

Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju

Autorzy: Ewa Bacia, Filip Pazderski, Sylwia Żmijewska-Kwirąg

SPIS TREŚCI

Wstęp	1
1. Postawy i aktywność obywatelska młodych Polaków	3
2. Edukacja obywatelska w polskim systemie edukacji na tle Europy	6
2.1. Edukacja obywatelska jako cel polityki europejskiej	6
2.2. Edukacja obywatelska w systemie edukacji formalnej w Polsce	6
2.2.1. Rządowe dokumenty strategiczne	7
2.2.2. Podstawy programowe i nadzór pedagogiczny	7
2.2.3. Słabości edukacji obywatelskiej w polskich szkołach	8
2.2.4. Model doskonalenia zawodowego nauczycieli	9
3. Edukacja obywatelska w polskich szkołach podstawowych	10
3.1. Edukacja obywatelska w oczach badanych nauczycieli	11
3.2. Metody pracy na lekcjach i funkcjonowanie szkół a prowadzenie edukacji obywatelskiej	14
3.3. Przygotowanie nauczycieli do pełnienia zadań z zakresu edukacji obywatelskiej - samoocena	23
3.4. Szanse rozwoju edukacji obywatelskiej w opinii respondentów	25
4. Przykłady rozwiązań stosowanych w wybranych szkołach	28
4.1. Praca metodą projektu na rzecz integracji środowiska szkolnego	28
4.2. Działanie włączające uczniów do pracy na rzecz lokalnej społeczności	29
4.3. Demokratyzacja życia szkoły	30
5. Możliwości rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach – opinie ekspertów	31
5.1. Systemowe uwarunkowania edukacji obywatelskiej w Polsce na tle europejskim	31
5.2. Rola edukacji obywatelskiej w polskich szkołach zdaniem nauczycieli szkół podstawowych	32
5.3. Funkcjonowanie edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podstawowych	32
5.4. Bariery i szanse rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach	33
6. Podsumowanie	35



Program współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu ERASMUS+.

Projekt *ENGAGE! Building together european learning material on education for citizenship* realizowany jest w partnerstwie z Zentrum Polis (Austria), AdB (Niemcy), CIDEM (Francja), Union Régionale de la Ligue de l'Enseignement de Bourgogne (Francja), Fundacion CIVES (Hiszpania), CSV (Wielka Brytania), DARE Network (Belgia), Centrum Edukacji Obywatelskiej (Polska).



Erasmus+

Program współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu ERASMUS+.

Projekt *ENGAGE! Building together European learning material on education for citizenship* realizowany jest w partnerstwie z Centrum Polis (Austria), AdB (Niemcy), CIDEM (Francja), Union Régionale de la Ligue de l'Enseignement de Bourgogne (Francja), Fundacion CIVES (Hiszpania), CSV (Wielka Brytania), DARE Network (Belgia), Centrum Edukacji Obywatelskiej (Polska).

Wstęp

Opracowanie niniejsze powstało w ramach projektu „Engage! Building together European learning material on education for citizenship”. Jest to projekt realizowany w latach 2014-2016 w siedmiu krajach europejskich. Jego celem jest stworzenie interaktywnego i innowacyjnego modelu pedagogicznego w zakresie prowadzenia edukacji obywatelskiej dla uczniów w wieku 8-12 lat i dla ich nauczycieli.

By stworzyć narzędzia edukacyjne przydatne dla tych grup odbiorców, w każdym z krajów, biorących udział w projekcie, przeprowadzono analizę stanu obecnego w obszarze edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych, z uwzględnieniem szerszego kontekstu edukacyjnego poszczególnych państw. Zaprojektowano również i przeprowadzono badania, których celem było zdiagnozowanie potrzeb nauczycieli w zakresie przygotowania do pełnienia zadań w obszarze edukacji obywatelskiej w edukacji formalnej na poziomie podstawowym. Na podstawie przeprowadzonych badań i analiz określono szanse i bariery rozwoju dla edukacji obywatelskiej w poszczególnych krajach. Wyniki badań będą wykorzystane przy opracowaniu narzędzi edukacyjnych, co pozwoli na ich dopasowanie do rzeczywistości i potrzeb społeczności szkół podstawowych.

Celem tego opracowania jest przedstawienie wyników badań i analiz zrealizowanych w Polsce przez ekspertów na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pierwszym etapem wymienionych działań było przeprowadzenie analizy dokumentów określających politykę w zakresie edukacji obywatelskiej na poziomie kraju oraz analizy wyników prowadzonych w tym obszarze badań. Na podstawie wniosków z tych analiz oraz pytań badawczych sformułowanych w koncepcji badawczej¹ stworzono pytania do ankiety, którą przeprowadzono z nauczycielami szkół podstawowych². Wyniki badań desk research oraz badań nauczycieli przedstawiono następnie grupie ekspertów, z którymi dyskutowano możliwości rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podstawowych oraz omówiono działania, które należałoby podjąć, by taki rozwój wspomóc.

W pierwszym rozdziale tego opracowania zaprezentowane są wyniki wcześniejszych badań dotyczących postaw i aktywności obywatelskiej młodych Polaków. Zapoznanie się z przedstawionymi danymi daje obraz sytuacji obecnej, wskazując na to, jak ważne i aktualne są wyzwania stojące przed edukacją obywatelską w Polsce. W rozdziale drugim opisano obecny stan, jeśli chodzi o rolę i zadania, jakie przypisuje się edukacji obywatelskiej w polskim systemie edukacyjnym, na tle wytycznych formułowanych na poziomie europejskim. Rozdział trzeci, bazujący na wynikach badania ankietowego zrealizowanego w projekcie ENGAGE, zawiera informacje o stosowanych w polskich szkołach podstawowych praktykach. Opisane jest tu również stanowisko nauczycieli co do potrzeb w zakresie edukacji obywatelskiej. Czwarty rozdział prezentuje przykłady ciekawych rozwiązań z zakresu edukacji obywatelskiej, stosowanych w wybranych polskich szkołach. Ostatnia, piąta część raportu, mówi o możliwościach rozwoju w analizowanym obszarze. Przedstawione tu wnioski opierają się na opiniach ekspertów zebranych w czasie przeprowadzonej w ostatniej fazie badania dyskusji.

¹ Patrz załącznik nr 1 do niniejszego opracowania.

² Kwestionariusz ankiety zawarto w załączniku nr 2.

1. Postawy i aktywność obywatelska młodych Polaków

Obywatelstwo w wymiarze polityczno-prawnym postrzegane jest jako relacja występująca między pojedynczym człowiekiem a państwem³. W taki sposób ujmowane jest ono w prawie międzynarodowym⁴, w którym dąży się jednocześnie do uniknięcia sytuacji, w których jakaś jednostka byłaby pozostawiona bez obywatelstwa, a więc bez opieki ze strony jakiegoś państwa, lecz również posiadania względem niego obowiązków. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku stanowi w art. 34, iż „obywatelstwo polskie nabywa się przez urodzenie z rodziców będących obywatelami polskimi” (i nie można go utracić, chyba że w drodze jego zrzeknięcia się).

Badacze społeczni już dawno zauważyli jednak, że wszelkie struktury społeczne do istnienia i funkcjonowania wymagają uznania ze strony poszczególnych jednostek. Te ostatnie muszą chcieć postępować zgodnie z wprowadzonymi przez prawo schematami, czy wzorami zachowania, podzielać stojące za nimi wartości. Nie inaczej jest także z obywatelstwem demokratycznym, które w ten sposób można nawet porównać do religii, potrzebującej wyznawców, dochowujących określonych rytuałów, „cementujących demokratyczną wspólnotę polityczną tak, jak udział w nabożeństwie podtrzymuje wspólnotę religijną”⁵. Takim najbardziej podstawowym wyrazem zaufania do ustroju demokratycznego jest „udział w wyborach i referendach (...) – podstawowe uprawnienie, które każdy obywatel powinien realizować, jeśli chce mieć wpływ na otaczającą go rzeczywistość”⁶. W społeczeństwach zachodniego kręgu kulturowego, a przede wszystkim w Europie, od jakiegoś czasu uznaje się także, że na tym podstawowym akcie partycypacji udział w życiu demokratycznym nie może się kończyć. Przyjmując koncepcję tzw. aktywnego obywatelstwa, zakłada się, że w stanie idealnym obywatele powinni w życie publiczne angażować się częściej, będąc otwartymi na codzienną współpracę z innymi ludźmi na rzecz rozwiązywania wspólnych problemów.

Funkcjonowanie demokratycznego obywatelstwa, w przedstawionym powyżej szerszym rozumieniu, napotyka jednak w Polsce na istotne problemy. Z sondaży zrealizowanych przez różne ośrodki badania opinii publicznej wynika, iż zaangażowanie Polaków w aktywność o charakterze obywatelskim jest relatywnie słabe w skali europejskiej. Diagnoza społeczna z 2011 i 2013 roku wskazuje, iż Polacy mają niskie zaufanie do samych siebie⁷. Wśród ogółu badanych 13% przyznaje, że innym ludziom generalnie można ufać. Taką opinię deklaruje 20% spośród najmłodszych badanych osób, tj. w grupie 18-25 lat. Polacy nie ufają także instytucjom demokracji przedstawicielskiej – niewiele ponad 50% badanych deklaruje zaufanie do administracji centralnej i parlamentu, a mniej niż połowa – do jednostek samorządu terytorialnego. W marcu 2013 roku niemal trzy czwarte Polaków badanych przez CBOS (73%) źle oceniło działalność Sejmu, a ponad połowa (56%) wyraziła niezadowolenie z funkcjonowania Senatu. Ponadto 75% młodych Polaków twierdzi, że politycy działają głównie dla własnego interesu⁸.

W Polsce, praktycznie od początku przemian ustrojowych (inna sytuacja była tylko podczas pierwszych wyborów na początku lat 90-ych XX w.), bardzo niska pozostaje frekwencja wyborcza, praktycznie najniższa spośród nowych krajów członkowskich UE położonych w Europie Środkowo-Wschodniej (poza wyborami prezydenckimi sięga średnio ok. 45% uprawnionych wyborców). Co gorsza, słabe wydają się perspektywy poprawy tej sytuacji. Nie tylko chodzi o spadający poziom zaufania do instytucji demokratycznych, na co wskazują przedstawione wyżej wyniki badań. Obniża się także odsetek młodych Polaków deklarujących udział w akcie wyborczym. Według badania Eurobarometru z maja 2013 roku dotyczącego partycypacji młodych Europejczyków w życiu demokratycznym⁹ od analogicznych badań z 2011 r.¹⁰ liczba osób młodych (15-30 lat) deklarujących udział w wyborach w ciągu 3 lat poprzedzających badanie spadła o 22%.

Powyższe tendencje pokazują także badania własne Instytutu Spraw Publicznych, m.in. prezentowane w raporcie „Wyborca 2.0”. Młodzi ludzie (w wieku od 18 do 24 lat) stanowią jedną z najbardziej biernych politycznie grup obywateli. Badania opinii publicznej wykazują, że znaczna część młodzieży nie wyraża zainteresowania kwestiami publicznymi. Uważnie obserwuje to, co się dzieje na scenie politycznej, jedynie 14% młodych Polaków. Największa grupa młodzieży (40%) swój poziom zainteresowania polityką określa jako średni i przyznaje, że zwraca uwagę jedynie

³Zob. m.in. R. Bauböck, E. Ersbøll, K. Groenendijk and H. Waldrauch, Harald (red.), *Acquisition and Loss of Nationality. Policy and Trends in 15 European States. Volume 1: Comparative Analyses*, Amsterdam 2006, s. 17.

⁴Zob. m.in. art. 15 ust. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, przyjętej Rezolucją nr 217 A (III) Zgromadzenia Generalnego NZ (UNGA).

⁵Zob. G. Makowski, F. Pazderski, *Biblioteki publiczne jako przestrzeń nieformalnej edukacji obywatelskiej*, „Analizy i opinie” nr 116 / 2011, <http://www.isp.org.pl/uploads/analyses/1540449426.pdf> [dostęp: 15.04.2015], s. 4.

⁶Ibidem.

⁷Zob. m.in. Czapiński, J. (2013), *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 285-297.

⁸*Oceny instytucji publicznych. Komunikat z badań*, BS/44/2013, oprac. M. Feliksiak, Warszawa, kwiecień 2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_044_13.PDF [dostęp: 20.04.2015].

⁹*European Youth: Participation in Democratic Life*, Flash Eurobarometer 375, TNS Political & Social dla Komisji Europejskiej, maj 2013.

¹⁰*Youth on the move*, Flash Eurobarometer 319a, Gallup Organization dla Komisji Europejskiej, maj 2011.

na najważniejsze kwestie polityczne. Od wielu lat poziom zainteresowania polityką wśród młodzieży utrzymuje się na zbliżonym – niskim – poziomie. Wiele młodych osób podkreśla, że do polityki zniechęcają je nieuzasadnione kłótnie i spory między politykami oraz zajmowanie się „problematyką zastępczą”. Niezależnie od poziomu zainteresowania kwestiami publicznymi, młodzieży nie podoba się podejmowanie wciąż tych samych, nieistotnych z ich punktu widzenia tematów (badani wymieniają kwestie związane z katastrofą smoleńską, krzyżem w przestrzeni publicznej, legalizacją marihuany czy spory o Euro 2012)¹¹.

Badania ilościowe jak i jakościowe zrealizowane na potrzeby opracowania raportu „Parlament Europejski - społeczne zaufanie i (nie)wiedza”¹² pokazują natomiast, iż młodzi badani są grupą posiadającą najmniejszą wiedzę o zasadach wyboru i samym funkcjonowaniu Parlamentu Europejskiego. Badane metodą ilościową osoby najmłodsze (15-19 lat) częściej niż osoby z innych kategorii wiekowych wybierają odpowiedź „trudno powiedzieć” (31%) zapytane, w jaki sposób wybierani są w Polsce posłowie do Parlamentu Europejskiego. W trakcie dyskusji grupowych prowadzonych na Podkarpaciu i w Wielkopolsce z młodzieżą w wieku 18-25 lat, deklarującą zainteresowanie polityką okazało się, że rozmówcy w szczególnym stopniu okazują zniechęcenie do polityki i niechęć do przyglądania się kłótniom między politykami oraz do ich niskiej prawdziwości. Szczególnie wśród młodszych badanych niepokojąco często pojawiały się głosy mówiące o tym, że ważniejsze i lepsze dla społeczeństwa są rządy skuteczne niż demokratyczne.

Wspomniany szerszy sposób rozumienia obywatelstwa, związany z dbałością o pewne dobro wspólne, może się przejawiać zaangażowaniem w pracę społeczną, wolontariat i filantropię, czy w postaci innych form samoorganizacji. Wyniki dostępnych badań pokazują jednak, że także w tym aspekcie Polacy wypadają gorzej od większości społeczeństw europejskich, choć trzeba przyznać, że stosunkowo najlepiej wyglądają pod tym względem najmłodszy respondenci. Przykładowo, zaangażowanie w wolontariat w świetle badań okazuje się być zajęciem atrakcyjnym w największym stopniu dla osób młodych (do 25 roku życia). Z badania wykonanego w 2010 roku przez Główny Urząd Statystyczny (GUS)¹³ wynika, że stanowią one grupę najczęściej aktywną w ramach organizacji społecznych (fundacji i stowarzyszeń). Przeważają tam szczególnie osoby poniżej 18 roku życia lub uczące się, studiujące i jednocześnie pracujące, mężczyźni, mieszkańcy dużych miast. Natomiast nie jest już tylko domeną osób młodych wolontariat nieformalny (w tym pomoc na rzecz członków rodziny), w który najczęściej angażują się osoby z wykształceniem wyższym, przede wszystkim kobiety (zwłaszcza gospodynie domowe) oraz osoby aktywne zawodowo w wieku od 45 do 64 lat. Także według badań Stowarzyszenia Klon/Jawor z 2013 roku odsetek wolontariuszy jest większy wśród osób najmłodszych (do 26 roku życia) - 21%, niż u seniorów (po 50 roku życia), gdzie jest ich 15%. Ponadto, angażuje się w ten sposób 30% osób z wykształceniem wyższym (w pozostałych grupach jest to 15%)¹⁴.

Przedstawione dane mogą wskazywać na to, iż młodzi Polacy przejawiają pewne oznaki zwiększenia społecznego zaangażowania (choć nurtującym pozostaje pytanie, czemu chętniej angażują się w sposób sformalizowany, podejmując współpracę z sektorem pozarządowym). Podobne wnioski przedstawia prof. Krystyna Szafraniec, podkreślając, że początkowa alienacja i niska aktywność młodzieży w życiu publicznym w pierwszych latach III RP była naturalnym spadkiem po PRL-u¹⁵. Wskazuje ona, że pobudzenie młodych do działania obywatelskiego wymagało czasu, w trakcie którego, dzięki odpowiednim warunkom, młodzież mogła dojrzeć do zrozumienia wartości demokratycznych instytucji¹⁶. Jednak kolejne wybory w następnych latach pokazały „rozczarowanie i wzburzenie polityczne” młodych ludzi (w 2011 roku radykalny i liberalny Ruch Palikota zdobył w tej grupie 600 tys. głosów - półtora razy więcej niż PO i dwa razy więcej niż PiS)¹⁷. Dalszym efektem zniechęcenia do obecnego kształtu demokracji przedstawicielskiej wydaje się być poszukiwanie przez młodych nowych, pozasystemowych form reprezentacji własnych interesów, czego przejawem były protesty przeciwko ACTA z początku 2012 roku¹⁸. Wydarzeniom tym

¹¹D. Batorski, M. Drabek, M. Gałązka, J. Zbieranek (red), *Wyborca 2.0. Młode pokolenie wobec procedur demokratycznych*, Warszawa 2012, <http://www.isp.org.pl/publikacje,1,559.html> [dostęp: 19.04.2014], s. 11-14 oraz 18-22.

¹²M. Dudkiewicz, A. Fuksiewicz, J. Kucharczyk, A. Łada, *Parlament Europejski. Społeczne zaufanie i (nie)wiedza*, Warszawa 2013, <http://www.isp.org.pl/publikacje,25,610.html> [dostęp: 19.04.2015].

¹³S. Nałęcz, K. Goś-Wójcicka, *Praca niezarobkowa poza gospodarstwem domowym w Polsce*, Warszawa 2012. Według badania w nieodpłatną pracę na rzecz organizacji społecznych, w okresie czterech tygodni poprzedzających jego realizację, zaangażowanych było 10% respondentów, a więc ponad dwukrotnie mniej niż w wolontariat nieformalny (w ujęciu GUS 26% badanych angażuje się w wolontariat indywidualny lub nieformalny – wykonywany poza jakimikolwiek instytucjami, czy organizacjami).

¹⁴P. Adamiak, *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków. Wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych. Raport z badania 2013*, Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2014, s. 51.

¹⁵K. Szafraniec, *Dojrzejący obywatele dojrzejącej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012, s. 17.

¹⁶P. Marczewski, *Kajet zażeń polskiej demokracji*, [w:] „Słodko-gorzki smak wolności. Młodzi intelektualiści o 25 latach przemian w Polsce”, (red.) M. Król, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2014, s. 97.

¹⁷K. Szafraniec, *op. cit.*, s. 84-174.

¹⁸P. Marczewski, *op. cit.*, s. 98 - 99.

towarzyszy debata publiczna na temat pogarszających się na skutek kryzysu gospodarczego perspektyw życiowych, dotyczących szczególnie młodych. Dostrzegalne niezadowolenie ze sposobu postępowania z tymi problemami przez rządzących zaczęły zagospodarowywać partie opozycyjne oraz antyestablishmentowe¹⁹. Na utrzymywanie się trendu niechęci do obecnych polityków w najmłodszej grupie wyborców wskazały też wybory prezydenckie z maja 2015 roku. W pierwszej turze najwięcej, bo aż 41,1 proc. głosów w grupie wiekowej 18-29 lat, dostał Paweł Kukiz, kandydat deklarujący światopogląd narodowo-patriotyczny i antysystemowość²⁰.

