

KATARZYNA HAMANT 
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

EDUKACJA OBYWATELSKA W DZIAŁANIU JAKO KLUCZ DO WZMOCNIENIA AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIEJ MŁODYCH

Streszczenie

Partycypacja obywatelska przynosi wymierne korzyści demokracjom i ich obywatelom. Szkoły jako główny podmiot socjalizacji politycznej rzadko uczą zaangażowania obywatelskiego. Zamiast tego koncentrują się na przekazywaniu wiedzy o instytucjach i procesach demokratycznych. Kluczem do zaangażowania obywateli w życie społeczno-polityczne jest uczenie się demokracji przez jej doświadczanie. Ten aktywny model edukacji obywatelskiej wychodzi poza ramy tradycyjnego nauczania – jest osadzony w nurcie edukacji nieformalnej. Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie efektów nieformalnego kształcenia obywatelskiego – programu „Młodzi Głosują+”, angażującego uczniów w wieku 14–19 lat w organizację kampanii profrekwencyjnej i młodzieżowych wyborów prezydenckich. Chcąc odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu aktywne zaangażowanie w procesy demokratyczne przyczynia się do wzmocnienia kompetencji obywatelskich i społecznych, zastosowano ilościową metodę badawczą (ankieta ewaluacyjna pretest i posttest). Wyniki badań sugerują, że praktyka w zakresie działań obywatelskich ma duży potencjał rozwijania kompetencji demokratycznych młodzieży.

Słowa kluczowe: partycypacja obywatelska, edukacja obywatelska, socjalizacja polityczna, kształcenie nieformalne, uczenie się przez działanie, kompetencje obywatelskie

WPROWADZENIE

Okres dorastania jest kluczowy dla młodych członków społeczeństwa wchodzących w kulturę polityczną i życie obywatelskie [Flanagan 2013; Jennings, Stoker, Bowers 2009; Sapiro 2004]. Po pierwsze, to etap życia, w którym młodzi zdobywają wiedzę polityczną i rozwijają poglądy na temat demokracji. Po drugie, wykształcone w młodości postawy wobec rzeczywistości polityczno-społecznej wywierają wpływ na zachowania polityczne w późniejszym okresie życia [Jennings, Stoker, Bowers 2009]. Wśród czynników odpowiedzialnych za socjalizację polityczną młodzieży ważną rolę odgrywają szkoły [Furlong, Cartmel 2012; Henn, Foard 2012]. Tymczasem formalna edukacja to niejedyna droga do poznania złożoności świata społecznego i politycznego. Młodzi uczą się demokracji przez zaangażowanie w realne działania obywatelskie w trakcie kształcenia nieformalnego [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015]. Wpływ partycypacji na kompetencje obywatelskie rzadko bywa przedmiotem zainteresowań badaczy [de Sousa Santos 1998]. Zdobywanie nowych umiejętności postrzegane jest raczej jako produkt uboczny niż zamierzony efekt zaangażowania społeczno-politycznego [Lüchmann 2009]. Chociaż idea potencjału pedagogicznego partycypacji została jasno sformułowana już w XVIII wieku przez Jeana-Jacques'a Rousseau [2007], to badania empiryczne w tym obszarze są stosunkowo nowe. Pierwsze dane wskazujące na edukacyjny wymiar zaangażowania obywatelskiego zostały zgromadzone na początku XXI wieku [Schugurensky, Myers 2008; Lerner, Schugurensky 2007]. Potwierdzają one, że partycypacja obywatelska zajmuje czołowe miejsce w kształceniu obywateli. Ci ostatni rozwijają dzięki niej kapitał polityczny, czyli samorządność i umiejętność wywierania wpływu na decyzje polityczne [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015].

Młodzi obywatele często postrzegają politykę jako pozbawioną zasad moralnych sfer rzeczywistości społecznej, i w konsekwencji dystansują się od systemu politycznego [Tonge 2009]. Stają się coraz bardziej apatyczni i coraz rzadziej wykazują poczucie odpowiedzialności obywatelskiej [Hay 2007; Farthing 2010]. Rozpoczęta we wczesnym etapie życia edukacja obywatelska i włączenie do życia politycznego wydają się jedynymi możliwymi rozwiązaniami tego problemu. Jak twierdzi John Dewey, „demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką” [Dewey 1980: 139]. Tradycyjne formy kształcenia obywatelskiego bywają jednak zawodne w przypadku antypolitycznych postaw młodych. Dobra edukacja obywatelska to taka, która nie tylko prowadzi do lepszego zrozumienia złożonej rzeczywistości społeczno-politycznej, ale przede wszystkim motywuje do działania połączonego z refleksją [Dewey 1972, 1988,

2014; Freire 1970]. Jej głównym celem jest zmiana społeczna – transformacja samego siebie i otoczenia oraz budowanie nowej kultury politycznej opartej na aktywnym obywatelstwie [Freire 1970].

Odnosząc się do tradycji uczenia się demokracji przez doświadczenie [Dewey 1972, 1988, 2014], niniejszy artykuł przedstawia analizę przypadku nieformalnego kształcenia obywatelskiego. Mowa o ogólnopolskim programie „Młodzi Głosują+”¹, prowadzonym w latach 2019–2020 przez SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny i Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach projektu „Aktywizacja społeczna i obywatelska młodych ludzi w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych”. Projekt zakładał wdrożenie kompleksowego programu kształcenia w zakresie zaangażowania obywatelskiego uczniów w wieku 14–19 lat. Opierał się on na trzech praktycznych filarach: świadomym uczestnictwie wyborczym (Filar 1), zaangażowaniu w działania obywatelskie na poziomie społeczności szkolnej i lokalnej (Filar 2) oraz umiejętności dyskusji i wyrażania poglądów (Filar 3). Głównym celem projektu było rozwijanie u młodych trzech kategorii kompetencji: obywatelskich – niezbędnych do zwiększenia zaangażowania i skutecznego uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym, kognitywnych – pozwalających na wykorzystanie własnej wiedzy i informacji do podejmowania decyzji w sytuacjach „życiowych”, oraz interpersonalnych – wykorzystywanych w komunikacji i budowaniu relacji z innymi ludźmi. Cel ten realizowano w trakcie kursów i szkoleń przygotowujących młodych do roli liderów społeczności szkolnej i lokalnej oraz angażując uczestników i uczestniczki w organizację kampanii profrekwencyjnych i młodzieżowych wyborów prezydenckich w kontekście wyborów prezydenckich 2020 (uczenie przez działanie). Wdrożenie programu edukacyjnego opartego na aktywnym udziale w procesach demokratycznych ma co najmniej trzy uzasadnienia.

Pierwsze dotyczy sprawiedliwości politycznej: obywatele mają fundamentalne prawo do zabrania głosu w sprawach, które ich dotyczą. Drugie nawiązuje do skuteczności: gdy proces decyzyjny obejmuje osoby, których dana kwestia dotyczy, jakość decyzji i ich realizacji jest zwykle lepsza. Po trzecie, partycypacja jest istotnym elementem rozwoju człowieka, ponieważ rozwija sprawczość i umiejętności pozwalające na praktykowanie zachowań demokratycznych [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015].

¹ Program „Młodzi Głosują+” jest realizowany w ramach projektu nr POWR.03.01.00-00-T065/18 pt. „Aktywizacja społeczna i obywatelska młodych ludzi w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych”, zwanego dalej Projektem. Projekt jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Priorytet III: Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym.

