

The background is a solid light orange color, decorated with various colorful speech bubbles and icons. There are yellow bubbles with exclamation marks, purple bubbles with three dots, green bubbles with three dots, orange bubbles with three dots, and white thought bubbles with question marks or exclamation marks. Some bubbles have small lines radiating from them, suggesting emphasis or urgency.

S sieć
S organizacji
S społecznych
dla edukacji

**JAKIEJ SZKOŁY CHCEMY
WYZWANIA I ROZWIĄZANIA**



INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH



Fundacja
EFC

FUNDACJA
BATOREGO



fundacja
pole
dialogu

PROTEST
z WYKRZYKNIKIEM



Obywatele
Dla
Edukacji

ŹRÓDŁA

OŚRODEK DZIAŁAŃ EKOLOGICZNYCH



FUNDACJA



Towarzystwo
Edukacji
Antydyskryminacyjnej



Polska
Fundacja
im. Roberta
Schumana



fundacja
civis polonus

sieć obywatelska

WATCHDOG



fundacja
rozwoju dzieci



FUNDACJA
PRZESTRZEŃ DLA EDUKACJI



Fundacja na rzecz
Praw Ucznia



Ogólnopolska
Federacja
Organizacji
Pozarządowych



Stowarzyszenie
Umarłych
Statutów



EDUKACJA
W DZIAŁANIU



FUNDACJA
AKTYWNOŚCI
LOKALNEJ

**AMNESTY
INTERNATIONAL**



CENTRUM
CYFROWE

Sieć Organizacji Społecznych dla edukacji

Kim jesteśmy?

Tworzymy Sieć Organizacji Społecznych (SOS), które działają na rzecz dobrej i mądrej szkoły. Promujemy i upowszechniamy dobre praktyki w edukacji. Nasze propozycje zmian systemowych oraz rozwiązań dla samorządów lokalnych i społeczności szkolnych wywodzą się z wieloletnich doświadczeń pracy w polskich szkołach i przedszkolach, a także instytucjach kształcących doskonalących kompetencje zawodowe nauczycielek i nauczycieli, dyrektorek i dyrektorów.

Do czego zmierzamy?

Chcemy rozmawiać o tym, co nie działa, czego brakuje i co trzeba zmienić, a co warto rozwijać, żeby polska edukacja odpowiadała na prawdziwe potrzeby młodych ludzi i na wyzwania XXI wieku. Chcemy szkoły nowoczesnej, obywatelskiej i demokratycznej, przyjaznej młodym ludziom, ich rodzicom i nauczycielkom. Takiej, do której chce się chodzić, która motywuje do nauki i przygotowuje do życia we współczesnym świecie. Rozwija kluczowe kompetencje, a nie tylko przekazuje oderwane od siebie wiadomości z różnych przedmiotów. Zebrałiśmy nasze pomysły na dobrą szkołę i przygotowaliśmy rozwiązania dla władz oświatowych, lokalnych i środowiska szkolnego: dyrektorów i nauczycieli, rodziców, a nawet uczniów. Zachęcamy do zapoznania się z nimi na naszej stronie: <https://sosdlaedukacji.pl/>.

Jak chcemy zmieniać polską edukację?

Wiemy, że każda głęboka zmiana wymaga poważnej rozmowy, porozumienia i wspólnych działań. Dlatego budujemy platformę współpracy z instytucjami, dla których polska szkoła jest ważna: władzami lokalnymi i innymi organami prowadzącymi, nauczycielskimi związkami zawodowymi, stowarzyszeniami dyrektorów i nauczycieli, politykami i mediami. Jesteśmy otwarci na inne organizacje i ruchy społeczne, działaczki, ekspertki, rodziców, a także uczniów i uczennice.

Co chcemy wspólnie osiągnąć?

Wierzymy, że nasze wieloletnie doświadczenie i wspólna praca mogą być pomocne wszędzie tam, gdzie decyduje się o oświacie. Zależy nam nie tylko na tym, aby rozwijać kompetencje organów władzy samorządowej i ich wiedzę na temat kształtowania lokalnych polityk oświatowych, ale także na tym, by w tych działaniach opierać się na wiedzy i doświadczeniu organizacji społecznych, od trzech dekad aktywnych na polu rozwoju szkoły.

Korzyści dla władz samorządowych

- Uspołecznienie edukacji przez włączenie mieszkańców w debatę i działanie
- Lepsze rozpoznanie problemów lokalnej oświaty (mapa problemów)
- Poznanie perspektyw wszystkich zainteresowanych grup (dyrektorów, nauczycieli, rodziców, uczniów, organizacji społecznych)

- Zebranie nowych pomysłów i rozwiązań aktualnych problemów
- Opracowanie planu konkretnego mikrodziałania (lub kilku)
- Zwiększenie poczucia odpowiedzialności i sprawczości lokalnej wspólnoty
- Zawiązanie się nieformalnej minikoalicji lub zespołu na rzecz dobrej edukacji
- Wyłonienie lokalnych liderów procesu zmiany
- Autentyczne konsultacje społeczne propozycji JST
- Promocja lokalnych rozwiązań przez pokazanie ich innym samorządom (publikacja, webinaria)
- Twórcze wykorzystanie materiałów i propozycji opracowanych przez ekspertów SOS dla Edukacji
- Przekonanie się (i innych), że można dużo zrobić w szkole (mimo ogólnej sytuacji i zmian w prawie oświatowym)
- Wymiana doświadczeń i dobrych praktyk między szkołami
- Współtworzenie ogólnopolskiej sieci „samorządów dla edukacji”

Jakie wyzwania stawia przed nami edukacja ukraińskich dzieci?

Wojna w Ukrainie i napływ setek tysięcy dzieci i młodych ludzi do Polski wstrząsnęły naszym systemem oświaty. Postawiły nowe wyzwania przed polskimi szkołami, organami prowadzącymi, ministerstwem oświaty i kuratoriami, a także polskimi nauczycielami, uczniami i całą opinią publiczną. Organizacje społeczne skupione w SOS dla Edukacji mocno zaangażowały się w działania pomocowe i edukacyjne - stworzyliśmy platformę wymiany informacji i doświadczeń z udziałem władz samorządowych i instytucji międzynarodowych, które organizują i wspierają finansowo edukację ukraińskich dzieci.

Jesteśmy przekonani, że tylko wspólna praca na rzecz dobrej edukacji dla wszystkich może zamienić obecny kryzys w impuls dla transformacji i unowocześnienia polskiego szkolnictwa, nie tylko w perspektywie najbliższych miesięcy, ale także w nadchodzących latach. Polska potrzebuje dziś i w przyszłości szkoły otwartej na dzieci z innych krajów i kultur. To wzmacnia także kompetencje społeczne, obywatelskie i życiowe polskich uczniów. W niepewnym i złożonym świecie konieczne jest zbudowanie odporności na kryzysy lokalne i globalne, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć, w tym rozwijanie innowacyjności i elastyczności rozwiązań edukacyjnych. Nie uda się tego osiągnąć bez szerokiej debaty publicznej o edukacji z udziałem wszystkich zainteresowanych, ale też bez prawdziwego uspołecznienia edukacji na poziomie lokalnej wspólnoty, bez zachowania samodzielności szkół i autonomii dydaktycznej nauczycieli.

Doświadczenia ostatnich tygodni pokazują po raz kolejny, jakie znaczenie - zarówno w Ukrainie jak i w Polsce - odgrywa społeczeństwo obywatelskie, a także lokalne władze. Polscy nauczyciele i nauczycielki skutecznie wspierają kilkaset tysięcy młodych uchodźców, a często także ich rodziny. Władze centralne powinny zrobić wszystko, by docenić i wesprzeć te działania.

Spis treści

Szkoła XXI wieku. Edukacja wobec wyzwań współczesności	6
Szkoła kompetencji. Podstawa programowa do pilnej naprawy	15
Edukacja cyfrowa. W poszukiwaniu nowego modelu kształcenia	22
Szkoła wsparcia. W trosce o psychiczny dobrostan uczniów i uczennic	30
Szkoła równych szans. Przeciw nierównościom i społecznemu wykluczeniu	37
Edukacja małego dziecka. Warunek rozwoju i równych szans wszystkich dzieci	49
Edukacja przedszkolna. Powszechna dostępność i jakość	53
Szkoła w lokalnej sieci. Edukacja na rzecz odpowiedzialności społecznej	60
Szkolne prawo i prawa ucznia. Edukacja prawna w praktyce	66
Samorząd uczniowski i inne sposoby współzarządzania szkołą	71
Edukacja obywatelska na lekcjach i na co dzień	77
Edukacja praw człowieka. Podstawa demokracji i społeczeństwa obywatelskiego	87
Szkoła bezpieczna. Przeciw wykluczeniu, dyskryminacji i przemocy	96
Edukacja klimatyczna potrzebna od zaraz	109
Edukacja europejska. Szkoła a doświadczenie tożsamości i wspólnoty europejskiej	120
Edukacja globalna. Zrozumieć swoje miejsce w świecie	129
Historia w szkole. Empatia i zaciekawienie	137
Szkoła dobrze finansowana. Potrzebne adekwatne środki i sprawiedliwy system finansowania oświaty	144

Szkoła XXI wieku. Edukacja wobec wyzwań współczesności

Nasze tezy

- Świat wokół nas intensywnie się zmienia, a szkoła, jaką znamy, odchodzi w przeszłość
- Nie ma dobrej edukacji bez uczenia (się) o wyzwaniach klimatycznych, społecznych czy technologicznych
- Potrzebujemy otwartości na różnorodność, kreatywności, krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów z wykorzystaniem nowych technologii
- O wyzwaniach XXI wieku – globalnych i lokalnych – oraz ich współzależnościach można i trzeba uczyć się na wszystkich lekcjach
- Potrzebne są innowacyjne modele nauczania, a nawet eksperymenty – bez tego szkoła straci kontakt ze zmieniającym się światem i potrzebami młodych ludzi, nie dając im kompetencji pozwalających przełamać obawy przed poruszaniem się w nieznanym

Dlaczego zmiana jest konieczna

Świat, jaki znamy, odchodzi w przeszłość. Stoimy u progu cywilizacyjnych zmian. System edukacji powinien odpowiadać na nie, przygotowując młodych ludzi do życia w przyszłości, a także do zmian, które dzieją się już teraz. Chodzi tu o zarówno o cele nauczania – konkretne treści czy umiejętności, które szkoła powinna rozwijać, wartości, które chcemy chronić – jak i o metody pracy z uczniami i uczennicami.

Kluczowe procesy, które przeobrażą rynek pracy, sposoby komunikacji i codzienne życie kolejnych pokoleń, to m.in. zmiany technologiczne i rozwój sztucznej inteligencji. Już od kilku lat obserwujemy, że zanikają jedne zawody, a pojawiają się nowe sposoby wykonywania innych¹. Z kolei pandemia COVID-19 bardzo przyspieszyła zmiany w naszych sposobach komunikowania się.

Zmiana klimatu i inne zagrożenia ekologiczne również będą wywierały wpływ na społeczeństwo i światową gospodarkę – nie chodzi przy tym wyłącznie o negatywne konsekwencje globalnego ocieplenia dla życia ludzi i ekosystemów (w tym m.in. wymieranie całych gatunków zwierząt i życia morskiego, brak bezpieczeństwa żywnościowego, konieczność migrowania z terenów niezdatnych do życia na niespotykaną dotąd skalę).

Działania na rzecz zapobiegania katastrofie klimatyczno-ekologicznej pociągną za sobą także fundamentalne zmiany w funkcjonowaniu gospodarek i społeczeństw². Potrzebny jest nowy model rozwoju (m.in. oparty na idei postwzrostu³), który zastąpi ten dominujący dzisiaj – nastawiony na nieograniczony wzrost gospodarczy, prowadzący do degradacji środowiska, zmian klimatu, narastających nierówności społecznych i utraty bioróżnorodności.

Zmiany w światowej gospodarce związane są też z procesem globalizacji. Towarzyszą mu m.in. procesy relokacji produkcji do mniej zamożnych społeczeństw, obejmujące wiele dziedzin gospodarki. Nie tylko prowadzi to do uzależnienia gospodarek i społeczeństw krajów rozwijających się od międzynarodowego

kapitału, ale też skutkuje utratą możliwości wykonywania dotychczasowych zawodów przez wielu mieszkańców krajów tzw. Zachodu. To z kolei jest jednym z powodów narastających resentymentów społecznych, poczucia bycia „obcym w swoim kraju” oraz obaw o przyszłość ekonomiczną⁴.

Z drugiej strony globalizacja przynosi też wiele pozytywnych rezultatów związanych ze zwiększoną mobilnością i możliwością kontaktu z osobami zamieszkującymi różne części świata. Nawiązywanie takich relacji rozszerza horyzonty poznawcze i sprzyja kreatywności. Edukacja musi jednak do tego przygotowywać – powinna m.in. uwrażliwiać młodych ludzi na różnice kulturowe oraz dawać im narzędzia ułatwiające poruszanie się w zglobalizowanym świecie (więcej na ten temat w tekście poświęconym edukacji globalnej).

Omawiając trendy związane z przyszłym funkcjonowaniem społeczeństw, należy też pamiętać o spodziewanych zmianach demograficznych⁵. Żadne rozwiązania z zakresu polityki prorodzinnej nie doprowadzą do ich odwrócenia w najbliższych dekadach. Dlatego dalsze starzenie się społeczeństw zachodnich i nowe procesy migracyjne (w tym te wywołane zmianami klimatycznymi⁶) tym bardziej wzmacniają potrzebę przygotowania młodych do życia w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo.

Turbulencje społeczno-ekonomiczne związane z opisanymi powyżej zmianami wskazują dodatkowo na potrzebę przygotowania uczniów i uczennic do funkcjonowania w świecie zaostrzających się konfliktów i polaryzacji społecznej, ścierających się radykalnych idei oraz dalszego podważania zasad i wartości, na których opierają się demokracje parlamentarne⁷. W związku z tym potrzebujemy również intensywniejszego uczenia się postaw otwartych, umiejętności krytycznego myślenia i poruszania się w świecie spolaryzowanych, rywalizujących ze sobą przekazów medialnych.

Niezbędne jest też kształtowanie postaw aktywniejszego udziału w życiu demokratycznej wspólnoty poprzez narzędzia partycypacji społecznej i obywatelskiej⁸. Więcej informacji i materiałów na ten temat znajduje się w tekście poświęconym edukacji obywatelskiej w szkole w tym zestawie.

Edukacja powinna podążać za tymi zmianami, a nawet je wyprzedzać. Czy to się uda, zależy od tego, jakie kompetencje (wiedzę, umiejętności i postawy) będzie kształciła szkoła w XXI wieku. W myśl strategii Unii Europejskiej do podstawowych umiejętności rozwijanych w trakcie całego życia należą m.in. umiejętności językowe, komunikacyjne, wykorzystanie nowych technologii i przygotowanie do życia w świecie cyfrowym, umiejętność uczenia się i krytycznego myślenia, kompetencje społeczne i obywatelskie, w tym umiejętność rozumienia różnych perspektyw i punktów widzenia (a więc i empatia), przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym oraz m.in. proinnowacyjności przedsiębiorczość.

Czy Polska szkoła ich uczy?

Naszym zdaniem – w zdecydowanie niedostatecznym stopniu. Dokładniej odpowiednie realia funkcjonowania edukacji w naszym kraju omawiamy w kolejnej części tego tekstu.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Są w Polsce szkoły, które starają się uwzględniać kluczowe wyzwania XXI wieku oraz opracowują własne, ciekawe rozwiązania tych problemów. Brakuje jednak systemowego wsparcia takich inicjatyw

i upowszechniania powstałych w ten sposób dobrych praktyk. Polska edukacja nadal funkcjonuje w znanym od dziesięcioleci modelu transmisyjnym, opartym na przekazywaniu głównie wiedzy faktograficznej (mierzonej stopniami i wynikami z egzaminów), silnej kontroli oraz przedmiotowym podejściu do młodych ludzi, pomijaniu ich indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

Najważniejsze bariery i trudności:

- W szkole dominuje encyklopedyczne podejście do nauczania, a podstawa programowa i standardy wymagań są przeładowane szczegółowymi wiadomościami z osobnych przedmiotów. Brakuje pogłębionej analizy rzeczywistych problemów i zjawisk, szukania współzależności i projektowania rozwiązań.
- W polskiej szkole w niewystarczającym stopniu rozwija się kompetencje kluczowe. Brakuje pracy projektowej, zespołowej, a także innowacyjnych i elastycznych metod pracy z uczniami i uczennicami. Nie rozwija się umiejętności miękkich ani nie dba o emocje i relacje (młodych ludzi między sobą oraz młodych ludzi ze szkołą)⁹.
- Historia kultury, podobnie jak historia społeczna i gospodarcza traktowane są marginalnie, pomijane są także zagadnienia dotyczące organizacji i działania Unii Europejskiej.
- Mało znana jest idea edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa (ang. *global citizenship education*), której celem jest budowanie wiedzy, umiejętności, wartości i postaw umożliwiających zrozumienie najważniejszych globalnych problemów, wyzwań i współzależności¹⁰, takich jak zagrożenia klimatyczne i ekologiczne, świadoma konsumpcja, zrównoważony rozwój, migracje, nierówności społeczne czy technologiczne. W podstawie programowej kwestie te są rozproszone, a części z nich nie ma w ogóle. Polska nie brała też udziału w badaniach OECD dotyczących kompetencji globalnych¹¹.
- Pomijana jest edukacja antydyskryminacyjna i obywatelska. Otwartość na różnorodność, w tym na osoby z mniejszości kulturowych, religijnych czy narodowych, a także umiejętność adaptacji do nowych, nieznanych warunków rozpoznawane są jako ważne kompetencje przez Unię Europejską i Radę Europy – w polskiej szkole tego brakuje.
- Brakuje szeroko dostępnych materiałów edukacyjnych, w tym e-zasobów, które dotyczą wyzwań globalnych XXI wieku. Przez część nauczycieli i nauczycielek tematy te postrzegane są jako trudne i kontrowersyjne, co zniechęca do ich podejmowania.
- Od momentu wprowadzenia edukacji zdalnej po ogłoszeniu pandemii COVID-19 technologie zaczęły być powszechnie używane w polskiej szkole. Najczęściej jednak są one wykorzystywane w przypadkowy, nieangażujący uczniów i uczennic sposób, jako zamienniki tradycyjnych metod pracy. W większości szkół brakuje też nowoczesnej infrastruktury do edukacji zdalnej oraz narzędzi pozwalających rozwijać kreatywność i inne kompetencje przyszłości (m.in. związane z poruszaniem się w rzeczywistości wirtualnej czy rozszerzonej, podstawami robotyki). System edukacji nie pomaga również zdobywać wiedzy matematycznej

i praktycznej, niezbędnej do projektowania treści w przestrzeni cyfrowej oraz tworzenia i kontrolowania algorytmów sztucznej inteligencji (np. myślenia komputacyjnego).

- Częstszemu wykorzystywaniu technologii nie towarzyszą zmiany w metodyce nauczania – dominuje model oparty na przekazywaniu wiedzy, sprawdzaniu zadań, odpytywaniu, zadawaniu prac domowych i sprawdzianów. Nie ma wizji, jak przeprowadzić cyfryzację edukacji, by uwzględnić zarówno zdalny, jak i hybrydowy model nauczania (więcej w rozdziale dot. wykluczenia cyfrowego).

Rozwiązania i wskazówki

Władze centralne, politycy i polityczki

- uwzględnienie treści i wartości związanych z edukacją na rzecz kluczowych wyzwań XXI wieku na każdym etapie edukacji, w ramach istniejących przedmiotów i narzędzi (np. innowacje, ścieżki międzyprzedmiotowe, projekty uczniowskie skoncentrowane na problemach globalnych i zarazem ich lokalnych przejawach);
- wprowadzenie zmian w programowej kształcenia ogólnego oraz poszczególnych przedmiotów:
 - **przedmioty ścisłe:** odejście od nauki abstrakcyjnych wzorów w kierunku rozwiązywania problemów, nauki elastycznego, kreatywnego myślenia i podstaw programowania;
 - **biologia i geografia:** uwrażliwianie na rolę człowieka w ekosystemie oraz jego wpływ na zmianę klimatu, wspieranie działań koniecznych, aby jej przeciwdziałać;
 - **historia i inne przedmioty humanistyczne:** zamiast podkreślania wyjątkowości doświadczenia historycznego danego narodu – nauka krytycznego myślenia, komparatystyka historyczna uwzględniająca perspektywy osób z różnych części świata lub państw, zwłaszcza z sąsiadujących ze sobą krajów; podejście problemowe zamiast faktograficznego i chronologicznego;
 - **nauki społeczne i ekonomia:** jak największa liczba zajęć praktycznych, pozwalających na wyjście do społeczności lokalnych i organizacji społecznych; nauka pracy w grupach, argumentowania opartego na informacjach i dowodach naukowych, ale też przyjmowania zdania innych, krytycznego myślenia i oceny wiarygodności różnych przekazów medialnych – zarówno tekstowych, jak i graficznych czy multimedialnych;
- systemowa zmiana organizacji pracy szkoły, w tym rezygnacja ze sztywnego ramowego planu nauczania oraz sztywnego podziału na przedmioty;
- zmiana roli, jaką odgrywa system nadzoru: kuratoria i wizytatorzy powinni wspierać nowy model nauczania i być sojusznikami szkół i nauczycieli – wspomagać ich pracę, uczyć ewaluowania jej przebiegu i efektów;

- przygotowanie nauczycieli i nauczycielek do pracy edukacyjnej skupionej na wyzwaniach cywilizacyjnych przez szkolenia oraz uwzględnienie tych zagadnień w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek;
- weryfikacja treści podręczników oraz e-zasobów edukacyjnych oraz uzupełnienie ich o tematy związane z kluczowymi wyzwaniami cywilizacyjnymi; opracowanie wartościowych i zarazem atrakcyjnych w odbiorze materiałów w formie cyfrowej i na otwartych licencjach, tak by można było ich swobodnie używać, modyfikować je i aktualizować (niektórzy postulują nawet całkowite odejście od podręczników na rzecz e-zasobów, zwłaszcza że podręczniki często nie nadążają za życiem, a także usztywniają proces nauczania);
- gromadzenie, skalowanie i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie edukacji na rzecz kluczowych wyzwań XXI wieku, wypracowanych przez nauczycieli i nauczycielki;
- systemowe wspieranie organizacji społecznych, które proponują szkołom programy dotyczące problemów współczesnego świata (edukacja globalna, klimatyczna, demokratyczna, międzykulturowa, o migracjach, nierównościach, nowych mediach i technologiach); ułatwianie im współpracy ze szkołami.

Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- wspieranie działań szkół, nauczycieli i nauczycielek, a także własnych inicjatyw młodzieży, które skupiają się na edukacji o wyzwaniach XXI wieku i globalnych współzależnościach oraz uwrażliwiają młodych ludzi na temat przenikania się i współzależności problemów doświadczanych lokalnie z procesami globalnymi;
- zaangażowanie, także finansowe, w rozwój innowacyjnych projektów edukacyjnych i całościowych modeli pracy przedszkoli i szkół (ang. *whole school approach*);
- wspieranie współpracy wszystkich grup tworzących środowisko szkolne oraz innych podmiotów działających w otoczeniu szkoły (w tym lokalnych organizacji społecznych, co powinno być uwzględniane w samorządowych planach współpracy z sektorem pozarządowym);
- tworzenie w gminach miejsc, gdzie uczniowie i uczennice (wraz z innymi przedstawicielami i przedstawicielkami społeczności lokalnych) mogą majsterkować, wykorzystując nowoczesne narzędzia i ucząc się nowych technologii.

Przykład: FabLab¹² to pracownia stworzona przez Fundację Orange i Stowarzyszenie Robisz.to. Wyposażona jest w zaawansowane technologie, takie jak drukarki 3D, plotery laserowe, frezarki CNC, elektronikę. Przy wsparciu trenerów i trenerek w FabLabie można nauczyć się twórczego korzystania z tych technologii. Zajęcia i pracownie są otwarte dla dzieci, młodzieży i dorosłych, niezależnie od umiejętności i doświadczenia.

Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- zmiana modelu pracy szkoły jako środowiska edukacyjnego, w tym większy nacisk na rozwój kompetencji kluczowych i przekrojowych;

- wprowadzenie całościowego, międzyprzedmiotowego podejścia do nauczania i wychowania, w którym priorytetem jest przygotowanie do rozumienia i rozwiązywania realnych problemów, a nie tylko uczenie do egzaminów; zadania egzaminacyjne powinny w jak największym stopniu odwoływać się wyzwań XXI wieku (np. teksty popularnonaukowe na egzaminie z języka polskiego i języków obcych, zadania z przedmiotów ścisłych);
- rozwijanie postawy uczenia się przez całe życie – wspieranie ciekawości, samoregulacji i poczucia sensu własnej nauki, kształtowanie nawyków systematycznej pracy, konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami;
- wprowadzanie metod pracy służących kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia oraz analizy źródeł i przekazów medialnych, w tym treści w mediach społecznościowych i internecie;

Przykład: warsztaty Newscraft realizowane w szkołach francuskich, pozwalające poznać realia pracy redakcji wybranego medium i zrozumieć różne mechanizmy związane z upowszechnianiem treści w sieci, w tym fenomen fake newsów¹³. Inne przykłady edukacji medialnej: www.media.ceo.org.pl.

- uwrażliwianie młodych ludzi na zjawisko polaryzacji społecznej i przeciwdziałanie jej eskalacji w codziennych sytuacjach w środowisku szkolnym;

Przykład: krótkie animacje na stronie projektu Inside Polarisation wyjaśniają zjawisko polaryzacji społecznej oraz podpowiadają skuteczne strategie radzenia sobie z tym zjawiskiem¹⁴. Wart polecenia jest również „Podręcznik postępowania wobec radykalizacji”, opracowany przez sieć ekspercką Radicalisation Awareness Network, działającą przy Komisji Europejskiej¹⁵.

- wdrożenie elementów preorientacji i orientacji zawodowej jako stałego elementu zajęć przedmiotowych;

Przykład: Mapa Karier to narzędzie opracowane przez Fundację Katalyst Education, które pomaga w atrakcyjny sposób poszerzać wiedzę dzieci i młodzieży o rynku pracy i świecie zawodów¹⁶.

- wzmacnianie roli doradców i doradczyń zawodowych w szkołach, tworzenie okazji do kontaktu uczniów i uczennic z nowoczesnymi formami i miejscami pracy, co zwiększa elastyczność poznawczą i przygotowuje do funkcjonowania w realiach stale zmieniającego się rynku pracy;
- organizowanie zajęć poza murami szkoły: w terenie, w lokalnych instytucjach kultury, edukacji i nauki, w przedsiębiorstwach świadczących usługi społeczne, w mediach i start-upach (online lub na żywo);
- zapraszanie organizacji społecznych oraz ekspertów i ekspertek z różnych dziedzin na lekcje (online lub na żywo); szczególnie ważne, by młodzież miała możliwość poznawać osoby wykraczające poza stereotypy płciowe i socjoekonomiczne, np. programistkę, kosmetyka, biznesmena z branży nowych technologii, który w szkole był słaby z matematyki, adwokata, a jeszcze lepiej prawniczkę, którzy nie mieli dobrych stopni z przedmiotów humanistycznych, a ich rodzice sami nie ukończyli studiów wyższych; wokół prezentacji takich wzorców osobowych należy jednak tworzyć pozytywną narrację, by służyły motywowaniu młodych ludzi do działania i realizacji marzeń, a nie funkcjonowały jako wyjątkowe przypadki awansu

społecznego i argument utwierdzający młodych ludzi w przekonaniu o skostnieniu całego systemu;

- eksperymentowanie z nowymi technologiami w nauczaniu, wykorzystywanie różnych narzędzi oraz zabawek kreatywnych, które uczą zasad myślenia naukowego, twórczego podejścia do rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia.

Przykład: model edukacji STEAM (ang. Science, Technology, Engineering, Art, Math), czyli „podejście do uczenia się, które wykorzystuje naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę jako sposób na nakierowanie uczniów w ich poszukiwaniach, dialogach i krytycznym myśleniu”¹⁷).