Przedstawione dane wskazują, że znaczna liczba młodych Polaków nie dostrzega własnej reprezentacji politycznej. Popierają oni kandydatów, którzy coś im oferują i deklarują sprzeciw wobec zastanej sytuacji. Młodzi szybko cofają jednak swoje poparcie, nie widząc, by złożone im obietnice były realizowane. Prawdopodobnie nie wpływa to na większe poszanowanie wśród młodych Polaków do życia publicznego. Do tej pory nie podjęli oni też wysiłku zbudowania własnego ruchu politycznego, który zająłby się reprezentacją ich interesów wobec władzy. Dla sprawnego funkcjonowania demokracji ważne jest też, by mieszkańcy mogli i chcieli się włączać w funkcjonowanie państwa nie wyłącznie od święta, jakim są wybory, ale również na co dzień. Do tego potrzeba jednak nie tylko odpowiednio przygotowanych mechanizmów partycypacji i urzędników stosujących je na każdym szczeblu administracji, lecz również obywateli, którzy wiedzą o istniejących możliwościach i potrafią z nich korzystać. To wszystko stwarza olbrzymie wyzwanie dla edukacji obywatelskiej. W kolejnych rozdziałach tego raportu przyjrzymy się bliżej temu, jaki kształt edukacji obywatelskiej deklarowany jest w najważniejszych europejskich i polskich dokumentach systemowych oraz w jakim stopniu przekłada się to na praktykę funkcjonowania szkół podstawowych w Polsce.

¹⁹W odniesieniu do wyborów samorządowych w 2014 roku w Polsce – zob. Młodzi: Dlaczego skręcają na prawo, POLITYKA Insight, 25.11.2014, <http://www.politykainsight.pl/sprawypoleczne/politykaspoleczna/1600377,1,dane-mlodziezw-polsce-ma-coraz-bardziej-prawicowe-poglady.read> [dostęp: 19.04.2015].

²⁰ Wyniki wyborów. Kogo poparli młodzi, starsi, kobiety, mężczyźni, miasto, wieś, Gazeta Wyborcza, 10.05.2015, http://wyborcza.pl/1,75478,17895138,Wyniki_wyborow__Kogo_poparli_mlodzi_starsi_kobiety_.html#ixzz3cNE8AaeW [dostęp: 5.06.2015].

2. Edukacja obywatelska w polskim systemie edukacji na tle Europy

2.1. Edukacja obywatelska jako cel polityki europejskiej

Edukacji obywatelskiej w Europie, przynajmniej na poziomie deklarowanych w rozmaitych dokumentach celów i planów, przypisuje się duże znaczenie. Komisja Europejska, definiując zestawy kompetencji kluczowych potrzebnych do prawidłowego funkcjonowania społeczeństw²¹, wskazała kompetencje społeczne i obywatelskie jako niezbędne do demokratycznej partycypacji w życiu społecznym i obywatelskim²². Kompetencje społeczne uwzględniają różne formy zachowań, potrzebnych do skutecznego funkcjonowania w życiu prywatnym, społecznym i zawodowym. Składają się na nie m.in.: rozumienie wzorców postępowania ogólnie akceptowanych w różnych społeczeństwach, zdolność do budowania zaufania i współczucia w innych ludziach, umiejętność oddzielenia sfery prywatnej od zawodowej i niechęć do przenoszenia konfliktów zawodowych na życie prywatne, świadomość i rozumienie tożsamości kulturowej własnego kraju w interakcji z innymi kulturami oraz umiejętność zobaczenia i zrozumienia różnych punktów widzenia. Kompetencje obywatelskie natomiast dają możliwość pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, opartego na znajomości społecznych i politycznych pojęć oraz struktur, a przede wszystkim na gotowości i chęci do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa. Przejawiają się w udziale w życiu i działaniach społeczności lokalnej, jak również w podejmowaniu decyzji na poziomie krajowym i europejskim (np. poprzez udział w wyborach), w zdolności do okazywania solidarności poprzez zainteresowanie i pomoc w rozwiązywaniu problemów dotyczących społeczność na poziomie lokalnym lub w szerszym kontekście.²³

Rada Europy wspiera edukację dla demokracji i edukację na temat praw człowieka²⁴. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) sformułowała zestaw kompetencji podstawowych, potrzebnych do partycypacji w społeczeństwach demokratycznych²⁵. Rada Europy ogłosiła rok 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej. Zamiarem Rady Europy było zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji, zarówno formalnej jak i nieformalnej, dla wspierania aktywnego obywatelstwa i demokracji. Rok 2011 był ogłoszony przez Komisję Europejską jako Europejski Rok Wolontariatu, a rok 2013 był określony w Unii Europejskiej Europejskim Rokiem Obywateli.

W organizację wydarzeń związanych z obchodami w 2005, 2011 i 2013 roku włączyły się również polskie instytucje i organizacje. W Polsce tłumaczone i publikowane są opracowania Rady Europy, Komisji Europejskiej i OECD, dotyczące edukacji obywatelskiej²⁶. Ośrodek Rozwoju Edukacji – publiczna placówka doskonalenia nauczycieli prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej, oprócz działalności wydawniczej prowadzi szkolenia, konferencje i programy wspierające nauczycieli i rady pedagogiczne w doskonaleniu kompetencji potrzebnych do realizacji zadań w obszarze edukacji obywatelskiej w szkołach. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, instytucja zarządzająca europejskimi programami edukacyjnymi w Polsce, realizuje i wspiera szereg działań na rzecz podnoszenia świadomości obywatelskiej i kształtowania kompetencji społecznych, zwłaszcza u ludzi młodych²⁷.

2.2. Edukacja obywatelska w systemie edukacji formalnej w Polsce

Podstawowe znaczenie dla kształtu i organizacji edukacji obywatelskiej kierowanej do najmłodszych ma w Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jest to związane z dwoma czynnikami. Po pierwsze, edukacja pozaformalna ma w Polsce niewielki zasięg – Polacy uczą się przede wszystkim w szkołach²⁸. Po drugie, system edukacyjny w Polsce jest silnie scentralizowany, a więc za politykę oświatową w całym kraju odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej. MEN określa treści nauczania, formułując je w podstawie programowej. Dokument ten prezentuje obowiązkowe na danym

²¹ Kompetencje kluczowe rozumiane są jako te, które wspierają rozwój osobisty, włączanie w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i możliwość znalezienia zatrudnienia.

²² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy C 111.

²³ Więcej o definiowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich można znaleźć na stronie internetowej programu „Młodzież w działaniu”: <http://www.mlodziez.org.pl/program/youthpass/kompetencje-kluczowe> (wejście 3.06.2015).

²⁴ Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy, przyjęta w ramach Zalecenia Rec(2010)7 Komitetu Ministrów.

²⁵ D.S. Rychen, L.H. Salganik, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe Publishing GmbH, 2003.

²⁶ Przykładami są wydane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji pozycje, takie jak: *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli*; *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*; *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*; *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*.

²⁷ Patrz na przykład program „Młodzież w działaniu”.

²⁸ Potwierdzają to dane Eurostatu, mówiące o niskim wskaźniku uczestnictwa Polaków w pozaformalnych formach uczenia. W 2013 roku wskaźnik ten wyniósł 4,3%.

etapie edukacyjnym zestawu treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania oraz przy ustalaniu kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Ministerstwo decyduje również, jakie podręczniki są dopuszczone do używania w polskich szkołach.

W polskim systemie edukacji formalnej od lat stopniowo wprowadzane są zmiany, obejmujące również edukację obywatelską. Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku²⁹ określiła jednoznacznie, iż w każdej szkole i placówce edukacyjnej działa samorząd uczniowski, który tworzą jej wszyscy uczniowie. Żaden z nich nie powinien więc być pozbawiony wynikających z tego faktu praw. W imieniu uczniów bezpośrednią współpracę z innymi organami szkoły, prowadzą organy samorządu, których zasady wyboru i działania „określa regulamin uchwalany przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym” (art. 55 ust. 3). Organy samorządu są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów. Wielu ekspertów wskazuje jednak, że obecny stan rozwoju tego narzędzia demokratyzacji życia społeczności szkoły często odbiega od wyrażonego w ustawie ideału i wymaga dalszego wsparcia³⁰.

W tym samym akcie prawnym pojawiła się także możliwość tworzenia w placówkach edukacyjnych rad szkół, składających się z przedstawicieli grupy nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów (zob. art. 50 i 51 ustawy o systemie oświaty). Ma to być organ społecznego nadzoru i opiniodawczy, który uczestniczy „w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły”, opracowaniu szeregu dokumentów regulujących jej funkcjonowanie, a nawet mogący z własnej inicjatywy oceniać sytuację i stan szkoły. Do współpracy z radą (o ile wcześniej zostanie ustanowiona) jest również zobowiązany dyrektor szkoły (art. 39 ust. 4 wymienionej ustawy). Rodzice uczniów, oprócz przedstawicielstwa w radach szkoły, mogą tworzyć demokratycznie wybierane rady rodziców, ciała o kompetencjach doradczych i pomocniczych, mogące też inicjować zmiany i prowadzić negocjacje w szkole³¹.

2.2.1. Rządowe dokumenty strategiczne

Polski rząd od wielu lat mówi o potrzebie kształtowania postaw młodzieży przez odpowiednio prowadzony system edukacji. Idee aktywnego kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich młodych obywateli oraz działań na rzecz edukacji obywatelskiej znajdują odzwierciedlenie również w rządowych dokumentach strategicznych. W *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju* – dokumencie określającym główne trendy, wyzwania i scenariusze rozwoju społeczno-gospodarczego kraju do roku 2030, jako jeden ze strategicznych obszarów został opisany rozwój kapitału społecznego, a jako jeden z kierunków interwencji dla osiągnięcia celów w tym obszarze – działania dotyczące wzmocnienia edukacji obywatelskiej. Polska deklaruje w tym dokumencie m.in.:

- przygotowanie i wprowadzenie programu edukacji obywatelskiej na wszystkich poziomach edukacji, w perspektywie uczenia się przez całe życie oraz
- przygotowanie i wdrożenie programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, przygotowującego do prowadzenia zajęć z tego zakresu oraz przygotowanie odpowiednich narzędzi edukacyjnych dla uczniów³².

W innym rządowym dokumencie, przyjętej w 2013 roku *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego Polski do roku 2020*, jednym z celów jest „kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji”, zaś jednym z priorytetów – „wspieranie edukacji formalnej w zakresie metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji oraz rozwijanie demokratycznej kultury szkoły.”³³

2.2.2. Podstawy programowe i nadzór pedagogiczny

W 2009 roku zmieniono podstawy programowe kształcenia ogólnego na wszystkich poziomach. Zmiany dotyczyły zarówno treści nauczania jak i metod pracy i organizacji zajęć. Od tej pory w podstawach programowych większy nacisk niż na organizację procesu nauczania kładzie się na efekty uczenia się, które powinien osiągnąć uczeń po ukończeniu danego poziomu edukacji. Efekty uczenia się opisywane są w języku kompetencji, na które składają się wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Teoretycznie daje to nauczycielom większą swobodę wyboru metod pracy z uczniami i możliwość dopasowania sposobu organizacji zajęć do potrzeb uczniów.

²⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.).

³⁰ Zob. m.in. opis działań w projekcie „Samorządy mają głos”, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/SU/davBinary/index_2.swf oraz publikację *Opis modelu działania samorządu uczniowskiego – „Szkoła – przejrzysta przestrzeń publiczna”*, Fundacja Civis Polonus, Warszawa 2008, http://www.civispolonus.org.pl/files/Obszar_szkola/Opis_modelu_dzialania_samorządu_uczniowskiego.pdf.

³¹ Więcej na temat rad rodziców: <http://www.wcies.edu.pl/rodzice/informacje-prawne>.

³² *Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

³³ *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego*, Monitor Polski, 16 maja 2013 roku.

Już we wstępie do tekstu podstaw programowych jest powiedziane, że kształtowanie postaw, przekazywanie wiadomości oraz rozwijanie umiejętności należy traktować jako wzajemnie uzupełniające się wymiary pracy nauczyciela. Zaleca się włączenie do zadań szkoły edukacji obywatelskiej rozumianej szerzej niż przekazywanie treści w ramach przedmiotów takich jak historia czy wiedza o społeczeństwie. Treści nauczania sformułowane są w taki sposób, że kierują uwagę również na kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich.

Stwierdza się, że zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów określonych postaw, przekładających się na konkretne zachowania:

- 1) zaangażowania w działania obywatelskie - uczeń angażuje się w działania społeczne;
- 2) wrażliwości społecznej - uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie;
- 3) odpowiedzialności - uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych;
- 4) poczucia więzi - uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną;
- 5) tolerancji - uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciw stawia się przejawom dyskryminacji.³⁴

Zachęca się do demokratycznej organizacji życia społeczności szkolnej, stwierdzając na przykład, że szkoła powinna zapewnić takie warunki, by uczniowie:

- 1) mieli dostęp do różnych źródeł informacji i różnych punktów widzenia;
- 2) brali udział w dyskusjach na forum klasy i szkoły;
- 3) mieli realny wpływ na wybrane obszary życia szkoły, m.in. w ramach samorządu uczniowskiego;
- 4) budowali swoje poczucie wartości i sprawstwa w życiu społecznym oraz zaufanie do innych.³⁵

Od 2013 roku wdrażany jest nowy model nadzoru pedagogicznego, który opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Państwo poprzez system nadzoru pedagogicznego stawia szkołom i innym placówkom oświatowym wymagania, które określają główne cele i zadania systemu oświaty. Wymagania nie obejmują wszystkich zagadnień związanych z obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Wskazują natomiast strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniem stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami. Z analizy wymagań wyłania się obraz szkoły, która powinna wspierać wszechstronny rozwój ucznia i jego aktywność, z uwzględnieniem sytuacji i predyspozycji indywidualnych; szkoły, w której respektowane są normy społeczne, a nauczyciele współpracują między sobą w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych; wreszcie - szkoły, w której rodzice są traktowani jako partnerzy i gdzie sama placówka jest częścią społeczności lokalnej, gdzie obie strony pracują na rzecz wzajemnego rozwoju.

2.2.3. Słabości edukacji obywatelskiej w polskich szkołach

W dokumentach strategicznych zapisane są szczytne cele. Wytyczne formułowane dla szkół przez państwo wskazują na docenienie znaczenia edukacji obywatelskiej dla rozwoju społeczności szkolnej. Podstawy programowe kładą nacisk na kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich. Istnieją formalne możliwości demokratycznego udziału uczniów w procesie życia szkoły (samorząd uczniowski, rada szkoły, rada rodziców). Z międzynarodowych badań³⁶ wynika jednak, że polscy uczniowie wprawdzie często biorą udział w wyborach i głosowaniu do władz samorządowych w klasie czy całej szkole, ale równocześnie rzadziej niż ich rówieśnicy z innych krajów europejskich mają poczucie wpływu na decyzje dotyczące szkoły, takie jak na przykład: treści i sposób nauczania, rozkład lekcji oraz zasady obowiązujące w klasie i szkole. W czym więc tkwi problem?

Interesującą diagnozę przedstawia Aleksander Pawlicki, ekspert oceniający standardy funkcjonowania samorządów uczniowskich w polskich szkołach: „(...) demokratyczność instytucji osądzać powinniśmy bacząc na trzy elementy, a tymczasem w Polsce koncentrujemy się zazwyczaj jedynie na dwóch. Pierwszym z elementów są poprawne procedury, drugim efektywność z punktu widzenia interesu społecznego, trzecim zaś partycypacja. Sądzimy, że gdy dotrzymano procedur i nikomu nie dzieje się wielka krzywda, to o nic więcej nie trzeba zabiegać – rzeczywiste uczestnictwo obywateli pozostawiamy na lepsze czasy”.³⁷

³⁴ Z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI).

³⁵ Ibidem.

³⁶ *International Civic and Citizenship Study*, 2009.

³⁷ A. Pawlicki, *Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013.

Jedną z przyczyn niedostatków edukacji obywatelskiej w polskim systemie edukacji jest z pewnością sposób przygotowywania nauczycieli do wykonywania zawodu. By zostać w Polsce nauczycielem, wystarczy skończyć studia magisterskie z danej dziedziny z elementami specjalizacji nauczycielskiej i odbyć kilkumiesięczną praktykę w szkole. Od osoby, która ukończyła już studia magisterskie z danego przedmiotu, a chciałaby nauczać w innej dziedzinie, wymagane jest tylko ukończenie dodatkowo rocznych studiów podyplomowych. Jak oceniają eksperci, „w obowiązującej dziś formule praktyk, przyszły nauczyciel nie ma szansy zapoznania się ze środowiskiem szkoły, jej kulturą, atmosferą, problemami uczniów, a jest jedynie „sprawdzany” z zakresu nabytej wiedzy odnoszącej się do metodyki nauczania przedmiotu”³⁸. Taki model kształcenia nauczycieli sprawia, że po studiach są oni przygotowani teoretycznie do przekazywania wiedzy z zakresu danego przedmiotu. Pomija się fakt, że sposobu nauczania i pracy z uczniami nie można się dobrze nauczyć, ograniczając się do teorii. Jeszcze gorzej jest z możliwością nabywania tzw. umiejętności wychowawczych, czyli komunikowania się, w tym słuchania, słuchania ze zrozumieniem, rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów, mediacji, pracy z grupą i całego szeregu innych niezwykle dla nauczyciela przydatnych kompetencji.

2.2.4. Model doskonalenia zawodowego nauczycieli

Wobec wyzwań współczesnej edukacji i świata wzrasta rola i znaczenie doskonalenia zawodowego nauczyciela, modyfikacji jego różnorodnych kompetencji, które dzisiaj wykraczają daleko poza tradycyjny system przygotowania nauczycieli do zawodu³⁹. Polscy nauczyciele mają możliwości podnoszenia swoich kompetencji w trzech formach: jako samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli oraz realizowane poza szkołą doskonalenie instytucjonalne. Eksperci analizujący te trzy formy podnoszenia kompetencji nauczycieli ocenili, że ze względu na specyfikę edukacji obywatelskiej najważniejszą formą doskonalenia nauczycieli w tym obszarze wydaje się formuła wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Zakłada ona bowiem integrację społeczności nauczycielskiej wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Dla realizacji celów WDN zwykle powoływane są na bieżąco zespoły zadaniowe, z kompetentnymi i zainteresowanymi problemem osobami. Wybierani są też liderzy zespołów przedmiotowych oraz lider – koordynator WDN. Jako że WDN choć realizowane w szkole jest formułą otwartą, ważne jest, aby nauczyciele współpracowali ze sobą nie tylko w obrębie szkoły, ale również z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi, a także korzystali z pomocy doradców, ekspertów, edukatorów⁴⁰.

Grażyna Kosiba, na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli jednego z regionów w Polsce, opisuje, że od czasu wdrożenia w Polsce w 1999 roku reformy edukacji znacznie zwiększyła się aktywność „doskoleniowa” nauczycieli, jednak dominuje model doskonalenia zawodowego, który wspiera rozwój nauczycieli nastawionych na realizację instrumentalnych celów edukacji⁴¹. Niepokoi fakt, że prawie połowa badanych nauczycieli (46,2%) nie wykazała w swoim dorobku, w ramach doskonalenia zawodowego, form o charakterze psycho-socjo-pedagogicznym. Brak zainteresowania tak dużej grupy nauczycieli doskoleniem swoich kompetencji wychowawczo-opiekuńczych pośrednio mówi o zainteresowaniu realizacją celów edukacji obywatelskiej, wyznaczanych w dokumentach strategicznych na poziomie europejskim i krajowym. To, że nauczyciele wiążą swój rozwój i doskonalenie zawodowe przede wszystkim z przyrostem kompetencji technicznych (metodycznych) ma naturalnie wiele przyczyn. Jedną z nich jest, zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, „praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły oraz publicystyczna akcja rangowania instytucji edukacyjnych, szczególnie szkół średnich i szkół wyższych”⁴².

Temat sposobu wykorzystania istniejących programów i narzędzi służących edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podejmuje kolejny rozdział niniejszego raportu. Mówi on także o tym, jakie rzeczywiste możliwości partycypacji istnieją w polskich szkołach. Oba tematy są w nim podjęte w oparciu o przedstawienie obrazu nauczycieli polskich szkół podstawowych i ich stosunku do podejmowania wyzwań związanych z edukacją obywatelską, jaki wyłonił się z badania przeprowadzonego w ramach przygotowań tego opracowania.

³⁸ Siellawa-Kolbowska, K.E. (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008, s.5.

³⁹ Zob. np. Day, C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

⁴⁰ Knafel, K., Złobeki, E., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1998.

⁴¹ Kosiba, G., „Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka”, w: *Forum oświatowe*, Vol. 2, No 47 (2012).

⁴² T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 117.

3. Edukacja obywatelska w polskich szkołach podstawowych

Z danych przedstawionych w pierwszym rozdziale raportu wynika, że młodzi Polacy w niewielkim stopniu angażują się politycznie. Polityka w oczach polskiej młodzieży jest czymś mało ciekawym, nie dotyczącym ich bezpośrednio, a do tego mało atrakcyjnym. Poziom zaangażowania młodych Polaków w działalność społeczną też nie zachwyca, nawet jeśli jest o parę punktów procentowych wyższy niż w przypadku starszych członków społeczeństwa. Prowadzona w szkołach edukacja obywatelska nie daje więc znaczących efektów w zakresie zaangażowania politycznego i społecznego młodzieży.