Nawiązując do trzeciego uzasadnienia, w badaniu przyjęto podejście konstruktywistyczne Lwa Wygotskiego i jego zwolenników, dla których podstawę rozwoju człowieka i uczenia się stanowią zaangażowanie i doświadczenia społeczne [Stetsenko 2008]. W przeciwieństwie do kartezjańskiej dychotomii podmiot i przedmiot – osoba i świat – teorie konstruktywistów oferują ontologię relacyjną. Zgodnie z ich założeniami jednostki uczą się na drodze wzajemnego oddziaływania z otoczeniem [Wygotski 1971]. Odwołując się do konstruktywistycznej ontologii, w badaniu wysunięto hipotezę mówiącą o wysokiej skuteczności projektu „Młodzi Głosują+” w wymiarze międzyludzkiem. Założono, że uczenie się przez zaangażowanie, ze względu na swój charakter społeczny i interakcyjny, silnie rozwija kompetencje interpersonalne, kluczowe dla komunikacji i współdziałania z innymi obywatelami. W Polsce, podobnie jak w wielu młodych demokracjach, deficyt demokratyczny znajduje odzwierciedlenie w braku wzorców zachowań – zauważalna jest niska partycypacja młodych obywateli w wyborach i życiu politycznym [Cześniak 2011]. Kolejną zatem hipotezą było założenie, że program edukacyjny mający na celu zaangażowanie młodych w działania obywatelskie rozwija ich kompetencje obywatelskie – praktyczne umiejętności pozwalające na aktywny udział w życiu politycznym.

TŁO TEORETYCZNE

Uczenie się demokracji przez działanie – krytyczna perspektywa

Konwencjonalna edukacja obywatelska we współczesnej demokracji uprzywilejowuje pasywne i normatywne podejście do polityki. Szczególny akcent kładzie na domenę poznawczą (poprzez przekazywanie informacji i zapamiętywanie faktów) bez dostatecznego odniesienia się do umiejętności i postaw niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w demokracji. Metody takiego nauczania – z naciskiem na bierny przekaz zawierający głównie nazwiska i daty – często są praktykowane przez nauczycieli, którzy realizując program, opierają się przede wszystkim na podręcznikach [Panah 2009; McCowan 2011]. Istnieje jednak inna perspektywa zwracająca uwagę na rozdźwięk między wiedzą teoretyczną a praktyką. Jej zwolennicy [Dewey 2014; Kolb 1983; Pearson, Smith 1985] uważają, że celem kształcenia obywatelskiego jest przygotowanie wszechstronnych obywateli, zdolnych do angażowania się w działania polityczne i społeczne oraz rozwiązywanie problemów zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo. Ten model edukacji, jak podkreślają Dwight Giles, Ellen Honnet i Sally Migliore [1991], jest ściśle związany z odpowiedzialnością społeczną. Według Roberta Bhaermana, Karin

Cordell i Barbary Gomez [1998] uczenie się przez zaangażowanie powinno być postrzegane nie tylko jako program, lecz jako strategia rozwoju kompetencji obywatelskich, filozofia i proces.

Projekt „Młodzi Głosują +” opiera się na logice metody uczenia się przez działanie, która – jak wskazują wyniki niektórych badań empirycznych – jest skuteczna w kształtowaniu postaw i zachowań obywatelskich wśród młodych [por. Billig, Root, Jesse, 2005; Brown 2011]. Powyższe ustalenia nie są jednak spójne. Istnieją bowiem badania sugerujące brak znaczących efektów w obszarze zaangażowania obywatelskiego i umiejętności społecznych [por. Eyer i in. 2001; Lakin, Mahoney 2006]. Programy edukacji obywatelskiej nie muszą zatem prowadzić do realizacji wytyczonych celów. Jak podkreślają badacze [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015], warunkiem wstępnym realizacji takiego procesu uczenia się jest faktyczne zainteresowanie jednostki uczestnictwem w doświadczeniu. Tego typu programy edukacji obywatelskiej przyciągają na ogół osoby silnie zmotywowane, aktywne w lokalnych społecznościach i organizacjach, o ponadprzeciętnych doświadczeniach w procesach demokratycznych [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015; Żerkowska-Balas, Wenzel 2020]. Projekty edukacyjne oparte na zaangażowaniu pozostają zatem poza zasięgiem osób o niskiej motywacji i często niskim wyjściowym poziomie kompetencji obywatelskich. Już pod koniec lat 60. Carl Rogers [1969] zwracał uwagę na to, że aby uczenie się przez doświadczenie mogło być skuteczne, musi spełniać indywidualne potrzeby i oczekiwania uczniów. Proces ten wpływa na rozwój osobisty pod warunkiem, że jest inicjowany (*self-initiated*) przez podmiot uczący się i nie zagraża strukturze *Ja* ze względu na ekspozycję na zupełnie nowe postawy i perspektywy. Istnieje zatem ryzyko, że brak intencji i dostatecznej motywacji do zdobywania nowych kompetencji w procesie nieformalnego kształcenia nie będzie przynosić korzyści osobom z deficytem wiedzy obywatelskiej i małym doświadczeniem w partycypacji [Livingstone 2001; Lin, Lee 2014]. Jednocześnie samoselekcja zmotywowanych i doświadczonych uczniów może utrudniać interpretację wyników badań ze względu na wcześniejsze doświadczenia uczestników [Billig 2003].

Deficyt wiedzy politycznej

Jak pokazują wyniki badań empirycznych, kompetencje obywatelskie, w tym wiedza o demokracji, są bezpośrednio skorelowane z wyższym poziomem zaangażowania obywatelskiego, wyrażaniem wartości demokratycznych oraz stabilnymi postawami politycznymi [Galston 2001; Delli Carpini, Keeter 1996]. Jakość demokracji w dużej mierze zależy od stopnia świadomości politycznej

obywateli [Niemi, Junn 1998; Torney-Purta i in. 2001]. Dobrze poinformowani członkowie społeczeństwa dokonują przemyślanych wyborów i chętniej angażują się w życie społeczno-polityczne [Solhaug 2006; Delli Carpini, Keeter 1996]. Istnieje zatem konsensus co do tego, że do szeroko rozumianej partycypacji obywatelskiej niezbędny jest minimalny zasób wiedzy. „Wystarczająco dobry obywatel” (*good-enough citizen*) to taki, który „posiada wystarczająco silną motywację do zdobycia minimum wiedzy związanej z własnymi sprawami oraz wyborami politycznymi mogącymi wpłynąć na bieg tych spraw” [Dahl 1992: 48]. W rzeczywistości rzadko mamy jednak do czynienia z kompetentnymi obywatelami [Niemi, Junn 1998]. Częściej mówimy o niedoinformowanym elektoracie, przejawiającym relatywnie niski poziom wiedzy politycznej [Popkin, Dimock 2000]. Badania nad procesami myślowymi dotyczącymi życia politycznego [Rosenberg 1988] wskazują na ograniczone możliwości obywateli w zakresie uczenia się rzeczywistości społeczno-politycznej. W większości przypadków proces osiągania dojrzałości intelektualnej zatrzymuje się w młodym wieku na poziomie operacji konkretnych, a najwyższy poziom myślenia, tzw. systematycznego, polegającego na analizie wszystkich relacji w ramach adekwatnego kontekstu, osiągają tylko nieliczni [Rosenberg 1988]. Obywatele nie dysponują zatem wykształconymi schematami poznawczymi dotyczącymi polityki, a ich wiedza w tym obszarze jest niestabilna i podatna na zmiany [French, Smith 2010]. W sytuacji gdy trudno wyposażyć w wiedzę i kompetencje poznawcze przeciętnego obywatela ze względu na jego ograniczone możliwości uczenia się, kluczowe dla każdej demokracji jest stymulowanie jego aktywności politycznej przez wzmacnianie działań demokratycznych.

Partycypacja polityczna

Partycypacja polityczna, zastępowana też innymi terminami, takimi jak: aktywność polityczna, uczestnictwo polityczne, zaangażowanie polityczne – rozumiana jest w wąskim zakresie jako zachowania polityczne oraz gotowość do ich podejmowania. W szerokim zakresie tego pojęcia oprócz komponentu behawioralnego i intencji podjęcia działań mieści się również komponent poznawczy, czyli wiedza polityczna [Skarżyńska 2002]. Pierwsze definicje partycypacji [Verba, Nie 1972] odnosiły się do działań podejmowanych przez obywateli w celu wywarcia wpływu na rządy (partycypacja wertykalna). Partycypacja kojarzona była głównie z oddziaływaniem na sferę polityczną za pomocą wyborów [Petrosyan 2016]. Tymczasem najnowsze typologie partycypacji mają szerszy zakres. Wiąże się to po części z nowymi preferencjami co do zakresu partycypacji, rozumianej

w sposób bardziej horyzontalny i autonomiczny [Tormey 2015]. Współczesny repertuar działań obywatelskich obejmuje mniej konwencjonalne, bezpośrednie formy oddziaływania, takie jak udział w demonstracjach, marszach czy strajkach [Barrett, Zani 2014].