Uczennice i uczniowie

- inicjowanie lokalnych i międzynarodowych projektów oraz kampanii społecznych, dotyczących ważnych wyzwań globalnych i lokalnych; zachęcanie nauczycieli i dyrektorów do podejmowania podobnych inicjatyw w szkole;
- rozwijanie własnych umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów, których korzenie tkwią w naszych indywidualnych zachowaniach – w szkole, społeczności lokalnej oraz w wymiarze globalnym;
- proponowanie nauczycielom i nauczycielkom takich tematów i form pracy, które lepiej odpowiadają na współczesne potrzeby (związane ze zmianami na rynku pracy oraz w życiu społecznym), np. warsztatów z programowania drukarek 3D, komunikacji zespołowej, mediacji czy montażu filmów;
- rozwijanie świadomości własnych potrzeb, pasji i wyznawanych wartości; rozwijanie odporności na porażki i trudności, a wreszcie – zwiększanie otwartości na zmiany.

Opinia publiczna, w tym rodzice

- zmiana priorytetów i oczekiwań rodziców wobec szkoły i nauczycieli: szkoła powinna być postrzegana jako miejsce rozwoju zarówno intelektualnego, jak i społecznego oraz osobistego – miejsce, w którym dzieją się dobre dla dziecka rzeczy, gdzie liczą się nie tylko stopnie i egzaminy, ale także wartości;
- wspieranie oddolnych inicjatyw młodych w ramach społecznej odpowiedzialności biznesu (np. małe granty, media młodzieżowe, warsztaty);
- większa rola mediów w uwrażliwianiu liderów i liderki opinii publicznej na nowe wyzwania (lokalne, krajowe i globalne); ważne, aby dziennikarki i dziennikarze posługiwali się przy tym językiem, który nie pogłębia podziałów społecznych, stereotypów i obaw (np. przed „innymi” albo „globalnym spiskiem”);
- pokazywanie dobrych wzorów rozmów i debat publicznych w mediach, uwzględnianie głosów młodych ludzi w programach publicystycznych, promowanie dobrych praktyk edukacyjnych przez dziennikarzy i dziennikarki.

Co można zrobić już teraz?

Dużą część tych rekomendacji można wprowadzić już teraz, szczególnie na poziomie samorządowych i szkolnym – także w czasie edukacji zdalnej. Należy monitorować, które rozwiązania (np. całościowe podejście do szkoły, nauczanie problemowe, projektowe czy ekspedycyjne) sprawdzają się w różnych szkołach. Nie musi to być jeden model dla wszystkich – na tym przejściowym etapie można sprawdzić, co działa w poszczególnych typach szkół i konkretnych kontekstach lokalnych. W obecnej sytuacji zmiany muszą być zdecentralizowane i mogą – oraz powinny – być wprowadzane oddolnie. Równocześnie przygotowują one grunt do zmian systemowych, w tym zmian w podstawie programowej oraz wymaganiach wobec szkół.

Nawet jeśli założymy, że w obecnej sytuacji nie uda się przeprowadzić radykalnej przebudowy, należy podjąć prace nad propozycjami zmian programowych i organizacyjnych (także w prawie oświatowym), które otworzą edukację na palące problemy współczesnego świata, Polski oraz każdego i każdej z nas.

Konieczne jest też systematyczne monitorowanie przez organizacje społeczne projektów ustaw dotyczących oświaty, w tym ustawy prezydenckiej o ograniczaniu działań organizacji społecznych w szkołach. To właśnie one najczęściej rozwijają programy odnoszące się do autentycznych wyzwań XXI wieku i wspierają nauczycieli oraz nauczycielki w podejmowaniu podobnych tematów.

Przypisy

1 Zob. w tym kontekście raport Światowego Forum Ekonomicznego: World Economic Forum, Future of jobs report 2020, weforum.org, Kolonia-Genewa 2020 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.

2 Zob. World Economic Forum, Global risk report 2021, weforum.org, Kolonia-Genewa 2021 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2021>. OECD, The only way forward. Aligning development co-operation and climate action, [oecd.org](https://www.oecd.org), 2017 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.oecd.org/environment/environment-development/aligning-development-co-operation-and-climate-action-5099ad91-en.htm>.

OECD, Accelerating climate action. Refocusing policies through a well-being lens [oecd.org](https://www.oecd.org), 2019 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.oecd.org/environment/cc/accelerating-climate-action-2f4c8c9a-en.htm>.

3 Wyjaśnienie pojęcia – zob. G. D’Alisa, F. Demaria, G. Kallis, Degrowth: a vocabulary for a new era, degrowth.org [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://vocabulary.degrowth.org>.

4 Zob. m.in. European Council of Foreign Relations, What Europeans really feel: the battle for the political system, 16.05.2019, ecfr.eu [dostęp: 21.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://ecfr.eu/publication/what-europeans-really-feel-the-battle-for-the-political-system-eu-election/>.

- 5 Zob. Raport ONZ: United Nations, World population ageing 2020, un.org, 2020 [dostęp: 21.02.2021]. Dostępny w internecie:
https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd-2020_world_population_ageing_highlights.pdf.
- 6 Zob. International Organization for Migration, Migration and climate change, iom.int, 2018 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://publications.iom.int/books/mrs-ndeg31-migration-and-climate-change>.
- 7 Zob. m.in. R.S. Foa, Y. Mounk, The danger of deconsolidation: the democratic disconnect, „Journal of Democracy” [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie:
<https://www.journalofdemocracy.org/articles/the-danger-of-deconsolidation-the-democratic-disconnect>;
R. Wike, J. Poushter, L. Silver et al., European public opinion three decades after the fall of communism, pewresearch.org [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie:
<https://www.pewresearch.org/global/2019/10/15/european-public-opinion-three-decades-after-the-fall-of-communism>; Democracies divided, red. T. Carothers, A. O’Donohue, Brookings Institution Press 2019. B. Brandsma, Polarization – understanding the dynamics of us versus them, 2017. Więcej o projekcie Inside polarization: <https://insidepolarisation.nl>.
- 8 Zob. publikację Rady Europy: Council of Europe, Learning to live together. Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe, 2017 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie:
<https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>.
- 9 Zob. dane Światowej Organizacji Zdrowia dot. potrzeb młodzieży i wyzwań, z jakimi się mierzy: World Health Organization, Adolescent health and well-being, who.int [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>.
- 10 Oxfam et al., Narzędziownia edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa [dostęp: 15.05.2021]. Dostępny w internecie:
https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global_citizenship_education/GlobalCitizenshipEducationFramework_pl.pdf.
- 11 OECD, PISA 2018 global competence, oecd.org [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.
- 12 Więcej o pracowni FabLab: <https://fablabtwarda.pl/o-nas>.
- 13 Więcej informacji o projekcie Newscraft: <https://newscraftseriousgame.com/en>.
- 14 Animacje oraz więcej informacji o projekcie: <https://insidepolarisation.nl/en/animations>.
- 15 S. Lenos, W. Haanstra, M. Keltjens et al., Podręcznik postępowania wobec radykalizacji, ec.europa.eu, Amsterdam 2017 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/ran_polarisation_management_manual_amsterdam_06072017_pl.pdf.

16 Więcej informacji o projekcie Mapa Karier: <https://mapakarier.org>.

17 Akces Edukacja, STEAM, akcesedukacja.pl [dostęp: 24.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://akcesedukacja.pl/baza-wiedzy/blog/steam>.

Opracowanie: Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Filip Pazderski i Paulina Sobiesiak-Penszko (Instytut Spraw Publicznych)

Konsultacje: Anna Stokowska i Andrzej Pieńkowski (Fundacja Katalyst Education), Mateusz Wojcieszak (Fundacja Pole Dialogu)

Szkoła kompetencji. Podstawa programowa do pilnej naprawy

Nasze tezy

- Podstawa programowa wymaga zmiany
- Liczą się kompetencje kluczowe i przekrojowe, a nie tysiące szczegółowych wiadomości
- Bardziej elastyczna podstawa i ramowy plan nauczania potrzebne od zaraz
- Komisja Edukacji Narodowej – niezależne ciało do pracy nad podstawą i egzaminami

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Obowiązująca podstawa programowa nie odpowiada wyzwaniom, które stoją przed młodymi ludźmi i edukacją w XXI wieku. Zawiera kilka tysięcy wymagań z kilkunastu niepowiązanych ze sobą przedmiotów, jest nierealistyczna i nadmiernie szczegółowa. Utrudnia rozwijanie kompetencji kluczowych, także tych miękkich, jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, samoregulacja czy współpraca.

Należy opracować podstawę programową, która da nauczycielom większą swobodę programową i dydaktyczną. Trzeba pozostawić przestrzeń na pogłębianie wiedzy w wybranych przez nauczycieli i szkoły kompetencjach, na rozwijanie pasji dzieci i młodych ludzi, a wreszcie – ich rozwój osobisty i społeczny. Już obecnie nauczyciele mogą tworzyć własne programy nauczania, które zatwierdza dyrekcja szkoły – ten kierunek wymaga jednak mocnego wsparcia. Zakres treści w podstawie programowej musi być możliwy do zrealizowania w obecnej liczbie godzin, przewidzianej dla każdego z przedmiotów szkolnych i w ramach postulowanych przez nasz zespół zajęć i ścieżek międzyprzedmiotowych.

Takie podstawy programowe funkcjonują już lub opracowywane są w kilku krajach, w tym np. w Finlandii, Szkocji i Kanadzie. Należy skorzystać z tych doświadczeń, a także prac prowadzonych od kilku lat w OECD, którego eksperci zwracają uwagę, że podstawy programowe w większości państw są przestarzałe, przeładowane, mało elastyczne i coraz bardziej nieadekwatne do potrzeb młodych ludzi i rynku pracy¹.

Postulatem zgłaszanym przez wielu dyrektorów i nauczycieli jest takie skonstruowanie podstawy programowej, by realizacja związanych z nią szczegółowych wymagań nie wypełniała całego czasu nauki w szkole. Będzie to oczywiście istotną jego częścią (np. 80%), ale dzięki temu powstanie przestrzeń na rozwijanie kompetencji kluczowych i przekrojowych w sposób zgodny z potrzebami uczniów, ich zainteresowaniami, a także pasjami samych nauczycielek i nauczycieli.

Część środowiska nauczycielskiego obawia się kolejnych zmian podstawy programowej i postuluje wyłącznie zredukowanie liczby wymagań. Inni twierdzą, że mechaniczne obciążenie części wymagań nie wystarczy, bo konieczna jest radykalna zmiana strukturalna, tak by móc uczyć bardziej problemowo i kompetencyjnie. Spór wymaga merytorycznej rozmowy – być może w okresie przejściowym należy zredukować część wymagań i/lub je uogólnić (to będzie korzystne także ze względu na skutki pandemii dla edukacji), a równocześnie rozpocząć prace nad nowym dokumentem.

Główne problemy i co z nimi zrobić

W opracowanej na zlecenie rządu analizie społeczno-gospodarczej² czytamy m.in. że „nadal obciążeniem jest model edukacji nastawiony na przekazywanie i odtwarzanie wiedzy, a uczniowie zbyt rzadko uczą się aktywnie poprzez doświadczenie, wyciąganie wniosków, samodzielność i współpracę. Kluczowym wyzwaniem jest zapewnienie rozwijania przez uczniów kompetencji kluczowych w praktycznym wymiarze, zwłaszcza przekrojowych, a kluczowymi barierami są: aktualny kształt podstawy programowej i niedostatki kompetencji nauczycieli”³.

Warto przypomnieć, że projekt podstawy programowej przekazany do konsultacji społecznych oraz jej ostateczna wersja były negatywnie oceniane przez wielu ekspertów z sektora edukacji. Krytyczne głosy płynęły także ze strony nauczycieli i rodziców, ale podobnie jak opinie ekspertów nie zostały uwzględnione.

Zdaniem autorów przytoczonej analizy wizje podstawy programowej wyrażane przez MEN i przez stronę społeczną (nauczycieli, rodziców, ekspertów, naukowców, badaczy) są tak rozbieżne, że „można tu mówić o głębokim konflikcie i ograniczonej obszarów, co do których strony by się zgadzały”. Główne kontrowersje dotyczą założeń, struktury i treści podstawy programowej, a przede wszystkim tego, czy i na ile prowadzi ona do rozwijania kompetencji kluczowych, nie tylko podstawowych, ale zwłaszcza przekrojowych (horyzontalnych) i złożonych”⁴. Łatwo się domyślić, jakie stanowisko w tej sprawie ma strona ministerialna, a jakie – społeczna.

Nie wchodząc tu w szczegółową krytykę podstawy należy dodać, że na jej słabości wskazują także sami nauczyciele i nauczycielki, w tym członkowie ruchu „Szkoła jest nasza”, którzy piszą m.in. „Przeładowana, zbyt szczegółowymi i zwyczajnie nieprzydatnymi treściami, podstawa programowa wymusza pamięciową naukę, nie dając szansy na samodzielność w myśleniu”⁵.

Poniższe punkty zbierają najważniejsze ograniczenia obecnie obowiązującej podstawy i problemy, które to rodzi w codziennej pracy szkoły oraz w procesach uczenia się.

- dominacja wiadomości nad kompetencjami kluczowymi i miękkimi

Analizy wymagań szczegółowych wskazują, że istnieje wyraźna dominacja standardów wiedzy nad kształtowaniem umiejętności i postaw, zarówno tych związanych z konkretną dziedziną wiedzy i przedmiotami (np. kompetencje językowych, matematycznych czy obywatelskich), jak i kompetencji przekrojowych, takich jak współpraca, rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie czy umiejętność uczenia się.

- treści podstawy są oderwane od doświadczenia uczniów i problemów współczesnego świata

Nadmiar szczegółowych i abstrakcyjnych treści, oderwanych od doświadczeń uczniów i problemów świata, utrudnia uczenie się o procesach i ogólnych prawidłowościach lub o zjawiskach wykraczających poza jeden przedmiot. Nie zostawia czasu na rozmowę w klasie, na projekty i inne metody angażujące uczniów, na samodzielne stawianie pytań (także otwartych) i szukanie odpowiedzi. Nie rozwija umiejętności i pasji badawczych, nie daje szans na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy ani sprawdzenie jej w nowych sytuacjach.

- treści i przedmiotów są ze sobą niepowiązane

Przedmioty i prezentowane w czasie ich realizacji zagadnienia funkcjonują w oderwaniu od siebie. Nie ma znaczenia to, czy treści prezentowane są z zachowaniem porządku chronologicznego. Dla przykładu: w czasie zajęć z języka polskiego na poziomie podstawy nie pojawiają się odniesienia do historii czy języków obcych. W cytowanej wcześniej analizie czytamy: „W ocenie naukowców – specjalistów ds. dydaktyk przedmiotowych – problem stanowi rozbieżność wiedzy, zwłaszcza przyrodniczej, na przedmioty (w tym likwidacja przedmiotu «przyroda»), a wewnątrz przedmiotów – nie tylko przyrodniczych – dobór i podział treści kształcenia niesprzyjające rozumieniu powiązań wewnątrz dyscyplin naukowych i pomiędzy nimi, ani powiązaniu teorii z jej praktycznymi zastosowaniami w sposób zgodny ze współczesnymi interdyscyplinarnymi podejściami naukowymi i ani ze współczesną wiedzą pedagogiczną”⁶.

- ograniczenie autonomii szkoły i kreatywności nauczycieli i nauczycielek

Sztywność podstawy utrudnia podążanie za zainteresowaniami dzieci i młodych ludzi. Skłania do ograniczania się do transmisyjnego nauczania oraz metod podawczych, bo to najszybszy sposób „przerobienia” wszystkiego, co może być sprawdzane na egzaminie. Preregulowana podstawa, w połączeniu ze sztywnym ramowym planem godzin, spłyca edukację i nie zachęca do nauki. Dla starszych uczniów szkoła staje się wyłącznie „przygotówalnią” do egzaminów.

Rozwiązania i wskazówki

Przedstawione poniżej rozwiązania i postulaty zgłaszane były w ostatnich latach wielokrotnie przez różne gremia eksperckie i nauczycielskie, także w ramach narad obywatelskich o edukacji⁷. W czasach pandemii i zdalnej edukacji konieczność zmian w podstawie programowej, jej urealnienia i uelastycznienia, staje się jednym z głównych postulatów szeroko rozumianej strony społecznej: dyrektorów, nauczycieli, rodziców i uczniów. Nasze rekomendacje odnoszą się także do ich oczekiwań.

1. władze centralne, politycy i polityczki

- zredukowanie wymagań szczegółowych podstawy w związku z pandemią

Od obecnych władz należy domagać się pilnego zredukowania wymagań szczegółowych podstawy, których wypełnienie jest w warunkach pandemii i zdalnego nauczania zupełnie niemożliwe. Zresztą sam MEiN dał temu wyraz, zmniejszając zakres wymagań, które będą sprawdzane na egzaminach oraz przekładając termin wprowadzenia nowej formuły egzaminów ósmoklasisty i maturalnych. W całej podstawie i wymaganiach szczegółowych należy pilnie przeprowadzić racjonalne cięcia, skupiając się na tym, co priorytetowe i naprawdę niezbędne.

- „odchudzenie” obecnej podstawy i praca nad nową

Konieczne jest pilne „odchudzenie” podstawy programowej oraz równoległe uruchomienie procesu tworzenia podstawy według innej filozofii. W okresie przejściowym należy przyjąć, że obowiązują nadal zawarte w podstawie wymagania ogólne, zaś wymagania szczegółowe można traktować jako „zalecane”, ale nie obligatoryjne, by umożliwić wybór tych, na których chcą się skupić nauczyciele (może to być np. $\frac{1}{2}$ lub $\frac{2}{3}$ treści). Inny wariant to wyjęcie z obowiązującego obecnie dokumentu części wymagań szczegółowych, po konsultacjach z nauczycielami i nauczycielkami oraz ekspertami i ekspertkami (w obu wariantach nie będzie konieczna natychmiastowa wymiana podręczników).

- podjęcie prac nad podstawą bardziej „kompetencyjną” i ogólną

Nowa podstawa programowa powinna być tworzona w taki sposób, by szkoła rozwijała kompetencje kluczowe — czyli wiadomości, umiejętności i postawy — w obszarach określonych w dokumentach UE przyjętych przez Polskę. Możliwe jest przyjęcie zmodyfikowanego (lub rozszerzonego) zestawu kompetencji. Cele edukacji przedmiotowej (i międzyprzedmiotowej) powinny być zapisane w języku oczekiwanych kompetencji kluczowych, a nie tylko zapamiętywania czy rozumienia wąsko zakreślonych treści przedmiotowych. Bardziej ogólna podstawa nie będzie się też tak szybko dezaktualizować.

- elastyczna podstawa i elastyczny ramowy plan nauczania

Zwiększy to autonomię szkół, a także nauczycielek i nauczycieli, którym łatwiej będzie dostosować nauczanie do potrzeb uczniów. Nie będzie to już bowiem jeden „centralny” program dla wszystkich szkół, tylko ramowy zestaw kompetencji kluczowych rozpisanych na przedmioty i problemy. Można będzie wtedy przeznaczyć więcej czasu na pogłębioną pracę nad kluczowymi zagadnieniami, odkrywanie i analizowanie powiązań między zjawiskami, w tym wykraczającymi poza jeden obszar przedmiotowy (np. zagrożenia klimatyczne, energia odnawialna, sztuczna inteligencja czy nowe media). Ułatwi to także prowadzenie zajęć wymagających praktycznego działania, projektów edukacyjnych czy zajęć w terenie, co wymaga zawsze więcej czasu.

Konieczne jest równoczesne wycofanie się ze sztywnego ramowego planu nauczania, na rzecz bardziej elastycznych rozwiązań – np. określenia liczby godzin na kolejnych etapach edukacyjnych, a nie w roku szkolnym – oraz pozostawienia większej liczby godzin do decyzji dyrektora i rady pedagogicznej.

- łączenie zagadnień z różnych obszarów przedmiotowych

Należy umożliwić nauczanie blokowe w klasach IV-VI szkoły podstawowej (np. przyroda, historia i społeczeństwo), a także w ostatnich klasach szkół średnich. Zresztą ta idea jest już realizowana w wielu szkołach, gdzie tworzy się klasy o specjalnych profilach (medialnym, prawnym, czy architektonicznym).

Warto sięgnąć również po porzuconą kilkanaście lat temu ideę ścieżek międzyprzedmiotowych (ścieżka europejska, medialna, czy regionalna). Realizacja tego założenia byłaby możliwa po zmniejszeniu liczby wymagań szczegółowych.

- podstawa powinna być opracowana w procesie społecznym przez niezależne gremium z udziałem nauczycieli i nauczycielek

W pracy nad nową podstawą powinni wziąć udział nie tylko eksperci w poszczególnych dziedzinach, ale także szerokie grono nauczycieli, dyrektorów szkół, psychologów i pedagogów szkolnych oraz przedstawiciele szkół wyższych i samych uczniów. Aby taki uspołeczniony proces był możliwy, trzeba powołać niezależną politycznie i merytorycznie instytucję, na wzór podobnych ciał w innych krajach. Zapewni to wysoką merytoryczną jakość podstawy i ułatwi opracowanie dokumentu ponad ideowymi i politycznymi podziałami.

- konieczny jest powrót do standardów poprawnego stanowienia prawa oświatowego

Projekty ustaw i rozporządzeń muszą być za każdym razem prekonsultowane, konsultowane międzyresortowo oraz szeroko konsultowane publicznie w sposób rzetelny, jawny i włączający wszystkich interesariuszy.

- niezbędna jest także modyfikacja standardów wymagań egzaminacyjnych

Podstawa nie powinna być kompletnym zestawem wszystkich tematów i zadań, które mogą pojawić się na egzaminach. Standardy egzaminacyjne także powinny w większym stopniu dotyczyć całościowych kompetencji, np. czytania ze zrozumieniem i interpretowania tekstów, myślenia naukowego, kompetencji matematycznych czy krytycznego myślenia (tak jest np. w badaniach PISA, w tym kierunku zmieniały się też polskie egzaminy zewnętrzne w ostatnich kilku latach). Propozycje rozwiązań powinny powstać w procesie organizowanym przez wspomnianą wcześniej instytucję, we współpracy z komisjami egzaminacyjnymi i osobami sprawdzającymi dotąd egzaminy.

2. władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- oferowanie wsparcia dla nauczycieli i szkół w tworzeniu i realizacji własnych programów

Władze lokalne i inne organy prowadzące powinny organizować i wspierać szkolenia w tym zakresie dla swoich szkół, nauczycieli i dyrektorów. Rolą władz lokalnych powinna być także organizacja wymiany dobrych praktyk w tworzeniu programów dydaktycznych szkoły i programów nauczania.

- kreowanie lokalnych polityk oświatowych ze wskazaniem priorytetów

Samorządy mogą ustalać własne priorytety, zwłaszcza w kontekście realizacji zadań wychowawczych szkoły, a w jej ramach – edukacji społecznej. W tym obszarze mogłoby się znaleźć proponowanie

wspólnych inicjatyw, finansowanie ich, oferowanie konkursów na zadania dla lokalnych organizacji pozarządowych.

3. dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- tworzenie własnych programów nauczania przez nauczycieli i szkoły

Każdy nauczyciel może już teraz opracować własny program nauczania swojego przedmiotu (lub ponadprzedmiotowy). Można też korzystać z programów opracowanych przez wydawnictwa, organizacje pozarządowe i inne instytucje zajmujące się tworzeniem programów nauczania, i oczywiście — innych nauczycieli.

Program nauczania pozostaje wtedy w zgodzie z podstawą, ale nie wypełnia jej nierealistycznych zapisów w całości, a przynajmniej odpowiednio je ranguje i ewentualnie uzupełnia o brakujące umiejętności i postawy. Dzięki temu szkoła może pracować w sposób lepiej dopasowany do potrzeb swoich uczniów oraz preferencji i pasji nauczycielek i nauczycieli.

- określanie „progów” osiągnięć

Zakładane w programie efekty nauczania warto podzielić na „progi”, czyli etapy, które uczennice i uczniowie mają osiągać. Daje to większe poczucie jasności i wpływu na własny proces uczenia się. Każde z wymagań podstawy można bowiem rozumieć wąsko lub szeroko. Przy tworzeniu programu i materiałów edukacyjnych warto zadać sobie pytanie, czy realizują one naprawdę najważniejsze z punktu widzenia uczniów punkty podstawy i czy realnie pomogą im w dalszej nauce i rozwoju. Jeśli stworzymy materiały, które mają zaciekać, poszerzyć wiedzę, podają wiedzę spoza podstawy – zaznaczmy to. Uczniom i nauczycielom będzie łatwiej zdecydować, czy po nie sięgnąć i w jakiej sytuacji.

- dzielenie się własnymi programami i materiałami edukacyjnymi z innymi nauczycielami – w szkole, gminie i w sieci

Ważnym i niezbędnym elementem tworzenia szkolnych i nauczycielskich programów nauczania jest wymiana doświadczeń oraz materiałów. Ponieważ obecnie brakuje ogólnopolskiej platformy wymiany, dyrektor szkoły powinien zadbać o współpracę w tym zakresie między nauczycielami poszczególnych przedmiotów w swojej szkole, zaś sami nauczyciele mogą uczestniczyć w ponadszkolnych sieciach wymiany, w tym na platformach i w mediach społecznościowych.

4. uczniowie i uczennice

- zwracanie uwagi nauczycielom oraz uświadamianie rodzicom, że program nauczania jest zbyt szczegółowy

Uczniowie i uczennice mogą być wiarygodnym źródłem informacji na temat przeładowanych programów nauczania. Nauczyciele i rodzice powinni pytać ich o to, co ich zdaniem jest nadmiernie rozbudowane, a czego im brakuje. Nawet jeśli takie pytania się nie pojawiają, sami uczniowie – działając jako członkowie samorządu klasowego i szkolnego — mogą zgłaszać swoje uwagi nauczycielom i dyrekcji, a nawet – informować o problemach z podstawą władze oświatowe.

- wskazywanie, jakich kompetencji – wiadomości, umiejętności i postaw – brakuje w programie nauczania

Młodzi ludzie są świadomi, jakich kompetencji nie rozwija obecna, przeładowana informacjami podstawa programowa, widać to między innymi w ich postulatach z narad obywatelskich oraz w innych dokumentach i petycjach. Uczniowie i uczennice powinni zabierać głos w tej sprawie i wskazywać, jakich kompetencji ich zdaniem brakuje w programach nauczania i edukacji szkolnej oraz pokazywać dobre przykłady z własnej szkoły i doświadczeń pozaszkolnych.

5. opinia publiczna, w tym rodzice

Opinia publiczna jest coraz bardziej świadoma tego, że przeładowany program oraz jego oderwanie od rzeczywistych potrzeb młodych ludzi, to istotne problemy polskiej szkoły. Wskazują na to m.in. prowadzone w lutym 2021 r. badania opinii społecznej⁸: wynika z nich, że aż 46 proc. respondentów uważa, że problemem jest zbyt szczegółowa wiedza i przeładowany program. Aż 32 proc. przyznaje, że w szkole jest za mało wiedzy i umiejętności potrzebnych w XXI wieku.

Równocześnie jednak od czasu do czasu w przestrzeni publicznej pojawiają się głosy, że przecież kiedyś w szkołach uczyliśmy się jeszcze więcej i że nikomu to nie zaszkodziło. Z kolei pracodawcy zwracają uwagę, że szkoła nie wyposaża młodych ludzi w takie kompetencje potrzebne na wszystkich stanowiskach i we wszystkich branżach, jak komunikacja, praca zespołowa, projektowa czy samodzielne zarządzanie własnym czasem i pracą. Szkoły wyższe od lat narzekają na niedostateczny poziom wiedzy akademickiej. Rolą mediów jest prowadzenie otwartej debaty publicznej na temat zmian, których potrzebuje polska edukacja – z udziałem praktyków, a także samych uczennic i uczniów.