Tymczasem jednak w międzynarodowych badaniach edukacji obywatelskiej Polska zajmuje wysoką pozycję. Badania takie prowadzone są w Polsce od 1999 roku (Cived, przeprowadzone w 1999 roku przez Międzynarodowe Towarzystwo Edukacyjne). Dotyczą one, co prawda, innej grupy wiekowej niż będąca przedmiotem zainteresowania niniejszego raportu, ale ich wyniki są rezultatem dłuższego procesu edukacyjnego, który musiał zostać uruchomiony już w szkole podstawowej. W pierwszym pomiarze, jaki objął Polskę, 14-latkowie z naszego kraju zajęli pierwsze miejsce z 28 uczestniczących w nim państw⁴³. Kolejne badanie, przeprowadzone w 2009 roku ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), dało młodym Polakom znów wysoki wynik w teście dotyczącym wiedzy obywatelskiej⁴⁴. Badanie to pokazało też, iż przestali się oni „negatywnie różnić od swoich rówieśników ze względu na gotowość do podejmowania działań na rzecz wspólnego dobra”⁴⁵. Deklarowany przez polskich gimnazjalistów poziom zaangażowania w różne formy aktywności społecznej prawie we wszystkich kategoriach (poza udziałem w młodzieżówce partii politycznej lub związku zawodowego) wypadł powyżej średniej wszystkich uwzględnionych w badaniu państw, a Polska znalazła się też w górnej części skali uwzględniającej częstość zaangażowania się poszczególnych uczniów w różne formy działalności na rzecz szerszych społeczności⁴⁶.

Może więc po trudnych początkach związanych z wprowadzaniem edukacji obywatelskiej do polskich szkół od początku lat 90-tych XX wieku⁴⁷ mamy do czynienia z istotną jakościową zmianą w kształtowaniu postaw i umiejętności obywatelskich polskich uczniów? Może jednak przedstawione wyniki ilościowych badań międzynarodowych nie uwzględniają raczej pewnych istotnych, jakościowych aspektów deklarowanej przez uczniów aktywności obywatelskiej, na przykład związanych z częstotliwością ich zaangażowania i wagą wykonywanych czynności? Na pewno badania te pozostają w rozdzwieku z danymi pokazującymi niską aktywność społeczną Polaków, w tym najmłodszych spośród nich. To by mogło wskazywać, że edukacji obywatelskiej w polskich szkołach ciągle brak efektywności i do wzmocnienia jej oddziaływania potrzeba stworzenia uczniom odpowiedniego środowiska, wypełnionego kulturą partycypacji.

Dążeniu do takiego stanu idealnego powinna pomagać wspomniana w poprzednim rozdziale obecność rozbudowanych treści powiązanych z różnymi przejawami edukacji obywatelskiej w podstawie programowej dotyczącej różnych obszarów nauczania. W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej można je dostrzec między innymi w ramach edukacji polonistycznej (np. umiejętność komunikowania się, wyrażania opinii), społecznej (np. współpraca z innymi w różnych sytuacjach życiowych, pomoc potrzebującym), czy przyrodniczej (np. wiedza o zagrożeniach dla środowiska ze strony człowieka i sposobach ochrony przyrody), w ramach zajęć technicznych (np. samodzielne utrzymanie porządku i pomaganie w tym innym), wychowania fizycznego (np. wrażliwość na osoby niepełnosprawne), czy etyki (np. przestrzeganie reguł obowiązujących w różnych społecznościach, pomaganie potrzebującym), a nawet zajęć komputerowych (np. umiejętność wyszukiwania i korzystania z informacji, świadomość zagrożeń Internetu). Na zakończenie tego etapu nauczania (w odniesieniu do ucznia III klasy) w obszarze edukacji społecznej pojawia się nawet kształtowanie umiejętności „rozumienia potrzeby utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania”, a wątki powiązane z interesującym nas tematem pojawiają się też w edukacji matematycznej (związane z podstawami edukacji finansowej). W podstawie programowej zaleca się także wykorzystanie szeregu metod nauczania i uczenia się, które mogą służyć edukacji obywatelskiej - m.in. zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, aktywności realizowane w środowisku naturalnym, poza szkołą, analizę zachowań postaci literackich czy filmowych, obserwacje empiryczne dotyczące przyrody i społeczeństwa⁴⁸.

⁴³ K. Kośla, *Nauka szkolna i działania obywatelskie*, [w:] „Edukacja obywatelska w działaniu”, (red.) A. Kordasiewicz, P. Sadura, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2014, s. 85.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 88 - 91.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 92.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 94 - 98.

⁴⁷ Zob. J. Ćwiek-Karpowicz, *Edukacja obywatelska w Polsce*, [w:] K. E. Siellawa-Kolbowska (red.), A. Łada, J. Ćwiek-Karpowicz, „Edukacja obywatelska w Polsce i w Niemczech”, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008, s. 58 - 59.

⁴⁸ Zob. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego (klasy I-III).

Zanim więc podjęta zostanie próba zarekomendowania działań, których wprowadzenie w polskich szkołach pozwoli wzmocnić w nich edukację obywatelską, warto przyrzeć się bliżej temu, jak wygląda praktyka jej prowadzenia obecnie. W jakim stopniu zajęcia edukacyjne ograniczają się do przekazywania młodym ludziom samej wiedzy, a jak bardzo uwzględniają także uczenie ich, jak ją wykorzystywać w praktyce i przekonywanie, czemu warto to robić? Czy same szkoły tworzą środowiska, które służą wychowywaniu uczniów do stawiania się aktywnymi obywatelami – osobami włączającymi się czynnie w decydowanie o sprawach szkoły po to, by potem ten zwyczaj przenosić na życie społeczne poza jej murami? W jakim stopniu do wspierania w budowaniu takich umiejętności i postaw przygotowani są polscy nauczyciele i skąd czerpią odpowiednią wiedzę?

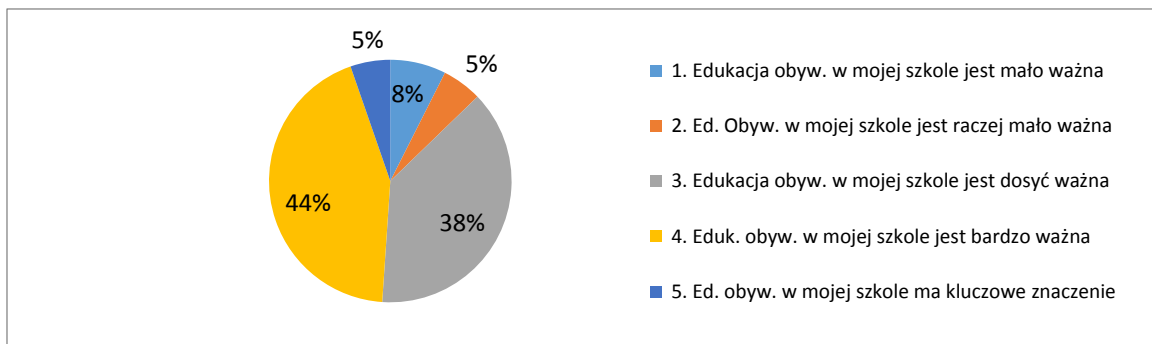
Są to główne zagadnienia, jakie zostały omówione w kolejnej części tego rozdziału w oparciu o analizę wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli, przede wszystkim poziomu podstawowego. Na jego zakończenie przedstawione zostały także wybrane interesujące metody pracy młodzieży w zakresie edukacji obywatelskiej, których szersze stosowanie warto promować w polskich szkołach.

3.1. Edukacja obywatelska w oczach badanych nauczycieli

W przygotowanym na potrzeby opracowania niniejszego raportu badaniu kwestionariuszowym udział wzięło 94 nauczycieli szkół podstawowych. 36 wypełnionych przez nich ankiet pochodzi od nauczycieli ze szkół wiejskich, 30 od osób uczących w szkołach w dużych miastach (pow. 100 tys. mieszkańców), a 28 – od nauczycieli z małych i średnich miast. Znakomita większość, bo aż 90 z 94 ankietowanych nauczycieli, pracuje w publicznych szkołach podstawowych.

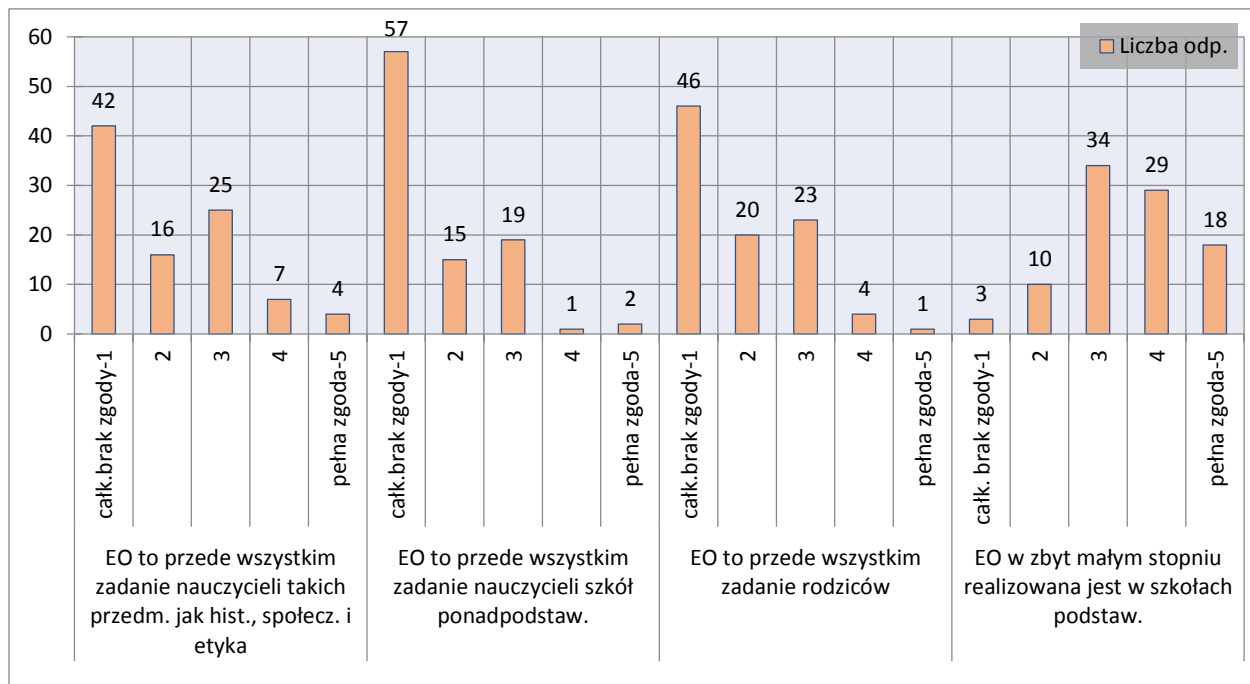
Jedna trzecia z badanej grupy to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1-3), zaś dwie trzecie uczy różnych przedmiotów w klasach 4-6. W tej drugiej grupie najwięcej znalazło się nauczycieli historii bądź historii i społeczeństwa (15 osób), języka polskiego (14 osób) oraz matematyki (9 osób). Ankietowani mieli bardzo różny staż pracy – od 2 do 36 lat.

Wykres nr 1: Na ile ważna jest edukacja obywatelska w Pana / Pani szkole?



Znaczna większość ankietowanych nauczycieli (77 spośród 94) stwierdziła, że w ich szkole edukacja obywatelska jest ważna. Jedno z dalszych pytań ankiety służyło dodatkowemu zbadaniu podejścia nauczycieli do edukacji obywatelskiej. Poproszono ich o dokonanie oceny, w jakim stopniu zgadzają się z przedstawionymi sformułowaniami, dotyczącymi miejsca edukacji obywatelskiej w strukturze szkoły. Odpowiedzi zostały podzielone na kilka grup, widocznych poniżej (zob. wykres nr 2). Z analizy odpowiedzi wynika, że nauczyciele zdecydowanie nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że edukacją obywatelską powinni się zajmować wyłącznie nauczyciele określonych przedmiotów lub na określonym poziomie nauczania. Można wyciągnąć z tego wniosek, że zdaniem ankietowanych edukacja obywatelska należy do wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacyjny. Połowa badanych (47 osób) zgadza się też z opinią, że edukacja obywatelska jest w zbyt małym stopniu realizowana w szkołach podstawowych.

Wykres nr 2 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi EO badanych nauczycieli szkół podstawowych (N=94) – odpowiedzi na pięciostopniową skalę (gdzie 1 = całkowity brak zgody, a 5 = pełna aprobata)



Nauczyciele podawali również przykłady działań świadczących o wadze edukacji obywatelskiej w ich placówce. Odpowiedzi te są szczególnie istotne, ponieważ – zebrane przez pytania otwarte na samym początku ankiety, gdy ankietowanym nie zasugerowano określonego sposobu podejścia do tematu – świadczą o tym, jak ankietowani rozumieją edukację obywatelską.

Analiza odpowiedzi wskazuje na różne podejście do edukacji obywatelskiej wśród ankietowanych. Odpowiedzi można podzielić na kilka kategorii:

1. Edukacja obywatelska rozumiana jako edukacja patriotyczna, realizowana poprzez celebrowanie obchodów świąt państwowych, organizacje akademii i prelekcji w duchu wychowania patriotycznego, kultywowanie tradycji, naukę hymnu narodowego, składanie kwiatów pod pomnikami, organizowanie spotkań z kombatantami, zwiedzanie muzeów, przywiązanie do ceremoniału i symboliki na poziomie państwa, a również szkolnej społeczności (sztandar szkoły, pieśń szkoły).
2. Edukacja obywatelska definiowana jako przekazywanie na różnych przedmiotach (przede wszystkim w trakcie lekcji historii, społeczeństwa i języka polskiego) określonych treści, dotyczących funkcjonowania państwa, ustroju demokratycznego i obowiązujących w nim mechanizmów.
3. Edukacja obywatelska w ujęciu instytucjonalnym – kojarzona z funkcjonowaniem samorządu szkolnego i samorządów klasowych. Nauczyciele, którzy wskazali na ten element życia szkoły podkreślają, że poprzez działalność w samorządzie uczniowie powinni uczyć się mechanizmów demokratycznych (co w niektórych szkołach funkcjonuje dobrze, a w innych stanowi przykład słabej demokracji, gdzie postulaty samorządu są ignorowane przez władze szkoły). Tam, gdzie samorząd rzeczywiście funkcjonuje, daje on uczniom możliwość współdecydowania o różnych działaniach szkoły. W większości przypadków sprowadza się to do organizacji szczególnych wydarzeń, imprez o charakterze akcyjnym. W nielicznych szkołach uczniowie mogą współdecydować (razem z nauczycielami i rodzicami) o sprawach istotnych dla całej szkolnej społeczności, np. o organizacji życia szkoły i sposobach nauczania. Elementem uzupełniającym podejście do edukacji obywatelskiej w tym modelu jest organizowanie spotkań z przedstawicielami samorządu lokalnego, np. z burmistrzem czy radnymi, a także z przedstawicielami lokalnych instytucji i organizacji, takich jak policja, straż pożarna, Polski Czerwony Krzyż czy organizacje parafialne.

4. Edukacja obywatelska utożsamiana z udziałem w akcjach charytatywnych, pomocą osobom słabszym, chorym i potrzebującym. Pomoc kierowana jest zazwyczaj do osób z lokalnej społeczności; często realizowana we współpracy z miejscowymi organizacjami pozarządowymi, ośrodkami pomocy społecznej, itp. Działania charytatywne przybierają różne formy: czasem są to ograniczone czasowo akcje, typu organizacji kiermaszów czy zbiórek pieniędzy na określony cel, czasem chodzi o długofalowe działania o charakterze społeczno-edukacyjnym. Uczniowie są w ten sposób włączani w różne formy wolontariatu. W niektórych szkołach powstają szkolne kluby wolontariatu.
5. Edukacja obywatelska definiowana przez udział szkoły w inicjowanych zewnątrznie projektach społecznych i edukacyjnych, takich jak maraton pisania listów Amnesty International, „Solidarna Szkoła” (program koordynowany przez CEO) czy "Szkoła w mieście" (program polegający na poszerzeniu oferty edukacyjnej o zajęcia odbywane poza szkołą, w instytucjach naukowych i kulturalnych).
6. Edukacja obywatelska rozumiana jako włączenie problematyki z zakresu edukacji globalnej, edukacji ekologicznej czy edukacji lokalnej w treści nauczania oraz prowadzenie przez uczniów i nauczycieli działań w tym zakresie – na przykład przez organizowanie projektów, uroczystości, czy konkursów. Elementem tak pojmowanej edukacji może być też prowadzenie z uczniami rozmów na aktualne tematy społeczne czy polityczne – na zajęciach z poszczególnych przedmiotów oraz na lekcjach wychowawczych. Jako cele prowadzenia rozmów na takie tematy jeden z nauczycieli wskazał uświadamianie praw i obowiązków obywatelskich, prawa do wolności poglądów oraz budowanie umiejętności dyskusji.

Nieliczni nauczyciele, podając przykłady działań z zakresu edukacji obywatelskiej stosowane w ich szkołach, mówili o formach pracy z uczniami wspierających aktywność uczniów np. o pracy w grupach, prowadzeniu debat obywatelskich czy pracy projektowej).

Pojedyncze osoby wspomniały o kształtowaniu u uczniów postaw związanych z empatią, altruizmem, uczeniem tolerancji i szacunku do drugiego człowieka, a także kształtowaniem poczucia odpowiedzialności i obowiązku. Jedna z ankietowanych osób wspomniała o tym, że elementem edukacji obywatelskiej jest „pozytywny klimat współpracy, dzięki któremu nauczyciele wspomagają uczniów w realizacji ich pomysłów, oferując swoją pomoc logistyczną i merytoryczną przy organizowaniu i przeprowadzaniu rozmaitych przedsięwzięć oraz uświadamiając celowość podejmowanych działań. Efektem współpracy jest zaangażowanie uczniów w życie szkoły i budowanie poczucia współodpowiedzialności za jej funkcjonowanie, co wpływa na integrację oddziałów klasowych, promowanie szkoły w środowisku lokalnym, nabywanie doświadczeń i nowych umiejętności przez podopiecznych, budowanie empatii i wzmacnianie więzi międzypokoleniowej”.

Ciekawe są odpowiedzi na inne pytanie otwarte ankiety – o kompetencje społeczne i obywatelskie, jakie zdaniem ankietowanych powinna kształtować szkoła podstawowa. Okazuje się, że rozumienie tychże kompetencji jest w gronie ankietowanych bardzo szerokie i oddaje rozbieżne rozumienie tego, czym w ogóle jest i powinna być edukacja obywatelska. Ci, którzy rozumieją edukację obywatelską przede wszystkim jako kształcenie patriotyczne, jako pożądane wśród uczniów szkół podstawowych kompetencje postrzegają m.in. szacunek do symboli narodowych, poczucie przynależności do ojczyzny i znajomość związanych z nią tradycji, znajomość historii oraz poczucie obowiązku patriotycznego. Inni nauczyciele, którzy jako zadanie edukacji obywatelskiej widzieli przekazywanie wiedzy na temat demokracji i uczenie mechanizmów jej funkcjonowanie przez aktywność w samorządzie szkolnym, jako kompetencje powiązane z tak rozumianą edukacją widzą m.in. postawy tolerancji, wiedzę o demokracji i prawach człowieka i obywatela oraz respektowanie demokratycznych zasad. Z rozumieniem edukacji obywatelskiej jako działalności społecznej i charytatywnej wiąże się dążenie do kształtowania postaw empatycznych, gotowości pomocy słabszym, aktywności i działalności społecznej. Nauczyciele kładący w edukacji nacisk na metody pracy aktywizujące uczniów mówią o kompetencjach związanych ze współdziałaniem, umiejętnością pracy metodą projektu, umiejętnościach negocjacji i mediacji oraz konstruktywną samooceną. Nauczyciele koncentrujący się na przekazywaniu wiedzy przedmiotowej, przyznający, że edukacja obywatelska w ich szkołach nie jest ważna, skupiają się na kompetencjach kształtowanych w procesie nauczania, takich jak umiejętności czytania i rozumienia tekstów, poprawnego mówienia i pisanie. Znaleźli się też wśród ankietowanych nauczyciele, którzy definiując pożądane kompetencje wyszli poza mury szkoły, wskazując na kompetencje przydatne w życiu społecznym, takie jak prawidłowa ocena sytuacji społecznych, wrażliwość na problemy społeczne i umiejętność ich rozwiązywania.