Nowe trendy partycypacji obserwowane są przede wszystkim wśród młodych obywateli [Henn, Weinstein, Wring 2002]. Niektórzy autorzy zarzucają tym ostatnim zniechęcenie do konwencjonalnej polityki i obwiniają ich o spadek frekwencji wyborczej [Franklin, Lyons, Marsh 2004; Sloam 2007; Henn, Weinstein, Forrest 2005; Henn, Weinstein 2006]. Inni specjaliści wskazują natomiast na wzrost zaangażowania młodzieży w różne formy aktywizmu politycznego, w tym ruchy sprzeciwu wobec sposobu sprawowania rządów [Roker, Player, Coleman 1999; Macháček 2000]. Badania przeprowadzone w Polsce [Pieniążek, Zielińska 2017; Szkudlarek 2016] pokazują, że młodzi podejmują szereg bezinteresownych działań w różnych sferach życia społecznego (partycypacja horyzontalna), ale jednocześnie przejawiają niską skłonność do uczestnictwa w kampaniach politycznych (partycypacja wertykalna). Czynnikiem, które w największym stopniu wpływają na brak zaangażowania młodych Polaków w życie polityczne, są negatywny obraz życia politycznego oraz brak poczucia wpływu na rzeczywistość [Kądziela 2019, 2020]. Polskie nastolatki nie tylko prezentują niską gotowość do brania udziału w akcjach politycznych, ale co więcej, im bardziej zbliżają się do wieku uzyskania czynnego prawa wyborczego, tym deklarują mniejszą chęć do korzystania z niego [Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska 2015]. Dystansowanie się młodych od konwencjonalnej polityki z jednej strony interpretowane jest jako efekt wymiany pokoleń [Dalton 2004]. Młode pokolenie jest zwykle postrzegane jako bardziej podatne na przemiany społeczne ze względu na swoje ograniczone doświadczenia życiowe, również w sferze politycznej [Kinder, Sears 1985; Sapiro 2004]. Z drugiej strony młodsze kohorty mają inne priorytety – przygotowanie do kariery zawodowej czy założenie rodziny [Glenn, Grimes 1968; Verba, Nie 1972]. To z kolei powoduje, że partycypacja obywatelska na tym etapie życia ma dla nich mniejsze znaczenie. Trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie demokracji w przyszłości, gdy młodzi obywatele, coraz bardziej apatyczni i wyobcowani z systemu politycznego, wkroczą w dorosłość, nie wykazując większego zainteresowania uczestnictwem w życiu politycznym. Nie chcąc bagatelizować znaczenia procesów uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), trzeba mieć na uwadze, że orientacje nabyte w krytycznym okresie dorastania służą jako projekt poznawczy, niezbędny do strukturyzowania przyszłych doświadczeń. Istotne zatem jest promowanie aktywności obywatelskiej na wczesnym etapie edukacji [Ryder 1965].

Podstawową funkcją partycypacji jest funkcja edukacyjna, obejmująca zarówno aspekt psychologiczny, jak i nabywanie umiejętności i poznawanie procedur demokratycznych [Pateman 1970]. Uczenie się demokracji zachodzi w procesie interakcji społecznej [Bandura 2007]. Główne czynniki wpływające na ten proces to zaangażowanie i doświadczenia społeczne [Wygotski 1971]. Poprzez dyskusję, zbiorowe podejmowanie decyzji oraz osiąganie wspólnych celów obywatele rozwijają kompetencje polityczne, pogłębiają wiedzę o własnych społecznościach i procesach politycznych [Mansbridge 1999; Pateman 1970; Franke 1999]. Partycypacja stanowi okazję do nawiązywania współpracy z innymi i poszerzania horyzontów, a przede wszystkim jest procesem, w którym interesy publiczne i prywatne są ze sobą powiązane [Rousseau 2007]. Uczenie się przez uczestnictwo ma charakter ekspansywny. Oznacza to, że w miarę rozwoju kompetencji w obszarze lokalnej społeczności obywatele interesują się kwestiami o szerszym zasięgu – regionalnym, krajowym czy międzynarodowym – i angażują się w nie [Kolaja 1965]. Uczestnictwo wiąże się również ze wzrostem skuteczności politycznej [Pateman 1970]. Postawa ta odnosi się do poczucia, że indywidualne działanie jednostki może mieć wpływ na proces polityczny [Campbell, Gurin, Miller 1954]. Innym obszarem, w którym zachodzą zmiany u aktywnych obywateli, jest świadomość polityczna jednostki. Jej wzrost oznacza „bardziej adekwatne spostrzeganie funkcjonowania władz państwowych i demokratycznych instytucji” [Skarżyńska 2005: 196]. Zmiany te zachodzą nawet wówczas, gdy podjęta aktywność ma charakter jednorazowy [Breinlinger, Kelly 2014].

Zwiększenie aktywnego udziału młodzieży w życiu politycznym jest aktualną kwestią, zwłaszcza jeśli chodzi o włączenie tej tzw. biernej grupy społecznej w procesy podejmowania decyzji politycznych. Coraz więcej dowodów empirycznych sugeruje, że dotychczasowe zachowania wyborcze wpływają na obecną frekwencję, ocenę kandydatów i preferencje partyjne [Gerber, Green, Shachar 2003; Dinas 2012; Gomez 2013]. Pierwsze wybory, w których obywatel bierze udział, mają zatem istotny wpływ na przyszłe uczestnictwo jednostki w takich wydarzeniach. Nawyk głosowania ukształtowany w młodości zwiększa zaangażowanie wyborcze obywateli w późniejszym życiu [Bergh 2013]. Jeśli młody członek społeczeństwa zgłasza się, dołącza do tzw. grupy nawykowo głosujących (*habitual voter*); jeśli tego nie uczyni, staje się nawykowo niegłosującym (*habitual non-voter*) [Plutzer 2002]. Powtarzalne uczestnictwo jest zatem warunkiem powstania dobrych nawyków politycznych u obywateli.

Kompetencje obywatelskie

Przegląd istniejącej literatury z zakresu nauk politycznych, edukacji i psychologii rozwojowej pozwala wykazać, że na gruncie różnych dyscyplin istnieje zbieżność w zakresie znaczenia kompetencji obywatelskich w kształtowaniu zaangażowanych obywateli. W każdej z tych dyscyplin kompetencje obywatelskie stanowią część szerszego zbioru idei na temat tego, co jest niezbędne do zaangażowania się w życie publiczne. Ramy konceptualizacji kompetencji obywatelskich w psychologii rozwojowej obejmują życie rodzinne i społeczne młodych oraz kształtowanie tożsamości, wartości i więzi społecznych z innymi [Flanagan 2003]. W obszarze nauk o polityce Sidney Verba, Kay L. Schlozman i Henry E. Brady [1995] zaproponowali model partycypacji politycznej identyfikujący takie czynniki niezbędne do zaangażowania, jak motywacja, powiązania z sieciami osób zaangażowanych w życie społeczno-polityczne oraz umiejętność efektywnego zarządzania swoim czasem. Inni politolodzy wskazują na wiedzę obywatelską, umiejętności poznawcze i partycypacyjne, a także umiejętności rozwiązywania konfliktów i konstruktywnego komunikowania się z innymi [Patrick 2000, 2002; Cohen, Schugurensky, Wiek 2015].