Uwaga: w materiale wykorzystano propozycje zespołu eksperckiego dotyczące zmian w podstawie programowej Ogólnopolskiego Strajku Kobiet

Przypisy

1 OECD Future of Education and Skills 2030 – ekspertyzy i rekomendacje dostępne na stronie projektu:

<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

<https://www.oecd.org/education/2030-project/curriculum-analysis>

2 Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS. Raport końcowy, red. M. Zub, www.funduszeuropejskie.gov.pl, Warszawa 2020 [dostęp: 1.05.2021]. Dostępny w internecie: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/98143/Analiza_spolgosp.pdf

3 Ibid., s. 7

4 Ibid., s. 63

5 Treść pisma do Marszałka Senatu RP Tomasza Grodzkiego z dn. 19.04.2021r., wpis: RAZEM tworzymy zmianę! www.szkolajestnasza.pl, 21 kwietnia 2021 [dostęp: 1.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://szkolajestnasza.pl/category/nasze-projekty/>

6 Analiza społeczno-gospodarcza..., s.64

7 Więcej na temat ogólnopolskiej akcji Narady Obywatelskiej o Edukacji:

<https://www.naradaobywatelska.pl>

8 A. Ambroziak, Brakuje patriotyzmu czy edukacji seksualnej? Przeladowany program czy leniwe dzieci? Sondaż, www.oko.press, 1 marca 2021 r. [dostęp: 1.05.2021] Dostępny w internecie: <https://oko.press/co-nam-przeszkadza-w-polskiej-szkole/>

Opracowanie: Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Magdalena Radwan-Röhrenscheff (Szkoła Edukacji PAFW i UW), Iga Kazimierczyk (Przestrzeń dla Edukacji)

Konsultacje: Anna Stokowska, Agata Łuczyńska

Edukacja cyfrowa. W poszukiwaniu nowego modelu kształcenia

Nasze tezy

- Rewolucja cyfrowa zmienia wszystkie sfery naszego życia – szkoła przed nią nie ucieknie
- Technologie otwierają wiele możliwości przed polską szkołą, są szansą na jej transformację w kierunku adekwatnym do wyzwań XXI wieku
- Pandemia oraz konieczność prowadzenia edukacji zdalnej przez wiele miesięcy przyspieszyły proces cyfryzacji szkół, ale niezbędne jest dalsze systemowe wspieranie tego procesu
- Potrzebny jest nowy model edukacji cyfrowej i konkretne rozwiązania na rzecz wykorzystania technologii w polskiej szkole

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Wiosną 2020 roku na skutek pandemii polski system edukacji doświadczył gwałtownej i nagłej zmiany polegającej na konieczności zastąpienia tradycyjnego, stacjonarnego trybu pracy nauczaniem zdalnym. Bezpośrednie, codzienne kontakty uczniów z nauczycielami i ze sobą nawzajem musiały zostać natychmiast zastąpione komunikacją zapośredniczoną przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Ani nauczyciele, ani uczniowie nie byli do tego przygotowani. Aż 85% nauczycieli nigdy wcześniej nie miało doświadczeń z edukacją zdalną¹, co skutkowało trudnościami w zastosowaniu dotychczasowych metod i sposobów pracy w warunkach zajęć online. Brakowało umiejętności obsługi oprogramowania służącego prowadzeniu zajęć zdalnych².

Uczniowie i nauczyciele nie mieli odpowiedniego sprzętu umożliwiającego zdalny udział w lekcjach i pracę z zasobami cyfrowymi. W wielu miejscach problemem okazywała się jakość łącza internetowego. Obecnie, po ponad roku trwania pandemii, wiele się zmieniło. Zwiększyła się dostępność sprzętu (choć nadal części szkół i uczniów go brakuje). Nauczycielki i nauczyciele zapoznali się z wieloma narzędziami cyfrowymi. Podniosły się ich umiejętności i kompetencje w zakresie korzystania z nich.

W istocie jednak, mimo pojawienia się w szkołach na ogromną skalę nowych rozwiązań technologicznych, cały czas tkwimy w tradycyjnym systemie kształcenia, a w polskiej szkole nie dokonała się cyfrowa rewolucja. Za edukacją zdalną nie poszły zmiany w metodyce nauczania. Technologie często wykorzystywane są w sposób przypadkowy i traktowane jako zamienniki tradycyjnych metod pracy z uczniami, co przekłada się m.in. na obniżenie motywacji uczniów do nauki.

Potrzebujemy poważnego namysłu nad tym, jak wykorzystać doświadczenia edukacji zdalnej do zmian w polskiej szkole, w której nauczanie stacjonarne nie będzie przeciwstawiane edukacji zdalnej — ale czerpać będzie się z obu tych form, z jak największą korzyścią dla uczniów i ich zaangażowania w proces kształcenia. Potrzebujemy wizji i konkretnych działań na rzecz cyfryzacji szkół oraz mądrego korzystania z technologii w edukacji. Narzędzia cyfrowe, które w szybkim tempie i na niespotykaną wcześniej skalę ułatwiają rozwijanie kompetencji kluczowych i przekrojowych – pracę grupową, współpracę, udzielanie informacji zwrotnej czy wspólne rozwiązywanie problemów – stwarzają szansę transformacji systemu edukacji w kierunku adekwatnym do wyzwań XXI wieku. Warto ją wykorzystać. Od tego zależy jakość kształcenia w kolejnych dekadach.

Główne problemy i co z tym zrobić

- Rok edukacji zdalnej należy uznać za czas przełomowy w kwestii zapoznawania się przez nauczycieli z narzędziami edukacji cyfrowej i zasobami cyfrowymi. Nauczyciele często doksztalcali się samodzielnie, ale pojawiło się również wiele inicjatyw samokształceniowych – zarówno w obrębie poszczególnych szkół (np. organizowanie lekcji otwartych, webinaria szkoleniowe, wybór mentorów dla nauczycieli chętnych podnosić swoje kompetencje cyfrowe), jak i między szkołami. W wielu szkołach ujawniali się również nowi cyfrowi liderzy, którzy byli wsparciem zarówno dla dyrekcji, jak i innych nauczycieli. Jest to bardzo ważny zasób do dalszej pracy ze szkołami w wypracowywaniu strategicznego podejścia do edukacji cyfrowej oraz przekształcaniu procesu uczenia się i nauczania, w którym edukacja cyfrowa będzie normą i standardem pracy z uczniami.
- Mimo wzrostu kompetencji cyfrowych nauczycieli, technologie często nie są wykorzystywane w przemyślany sposób – traktowane są jako sposób uatrakcyjnienia lekcji. Dominują podawcze, nieangażujące ucznia metody pracy, a nauczyciele „nie do końca rozumieją swoją rolę w nauczaniu zdalnym”³. Brakuje głębszej refleksji metodycznej na temat sensu i celów wykorzystania technologii w edukacji.
- Gwałtowność zmiany związanej z przejściem szkół na edukację zdalną idzie w parze z brakiem praktyk i doświadczenia związanego z tym, jak przeprowadzić w poszczególnych szkołach proces wdrażania technologii. W odpowiedzi na te wyzwania – zarówno na poziomie krajowym, jak i w poszczególnych szkołach – skoncentrowano się głównie na kwestiach dostępu do odpowiedniej infrastruktury technicznej oraz narzędzi, w tym platform, umożliwiających zdalne nauczanie. Tymczasem wdrożenie technologii w szkole to złożony i długotrwały proces, który wymaga diagnozy dostępnych zasobów (w tym np. oceny umiejętności cyfrowych nauczycieli), koordynacji (np. poprzez powołanie osób odpowiedzialnych za wdrażanie

technologii informacyjno-komunikacyjnych) i bieżącego monitorowania. Brakuje modelowych rozwiązań oraz standardów, jak szkoły powinny przeprowadzać taki proces.

- Edukacji zdalnej towarzyszy zmiana podejścia nauczycieli do pracy z uczniami. Nauczycielki i nauczyciele starają się dostosowywać tempo, zadania i narzędzia do możliwości uczniów. Pod tym względem edukacja w Polsce nigdy jeszcze nie była tak bardzo zindywidualizowana. Warto te praktyki szkolne wspierać i upowszechniać, by stały się normą po powrocie szkół do pracy stacjonarnej i były też uwzględnione w pracach nad nowym modelem kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.
- Wzrost zapotrzebowania na cyfrowe materiały dydaktyczne doprowadził do powstania wielu nowych zasobów cyfrowych w sieciach nieformalnych nauczycieli i nauczycielek (np. lekcjewsieci.pl), jak również intensyfikacji prac nad dotychczasowymi, w tym nad zintegrowaną platformą edukacyjną epodreczniki.pl. Wciąż jednak nie wszyscy nauczyciele odnajdują wśród dostępnych zasobów odpowiednie materiały. Nie zawsze też zamieszczane na platformach materiały dydaktyczne są dobrej jakości.
- Pogłębiły się dotychczasowe nierówności w edukacji na skutek m.in. zróżnicowanego dostępu uczniów i nauczycieli do sprzętu, dobrej jakości łącza internetowego, a także różnego poziomu umiejętności cyfrowych zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli oraz różnic w statusie społeczno-ekonomicznym uczniów. Różnice te przekładały się nie tylko na warunki edukacji, ale także m.in. możliwość uzyskania przez dzieci i młodzież wsparcia ze strony opiekunów (rodziców, dziadków itp). W bardzo trudnej sytuacji znaleźli się m.in. uczniowie i uczennice z rodzin ubogich z niższym kapitałem kulturowym oraz ci zaniedbani wychowawczo⁴. Brakuje planów i działań odpowiadających na te wyzwania.
- Edukacja zdalna uwypukliła problemy obowiązującego systemu oceniania, opartego przede wszystkim na sprawdzaniu wiedzy, a nie umiejętności. Stało się tak dlatego, że nauczycielowi trudno jest w edukacji zdalnej kontrolować sposób pracy ucznia i nie może on w związku z tym opierać oceny wyłącznie na osiąganym rezultacie działań. Jednocześnie doświadczenie szkół z edukacją zdalną otwiera nowe perspektywy patrzenia na proces zdobywania przez uczniów wiedzy i doskonalenia umiejętności. Należy to wykorzystać do refleksji nad obowiązującym systemem oceniania. Powinniśmy pokazywać nauczycielom, między innymi, jak rozmawiać z uczniami o ich sposobie pracy nad zadaniami i trybie utrwalania zdobytej wiedzy. W ten sposób może uda się zrealizować powtarzany od lat postulat, aby większą wagę przywiązywać do tego, żeby dzieci i młodzież uczyły się JAK się uczyć⁵.
- Brak edukacji stacjonarnej uzmysłowił wszystkim, jak ważne dla rozwoju i kondycji psychofizycznej dzieci jest środowisko szkolne, relacje rówieśnicze oraz relacje między uczniami i nauczycielami. Jak pokazują badania, brak możliwości uczęszczania do szkoły bardzo negatywnie wpływa na dzieci. Podczas edukacji zdalnej 42% rodziców zauważyło u dzieci obniżenie nastroju, rozdrażnienie i zachowania agresywne⁶. Bardzo ważne, by szkoły odpowiedziały na ten problem, a do dzieci trafiło odpowiednie wsparcie. Z drugiej strony

te negatywne doświadczenia są też szansą na zmianę myślenia o roli szkoły, znaczeniu relacji społecznych i współpracy w procesie kształcenia. W szkole skoncentrowanej na osiągnięciu wyników i konkurencji były one niedoceniane.

Rozwiązania i wskazówki

Władze centralne, politycy i polityczki

- wypracowanie nowej wizji edukacji odpowiadającej na dokonującą się we wszystkich sferach życia rewolucję technologiczną i uwzględniającej edukację zdalną i hybrydową w polskim systemie edukacji;
- położenie nacisku na wypracowanie metodyki kształcenia z wykorzystaniem technologii w edukacji, w tym szczególnie w zakresie metod aktywizujących i angażujących uczniów;
- uwzględnienie zagadnień wykorzystania technologii w nauczaniu i uczeniu się w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli;
- wdrożenie systemu szkoleń nauczycieli podnoszących ich kompetencje metodyczne i dydaktyczne w zakresie korzystania z technologii w edukacji (np. w oparciu o model SAMR²), w tym wzmacnianie szkolnych liderów edukacji cyfrowej, którzy mogą tworzyć modele i dobre praktyki „nowej” edukacji;
- wzmacnianie kompetencji cyfrowych dyrektorów szkół, w tym w dziedzinie zdalnego zarządzania szkołą, edukacją zdalną i hybrydową;
- dalsze, stałe (a nie doraźne) inwestycje w infrastrukturę i sprzęt niezbędny do cyfryzacji szkół;
- wypracowanie kompleksowych standardów wdrażania technologii w szkołach;
- rozbudowywanie e-zasobów dydaktycznych i jednocześnie prowadzenie monitoringu jakości tworzonych materiałów cyfrowych;
- wspieranie finansowe instytucji, które tworzą, gromadzą i/lub upowszechniają e-zasoby;
- systemowe wspieranie nauczycieli, dyrekcji szkół, pracowników oświaty oraz uczniów w radzeniu sobie z kryzysem psychicznym;
- rozpoczęcie debaty dotyczącej sensowności obowiązującego systemu oceniania;
- wdrożenie systemowych szkoleń dla opiekunów dzieci w wieku szkolnym, dotyczących m.in. bezpieczeństwa w sieci oraz higieny edukacji cyfrowej;
- prowadzenie badań i ewaluacji procesu cyfryzacji szkół, które umożliwiłyby monitorowanie i ukierunkowywanie tego procesu. Rolę instytucji odpowiedzialnej za nie mógłby pełnić Instytut Badań Edukacyjnych działający pod nadzorem Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Dobre praktyki:

Po ogłoszeniu stanu wyjątkowego podczas kryzysu związanego z pandemią, Urugwaj wprowadził Programa Ceibal en Casa (Program Ceibal w Domu) – plan awaryjny wdrożony przez rząd w celu

wsparcia ciągłości edukacji. W ten sposób dostosowano działanie programu Plan Ceibal (inicjatywa na rzecz realizacji projektu „Laptop dla każdego dziecka”) do sytuacji wywołanej przez pandemię, wykorzystując solidną, istniejącą wcześniej infrastrukturę cyfrową, zasoby edukacyjne, publiczny dostęp i gromadzenie danych. Wśród wielu platform i narzędzi dostarczanych przez Plan Ceibal możemy znaleźć Repozytorium Otwartych Zasobów Edukacyjnych (OZE). Otwarte zasoby edukacyjne przechowywane w repozytorium są zarządzane przez zespół nauczycielek i nauczycieli szkół podstawowych i średnich, zwanych „twórcami treści”, specjalizujących się w rozwoju OZE jako ich kuratorzy i kuratorki. Obecnie w repozytorium znajduje się około 1100 OZE, głównie materiałów edukacyjnych, podzielonych według obszaru wiedzy i poziomu nauczania (podstawowy i średni). Ponad połowa dostępnych zasobów została przesłana do publikacji przez nauczycieli i nauczycielki oraz oceniona przez zespół twórców treści.

Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- przeprowadzenie diagnozy lokalnej, dającej podstawy do wprowadzenia zmian związanych z transformacją cyfrową (w tym edukacją zdalną i wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych – TIK – na lekcjach) szkół w regionie;
- opracowanie lokalnej polityki cyfrowej, obejmującej kwestie infrastruktury, sprzętu, transformacji cyfrowej szkół (i innych instytucji gminnych) oraz doskonalenia zawodowego;
- stworzenie przy samorządach grup roboczych monitorujących lokalną transformację cyfrową, w tym dostęp uczniów i nauczycieli do sprzętu i infrastruktury oraz inicjatywy na rzecz wdrażania TIK w szkołach w regionie;
- udzielanie wsparcia dyrektorom szkół, w tym wyłonienie liderów i liderów cyfryzacji w regionie;
- mądre inwestycje w sprzęt i narzędzia cyfrowe, dostosowane do potrzeb i możliwości poszczególnych szkół;
- tworzenie lokalnych wypożyczalni sprzętu dla uczniów i nauczycieli;
- inicjowanie działań wspierających nauczycieli i uczniów w radzeniu sobie z kryzysem psychicznym.

Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- opracowywanie szkolnych planów wdrażania TIK bazujących na lokalnej polityce cyfrowej;
- wskazanie osób odpowiedzialnych za wdrażanie TIK w szkole (np. koordynatorów ds. TIK);
- angażowanie całego środowiska szkolnego – w tym uczniów i uczennic oraz rodziców i opiekunów — w planowanie działań związanych z wdrażaniem technologii w szkołach, w tym w wypracowanie zasad wykorzystania technologii cyfrowych;
- organizowanie wewnętrznych szkoleń dla rady pedagogicznej w zakresie wykorzystywania technologii w nauczaniu i uczeniu się, wspieranie działań samokształceniowych nauczycieli w tym zakresie;

- organizowanie szkoleń dla nauczycieli i uczniów dotyczących bezpieczeństwa w sieci oraz higieny edukacji cyfrowej;
- wdrożenie wsparcia psychologicznego dla nauczycieli i uczniów dotkniętych kryzysem psychicznym;
- inicjowanie współpracy oraz wymiana doświadczeń z innymi szkołami w dziedzinie wykorzystania technologii w edukacji;
- realizowanie przez szkołę projektów z zakresu nowych technologii w edukacji, otwartych i angażujących społeczność lokalną — inne szkoły, zainteresowanych mieszkańców, instytucje publiczne, organizacje społeczne, etc.;
- udział szkół w projektach międzynarodowych związanych z technologiami w edukacji, w tym wspierających wyrównywanie szans.

Dobre praktyki:

1. „Zaproś mnie na swoją lekcję” to oddolna inicjatywa nauczycielek i nauczycieli zorganizowana za pośrednictwem grupy na Facebooku, polegająca na wzajemnym zapraszaniu się i prowadzeniu zdalnych lekcji przez innych nauczycieli, nauczycielki lub ekspertów, ekspertki. W ramach inicjatywy przeprowadzono około 1500 lekcji online (stan na 30 lipca 2020 r.). Pomysł trafił do mediów edukacyjnych i ogólnopolskich, a także zainspirował nauczycieli i nauczycielki spoza grupy.
2. Warszawska integracyjna szkoła podstawowa w czasie edukacji zdalnej zaczęła współpracować ze wszystkimi nauczycielami i nauczycielkami w równym stopniu. Powstał system, który jest sprawiedliwy, jeśli chodzi o obciążenie pracowników i wspiera uczniów. Ponieważ jest to szkoła integracyjna, do współpracy zaproszono nauczycieli wspomagających, ale również nauczycieli wf czy plastyki. Nauczyciele zaopiekowali się konkretną grupą uczniów, którym pomagali w edukacji zdalnej. Natomiast szkolni liderzy wspierali nauczycieli w związku z obsługą narzędzi i wykorzystaniem metod. Taki system wymaga dużego poczucia bezpieczeństwa i zaufania oraz współpracy wśród pracowników.
3. W Grecji w odpowiedzi na decyzję o zamknięciu szkół wskutek wybuchu pandemii powstała na Facebooku grupa „Edukacja na odległość”. Głównym powodem jej utworzenia była potrzeba solidarności, wsparcia i interakcji pomiędzy nauczycielkami i nauczycielami. W ciągu niespełna miesiąca ponad tysiące osób (stan na 30 sierpnia 2020: 30 tysięcy członków i członkiń) poprosiło o dostęp i zostało przyjętych do grupy, w ramach której można dzielić się wiedzą, otwartymi zasobami edukacyjnymi i praktykami oraz omawiać kwestie licencjonowania, prywatności, bezpiecznej eksploracji internetu przez uczennice i uczniów oraz tworzenia polityki otwartej edukacji na poziomie krajowym. Do grupy zostali zaproszeni urzędnicy i urzędniczki, trenerzy i trenerki TIK oraz twórcy i twórczynie Sieci Szkół Greckich. W ten sposób stworzono kulturę tworzenia treści w trybie szybkiego reagowania (produsage), promującą dzielenie się informacjami zwrotnymi i otwartymi praktykami. Udało się również zbudować społeczność

o dużym zasięgu. Publikacja doświadczeń, zastrzeżeń oraz sugestii edukatorów i edukatorek dostarczyła interesariuszom i urzędnikom systemu edukacyjnego cennych informacji zwrotnych, jak również pomogła w określeniu dalszego kierunku działań i modyfikacji polityki edukacyjnej.

4. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej stworzyła stronę <https://blog.ceo.org.pl/edukacja-zdalna/>, na której umieszcza regularnie webinaria i artykuły dla nauczycieli i dyrektorów. Można tam znaleźć materiały dotyczące najważniejszych problemów związanych z edukacją zdalną, praktyczne rozwiązania i pomysły na realizację działań.

Uczennice i uczniowie

- dbałość o własne i innych bezpieczeństwo w sieci, higienę cyfrową i samokontrolę w korzystaniu z technologii;
- inicjowanie i angażowanie się w rówieśnicze działania samopomocowe w zakresie podnoszenia kompetencji cyfrowych (np. w formule uczniowskiego pogotowia technicznego);
- angażowanie się w działania związane z wdrażaniem technologii w szkołach, w tym w wypracowywanie zasad dotyczących ich wykorzystywania;
- zachęcanie nauczycieli i dyrektorów do wykorzystywania w szkołach metod TIK aktywizujących i angażujących uczniów;
- inicjowanie lokalnych i międzynarodowych projektów związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

Opinia publiczna, w tym rodzice

- udzielanie, w miarę możliwości, wsparcia uczniom i nauczycielom w kryzysie psychicznym, ale również wykorzystanie trudnych doświadczeń edukacji zdalnej jako okazji do zmiany myślenia o priorytetach szkoły i znaczeniu relacji społecznych;
- zwrócenie uwagi na wartość współpracy, samodzielności, motywację wewnętrzną i znaczenie popełniania błędów w edukacji;
- ciągle rozwijanie kompetencji cyfrowych, w tym umiejętności w zakresie bezpieczeństwa w sieci oraz higieny edukacji cyfrowej dzieci.

Dobra praktyka:

Fundacja Szkoła z Klasą przeprowadziła badanie dotyczące zdrowia psychicznego, co przyczyniło się do wzrostu świadomości opinii publicznej i dostarczyło dowodów motywujących do działania:

<https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/>

Przypisy

1 A.Buchner i in., Edukacja zdalna w czasie pandemii, edycja I oraz edycja II, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020 [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie:

<https://centrumcyfrowe.pl/edukacja%20-zdalna/>

2 P. Sobiesiak-Penszko, F. Pazderski, Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w trakcie pandemii, Instytut Spraw Publicznych, projekt Lekcja:Enter, 2020 [dostęp: 10.05.2021] Dostępne w internecie: <https://lekcjaenter.pl/strona/28/raport-%22dyrektorzy-do-zadan-specjalnych--edukacja-zdalna-w-czasach-izolacji%22>

3 M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2020, s. 15 [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8

4 Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS. Raport końcowy, red. M. Zub, www.funduszeuropejskie.gov.pl, Warszawa 2020, s. 62 [dostęp: 1.05.2021]. Dostępny w internecie: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/98143/Analiza_spolgosp.pdf

5 Raport edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości, red. A. Fandrejewska-Tomczyk, Fundacja Gospodarki i Administracji publicznej, Kraków 2020 r. [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://oees.pl/raporty/>

6 CBOS, Edukacja zdalna — doświadczenia i oceny. Komunikat z badań, opracowanie M. Omyła-Rudzka, Warszawa 2021 r. [dostęp: 11.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF

7 SAMR to opracowany przez dr. Roberta Puentedurę model wykorzystania technologii w edukacji. Nazwa SAMR to skrót od pierwszych liter wyrazów określających stopień wykorzystania technologii w nauczaniu: Substitution (Podstawienie), Augmentation (Rozszerzenie), Modification (Modyfikowanie) oraz Redefinition (Redefinicja).

Opracowanie: Paulina Sobiesiak-Penszko, Instytut Spraw Publicznych Aleksandra Czetwertyńska, Centrum Cyfrowe

Konsultacja: Jacek Królikowski, Agata Łuczyńska, Alicja Pacewicz, Anna Stokowska

Szkoła wsparcia. W trosce o psychiczny dobrostan uczniów i uczennic

Nasze tezy

- Dobrostan psychiczny uczennic i uczniów to wartość sama w sobie oraz warunek skutecznego uczenia się
- Okres pandemii oraz wymuszonego zdalnego nauczania pogorszył stan emocjonalny dzieci i młodych ludzi
- Szkoła to odpowiednie miejsce do rozpoznawania problemów uczniów i kierowania do specjalistów
- Psycholog lub psycholożka potrzebni w każdej szkole
- Nauczyciele i wychowawcy jako źródło wsparcia, nie tylko wymagań
- Budujmy w szkołach kulturę dbania o dobrostan psychiczny – swój i innych

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Myśląc o zdrowiu psychicznym uczniów i uczennic, powinniśmy myśleć nie tylko o celowych, izolowanych działaniach, ale o zmianie całościowego podejścia i przesunięciu akcentów w codziennej pracy szkoły. Dobrostan dzieci i młodych ludzi traktujemy jako cel sam w sobie, a także – warunek skutecznego uczenia się. Uczniowie i uczennice spędzają w szkole ogromną część swojego życia. Powinni czuć się w niej dobrze, mieć wokół siebie dorosłych, którym ufają i którzy gotowi są ich wspierać. Niezbędna jest także sieć specjalistów, którzy będą potrafili zareagować w sytuacji poważniejszych problemów i kryzysów. Dane dotyczące zdrowia psychicznego młodych wyraźnie wskazują na potrzebę nowej filozofii wsparcia psychologicznego w szkole i jej instytucjonalnym otoczeniu.

Młodzi ludzie czują się coraz gorzej. Dowodzą tego statystyki samobójstw w tej grupie – Polska w 2017 roku była tu na drugim miejscu w Europie, przy czym liczba samobójstw co roku rośnie¹. O pogarszającej się kondycji młodych mówią też nauczycielki i nauczyciele z długim stażem (mają oni szansę dostrzec zmiany na przestrzeni lat), których Fundacja Szkoła z Klasą zaprosiła do badania na temat kondycji psychicznej uczniów i uczennic². Ten trend pojawia się nie tylko w Polsce. Również w krajach takich jak Islandia, które prowadzą wieloletni monitoring wśród młodych widać, jak sytuacja się pogarsza. Ankieta, która od 2009 roku³ przeprowadzana jest wśród uczniów ostatniej klasy szkół podstawowych w Reykjavíku, pokazuje podwojenie liczby nastolatków z objawami stanów depresyjnych oraz czterokrotne zwiększenie odsetka z objawami niepokoju i stanów lękowych.

Mówiąc o problemach psychicznych nastolatków mamy na myśli przede wszystkim zaburzenia nastroju (na czele z depresją), problemy związane z relacjami (w tym przemoc i cyberprzemoc) oraz kwestie uzależnień (w tym uzależnień behawioralnych). Okres tzw. wymuszonej edukacji zdalnej, powiązanej z zamknięciem szkół uwypuklił i zintensyfikował szereg tych problemów. Wyniki polskiego badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” wskazują, iż większość nastoletnich uczniów wskazała, iż trzy miesiące po zamknięciu placówek oświatowych

czuło się dużo lub trochę gorzej niż przed pandemią (odpowiednio 18% i 30%). To samo badanie wskazuje na wysoki poziom nasilenia nastroju depresyjnego – dotyczył on w czasie zamknięcia szkół 23% dziewczyn i 8% chłopców. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały, że cały czas doświadczają smutku, samotności i przygnębienia⁴. Dodatkowym czynnikiem nasilającym złe samopoczucie staje się też nadmierne i niezdrowe korzystanie z urządzeń elektronicznych i sieci. Po zamknięciu szkół połowa uczniów i nauczycieli wskazała, że w dni robocze korzysta z internetu dziennie „sześć godzin lub więcej”. Prawie co trzeci uczeń (28%) oraz nauczyciel (30%) korzystał tyle z internetu po zamknięciu szkół również w weekendy (przed zamknięciem szkół odpowiednio 7% i 21%). Od 30% do prawie 70% nastolatków wykazywało częste symptomy braku higieny cyfrowej⁵.