O tym, jak nauczyciele rozumieją edukację obywatelską, świadczą też ich odpowiedzi na pytanie o to, poruszanie jakich tematów służy edukacji obywatelskiej w szkole podstawowej. W odpowiedziach na to pytanie również znajdujemy odzwierciedlenie różnego podejścia do edukacji obywatelskiej. Pewna grupa nauczycieli kładzie duży

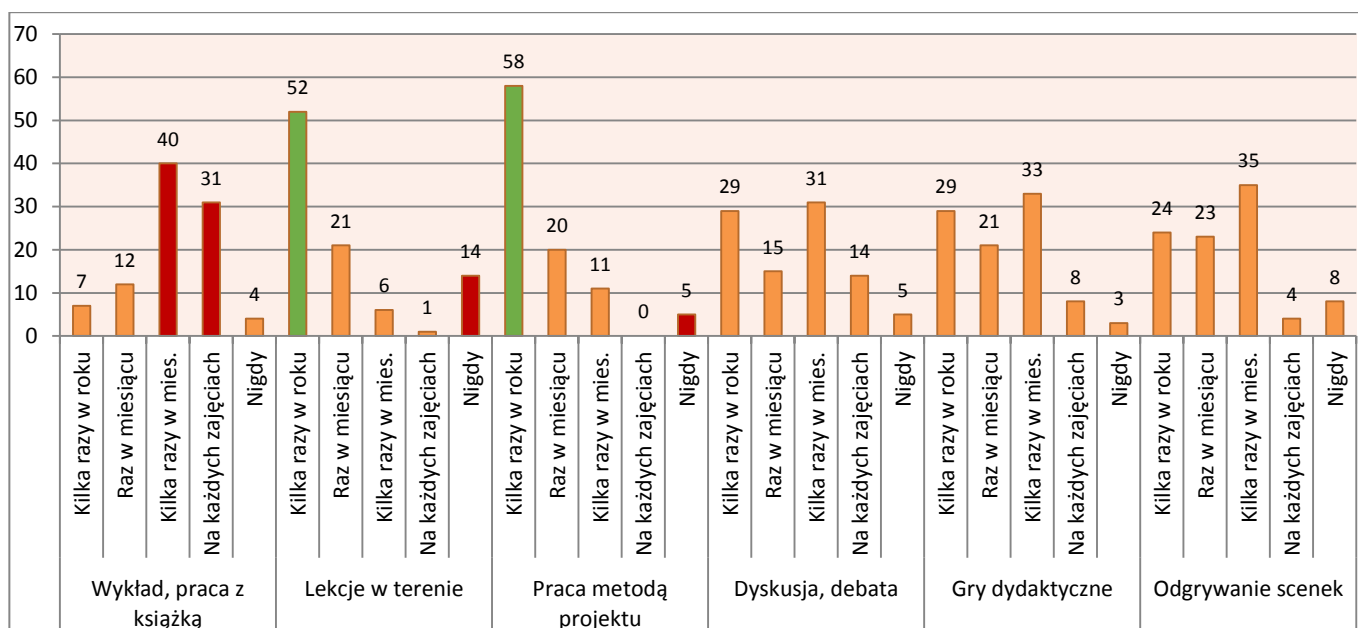
nacisk na poruszanie tematów patriotycznych, a więc mówienie o polskich symbolach i tradycjach narodowych, o zasłużonych Polakach czy o świętach państwowych, takich jak Święto Niepodległości czy Święto Konstytucji 3 maja. Częściej wymieniane są jednak tematy związane z małą ojczyzną, wspólnotą lokalną i regionalną, a także szkołą jako wspólnotą, której członkami są uczniowie. W tym kontekście ankietowani nauczyciele podkreślają też znaczenie omawiania z uczniami tematu samorządności – zarówno na poziomie lokalnym, jak i w ramach struktur szkolnych. Uczniom przekazuje się wiedzę na temat zasad funkcjonowania państwa demokratycznego, mechanizmów wyborczych, itp. Wielu nauczycieli, zwłaszcza przedmiotów takich jak historia i społeczeństwo, podkreśla, że przedstawiają uczniom strukturę szkoły i miejsce samorządu w tej strukturze. Tematem są też prawa i obowiązki ucznia oraz prawa dziecka, również w odwołaniu do Konwencji o Prawach Dziecka. W zakresie kształtowania postaw mówi się o tolerancji wobec inności, respektowaniu zasad życia społecznego, poszanowaniu demokracji i dbałości o swoje środowisko. Znacząca liczba nauczycieli porusza z uczniami tematy związane z obywatelstwem europejskim oraz miejscem i rolą Polski w Europie.

3.2. Metody pracy na lekcjach i funkcjonowanie szkół a prowadzenie edukacji obywatelskiej

Przyjmuje się, iż kompetencje i umiejętności kształtowane w ramach edukacji obywatelskiej są przede wszystkim związane z funkcjonowaniem we wspólnocie, wchodzeniem w relacje z innymi i kształtowaniem struktur, pozwalających na rozwiązywanie pojawiających się problemów. Wiąże się one także ze zdolnością praktycznego korzystania z posiadanych praw obywatelskich oraz w oparciu o nie wchodzenia w interakcje z odpowiednimi instytucjami publicznymi, które mogą być pomocne w konkretnej sprawie. Nie da się takich umiejętności przekazać wyłącznie w postaci pewnego zasobu wiedzy. Tego młodzi ludzie muszą doświadczyć w ramach różnego rodzaju aktywności, których podejmowanie umożliwia się im zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych, jak w ramach funkcjonowania całej szkoły, która powinna być modelowym przykładem społeczności, odzwierciedlającej zasady działania społeczeństwa funkcjonującego w warunkach demokracji konstytucyjnej.

W celu zweryfikowania, jak przedstawione założenia znajdują odzwierciedlenie w praktyce, badani nauczyciele zostali zapytani w ankietach także o to, jakiego rodzaju metody oraz sposoby organizacji procesu nauczania i uczenia się wykorzystują w pracy z uczniami. Mieli też możliwość wskazania częstości wykorzystywania każdej z nich. Uzyskane odpowiedzi pozwalają poznać lepiej sposób pracy z uczniami w zbadanej grupie nauczycieli i zastanowić się nad tym, w jakim stopniu mogą one wspierać proces nabywania przez młodych ludzi kompetencji społecznych i obywatelskich. Na początek warto zwrócić uwagę na odpowiedzi w całej populacji badanych nauczycieli, które ukazuje wykres nr 3.

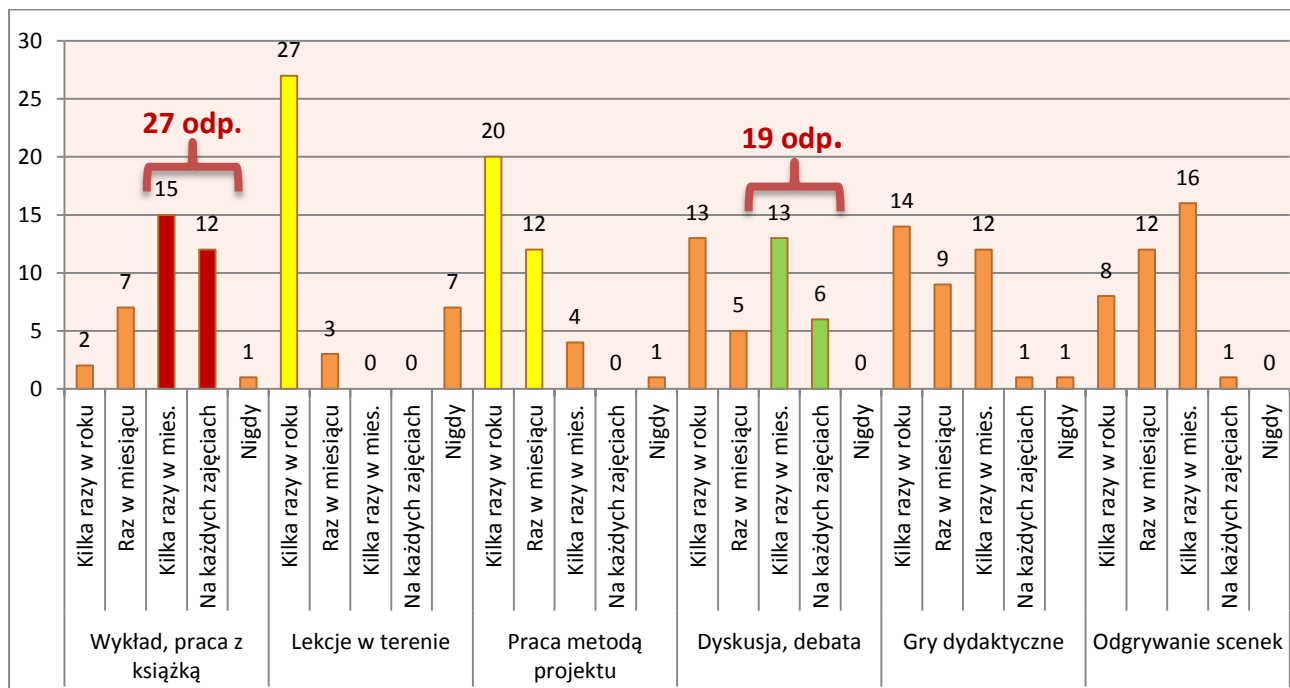
Wykres nr 3 - Metody oraz sposoby organizacji procesu nauczania i uczenia się stosowane w czasie lekcji przez badanych nauczycieli (N=94) wraz z częstotliwością ich wykorzystania.



Ze zgromadzonych danych wynika, iż wyraźnie dominują tradycyjne metody pracy z uczniami, pozwalające głównie na przekazywanie wiedzy, lecz już nie na praktykowanie i kształtowanie w rezultacie kompetencji społecznych oraz obywatelskich. Zdecydowana większość nauczycieli (71 osób) częściej niż raz w miesiącu prowadzi zajęcia metodą wykładu i pracy z książką. Rzadziej wykorzystywane są trochę bardziej aktywizujące uczniów metody, umożliwiające im wchodzenie ze sobą w interakcje i wyrażanie poglądów – mniej niż połowa badanych nauczycieli częściej niż raz w miesiącu organizuje na lekcji dyskusję czy debatę (45 osób), stosuje gry dydaktyczne (41 wskazań) i odgrywanie scenek (39 osób). Z drugiej strony, zdecydowanie rzadziej stosowane są na lekcjach metody pozwalające praktykować aktywność obywatelską czy samoorganizację. Prawie 2/3 badanych nauczycieli (58 wskazań) przyznało, że zdarza im się stosować pracę metodą projektu tylko kilka razy w roku, przy czym 5 osób przyznało, że nie wykorzystuje jej nigdy. Ponad połowa nauczycieli (52 osoby) zabiera swoich uczniów na lekcję w terenie kilka razy w roku, a 14 nie robi tego nigdy.

W badanej populacji znaleźli się nauczyciele bardzo różnych przedmiotów – przyrodniczych, ścisłych i humanistycznych. Każdy przedmiot posiada naturalnie swoją specyfikę i w różnym stopniu można stosować na różnych lekcjach określone metody. Na wszystkich mogą one być jednak urozmaiczone, sprzyjając jednocześnie budowaniu kompetencji obywatelskich. Analiza częstotliwości stosowania określonych metod przez nauczycieli rozmaitych przedmiotów wskazuje, iż nie ma znaczących różnic pomiędzy wynikami w całej badanej populacji, a dotyczącymi grupy nauczycieli przedmiotów humanistycznych klas IV-VI (w badanej grupie znalazło się 37 takich osób, uczących tak różnorodnych przedmiotów jak język polski, historia, historia i społeczeństwo, język angielski, język niemiecki, religia, czy zajmujących stanowiska pedagoga, bibliotekarza, nauczyciela szkolnej biblioteki i przedszkola). W przypadku tych zajęć poruszana na nich materia może wydawać się łatwiejsza do przedstawienia w ramach aktywizujących metod pracy z uczniami (przewidujących wchodzenie przez nich w interakcje). Jednak także w tej grupie najczęściej wykorzystywane są wykład i praca z książką. Natomiast lekcje w terenie i praca metodą projektu stosowane są niezwykle rzadko. Tylko dyskusje i debaty organizowane są przez trochę ponad połowę tej grupy nauczycieli częściej niż raz w miesiącu. Dokładne wskazania pokazuje wykres nr 4.

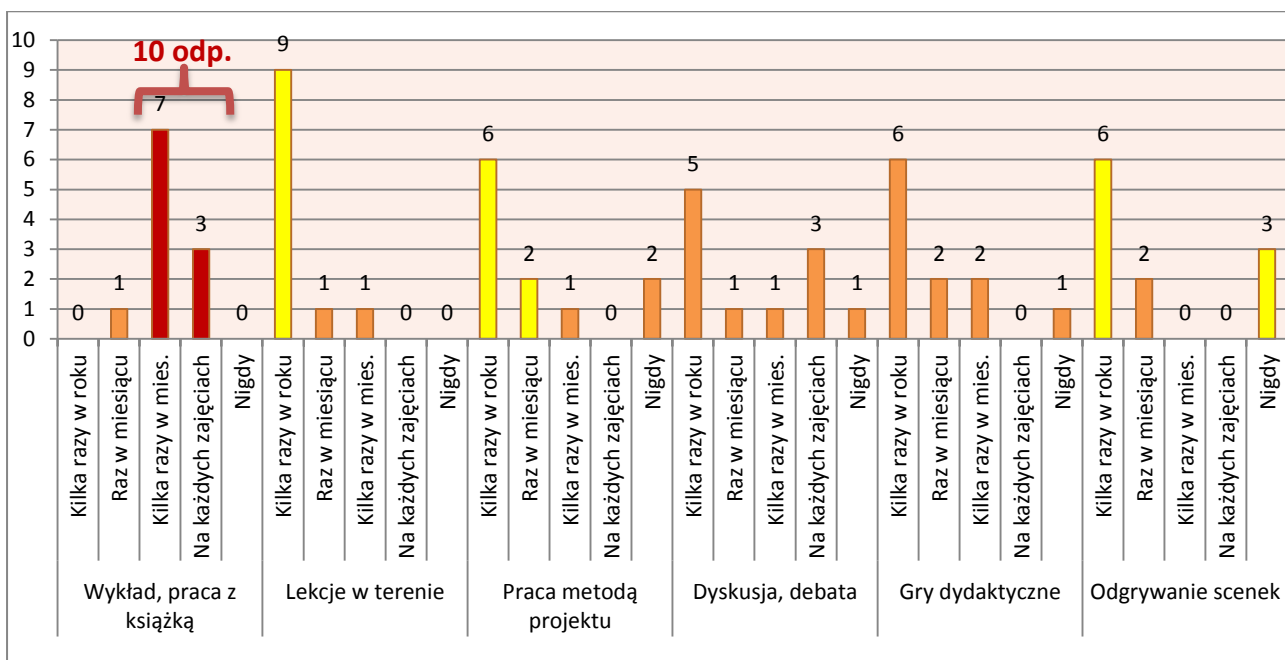
Wykres nr 4 -Metody nauczania stos. przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych kl. IV-VI (N=37):



Podobnie sytuacja wygląda wśród nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i poruszających różne aspekty życia kulturalnego (w badanej grupie znalazło się 11 osób, nauczających w klasach IV-VI takich przedmiotów, jak muzyka,

przyroda, w-f, plastyka oraz etyka i wychowanie do życia w rodzinie⁴⁹). Także w tej grupie dominuje wykład i praca z książką, a bardzo rzadko stosowane są nie tylko praca metodą projektu, lecz również lekcje w terenie, które wydawałyby się najbardziej wskazane do stosowania na takich zajęciach, jak plastyka czy przyroda. Ponadto, na tych zajęciach w znacznie mniejszym stopniu niż w całej populacji badanych nauczycieli występują też wszelkie pozostałe metody pracy z uczniami, tj. gry dydaktyczne, dyskusje czy odgrywanie scenek. Dokładne wskazania przedstawia wykres nr 5.

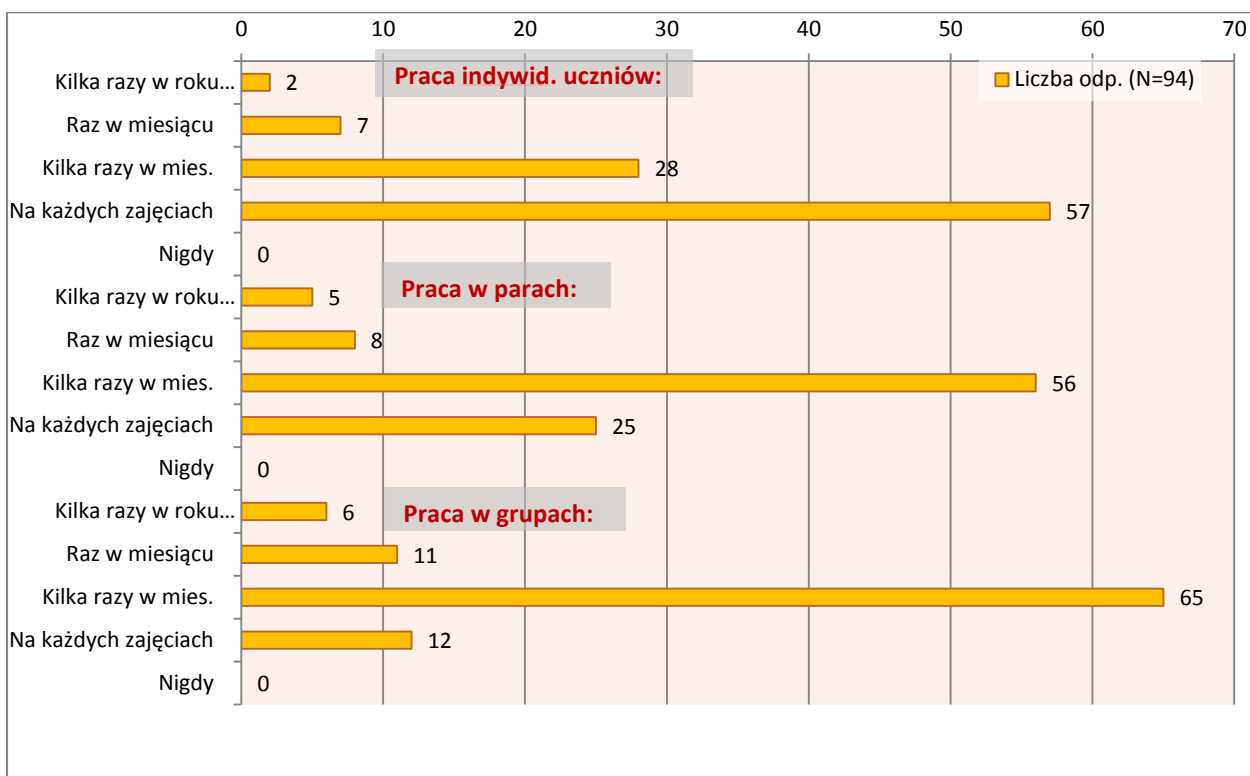
Wykres nr 5 - Metody nauczania stosowane na przedmiotach edukacji przyrodniczej, artystycznej i kulturalnej -oraz fizycznej w kl. IV-VI (N=11)



Na kształtowanie umiejętności związanych z funkcjonowaniem w grupie (w tym artykułowania własnych opinii, przekonywania do nich innych czy też organizowania pracy całego zespołu) pozwalać może także odpowiednio częste stosowanie grupowych form pracy uczniów. Analiza zgromadzonych ankiet pokazuje jednak, że badani nauczyciele zdecydowanie najczęściej stosują indywidualne formy pracy – prawie 2/3 spośród nich (57 osób) stosuje je na każdych zajęciach, a dodatkowe 28 osób kilka razy w miesiącu. Zdecydowanie rzadziej stosowana jest praca w parach (25 nauczycieli korzysta z niej na każdych zajęciach, a 56 kilka razy w miesiącu), a jeszcze mniej spotykana praca w grupach (12 osób korzysta z niej na każdych zajęciach, a 65 kilka razy w miesiącu). Dokładne wskazania przedstawia wykres nr 6.