Pomimo że znaczna liczba autorów odwołuje się do zagadnienia kompetencji obywatelskich, niewielu z nich określa, czym one są. Przegląd literatury pozwala wyłonić kilka kategorii, przy czym niektóre z nich przenikają się wzajemnie. Pierwszy zestaw umiejętności i zachowań, wyodrębniony pierwotnie przez Sidney Verbę, Kay L. Schlozman i Henry'ego E. Brady'ego [1995], dotyczy kompetencji komunikacyjnych. Obejmują one umiejętność wygłaszania przemówień i prezentacji oraz redagowania pism [Verba, Schlozman, Brady 1995; Schwadel 2002; Torney-Purta 2002]. Kolejna kategoria zawiera umiejętności niezbędne do „interakcji z innymi w celu promowania własnych i wspólnych interesów” [Patrick 2000: 5]. Mowa o kompetencjach interpersonalnych opartych na umiejętności zbiorowego podejmowania decyzji [Morgan, Streb 2001], budowania współpracy między równymi oraz osiągania kompromisów i rozwiązywania problemów w sytuacjach konfliktowych [Patrick 2000; Morse 1993]. Ostatnia grupa kompetencji, tzw. poznawcza lub kognitywna, dotyczy krytycznego myślenia o tym, w jaki sposób poprawić jakość życia publicznego i formułować stanowisko w sprawach publicznych [Patrick 2002].

Na potrzeby tego projektu ramy badanych kompetencji zostały określone nie tylko z uwzględnieniem przeglądu piśmiennictwa poświęconego temu zagadnieniu, ale również w odniesieniu do zaleceń Rady Unii Europejskiej

[2018]² w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Unijne ramy zakładają, że kompetencje obywatelskie składają się z takich komponentów, jak: wiedza o demokracji, umiejętności, postawy oraz wartości demokratyczne.

METODOLOGIA

Głównym celem projektu edukacyjnego „Młodzi Głosują+” był rozwój kompetencji obywatelskich, kognitywnych oraz interpersonalnych jego uczestników. Mając na uwadze misję programu, zaprojektowano odpowiednie wskaźniki pomiaru samooceny uczniów. W definiowaniu wskaźników do badań efektów obywatelskiego uczenia się przez działanie zainspirowano się opracowanym przez Daniela Schugurensky’ego [2002, 2006] modelem KASP (wiedza, postawy, wartości, umiejętności i praktyka). Wprawdzie poszczególne wskaźniki można zakwalifikować do kilku różnych obszarów kompetencyjnych jednocześnie, a wyodrębnienie danej kategorii wskaźników jest umowne, niemniej zaproponowany w badaniu podział na kompetencje obywatelskie, kognitywne i interpersonalne pozwolił na lepsze dopasowanie projektu badania do celów programu edukacyjnego „Młodzi Głosują+”. Trzy kategorie kompetencji rozwijanych przez uczestników i uczestniczki projektu odpowiadają celom kształcenia przewidzianym w podstawie programowej dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce.

W badaniu zastosowano dwukrotny pomiar zmiennych, przed udziałem w programie i po nim (pretest i posttest). Do zbierania informacji użyto techniki mieszanej: CAWI i PAPI. W preteście wzięło udział 193 uczestników (N kobiet = 117; N mężczyzn = 76), a w postteście 173 (N kobiet = 105; N mężczyzn = 68)³. Dane ilościowe zebrano w formie elektronicznej bazy danych, a następnie poddano je analizie.

ANALIZY EMPIRYCZNE

Analizę rozpoczęto od porównania wyników pretestu i posttestu pod względem trzech kategorii kompetencji traktowanych ogółem oraz poszczególnych kategorii kompetencji szczegółowych.

² Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

³ Program „Młodzi Głosują+” jest programem dwuetapowym obejmującym moduł podstawowy i rozszerzony. Badanie posttest objęło osoby uczestniczące w całym cyklu programu.

TABELA 1. Porównanie pretestu i posttestu pod względem kompetencji ogólnych

Kompetencje ogółem	Pretest		Posttest		Test t-Studenta		<i>d</i> Cohena
	M	SD	M	SD	t	<i>p</i>	
Obywatelskie	7,88	1,82	9,37	1,32	-8,577	<0,001*	0,94
Interpersonalne	6,51	1,80	7,92	1,32	-11,69	<0,001*	0,89
Kognitywne	7,51	1,60	8,54	1,02	-9,379	<0,001*	0,77

Adnotacja. M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – statystyka testu t-Studenta dla grup zależnych, *p* – istotność testu t-Studenta dla grup zależnych.

**p* < 0,05.

Źródło: opracowanie własne.

Test t-Studenta dla grup zależnych wykazał istotne statystycznie zmiany w zakresie wszystkich trzech kategorii kompetencji: obywatelskich, interpersonalnych oraz kognitywnych. Średnie wyniki są wyraźnie wyższe w drugim pomiarze niż w pierwszym, można zatem mówić o istotnym statystycznie zwiększeniu kompetencji we wszystkich trzech wymiarach. Współczynnik wielkości efektu *d* Cohena świadczy o tym, że największa poprawa nastąpiła w zakresie kompetencji obywatelskich (można ją określić jako silną), a najmniejsza w zakresie kompetencji kognitywnych (można ją określić jako przeciętną). Poprawa w zakresie kompetencji interpersonalnych była silna (podobnie jak w zakresie kompetencji obywatelskich).

TABELA 2. Porównanie pretestu i posttestu pod względem kompetencji szczegółowych

Kompetencje szczegółowe	Pretest		Posttest		Test t-Studenta		<i>d</i> Cohena
	M	SD	M	SD	t	<i>p</i>	
Wiem, dlaczego warto być aktywnym obywatelem/obywatelką	8,27	1,94	9,45	0,85	-8,262	<0,001*	0,79
Potrafię zorganizować kampanię profrekwencyjną	6,58	3,07	9,18	1,06	-10,98	<0,001*	1,13
Czasem kontaktuję się z władzami miasta/gminy, aby coś załatwić	4,12	3,24	5,75	3,04	-8,357	<0,001*	0,52
Kiedy planuję jakieś działanie – potrafię znaleźć partnerów	6,94	2,44	7,93	2,13	-5,267	<0,001*	0,43
Wiem, jak zdobyć środki na działania obywatelskie	5,69	2,62	7,31	2,25	-9,437	<0,001*	0,66
Potrafię zaplanować przedsięwzięcie wspólnie z innymi	7,79	2,27	8,92	1,28	-6,243	<0,001*	0,61

TABELA 2. (cd.)

Kompetencje szczegółowe	Pretest		Posttest		Test t–Studenta		<i>d</i> Cohena
	M	SD	M	SD	t	<i>p</i>	
Od ludzi takich jak ja wiele w moim mieście/gminie zależy	5,85	2,80	7,59	2,27	-8,833	<0,001*	0,68
Znam sposoby na zdobywanie informacji o poglądach innych osób	7,53	2,16	8,73	1,44	-7,339	<0,001*	0,65
Potrafię przekonać koleżanki i kolegów, że warto brać udział w wyborach	7,53	2,19	8,93	1,40	-7,734	<0,001*	0,76
Potrafię przeprowadzić symulację wyborów w szkole	7,59	2,82	9,48	0,89	-8,891	<0,001*	0,90
Wiem, dlaczego wybory są ważne dla demokracji	8,87	1,68	9,49	0,76	-4,796	<0,001*	0,48
Wiem, jak funkcjonuje demokratyczny system polityczny	7,79	2,36	9,43	6,97	-6,688	<0,001*	0,32
Wiem, dlaczego obywatele nie głosują w wyborach	8,08	2,16	9,21	1,31	-6,101	<0,001*	0,63
Potrafię odnaleźć wiarygodne informacje na temat polityki	7,50	2,20	8,36	1,68	-4,984	<0,001*	0,44
Wiem, jak ustalić prawdziwość informacji przekazywanych przez media	7,33	2,24	8,33	1,55	-6,449	<0,001*	0,52
Odróżniam informacje od komentarzy i subiektywnych opinii	8,06	1,85	8,82	1,27	-5,301	<0,001*	0,48
Dyskutuję z innymi tak, aby rozmowy nie przekształcały się w kłótnię	7,46	2,37	8,72	1,53	-8,094	<0,001*	0,63
Potrafię przekonać innych do swoich racji	7,60	1,96	8,56	1,24	-7,810	<0,001*	0,59
Wiem, jak zorganizować, skutecznie planować i realizować projekty	7,55	2,20	8,94	1,17	-9,369	<0,001*	0,79
Lubię rozmawiać na ważne tematy polityczne	7,11	2,82	8,29	2,16	-6,364	<0,001*	0,47

Adnotacja. M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – statystyka testu t-Studenta dla grup zależnych, *p* – istotność testu t-Studenta dla grup zależnych.