Najwięcej osób odczuwających obniżony nastrój było wśród licealistów. Wyniki te są spójne z uzyskanymi przez Fundację Szkoła z Klasą, gdzie na depresję jako najpoważniejszy problem zdrowia psychicznego uczniów wskazywało aż 40% badanych nauczycieli (wśród nastolatków ten odsetek wzrasta do 60%)⁶.

Pandemia dotknęła też uczniów młodszych, szczególnie tych, którzy dopiero zaczynali naukę i nie mieli okazji spokojnie wejść w rytm szkoły, poznać opiekunów i kolegów. W cytowanym badaniu Fundacji Szkoła z Klasą (które nie było zorientowane wyłącznie na okres pandemii) nauczyciele pracujący z młodszymi uczniami rzadziej wymieniają depresję, stany lękowe oraz uzależnienie od mediów społecznościowych jako najistotniejsze problemy. Częściej wskazują natomiast na agresję/zachowania destrukcyjne, problemy w relacjach z rówieśnikami oraz zaburzenia koncentracji. Eksperci współpracujący z Fundacją przy raporcie wskazują jednak, że odsetek dzieci cierpiących na stany lękowe i depresyjne w tej grupie może być niedoszacowany lub mylnie diagnozowany ze względu na nietypowe lub nieoczywiste objawy.

Tymczasem nadal brakuje systemowych rozwiązań i adekwatnego wsparcia — zarówno związanego z leczeniem, jak i profilaktyką w obszarze zdrowia psychicznego młodych ludzi⁷. Brakuje miejsc w dziecięcych oddziałach psychiatrycznych oraz wystarczającego wsparcia psychologów i psychiatrów. Dostępność leczenia jest ważna, istotne znaczenie mają również działania prewencyjne i edukacyjne prowadzone na co dzień w szkołach, ale też, a może przede wszystkim — trwałe, konsekwentne i celowe budowanie kultury dbania o dobrostan jako cel sam w sobie i jako podstawę skutecznego uczenia się. Nauczyciele i nauczycielki często nie czują się kompetentni i przygotowani, żeby pracować na co dzień tak, aby dbać o dobrostan, rozmawiać o tym z uczniami, ale też: aby zareagować w sytuacji kryzysu.

Uważamy, że szkoła powszechna powinna być miejscem, w którym panuje dobra atmosfera, oparta na szacunku i zaufaniu, a młodzi ludzie mogą w sytuacjach trudnych zwrócić się o pomoc do specjalistów (pedagogów, psychologów). Jednak przede wszystkim szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie na co dzień mają szansę rozwinąć poczucie bezpieczeństwa, zbudować poczucie własnej wartości, rozwinąć sprawczość i zbudować silne pozytywne relacje z rówieśnikami. Sama pomoc psychologiczna nie wystarczy, jeśli jednym z priorytetów polskiej szkoły nie stanie się dobrostan psychiczny dzieci i młodych ludzi.

Główne problemy i co z tym zrobić

Problemy psychiczne uczniów nasilały się już przed pandemią, edukacja zdalna tylko je uwypukliła. Badania PISA pokazują, że polscy uczniowie i uczennice nie są w szkole szczęśliwi i nie czują się z nią związani: 62% polskich uczniów i uczennic deklaruje, że jest zadowolonych ze swojego życia — to mniej niż średnia w krajach OECD równa 67% respondentów⁸. Polskie uczennice i uczniowie charakteryzują się też bardzo niskim poczuciem przynależności do szkoły: Polska zajęła piętnaste miejsce od końca na 79 krajów biorących udział w badaniu⁹.

W narracji o szkole wciąż zbyt często bagatelizuje się problem zdrowia psychicznego uczniów i uczennic. Często rozwiązaniem mają być kolejne lekcje o zdrowiu psychicznym lub arbitralnie wybranych jego fragmentach, podczas gdy tworzenie atmosfery dbania o dobrostan powinno być powiązane ze strategicznym myśleniem i realizowane w szkolnej codzienności. Nie przykładając wagi do tego, jak w szkole czują się uczennice i uczniowie, osłabiamy ich poczucie przynależności do szkolnej wspólnoty i osłabiamy relacje, które są najlepszą tarczą ochronną w sytuacji kryzysu.

Ponadto, jeśli już mówimy o problemach psychicznych uczniów i uczennic, to rozmawiamy o leczeniu — koncentrując się na kryzysach. Jest to oczywiście słusznie (piszemy o tym poniżej), ale jednocześnie w tej narracji zapominamy o roli szkoły, która może i powinna być miejscem, gdzie profilaktyka zdrowia psychicznego jest kluczowa, a wszyscy, którzy uczą się w niej i pracują, czują się bezpiecznie i swobodnie.

Na zagadnienie zdrowia psychicznego uczniów i uczennic powinniśmy patrzeć dwutorowo: po pierwsze sam model edukacji, charakter doświadczenia szkolnego i relacji społecznych w szkole potęguje stres i nie sprzyja ich dobrostanowi. Jeśli jednak zależy nam na rozwiązaniach długofalowych, kluczowa zdaje się rola innego rozłożenia akcentów i położenia nacisku na obraz całościowy — czyli nie wyłącznie intelektualny, ale także emocjonalny i społeczny rozwój młodego człowieka.

We wspomnianym już badaniu Fundacji Szkoła z klasą¹⁰ ankietowani nauczyciele i nauczycielki wskazują, że niewystarczające zaangażowanie rodziców jest jedną z podstawowych przyczyn problemów psychicznych młodych (takiej odpowiedzi udzieliło 78 procent badanych). Tymczasem sami deklarują, że obciążenie pracą (w tym wypełnianiem dokumentów i egzekwowaniem podstawy programowej) nie zostawia im przestrzeni na zwykłą rozmowę z uczniami i uczennicami. Wydaje się więc, że dorośli nie mają czasu dla młodych, nie poświęcają wystarczająco dużo czasu na ich problemy i potrzeby.

Nauczycielom (ale też rodzicom!) brakuje wiedzy i kompetencji, żeby dostrzec i rozpoznać problem, z jakim boryka się uczeń. Często brakuje też po prostu czasu, żeby poznać każdego ucznia i zauważyć, że coś zmienia się w jego zachowaniu — że dzieje się z nim coś niedobrego. Wreszcie brak też sprawnie działającego systemu specjalistycznego wsparcia dla nauczycieli.

Tymczasem zdrowie psychiczne staje się coraz ważniejszym tematem dyskusji publicznej. Depresja jest już uznawana za chorobę cywilizacyjną, a w ostatnich latach obserwuje się wzrost problemów psychicznych uczniów i uczennic (ok. 20% dzieci boryka się z dolegliwościami, które spełniają kryteria któregoś z zaburzeń psychicznych¹¹). Tymczasem w wielu szkołach uczniowie i uczennice nadal nie

mają możliwości skorzystania z kompetentnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która pomoże im w ich problemach. Obecność i rzeczywista dostępność szkolnego psychologa lub psycholożki to warunek, by młodzi ludzie, ale także ich rodzice, a nawet nauczyciele mogli czuć się naprawdę bezpiecznie.

Warto zauważyć, że zgodnie z danymi z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych, na dzień 16 sierpnia 2020 r., istnieje 20 040 szkół i placówek dla dzieci i młodzieży¹², tymczasem osób zatrudnionych w szkołach na stanowisku psychologa w 2019 roku było 10 874¹³. To oznacza, że w prawie co drugiej szkole uczniowie nie mogą zwrócić się ze swoim problemem do psychologa lub psycholożki, jako specjalistów “pierwszego kontaktu”, by skorzystać z ich kompetentnej pomocy. Fachowej pomocy psychologicznej w szkołach pozbawiona jest około połowa polskich uczniów i uczennic, przy czym odsetek ten może być większy, ponieważ nie wiadomo, w ilu szkołach pracuje więcej niż jeden psycholog lub psycholożka. Należy ten stan zmienić tak szybko, jak to tylko możliwe. Dla kontrastu, w szkołach i placówkach w 2019 r. zatrudnionych było 18 147 logopedów i 21 530 pedagogów¹⁴.

To jeszcze dobitniej pokazuje, jak konieczne są zmiany w kwestii opieki psychologicznej w szkołach. Wielu młodych ludzi może bowiem skorzystać z pomocy logopedycznej, pedagogicznej, ale już nie psychologicznej — a jest to równie ważna, jeśli nie o wiele ważniejsza, kwestia.

Rozwiązania i wskazówki

1. władze centralne, politycy i polityczki

- Zapewnienie wsparcia psychologicznego dla dzieci i młodych ludzi i uczynienie go jednym z priorytetów systemu edukacji w czasie pandemii i po jej zakończeniu. Potrzebne są środki finansowe na celowe działania kryzysowe (dla uczniów szczególnie doświadczonych przez pandemię), przygotowanie nauczycieli do codziennej pracy uwzględniającej dbanie o dobrostan oraz zatrudnienie psychologów szkolnych.
- Stworzenie przestrzeni na przepracowanie skutków pandemii i reintegrację klas oraz zdjęcie obowiązku nadrabiania materiału, aby nie pogłębiać stresu i negatywnych efektów związanych z pandemią.
- Przygotowanie i wdrożenie systemu funkcjonalnej oceny rozwoju uczennic i uczniów (poznawczego, społecznego i emocjonalnego), w tym narzędzi do wieloaspektowego monitorowania ich dobrostanu oraz opracowanie materiałów szkoleniowych i metodycznych dla nauczycieli i specjalistów.
- Wprowadzenie obowiązku zatrudniania psychologa we wszystkich szkołach (w odpowiednim wymiarze etatu) i zapewnienie środków finansowych na ten cel.
- Wzmocnienie kompetencji pedagogów szkolnych, tak, żeby mogli być n co dzień wsparciem dla uczennic i uczniów, nauczycielek i nauczycieli¹⁵.
- Przeprowadzenie rzetelnych konsultacji przygotowywanej reformy systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej z udziałem wszystkich zainteresowanych instytucji, by jak najlepiej wykorzystać zasoby i kompetencje istniejących sieci i centrów wsparcia.

2. władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- Zapewnienie w szkołach wyższej dostępności psychologów i pedagogów szkolnych (na wniosek dyrektorów szkół).
- Wzmocnienie kompetencji merytorycznych nauczycieli z zakresu profilaktyki oraz rozpoznawania problemów psychicznych, by mogli konsekwentnie, stale i konkretnie reagować na problemy psychiczne uczniów i uczennic oraz w odpowiednim momencie szukać wsparcia specjalisty (szczególnie w kontekście powrotu do stacjonarnej edukacji).
- Wspieranie organizowania zajęć profilaktycznych dla dzieci i młodych ludzi, prowadzonych w formie stałej, ciągłej współpracy, a nie (jak jest obecnie) punktowych, jednorazowych interwencji czy spotkań; wzmacnianie stałej współpracy w tym zakresie z organizacjami społecznymi działającymi w tym obszarze.
- Równolegle zapewnienie dobrej jakości szkoleń dla nauczycieli, które pozwolą im realizować politykę dbania o dobrostan, poprzez wdrażanie długofalowych strategii w codziennej pracy szkolnej, w tym strategii monitorowania dobrostanu i problemów uczniów oraz reagowania na nie.
- Informowanie szkół i nauczycieli, z jakiego wsparcia mogą korzystać (publicznego i pozarządowego); przygotowanie i udostępnienie mapy wsparcia, na przykład poprzez uzupełnienie mapy Fundacji Szkoła z Klasą¹⁶ o lokalne instytucje.

3. dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- Wnioskowanie do organów prowadzących szkół o większy wymiar etatów, zarówno pedagogów, jak i psychologów szkolnych.
- Zbudowanie szkolnej kultury dbania o zdrowie psychiczne uczniów, stosując rozwiązania promujące współpracę nauczycieli, innych pracowników szkoły oraz rodziców, np. dbając o regularne spotkania szkolnego zespołu ds. wsparcia uczniów, z udziałem psychologa, pedagoga oraz wychowawców i wychowawczyń. Taki zespół opracowuje zasady działań profilaktycznych i uaktualnia reguły postępowania w sytuacjach kryzysowych oraz będzie na bieżąco omawiał sytuację w szkole, a także będzie w stałym kontakcie z rodzicami.
- Systematyczne monitorowanie dobrostanu uczniów i uczennic – to zadanie głównie wychowawców klas, a także wszystkich pracowników szkoły. Pytanie o samopoczucie i ewentualne trudności, uważna obserwacja i proponowanie wsparcia — własne lub specjalistów.
- Wypracowanie, przejrzanie lub uaktualnienie procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych, która weźmie pod uwagę wszystkich dotkniętych kryzysem: oprócz osoby doświadczającej kryzysu, również — inne dzieci w klasie, grono pedagogiczne, rodziców. Definicja sytuacji kryzysowej powinna zostać wypracowana i stale udoskonalana przez szkołę we współpracy ze specjalistą oraz uwzględniać specyfikę placówki.

- Zmiana rozłożenia akcentów w codziennej pracy edukacyjno-wychowawczej. Po pierwsze, należy położyć większy nacisk na słuchanie głosu uczniów, a także budowanie sprawczości, podmiotowości i poczucia własnej wartości, wykorzystując, m.in., metody pracy angażujące ucznia, budujące więzi i zaufanie, kształcące samodzielność i podejście problemowe (projekt, praca zespołowa, metoda odwróconej lekcji). Po drugie, warto organizować systematyczne zajęcia edukacyjne i profilaktyczne odpowiadające na bieżące potrzeby uczniów, nauczycieli, a także rodziców, korzystając też z podmiotów zewnętrznych, profesjonalnych instytucji i organizacji, w tym organizacji pozarządowych, a nawet prywatnych specjalistów. Oznacza to konieczność przeznaczenia na zajęcia profilaktyczne większej liczby godzin wychowawczych oraz zajęć wyjazdowych. Po trzecie, warto budować na co dzień, na wszystkich zajęciach i poza nimi, autentyczne międzyludzkie relacje i zaufanie, bo wtedy łatwiej uczniom i rodzicom zwrócić się o pomoc.

4. uczennice i uczniowie

- Uważność na własne potrzeby, otwartość w proszeniu o pomoc – nauczycieli, rodziców, psychologów i innych dorosłych, ale także w mówieniu o swoich problemach rówieśnikom.
- Uważność na kolegów i koleżanki – zgłaszanie niepokojących sytuacji „bezpiecznym dorosłym”.
- Świadomość, że potrzeby emocjonalne są równoważne z innymi potrzebami, a dobrostan jest warunkiem skutecznego zdobywania wiedzy i rozwoju.

5. opinia publiczna, w tym rodzice

- Rozprawienie się z uprzedzeniami i stereotypami związanymi z kryzysami zdrowia psychicznego – należy przeciwstawiać się stygmatyzowaniu osób nim dotkniętych i osób korzystających z pomocy, pokazywać nie tylko statystyki dotyczące np. liczby samobójstw, ale też historie wychodzenia z kryzysu i zdrowienia.
- Edukowanie dorosłych i samych młodych, tak by byli w stanie dostrzegać problemy emocjonalne – własne oraz swoich rówieśników – i potrafili na nie konstruktywnie reagować i szukać pomocy.

Przypisy

1 Najwyższa Izba Kontroli, Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017-2019), Warszawa 2020 [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie:

<https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf>

2 Fundacja Szkoła z Klasą, Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania, Warszawa 2021 [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie:

<https://www.szkoлакlasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/>

3 Gabinet Dyrektora Medycznego, raport:

https://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item32745/Talnabrunnur_Agust_2017.pdf s.1,

4 G. Ptaszek, G. D. Stunża et al., projekt badawczy: „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” Warszawa 2020, [dostęp: 12.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://zdalnenauczanie.org>

5 ibidem, s.30

6 Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic... s.

7 Najwyższa Izba Kontroli, Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017-2019), Warszawa 2020 [dostęp: 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie:

<https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf>, s.20-25

8 M. Sitek, E.B. Ostrowska, PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie, Warszawa 2020, s. 252.

9 Ibidem, s. 252.

10 Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic... s.33

11W. Szczepaniak, „Coraz więcej dzieci doświadcza kryzysów psychicznych”, artykuł na portalu Polskiej Agencji Prasowej (Serwis Zdrowie), [dostęp: 23 lutego 2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://zdrowie.pap.pl/psyche/coraz-wiecej-dzieci-doswiadcza-kryzysow-psychicznych>

12 Za szkoły i placówki dla dzieci i młodzieży uznano: Bednarską Szkołę Realną, branżowe szkoły I stopnia, centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia zawodowego, inne szkoły artystyczne, licea ogólnokształcące, licea sztuk plastycznych, młodzieżowe ośrodki socjoterapii ze szkołami, niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego ze szkołami, ogólnokształcące szkoły baletowe, ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych, placówki kształcenia ustawicznego ze szkołami, Poznańską Szkołę Chóralną, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, szkoły podstawowe, szkoły specjalne przysposabiające do pracy, szkoły sztuki cyrkowej, szkoły sztuki tańca oraz technika, których kategorią uczniów i uczennic jest kategoria: dzieci lub młodzież. Wyszukiwarka szkół i placówek dostępna jest na stronie internetowej Rejestru: <https://rspo.mein.gov.pl>

13 Dane pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej. Źródłem ich pozyskania jest odpowiedź na petycję Fundacji na rzecz Praw Ucznia, dostępną w internecie: <https://www.gov.pl/web/edukacja/petycja-zlozona-10-lutego-2020-r>. [dostęp: 23 lutego 2021 r.].

14 Ibidem.

15 Warto wspomnieć, że równolegle toczy się także szersza dyskusja na temat uregulowania zawodu psychologa, nie tylko w zakresie pracy psychologów i psycholożek szkolnych.

16 Mapa Wsparcia dla Dzieci i Młodzieży dostępna jest pod linkiem:

<http://bit.ly/mapawsparciadzieciimlodziezy>

Autorzy: Agata Łuczyńska (Fundacja Szkoła z Klasą), Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Marta Puciłowska (Fundacja Szkoła z Klasą), Mikołaj Wołanin (Fundacja na rzecz Praw Ucznia)

konsultacje: Jacek Pyżalski

Szkoła równych szans. Przeciw nierównościom i społecznemu wykluczeniu

Nasze tezy

- Równość szans to główne kryterium jakości systemu edukacji
- Szkoła równych szans i równego traktowania
- Nierówne szanse edukacyjne = nierówne społeczeństwo
- Przyczyny nierówności i wykluczenia są różne — szkoła musi je poznać i szukać różnych sposobów zaradzenia im
- By edukacja zdalna i cyfrowa nie zwiększała nierówności, potrzebne są działania naprawcze

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Równość szans, rozumiana nie tylko jako równy dostęp do edukacji, ale przede wszystkim jako wsparcie adekwatne do indywidualnych potrzeb, to cecha dojrzałych społeczeństw. Może ją zapewnić jedynie wysokiej jakości system publicznej oświaty. Państwo polskie gwarantuje wszystkim obywatelom do osiemnastego roku życia dostęp do bezpłatnej edukacji. System szkolnictwa cierpi na wiele poważnych problemów – nasiliła je zresztą ostatnia reforma oświaty, a uwidoczniła pandemia. Odbija się to wyraźnie na jakości nauczania, wychowania i opieki; rodzi frustracje i obawy uczniów oraz ich rodziców, prowadzi do rozrostu rynku korepetycji.

Jesteśmy świadkami odpływu doświadczonych nauczycielek i nauczycieli oraz dzieci z rodzin o wyższym kapitale kulturowym i materialnym do płatnych szkół niepublicznych. Obok problemów ekonomicznych, zdrowotnych, środowiskowych i technologicznych, stanowi to jeden z mechanizmów pogłębiających nierówności w polskim systemie oświaty. Dzieci z gorzej sytuowanych rodzin mają coraz mniejsze szanse na zrealizowanie swojego potencjału, co w przyszłości odbije się nie tylko na dorosłym życiu ich samych, ale też na rozwoju gospodarczym oraz kapitale społecznym i kulturowym całego polskiego społeczeństwa.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Aby iść w kierunku szkoły redukującej wykluczenia edukacyjne, należy wprowadzić takie rozwiązania na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym, które pozwolą zaoszczędzić nauczycielom i dyrektorom jak najwięcej czasu. Ten czas nauczyciele mogą wykorzystać na zwiększenie indywidualizacji nauczania, a uczniowie – na budowanie poczucia własnej wartości i sprawczości w procesie uczenia się.

Wykluczenie edukacyjne to sytuacja, w której dziecko nie realizuje swojego potencjału rozwojowego z przyczyn pozostających częściowo lub całkowicie poza jego wpływem. Przyczyny nierówności mogą być:

1. ZDROWOTNE

- Dziecko nie może w pełni korzystać z systemu oświaty, ponieważ jest chore (w Polsce około 27% dzieci zgłasza przewlekłe problemy zdrowotne. Różnice w osiągnięciach edukacyjnych dzieci chorych w stosunku do zdrowych są w Polsce szczególnie widoczne²).
- Dziecko nie może w pełni korzystać z systemu oświaty z powodu ograniczeń sprawności fizycznej i/lub intelektualnej (w roku szkolnym 2018-19 prawie 4% uczniów szkół podstawowych stanowili uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³).
- Dziecko nie chce uczestniczyć w lekcjach z powodu obaw przed kontaktami społecznymi (fobii szkolnej), związanych m.in. z przemocą rówieśniczą, niskim poczuciem własnej wartości, depresją, problemami z funkcjonowaniem w grupie (wynikającymi np. ze spektrum autyzmu), uzależnieniami (w roku szkolnym 2018-19 w polskich szkołach podstawowych udzielono porad terapeutycznych prawie 165 tys. uczniów⁴. Aż 38% dziewcząt i 21% chłopców w wieku 15 lat cierpi na przewlekłe przygnębienie, co plasuje Polskę pod tym względem na ósmym miejscu w Europie⁵).

1. ŚRODOWISKOWE

- Dziecko nie pracuje samodzielnie, ponieważ nikt w domu nie pilnuje jego nauki (15,8% dzieci w naszym kraju ma w domu tylko jednego rodzica⁶, który — potencjalnie — ma dla dziecka mniej czasu).
- Dziecko nie radzi sobie z nauką, ponieważ rodzice nie potrafią mu pomóc lub nie widzą takiej potrzeby. Często jest to powiązane z niskimi aspiracjami rodziców — dziecko nie przykłada wagi do nauki, ponieważ ma takie wzorce rodzinne (15% Polaków w wieku 15-64 lata ma wykształcenie gimnazjalne, podstawowe, lub niepełne podstawowe⁷).

1. EKONOMICZNE

- Dziecko nie radzi sobie z nauką, a rodziców nie stać na opłacenie korepetycji (3,7% polskich rodzin z dziećmi na utrzymaniu ocenia swoją sytuację materialną jako złą lub bardzo złą.⁸ Aż 13% polskich rodzin nie może sobie pozwolić na zakup korepetycji dla dziecka, mimo deklarowanych chęci⁹).
- Dziecko nie może w pełni realizować zaplanowanego dla niego programu edukacyjnego, ponieważ nie ma w domu warunków do nauki (w 2014 r. 4,3% dzieci w Polsce w wieku do 15 lat nie miało zapewnionego odpowiedniego miejsca do nauki i odrabiania lekcji, co jest jednym z wymiarów deprywacji materialnej dzieci¹⁰).

1. TECHNOLOGICZNE

- Dziecko nie może w pełnym zakresie uczyć się samodzielnie, bo rodziny nie stać na zakup wystarczającej ilości urządzeń i/lub dostępu do internetu, a nie istnieje możliwość skorzystania z wypożyczonego sprzętu (wśród małżeństw z dziećmi na utrzymaniu 4-6% nie posiada w gospodarstwie domowym komputera osobistego.¹¹ Za najważniejszą przeszkodę w korzystaniu z technologii cyfrowych w szkołach nauczyciele uważają niewystarczającą liczbę tabletów i laptopów¹²).
- Dziecko nie może w pełnym zakresie uczyć się samodzielnie, ponieważ mieszka w rejonie, gdzie nie ma sieci kablowej, a sieć komórkowa ma zbyt słaby zasięg (wiosną 2020 roku 38% nauczycieli wskazało niedostateczną jakość łączy internetowych u uczniów jako swój główny problem w czasie nauki zdalnej¹³).
- Dziecko nie może w pełnym zakresie uczyć się samodzielnie, ponieważ nie potrafi sprawnie obsługiwać urządzeń cyfrowych lub/i oprogramowania (wśród Polaków w wieku 14-18 lat 14% zgłasza średni lub niski poziom kompetencji w zakresie korzystania z internetu, a 20% w zakresie obsługi komputera¹⁴).

1. SZKOLNE

- Dziecko nie może w pełni skorzystać z systemu oświaty, ponieważ jest obcokrajowcem lub pochodzi z mniejszości etnicznych; występuje bariera językowa w kontaktach między szkołą a rodzicami (w roku szkolnym 2018-19 w polskim systemie edukacyjnym uczyło się ponad 41 tys. uczniów niebędących obywatelami Polski¹⁵).
- Dziecko jest niewłaściwie zdiagnozowane przez nauczycieli i w konsekwencji jego indywidualne potrzeby w zakresie wsparcia edukacyjno-wychowawczego nie są uwzględniane (tylko 34% polskich trzynastolatków czuje wystarczające wsparcie ze strony nauczycieli, a wśród piętnastolatków – zaledwie 21% dziewcząt i 31% chłopców. To najgorszy wynik w Europie¹⁶).
- Dziecko nie chce uczestniczyć w lekcjach, ponieważ ma złe relacje (lub w ogóle ich nie ma) z nauczycielami lub/i rówieśnikami i nie identyfikuje się ze społecznością szkolną (wśród jedenastolatków 43% dziewcząt i 36% chłopców bardzo lubi szkołę, ale w wieku 15 lat deklaruje tak już tylko 21% dziewcząt i 27% chłopców¹⁷).

Wiele z powyższych uwarunkowań często występuje jednocześnie lub jedne wywołują kolejne. Są rodziny, w których spotykamy większość z tych problemów. Nie istnieje recepta pozwalająca rozwiązać je wszystkie naraz, lecz eliminując choćby jeden z nich, możemy przeciąć sekwencję zdarzeń prowadzącą do porażki edukacyjnej.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki
 - Wsparcie dla nauczycielek i nauczycieli

Szkoła to nierzadko jedyne miejsce, gdzie dziecko ma szansę na kontakt z nowymi doświadczeniami, które poszerzają jego horyzonty i aspiracje. Jednym z kluczy do redukcji wykluczenia edukacyjnego jest zatem zaangażowanie uczniów w społeczne życie szkoły i proces kształcenia. Tego zaangażowania zazwyczaj nie da się uzyskać bez zbudowania relacji z nauczycielami.

Nauczyciel dbający o siebie, ludzki i empatyczny, to skarb dla uczniów. Takiemu nauczycielowi łatwiej jest zaoferować dzieciom pomoc i wsparcie, bo sam jest w dobrej formie. Zapewnienie nauczycielom doradztwa psychologicznego oraz odpowiednich szkoleń z zakresu pierwszej pomocy psychologicznej u dzieci pozwoli im na wczesne interweniowanie w sytuacjach, w których uczniowie potrzebują więcej uwagi. Samo to może jednak nie wystarczyć. Bez odpowiedniej organizacji pracy w szkole może zabraknąć czasu na budowanie silnych relacji. Dlatego właśnie rekomendujemy wdrażanie – tam, gdzie to możliwe i uzasadnione – zarówno metod dydaktycznych z zakresu edukacji hybrydowej, jak i zwinnych metod zarządzania, które pozwalają zaoszczędzić czas i mają wbudowane mechanizmy wczesnego ostrzegania, jeśli coś idzie nie tak, jak byśmy chcieli. Nauczycieli należy odciążać, tak bardzo jak to możliwe, w pracy administracyjnej — dając im czas na rozwój zawodowy i rozwijanie kompetencji miękkich oraz umiejętności liderkich kompetencji.