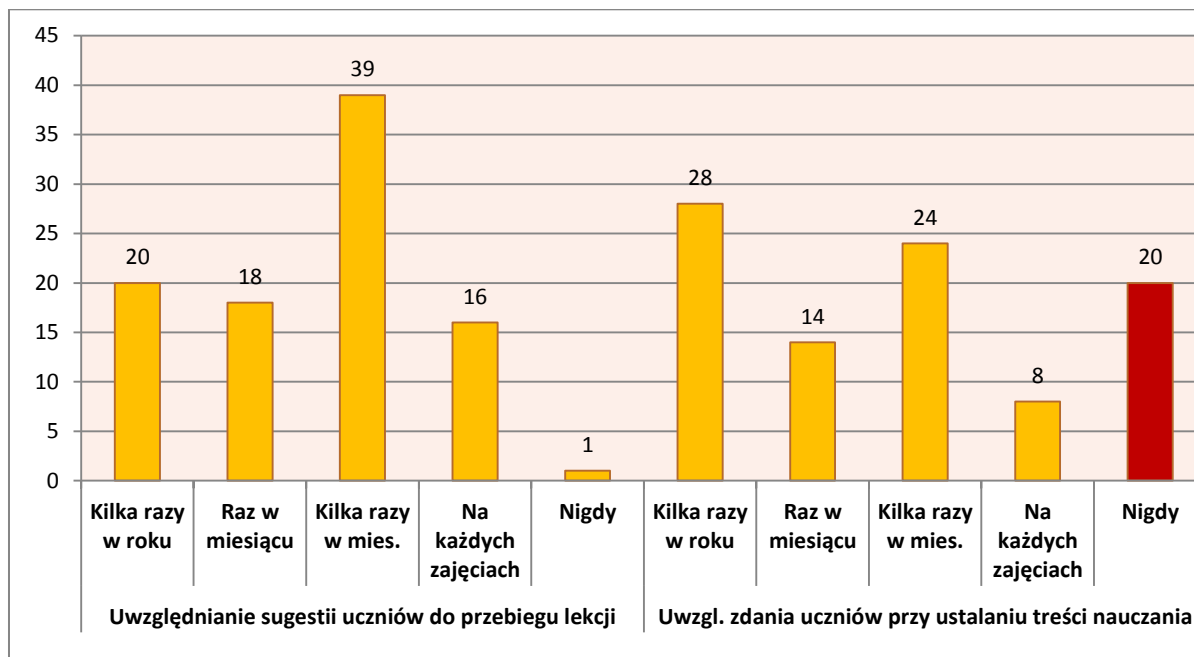
⁴⁹ W przypadku obu ostatnich przedmiotów chodzi o osobę, która uczy, jak wynika z jej odpowiedzi, przede wszystkim przyrody.

Wykres nr 6 -Metody organizacji procesu nauczania stosowane przez ogół badanych nauczycieli (1) (N=94):



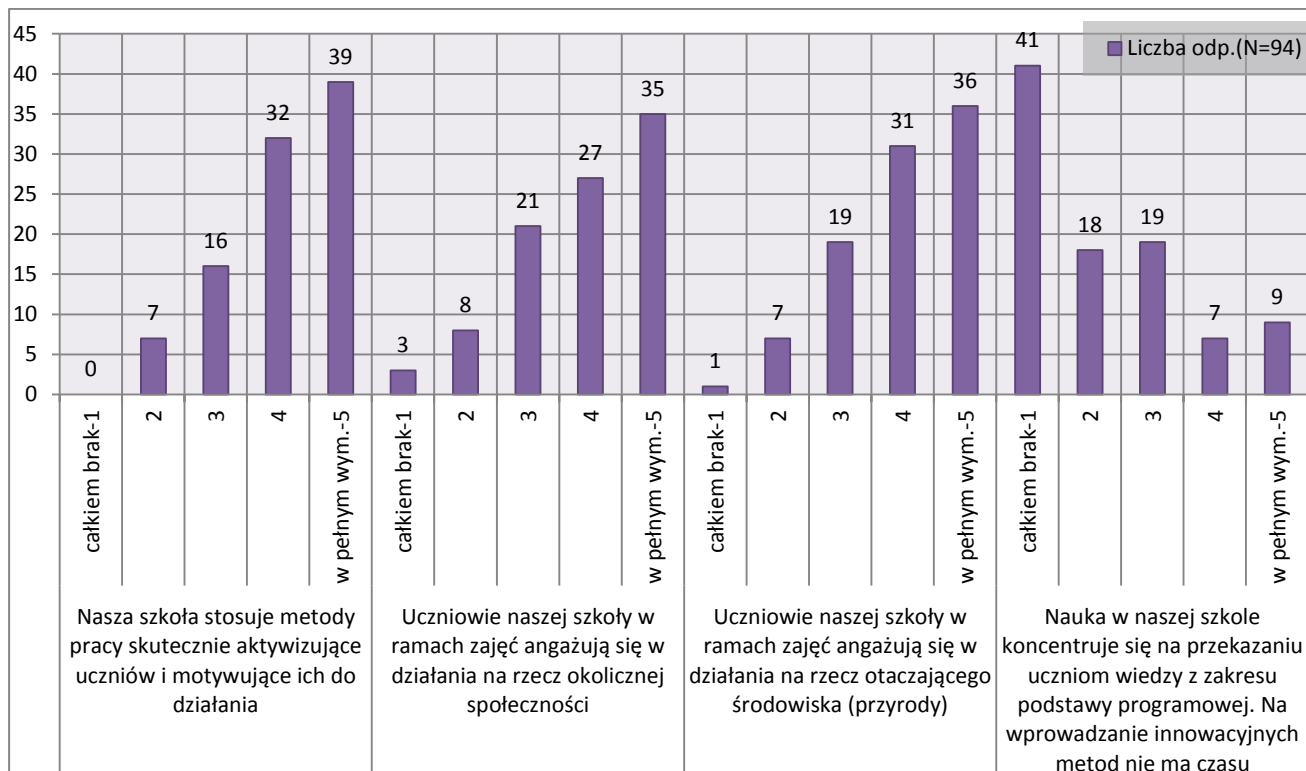
Najdalej idącym sposobem upodmiotowienia uczniów w ramach procesu nauczania jest stworzenie im warunków, w których mogą wpływać na to, czego i jak będą się uczyć na zajęciach danego przedmiotu. Doświadczenie funkcjonowania w ten sposób w szkole może pozwalać uczniom poznać, jak powinna funkcjonować wspólnota obywatelska, której członkowie sami decydują o zasadach jej działania i będąc świadomymi przysługujących im praw, potrafią i chcą wpływać na jej kształt. Dlatego też w ostatniej części tego samego pytania ankiety zapytano nauczycieli, jak często pozwalają uczniom decydować o wyborze metod pracy stosowanych na poszczególnych zajęciach oraz o treściach nauczania, którymi chcieliby się zająć na jednej lub nawet na kilku kolejnych lekcjach danego przedmiotu. Jak pokazuje wykres nr 7, obie formy angażowania uczniów są znane badanym nauczycielom, choć zdecydowanie częściej pozwalają oni decydować swoim uczniom o przebiegu konkretnej lekcji (czyli np. o tym, jaką wybrać metodę pracy). Warto też zauważyć, że prawie 1/4 badanych nauczycieli nigdy nie pozwala uczniom wpłynąć na zawartość poruszanych na lekcjach treści nauczania.

Wykres nr 7 - Metody organizacji procesu nauczania stosowane przez ogół badanych nauczycieli (2) (N=94).



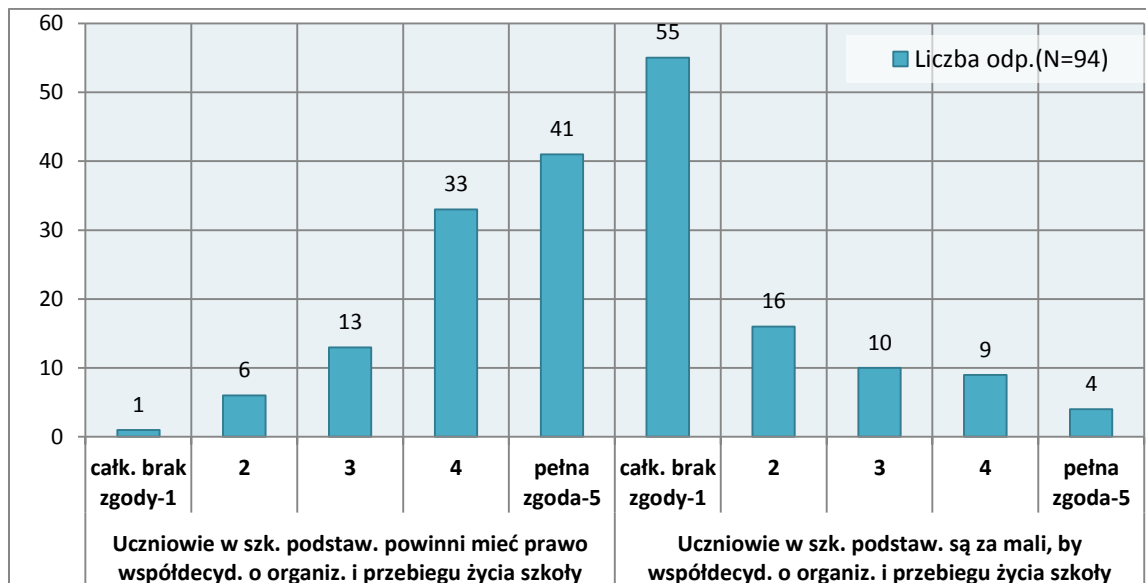
Warto odnieść przedstawione powyżej odpowiedzi do opinii dotyczących funkcjonowania całych szkół, w których uczą badani nauczyciele, szczególnie w kontekście pełnienia przez nie roli w zakresie edukacji obywatelskiej. Mimo że deklarowane przez badanych metody pracy z uczniami wydają się tego nie potwierdzać, to w jednej z kolejnych części ankiety zdecydowana większość badanych nauczycieli twierdzi, że uczniowie ich szkół w ramach zajęć angażują się w działania na rzecz okolicznej społeczności, jak również otaczającego środowiska (przyrody). Z drugiej strony, większość badanych nie zgadza się z opinią, iż nauka w ich szkole „koncentruje się na przekazaniu uczniom wiedzy z zakresu podstawy programowej”, a na „wprowadzanie innowacyjnych metod nie ma czasu”. Wydzwięk obu grup odpowiedzi, dotyczącej stosowanych na lekcjach metod pracy oraz oceny roli szkoły, jest wyraźnie rozbieżny.

Wykres nr 8 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi rzeczywistości szkoły, w której uczą badani nauczyciele (N=94). Odpowiedzi na pięciostopniowej skali (1 = odp. całkiem nieadekwatna; 5 = odp. całkiem adekwatna).



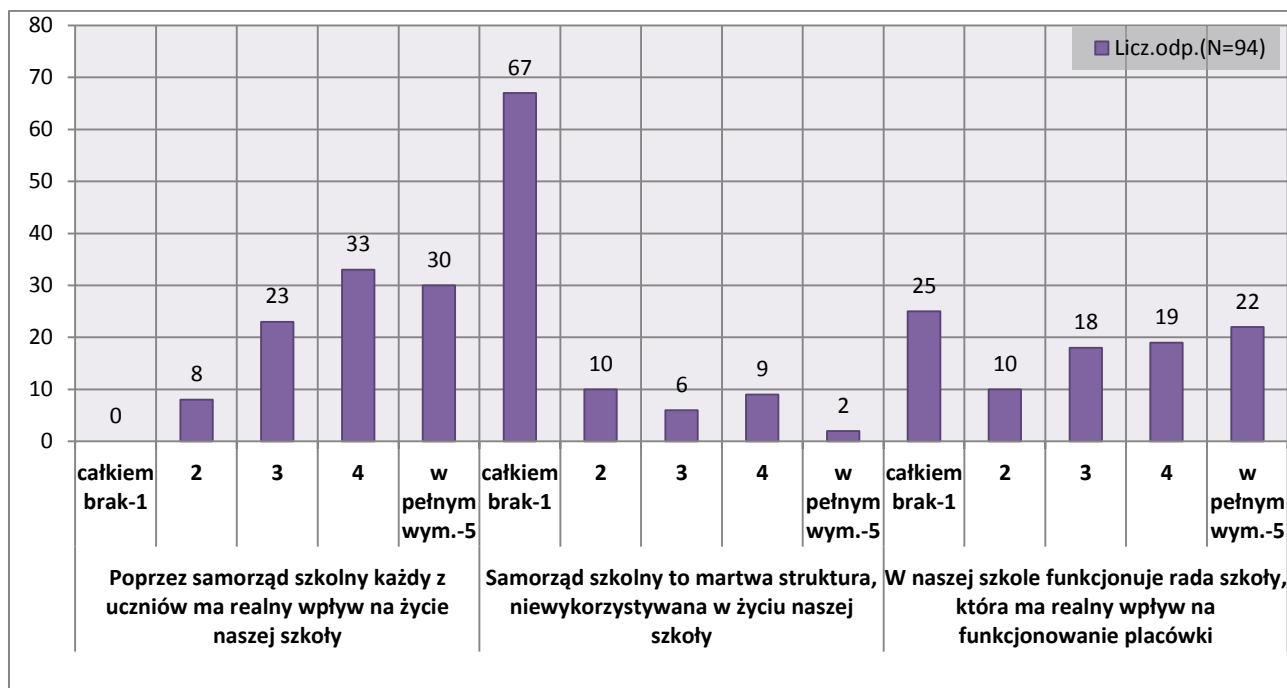
Szkoła to nie tylko same zajęcia lekcyjne, lecz również środowisko społeczne, w którym młody człowiek przebywa znaczną część swojego czasu w każdym tygodniu. Zasady działania tej społeczności mogą w rezultacie przekładać się na to, jak nawet najszczytniejsze idee przekazywane młodym ludziom na lekcjach będą przez nich rozumiane i stosowane w praktyce. Dlatego też dla skuteczności edukacji obywatelskiej ważne jest, by młodzi ludzie mieli jak najwięcej możliwości do jej praktykowania w szkole, m.in. poprzez wpływanie na sposób jej funkcjonowania, a szczególnie na dotyczące samych uczniów decyzje. Istotne jest także, by realny wpływ na funkcjonowanie poszczególnych placówek edukacyjnych miały przewidziane w prawie (zob. wyżej) instytucje, mające służyć udemokratycznieniu życia szkoły. O istniejącym potencjale do większego włączania uczniów we współdecydowanie o funkcjonowaniu szkoły wydają się świadczyć deklaracje płynące od badanych nauczycieli, wyrażone w odpowiedzi na prośbę o ocenę dotyczących tego stwierdzeń, przedstawione na wykresie nr 9.

Wykres nr 9 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi EO badanych nauczycieli szkół podstawowych (N=94) – odpowiedzi na pięciostopniową skalę (gdzie 1 = całkowity brak zgody, a 5 = pełna aprobata):



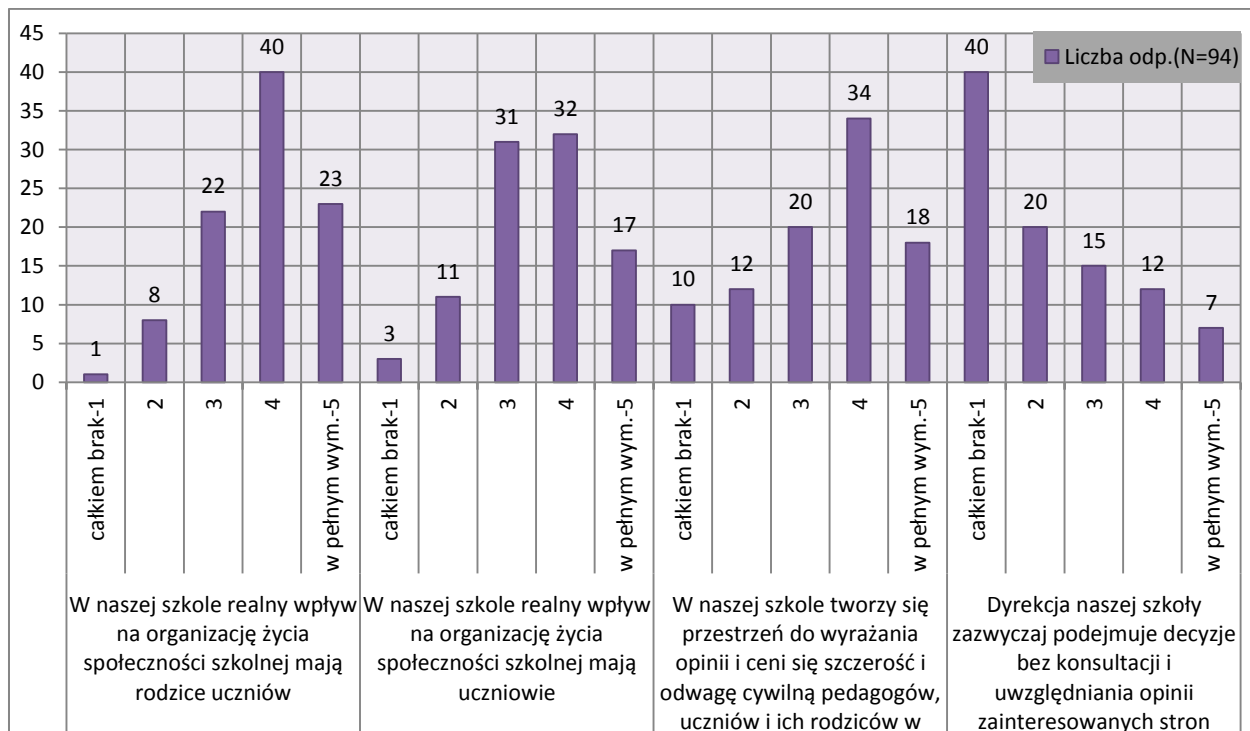
W kontekście zaprezentowanych danych warto przyjrzeć się też odpowiedziom, mówiącym więcej o tym, w jakim stopniu szkoły badanych nauczycieli, w ich odczuciu, spełniają te kryteria. Jak widać z przedstawionych poniżej wyników (zob. wykres nr 10) poziom udemokratycznienia ich szkół jest przez badanych nauczycieli postrzegany raczej pozytywnie. Zdecydowana większość badanych zgadza się z opinią, że w ich szkole „poprzez samorząd szkolny każdy z uczniów ma realny wpływ na jej życie” (63 wskazań pozytywnych) i wyraźnie nie zgadza się z opinią, mówiącą o tym, że samorząd ten jest martwą strukturą (aż 67 opinii o zdecydowanym braku zgody). Co więcej, opierając się na zgromadzonych odpowiedziach, można stwierdzić, że w prawie połowie placówek edukacyjnych, w których pracują respondenci, funkcjonuje rada szkoły, posiadająca „realny wpływ na jej funkcjonowanie” (41 odpowiedzi pozytywnych).

Wykres nr 10 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi rzeczywistości szkoły, w której uczą badani nauczyciele (N=94). Odpowiedzi na pięciostopniowej skali (1 = odp. całkiem nieadekwatna; 5 = odp. całkiem adekwatna).



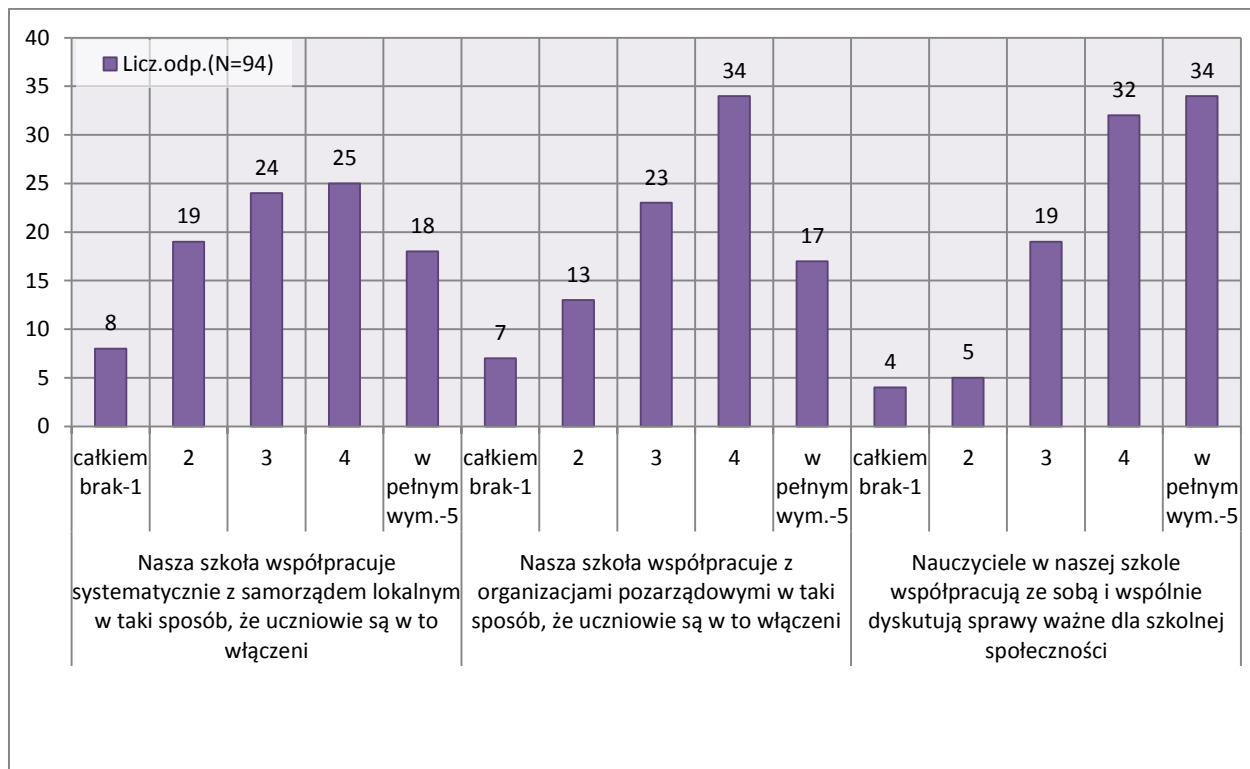
Jeszcze jeden zestaw danych uzupełnia przedstawiony powyżej obraz. Wykres nr 11 pokazuje, jaka jest faktyczna rola poszczególnych aktorów życia szkolnego, w opinii badanych nauczycieli. Ich zdaniem, nie tylko ważne miejsce zajmują rodzice, ale również zdanie samych uczniów jest w dużym stopniu uwzględniane. Ponadto, tylko (?) 19 osób przyznało, że w ich szkole dyrekcja „zazwyczaj podejmuje decyzje bez konsultacji i uwzględniania opinii zainteresowanych stron”. Wszystkie te odpowiedzi wydawałyby się świadczyć o dużym udemokratycznieniu szkół, w których pracują badane osoby (przynajmniej na płaszczyźnie ich deklaracji).