**p* < 0,05.

Źródło: opracowanie własne.

Test t-Studenta dla grup zależnych wykazał istotne statystycznie zmiany w zakresie wszystkich szczegółowych kategorii kompetencji. Średnie wyniki są wyraźnie wyższe w drugim pomiarze niż w pierwszym, można zatem mówić o istotnym statystycznie zwiększeniu wszystkich kompetencji szczegółowych.

Współczynnik wielkości efektu d Cohena świadczy o tym, że największa była poprawa w zakresie umiejętności zorganizowania kampanii profrekwencyjnej (efekt silny), a najmniejsza w zakresie wiedzy na temat tego, jak funkcjonuje demokratyczny system polityczny (efekt niewielki). Odnosząc się do pozostałych kompetencji, można powiedzieć, że silny efekt dotyczy również umiejętności przeprowadzenia symulacji wyborów w szkole. Efekt przeciętny pojawił się w zakresie takich kompetencji, jak:

- Wiem, dlaczego warto być aktywnym obywatelem/obywatelką;
- Czasem kontaktuję się z władzami miasta/gminy, aby coś załatwić;
- Dyskutuję z innymi tak, aby rozmowy nie przekształcały się w kłótnię;
- Potrafię przekonać innych do swoich racji;
- Wiem, jak zorganizować, skutecznie planować i realizować projekty;
- Wiem, dlaczego obywatele nie głosują w wyborach;
- Wiem, jak ustalić prawdziwość informacji przekazywanych przez media;
- Wiem, jak zdobyć środki na działania obywatelskie;
- Potrafię zaplanować przedsięwzięcie wspólnie z innymi;
- Od ludzi takich jak ja wiele w moim mieście/gminie zależy;
- Znam sposoby na zdobywanie informacji o poglądach innych osób;
- Potrafię przekonać koleżanki i kolegów, że warto brać udział w wyborach.

W zakresie pozostałych kompetencji poprawa była istotna statystycznie, ale niewielka.

Następnie obliczono wielkość zmiany w zakresie poszczególnych kompetencji ogólnych (kategorii) i szczegółowych oraz porównano je z sobą, by ustalić, czy wielkość zmiany (poprawy) jest istotnie różna (większa lub mniejsza) w przypadku różnych kompetencji. W poniższych tabelach statystyki opisowe dotyczą więc wielkości zmiany, np. średnia arytmetyczna 1,40 oznacza, że w danej grupie kompetencje zwiększyły się średnio o 1,4 punktu.

TABELA 3. Porównanie wielkości zmiany w zakresie poszczególnych kompetencji ogólnych

Kompetencje ogółem					
obywatelskie		interpersonalne		kognitywne	
M	SD	M	SD	M	SD
1,40	1,80	1,40	1,57	1,03	1,44

Adnotacja. M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe.

Analiza wariancji ($F = 2,980, p = 0,052$) nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy wielkością poprawy kompetencji ogólnych (obywatelskich, interpersonalnych, kognitywnych). Różnicę można określić jako bliską istotności

statystycznej. Widać bowiem wyraźnie, że kompetencje kognitywne poprawiły się w nieco mniejszym stopniu niż kompetencje obywatelskie oraz interpersonalne.

TABELA 4. Porównanie wielkości zmiany w zakresie poszczególnych kompetencji szczegółowych

Nr	Kompetencje szczegółowe	M	SD
2	Potrafię zorganizować kampanię profrekwencyjną	2,61	3,12
10	Potrafię przeprowadzić symulację wyborów w szkole	1,89	2,8
7	Od ludzi takich jak ja wiele w moim mieście/gminie zależy	1,74	2,58
3	Czasem kontaktuję się z władzami miasta/gminy, aby coś załatwić	1,64	2,57
5	Wiem, jak zdobyć środki na działania obywatelskie	1,62	2,25
9	Potrafię przekonać koleżanki i kolegów, że warto brać udział w wyborach	1,40	2,38
19	Wiem, jak zorganizować, skutecznie planować i realizować projekty	1,39	1,95
17	Dyskutuję z innymi tak, aby rozmowy nie przekształcały się w kłótnię	1,26	2,05
8	Znam sposoby na zdobywanie informacji o poglądach innych osób	1,20	2,14
1	Wiem, dlaczego warto być aktywnym obywatelem/obywatelką	1,19	1,88
20	Lubię rozmawiać na ważne tematy polityczne	1,18	2,44
6	Potrafię zaplanować przedsięwzięcie wspólnie z innymi	1,13	2,38
13	Wiem, dlaczego obywatele nie głosują w wyborach	1,13	2,42
12	Wiem, jak funkcjonuje demokratyczny system polityczny	1,12	2,21
18	Potrafię przekonać innych do swoich racji	1,02	1,71
4	Kiedy planuję jakieś działanie – potrafię znaleźć partnerów	0,99	2,47
15	Wiem, jak ustalić prawdziwość informacji przekazywanych przez media	0,99	2,02
14	Potrafię odnaleźć wiarygodne informacje na temat polityki	0,86	2,27
16	Odróżniam informacje od komentarzy i subiektywnych opinii	0,76	1,88
11	Wiem, dlaczego wybory są ważne dla demokracji	0,63	1,72

Adnotacja. M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe,

R.I.: 2 > 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20; 10 > 4, 11, 14, 15; 11 < 3, 5, 7; 7 > 14, 16.

Źródło: opracowanie własne.

W powyższej tabeli kompetencje szczegółowe ułożono w kolejności od największej do najmniejszej poprawy. Analiza wariancji ($F = 6,606$, $p < 0,001^*$) pozwoliła stwierdzić istotne statystycznie różnice między poszczególnymi kompetencjami w zakresie wielkości poprawy. Test porównań wielokrotnych Tukeya wykazał bowiem, że kompetencja numer 2 („Potrafię zorganizować kampanię profrekwencyjną”) zwiększyła się istotnie bardziej niż kompetencje

o numerach: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Dodatkowo poprawa w zakresie kompetencji numer 10 („Potrafię przeprowadzić symulację wyborów w szkole”) zwiększyła się istotnie bardziej niż kompetencje o numerach: 4, 11, 14, 15, z kolei kompetencja numer 7 („Od ludzi takich jak ja wiele w moim mieście/gminie zależy”) zwiększyła się istotnie bardziej niż kompetencje o numerach 14 i 16, a kompetencja numer 11 („Wiem, dlaczego wybory są ważne dla demokracji”) zwiększyła się istotnie mniej niż kompetencje numer 3, 5 i 7. Zmiany w zakresie pozostałych kompetencji nie różnią się istotnie statystycznie.

W badaniu nie odnotowano wpływu różnic płci na wyniki. Analiza testem t-Studenta dla grup niezależnych nie wykazała statystycznie istotnych różnic między kobietami i mężczyznami pod względem kompetencji ogólnych w preteście i w postteście, ani pod względem wielkości różnicy między dwoma pomiarami.