- Wzmocnienie infrastruktury oraz dostęp do urządzeń cyfrowych

W kwestii dostępności sprzętu i infrastruktury, oprócz solidnych inwestycji w szerokopasmowy internet docierający do jak największej liczby szkół, trzeba zapewnić wszystkim uczniom i nauczycielom dostęp do urządzeń cyfrowych. Pierwszym krokiem jest dopuszczenie używania smartfonów (tzw. podejście BYOD, od ang. Bring Your Own Device, czyli „Przynieś własne urządzenie”), lecz docelowo powinien to być laptop, ponieważ ma duży ekran i wygodniejszą klawiaturę¹⁸.

Należy:

- Zapewnić lub sfinansować modernizację sprzętu komputerowego i infrastruktury sieciowej, zwłaszcza w miejscach, gdzie jej zupełnie brakuje, np. w świetlicach wiejskich.
- Zapewnić wysokiej jakości zasoby cyfrowe do realizacji podstawy programowej lub katalogi tych zasobów, z licencją pozwalającą na wykorzystanie w nauczaniu hybrydowym i zdalnym.
- Zapewniać bezpłatne narzędzia cyfrowe ułatwiające prowadzenie zajęć hybrydowych.
- Zapewniać pomoc w instalacji i konfiguracji oprogramowania, zwłaszcza aplikacji serwerowych i chmurowych.
- Organizować szkolenia z zakresu obsługi sprzętu i oprogramowania.

“Potrzebny nam plan i pomysł na wykorzystanie nabytych kompetencji. Zaprojektowanie edukacji stacjonarnej z elementami zdalnymi. I to te dobre praktyki mogą nam pomóc w dotarciu do tych, którzy potrzebują pomocy i większego zaangażowania”¹⁹.

- Wsparcie zespołów nauczycielskich

Żeby wspierać nauczycieli w budowaniu dobrze współpracujących (a zatem lepiej znających swoich uczniów) zespołów nauczycielskich warto:

- Organizować kursy, webinary, poradniki dla dyrektorów i nauczycieli nt. tego, jak budować zespół i dbać o samopoczucie jego członków (wiele przedsiębiorstw i korporacji ma wypracowane adekwatne narzędzia; warto się nimi podzielić).
- Wspierać szkołę we wprowadzaniu sprawdzonych metod zarządzania z sektora prywatnego, np. Scrum oraz metodyk zwinnych, które zostawiają dużo przestrzeni na samoewaluację, zastanowienie się, co można poprawić, co można zrobić lepiej.
- Budować sieci wsparcia i wymiany doświadczeń.
- Organizować szkolenia z zakresu zarządzania zespołem.
- Dofinansować naukę języków obcych w szkołach, przeciwdziałając zjawisku kompletnej prywatyzacji tego sektora edukacji (co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, że języka obcego uczą się porządnie dzieci, których rodziców stać na dodatkowe, prywatne lekcje). W szkołach publicznych potrzebni są wysoko wykwalifikowani lektorzy języków obcych i native speakerzy.

1. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- Kreowanie przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej uczeniu się

W przeświadczeniu uczniów, szkoła jest miejscem stosowania przymusu. Uczucie niechęci do szkoły jest wzmacniane przez wygląd i układ pomieszczeń: ustawione w równych rzędach ergonomiczne ławki z twardymi krzesłami, zawsze lewą stroną do okna. Proponujemy to zmienić.

Wystarczy sprawić, żeby szkoła nie była monotonna. Zrobić mural z ulubionymi postaciami z gier i filmów. Na podłodze położyć wzorzystą terakotę lub panele. Postawić ścianę z roślin. Generalnie: puścić wodze fantazji. Jeśli zestawimy ławki w stoły do pracy grupowej, dodamy sofę, kilka pufów, stołki barowe, huśtawkę, taborety bujane, miękki dywan do siedzenia, regał z książkami i kilka bibelotów, wnętrze klasy przeobrazi się w miejsce, w którym chce się być. Ciekawym rozwiązaniem są atestowane systemy meblowe dla szkół, z których łatwo można tworzyć nowe aranżacje.²⁰ Tak wyglądają szkoły w Holandii, Finlandii, a także wiele szkół w Polsce. Jeśli uczniowie polubią przestrzeń szkoły, będzie mniej aktów wandalizmu i więcej dbałości o czystość.

Na korytarzach – jeśli są wystarczająco szerokie i nie blokują dróg ewakuacji – można wydzielić zaciszne i wygodne miejsca do poczytania książki lub do samodzielnej nauki. Niektóre sale można przeznaczyć na pracownie tematyczne, np. filmowo-teatralną, ze sceną i kamerą, czy makerską (nowoczesny synonim majsterkowania), wyposażoną w drukarkę 3D, mikrokontrolery Arduino

lub micro:bit, maszynę do szycia i różne narzędzia. W podobnym duchu da się zaaranżować teren wokół budynku szkoły. Wszystkie tego typu zmiany warto konsultować i realizować razem z uczniami!

Zmieniając wystrój szkoły, warto pamiętać o wymogach współczesności. W klasach i na korytarzach powinna znajdować się odpowiednia liczba gniazdek elektrycznych oraz gniazd USB do ładowania telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych. W miarę możliwości warto też zapewnić kablowe podłączenia do internetu, bo sieci WiFi nie radzą sobie z wieloma użytkownikami na raz. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało szczegółowe zalecenia dotyczące infrastruktury informatycznej finansowanej z programu „Cyfrowa szkoła”.²¹ Rekomendujemy również przyłączenie szkoły do Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE), zapewniającej bezpieczny, szerokopasmowy dostęp do internetu.²²

Przyjazna przestrzeń szkoły zachęca do przebywania w niej. Może to skłonić uczniów do dłuższego pozostawania na terenie placówki, co sprzyja pogłębieniu kontaktu z innymi uczniami i nauczycielami, a także stymuluje do rozwijania zainteresowań. Dzieci i młodzież nie mające w domu warunków do samodzielnej nauki chętniej będą korzystać z infrastruktury szkolnej, jeśli będzie ona przyjazna i komfortowa.

Remont z wymianą umeblowania to bardzo duże obciążenie dla szkoły, nierzadko przekraczające jej możliwości logistyczne i finansowe. Firmy, organizacje i samorządy mają tu duże możliwości pomocy i finansowania konkretnych działań:

- profesjonalny projekt aranżacji przestrzeni (chętnie pomagają w tym stowarzyszenia architektów);
- zapewnienie mebli i wyposażenia wnętrz
- remont sal i korytarzy;
- montaż instalacji sieciowej z gniazdami RJ-45 i USB, a także zwiększenie liczby dostępnych gniazdek elektrycznych.

Aby wspierać szkoły w redukowaniu pozostałych wykluczeń edukacyjnych, samorządy i organy prowadzące mogą m.in.:

- zapewniać dostęp do sieci (pakiety komórkowe) dzieciom z rodzin wykluczonych edukacyjnie, które nie mają poza szkołą stałego dostępu do internetu lub mają niską jakość połączenia;
- zatrudniać lub delegować osoby do pomocy nauczycielom (asystentów nauczyciela, psychologów);
- zatrudniać lub delegować osoby do obsługi technicznej (informatyków, administratorów sieci);
- organizować kształcenie dualne (nauka w szkole połączona ze stażem w zakładzie pracy);
- zapewnić certyfikację cząstkowych kompetencji zawodowych (nieoficjalną, bo niepowiązaną ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji, ale dla uczniów potencjalnie o dużej wartości), takich jak np. tworzenie stron internetowych, prowadzenie mediacji, opracowywanie danych ankietowych, konserwacja drukarki 3D;

- organizować wypożyczalnie sprzętu komputerowego dla dzieci, młodzieży i nauczycieli, którzy mają przejściowe kłopoty z dostępem;
 - określić szkoły na terenie gminy lub powiatu, które potrzebują wsparcia w różnych obszarach związanych ze skutkami wykluczenia. Należy m.in. sprawdzić, czy dzieci mają możliwość dojazdu do szkoły w różnych godzinach i czy mogą w niej zostawać po lekcjach tak długo jak chcą? Czy potrzeby szkół na danym terenie są takie same, czy szkoły mogą wymieniać się doświadczeniami i informacjami? W tych obszarach gmina może koordynować działania.
1. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole
 - Nauczanie hybrydowe na stałe

Nauczanie hybrydowe (ang. *blended learning*) jako pojęcie, a także praktyka, znane jest od początku lat dwutysięcznych i oznacza formę pośrednią między tradycyjną szkołą, gdzie całą wiedzę przekazuje nauczyciel, a nauką w pełni samodzielną, z wykorzystaniem zasobów cyfrowych. W czerwcu 2020 roku Komisja Europejska wskazała tak właśnie rozumiane nauczanie hybrydowe jako optymalne i zalecane do wprowadzenia w systemach oświaty wszystkich krajów członkowskich Unii Europejskiej.²³ Nie chodzi tu zatem o podejście znane z okresu pandemii, gdy „tryb hybrydowy” oznacza, że część uczniów uczestniczy w zajęciach w szkole, a część – z konieczności – zdalnie. W prawdziwym nauczaniu hybrydowym wszyscy uczniowie stale uczestniczą w obu formach nauki.

W ostatnich latach wiele państw zaczęło eksperymentować z nauczaniem hybrydowym – od Estonii po Cypr, od Bhutanu po Malezję.²⁴ W niektórych krajach stało się to już normą, np. w Korei. Inne boleśnie przekonują się, że samo dostarczenie dzieciom komputerów nie wystarcza; wykluczająca szkoła staje się po prostu kosztowniejszą wykluczającą szkołą.²⁵ Z badań przeprowadzonych przez Microsoft w ramach programu School of 2030 wynika, że uczniowie nie chcą być uczeni przez automat; chcą uczyć się razem z kolegami i nauczycielami, od których oczekują bardziej indywidualnego podejścia.²⁶ Potwierdzają to wyniki badań z Wielkiej Brytanii, USA i Australii, które wykazały, że połączenie nauki z komputera z uczestnictwem w angażujących, stacjonarnych zajęciach jest co najmniej tak samo skuteczne jak nauczanie tradycyjne.²⁷

Ważnym elementem nauczania hybrydowego są cyfrowe zasoby edukacyjne. Umożliwiają one samodzielną naukę w wybranym miejscu i czasie. Będąc sam na sam z komputerem czy smartfonem, dziecko nie wstydzi się przyznać, że czegoś nie rozumie. Skoro samo wybiera moment nauki, jest też bardziej skupione. Odpowiednio zmotywowane, może obejrzeć zasób (np. film) lub jego fragment wielokrotnie, podchodzić do zadania aż do skutku. Zasoby cyfrowe oferują również alternatywne sposoby wyjaśnienia tematu, wyręczając tym samym rodziców, którzy mogą nie umieć pomóc swojemu dziecku lub nie mieć na to czasu.

Do nauczania hybrydowego niezbędne są konkretne narzędzia i zasoby cyfrowe. Rekomendujemy wykorzystywanie produktów, które zostały już pomyślnie zweryfikowane przez inne szkoły. Warto również wybierać ten sam zestaw narzędzi we wszystkich szkołach należących do danego organu prowadzącego, aby ułatwić jego wprowadzanie i aby zespoły poszczególnych placówek mogły się nawzajem wspierać, uczyć się nawzajem i przekazywać sobie sprawdzone rozwiązania.

Wprowadzenie nauczania hybrydowego pozwoli nauczycielom lepiej dostosować kształcenie do indywidualnych potrzeb uczniów. Dzieci wymagające pomocy uzyskają dodatkowe wsparcie w postaci zasobów cyfrowych do samodzielnej nauki, ale także – a może nawet przede wszystkim – więcej okazji do bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, który dzięki pomocy technologii będzie miał dla nich więcej czasu. Nauczanie hybrydowe ma potencjał, by wyeliminować lub ograniczyć wiele przyczyn wykluczenia edukacyjnego.

- Projekty i praca grupowa jako stała forma zajęć

Jeśli wprowadzenie nauczania hybrydowego doprowadzi do wygospodarowania czasu na dodatkowe aktywności w trakcie lekcji, to najlepiej przeznaczyć go na ćwiczenie umiejętności praktycznych. Należą do nich zwłaszcza tzw. kompetencje miękkie – takie jak umiejętność pracy w zespole czy nieszablonowego myślenia – wymieniane w wielu opracowaniach i raportach jako kluczowe w przyszłej pracy zawodowej i gwarantujące zatrudnialność w warunkach postępującej automatyzacji.²⁸ Wiele pokrewnych kompetencji figuruje również w obowiązującej podstawie programowej jako wymagania ogólne. Są to takie umiejętności jak „tworzenie strategii rozwiązania problemu” (podstawa programowa matematyki w szkole podstawowej) czy „rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych” (podstawa programowa języka polskiego w szkole podstawowej). W podstawie programowej, napisanej dla każdego przedmiotu osobno, nie ma jednak kompetencji międzyprzedmiotowych, czyli umiejętności zastosowania wiedzy z różnych dziedzin do realizacji praktycznych zadań. Można to uzupełnić, wprowadzając – także z pomocą wielu kompetentnych organizacji pozarządowych, takich jak Centrum Edukacji Obywatelskiej²⁹ – elementy interdyscyplinarnej pracy projektowej do każdej lekcji przedmiotowej.

Dzięki interdyscyplinarnym projektom, dzieci i młodzież z rodzin przywiązujących mniejszą wagę do edukacji mogą zetknąć się z doświadczeniami, które mają szansę poszerzyć ich horyzonty i skłonić do zmiany planowanej dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej na taką, która lepiej realizuje ich potencjał. Również uczniowie z innymi rodzajami wykluczenia edukacyjnego mogą dzięki nim odnaleźć niszę, która da im poczucie własnej wartości i zwiększy ogólną motywację do zdobywania wiedzy. Nie bez znaczenia jest również rozwój kompetencji społecznych i poczucia misji, będący skutkiem zaangażowania w projekty ważne dla społeczności lokalnej. Na rozwój takich umiejętności większą szansę mają także dzieci, które uczęszczają do przedszkola, gdzie rozwijają kompetencje społeczne, ćwiczą koncentrację na zadaniu, doświadczają wielu sensorycznych bodźców, których może zabraknąć w domu, a które działają stymulująco i korzystnie na mózg³⁰.

W szkole istnieje wiele metod rozwijania kompetencji miękkich i wprowadzania praktycznego kontekstu dla wiedzy przedmiotowej. Poniżej te najbardziej realistyczne, możliwe do równoległego stosowania. Redukują one wykluczenie poprzez budowanie współpracy między uczniami oraz poprzez rozwijanie różnych kompetencji uczniów, także “pozaakademickich” (co w rezultacie podnosi ich wiarę we własne możliwości).

Ścieżki interdyscyplinarne. Warto sprawić, by zamiast uczyć się najpierw matematyki, potem geografii, a jeszcze później polskiego, uczeń pracował z treściami obejmującymi wiele przedmiotów jednocześnie. Na przykład może zostać poproszony o napisanie poprawnego językowo eseju (j. polski lub j. angielski)

o Tatrach (geografia), prezentującego statystyki wysokości górskich szczytów (matematyka), i ma to zrobić w edytorze tekstu używając stylów, tabel i wykresów (informatyka). Bardziej złożone zadania tego typu można zadawać grupom uczniów, prosząc ich o przygotowanie planu pracy, podziału zadań i ewentualnie kosztorysu. Ważne, żeby takie mikroprojekty były realizowane w ramach normalnych lekcji przedmiotowych, aby każdy uczeń miał szansę w nich uczestniczyć. Dobrym przykładem takiej praktyki jest program Ogarnij inżynierię.³¹

Projekty społeczne. Szkoła może podjąć próbę zidentyfikowania niezaspokojonych potrzeb lokalnej społeczności (np. aplikacja mobilna do zgłaszania obecności dzików) lub potrzeb własnych szkoły i podejść do ich realizacji jako pretekstu do nauki treści z podstawy programowej. Wiele przykładów takich przedsięwzięć można znaleźć na stronie programu Zwolnieni z Teorii.³² Przykładem społecznego zaangażowania w sieci na rzecz wolnej wiedzy są także wikiprojekty szkolne³³.

Kontekstualizacja zawodowa. Ta metoda polega na wykorzystywaniu wiedzy przedmiotowej do realizacji zadań naśladujących czynności służbowe konkretnego zawodu. Najlepiej prowadzić to we współpracy z lokalną firmą lub organizacją. Poszukując powiązań poszczególnych przedmiotów szkolnych z obowiązkami przedstawicieli różnych zawodów warto skorzystać z narzędzia doradztwa zawodowego w szkole, Mapa Karier.³⁴

Tworzenie zamiast używania gotowych pomocy naukowych. Działając w duchu konstrukcjonizmu, uczniowie sami tworzą treści i narzędzia do nauki. Potrzebujesz mikroskopu? Zbuduj go! Nudzi cię oglądanie filmów edukacyjnych? Nakręć własny! Nie rozumiesz, jak Krzyżacy mogli przegrać pod Grunwaldem? Odtwórz wiernie bitwę w Minecrafcie! Ten prosty przepis pozwala wprowadzić na lekcje naukę przez doświadczenie.

Co jeszcze można zrobić?

- szkolenia z metod i narzędzi zarządzania projektami (np. Scrum, metodyki zwinne);
- warsztaty rozwijające kompetencje miękkie;
- wizyty uczniów w zakładach pracy;
- delegowanie pracowników na spotkania zawodoznawcze w szkołach (przykład: inicjatywa Zaproś mnie na swoją lekcję), zwłaszcza pracowników rzucających wyzwanie stereotypom, np. strażaczka, programistka;
- w miarę możliwości — zapewnienie sprzętu i oprogramowania niezbędnego do realizacji konkretnych projektów (drukarki 3D, mikrokontrolery z czujnikami, elektronarzędzia, maszyny do szycia, systemy wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, roboty modułowe, itd.);
- wspólna praca nad dzieleniem podstawy programowej na progi oraz wspólna dyskusja w szkole nad tym, co w podstawie jest najważniejsze i wymaga najwięcej uwagi³⁵;
- przygotowanie strategii (częstotliwość, zaangażowani nauczyciele, tematyka przekrojowa) i scenariuszy do prowadzenia zajęć i projektów uczniowskich.

1. Uczennice i uczniowie

Budowanie świadomości i nauka egzekwowania własnych praw do równej, włączającej edukacji, w tym powszechnego dostępu do materiałów edukacyjnych, sprzętu i sieci, a także łatwego kontaktu z nauczycielami oraz dodatkowego wsparcia edukacyjnego i psychologicznego³⁶ w razie potrzeby.

Zgłaszanie na bieżąco potrzeb edukacyjnych — własnych oraz koleżanek i kolegów — rodzicom, wychowawcom, nauczycielom i dyrekcji (także potrzeby dotyczące sprzętu czy dostępu do internetu).

Organizowanie uczniowskiej samopomocy (naukowej i życiowej), ze wsparciem samorządu lub samodzielnie.

1. Opinia publiczna, w tym rodzice

- Traktowanie nierówności szans i wykluczenia edukacyjnego jako ważnego tematu debaty publicznej, w tym pokazywanie specyficznych potrzeb różnych grup dzieci i młodych ludzi.
- Większa ekspozycja w mediach dzieci i rodzin, które zmagają się z nierównym dostępem do edukacji i różnorodnymi formami wykluczeń edukacyjnych.
- Promowanie działań i projektów edukacyjnych wartościowych z punktu widzenia równości szans — w lokalnych i ogólnokrajowych mediach.
- Kierowanie uwagi młodych ludzi i ich rodziców na różne wymiary tego, czym może być sukces i sens w życiu. Zamiast promowania modelu sukcesu opartego na pieniądzu i nadmiernej konsumpcji, należy otwarcie rozmawiać o tym, że sukces dla każdego człowieka jest czym innym, a swoje dążenie do szczęścia warto opierać na wartościach oraz etycznym i ekologicznym podejściu do otaczającego świata i ludzi.

Przypisy

1 Niniejszy materiał jest skróconą wersją rekomendacji wypracowanych podczas wydarzenia PowerED (październik 2020) zorganizowanego przez fundację Katalyst Education. Więcej informacji i pełny tekst rekomendacji na stronie: www.power-ed.pl.

2 UNICEF, Równe szanse dla dzieci: Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych. 2016 r. [dostęp: Dostępne w internecie: <https://dzieciw Polsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf>

3 GUS, raport: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019. [dostęp: 30.05.2021 r.] Dostępne w internecie: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/14/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2018_2019_korekta_12-02-2020.pdf

4 Obliczenia na podstawie danych rządowych: https://dane.gov.pl/pl/dataset/1964,pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-w-szkolach/resource/26039/table?page=1&per_page=20&q=&sort=

5 Spotlight on Adolescent Health and Well-being, red. Jo Inchley, Dorothy Currie et al. World Health Organization 2018. [dostęp: 30.05.2021 r.] Dostępne w internecie:

<https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data>

6 Ibidem

7 Główny Urząd Statystyczny, raport: Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014-2018. [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2014-2018,8,7.html>

8 Główny Urząd Statystyczny, raport: Budżety gospodarstw domowych w 2019 roku. [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2014-2018,8,7.html>

9 Związek Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych, Efektywna edukacja, [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: http://konfederacijawiatan.pl/legislacja/wydawnictwa/files/publikacje/2016/Raport_Efektywna_Edukacja_22_09_2016.pdf

10 A.Genowska, B.Goworko-Składanek, K. Szafraniec, Społeczno-ekonomiczne warunki bytowe dzieci w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej. Część I, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 2017, Tom 23, nr 1, s. 21 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <http://agro.icm.edu.pl/agro/element/bwmeta1.element.agro-fbe1cefb-f7fa-481e-9908-0c4425b167b4/c/Spoeczno-ekonomiczne.pdf> [link]

11 Główny Urząd Statystyczny, raport: Budżety gospodarstw domowych w 2019 roku. [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/budzety-gospodarstw-domowych-w-2019-roku,9,14.html>

12 Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Kompetencje cyfrowe i nauczanie zdalne w Unii Europejskiej, Warszawa 2020 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja-cyfrowa_2020-09-22.pdf

13 A.Buchner et al., Edukacja zdalna w czasie pandemii. Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>

14 Fundacja Orange, Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce, Warszawa 2018 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/324/0db9_A_fci_kompetencje_cyfrowe_mlodziemy_w_polsce_podstawowe_wyniki_0.pdf?v2.8

15 Obliczenia własne na podstawie danych rządowych: https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426/liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/24564/table?page=1&per_page=20&q=&sort=

16 Spotlight on Adolescent Health... Dostępne w internecie: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data>

17 Ibidem

18 Smartfon jako osobiste narzędzie edukacyjne ucznia, red. K. Głomb, Sieć Edukacji Cyfrowej KOMET@, Warszawa 2018 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://kometa.edu.pl/uploads/media/pliki/Smartfon_w_szkole_X.2018.pdf

19 Przemysław Sadura, w artykule K. Słowik: Rośnie przepaść w zdalnej szkole. E-lekcje pogłębiły nierówności, portal wyborcza.pl [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://wyborcza.pl/7,75398,26937753,zdalna-szkola-poglebila-nierownosci-miedzy-uczniami-ale-dobre.html>

20 Inwestycje w przestrzeń przyjaznej szkoły. Przewodnik dla szkół, jednostek samorządu terytorialnego oraz rad rodziców, red. T. Wiktorski, P. Gaik-Kaczmarek, Polski Fundusz Rozwoju 2018 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://prowly-uploads.s3.eu-west-1.amazonaws.com/uploads/landing_page_image/image/122779/PFR_przewodnik_polskie_meble.pdf

21 Ministerstwo Edukacji Narodowej, rekomendacje dotyczące realizacji działań: „Zakup sprzętu ICT, wg standardów ujętych w programie rządowym „Cyfrowa szkoła” oraz „Rozwijanie umiejętności wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu wszystkich przedmiotów”, Warszawa 2015. http://archiwum.efs.men.gov.pl/attachments/article/2093/rekomendacje_cyfrowa_szkola.pdf

22 Więcej na temat Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej: <https://ose.gov.pl>

23 Komisja Europejska, 2020. Nauka mieszana w edukacji szkolnej: wytyczne na początek roku szkolnego i akademickiego 2020/21 (po angielsku). [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>

24 Więcej na ten temat na stronie projektu BLTeae: Blended Learning for Teacher Educators in Asia and Europe [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <http://blteae.eu/articles>

25 Y. Youssef, Exploring K-12 Blended Learning Models to Assist the Reform of Education in Egypt. Praca magisterska na Pedagogische Hochschule Ludwigsburg, Niemcy [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://www.researchgate.net/publication/301221409_Exploring_K-12_Blended_Learning_Models_to_Assist_the_Reform_of_Education_in_Egypt

26 M. Fullan, J. Quinn, M. Drummy, M. Gardner, Education Reimagined; The Future of Learning. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <http://aka.ms/HybridLearningPaper>

27 Differential learning outcomes for online versus in-class education, red. R. Diamond i E. Finkel, Canberra 2020 [dostęp: 30.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: <https://www.science.org.au/sites/default/files/rrif-q005-covid19-online-vs-in-class-education.pdf>

28 McKinsey Global Institute, Skill shift: Automation and the future of the workforce. Discussion paper, 23 maja, 2018 r. [dostęp: 30 maja, 2021 r.] Dostępne w internecie: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce#>

29 www.ceo.org.pl

30 Patrz także: policy paper dotyczący edukacji przedszkolnej.

31 Program Ogarnij inżynierię: <https://katalystengineering.org>

32 Program Zwolnieni z Teorii: <https://zwolnienizteorii.pl>

33 Więcej o wikiprojektach szkolnych:

https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekty_szkolne_i_akademiczne

34 <https://mapakarier.org>

v35 Więcej w *policy paper* na temat reformy podstawy programowej.

36 Patrz: *policy paper* na temat dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży.

Opracowanie: Zespół Katalyst Education,

Konsultacja: Alicja Pacewicz

Edukacja małego dziecka. Warunek rozwoju i równych szans wszystkich dzieci

Nasze tezy

- Wczesna edukacja i opieka mają kluczowe znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka
- Praca z małym dzieckiem to nie tylko opieka, to przede wszystkim wychowanie i edukacja
- Żłobki i przedszkola to najlepsze miejsce wyrównywania szans i włączania dzieci z różnymi potrzebami

Dlaczego zmiana jest konieczna?

- Niedocenianie roli edukacji wczesnodziecięcej – rozumiana jest jako koszt opieki, a nie inwestycja w rozwój. Sektor opieki nad dziećmi nie jest systematycznie i centralnie dofinansowywany. Opieka nad dziećmi znajduje się w obszarze wsparcia rodziny, a nie edukacji.
- Zapisy z ustawy wskazują na małą uważność na dzieci i ich potrzeby – koncentrują się na przepisach, a nie na potrzebach dzieci, wynikających z ich rozwoju. Podczas nadzoru nad placówkami kontrolowane są głównie kwestie wyposażenia, zagospodarowania przestrzeni oraz sprawy formalne związane z przygotowaniem zawodowym wychowawców. Tymczasem kwestie związane z zapewnieniem dostępności do placówek muszą koniecznie łączyć się z dbaniem o jakość opieki i edukacji.
- Ewidentnie zauważalna jest korelacja pomiędzy przyrostem naturalnym, a dostępnością do usług wczesnej edukacji i opieki. Ta zależność została szeroko zaprezentowana podczas konferencji Unii Europejskiej *Parental Childcare and Employment Policy: Collision or Complementarity*. Jako przykład wskazano Francję, Finlandię i Hiszpanię. Obliczono,

że w Hiszpanii wzrost odsetka dzieci uczęszczających do żłobka o 1% zwiększa prawdopodobieństwo urodzenia dziecka o 5%. Badania statystyczne w Norwegii udowodniły, że wzrost odsetka dzieci uczęszczających do żłobków i przedszkoli z 0 do 60% skutkuje wzrostem współczynnika dzietności ogólnej o 0,5–0,7 dziecka na kobietę.