Wykres nr 11 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi rzeczywistości szkoły, w której uczą badani nauczyciele (N=94). Odpowiedzi na pięciostopniowej skali (1 = odp. całkiem nieadekwatna; 5 = odp. całkiem adekwatna).



Szkoła może także pełnić rolę ważnego aktora w funkcjonowaniu poszczególnych lokalnych społeczności, pokazując swoim uczniom, w jaki sposób można wchodzić w relacje z różnymi działającymi na danym terenie instytucjami. Ponadto, prowadzenie edukacji obywatelskiej w praktyce, pokazywanie młodym ludziom, w jaki sposób mogą podejmować działania na rzecz własnych lokalnych społeczności czy skierowane na rozwiązywanie ważnych problemów (tak lokalnych jak i o znaczeniu cywilizacyjnym), może następować dzięki łączeniu sił z różnymi organizacjami pozarządowymi. Dzięki włączeniu uczniów w projekty realizowane przez te ostatnie podmioty młodzi ludzie mogą doświadczać działalności obywatelskiej w praktyce. Jak to wygląda w szkołach zbadanych nauczycieli, w świetle ich deklaracji, przedstawia wykres nr 12. Widoczne na nim dane pokazują, że zdecydowana większość nauczycieli przyznaje, że ich szkoły współpracują z organizacjami pozarządowymi w sposób włączający w to uczniów (51 wskazań), a prawie połowa badanych nauczycieli deklaruje, że ich szkoły współpracują systematycznie z lokalnym samorządem, włączając w to uczniów (43 wskazań). Niestety, charakter badania nie pozwalał sprawdzić, w jaki sposób uczniowie są angażowani w obie formy współpracy. Ponadto, liczba uczestniczących w badaniu nauczycieli nie odpowiada liczbie szkół, bowiem nie wiemy, jaka część respondentów pracuje w tych samych szkołach. Warto także zauważyć, iż najwięcej pozytywnych odpowiedzi padło w odniesieniu do opinii dotyczącej aktywnej współpracy między samymi nauczycielami w poszczególnych szkołach.

Wykres nr 12 - Poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi rzeczywistości szkoły, w której uczą badani nauczyciele (N=94). Odpowiedzi na pięciostopniowej skali (1 =odp. całkiem nieadekwatna; 5 =odp. całkiem adekwatna).



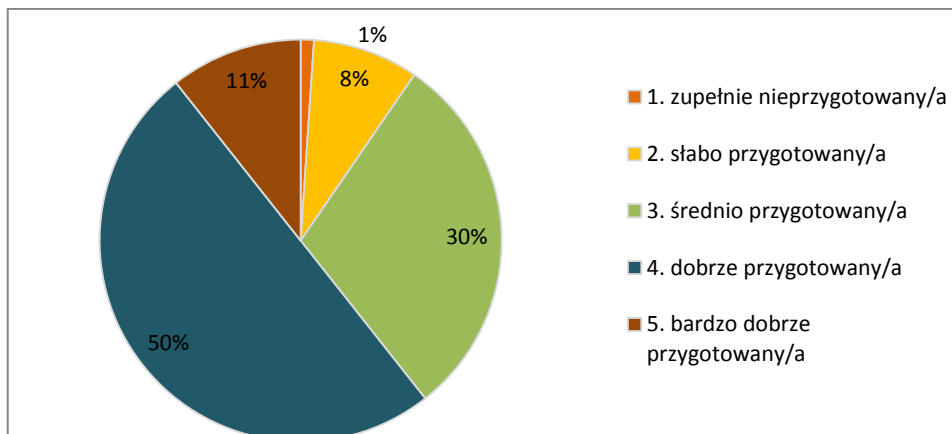
3.3. Przygotowanie nauczycieli do pełnienia zadań z zakresu edukacji obywatelskiej - samoocena

Celem projektu ENGAGE jest stworzenie nowoczesnego modelu edukacyjnego, pomagającego dyrektorom, nauczycielom i uczniom szkół podstawowych „skuteczniej osiągać cele edukacyjne w zakresie edukacji obywatelskiej w ramach nauczanych przedmiotów, międzyprzedmiotowo oraz w ramach realizacji zadań ogólnych szkoły oraz organizacji w szkole procesów edukacyjnych”⁵⁰. Aby możliwe było zaproponowanie trafiających jak najcelniej w istniejące potrzeby działań, należy dobrze zidentyfikować bariery oraz potencjał do zmiany, istniejące w środowisku, do którego planowana interwencja ma być skierowana. Część informacji na ten temat przedstawiono już w poprzednich partiach niniejszego raportu. W tym jego fragmencie skupimy się na zaprezentowaniu obrazu badanych nauczycieli, wyłaniającego się z grupy pytań dotyczących oceny stopnia ich przygotowania do obywatelskiego edukowania młodych ludzi, źródeł pochodzenia niezbędnych do tego wiedzy i umiejętności oraz najważniejszych przeszkód w rozwoju takiej aktywności, obecnych w ich środowisku pracy.

Nauczyciele, którzy wypełnili ankiety internetowe, wydają się być w znacznej części dobrze przygotowani do podejmowania w szkole działań z zakresu edukacji obywatelskiej. Zadeklarowała tak połowa z nich, a dodatkowe 11% oceniło swoje przygotowanie jako bardzo dobre. Jako nieprzygotowanych do realizacji takich działań określiło się tylko 9% nauczycieli. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawia wykres nr 13.

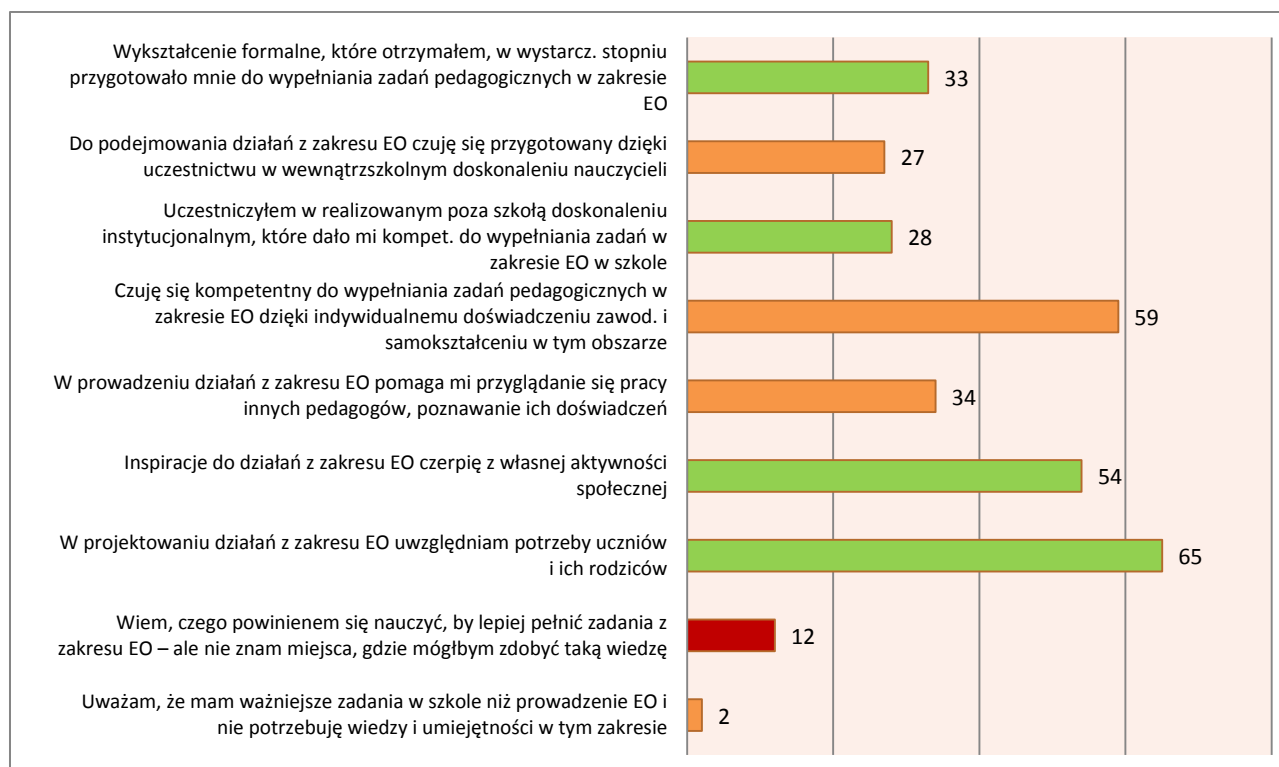
⁵⁰Zob. <http://www.ceo.org.pl/pl/mamyprawo/news/zaangazuj-sie-od-najmlodszych-lat>.

Wykres nr 13 - Odpowiedzi na pytanie o odczuwany stopień przygotowania do podejmowania w szkole działań z zakresu EO (N=94).



Warto w tym kontekście przyjrzeć się bliżej pochodzeniu wiedzy i umiejętności, jakie badani nauczyciele wykorzystują podczas podejmowania w szkole działań służących edukacji obywatelskiej. Zgodnie z ich deklaracjami najczęściej stosowanymi źródłami informacji, służącymi zaprojektowaniu odpowiednich działań, jest identyfikacja potrzeb uczniów i ich rodziców (65 wskazań) oraz czerpanie inspiracji z własnej aktywności społecznej (54 wskazania). Dodatkowo, 59 osób przyznało, że czuje się kompetentna „do wypełniania zadań pedagogicznych w zakresie edukacji obywatelskiej dzięki indywidualnemu doświadczeniu zawodowemu i samokształceniu w tym obszarze”. Ponad 1/3 badanych podzieliła natomiast zdanie, iż w wystarczającym stopniu przygotowało ją do tego otrzymane wykształcenie formalne. Mniejsza grupa nauczycieli (28 osób) przyznała się do udziału w specjalistycznym szkoleniu zorganizowanym w sposób zinstytucjonalizowany, które skierowane było na kształtowanie kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej. Jednocześnie, niepokoić może fakt, iż 1/8 nauczycieli ma poczucie, że brakuje im odpowiednich umiejętności do lepszego prowadzenia edukacji obywatelskiej i wie, na czym ten deficyt polega, ale nie zna miejsca, gdzie można zdobyć odpowiednią wiedzę. Dokładny rozkład odpowiedzi przedstawia wykres nr 14.

Wykres nr 14 - Źródła wiedzy i umiejętności wykorzystywanych przez nauczycieli do prowadzenia EO (N=94, możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi):



Poza brakiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli, ważnych utrudnień we wzmocnieniu znaczenia edukacji obywatelskiej w Polsce można doszukiwać się w uwarunkowaniach związanych ze sposobem funkcjonowania środowiska szkolnego. Nauczyciele poproszeni o wymienienie najważniejszych barier (każdy mógł wskazać maksymalnie trzy) udzielali odpowiedzi, które można podzielić na cztery główne grupy utrudnień:

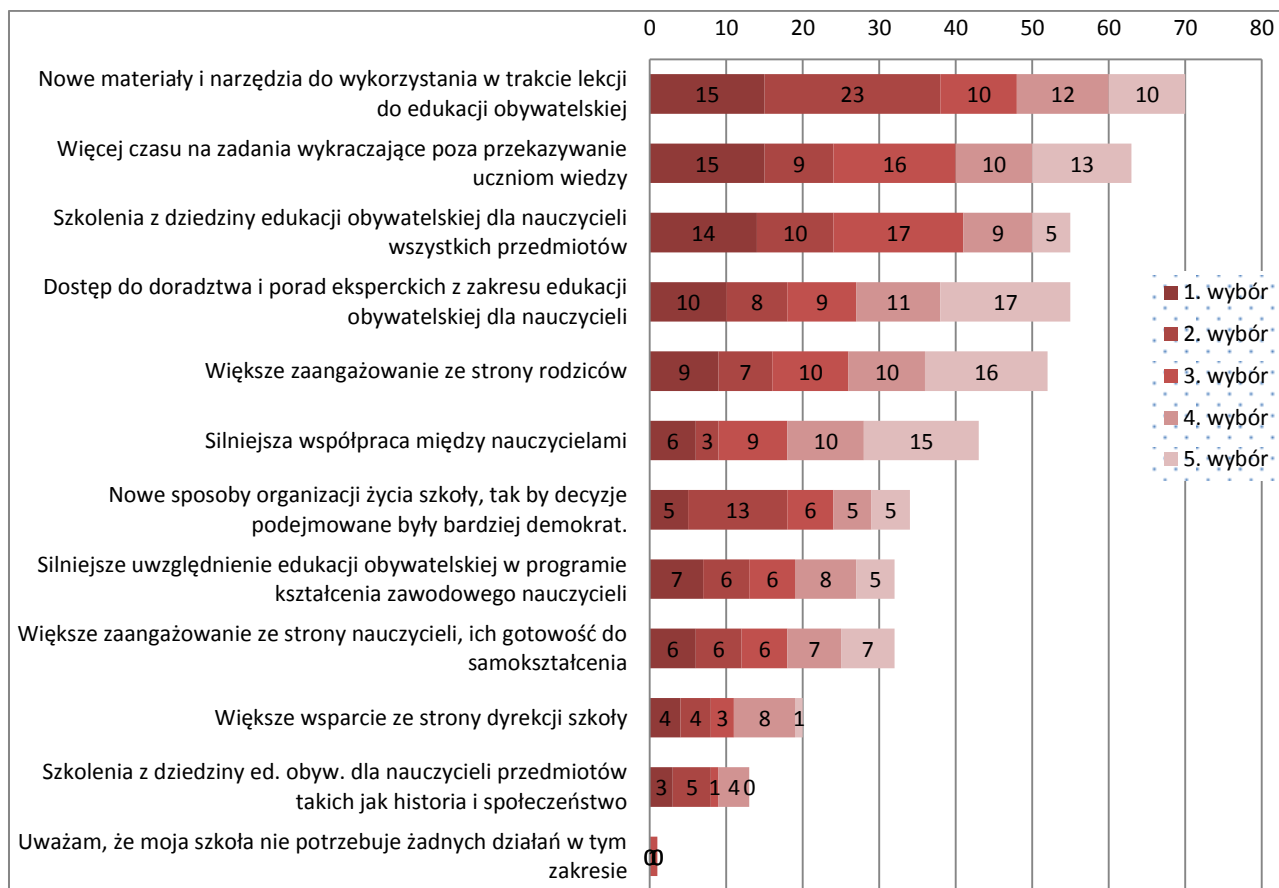
- „obiektywne”, tj. związane z warunkami pracy nauczycieli – wskazywano tutaj na brak czasu (konieczność skupienia się na realizacji programu nauczania) i materiałów do realizacji zadań z zakresu edukacji obywatelskiej; przeładowany program nauczania i trudne warunki ich realizacji, związane z dużą liczebnością poszczególnych klas;
- występujące po stronie nauczycieli - brak kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej, brak zaangażowania, dotyczący zwłaszcza nauczycieli o dłuższym stażu (niechętnych do zmian i innowacji, ograniczających się do niezbędnego minimum obowiązków), co skutkuje utratą zapału u młodych, aktywnych nauczycieli;
- związane z funkcjonowaniem szkoły - rozrastająca się biurokracja, która powoduje, że zaangażowani nauczyciele zmieniają pracę albo przyjmują bierną postawę (decydują się „nie wychylać”), brak spójnej koncepcji działania w ramach edukacji obywatelskiej, słaba współpraca przejawiająca się na różnych polach (między samymi nauczycielami, jaki i między nauczycielami a dyrekcją oraz między społecznością szkolną a nauczycielami), dominacja nastawienia na przygotowanie uczniów wyłącznie do egzaminów oraz decyzje dotyczące życia szkoły podejmowane przez dyrekcję czy pedagogów, bez udziału uczniów;
- widoczne u rodziców (a za ich pośrednictwem przenoszone na uczniów) - nastawienie na indywidualne sukcesy, a nie na współpracę z innymi i działania pozbawione bezpośrednich, jednostkowych korzyści, brak wrażliwości na problemy innych i chęci udzielania bezinteresownej pomocy.

Jak widać z przedstawionego zestawienia, część obserwacji, jakimi podzielili się wypełniający ankietę nauczyciele, wydaje się być sprzeczna z ich przedstawionymi wcześniej odpowiedziami – chociażby dotyczącymi oceny funkcjonowania własnego środowiska szkolnego. Warto jednak zaznaczyć, że o ile wówczas mieliśmy do czynienia z pytaniem zamkniętym (ankietowani mogli wybrać odpowiedzi tylko z zaprezentowanego im katalogu), teraz przedstawiono opinie, które pojawiły się w pytaniu otwartym. Oba zestawy odpowiedzi warto czytać w rezultacie łącznie, bowiem mogą dostarczyć nam uzupełniających się znaczeń. O ile pytanie zamknięte pozwala na ocenę skali występowania określonej opinii w badanej populacji, to pytanie otwarte umożliwia zobaczenie skojarzeń czy problemów, które spontanicznie nasuwają się ankietowanym. Czasem pozwala również na dokładniejsze zrozumienie, co mogło kryć się za wyborem przez badanych określonej odpowiedzi w pytaniu zamkniętym, siłą rzeczy sformułowanej w skrótowej formie. Ponadto, z racji małej próby badanych osób, wszystkie prezentowane tutaj wskazania należy oceniać wyłącznie jako identyfikację pewnych występujących w badanym środowisku zjawisk, a nie reprezentatywne dla niego opinie czy obserwacje.

3.4. Szanse rozwoju edukacji obywatelskiej w opinii respondentów

Na zakończenie badania respondenci mogli określić, co ich zdaniem mogłoby pomóc w rozwoju edukacji obywatelskiej w ich szkole. Każdy badany nauczyciel mógł wskazać pięć takich działań, szeregując je od najbardziej do najmniej jego zdaniem potrzebnego. Wyniki przedstawia wykres nr 15.

Wykres nr 15 - Formy wsparcia, które mogłyby pomóc w rozwoju EO w szkołach badanych nauczycieli. Możliwość wyboru pięciu kluczowych na skali od 1 do 5 (1 oznacza najbardziej potrzebną formę):



Przedstawione powyżej odpowiedzi mogą okazać się szczególnie istotne w kontekście działań planowanych w kolejnych etapach realizacji projektu ENGAGE. Pokazują one, że nauczyciele ciągle najbardziej potrzebują **nowych materiałów i narzędzi** do wykorzystania w trakcie lekcji, służących edukacji obywatelskiej. Dużo osób wskazało też na **potrzebę posiadania większej ilości czasu na zadania wykraczające poza przekazywanie uczniom wiedzy** oraz dostęp do odpowiednich **szkoleń dla nauczycieli wszystkich przedmiotów**, jak również **porad eksperckich** z zakresu prowadzenia edukacji obywatelskiej.