PODSUMOWANIE, DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki przeprowadzonych analiz sugerują, że kształcenie nieformalne jest obiecującym narzędziem edukacji obywatelskiej. Podobnie jak w poprzedniej edycji programu „Młodzi Głosują+” [Żerkowska-Balas, Wenzel 2020], tak i tym razem odnotowano wzrost kompetencji w przypadku wszystkich 20 wskaźników składających się na wyodrębnione w programie trzy kategorie kompetencji demokratycznych (obywatelskie, kognitywne i interpersonalne). Jednocześnie postępy w uczeniu się nie zostały równomiernie rozłożone na wszystkie trzy obszary kompetencji. Najmniejsze zmiany odnotowano w odniesieniu do kompetencji kognitywnych – w zakresie zdolności krytycznego myślenia, w tym umiejętności odróżniania stwierdzeń opartych na faktach od tych opartych na opiniach. Silna poprawa nastąpiła w obszarze kompetencji interpersonalnych, zaś największa w obszarze kompetencji obywatelskich, zwłaszcza w wymiarze behawioralnym. O ile zmiana dla komponentu poznawczego (wiedza polityczna) wewnątrz tej kategorii nie była radykalna, o tyle program okazał się wysoce skuteczny na poziomie kształtowania pożądanых *zachowań politycznych*. Otóż zaobserwowano u uczniów istotne wzmocnienie praktycznych umiejętności obywatelskich („Potrafię zorganizować kampanię profrekwencyjną”; „Potrafię przeprowadzić symulację wyborów w szkole”). Ponadto ucząc się, jak działa demokracja w praktyce i jakie możliwości wpływu na rzeczywistość ma każdy obywatel, uczestnicy znacznie wzmocnili własne przekonanie o możliwości wpływania na sprawy lokalne lub/i kraju („Od ludzi takich jak ja wiele w moim mieście/gminie zależy”).

Jak wspomniano powyżej, odnotowano znacznie mniejszy wzrost komponentu poznawczego kompetencji obywatelskich (wiedza polityczna) w stosunku do komponentu behawioralnego. Interpretując te wyniki, trzeba mieć jednak na uwadze fakt, że respondenci – przedstawiciele szkół uczestniczących w programie – należą do elity szkolnej. Niektórzy z nich mają już za sobą pierwsze doświadczenia w życiu politycznym i obywatelskim we własnych społecznościach (szkolnych i pozaszkolnych). W tej sytuacji wyjściowy wysoki poziom wiedzy politycznej uczestników sprawił, że program nie dostarczył im nowych treści, a przez to w mniejszym stopniu wpłynął na rozwój ich kompetencji poznawczych.

Studium przypadku „Młodzi Głosują+” sugeruje, że angażowanie młodych w procesy demokratyczne może znacząco zwiększyć ich aktywność obywatelską. Uzyskane rezultaty stanowią potwierdzenie wyników wcześniejszych badań świadczących o pozytywnym wpływie uczenia się przez działanie na rozwój obywatelski [Cohen, Schugurensky, Wiek 2015; Mazeaud 2012]. Podobnie jak w badanych dotychczas przypadkach nieformalnego kształcenia obywatelskiego przez partycypację – uczestnicy programu, dzięki zdobytym kompetencjom i wiedzy, poszerzyli swój repertuar działań obywatelskich, a co za tym idzie rozwinęli swój potencjał wpływania na decyzje publiczne. W odróżnieniu od wcześniejszych badań międzynarodowych, w których sięgano po dobrze sprawdzony model KASP [Schugurensky 2002, 2006], w niniejszym projekcie badawczym użyto oryginalnego instrumentu pomiarowego dostosowanego nie tylko do celów programu, ale także do kontekstu narodowego. Jak podkreśla Schugurensky [2015], rodzaj i intensywność nauki oraz zmian zachodzących na skutek procesu uczenia się nie są jednolite u wszystkich uczestników. Wpływ na ten stan rzeczy mogą mieć m.in.: osobiste biografie, kontekst społeczny, poziom zaangażowania oraz indywidualne doświadczenia w obszarze partycypacji. Ponadto efektywność projektu edukacyjnego jest w dużej mierze uzależniona od idiosynkratycznych czynników, specyficznych dla danej społeczności. W związku z powyższym uniwersalne narzędzie badawcze może okazać się niewystarczające. Biorąc pod uwagę wiedzę o nawykowej naturze zachowań wyborczych Polaków [por. Cześniak, Żerkowska-Balas, Kotnarowski 2013], należy uwzględnić ryzyko, że absencja polskiej młodzieży może okazać się trwała – jeśli kolejne grupy osiągające wiek wyborczy nie będą chciały brać udziału w głosowaniu. Skoro powtarzalny udział w wyborach ma nieredukowalny wpływ na skłonność do głosowania, istotne jest zatem kształtowanie pożądanych zachowań politycznych, w tym głosowania. Pomiar komponentu behawioralnego był zatem kluczowy dla badania z udziałem polskich nastolatków, a umożliwił go dobór właściwych wskaźników ilustrujących zachowania polityczne młodych.

Trudno zagwarantować, że zdobywanie nowej wiedzy i nowych doświadczeń edukacyjnych uczyni z młodych uczestników aktywnych obywateli. Projekt „Młodzi Głosują+” trwał zbyt krótko, aby móc mówić o trwałych zmianach w wartościach i postawach obywatelskich. Niemniej studium przypadku pokazuje, że zakres wiedzy i umiejętności, jakie mogą osiąść jednostki i/lub grupa w procesie uczenia się przez działanie, jest imponujący. Co więcej, przekładają się one na nowe praktyki i zachowania społeczno-polityczne.

Wyniki tego badania mają poważne implikacje dla nauczycieli, uczniów i społeczności. Pokazują, że uczenie się przez działanie jest metodą nauczania i uczenia się, którą można skutecznie wykorzystać do rozwijania umiejętności i zaangażowania obywatelskiego wśród młodzieży. Kształcenie nieformalne dostarcza niezbędnych narzędzi do zrozumienia, po pierwsze, czego uczą się młodzi obywatele w działaniu i jak zmieniają się dzięki niemu, po drugie, jak zwiększyć prawdopodobieństwo ich zaangażowania się w sferę publiczną w wieku dorosłym. Wiedza polityczna przekazywana w szkole (dotyczy to szkół nie tylko w Polsce, ale na całym świecie) jest często zdekontekstualizowana, a uczniowie mają trudności z zastosowaniem jej w praktyce [Jonassen 1994]. Treść wiedzy oraz umiejętności są określane przez wymagania świata rzeczywistego i szerszego kontekstu, z którym uczniowie wchodzi w interakcje. To konstruktywistyczne podejście odnosi się również do uczenia się obywatelstwa i demokracji. Powszechnie wiadomo, że jednym z najskuteczniejszych sposobów uczenia się demokracji jest jej praktykowanie. Jak pokazuje studium przypadku programu edukacyjnego „Młodzi Głosują+”, wysoce efektywnym sposobem na rozwijanie umiejętności obywatelskich jest ćwiczenie aktywności politycznej w realnej sytuacji i kontekście (w tym przypadku – wyborów prezydenckich 2020).

Podziękowania

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania dr. hab. Michałowi Wenzłowi, prof. Uniwersytetu SWPS, za opiekę naukową i cenne uwagi, które przyczyniły się do powstania niniejszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura Albert.** 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barrett Martyn, Bruna Zani** (eds.). 2014. *Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives*. London: Routledge.
- Bergh Johannes.** 2013. “Does voting rights affect the political maturity of 16- and 17-year-olds? Findings from the 2011 Norwegian voting-age trial”. *Electoral Studies* 32(1): 90–100. doi: 10.1016/j.electstud.2012.11.001.