- Od 2011 roku edukacja małego dziecka stała się zadaniem realizowanym w ramach resortu Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Równocześnie stała się zdaniem samorządów lokalnych, w związku z tym można zaobserwować znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi miastami w sposobie zorganizowania, prowadzenia nadzoru i finansowania placówek organizujących opiekę i edukację małego dziecka. Bardzo duże zróżnicowanie organizacji sektora opieki i edukacji jest widoczne szczególnie przy porównaniu dużych aglomeracji miejskich — gdzie funkcjonuje wiele placówek publicznych, a te niepubliczne często są dotowane dodatkowo przez samorządy — z małymi miastami i wsiami, gdzie opieka sektora wczesnej edukacji i opieki praktycznie nie istnieje, a jeśli już, to powstają placówki prywatne; są one sporadycznie dotowane przez lokalne samorządy, a ich opłaty stają się barierą dla większości rodziców.
- Temat edukacji wczesnodziecięcej interesuje badaczy zagranicznych od wielu lat; w Polsce większość badań prowadzonych w tym obszarze dotyczy kwestii zebrania danych ilościowych, choć ostatnio w literaturze przedmiotu można odnaleźć pojedyncze badania jakościowe, m.in. L. Telki, O. Wysłowskiej, K. Sadowskiej czy K. Kuszak oraz liczne publikacje członków Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego. W literaturze obcojęzycznej można znaleźć wiele badań wskazujących na ekonomiczne korzyści inwestowania we wczesną opiekę i edukację, m.in. badania Jamesa Josepha Heckmana, laureata nagrody Nobla. Wykazał on, że wczesna edukacja i opieka dobrej jakości to narzędzia polityki społecznej, które jako jedne z nielicznych naprawdę zwiększają ekonomiczne i społeczne szanse środowisk defaworyzowanych. Noblista obliczył, że każdy dolar zainwestowany we wczesną edukację i opiekę nad dziećmi z rodzin z trudnościami zwróci się w przyszłości sześciokrotnie. Heckman twierdzi, że na żadnym etapie edukacji nie otrzymamy aż tak wysokiej stopy zwrotu zainwestowanych funduszy. Jego zdaniem im później te działania zostaną wprowadzone, tym korzyści z nich są mniejsze .
- Do podobnych wniosków doszli eksperci z NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*). W raporcie *Early Childhood Education and Care* uznano, iż z ekonomicznego punktu widzenia inwestowanie we wczesną edukację i opiekę jest bardziej opłacalne niż inwestowanie na innych (późniejszych) etapach edukacji. Podczas światowej konferencji UNESCO w 2010 roku w Moskwie także zwrócono uwagę na długoterminowe korzyści ekonomiczne płynące z inwestowania w usługi dla najmłodszych, związane z ochroną zdrowia, bezpieczeństwem, wychowaniem, wyrównaniem szans życiowych i edukacją. Podczas tej konferencji wielu przedstawicieli sektora ekonomicznego podkreślało wysoką stopę zwrotu finansowego dla państw inwestujących w usługi opiekuńczo-edukacyjne.

- Eksperti z HighScope Educational Research Foundation pokazują, że wczesna edukacja, rozpoczęta przed piątym rokiem życia, przeciwdziała wykluczeniu społecznemu, pomaga kształtować relacje, zwiększa szanse na rynku pracy.
- W Polsce nie ma systemowego programu wsparcia rozwoju placówek opieki nad dziećmi do lat trzech. Tworzenie miejsc opieki wspiera rządowy program Maluch+, który istotnie wpływa na wzrost liczby miejsc w placówkach samorządowych i niepublicznych. Jest to jednak konkurs. Jednakże znacząca liczba miejsc opieki nad dziećmi do lat trzech to miejsca w placówkach niepublicznych, które – w przeciwieństwie do szkół i przedszkoli – nie otrzymują na opiekę nad dziećmi dotacji czy subwencji, finansując swoje funkcjonowanie jedynie z czesnego. Niektóre z gmin dofinansowują takie formy opieki, mieści się to jednak w lokalnych politykach i planach finansowych jednostek samorządu terytorialnego. W efekcie sytuacja placówek dla dzieci do lat trzech jest inna niż przedszkoli, które otrzymują stałe wsparcie z samorządu.
- Ważnym argumentem w dyskusji na temat wczesnej opieki i edukacji jest stopa zatrudnienia kobiet i równość na rynku pracy. Badania OECD i Unii Europejskiej wskazują, że obecność w gospodarstwie domowym małych dzieci wpływa na aktywność zawodową ich rodziców, a w szczególności matek. Dobrym przykładem są tu kraje skandynawskie, gdzie kobietom najłatwiej jest łączyć role rodzinne z pracą zawodową. W Polsce kobiety z gospodarstw domowych z małymi dziećmi rzadziej podejmują aktywność zawodową niż inne, mieszkające z dziećmi powyżej trzeciego roku życia. Dominuje bowiem model rodziny, w którym to kobieta rezygnuje z aktywności zawodowej na rzecz opieki nad dziećmi. Badanie Diagnozy Społecznej z 2009 roku pokazało, że o ile większość osób w Polsce uważa, iż kobieta i mężczyzna, którzy nie posiadają dzieci, mogą być tak samo aktywni zawodowo, to w przypadku kobiety i mężczyzny, którzy posiadają dzieci do lat trzech, uważa się, że to kobieta powinna zrezygnować z aktywności zawodowej na rzecz rodziny. W sytuacji, gdy dzieci są w wieku od trzech do sześciu lat, za najlepsze rozwiązanie uznaje się niepełny wymiar czasu pracy kobiet. W badaniach sektora ekonomicznego odnotowuje się, że matka, która szybko wraca do pracy, w przyszłości rzadziej korzysta z pomocy społecznej i rzadziej jest bezrobotna. Zazwyczaj jest osobą aktywną, płacącą podatki i wspierającą gospodarkę kraju. Polska należy do krajów, w których wskaźnik zatrudnienia kobiet jest jednym z najniższych w Unii Europejskiej. Wiek potomstwa nie ma jednak wpływu na wskaźnik aktywności zawodowej mężczyzn, który jest stale wyższy, niż w przypadku kobiet. Zdaniem członków Komisji Europejskiej rezygnacja z pracy zawodowej kobiet częściowo wynika z braku oferty w zakresie instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem. Według raportu OECD Starting Strong 2017, w Danii, Holandii, Luksemburgu, Portugalii, Słowenii i Szwajcarii zatrudnienie kobiet w wieku od 15 do 64 lat, których najmłodsze dziecko ma mniej niż trzy lata, jest najwyższe; właśnie w tych krajach stosunkowo dużo dzieci korzysta z usług placówek opiekuńczych dla najmłodszych.

Główne problemy i co z tym zrobić?

- Celem działania powinna być nie tylko zmiana praktyk, ale przede wszystkim – pojmowania i rozumienia dobrej jakości wczesnej edukacji, opieki i wychowania.

- Miejsca w placówkach powinny być bardziej dostępne – powinno być ich więcej, szczególnie w małych miejscowościach i na wsiach. Powinny również być w zasięgu możliwości finansowych jak największej liczby rodzin. To drugie będzie możliwe tylko wtedy, jeśli placówki będą – podobnie jak przedszkola i szkoły – otrzymywać środki publiczne na funkcjonowanie, a dzięki temu czesne za pobyt dziecka ulegnie obniżeniu.
- Istotny też jest sam klimat tych miejsc. Powinny być budowane na relacji oraz poczuciu bezpieczeństwa.
- Należy także doprecyzować kwestie wymagań wobec pracowników placówek. Przepis, w którym do pracy dopuszcza się osoby nieposiadające formalnych kwalifikacji, a jedynie doświadczenie w opiece nad dziećmi, powinien zostać usunięty. Same wymagania wobec kandydatów do zawodu także powinny zostać zaktualizowane tak, aby w przygotowaniu zawodowym znajdowało się więcej treści i praktyki, związanych z rozwojem dziecka i metodami pracy odpowiednio dostosowanymi do danej grupy wiekowej.
- Ten sektor kategorycznie wymaga nie tylko dofinansowania, ale przede wszystkim – stworzenia polityki edukacyjnej.
- Bezwzględnie należy dążyć do realizacji „celu barcelońskiego”, który wymagał zapewnienia zinstytucjonalizowanej opieki dla 33% dzieci w wieku poniżej trzech lat.

Rozwiązania i wskazówki

1. władze centralne, polityki i polityczki

- Praca z dziećmi do lat trzech powinna znaleźć się w resorcie edukacji. Powinny także towarzyszyć jej równe standardy, obowiązujące w całym kraju. Podobnie jak edukacja szkolna, edukacja dzieci do lat trzech powinna zostać objęta subwencją oświatową.
- Należy zwrócić uwagę na niski prestiż społeczny zawodu opiekuna pracującego w żłobku. Powszechne jest postrzeganie zawodu opiekuna małego dziecka jako zadania, które może realizować każdy. Ten stereotyp wspiera dodatkowo zapis ustawy z 2011 roku dający uprawnienia do pracy w żłobku osobom z rocznym doświadczeniem w pracy z dziećmi poniżej trzeciego roku życia. Brak wymogów związanych z podnoszeniem kwalifikacji, niskie uposażenie oraz brak prestiżu zawodowego osób pracujących na stanowisku opiekuna dziecięcego, powodują u nich ograniczenie motywacji i wiary we własne możliwości. Często opiekunowie i opiekunki nie mają podstawowej wiedzy z zakresu rozwoju dziecka w danej grupie wiekowej, nie znają również metod i form pracy z takimi dziećmi. Nie wynika to z braku formalnych kwalifikacji do wykonywania zawodu opiekuna, ale z niewłaściwego przygotowania. Warto podjąć dyskusję na temat zmian w programach kierunków studiów i kursów przygotowujących opiekunów do pracy w żłobkach. Należy zastanowić się nad refleksyjnym podejściem do realizowanych przez opiekunów i opiekunki zadań.
- Jakości funkcjonowania placówki nie można zapewnić tylko poprzez wprowadzenie przepisów prawnych; należy określić warunki, których spełnienie pozwoli osiągnąć oczekiwany efekt.

Obecny brak kontekstualnych wymagań związanych z organizacją opieki i edukacji dla dzieci poniżej trzeciego roku życia można uznać za jeden z największych problemów całego systemu. Warto zastanowić się nad wprowadzeniem pomiaru oddziaływań instytucjonalnych, na wzór tych stosowanych w Europie Zachodniej czy USA. Powinien on odpowiadać polskiemu kontekstowi społeczno-kulturowemu i uwzględniać specyfikę każdej placówki. Jego opracowanie wymaga niezwyklej ostrożności i krytycznej refleksji dotyczącej założeń kulturowych danego obszaru badawczego. Uważamy jednak, że takie narzędzie powinno być naturalnym kontinuum wprowadzonych w 2011 roku zmian legislacyjnych.

2. władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- Tworzenie lokalnych polityk i systemów wsparcia. W kwestii systemów wsparcia dobrym przykładem jest Warszawa, dofinansowująca placówki prywatne, działające na zasadach niepublicznych. Brak jest jednak w tym systemie określenia standardów opieki, bazujących na założeniu, że wczesna edukacja jest właśnie edukacją, a nie jedynie opieką.

3. dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- Zmiana zaczyna się od dołu. Placówki, które funkcjonują w sposób przyjazny dla rodzica i dziecka, najlepiej popularyzują samą ideę wczesnej edukacji.
- Prowadzący placówki powinni także zwracać większą uwagę na kompetencje miękkie pracowników oraz kłaść nacisk na ich rozwój.

Opracowanie: Iga Kazimierczyk, Marta Pacholczyk-Sanfilippo

Konsultacje: Anna Stokowska, Alicja Pacewicz

Edukacja przedszkolna. Powszechna dostępność i jakość

Nasze tezy

- Dostępna, nowoczesna i wysokiej jakości edukacja przedszkolna wyrównuje szanse dzieci
- Przedszkole tworzy fundament dla dalszego rozwoju i sukcesów dziecka
- Jakość edukacji ma znaczenie nie tylko dla osiągnięć szkolnych, ale też dojrzałości społeczno-emocjonalnej
- Nierówny dostęp do przedszkoli (zwłaszcza na wsi) to problem do pilnego rozwiązania
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wymaga modyfikacji
- Należy wprowadzić obowiązek przedszkolny oraz adekwatne dotacje dla organów prowadzących

Dlaczego zmiana jest konieczna?

W Polsce nie traktuje się wczesnodziecięcej edukacji i opieki – obejmującej dzieci od urodzenia do wieku szkolnego – jako kluczowego okresu dla kształtowania się umiejętności, które zadecydują o jakości kapitału ludzkiego i społecznego. A przecież rozwój gospodarczy zależy również od warunków i możliwości rozwoju, które zapewnimy dzieciom we wczesnych latach dzieciństwa. Wczesne dzieciństwo to wiek, w którym kształtuje się największa część możliwości intelektualnych, emocjonalnych i społecznych dziecka. Kreatywność, wytrwałość, czytanie ze zrozumieniem – to przykłady umiejętności i dyspozycji, które najłatwiej rozwijać we wczesnym dzieciństwie, a które procentować będą całe życie.

Tworzenie sprzyjających warunków rozwoju w tak ważnym dla dziecka okresie przynosi bardzo wyraźne korzyści nie tylko jemu samemu, ale też jego rodzinie, a nawet całemu społeczeństwu. Wczesna edukacja w żłobku i przedszkolu to bowiem jedno z najskuteczniejszych narzędzi wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych dzieci. Ważne jest więc, żeby wszystkie dzieci od urodzenia do wieku szkolnego miały zapewniony dostęp do usług edukacyjnych wysokiej jakości. W tej sprawie zgadzają się ze sobą badacze, eksperci i większość decydentów na całym świecie.

W 2019 roku Rada Unii Europejskiej opublikowała rekomendacje w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które obowiązują wszystkie kraje członkowskie, w tym Polskę¹. W dokumencie czytamy między innymi: *„Uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem przynosi liczne korzyści zarówno dla poszczególnych osób, jak i całego społeczeństwa, począwszy od lepszego poziomu wykształcenia i lepszych wyników na rynku pracy po rzadsze interwencje socjalne i pedagogiczne oraz spójniejsze i bardziej włączające społeczeństwa. Dzieci, które uczestniczyły we wczesnej edukacji przez co najmniej jeden rok, uzyskiwały lepsze wyniki z języka i matematyki w badaniach PIRLS i PISA. Uczestnictwo w wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem okazało się również ważnym czynnikiem w zapobieganiu wczesnemu kończeniu nauki”*².

Badania nad wczesną edukacją i wymianą dobrych praktyk w tym zakresie od lat prowadzi także OECD³.

Główne problemy i co z tym zrobić

Analizy dotyczące warunków optymalnego rozwoju dziecka zgodnie podkreślają, że możliwie najwcześniejszy i powszechny dostęp do wysokiej jakości edukacji ma zasadnicze znaczenie nie tylko dla dobrego rozwoju dziecka, ale także dla efektywności całego systemu edukacji.

Edukacja przedszkolna jest podstawowym narzędziem wyrównywania nierówności społecznych i szans edukacyjnych. Warunkiem skuteczności takich działań jest jak najwcześniejsze ich rozpoczęcie. Okres do piątego roku życia to najlepszy czas dla wyrównywania różnic spowodowanych warunkami środowiska, w którym wychowywane jest dziecko. Istnieje bowiem ścisła zależność pomiędzy długością pobytu dziecka w przedszkolu a jego karierą szkolną; między metodami pracy z dzieckiem w przedszkolu a nastawieniem do szkoły i wynikami w uczeniu się.

Badania dotyczące związków między uczęszczaniem do przedszkola a umiejętnościami dzieci na progu szkoły podstawowej pokazują, że poziom wskaźników czytania, pisania i umiejętności matematycznych

uczniów wzrasta wraz z długością stażu przedszkolnego. Szczególnie widoczne jest to w przypadku dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, z niższym poziomem wykształcenia i gorszą sytuacją materialną, mieszkających na wsi. Ale przedszkole wnosi także wartość dodaną w edukacji dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Najlepsze wyniki osiągają dzieci, które zaczęły uczęszczać do przedszkola w wieku trzech lat, najslabsze – te, które rozpoczęły edukację przedszkolną po ukończeniu sześciu lat⁴. Liczy się także to, ile lat dziecko jest w przedszkolu: dzieci, które spędzą w nim trzy lata, mają wyższe osiągnięcia edukacyjne od tych, które są tam rok lub dwa lata. Jak już wcześniej wspomniano, edukacja przedszkolna sprzyja nie tylko rozwojowi poznawczemu, ale także społecznemu i emocjonalnemu.

- Nierówność w dostępie do edukacji przedszkolnej

W Polsce dostęp do edukacji przedszkolnej jest niepełny i nierówny. Wynika to ze zbyt małej liczby placówek na obszarach wiejskich, ale też z rozpowszechnionego przekonania, jakoby dziecko w wieku trzech-czterech lat lepiej się rozwijało, pozostając tylko w środowisku rodzinnym.

Zmiany w systemie oświaty wprowadzone ustawą z 2015 roku przywróciły obowiązek szkolny dla dzieci siedmioletnich oraz zlikwidowały obowiązek przedszkolny dla dzieci pięcioletnich. Pogłębiło to problem dostępności przedszkoli: sześciolatki zostały w przedszkolach, „zabierając” miejsca dla trzy-, cztero- i pięcioletków, zwłaszcza na terenach wiejskich. Dane wskazują, że w 2018 roku na terenach wiejskich prawie 40% dzieci trzy- i czteroletnich nie miało dostępu do wychowania przedszkolnego. Warto też podkreślić, że ograniczenie obowiązku przedszkolnego do dzieci sześcioletnich oraz podniesienie do lat siedmiu wieku rozpoczynania szkoły obniża szanse edukacyjne, zwłaszcza w przypadku dzieci mieszkających na wsi oraz pochodzących z rodzin o niskim kapitale kulturowym.

W opracowanej na zlecenie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej analizie społeczno-gospodarczej wskazuje się na gorszą sytuację dzieci mieszkających na wsi: *„Poziom udziału dzieci w wieku 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym systematycznie wzrasta, ale dysproporcje pomiędzy miastem a wsią zmniejszyły się tylko nieznacznie. Podczas gdy w miastach w zasadzie wszystkie dzieci są już objęte wychowaniem przedszkolnym, to na obszarach wiejskich w 2018 r. było to 67% dzieci. Wzrost udziału w edukacji przedszkolnej spowolnił od momentu zniesienia obowiązku przedszkolnego dla pięcioletków. Jeżeli trend wzrostowy będzie się utrzymywał, to do 2024 r. wychowaniem przedszkolnym powinny zostać objęte niemal wszystkie dzieci w kraju, należy jednak sądzić, że będzie to możliwe pod warunkiem kontynuacji inwestycji (w tym w placówki, ale i dostępność transportową) i zachęt na obszarach, na których udział w edukacji przedszkolnej jest niższy, zwłaszcza na obszarach wiejskich”⁵.*

Doświadczenia ostatnich lat pokazują, że władze samorządowe doceniają wagę wczesnodziecięcej opieki i edukacji. Jednak przy obecnym poziomie zadłużenia gmin oraz obciążeniu dodatkowymi kosztami związanymi z wprowadzaniem nowej reformy edukacji, nie są one w stanie wygospodarować samodzielnie środków pozwalających na zapewnienie miejsc w przedszkolu wszystkim dzieciom, które rodzice chcieliby tam posłać.

- Niezadowalająca jakość edukacji przedszkolnej

Zgodnie z wynikami światowych badań, wysoka jakość edukacji przedszkolnej jest podstawowym czynnikiem pozwalającym rzeczywiście wyrównywać szanse edukacyjne i dobrze przygotować dzieci do dalszych etapów edukacji⁶. Dobre przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi przekłada się bezpośrednio na rozwój podstawowych kompetencji dzieci i ich gotowość szkolną.

Programy studiów pedagogicznych przygotowujące nauczycieli przedszkolnych nie uwzględniają najnowszych osiągnięć w zakresie pedagogiki dziecięcej oraz nie rozwijają umiejętności praktycznych nauczycieli i nauczycielek, szczególnie w zakresie wspierania rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci oraz współpracy z rodzicami.

Nie przykładana się wagi do uzupełniania wiedzy teoretycznej o bezpośrednią pracę z dziećmi. Programy nauczania zakładają dramatycznie niską liczbę godzin praktyk i staży studenckich prowadzonych w przedszkolach, pod opieką doświadczonych nauczycielek i nauczycieli.

Brakuje także dyskusji wśród ekspertów, kadry pedagogicznej, rodziców oraz samorządowców na temat jakości edukacji przedszkolnej i jej wizji na XXI wiek. Warto przytoczyć w tym miejscu jeden z zapisów rekomendacji Rady Unii Europejskiej, który zasługuje w tym kontekście na szczególną uwagę: *„Usługi wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem muszą być ukierunkowane na dziecko; dzieci uczą się najlepiej w środowiskach, które opierają się na udziale dziecka i zainteresowaniu nauką. Organizacja, wybór zajęć i przedmiotów nauczania są często przedmiotem rozmów między nauczycielami i dziećmi. W ramach usług powinno oferować się bezpieczne, troskliwe i otaczające opieką środowisko oraz zapewniać społeczną, kulturową i fizyczną przestrzeń z szerokim zakresem możliwości, dzięki którym dzieci mogą rozwijać swój potencjał. Usługi te są najlepiej dostosowane do potrzeb, gdy są oparte na podstawowej tezie, że edukacja i opieka są nierozłączne. Należy wyjść z założenia, że dzieciństwo jest wartością samą w sobie i że pierwsze lata życia służą nie tylko przygotowaniu dzieci do szkoły i do dorosłego życia, ale również wspieraniu ich i docenianiu”⁷.*

- *Aktualnie realizowana podstawa programowa nie odpowiada na wyzwania współczesności, w tym zrównoważonego rozwoju*

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego marginalnie traktuje treści dotyczące partycypacji i kompetencji związanych z życiem w demokratycznym społeczeństwie. Nie uwzględnia stosowania metod partycypacyjnych i demokratycznych, w tym mających na celu poznanie perspektywy dzieci, a także w zbyt małym stopniu zachęca do poznawania przez dzieci własnych praw w trakcie codziennej pracy pedagogicznej.

Praktyka realizacji podstawy programowej znikomą wagę przywiązuje do zajęć poza budynkiem przedszkolnym i nie docenia znaczenia wpływu środowiska naturalnego na zdrowie i wszechstronny rozwój dzieci, co zwłaszcza po pandemicznym zamknięciu ma ogromne znaczenie.

Powszechnie stosowane są metody wypełniania kart pracy z podręczników. Dzieci nie doświadczają, nie badają, nie mają okazji do planowania i realizowania zadań w zespole. Nie rozwijają postaw proaktywnych, samodzielnego podejmowania decyzji, ani przedsiębiorczości.

Znana od lat (i wymieniona w podstawie programowej) metoda projektów badawczych, doskonale wypełniająca wszystkie wczesnodziecięce potrzeby rozwojowe, nadal jest stosowana marginalnie, głównie z powodu niechęci i nieprzygotowania nauczycieli.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie jest punktem odniesienia w codziennej pracy nauczycieli i nauczycielek przedszkoli – zamiast na niej, koncentrują się na realizacji zadań określonych w podręcznikach, będących uproszczonymi zestawami zadań do wypełnienia przez nauczyciela i dzieci.

Rozwiązania i wskazówki

1. władze centralne, politycy i polityczki

Edukacja przedszkolna powinna być dostępna dla każdego dziecka

- Konieczne jest wprowadzenie obowiązku przedszkolnego od trzeciego roku życia, równoległe z dotacją oświatową na edukację przedszkolną.
- Konieczna jest rzeczywista dywersyfikacja usług przedszkolnych, pozwalająca samorządom na upowszechnienie edukacji przedszkolnej.
- Konieczne jest zaplanowanie działań, które doprowadzą do zmian w ustawie oświatowej: wprowadzenia obowiązku edukacji przedszkolnej dla trzy-, cztero- i pięcioletków oraz przywrócenia obowiązku szkolnego dla sześciolatków.

Inne formy wychowania przedszkolnego, zwane małymi przedszkolami lub ośrodkami przedszkolnymi, weszły do ustawy o systemie oświaty w 2007 roku. Zakładano, że będą to formy organizacyjnie lepiej dopasowane do potrzeb środowisk wiejskich, aniżeli klasyczne przedszkola. Mniejsza liczba dzieci, wyłącznie funkcja edukacyjna, bliska współpraca z rodzicami i mniejsze wymogi organizacyjne miały pozwolić gminom wiejskim na tworzenie elastycznych rozwiązań dopasowanych do ich potrzeb i możliwości. Jednak rozporządzenia do ustawy, wprowadzające wymogi organizacyjne niewiele niższe niż te obowiązujące przedszkola, sprawiły, że inne formy coraz mniej się różnią od klasycznych przedszkoli.

Konieczne jest powrót do idei „innych form” i ich uelastycznienie tak, by gminy mogły je dopasować do swoich potrzeb i możliwości. Wymaga to nowych rozporządzeń, zwłaszcza dotyczących zmniejszenia liczby dzieci w grupie (nie powinna być większa niż piętnaścioro dzieci), uproszczenia przepisów budowlanych i sanepid, zapewnienia dodatkowego doskonalenia dla nauczycieli (zwłaszcza w pracy z grupą różnowiekową, współpracy z rodzicami, wyrównywania szans edukacyjnych). Konieczna jest także analiza wpływu projektu rozporządzenia MEN z sierpnia 2017 w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego⁸.

Podstawa programowa dla przedszkoli powinna odpowiadać na wymogi zrównoważonego rozwoju

- Podstawa programowa powinna zawierać wytyczne dotyczące ułatwienia przejścia małych dzieci ze środowiska rodzinnego do żłobka, ze żłobka do przedszkola, a potem z przedszkola do szkoły podstawowej. Dobra adaptacja do nowego środowiska ma kluczowe znaczenie dla sukcesu edukacyjnego dzieci. Bardzo ważne jest także zapewnienie rodzicom możliwości

autentycznej współpracy z placówkami opiekuńczo-edukacyjnymi, a także zagwarantowanie partycypacji dzieci.

- Rozwijanie postaw społecznych i obywatelskich można rozpocząć już w przedszkolu. Podstawa programowa powinna zakładać wprowadzanie do procesu wychowania wartości demokratycznych, w tym gwarantować prawa oraz rzeczywisty udział i głos dzieci w codziennym życiu przedszkolnym. Wymaga to odpowiedniego przygotowania nauczycieli i nauczycielek oraz prowadzenia ciągłego dialogu z rodzicami i dziećmi.
- Podstawa programowa powinna stwarzać możliwości oraz zachęcać do realizowania treści edukacyjnych poza budynkiem przedszkola, w terenie i wśród natury. Codzienne wyjście na dwór (poza wyjątkowymi sytuacjami — podobnie jak w krajach skandynawskich) powinno być stałym elementem przedszkolnej edukacji. Umożliwia to także rozwijanie wątków ekologicznych, klimatycznych i zdrowotnych, w tym budowanie nawyku aktywności fizycznej i dbania o własne zdrowie. Należy też wyraźniej uwzględnić te elementy, które bezpośrednio wiążą się z wyzwaniami XXI wieku, takie jak współpraca, rozwiązywanie problemów, dzielenie się z innymi, rozwiązywanie konfliktów, samoregulacja czy umiejętności adaptacyjne.

Edukacja przedszkolna powinna być wysokiej jakości

- Konieczne jest poszerzenie programów kształcenia nauczycieli między innymi o nowe podejścia, tematy i metody pracy. W szczególności dotyczy to następujących obszarów:
- adaptacji/przejścia dziecka ze środowiska domowego do edukacyjnego;
- rozwijania samodzielności, sprawczości, myślenia krytycznego u dzieci;
- budowania poczucia własnej wartości; rozwijania umiejętności współpracy;
- współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym;
- pracy z grupą różnowiekową;
- korzystania z nowych technologii.

1. władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- Konieczne jest zapewnienie nauczycielom dostępu do nowoczesnych metod pracy z dziećmi — na przykład poprzez bezpłatny, obowiązkowy udział w szkoleniach doskonalących — uwzględniający również bogatą ofertę szkoleniową proponowaną przez organizacje pozarządowe.
- Istotne jest przygotowanie narzędzi szkoleniowych i ewaluacyjnych, które pozwolą władzom samorządowym w większym stopniu wpływać na jakość edukacji przedszkolnej w swoich placówkach.
- Stworzenie dostępnego dla wszystkich atlasu dobrych praktyk i nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych realizowanych przez przedszkola i gminy.

1. *dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole*
 - Przygotowanie nowej podstawy programowej edukacji przedszkolnej powinno nastąpić partycypacyjnie, we współpracy z ekspertami, kadrą pedagogiczną, przedstawicielami samorządu i rodziców.
 - Warto podjąć wspólnie działania, by wprowadzić innowacje pedagogiczne, pomagające dzieciom w odzyskiwaniu radości życia po stresie związanym z pandemią (np. zajęcia w środowisku naturalnym).
1. *opinia publiczna, w tym rodzice*
 - Rodzice muszą mieć większy wpływ na program pracy z dziećmi i działania przedszkoli.
 - Prowadzenie działań skierowanych do opinii publicznej, w tym zwłaszcza rodziców i dziadków, przypominając o wymiernych korzyściach z edukacji przedszkolnej.

Przypisy

1 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (2019/C 189/02), dostępne w internecie: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

2 Ibid. s. C189/5

3 The International Early Learning and Child Well-being Study (międzynarodowe badanie wczesnej edukacji oraz dobrostanu dzieci) rozpoczęto w 2016 r. Informacje na temat badania, raporty oraz rekomendacje dostępne są na stronie OECD: <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>

4 Por. B. Murawska, Segregacja na progu szkoły podstawowej, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004 r.

5 Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS. Raport końcowy, red. M. Zub, Warszawa 2020 r., s.57 [dostęp: 8.05.2021]. Dostępne w internecie:

https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/98143/Analiza_spolgosp.pdf;

6 J.J.Heckman, R. Landerso, Lessons from Denmark about Inequality and Social Mobility, NBER Working Papers series, Working Paper 28543, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, marzec 2021 r. [dostęp 10.05.2021 r.]. Dostępne w internecie: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28543/w28543.pdf?utm_source=PANTHEON_STRIPPED&utm_campaign=PANTHEON_STRIPPED&utm_medium=PANTHEON_STRIPPED&utm_term=PANTHEON_STRIPPED

7 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (2019/C 189/02), s. C 189/6, [dostęp: 8.05.2021 r.]. Dostępne w internecie:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. Dz.U. 2017 poz. 1657

Opracowanie: Teresa Ogrodzińska (Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego)

Konsultacje: Alicja Pacewicz

Szkoła w lokalnej sieci. Edukacja na rzecz odpowiedzialności społecznej

Nasze tezy

- Szkoła to nie silos, tylko część lokalnej społeczności
- Budujemy lokalną sieć instytucji i ludzi – to jest dobre dla szkoły i młodzieży
- Lekcje i projekty uczniowskie – w terenie, w lokalnych instytucjach, z udziałem lokalnych organizacji i aktywistów
- Odpowiedzialności społecznej najskuteczniej uczymy się, robiąc coś z innymi i dla innych, w swojej szkole i miejscowości

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Szkoła powinna przygotować do przyszłości – być miejscem zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwolą dzisiejszej młodzieży odnaleźć się na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, ale też stać się świadomymi obywatelkami i obywatelami. Świadomymi, a także zdolnymi do działania, czyli wzięcia odpowiedzialności za przyszłość swoją i swojego otoczenia. Szkoła jest pierwszym miejscem do nauki, jak działa społeczeństwo, samoorganizacja, jak budować sieć kontaktów i zaufanie, czyli jak brać udział w życiu społecznym.

Aby tak się stało, niezbędne jest wzmocnienie współpracy pomiędzy szkołą i młodymi ludźmi a ich otoczeniem. Kluczowym partnerem szkoły w tym procesie mogą być nastawione na współdziałanie i dialog instytucje lokalne – organizacje społeczne, samorząd czy lokalni przedsiębiorcy i pracodawcy. Razem z nimi szkoła może budować sieć wzajemnego wsparcia i włączać młodzież (a także innych mieszkańców i mieszkanki), w spójny i zrównoważony rozwój swojej dzielnicy czy miejscowości. Dzięki temu uczniowie i uczennice doceniają miejsce swojego pochodzenia i zamieszkania, a kształtujące się w ten sposób poczucie przynależności do wspólnoty pomaga im widzieć siebie jako część społeczności i dostrzegać w tym wartość. To ważne dla rozwoju potencjału młodzieży, ale również dla całych społeczności – szczególnie tych mniejszych, których przyszłość zależy od aktywności i kapitału młodych.

Szkoła jest instytucją, w której dochodzą do głosu nie tylko problemy uczennic i uczniów, ale także – w mikroskali – problemy całego społeczeństwa (np. ubóstwo, wykluczenie, nierówności społeczne), i która może uczestniczyć w ich rozwiązywaniu. Powinna ona pełnić funkcję centrum lokalnego, czyli angażować dzieci, młodzież oraz nauczycieli i nauczycielki w działania na rzecz wspólnoty. Powinna również otwierać się na miejscową społeczność, zapraszać instytucje i grupy do korzystania ze swoich zasobów oraz nawiązywać relacje sąsiedzkie. W ten sposób może zwiększać swoją „odporność” (ang. *resilience*) na nieprzewidziane kryzysy i odgrywać ważną rolę w budowaniu silnych społeczności, zdolnych szybko reagować na potrzeby sąsiadów – jak bardzo jest to ważne, pokazały pierwsze tygodnie pandemii.

Szkoła w lokalnej sieci, współpracująca z lokalnymi instytucjami i organizacjami to środek do celu, którym jest stworzenie młodzieży warunków do rozwoju potencjału i perspektyw. To jedno z najłatwiej dostępnych narzędzi budowania kapitału społecznego, którego niedostatek od lat jest główną barierą rozwoju Polski.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Szkoła to nie silos, tylko część społeczności lokalnej. Ma potencjał, by przygotować młodych ludzi do odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie. Choć taki cel kształcenia wyznacza także podstawa programowa, to według badań korzystanie z zasobów środowiska lokalnego przez szkołę oraz otwieranie się na potrzeby otoczenia wciąż pozostają na dalszym planie lub traktowane są przez samych dyrektorów i nauczycieli jako działanie dodatkowe¹. Mimo że można wskazać wiele dobrych przykładów współpracy szkoły z otoczeniem, zwykle za tymi działaniami stoi indywidualna motywacja konkretnego nauczyciela czy dyrektora danej placówki. Świadomość wzajemnej zależności, potrzeby współdziałania instytucji w otoczeniu szkolnym wciąż jest niewystarczająco rozwinięta, np. w rozmowie o edukacji w niewielkim stopniu uczestniczą pracodawcy i przedsiębiorcy, którzy współtworzą rynek pracy i wiedzą, jakich kompetencji będą potrzebować od absolwentów. Brakuje wsparcia metodycznego i strukturalnego dla szkół w budowaniu takich relacji z instytucjami zewnętrznymi. Tworzenie szkoły otwartej i uspołecznionej to wysiłek, który przynosi realną korzyść: z perspektywy dyrekcji taką szkołą łatwiej jest zarządzać, lokalne środowisko darzy ją prestiżem i zaufaniem, a interesariusze (uczniowie, rodzice, mieszkańcy, samorząd, przedsiębiorcy i pracodawcy) są bardziej zaangażowani w jej funkcjonowanie.

Najważniejsze bariery i trudności

- szkoła jako twierdza zamknięta dla świata – brak zasad dotyczących wymieniania się zasobami z lokalnymi organizacjami (np. wynajmu sal, udostępniania boiska lub biblioteki poza godzinami pracy szkoły) lub posługiwanie się komercyjnymi stawkami;
- rzadkie zaangażowanie szkół w partnerstwa lokalne – niewykorzystywanie tego narzędzia przez samorządy lokalne; instytucje nie swoich działań i oferty innych placówek w środowisku lokalnym, nie współpracują ze sobą, nie konsultują swoich strategii działania, nie tworzą wspólnych;

- oferta edukacyjna kształcenia zawodowego (szkół branżowych) nie jest sprzężona z realnymi potrzebami lokalnych pracodawców i pracodawczyń;
- trudności w uczestnictwie szkół jako instytucji lokalnych w procesach współdecydowania o okolicy, np. w obradach rad gminy lub miasta, debatach lokalnych, budżecie obywatelskim – szkoły i uczniowie nie są postrzegani jako partnerzy w środowisku lokalnym, brakuje mechanizmów, które wzmocniłyby zaangażowanie szkół w lokalne procesy decyzyjne;
- brak realnego wpływu i partnerskiej pozycji młodzieżowych rad w samorządzie lokalnym;
- niedemokratyczne wskazywanie przedstawicieli i przedstawicielek szkół do innych organów, np. do młodzieżowych rad (wyboru dokonuje dyrekcja szkoły, nauczycielka lub nauczyciel);
- brak budżetów partycypacyjnych dla uczniów i uczennic w szkołach;
- obawa wielu nauczycielek i nauczycieli przed podejmowaniem z uczennicami i uczniami działań z obszaru zaangażowania społecznego i obywatelskiego w społeczności lokalnej;
- coraz trudniejsze warunki współpracy między szkołą a organizacjami społecznymi, nawet tymi, które mają gotową ofertę dla szkół.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- wypracowanie modelu pracy szkoły jako ważnej instytucji lokalnego życia społecznego oraz rekomendacji w tym zakresie;
- zwiększenie wpływu samorządu lokalnego na organizację pracy szkoły i zarządzanie nią;
- wsparcie metodyczne dyrektorek i dyrektorów oraz nauczycielek i nauczycieli we wprowadzaniu takich sposobów pracy młodzieżą, które budują kapitał społeczny, np. wolontariatu, projektów edukacyjnych;
- stworzenie regulacji określających minimalne standardy pracy młodzieżowych rad w gminach i miastach.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- mogą opracowywać lokalne programy, w ramach których szkoła – z jej budynkiem i społecznością – staje się centrum lokalnego życia, np. uczennice i uczniowie biorą odpowiedzialność za społeczność, uczą się odkrywać jej historię, specyfikę i bieżące potrzeby, opracowują propozycje działań, które mogłyby podjąć ze wsparciem szkoły;
- rozwijać politykę młodzieżową i struktury wspierających zaangażowanie młodzieży w decyzje i polityki dotyczące lokalnych problemów: tworzenie młodzieżowych rad miasta, dzielnicy i gminy; włączanie młodzieży w prace samorządu lokalnego – dawanie jej realnego wpływu na to, co dzieje się w społeczności;

- mogą tworzyć lokalne centra aktywności młodzieży (przy szkole lub w przestrzeni miejskiej), w których młodzi ludzie mogliby realizować inicjatywy lokalne i społeczne;

Przykład: takie miejsce aktywności młodych powstaje w Szczekocinach – kilkutysięcznej społeczności w województwie śląskim. To efekt diagnozy społecznej przeprowadzonej przez młodzież, z której wynika, że młodzi w Szczekocinach najbardziej potrzebują miejsca spotkań. „Miejsce” powstaje dzięki współpracy szkoły, organizacji społecznych i samej młodzieży z urzędem miasta. Punktem wyjścia dla szczekocińskiego modelu współpracy młodzieży oraz samorządu było partnerstwo Zespołu Szkół w Szczekocinach z organizacjami społecznymi w ramach programu Szkoła Partnerska EFC.

- wprowadzać mechanizmy, które zachęcają młodzież do samodzielnego organizowania inicjatyw społecznych, pozwalających jej poznawać, wymyślać i praktykować różne formy uczestnictwa w życiu lokalnym, np. poprzez system małych grantów koordynowanych przez urząd miasta lub gminy, środki z budżetu partycypacyjnego;
- udostępniać publiczną przestrzeń na organizację uczniowskich konferencji, na których młodzież może przedstawiać efekty swoich działań, dzielić się dobrymi praktykami;
- wypracować standardy udostępniania przestrzeni szkolnych społeczności lokalnej i organizacjom społecznym;

Przykład: projekt Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE)², w którym szkoła – we współpracy z organem prowadzącym i społecznością lokalną – pełni dodatkową funkcję, polegającą na aktywizacji środowiska lokalnego na rzecz umiejętności osób dorosłych. Szkoły prowadzą działania edukacyjne rozwijające umiejętności podstawowe i kompetencje kluczowe rodziców i innych osób dorosłych. Oferta edukacyjna w każdym przypadku opiera się na rozpoznaniu konkretnych potrzeb osób dorosłych w środowisku lokalnym.

- wypracować zasady udostępniania lub wynajmu przestrzeni szkolnych (sal, boiska, basenu) instytucjom zewnętrznym po preferencyjnych stawkach lub na zasadzie barteru; przeznaczanie środków z wynajmu przestrzeni na finansowanie działań młodzieży lub szkolnych budżetów partycypacyjnych;
- tworzyć szkolne budżetów partycypacyjnych i zapewnienie szkołom – uczniom, nauczycielom, dyrektorom – wsparcia nie tylko finansowego, ale także szkoleniowego (taki budżet z powodzeniem działa w Poznaniu – Fundusz Samorządów Uczniowskich).
- promować idee partnerstw lokalnych, w których szkoły, obok innych organizacji społecznych (takich jak ochotnicza straż pożarna, wspólnoty parafialne, indywidualni mieszkańcy i mieszkanki), mogą odgrywać ważną rolę;
- wspierać system oświaty z poziomu lokalnego samorządu, np. przez wzmocnienie kompetencji pracowników lokalnej administracji publicznej w zakresie zarządzania systemem oświaty.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- tworzenie szkoły uspołecznionej, w której uczniowie, absolwenci, rodzice, nauczyciele i dyrektorzy są częścią aktywnej wspólnoty, współpracują, współdecydują o sprawach szkoły, wypracowują rozwiązania z uwzględnieniem potrzeb i wniosków młodych ludzi; działanie to może być realizowane np. poprzez propagowanie idei rady szkoły jako organu, w którym znajdują się wymienieni przedstawiciele społeczności szkolnej, cykliczne organizowanie narad ogólnoszkolnych na tematy istotne w szkole lub jej otoczeniu;
- otwieranie szkoły na społeczność, rozwijanie szkoły jako centrum życia lokalnego, np. przez organizowanie w szkole konsultacji społecznych i tworzenie forów łączących społeczność lokalną i szkolną z miejscowymi przedsiębiorcami oraz instytucjami (takimi jak organizacje społeczne, administracja samorządowa) wokół wspólnych wyzwań społecznych i gospodarczych;

Przykład: program Szkoły Aktywne w Społeczności realizowany w Polsce przez Federację Inicjatyw Oświatowych³. Jego celem jest upowszechnianie idei i rozwój placówek promujących rozwój partnerstwa między szkołą a społecznością lokalną.

- rozwijanie sieci współpracy między szkołą a lokalnymi pracodawcami i pracodawczyniami, aby rozszerzyć ofertę edukacyjną szkoły i jednocześnie tworzyć warunki sprzyjające rozwijaniu umiejętności potrzebnych na lokalnym rynku pracy, co w długofalowej perspektywie wzmacnia kapitał całej społeczności⁴;
- tworzenie w szkole infrastruktury sprzyjającej spotkaniom, odpoczynkowi, rozmowom uczniów i innych mieszkańców (np. stoliki, pufy na korytarzach, ławki i stoliki na szkolnym boisku czy patio), wydzielanie przestrzeni, którymi młodzież może samodzielnie zarządzać;
- tworzenie bazy projektów, konkursów i olimpiad sprzyjających rozwojowi postaw demokratycznych, cykliczne ich promowanie w szkole;
- włączanie młodzieży do projektów, które wykorzystują potencjał otoczenia szkolnego, zakładają działanie na rzecz społeczności lokalnej lub współpracę z mieszkańcami i mieszkankami: prowadzenie projektów w terenie, podejmowanie działań wspólnie z rodzicami, seniorami i seniorkami, angażowanie innych instytucji lokalnych, prowadzenie w środowisku lokalnym akcji społecznych i informacyjnych na ważne tematy, takie jak jakość powietrza, historia lokalna, tradycja;

Przykłady: program Edukacja Inspiracja⁵ realizowany przez Fundację EFC we współpracy z Fundacją Szkoła z Klasą przyznaje nauczycielom i nauczycielkom z małych miejscowości granty na realizację autorskich projektów edukacyjnych, odpowiadających na potrzeby lokalnej społeczności. Z kolei program Szkoła w Sąsiedztwie⁶ Fundacji Pole Dialogu wspiera szkoły w budowaniu relacji z otoczeniem.

- tworzenie w szkołach klubów absolwenta, które pozwalają na podtrzymywanie relacji zarówno ze społecznością szkolną, jak i lokalną, a tym samym wzmacniają związek uczniów i uczennic z miejscem pochodzenia;

Przykład: wokół V Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu działa Klub Absolwenta², którego członkinie i członkowie angażują się życie szkoły.

- tworzenie w szkołach kół i klubów wolontariatu, które działają na rzecz najbliższego otoczenia i osób potrzebujących wsparcia w społeczności lokalnej.

4. Uczennice i uczniowie

- zwiększenie własnej wiedzy o samorządności, w tym o kompetencjach samorządu uczniowskiego i lokalnego oraz zasadach i procedurach demokracji lokalnej; rozwijanie wśród swoich rówieśników i rodziców świadomości, jak ważne jest współdecydowanie i branie odpowiedzialności za najbliższe otoczenie (społeczne i fizyczne);
- współdecydowanie o działaniach organizacji społecznych, które mogą być prowadzone na terenie szkoły;
- inicjowanie i organizowanie kampanii społecznych dotyczących lokalnych tematów ważnych dla młodych ludzi.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- prowadzenie ogólnopolskich kampanii propagujących postawę zaangażowania społecznego w szkole jako jeden z filarów nowoczesnej edukacji (edukacji przyszłości);
- realizacja kampanii na temat roli organizacji społecznych w szkole;
- udział rodziców w społecznej aktywności szkoły oraz wspieranie nauczycielek i nauczycieli, którzy działają w tym duchu; docenianie obywatelskiej i społecznej aktywności własnych (i cudzych) dzieci.

Przykład: wykorzystanie gry edukacyjnej do pokazania różnorodności trzeciego sektora w Warszawie w ramach projektu Pozarządownik szkolny³ Fundacji Pole Dialogu.

Co można zrobić już teraz?

Warto promować taki model współpracy między szkołą, organizacjami społecznymi, samorządem i lokalnymi przedsiębiorcami, który wspiera rozwój młodzieży w społecznościach lokalnych oraz przekłada się na budowanie ich kapitału i zrównoważony rozwój.

Należy też nagłaśniać dobre praktyki działania takich sieci współpracy w wybranych społecznościach lokalnych, z uwzględnieniem praktycznych wskazówek oraz korzyści, jakie przynosi to wszystkim stronom.

Przypisy

1 M. Adamowicz, J. Herbst, A. Pierściński et al., Raport z Narad Obywatelskich o Edukacji, Warszawa 2019, s. 67 [dostęp 13.05.2021].. Dostępny w internecie:

https://uploads.strikinglycdn.com/files/f4d82c68-ddd2-4c9e-9256-a2fe4cccad92/Raport_NOoE_www.pdf?id=211326.

2 Więcej o projekcie Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji: <https://lowe.edu.pl>.

3 Więcej o projekcie Szkoła Aktywne w Społeczności na stronie Federacji Inicjatyw Oświatowych: https://www.fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1443&Itemid=100074.

4 Przykładem jest projekt „Jurajscy zawodowcy” realizowany przez Klaster Innowacji Społecznych: <https://klaster.org.pl/projekty/project/50/jurajscy-zawodowcy>.

5 Więcej o programie Edukacja Inspiracja: <https://efc.edu.pl/programy/edukacja-inspiracja>.

6 Więcej o projekcie Szkoła w Sąsiedztwie na stronie Fundacji Pole Dialogu: <https://poledialogu.org.pl/szkola-w-sasiedztwie>.

7 Więcej o Klubie Absolwenta na stronie: <http://klubabsolwentavlo.wroclaw.pl>.

8 Więcej o projekcie „Pozarządownik szkolny”: <https://poledialogu.org.pl/pozarzadownik-szkolny>.

Opracowanie: Aleksandra Saczuk (Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego), Mateusz Wojcieszak (Fundacja Pole Dialogu)

Konsultacje: Iwona Janicka, Agnieszka Jankowiak-Maik, Alicja Pacewicz, Róża Rzeplińska

Szkolne prawo i prawa ucznia. Edukacja prawna w praktyce

Nasze tezy

- Prawa osób uczących się trzeba uporządkować, a także ochraniać
- Szkoła to idealne miejsce do praktycznej edukacji prawnej
- Współtworzenie prawa szkolnego to dobre ćwiczenie z edukacji prawnej, z pożytkiem dla szkoły
- Warto przełamać błędne koło wadliwego szkolnego prawa, niskiej świadomości prawnej i nieprzestrzegania praw uczących się

Dlaczego zmiana jest konieczna?

W szkole o kwestiach prawnych mówi się mało. Zdecydowanie za mało. I to nie tylko w kontekście edukacji prawnej, lecz także innych kwestii okołoprawnych, takich jak szkolne akty prawne czy prawa osób uczących się. Trzeba to zmienić. Należy wreszcie pokazać, że w szkole też trzeba przestrzegać

prawa, a osobom uczącym się — wpajać poczucie praworządności i zaufania do systemu prawnego Rzeczypospolitej Polskiej.

Co równie istotne, wiele problemów dotyczących przestrzegania praw osób uczących się pozostaje w bezpośrednim związku z kwestiami „prawa szkolnego”, na które składają się statuty szkół oraz różnego rodzaju regulaminy wewnętrzne. Dokumenty te często sporządzane są wadliwie, w sposób nieodpowiadający wymogom prawa powszechnie obowiązującego. Przykładami będą np. statuty publicznych szkół, zabraniające konkretnych zachowań prezentowanych poza terenem szkoły, pomimo braku prawnej możliwości wprowadzenia takich regulacji.

Nie można ponadto zapominać o kwestii bardzo niewielkiej liczby godzin edukacji prawnej oraz obywatelskiej obecnej w szkołach, co tym bardziej nie poprawia znajomości prawa, w tym „prawa szkolnego”. Tworzy się zatem swoiste błędne koło, które nie sprzyja poszerzaniu wiedzy o prawie wśród osób młodych oraz ich rodziców.

Główne problemy i co z tym zrobić?

W pierwszej kolejności trzeba zauważyć, że prawa samych osób uczących się są w porzucane po różnych aktach prawnych (Konstytucji, aktach międzynarodowych, ustawach, rozporządzeniach...) i nie ma jednego prawnego katalogu tych praw¹. Do tego szkoły mają możliwość uregulowania w swoich statutach katalogu praw osób uczących się, co sprawia, że mogą przez nieuwagę niektóre pominąć. To kłóci się ponadto ze swoistym uniwersalizmem praw osób uczących się jako praw człowieka. Niepokojąco częste są także przypadki ograniczania w statutach praw konstytucyjnych czy wynikających z Europejskiej konwencji praw człowieka, a także naruszania Konwencji o prawach dziecka czy Międzynarodowego paktu praw obywatelskich i politycznych, do których wprost odwołuje się preambuła Prawa oświatowego². Przykładem może tu być łamanie prawa do informacji czy rozwoju własnych zainteresowań (znane także jako prawo do czasu wolnego).

Różnie bywa także z instytucją rzecznika praw ucznia, obecną w niewielu szkołach³. Taka osoba stawałaby przecież w obronie praw osób, które o taką pomoc poproszą, tym samym mogąc także promować samą wiedzę o prawach osób uczących się. Nie można bowiem zapominać, że świadomość samych zainteresowanych w zakresie przysługujących im praw jest niewielka⁴, a szkoły w większości przypadków o edukację w tym zakresie nie dbają. Fragmenty, oczywiście, pojawiają się w ramach wiedzy o społeczeństwie czy lekcji wychowawczych, ale wymiar tej nauki jest niewielki⁵ i zdecydowanie niesprzyjający temu, by osoby uczące się jasno mogły stwierdzić, iż wiedzą, jakie konkretne prawa rzeczywiście im przysługują.

Brak pełnej świadomości skutkuje natomiast tym, że w przypadku łamania praw osób uczących się znajdziemy się w swoistym błędnym kole: sama osoba pokrzywdzona nie będzie do końca wiedziała, co zrobić z daną sprawą i jak zareagować. To zjawisko jest ponadto potęgowane tym, że szkolne dokumenty często są niezgodne z prawem powszechnie obowiązującym (przykłady takich statutów wskazano w przypisie drugim). Widać to m.in. w szkolnych statutach, które, będąc niezgodnymi z prawem, mogą legitymizować naruszenia praw osób uczących się. Do najpowszechniejszych przypadków niezgodności z prawem należą m.in. nieuwzględnianie praw pełnoletnich osób uczących

się, regulowanie w nieuzasadnionym zakresie wyglądu ucznia, wymaganie wiedzy ponadprogramowej w celu otrzymania oceny celującej z przedmiotu czy też udostępnianie sprawdzonych prac pisemnych ucznia jedynie do wglądu na terenie szkoły. W tej kwestii zmagać się trzeba z niską świadomością prawną samych osób tworzących to prawo — dyrekcji oraz gron pedagogicznych.

Jednocześnie trzeba zauważyć, że regulacje zawarte w statutach szkół są najczęściej nazbyt obszerne (od kilkudziesięciu do nawet 150 stron), co znacznie utrudnia zapoznanie się z nimi przez członków i członkinie społeczności szkolnej. Bardzo często zdarza się, że zawierają one dosłownie przytoczenie w szerokim zakresie przepisów ustaw lub rozporządzeń oświatowych, co nie tylko jest niezgodne z zasadami techniki prawodawczej i utrudnia odnalezienie treści właściwej, ale również stwarza problemy w przypadku zmian w prawie powszechnie obowiązującym. Powszechnie przyjęta jest ponadto praktyka tworzenia różnego rodzaju regulaminów wewnętrznych, podczas gdy prawa i obowiązki uczniów powinny być, co do zasady, uregulowane w statucie szkoły. Działanie takie utrudnia członkom społeczności szkolnej zapoznanie się z ich obowiązkami, w szczególności w przypadku nienależytego ogłaszania treści owych regulaminów lub innych problemów z dostępem do nich.

Innym problemem jest to, że statuty szkół i inne akty wewnętrzne czasami nie są udostępniane w Biuletynie Informacji Publicznej, na stronach internetowych szkół lub w inny przyjazny sposób. Zdarzają się także przypadki, że tego rodzaju dokumenty nie są w łatwy sposób dostępne dla osoby uczącej się i jej rodziców, co łamie powszechnie obowiązujące prawo dostępu do informacji.

Istotnym problemem jest także brak lub wątpliwa jakość konsultacji społecznych przy tworzeniu szkolnego prawa. Często bowiem nie uwzględnia się uwag i propozycji osób uczących się oraz rodziców, a same zmiany uchwalane są przez rady pedagogiczne bez uzyskania opinii bądź uwag innych członkiń i członków społeczności szkolnej.

Rozwiązania i wskazówki

1. władze centralne, politycy i polityczki

Jak zatem działać, by poprawić obecny stan rzeczy? Przede wszystkim — kodyfikując na poziomie prawa krajowego (w ustawie bądź na poziomie rozporządzenia) katalog praw osób uczących się i wprowadzając jego obowiązywanie na terenie całego kraju. Oznacza to, że nie będzie dopuszczalna swobodna regulacja (w praktyce — ograniczanie) praw osób uczących się w szkolnych statutach. Na poziomie krajowym katalog praw osób uczących się powinien zapewniać minimum oraz dopuszczać wyłącznie na rozszerzanie tych praw przez szkoły.