Dodatkowe formy potrzebnego im wsparcia w skuteczniejszej pracy z uczniami w zakresie edukacji obywatelskiej badani nauczyciele mogli wymienić w pytaniu otwartym. Pojawiły się tam takie pomysły, jak:

- nowe narzędzia i materiały do wykorzystania w szkole, np.
 - kompendium tematów i scenariuszy, do wykorzystania na różnych lekcjach,
 - informacja o dobrych praktykach i projektach realizowanych w innych szkołach podstawowych,
- konkretne informacje, wskazówki, kursy, szkolenia, warsztaty i materiały, pokazujące, jak osiągać cele edukacyjne w obszarze edukacji obywatelskiej oraz czego konkretnie należy w jej zakresie uczyć, jak również motywujące nauczycieli do zaangażowania się i aktywności w zakresie edukacji obywatelskiej,
- dostęp do doradztwa i porad eksperckich z zakresu edukacji obywatelskiej,
- szkolenia z edukacji obywatelskiej skierowane również dla rodziców,
- potrzeba dodatkowych godzin przedmiotów takich, jak historia i społeczeństwo lub nawet powołania odrębnego przedmiotu dotyczącego wychowania obywatelskiego czy patriotycznego → ALE zdaniem innych osób to nie wystarczy, bowiem do skutecznego wprowadzenia edukacji obywatelskiej należy przeorganizować życie całej szkoły, by stała się bardziej demokratyczna,

Edukacja obywatelska w Polsce.
Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju

- zmiana mentalności części nauczycieli i dyrektorów szkół, by chcieli inaczej patrzeć na funkcje i zadania szkoły.

Ostatni z wymienionych punktów warto uzupełnić o opinię jednego z respondentów, która może się stać rodzajem motto do dalszych fragmentów tego raportu, rekomendujących konkretne zmiany i sposoby działania służące ich wprowadzeniu. Napisał on, iż należy „pokazać wszystkim nauczycielom, że edukacja obywatelska jest ważnym, a może najważniejszym składnikiem edukacji, ponieważ to wielka odpowiedzialność, dobrze przygotować i wychować młodego człowieka”.

4. Przykłady rozwiązań stosowanych w wybranych szkołach

Celem uzupełnienia postulowanych powyżej przez nauczycieli działań, które mogą pomóc, ich zdaniem, we wzmocnieniu edukacji obywatelskiej w szkołach, można wskazać kilka już realizowanych w nich inicjatyw. Informacje na ich temat zostały zgromadzone w formie studiów przypadku w trakcie badania prowadzonego na potrzeby opracowania niniejszego raportu. Pochodzą one z kilku szkół współpracujących z Centrum Edukacji Obywatelskiej i z tego względu nie można ich traktować jako reprezentatywnych dla różnych tego typu form pracy podejmowanych w polskich szkołach. Stanowią one jednak ciekawe uszczegółowienie do opisanych we wcześniejszych częściach raportu potrzebnych w placówkach edukacyjnych w naszym kraju zmian oraz uzupełnienie przedstawionych tam postulatów. Stąd, mogą się stać cenną inspiracją dla projektowania nowego poradnika i narzędzi metodycznych, których opracowanie zaplanowano w projekcie ENGAGE. Poniżej przedstawiono analizowane przykłady w podziale na kilka kategorii, dotyczących głównej roli, jaką w procesie edukacji obywatelskiej mogą pełnić.

4.1. Praca metodą projektu na rzecz integracji środowiska szkolnego

Pierwszy przykład stanowi działanie, pokazujące w jaki sposób można innowacyjnie pracować z uczniami w ramach poszczególnych zajęć z zastosowaniem metody projektu, sprzyjając przy okazji wewnętrznej integracji środowiska szkolnego i ucząc uczniów, czemu warto wspierać jego „słabszych” (młodszych) członków. Chodzi o zrealizowany w Szkole Podstawowej nr 7 w Inowrocławiu projekt „Kodeks 2.0 w naszej szkole”, będący elementem udziału w rocznym szkolnym przedsięwzięciu „Szkoła z klasą 2.0”. Prowadzony był przez uczniów klasy VI, pełniących w bibliotece dyżury w ramach aktywu bibliotecznego oraz uczestniczących w zajęciach kółka bibliotecznego pod opieką bibliotekarza. Adresatami byli uczniowie z sześciu klas pierwszych tej samej szkoły podstawowej. Problemem, na jaki miał odpowiedzieć projekt, było dotarcie z zapisami powstającego w szkole Kodeksu 2.0 do małych dzieci, zwłaszcza uczniów klas pierwszych, gdzie znalazło się wówczas wiele sześciolatków, a nawet pięciolatek. W rezultacie, wypracowano model działania, sprowadzającego się do czytania kodeksu i odkrywania go na nowo w wersji obrazkowej dla dzieci, tłumacząc im jego zasady przy pomocy takich form jak komiksy, puzzle, quizy, plakaty, filmiki lub krótkie animacje.

Zaangażowani w realizację projektu uczniowie mogli zdecydować, czy chcą pracować w parach czy indywidualnie, a wyniki kolejnych etapów pracy omawiano na zajęciach kółka bibliotecznego raz w tygodniu. W rezultacie wszystkie wypracowane elementy miano połączyć w spójną całość. Publiczna prezentacja efektów podjętej w ten sposób pracy odbyła się w czasie pięciodniowych Szkolnych Targów 2.0. Odbiorcami byli uczniowie sześciu klas pierwszych, niektórych klas drugich i trzecich, dwóch klas czwartych, wychowawcy wymienionych klas oraz koledzy występujących uczniów i inny bibliotekarz. Wiedza uczniów na temat kodeksu była też wykorzystana w czasie spotkań rodziców uczniów z wychowawcami, przewidzianych w harmonogramie targów.

Działanie pozwoliło na wypracowanie następujących celów szczegółowych:

- pogłębianie umiejętności czytania ze zrozumieniem
- rozwijanie umiejętności pracy w zespole
- kształcenie umiejętności publicznego prezentowania efektów pracy w projekcie
- poszerzanie wachlarza poznanych narzędzi i aplikacji Internetowych
- rozwijanie umiejętności dyskusowania i krytycznego formułowania wniosków
- pogłębianie umiejętności wyszukiwania informacji.

Innym przykładem spełniającego podobne cele działania jest inicjatywa „Poczytaj mi przyjacielu”⁵¹. Jest to ogólnopolski program edukacyjny, w ramach którego uczniowie szkół podstawowych jako wolontariusze przygotowują regularne spotkania czytelnicze dla przedszkolaków, młodszych kolegów i koleżanek ze szkolnych świetlic, domów dziecka czy szpitali. Po lekturze uczestnicy razem się bawią, rysują, tańczą, śpiewają, przygotowują inscenizacje teatralne, a także zgłębiają wspólnie tajniki przyrody, świata czy języków obcych. Możliwy jest też taki przebieg realizacji programu, gdzie uczniowie szkół podstawowych są tylko jego beneficjentami. Dzięki uczestnictwu w

⁵¹ Zob. stronę programu, gdzie uczniowie znaleźć mogą m.in. listy lektur i inspiracje do zajęć (scenariusze warsztatów, aktywności itp.): <http://www.ceo.org.pl/pl/poczytaj/news/i-ty-mozesz-czytac-ksiazki-najmlodszym>.

programie młodzi ludzie mają okazję, często po raz pierwszy, zetknąć się z wolontariatem. Kontakt z młodszymi kolegami i koleżankami uczy ich budowania więzi, a publiczne wystąpienia pozwalają zyskać więcej pewności siebie. Ponadto, kontakt i praca z małymi dziećmi rozwija odpowiedzialność i cierpliwość, buduje poczucie wartości, pomaga pokonać nieśmiałość, pozwala zdobyć doświadczenie w pracy na rzecz innych, ale przede wszystkim przynosi dużo radości. Projekt ten jest przykładem działania, które pozwala włączać młodych ludzi w funkcjonowanie ich lokalnej wspólnoty, uczyć wrażliwości na jej potrzeby.

4.2. Działanie włączające uczniów do pracy na rzecz lokalnej społeczności

Do podobnych efektów, o jakich wspomniano na zakończenie opisu przedstawionego przed chwilą projektu, prowadzić może kolejna ze zidentyfikowanych metod pracy – zrealizowany w publicznej szkole podstawowej w Wierzbicy projekt „W domu naszej babci”. Pozwala on zwrócić uwagę młodych ludzi na specyfikę zamieszkiwanej okolicy i nawiązać relacje z przedstawicielami lokalnej społeczności. Inicjatywa pochodzi z dobrych praktyk ogólnopolskiego projektu „Ślady Przeszłości – uczniowie adoptują zabytki” realizowanego przez CEO we współpracy z Narodowym Centrum Kultury oraz przy współpracy Zamku Królewskiego w Warszawie. Do 2010 roku program był realizowany przez CEO regularnie. Obecnie działania kontynuowane są już samodzielnie przez szkoły, wykorzystujące do tego przygotowane w programie CEO materiały, inspiracje, dobre praktyki.

W omawianym przykładzie inicjatywy z Wierzbicy w roku szkolnym 2003/2004, pod opieką nauczyciela, uczniowie szkoły zrzeszeni w Kole Regionalnym wraz z innymi chętnymi uczniami, opracowali i rozpoczęli realizację projektu, którego celem było poznanie zwyczajów ludowych i życia ludzi dawnej wsi wierzbickiej oraz ratowanie dziedzictwa kulturowego miejscowości. Podjęta w ten sposób tematyka ściśle ząbeiała się z dotychczasowymi prowadzonymi w szkole działaniami, związanymi z ratowaniem dziedzictwa kulturowego. W trakcie podjętych działań zebrano informacje na temat przeznaczenia gromadzonych w szkole przez lata przedmiotów dawnej użyteczności na wsi. Przeprowadzono wywiady ze starszymi ludźmi z miejscowości oraz z okolicznych wsi na temat dawnego stroju ludowego, sposobu odżywiania się, obchodu ważnych świąt itp. Wszystkie informacje były gromadzone w „Zeszytach regionalnych”. Podjęto się też katalogowania przedmiotów dawnej użyteczności na wsi, dokładnie opisując ich przeznaczenie. Gromadzono informacje o dawnych obrzędach, szczególną uwagę poświęcając obrzędowi „wesela w czasach babci”. Zebrane informacje, piosenki i przyśpiewki weselne, śpiewane kiedyś w okolicy, posłużyły nauczycielce do napisania scenariusza inscenizacji pt. „Wesele”. Uczniowie zrzeszeni w Kole Regionalnym opracowali także kolejny zeszyt regionalny pt. „Wesele w czasach mojej babci”. Przygotowaną inscenizację uczniowie zaprezentowali podczas otwarcia Szkolnego Muzeum Regionalnego w kwietniu 2005r. Inscenizację obrzędu wesela uświetnił występ muzyków z dawnego zespołu ludowego, z którymi nawiązano współpracę. Grający w przedstawieniu uczniowie wystąpili w oryginalnych strojach ludowych.

Wśród najważniejszych rezultatów podjętych w ten sposób działań należy wymienić nauczenie się przez uczniów rozpoznawania śladów przeszłości w najbliższym otoczeniu oraz uzyskanie możliwości odkrycia i zrozumienia bogactwa lokalnej tradycji, oraz spotkania z ludźmi, fascynującymi się tradycją. Młodzi ludzie mogli także podjąć się porządkowania tej wiedzy przez tworzenie katalogu i prowadzenie zeszytów regionalnych, które służyły opisywaniu poznawanych faktów. Udział w programie „Ślady Przeszłości” przyczynił się do rozwijania wśród uczniów lokalnej tożsamości, rozbudził poczucie obywatelskiej odpowiedzialności za kształt lokalnej wspólnoty. Dla nauczycieli ważne było zdobycie nowych doświadczeń zawodowych oraz nawiązanie kontaktu z kolegami i koleżankami o podobnych zainteresowaniach z innych placówek edukacyjnych.

Podobne rezultaty wynikają z projektu „Rozegraj okolicę”, realizowanego przez dwa kolejne lata w Szkole Podstawowej nr 11 w Mysłowicach. W jego ramach zorganizowano grę terenową, w której przygotowanie zaangażowany był 13-osobowy zespół uczniów z klas VI (plus opiekunka-nauczycielka/wychowawczyni), pracujący w grupie. W jednej z dzielnic Mysłowic – na Laryszu uczniowie razem z nauczycielami zorganizowali grę terenową, która miała toczyć się w tzw. Małej Ojczyźnie, czyli miejscu, gdzie dzieci chodzą do szkoły, mieszkają, spędzają swój wolny czas. Uczestnikami gry byli uczniowie sześciu myśłowickich szkół podstawowych. Działanie uczniów polegało na odkrywaniu na nowo starych, znanych/nieznanych im miejsc. W ten sposób nawet doskonale znane uczniom zakątki dzielnicy odkrywały przed nimi nowe lokalne ciekawostki i historie. W trakcie przygotowania gry uczniowie nauczyli

się: współdziałania w grupie, otwartości na nowe znajomości, śmiałości wobec nieznanym nam rówieśników, samodyscypliny, wymyślenia ciekawych inicjatyw zmieniających ich własną okolicę.

4.3. Demokratyzacja życia szkoły

Metodą działania, pozwalającą na udemokratycznienie życia szkoły i większe upodmiotowienie w niej uczniów, jest Sportowy Okrągły Stół (SOS), zorganizowany przy wykorzystaniu metody debaty oksfordzkiej (odmiany debaty „za i przeciw”) w Szkole Podstawowej nr 62 w Krakowie. Stanowi on przykład ogólnoszkolnej debaty na temat udoskonalania zajęć sportowych i rekreacyjnych w placówce edukacyjnej i jest organizowany w ramach większego programu edukacyjnego Centrum Edukacji Obywatelskiej „WF z klasą”. Celem tego kluczowego momentu w całym programie jest umożliwienie szkole dokonania diagnozy stanu faktycznego lekcji WF-u prowadzonych w jej murach oraz określenia sytuacji pożądanej.

Osiągnięciu takich rezultatów służyć ma organizowana w placówce edukacyjnej debata. Jej formuła wybrana w poszczególnych szkołach może się różnić, a ważnym kryterium jej selekcji jest wiek uczniów. Powinna ona być jednak przez nich współprowadzona, ale nad jej przebiegiem winien czuwać koordynator lub nauczyciel wspomagający. Uczestnikami dyskusji powinni być nauczyciele, uczniowie oraz dyrekcja szkoły. Istotne jest, by przebieg spotkania został zorganizowany tak, aby możliwe było uwzględnienie opinii możliwie największej grupy uczniów⁵². Dlatego też należy stworzyć atmosferę, w której każdy uczeń i nauczyciel będzie mógł swobodnie wyrazić swoją opinię czy pomysł na nowoczesne i mądre lekcje WF-u. Przy niektórych pytaniach można zaproponować głosowanie, a jego wyniki traktować jako rozpoznanie problemu, nie jako podjęcie wiążącej decyzji. Dobrym pomysłem jest także rozpoczęcie dyskusji wcześniej w klasach, a potem przedstawienie wypracowanych postulatów czy przeniesienie jej do sieci, gdzie na blogu można komentować propozycje przedstawione przez poszczególne zespoły.

Podstawowym celem zastosowania tej metody jest włączenie uczniów w ocenę procesu nauczania w szkole oraz wspólne wypracowywanie rozwiązań, które miałyby poprawić sytuację. W ten sposób uczniowie mogą poczuć się współodpowiedzialni za wprowadzane zmiany – będąc ich autorami oraz mając poczucie, że są one adekwatne do potrzeb większości z nich. Jak zawsze w przypadku udziału w debacie, tak i uczestnictwo w Sportowym Okrągłym Stole pozwala kształtować kluczowe kompetencje uczniów: komunikowania się, współpracy w grupie, posługiwania się językiem ojczystym, rozwiązywania problemów.

Debatę organizuje cały Szkolny Zespół WF, czyli koordynator, dyrektor, nauczyciel lub nauczyciele wspierający. Może się jednak zdarzyć, że będzie potrzebna pomoc większej liczby osób, a inni nauczyciele nie będą się chętnie angażować. To rodzi konieczność pozyskania nowych sojuszników - w szkole, jak i poza nią. Warto wówczas pomyśleć o pedagogu szkolnym, pracowniku szkolnej biblioteki, aktywnych uczniach oraz rodzicach angażujących się w życie szkolne i/lub uprawiających sport. Takie działanie będzie służyło integracji związanych ze szkołą środowisk, co stanie się dodatkową ważną korzyścią wynikającą z zastosowania omawianej metody.

⁵² Zob. proponowany przebieg debaty na stronie: <http://www.ceo.org.pl/pl/wf/news/sportowy-okragly-stol>.

5. Możliwości rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach – opinie ekspertów

Analizy dotyczące możliwości rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach, zebrane w tym rozdziale, oparte są o wyniki ankiet przeprowadzonych w ramach prac nad przygotowaniem tego raportu, a także wniosków z debaty z praktykami, którym przedstawiono wyniki badań ankietowych. W debacie udział wzięło czterech nauczycieli, w tym jeden dyrektor szkoły, oraz przedstawiciele organizacji wspierających rozwój edukacji obywatelskiej: jedna osoba z Ośrodka Rozwoju Edukacji, dwie osoby z Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno – Społecznych i Szkoleń⁵³ oraz trzech przedstawicieli Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wyniki ankiet zaprezentowano w podziale na cztery bloki tematyczne:

- I. Uwarunkowania rozwoju edukacji obywatelskiej w Polsce na tle europejskim
- II. Rola edukacji obywatelskiej w polskich szkołach w oczach nauczycieli szkół podstawowych
- III. Funkcjonowanie edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podstawowych
- IV. Bariery i szanse rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach

Rozmowa wokół każdego z tematów poprzedzona była krótkim wprowadzeniem prowadzących oraz prezentacją adekwatnej części wyników badania. Po prezentacji prowadzona była rozmowa ukierunkowana przez pytania pomocnicze, przygotowane dla każdego z bloków. Praktycy skomentowali te wyniki, odwołując się do swojej wiedzy i doświadczeń dotyczących funkcjonowania edukacji formalnej w Polsce i miejsca edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podstawowych.

5.1. Systemowe uwarunkowania edukacji obywatelskiej w Polsce na tle europejskim

We wprowadzeniu do pierwszego bloku powiedziano o podkreślanej w Europie potrzebie prowadzenia edukacji obywatelskiej oraz o dokumentach wydanych przez Komisję Europejską, Radę Europy i OECD, dotyczących wspierania rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich. Przypomniano również, że edukacja obywatelska jest ważnym postulatem w rządowych dokumentach strategicznych, co w odniesieniu do szkół przełożyło się na sposób sformułowania podstaw programowych, nowy model nadzoru pedagogicznego oraz wprowadzenie do szkół prawnych możliwości działania rad szkoły oraz samorządów szkolnych.⁵⁴

Uczestnicy dyskusji, po wysłuchaniu krótkiego wprowadzenia na temat polityki europejskiej i polskich strategii i dokumentów wytyczających kierunki edukacji obywatelskiej, zgodzili się, że kierunki tej polityki i tworzone wytyczne są dobre, ale problem polega na tym, że pozostają na poziomie deklaracji. Te ostatnie rzadko przekładają się na konkretne działania, zwłaszcza gdy dobrze znane są tylko teoretykom, ale już nie praktykom, a więc nauczycielom, dyrektorom i organom prowadzącym szkoły. Wytyczne z dokumentów europejskich i polskich strategii znalazły wprawdzie swoje odzwierciedlenie w podstawach programowych kształcenia ogólnego, lecz znajdujące się tam zapisy dotyczące edukacji obywatelskiej w dużej mierze pozostają tylko na papierze.

Eksperti zwrócili uwagę na często przyjmowane ograniczające rozumienie definicji kluczowych jako tych, które mają służyć przystosowaniu się ludzi do potrzeb rynku pracy. Pożądane byłoby inne, szersze i otwierające podejście, zgodnie z którym kompetencje kluczowe powinny dawać ludziom zdolności do kształtowania rynku, a nie tylko do biernego dostosowywania się do zastanej sytuacji.

Edukacja obywatelska w szkole przegrywa z innymi przedmiotami, które dają konkretną wiedzę, sprawdzaną potem na egzaminach, z czego rozliczani są nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele. Znajduje to odzwierciedlenie w praktyce szkoły, a także w programowych dokumentach wewnątrzszkolnych, takich jak plan wychowawczy czy plan pracy szkoły, w którym edukacja obywatelska ma bardzo poślednie miejsce. To są działania zgodne z wytycznymi, ale niekoniecznie z potrzebami uczniów. Nie funkcjonują rady szkoły. Samorządy szkolne mają czysto fasadowy charakter, ponieważ głos uczniów, nawet jeśli wypowiedziany, jest przez nauczycieli ignorowany. Prowadzone w Polsce badania wykazują, że uczniowie nie czują, że mają w szkole coś do powiedzenia, że mogą o czymkolwiek dla nich istotnym decydować. Jednocześnie nauczyciele w ankietach twierdzą, że stopień upodmiotowienia uczniów jest wysoki.⁵⁵

⁵³ Jest to instytucja edukacyjna powołana do działania z inicjatywy Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

⁵⁴ Zagadnienia te zostały omówione w rozdziale 2.