- Bhaerman Robert D., Karin Cordell, Barbara Gomez.** 1998. *The role of service-learning in educational reform*. Pearson.
- Billig Shelley H., Susan Root, Dan Jesse.** 2005. The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes. In: *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts*, R. Susan, C. Jane, B. Shelley (eds.), 97–115. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Breinlinger Sara, Caroline Kelly.** 2014. *The social psychology of collective action*. New York: Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781315810133.
- Brown Jane.** 2012. “Citizens fit for the 21st century? The role of school design in facilitating citizenship and self-governance in young people”. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1): 19–31. doi: 10.1177/1746197911432595.
- Brown Nevin C.** 2011. A 360-degree view of international service learning. In: *International service learning: Conceptual frameworks and research*, R. Bringle, J. Hatcher, S. Jones (eds.), 57–68. Sterling, VA: Stylus.
- Campbell Angus, Gerald Gurin, Warren E. Miller.** 1954. *The voter decides*. Evanston, Ill.: Row, Peterson, and Co.
- Cohen Matthew, Daniel Schugurensky, Arnim Wiek.** 2015. “Citizenship education through participatory budgeting: The case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona”. *Curriculum and Teaching* 30(2): 5–26. doi: <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>.
- Cześniak Mikołaj.** 2011. „Uczestnictwo wyborcze a struktura społeczna w świetle badań PGSW. Czym różnią się głosujący od niegłoszących?”. *Studia Polityczne* 28: 7–28.
- Cześniak Mikołaj, Marta Żerkowska-Balas, Michał Kotnarowski.** 2013. “Voting as a habit in new democracies – evidence from Poland”. *Communist and Post-Communist Studies* 46: 95–107.
- Dahl Robert A.** 1992. “The problem of civic competence”. *Journal of Democracy* 3(4): 45–59. doi: 10.1353/jod.1992.0048.
- Dalton Russell J.** 2004. *Democratic challenges, democratic choices: The erosion of political support in advanced industrial democracies*. New York: Oxford University Press.
- Delli Carpini Michael X., Scott Keeter.** 1996. *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey John.** 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław: Ossolineum.
- Dewey John. 1980. The need of an industrial education in an industrial democracy. In: *John Dewey. The middle works. 1899–1924 (Vol. 10, 1916–1917)*, J.A. Boydston (ed.), 137–143. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey John.** 1988. *Jak myślimy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey John.** 2014. *Doświadczenie i edukacja*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza SC.
- Dinas Elias.** 2012. “The formation of voting habits”. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 22(4): 431–456. doi: 10.1080/17457289.2012.718280.
- Eyler Janet S., Dwight E. Giles, Jr., Christine M. Stenson, Charlene J. Gray.** 2001. “At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993– 2000: Third Edition”. *Higher Education* 139. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139> [access: 13.01.2021].
- Farthing Rys.** 2010. “The politics of youthful antipolitics: Representing the ‘issue’ of youth participation in politics”. *Journal of Youth Studies* 13(2): 181–195. doi: 10.1080/13676260903233696.

- Flanagan Constance A.** 2003. "Developmental roots of political engagement". *PS. Political Science & Politics* 36(2): 257–261. doi: 10.1017/S104909650300218X.
- Flanagan Constance A.** 2013. *Teenage citizens: The political theories of the young*. Cambridge: Harvard University Press.
- Franke Richard W.** 1999. *Lessons in democracy from Kerala State, India*. <https://msuweb.montclair.edu/~franker/KeralaPapers/FrankeKeralaPresidentialLecture1999.pdf> [access: 13.01.2021].
- Franklin Mark N., Patrick Lyons, Michael Marsh.** 2004. "Generational basis of turnout decline in established democracies". *Acta Politica* 39: 115–151. doi: 10.1057/palgrave.ap.5500060.
- Freire Paulo.** 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- French Alan P., Gareth Smith.** 2010. "Measuring political brand equity: A consumer oriented approach". *European Journal of Marketing* 44(3/4): 460–477. doi: 10.1108/03090561011020534.
- Furlong Andy, Fred Cartmel.** 2012. "Social change and political engagement among young people: Generation and the 2009/2010 British election survey". *Parliamentary Affairs* 65(1): 13–28. doi: 10.1093/pa/gsr045.
- Galston William A.** 2001. "Political knowledge, political engagement, and civic education". *Annual Review of Political Science* 4: 217–234. doi: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217.
- Gerber Alan S., Donald P. Green, Ron Shachar.** 2003. "Voting may be habit-forming: Evidence from a randomized field experiment". *American Journal of Political Science* 47(3): 540–550. doi: 10.1111/1540-5907.00038.
- Giles Dwight, Ellen Porter Honnet, Sally A. Migliore.** 1991. *Research agenda for combining service and learning in the 1990s*. National Society for Internships and Experiential Education.
- Glenn Norval D., Michael Grimes.** 1968. "Aging, voting, and political interest". *American Sociological Review* 33(4): 563–575. doi: 10.2307/2092441.
- Gomez Raul.** 2013. "All that you can(not) leave behind: Habituation and vote loyalty in the Netherlands". *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 23(2): 134–153. doi: 10.1080/17457289.2013.776056.
- Hay Colin.** 2007. *Why we hate politics*. Cambridge: Polity Press.
- Henn Matt, Nick Foard.** 2012. "Young people, political participation and trust in Britain". *Parliamentary Affairs* 65(1): 47–67. doi: 10.1093/pa/gsr046.
- Henn Matt, Mark Weinstein.** 2006. "Young people and political (in)activism: Why don't young people vote?". *Policy & Politics* 34(3): 517–534. doi: 10.1332/030557306777695316.
- Henn Matt, Mark Weinstein, Sarah Forrest.** 2005. "Uninterested youth? Young people's attitudes towards party politics in Britain". *Political Studies* 53(3): 556–578. doi: 10.1111/j.1467-9248.2005.00544.x.
- Henn Matt, Mark Weinstein, Dominic Wring.** 2002. "A generation apart? Youth and political participation in Britain". *The British Journal of Politics and International Relations* 4(2): 167–192. doi: 10.1111/1467-856X.t01-1-00001.
- Jennings M. Kent, Laura Stoker, Jake Bowers.** 2009. "Politics across generations: Family transmission reexamined". *The Journal of Politics* 71(3): 782–799. doi: 10.1017/S0022381609090719.
- Jonassen David H.** 1994. "Thinking technology: Toward a constructivist design model". *Educational Technology* 34(4): 34–37. <https://www.learnedtechlib.org/p/171050/> [access: 13.01.2021].

- Kądziała Adam.** 2019. „Partycypacja wyborcza młodych Polaków – uwarunkowania i wyzwania”. *Prawo i Polityka* 9: 104–124. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=925401> [dostęp: 18.10.2021].
- Kądziała Adam.** 2020. „Preferencje polityczne młodych Polaków w 2019 roku”. *Studia Polilogiczne* 55: 323–340. doi: 10.33896/SPolit.2020.55.1
- Kinder Donald R., David O. Sears.** 1985. Public opinion and political action. In: *Handbook of social psychology*, Vol. 2, G. Lindzey, E. Aronson (eds.), 659–741. New York: Random House.
- Kolaja Jiri.** 1965. *Workers' councils: The Yugoslav experience*. London: Tavistock Publications.
- Kolb David A.** 1983. “Problem management: Learning from experience”. In: *The executive mind*, S. Srivastva (ed.), 109–143. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krzywosz-Rynkiewicz Beata, Anna M. Zalewska.** 2015. „Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji”. *Psychologia Rozwojowa* 20(4): 11–23. doi: 10.4467/20843879PR.15.019.4462.
- Lakin Rebecca G., Annette Mahoney.** 2006. “Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development”. *Journal of School Psychology* 44(6): 513–531.
- Lerner Josh, Daniel Schugurensky.** 2007. Who learns what in participatory democracy: Participatory budgeting in Rosario, Argentina. In: *Democratic practices as learning opportunities*, R. van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood, V. Marsick (eds.), 85–100. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1163/9789087903398_009.
- Lin Yu-Mei, Pei-Chen Lee.** 2014. “Informal learning: Theory and applied”. *International Journal of Business and Commerce* 3(5): 127–134. <https://www.ijbcnet.com/3-5/IJBC-14-3517.pdf> [access: 13.01.2021].
- Livingstone David W.** 2001. *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/> [access: 13.01.2021].
- Lüchmann Lúgia Helena Hahn.** 2009. Participatory democracy and political learning: Lessons from the Brazilian experience. In: *Learning democracy by doing. Alternative practices in citizenship education and participatory democracy*, K. Daly, K. Lopes, D. Schugurensky (eds.), 650–664. Toronto: Transformative Learning Centre, Ontario Institute for Studies, University of Toronto.
- McCowan Tristan.** 2011. *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: A&C Black.
- Macháček Ladislav.** 2000. “Youth and creation of civil society in Slovakia”. *Sociológia – Slovak Sociological Review* 32(3): 241–255.
- Mansbridge Jane.** 1999. “On the idea that participation makes better citizens”. In: *Citizen competence and democratic institutions*, K.E. Soltan, S.L. Elkin (eds.), 291–325. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Mazeaud Alice.** 2012. “Allocation de l’argent public et budget participatif des lycées: Règles du jeu et pratiques délibératives”. *Genèses* 88(3): 89–113. doi: 10.3917/gen.088.0089.
- Morgan William, Matthew Streb.** 2001. “Building citizenship: How quality service-learning develops civic values”. *Social Science Quarterly* 82(1): 154–169. doi: 10.1111/0038-4941.00014.
- Morse Suzanne W.** 1993. “The practice of citizenship: Learn by doing”. *The Social Studies* 84(4): 164–167. doi: 10.1080/00377996.1993.9958365.