⁵⁵ Wskazują na to wyniki prowadzonych w Polsce Międzynarodowych Badań Edukacji Obywatelskiej (International Civic and Citizenship Education Study).

Ponadto, to co zapisane jest w wytycznych jako program minimum, który powinien być rozwijany przez szkoły z uwzględnieniem lokalnego kontekstu i uwarunkowań istniejących w danym środowisku, często przyjmowane jest bezrefleksyjnie jako określenie programu działań do wykonania. Szkoły nie robią nic więcej, przyjmując przykłady możliwych działań jako obowiązujące normy działania, nie budując własnych programów rozwoju, dostosowanych do specyfiki własnego środowiska.

5.2. Rola edukacji obywatelskiej w polskich szkołach zdaniem nauczycieli szkół podstawowych

W drugiej części spotkania dyskutowano o roli edukacji obywatelskiej w polskich szkołach w oczach nauczycieli szkół podstawowych. Przedstawiono wyniki ankiet, w których znakomita większość badanych nauczycieli zadeklarowała, że jest to dla nich zagadnienie ważne lub bardzo ważne (patrz wykres 1 na s. 10). Omówiono wyniki badań świadczące o tym, jak rozumieją edukację obywatelską ankietowani nauczyciele szkół podstawowych.

Komentarz ekspertów do zaprezentowanych informacji był taki, że nastawienie polskich nauczycieli do edukacji oddaje obraz szkoły, która wciąż funkcjonuje według modelu z XIX wieku. Nauczyciele nie są nastawieni na prowadzenie procesu edukacyjnego w oparciu o relację z uczniami. Ci ostatni nie są zaś pytani o zdanie. Dodatkowo, nauczycieli nie zajmuje to, czym interesują się uczniowie i jakie mają potrzeby. Większość pedagogów skupia się na przekazaniu treści programowych, a uczniowie są im potrzebni jako bierni odbiorcy. Przy takim rozumieniu samego kształcenia trudno mówić o rzeczywistych możliwościach realizacji celów edukacji obywatelskiej.

Wielu nauczycieli nie rozumie, czym jest i czym mogłaby być edukacja obywatelska. Problemem, na który zwrócić uwagę biorący w dyskusji doradca metodyczny w zespole edukacji wczesnoszkolnej, jest bagatelizowanie przez nauczycieli znaczenia oceniania rozwoju umiejętności i refleksji nad procesem uczenia się tych kompetencji: z jednej strony nauczyciele nie wiedzą jak to robić, z drugiej – nie czują, że jest to istotne. Wiąże się to z wciąż niską świadomością znaczenia oceny rozwojowej na każdym etapie edukacji.

Szkoła kształtuje u uczniów postawy uległości, podporządkowania, nie wychylania się. Dopóki szkoła pozostanie silnie hierarchiczna, niedemokratyczna i autorytarna, nie będzie kształtowała innych postaw. To, jaki model relacji społecznych jest uczniom zapośredniczony przez szkołę, kształtuje ich wyobrażenie o relacjach w społeczeństwie. Nauczyciele powinni pilnować się, by nie przekazywać swoich poglądów jako jedynie słusznych – jest to szczególnie istotne w przypadku małych dzieci.

Zdaniem ekspertów, należałoby pracować nad rozwojem u uczniów umiejętności takich jak samoorganizacja, planowanie pracy, umiejętności meta-kognitywne (*myślenie o myśleniu*) i autorefleksja. Problem polega na tym, że tego typu umiejętności często brakuje samym nauczycielom. By osiągnąć cele wyznaczane w dokumentach i opracowaniach teoretycznych dla edukacji obywatelskiej, najpierw trzeba przygotować nauczycieli do tego, by mogli edukować obywatelsko uczniów w sposób wykraczający poza przekazywanie wiedzy.

5.3. Funkcjonowanie edukacji obywatelskiej w polskich szkołach podstawowych

W trzecim bloku dyskusji omówiono wyniki badań dotyczące metod pracy z uczniami, jakich zastosowanie deklarowali ankietowani nauczyciele oraz ich ocenę skuteczności różnych form pracy z uczniami dla kształtowania u nich kompetencji społecznych i obywatelskich. Komentujących wyniki badań ekspertów zapytano, jakie ich zdaniem metody pracy z uczniami pomogłyby osiągnąć cele edukacji obywatelskiej.

Pojawiły się opinie, że metodą kształtującą u młodych ludzi kompetencje społeczne, jest praca metodą projektu. Można ją stosować nawet w pracy z małymi dziećmi, a nabyte dzięki pracy projektowej kompetencje na trwałe wyposażają uczniów w zdolności, które można wykorzystywać w dalszej nauce i w życiu. Problemem jest jednak brak kontynuacji. O ile w szkołach podstawowych i gimnazjach stosuje się pracę metodą projektu, to w szkołach ponadgimnazjalnych stosowana jest ona bardzo rzadko.

Inną ceną ze względu na cele edukacji obywatelskiej metodą pracy jest organizowanie zajęć poza murami szkoły, wychodzenie z uczniami do pracy w terenie. Jest to jednak metoda zbyt rzadko – zdaniem ekspertów – wykorzystywana w polskich szkołach, co potwierdziły także przedstawione wyniki badania ankietowego. Zdaniem uczestników panelu eksperckiego w jej częstszym stosowaniu przeszkadza m.in. zbyt sztywny sposób skonstruowania ram czasowych funkcjonowania życia w szkole oraz małe zainteresowanie dyrekcji bardzo wielu placówek zmianą tej sytuacji, co dostarczyłoby im, w ich odczuciu, nadmiernych komplikacji.

Istnieje cały szereg innych metod, które mogą być przydatne w edukacji obywatelskiej. Nauczyciele teoretycznie je znają, ale rzadko je stosują, ponieważ boją się wychodzić poza znane im rozwiązania. Z tego względu potrzebne są szkolenia, w trakcie których nauczyciele nabierają pewności siebie i sprawności w stosowaniu różnych metod.

Ostatecznie jednak, jak stwierdzili zebrani eksperci, to nie metoda jest najważniejsza, lecz nowe podejście pedagogiczne nauczycieli. Nauczyciele powinni aktywnie włączać uczniów w proces uczenia się, jego planowanie i realizację. Metoda pracy jest kwestią wtórną. Koncentracja na niej rodzi zagrożenie, że nauczyciel ograniczy się do technicznej strony wdrażania metody, pomijając relację nauczyciel-ucznio wie a to właśnie skupienie się na tej relacji może istotnie jakościowo zmienić proces nauczania. „Metody aktywizujące” należy rozumieć, zasugerował jeden z rozmówców, jako takie, które pozwalają wziąć odpowiedzialność za swoje uczenie się oraz przenoszą uwagę ucznia z nauczyciela na treść uczenia się. „Aktywizuje to, co zachęca do samodzielnego uczenia się”. W polskich szkołach nie prowadzi się ewaluacji wewnątrz klas, więc nie wiadomo, czy uczniowie się rzeczywiście w klasie uczą.

Jeśli szkoła ma edukować obywatelsko, powinno się to odbywać nie tylko w ramach oddzielnych, przeznaczonych do tego godzin lekcyjnych. Edukacja obywatelska to również wykorzystywanie typowych sytuacji szkolnych do kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich. W szkole i w klasie szkolnej na bieżąco toczy się życie społeczne, rozgrywają się konflikty, dochodzi do walki o pozycję społeczną w ramach grupy czy w opozycji do innych grup – tego typu sytuacje, umiejętnie poprowadzone przez nauczyciela, mogą się przyczynić do rozwoju kompetencji potrzebnych uczniom w dalszym życiu w różnych sytuacjach prywatnych, społecznych i zawodowych.

5.4. Bariery i szanse rozwoju edukacji obywatelskiej w polskich szkołach

W czwartej części prowadzonych dyskusji eksperci początkowo zgodzili się z opiniami wygłaszany mi przez ankietowanych nauczycieli, wedle których obiektywne uwarunkowania utrudniające realizację celów edukacji obywatelskiej to zbytne obciążenie nauczycieli innymi zadaniami, nastawienie szkół na uzyskanie przez uczniów jak najlepszych wyników na egzaminach i związane z tym wąskie kryterium oceny pracy nauczycieli – tylko ze względu na skuteczność przygotowywania uczniów do egzaminów. Następnie pojawił się w dyskusji głos, że odwoływanie się do zbytniego obciążenia pracą i koniecznością skupienia się na przekazywaniu uczniom wiedzy potrzebnej do zdawania kolejnych testów staje się dla wielu nauczycieli wygodną wymówką, by nie podejmować dodatkowych aktywności. Tymczasem, podstawa programowa daje pole do przyjmowania innego podejścia. Zostały w niej przewidziane teoretyczne możliwości, by nauczyciel wychodził w procesie nauczania poza bierne formy przekazywania informacji uczniom.

Edukacja obywatelska wymaga systematyczności i konsekwencji w aktywności. Jej celów nie da się osiągnąć tylko przez działania akcyjne. Te ostatnie są skuteczne, jeśli chodzi o szybkie osiągnięcie rezultatów, ale nie w sensie edukacyjnym, czyli w znaczeniu przyrostu kompetencji. Edukacja obywatelska będzie przynosiła efekty, jeśli wszyscy nauczyciele razem z dyrekcją oraz ze wsparciem rodziców będą mieli jej wspólną wizję, którą będą konsekwentnie realizować. Jeśli jednak pojedyncze osoby będą próbowały wprowadzić zmianę w niechętnym temu środowisku, trudno będzie cokolwiek osiągnąć. Aktywni nauczyciele spotykają się zazwyczaj z oporem ze strony swoich kolegów i koleżanek oraz dyrekcji. Sami nie mają poczucia sprawczości, więc trudno, żeby mogli je przekazywać uczniom.

Główną barierą utrudniającą rzeczywistą zmianę jest brak współpracy w ramach społeczności szkolnej. Dyrektorzy, nauczyciele, rodzice – większość przedstawicieli tych trzech grup działa według utartych schematów, znanych im jeszcze z czasów, gdy sami byli uczniami. By to zmieniać, trzeba dyskutować o celach edukacji, w tym edukacji obywatelskiej, oraz pracować nad zmianą nastawienia do przejmowania odpowiedzialności – najpierw nad tym, co sami robimy, a potem nad tym, co mogą robić uczniowie. Nauczyciele powinni zyskać poczucie odpowiedzialności i poczucie sprawczości, a nie zrzucić winę na „czynniki obiektywne”, takie jak brak czasu i przeładowany program.

Jeśli taka zmiana ma się realnie dokonać, nie może być podyktowana z góry. Środowisko szkolne musi być samo przekonane o potrzebie zmiany, by ją wprowadzić. Nie są dobre w tym obszarze projekty systemowe, które „chcą dobrze, a zostawiają spaloną ziemię”. W szkołach trzeba pracować z grupą nauczycieli, a nie z pojedynczymi osobami, ponieważ grupy mogą się stać zaczynem realnej zmiany. Szczególnie istotna jest postawa osób zarządzających poszczególnymi placówkami. Edukacja obywatelska jest możliwa w szkole, w której dyrektor jest demokratycznym liderem, chcącym i potrafiącym współpracować z radą pedagogiczną i z rodzicami. Trzeba też wspierać rozwój kompetencji metapoznawczych grona pedagogicznego, prowadzić pogłębioną autorefleksję, która jest podstawą edukacji obywatelskiej. Działania akcyjne, wspierane z zewnątrz, nie zastąpią procesu pogłębionej autorefleksji.

Za słabo włącza się środowisko okołoszkolne w kształtowanie procesów edukacyjnych. Edukacja obywatelska powinna stać się żywa i włączająca. Trzeba budować świadomość jej korzyści wśród rodziców, którym należy pokazać, że liczy

się nie tylko indywidualny sukces, ale i współpraca, współdziałanie z innymi. Należy zapraszać do kooperacji i angażować w życie szkoły środowisko lokalne, żeby instytucje lokalne (np. firmy) widziały korzyść ze współpracy ze szkołą. Potrzebne są też żywe lekcje edukacji obywatelskiej, rozumiane jako proces, w którym od początku do końca współpracują ze sobą członkowie całej szkolnej społeczności. W trakcie takiego procesu każdy z jego uczestników wiele się uczy.

Tymczasem większość nauczycieli oczekuje gotowych rozwiązań, prostych recept, narzędzi, które mogliby od razu zastosować. Dla szkół podstawowych rzeczywiście brakuje materiałów dydaktycznych z zakresu edukacji obywatelskiej dla nauczycieli i uczniów, ale nie to jest – z perspektywy dyskutujących ekspertów – największą potrzebą polskiej szkoły.

6. Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym raporcie wyniki zrealizowanego badania oraz analizy danych pochodzących z innych źródeł wskazują, iż sytuacja edukacji obywatelskiej w Polsce jest niejednoznaczna. Przedstawione rezultaty pozwalają częściowo wyjaśnić rozbieżność między wynikami porównawczych badań międzynarodowych (np. wspomnianych ICCS), gdzie Polska plasuje się wysoko w rankingach dotyczących edukacji obywatelskiej, a niskim w praktyce zainteresowaniem młodych ludzi aktywnością społeczną czy zaangażowaniem się w życie polityczne.

Zaprezentowana w tym raporcie analiza podstaw programowych pokazuje, iż edukacja obywatelska została w nich uwzględniona. W Polsce opracowano też dużo materiałów dydaktycznych, dotyczących edukacji obywatelskiej (nawet jeśli na podstawowym poziomie edukacji sytuacja ta wygląda najgorzej). Ponadto, nauczyciele wydają się rozumieć, że edukację obywatelską można postrzegać szeroko, jeśli chodzi o jej rolę oraz organizację sposobu pracy z uczniami - tak można wywnioskować z odpowiedzi, udzielonych przez nich w ankietach. Większe rozbieżności pojawiają się, gdy nauczyciele pytani są o cele edukacji obywatelskiej. Za różnym postrzeganiem roli edukacji obywatelskiej podąża inne definiowanie kompetencji, które dzięki niej powinny być u uczniów kształtowane. Z udzielonych przez pedagogów odpowiedzi wynika też, iż znają oni warunki, jakie należy zapewnić w szkole funkcjonującej zgodnie z zasadami demokratycznymi.

Sytuacja zmienia się jednak, gdy przejdziemy na poziom analizy metod pracy z uczniami. Okazuje się, że korzystanie z metod w większym stopniu aktywizujących uczniów nie jest wcale tak częste, a dominują praca indywidualna oraz praca z tekstem i metodą wykładu. Trzeba tu też pamiętać, na co wskazywali uczestnicy panelu eksperckiego, iż same metody pracy nie są najważniejsze w edukacji obywatelskiej. Praca w grupach czy lekcje poza szkołą, które będą źle poprowadzone, też nie przyczynią się do rozwoju kompetencji społecznych czy obywatelskich uczniów.

Na dodatkowe negatywne aspekty wpływające na stan edukacji obywatelskiej w Polsce wskazuje analiza swobodnych odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w pytaniach otwartych, dotyczących dostrzeganych przez nich barier w rozwoju edukacji obywatelskiej w szkołach. Wymienianych jest tu szereg przeszkód, których obecność w placówkach edukacyjnych potwierdzili też uczestnicy panelu eksperckiego. Chodzi przede wszystkim o to, że w wielu placówkach niechętnie wszelkim zmianom jest szkolne środowisko, w którym dominują ludzie ukształtowani w czasach, gdy obowiązywało silnie zhierarchizowane podejście do edukacji. Są oni nieprzychylni wprowadzaniu modyfikacji, których sami nie rozumieją. Trafiający w takie środowisko młodzi, aktywni nauczyciele są szybko socjalizowani do obowiązujących w nim, ustalonych zasad lub wypychani poza jego obręb. W zmianie sytuacji nie pomagają niska aktywność rodziców, często godzących się zbyt łatwo na zastane w szkołach warunki. W takich placówkach często fasadową rolę spełniają samorządy uczniowskie, czy też rady szkoły. Te ostatnie od początku są dodatkowo, zdaniem części uczestniczących w panelu ekspertów, pozostałościami po poprzednim ustroju. Wydaje się, że zmianie sytuacji mogłoby służyć podjęcie przez władze centralne bardziej zdecydowanych działań, zmierzających m.in. w stronę realizacji przedstawionych w tym raporcie krajowych dokumentów strategicznych. O perspektywach ich faktycznego wdrożenia zdecydowanie sceptycznie wypowiadali się jednak uczestnicy panelu eksperckiego.

Przedstawione powyżej realia nie oznaczają bynajmniej, że edukacja obywatelska w polskich szkołach skazana jest na niepowodzenie. Do realizacji celów szeroko rozumianej edukacji w tym zakresie nie wystarczy jednak ograniczyć się do opracowania kolejnych materiałów dydaktycznych. Trzeba raczej starać się tworzyć klimat otwarty na zmianę w poszczególnych placówkach edukacyjnych. W tym celu najlepiej byłoby przeformułować zasady funkcjonowania środowiska szkolnego w stronę jego większego udemokratycznienia i upodmiotowienia jego najmłodszych uczestników. Poczucie sprawczości powinni też zyskać sami nauczyciele, bo tylko nauczyciel, który ma przekonanie, że szkoła jest miejscem, w którym się osiąga ważne cele i które pozwala się rozwijać, może przekazać takie podejście swoim uczniom. Jest to cel bardzo istotny, ale trudny do osiągnięcia i wymagający dużo czasu.

W perspektywie krótszej, w celu zapoczątkowania konkretnych zmian, warto by było szkolić w poszczególnych szkołach grupy ludzi, którzy mogliby się stać inicjatorami zmian. Ponadto, dodatkowe wsparcie warto skierować do samych rodziców, próbując wykorzystać potencjał tkwiący w tej grupie na rzecz edukacji obywatelskiej całej szkolnej społeczności.

Ogólnym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest widoczna potrzeba dyskusowania w ramach społeczności szkolnej, czym jest, a czym mogłaby i powinna być edukacja obywatelska. Nauczycielom warto pokazywać, że możliwe

jest szerokie definiowanie celów edukacji obywatelskiej, a droga do ich osiągnięcia wiedzie przede wszystkim przez pogłębioną autorefleksję i budowanie poczucia sprawczości, zarówno wśród nauczycieli jak i wśród uczniów. Pomocne może być stosowanie różnych metod pracy, takich jak metoda projektu czy lekcji w terenie, ale trzeba potrafić z nich we właściwy sposób korzystać. Do kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich warto również wykorzystywać codzienne sytuacje z życia szkoły. Refleksyjne podejście do pojawiających się problemów czy konfliktów ma szansę wspomóc rozwój uczniów bardziej niż teoretycznie najlepsza metoda, stosowana bezrefleksyjnie. Moduły szkoleniowe, nakierowane na przygotowanie nauczycieli do pełnienia zadań pedagogicznych związanych z edukacją obywatelską, powinny uwzględniać takie podejście.

O Autorach

Filip Pazderski – prawnik i socjolog, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, ukończył uzupełniające studia magisterskie w European Master's Degree in Human Rights and Democratisation ([E.MA](#)) w Wenecji, doktorant w Szkole Nauk Społecznych IFiS PAN; analityk i kierownik projektów w Programie Społeczeństwa i Demokracji Instytutu Spraw Publicznych, gdzie zajmuje się problematyką funkcjonowania demokracji, aktywności i partycypacji obywatelskiej oraz systemowego wsparcia trzeciego sektora. Prezes Stowarzyszenia na Rzecz Ziemi Podlaskiej DRUMLA, zajmującego się dialogiem międzykulturowym i aktywizacją społeczności lokalnych na Podlasiu. Współautor przygotowywanej przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Długofalowej polityki rozwoju wolontariatu w Polsce.

dr Ewa Bacia - socjolożka i politolożka, specjalistka ds. edukacji; absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł doktora uzyskała na Freie Universität w Berlinie, przedstawiając badania dotyczące wpływu kapitału społecznego na postrzeganie demokracji. Pracowała w wielu instytucjach i organizacjach publicznych i pozarządowych, zajmując się tematyką związaną z edukacją i rynkiem pracy. Adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych. Od września 2015 będzie realizować na Technische Universität w Berlinie międzynarodowy projekt badawczy dotyczący narzędzi stosowanych w obrębie edukacji obywatelskiej w kontekście kształcenia nauczycieli.

Sylwia Żmijewska-Kwirąg - absolwentka Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2001 pracuje w Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej jako koordynatorka projektów edukacyjnych oraz zarządza zespołem edukacji obywatelskiej i ekonomicznej. Jest autorką licznych publikacji poświęconych wychowaniu obywatelskiemu oraz pakietów edukacyjnych na rzecz kształtowania

kompetencji przedsiębiorczości i inicjatywności.