- Niemi Richard G., Jane Junn.** 1998. *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Panah Karim.** 2009. "Learning and Practicing Democracy: Analysis of Classroom Practices and Discourse in Pakistani Secondary Schools". *Learning Democracy by Doing*: 223–239.
- Pateman Carole.** 1970. *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patrick John J.** 2000. Introduction to education for civic engagement in democracy. In: *Education for civic engagement in democracy: Service learning and other promising practices*, S. Mann, J.J. Patrick (eds.), 1–8. Bloomington: Indiana University. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED447065> [access: 13.01.2021].
- Patrick John J.** 2002. *Defining, delivering, and defending a common education for citizenship in a democracy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED464886> [access: 13.01.2021].
- Pearson Margot, David Smith.** 1985. Debriefing in experience-based learning. In: *Reflection: Turning experience into learning*, D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds.), 69–84. London: Kogan Page.
- Petrosoyan Astghik.** 2016. "Methodological analysis of political participation indicator evaluation tools". *Wisdom* 7(2): 205–210. doi: 10.24234/wisdom.v2i7.159.
- Pieniążek Marlena, Monika Zielińska.** 2017. „Wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej”. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika* 15: 145–153. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-7e91fb5c-037c-4f50-bc3c-bdb156c5a079> [dostęp: 18.10.2021].
- Plutzer Eric.** 2002. "Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood". *American Political Science Review* 96(1): 41–56. doi: 10.1017/S0003055402004227.
- Popkin Samuel L., Michael A. Dimock.** 2000. Knowledge, trust, and international reasoning. In: *Elements of reason: Cognition, choice, and the bounds of rationality*, A. Lupia, M.D. McCubbins, S.L. Popkin (eds.), 214–238. New York: Cambridge University Press.
- Rogers Carl.** 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Roker Debi, Katie Player, John Coleman.** 1999. "Young people's voluntary and campaigning activities as sources of political education". *Oxford Review of Education* 25(1/2): 185–198. doi: 10.1080/030549899104206.
- Rosenberg Shawn W.** 1988. "The structure of political thinking". *American Journal of Political Science* 32(3): 539–566. doi: 10.2307/2111236.
- Rousseau Jean-Jacques.** 2007. *Umowa społeczna*. Kęty: Antyk Marek Derewiecki.
- Ryder Norman B.** 1965. "The cohort as a concept in the study of social change". *American Sociological Review* 30(6): 843–861. doi: <https://doi.org/10.2307/2090964>.
- Sapiro Virginia.** 2004. "Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation". *Annual Review of Political Science* 7: 1–23. doi: 10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840.
- Schugurensky Daniel.** 2002. Transformative learning and transformative politics. In: *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*, E. O'Sullivan, A. Morrell, M.A. O'Connor (eds.), 59–76. New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-1-349-63550-4_6.
- Schugurensky Daniel.** 2006. "'This is our school of citizenship': Informal learning in local democracy". *Counterpoints* 249: 163–182. <https://www.jstor.org/stable/42979594> [access: 13.01.2021].

- Schugurensky Daniel, John P. Myers.** 2008. Informal civic learning through engagement in local democracy: The case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto. In: *Learning through community: Exploring participatory practices*, K. Church, N. Bascia, E. Shrage (eds.), 73–95. Dordrecht: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6654-2_5 [access: 13.01.2021].
- Schwadel Philip.** 2002. "Testing the promise of the churches: Income inequality in the opportunity to learn civic skills in Christian congregations". *Journal for the Scientific Study of Religion* 41(3): 565–575. doi: 10.1111/1468-5906.00137.
- Skarżyńska Krystyna.** 2002. Aktywność i bierność polityczna. W: *Podstawy psychologii politycznej*, K. Skarżyńska (red.), 26–58. Poznań: Zysk i S-ka.
- Skarżyńska Krystyna.** 2005. *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sloam James.** 2007. "Rebooting democracy: Youth participation in politics in the UK". *Parliamentary Affairs* 60(4): 548–567. doi: 10.1093/pa/gsm035.
- Solhaug Trond.** 2006. "Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice". *Policy Futures in Education* 4(3): 265–278. doi: 10.2304/pfie.2006.4.3.265.
- de Sousa Santos Boaventura.** 1998. "Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a redistributive democracy". *Politics & Society* 26(4): 461–510. doi: 10.1177/0032329298026004003.
- Stetsenko Anna.** 2011. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. In: *Marxism and education*, P.E. Jones (ed.), 165–192. New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230119864_8.
- Szkudlarek Piotr.** 2016. „Pleć studentów a ich aktywność społeczna. W świetle badań nad kapitałem społecznym”. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* 449: 573–583. doi: 10.15611/pn.2016.449.50.
- Tonge Jon.** 2009. "Revitalising politics: Engaging young people". *Representation* 45(3): 237–246. doi: 10.1080/00344890903129418.
- Torney Simon.** 2015. *The end of representative politics*. Malden, MA: Polity Press.
- Torney-Purta Judith.** 2002. "The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries". *Applied Developmental Science* 6(4): 203–212. doi: 10.1207/S1532480XADS0604_7.
- Torney-Purta Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, Wolfram Schulz.** 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED452116> [access: 13.01.2021].
- Verba Sidney, Norman H. Nie.** 1972. *Participation in America: Political democracy and social equality*. New York: Harper & Row.
- Verba Sidney, Kay L. Schlozman, Henry E. Brady.** 1995. *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski Lew S.** 1971. *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żerkowska-Balas Marta, Michał Wenzel.** 2020. "Education through democracy – civic activation of the youth: Self-reflection on program evaluation methodology". *Journal of Social Science Education* 19(2): 60–74. doi: 10.4119/jsse-2353.

Netografia:

<https://mlodzigosuja.ceo.org.pl/> [dostęp: 01.01.2021].

Katarzyna Hamant

CIVIC EDUCATION IN ACTION AS A KEY TO EMPOWERING YOUNG PEOPLE'S POLITICAL ACTIVITY

Abstract

Civic participation brings tangible benefits to democracies and their citizens. Schools, as the main actor of political socialization, rarely teach civic engagement. Instead, they focus on providing knowledge of democratic institutions and processes. Learning democracy through experiencing is crucial in shaping the citizens involved in socio-political life. This active civic education model goes beyond traditional teaching – it is embedded in the informal education stream. This article aims to present the effects of informal civic education using the “Youth Vote+” program involving students aged 14–19 in organizing a pro-voting campaign and youth presidential elections. In order to answer the question of the extent to which active involvement in democratic processes contributes to strengthening civic and social competences, a quantitative research method (pretest and posttest evaluation questionnaire) was used. Research suggests that practical experience in civic activities has excellent potential to develop democratic competences of young people.

Keywords: civic participation, civic education, political socialization, informal education, learning by doing, civic competences