Właściwy resort powinien także ewaluować wyniki kontroli kuratoriów oświaty i innych organów nadzoru tak, by znaleźć najczęstsze problemy oraz nadużycia w zakresie szkolnych praw i rozwiązać je we właściwym trybie. Zasadne wydaje się ponadto opracowanie wytycznych w związku z najczęściej występującymi problemami oraz wprowadzenie przez ustawodawcę obowiązkowego nadzorowania zmian w statucie szkoły przez kuratora oświaty, a nie — dokonywania tego wyłącznie na wniosek. Na poziomie ogólnokrajowym należy ponadto promować instytucję rzecznika praw ucznia lub nawet proponować jej obligatoryjne ustanowienie w każdej szkole bądź jednostce samorządu terytorialnego.

1. władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

Same władze lokalne z kolei powinny zapewniać obsługę prawną lub doraźne wsparcie przy tworzeniu projektów istotnych zmian w prawie szkolnym. W zakresie szkolnego prawa powinny także organizować szkolenia dla kadr pedagogicznych tychże szkół oraz promować korzystanie z istniejących już opracowań dotyczących prawa oświatowego w zakresie treści statutu szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem norm dotyczących praw osób uczących się.

Należy nauczycieli także edukować na temat właściwego interpretowania oraz rozumienia prawa. Członkowie i członkinie rad pedagogicznych powinny zapoznawać się ze zmianami w prawie oświatowym i ewentualnie nowelizować prawo szkolne w koniecznym zakresie.

Warto unikać nadmiernej kazuistyki oraz powielania w statutach szkół regulacji zawartych w aktach wyższego rzędu, a także zwiększać udział osób uczących się i ich rodziców w tworzeniu prawa szkolnego (w szczególności poprzez powołanie rady szkoły).

1. dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

Trzeba uświadamiać osoby uczące się o zakresie ich praw, a także uczyć rozpoznawania przejawów ich łamania oraz sposobów ochrony. Ten proces może się odbywać na różnych poziomach — np. przez ogólnopolskie kampanie społeczne, projekty regionalne — ale niezbędnym minimum powinna być działalność prowadzona przez szkoły. Warto tego dokonywać na podstawie ogólnokrajowych poradników czy dokumentów⁶.

Warto ponadto zwiększyć udział edukacji prawnej w lekcjach wiedzy o społeczeństwie oraz lekcjach wychowawczych. Powinno się ponadto prowadzić równocześnie kampanie społeczne skierowane do opinii publicznej (w szczególności rodziców oraz osób uczących się) w zakresie obowiązywania danych praw osób uczących się. Mogą je prowadzić: resort edukacji i nauki, właściwe jednostki samorządu terytorialnego, a także organizacje pozarządowe prowadzące działalność pożytku publicznego.

1. opinia publiczna, w tym osoby uczące się i rodzice

Rodzice, osoby uczące się i szeroko rozumiana opinia publiczna, powinni także aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i włączać się, w ramach możliwości, w tworzenie prawa szkolnego. Powinni ponadto kierować wystąpienia do władz szkoły lub organów nadzoru w sytuacji zauważenia rozwiązań sprzecznych z prawem, a także zapoznawać się z istniejącymi opracowaniami dotyczącymi praw i obowiązków osób uczących się oraz rodziców. Ich aktywność można wspierać poprzez szkolenia i akcje społeczne prowadzone czy to centralnie, czy to przez jednostki samorządu terytorialnego, czy to przez organizacje pozarządowe prowadzące działalność pożytku publicznego. Takie współtworzenie prawa przez różne środowiska skupione wokół szkoły byłoby zresztą dobrą okazją do praktycznej edukacji prawnej — w szczególności dla osób uczących się, ale i dla pozostałych osób uczestniczących w tym procesie.

Przypisy

1 M. Wolanin, Prawa ucznia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, s. 9, 14.

2 Za przykłady niech posłużą interwencje różnych organizacji społecznych zajmujących się obroną praw osób uczących się: Stowarzyszenia Umarłych Statutów — <https://umarlestatuty.pl/2020/12/08/interwencje-w-sprawie-publicznych-szkol-katolickich/>, czy Fundacji na rzecz Praw Ucznia — <http://prawaucznia.pl/szkola-nie-moze-ingerowac-w-makijaz-uczniow-8-interwencji/>.

3 W jednym z badań na 384 przebadane szkoły i placówki funkcja ta istniała w 85 z nich (zob. M. Wolanin, Instytucja rzecznika praw ucznia w polskim prawie a jej funkcjonowanie w polskich placówkach edukacyjnych, „Palestra” 10/2019, s. 82).

4 Badania na temat wiedzy o przysługujących osobom uczącym się prawach były prowadzone przez różnych badaczy. Synteza wyników ich badań została zawarta w: M. Wolanin, Prawa..., s. 81—102.

5 Lekcje wiedzy o społeczeństwie w klasie ósmej szkoły podstawowej odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo. W liceum ogólnokształcącym natomiast — nie licząc ewentualnych rozszerzeń dla poszczególnych oddziałów — wiedza o społeczeństwie prowadzona jest w wymiarze godziny tygodniowo w klasie I oraz II. W technikach natomiast przewidziano tożsamy wymiar godzin z tegoż przedmiotu, ale umiejscowiono go w klasach IV oraz V. W szkole branżowej I stopnia wiedzy o społeczeństwie uczy się natomiast wyłącznie w III klasie w wymiarze godziny tygodniowo. Podstawa prawna: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639 ze zm.).

6 Zob. np. E. Czyż, Prawa i obowiązki ucznia w statutach szkolnych, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 16(2); M. Dyrdół, Prawa ucznia: wiedza, opinie i doświadczenia gimnazjalistów. Badania własne, „Kultura — społeczeństwo — edukacja”, nr 1(3) 2013; S.P. Mason, C.P. Cohen, Dzieci o prawie do edukacji [w:] Prawa dzieci w edukacji, tłum. S. Pikiel, red. A. Wodzińska, K. Kazmierska, Gdańsk 2003; P.Ł. Wiśniewski, Prawa Ucznia – poradnik, wyd. Paweł Ł. Wiśniewski, Warszawa 2017; M. Wolanin, Prawa ucznia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020

Opracowanie: Marta Kożuchowska-Warywoda (Fundacja Edukacji Prawnej „Iustitia”), Michał Bronicki (Stowarzyszenie Umarłych Statutów), Mikołaj Wolanin (Fundacja na rzecz Praw Ucznia)

Konsultacja: Alicja Pacewicz (Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Szkoła z Klasą), Iga Kazmierczyk (Fundacja Przestrzeń dla Edukacji), Alina Czyżewska (Sieć Obywatelska Watchdog Polska), Barbara Kapturkiewicz (Stowarzyszenie Harcerskie)

Samorząd uczniowski i inne sposoby współzarządzania szkołą

Nasze tezy

- Rozwiązania prawne nie wystarczą – potrzeba sieciowania, upowszechniania dobrych praktyk oraz wzmocnienia uczniów i uczennic
- Samorząd uczniowski potrzebuje mocnych fundamentów – dorośli muszą stworzyć realną przestrzeń na jego działanie
- Samorządność uczniowska to ćwiczenia z demokracji, zaangażowania i dialogu – dla wszystkich
- Potrzebne są wspólne standardy samorządności uczniowskiej

Dlaczego zmiana jest konieczna?

W centrum zainteresowania szkoły są uczniowie i uczennice – to dla nich istnieją programy nauczania, podręczniki i cała infrastruktura edukacyjna. Dlatego tak ważne jest, aby to przede wszystkim społeczność uczniowska mogła wypowiadać się na temat funkcjonowania szkoły i tworzyć wizje jej przyszłości. Poprzez zabieranie głosu, wspólne działanie w klasie czy głosowanie w szkolnych wyborach młodzież uczy się procesów demokratycznych w praktyce i rozwija umiejętności oraz postawy potrzebne do życia w większej wspólnotcie.

Samorząd uczniowski jest jednym z głównych narzędzi edukacji obywatelskiej w polskiej szkole. Aktywność szkolna zwiększa szansę zaangażowania społecznego w przyszłości oraz prawdopodobieństwo udziału w wyborach¹, a samorządność uczniowska to szkoła demokracji i aktywności obywatelskiej – rozwija umiejętności oraz postawy uczniów i uczennic. Samorząd uczniowski wzmacnia także kapitał społeczny: jest miejscem tworzenia więzi, zaufania i wspólnego działania. Uczniowie i uczennice dysponujący takim kapitałem opuszczą szkołę z postawą dbania o dobro wspólne i otwartością na potrzeby innych.

Warto pamiętać przy tym, że w szkole funkcjonują różne grupy: samorząd uczniowski (wszyscy uczniowie i uczennice, w tym ich przedstawiciele i przedstawicielki), kadra pedagogiczna, dyrekcja, rodzice, pracownicy i pracownicy administracji – tylko dzięki ich synergii instytucja zyska siłę do rozwoju i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami („odporność”).

Obowiązkiem szkoły jest tworzenie warunków do wspólnego działania – współpracy dyrekcji z samorządem, rodzicami i kadrami pedagogicznymi. W interesie dyrekcji jest wprowadzanie takich rozwiązań, które ułatwią komunikację ze wszystkimi tymi grupami (zamiast osobnych „strumieni” dyrekcja – uczniowie, dyrekcja – nauczyciele, dyrekcja – rodzice) oraz umożliwią współdziałanie wszystkich stron. Rozwijanie narzędzi partycypacji w szkołach sprawia, że rola uczniów i uczennic, podobnie jak rodziców, staje się bardziej widoczna i realna.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Prawo oświatowe przewiduje funkcjonowanie w szkołach trzech organów społecznych – rady rodziców, rady szkoły i samorządu uczniowskiego. Niestety praktyka ich działania jak dotąd nie napawa optymizmem, czego dowodzą zarówno codzienne obserwacje, jak i – nieliczne zresztą – badania. Z analizy Violetty Kopińskiej wynika wręcz, że ani samorząd uczniowski, ani rada szkoły nie tworzą realnych możliwości partycypacji w życiu szkolnym. Dodatkowo pozycja samorządu jest niska, brakuje mu kompetencji stanowiącej (poza uchwalaniem własnego regulaminu i możliwością wyłonienia składu rady wolontariatu):

W rezultacie zatem prawnie konstytuowana pozycja samorządu uczniowskiego wcale nie zapewnia temu organowi (współ)uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji, a jego rzeczywiste znaczenie w konkretnej szkole zależy od kultury organizacyjnej szkoły, od tego, czy działalności samorządu uczniowskiego przypisuje się wartość edukacyjną i wychowawczą oraz jaka perspektywa przyjmowana jest w podejściu do samorządu uczniowskiego: czy jest on traktowany jako element demokratyzacji życia szkolnego z wszystkimi tego konsekwencjami, czy jako symulacja demokracji, co instrumentalizuje uczniów i uczennice oraz sam proces edukacji (a dodatkowo zabarwia nutą pobłażliwości i/lub infantylizowania). Być może jego rola nosi znamiona tokenizmu, dekoracji lub wręcz manipulacji.

Tak definiujemy główne problemy szkolnej samorządności:

- punktowe wprowadzanie innowacji demokratycznych w polskich szkołach – brak systemowych rozwiązań, choćby na poziomie konkretnych samorządów lokalnych;
- dobre praktyki rozproszonego zarządzania szkołą z udziałem uczniów, uczennic i rodziców nie są upowszechniane – obawy części dyrektorów i nauczycieli przed „oddaniem” władzy;
- kluczowe decyzje podejmuje dyrekcja, ew. rada pedagogiczna tylko te traktowane jako mniej istotne konsultuje się z samorządem uczniowskim;
- brak kompetencji stanowiących samorządu, który może wyłącznie zgłaszać wnioski i opinie, które nie muszą być brane pod uwagę;
- niska i słabnąca aktywność samorządów uczniowskich w szkołach, a nawet klasach;
- negatywna ocena aktywności samorządów uczniowskich przez nauczycieli i nauczycielki;
- powszechny brak świadomości, czym jest samorząd uczniowski, jakie są jego kompetencje – częste utożsamianie samorządu z jego organami;
- rozczarowanie samorządnością uczniowską wśród młodzieży – poczucie braku wpływu, pozornej partycypacji;
- niski udział uczniów i uczennic w wyborach do samorządu uczniowskiego (ok. połowa uczniów nie bierze w nich udziału);
- mała liczba inicjatyw uczniów i uczennic w szkole i propozycji zgłaszanych przez młodzież, niechęć do udziału w aktywnościach proponowanych przez organy samorządu uczniowskiego;

- działania podejmowane przez samorząd uczniowski ograniczają się często do organizacji wydarzeń (dyskotek, dnia wagarowicza itp.) – mało planowania, konsultacji, realnego wpływu samorządu jako partnera dyrekcji i rady pedagogicznej;
- słaba pozycja rady szkoły i rady rodziców.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- zmiana prawa oświatowego, w szczególności zapisów o radzie szkoły i samorządzie uczniowskim, tak aby wprowadzały demokratyczne standardy wyborów przedstawicieli (propozycje modyfikacji art. 80 i 85 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, zaprezentowane przez Koalicję na rzecz samorządów uczniowskich³);
- programy szkoleniowe dla dyrektorów, nauczycieli i uczniów, których celem będzie rozwijanie samorządności uczniowskiej, a także rodzicielskiej i nauczycielskiej w szkole;
- stworzenie ogólnopolskiej platformy wymiany dobrych praktyk partycypacji w oświacie;
- opracowanie standardów lub rekomendacji dotyczących partycypacyjnego zarządzania szkołą i uwzględnienie ich w programach szkoleniowych oraz doradztwie metodycznym;
- uwzględnianie głosu samorządów uczniowskich w konsultacjach społecznych projektów ustaw (przy tworzeniu prawa krajowego).

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- tworzenie lokalnych sieci samorządów uczniowskich, ich opiekunów i dyrektorów, a także organizacji społecznych – przestrzeni na wymianę doświadczeń;

Przykład: Koalicja na rzecz samorządów uczniowskich⁴ będąca nieformalnym zrzeszeniem 11 organizacji pozarządowych, którego celem było wzmocnienie pozycji polskich samorządów uczniowskich. Koalicja powstała w 2012 roku z inicjatywy Centrum Edukacji Obywatelskiej; efektem jej pracy są m.in. standardy działania samorządu uczniowskiego.

- docenianie i wspieranie szkół, w których prężnie działa samorząd uczniowski;

Przykład: system certyfikacji szkół ze sprawnie funkcjonującym samorządem uczniowskim w ramach ogólnopolskiego programu Szkoła Demokracji⁵ Centrum Edukacji Obywatelskiej. Certyfikat otrzymują szkoły, które zrealizują działania związane z różnymi aspektami samorządności uczniowskiej, takimi jak wybory w szkole, komunikacja, inicjatywy uczniów i uczennic, podejmowanie decyzji itp.

- wspieranie samorządności w szkołach poprzez programy i szkolenia skierowane do uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, szczególnie tych pełniących funkcje opiekunów samorządu uczniowskiego;
- organizowanie szkoleń dla członków i członkiń rad szkół, rad rodziców, a także dyrekcji szkół;

- uchwalanie lokalnych lub regionalnych strategii rozwoju edukacji, w których ważnym kryterium sukcesu będzie wzrost aktywności młodych w życiu szkoły i gminy.

Przykład: funkcjonowanie Warszawskiej Rady Edukacyjnej⁶ i tworzenie dokumentów programujących na poziomie polityki edukacyjnej i młodzieżowej w m.st. Warszawie. Rada ma funkcję opiniotwórczo-doradczą przy prezydencie miasta, a w jej skład wchodzi m.in. urzędnicy i urzędniczki miasta, przedstawiciele i przedstawicielki przedszkoli oraz szkół, przewodniczący młodzieżowej rady miasta, eksperci i ekspertki.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- opracowanie szkolnego modelu partycypacyjnego zarządzania szkołą, przeprowadzenie pilotażu i wdrożenie go;
- tworzenie warunków do rzeczywistego udziału uczniów i uczennic w zarządzaniu szkołą, np. współtworzenia statutu, regulaminów oraz innych dokumentów regulujących życie szkoły; organizowanie debat, konsultacji i powoływanie zespołów roboczych z udziałem uczennic i uczniów (gdy to jest potrzebne – także rodziców); włączanie młodzieży w decydowanie o także o bardziej przyziemnych elementach szkolnej rzeczywistości, takich jak menu szkolnej stołówki;
- tworzenie małej infrastruktury ułatwiającej spotkanie się, współdecydowanie, uczenie się współdziałania, np. kącików wypoczynku, otwartych amfiteatrów przy szkole, zieleńców;
- uwzględnianie głosu uczniów i uczennic przy podejmowaniu decyzji dotyczących codziennego życia klasy i szkoły, informowanie o tym społeczności szkolnej (np. powiadomienie o wyniku konsultacji z młodzieżą);
- wybór opiekuna lub opiekunki samorządu uczniowskiego w demokratyczny sposób (zamiast narzucania tej decyzji przez dyrekcję), wspólne ustalanie zasad jego działania z uwzględnieniem dobrych praktyk innych szkół;
- lepsze wykorzystanie potencjału samorządu klasowego przez wychowawców i innych nauczycieli z uwzględnieniem, że samorząd tworzą wszyscy uczniowie i uczennice, a nie tylko jego władze: debata klasowa o tematach godzin wychowawczych, postulaty dotyczące zadawania prac domowych, wycieczek itp.;
- włączanie najmłodszych dzieci we współdecydowanie, np. oddzielne samorządy uczniowskie klas I-III, IV-VIII z dostosowanymi formami uczestnictwa, np. rysunkowymi propozycjami zmian w szkole oraz budżecie;
- organizowanie warsztatów rozwijających umiejętność współpracy, komunikowania się, mediowania i rozwiązywania sporów;
- przyjęcie zasady, że wybór opiekuna samorządu uczniowskiego oraz jego władz musi odbywać się metodami demokratycznymi, takimi jak deliberacja lub głosowanie;

- dzielenie się odpowiedzialnością za zarządzanie finansami szkoły z nauczycielami, rodzicami i młodymi ludźmi: przejrzystość finansów, możliwość współdecydowania o podziale pieniędzy, np. systemowy szkolny budżet obywatelski.

Przykład: oddolny szkolny budżet obywatelski stworzony przez samorządu uczniowski i radę rodziców w I Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Jana Długosza w Nowym Sączu. Zgłaszać pomysły oraz głosować mogą uczniowie i uczennice, osoby pracujące w szkole oraz rodzice, a do rozdysponowania jest kwota 10 tysięcy złotych.

4. Uczennice i uczniowie

- upowszechnianie świadomości, że wszyscy uczniowie i uczennice należą do samorządu uczniowskiego i mają prawo zgłaszać swoje pomysły we wszystkich obszarach życia szkoły (także dotyczące sposobów nauczania i oceniania) oraz podejmować działania w sprawach uzgodnionych z dyrekcją i nauczycielami;
- dbanie o komunikację i wymianę informacji przez organy samorządu uczniowskiego: opracowanie rocznego planu działania i zakomunikowanie go uczniom, nauczycielom, rodzicom i dyrekcji, regularne spotkania władz samorządu uczniowskiego z dyrekcją, gronem pedagogicznym i radą rodziców; cykliczne informowanie wszystkich uczniów i uczennic o podejmowanych działaniach i ich efektach;
- włączanie wszystkich uczniów i uczennic przez organy samorządu uczniowskiego: angażowanie innych w planowanie działań, ich realizację, podejmowanie decyzji dotyczących szkoły (np. ankieta, skrzynka pomysłów jako sposób na zebranie pomysłów, sonda, głosowanie przy podejmowaniu decyzji, tworzenie uczniowskich zespołów zadaniowych i tematycznych, obejmujących szersze grono osób niż tylko te wybrane do organów samorządu);
- egzekwowanie swojego prawa głosu w sprawach szkoły poprzez udział w konsultacjach, debatach i decyzjach;
- wykorzystywanie zdalnych narzędzi dających nowe możliwości spotykania się i zabierania głosu (elektroniczny dziennik, platformy do spotkań i głosowania), ale z uwagą na to, że nie jest to rozwiązanie powszechne, dostępne dla wszystkich, ani nie zastąpi spotkania na żywo.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- pokazywanie, że samorządność uczniowska, rodzicielska i nauczycielska to najlepsza szkoła demokracji, dialogu i obywatelskiego zaangażowania;
- pokazywanie konkretnych historii sukcesu: od działania w samorządzie uczniowskim do aktywności obywatelskiej, politycznej i zawodowej w dorosłym życiu;
- kampanie o prawach uczniowskich jako warunku skutecznej samorządności.

Co można zrobić już teraz?

Dużą część powyższych rekomendacji można wprowadzić już teraz, szczególnie na poziomie samorządowych i szkolnym. Młodzieżowe rady lub wydziały oświaty w gminach mogą tworzyć lokalne i regionalne sieci samorządów uczniowskich, dyrekcji i organizacji społecznych. Podobnie miasta i gminy szykujące się do ogłaszania otwartych konkursów ofert z zakresu edukacji mogą wprowadzić priorytet finansowania tych działań społecznych, które dotyczą edukacji obywatelskiej oraz wspierania samorządności. Gminy, powiaty i województwa już teraz mogą postawić pierwsze kroki we włączających procesach tworzenia lokalnych strategii edukacyjnych. Ogromną rolę w inicjowaniu tej zmiany mogą odegrać także związki miast i regionów.

Również zaangażowane rady rodziców mogą już teraz wzmacniać samorządność uczniowską, a organizacje społeczne powinny zwiększać widoczność samorządności uczniowskiej w mediach i materiałach edukacyjnych.

Część działań wymaga dobrego przygotowania i szerokiego politycznego konsensu, więc ich wprowadzenie może zająć więcej czasu – dlatego warto zacząć pracę nad tym już teraz, np. postulować zmiany w przepisach o radzie szkoły i samorządzie uczniowskim w prawie oświatowym. Inne pomysły, takie jak ogólnopolska platforma dotycząca partycypacji lub tworzenie przestrzeni do realnego udziału młodych w procesie stanowienia prawa, wymagają wieloletniej i celowej współpracy organizacji społecznych..

Przypisy

1 E. Plutzer, *Becoming a habitual voter: inertia, resources, and growth in young adulthood*, Cambridge 2004.

2 V. Kopińska, *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej* [w:] *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*, red. K. Szafraniec, Warszawa 2019, s.153-154 [data dostępu: 13.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://mlodzi2018.pl/files/raport9.pdf>.

3 J. Witkowski, *Samorządność uczniowska w systemie edukacyjnym*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2013 [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: https://samorząd.ceo.org.pl/sites/samorząd.ceo.org.pl/files/samorząd_uczniowska_w_systemie_educacyjnym.pdf.

4 Więcej o Koalicji na rzecz samorządów uczniowskich na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej: <https://samorząd.ceo.org.pl/dzialanie/koalicja-su>.

5 Więcej o programie Szkoła Demokracji: <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/strona/9-opis-programu>.

6 Więcej o Warszawskiej Radzie Edukacyjnej: <https://edukacja.warszawa.pl/edukacja-warszawska/warszawska-rada-edukacyjna>.

7 Więcej o inicjatywie: <https://dlugosz.edu.pl/2020/03/05/szkolny-budzet-obywatelski-rok-szkolny-2019-2020>.

Opracowanie: Iwona Janicka (Fundacji Aktywności Lokalnej), Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Mateusz Wojcieszak (Fundacja Pole Dialogu)

Edukacja obywatelska na lekcjach i na co dzień

Nasze tezy

- Kompetencje obywatelskie to kompetencje kluczowe, a nie margines edukacji
- Edukacja obywatelska codziennie – na lekcjach, przerwach, w realu i online
- Liczą się angażujące sposoby pracy oraz kompetencje społeczno-obywatelskie nauczycieli oraz dyrekcji
- Obywatelski etos i kultura demokratyczna – od przedszkola do końca edukacji

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Edukacja obywatelska od lat ma słabą pozycję w polskich szkołach i polityce edukacyjnej państwa. Choć kompetencje obywatelskie należą do ośmiu kompetencji kluczowych, to jeśli chodzi o poświęcany im czas, przeznaczane środki, miejsce w planie pracy szkoły, znajdują się na marginesie. Wiedza o państwie, prawach człowieka i obywatela oraz formach i sensie partycypacji społecznej przekazywana jest na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, jednak zajęć tych jest mało, aby systematycznie rozwijać postawy demokratyczne oraz umiejętności obywatelskie.

Badacze wskazują też od lat na niską aktywność obywatelską Polaków oraz przewagę postaw indywidualistycznych nad prospołecznymi i wspólnotowymi.

Z badań socjologów, m.in. Fatygi (za: Bendyk, 2015), wyłania się obraz Polaków jako istot sprywatyzowanych i doskonale odspołecznionych, dla których najważniejsze jest własne zdrowie i rodzina, a cnoty i powinności obywatelskie nie wzbudzają w nich większych emocji. Czapiński (2006) konstatuje: *„W miejsce społeczeństwa rozciąga się próżnia socjologiczna. Między Polakami organizującymi się w podstawowe rodzinne wspólnoty a wspólnotą nadrzędną, narodową, zorganizowaną w państwo, nie istnieją struktury pośrednie”* (s. 8). Diagnoza społeczna zachęca pedagogów do postawienia pytań o edukację, tj. o przyczyny, wynikające z praktykowanego w szkole i poza nią kształcenia i wychowania, a także możliwości pedagogicznych strategii przeciwdziałania negatywnym skutkom przemian społecznych¹.

Publiczna, powszechna edukacja szkolna powinna odgrywać kluczową w budowaniu społeczeństwa demokratycznego – ludzi odpowiedzialnych, aktywnych, krytycznych i odpornych na autorytarne zakusy władzy. Jeśli chcemy, żeby młodzi ludzie rozumieli i cenili praworządność i konstytucję oraz prawa człowieka (i byli gotowi ich bronić), chcieli angażować się obywatelsko, to najwyższy czas, by edukacja

obywatelska przestała być traktowana gorzej niż kompetencje językowe, matematyczne, przyrodnicze czy technologiczne. Należy dowartościować ją zarówno pod względem nakładów finansowych, jak i poświęcanego jej czasu, a także zadbać o to, by nauczycielki i nauczyciele umieli prowadzić ją z pasją.

Co więcej, kompetencje obywatelskie nabywa się wciąż głównie w rodzinie i można powiedzieć, że są w dużym stopniu społecznie „dziedziczone”. Konieczne wydaje nam się podjęcie ambitnego celu wyrównywania szans poprzez taką edukację obywatelską, która będzie faktycznie trafiać także do dzieci i młodych ludzi z grup mniej uprzywilejowanych. Stąd – wbrew dotychczasowym tendencjom – warto zadbać o edukację obywatelską m.in. w szkołach w mniejszych miejscowościach i w szkołach branżowych.

Deklaracje zawarte w podstawie programowej i innych oficjalnych dokumentach brzmią ambitnie, ale nie są realizowane. Jeśli chcemy, by szkoła była miejscem, gdzie dzieci i młodzi ludzie rzeczywiście zdobywają kompetencje obywatelskie, trzeba zmienić sposób pracy – nie tylko na bardziej angażujących lekcjach wiedzy o społeczeństwie, ale także w codziennym życiu szkoły. Potrzebne są zmiany systemowe, ale wiele można zrobić w szkołach niemal od zaraz, nawet w czasie nauczania zdalnego i hybrydowego.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Polska jest sygnatariuszem kilku ważnych dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej, dotyczących edukacji obywatelskiej, w tym zaleceń Rady Unii Europejskiej nt. kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Czytamy w nich między innymi, że:

Kompetencje obywatelskie to zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju. (...) Uczenie się może być wzbogacone dzięki: uczeniu się międzydyscyplinarnemu, partnerstwom między różnymi poziomami edukacji, podmiotami w zakresie szkolenia i uczenia się, w tym pochodzącymi z rynku pracy, a także takim koncepcjom jak podejście „szkoła jako całość” (ang. *whole school approach*), ze względu na nacisk, jaki kładą na nauczanie i uczenie się oparte na współpracy, aktywne uczestnictwo oraz podejmowanie decyzji przez uczących się².

Polska edukacja nie tworzy warunków do rozwijania tak rozumianych kompetencji obywatelskich. Brakuje całościowego podejścia do szkoły jako pola współzależnych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, czyli całościowego podejścia do szkoły. Niska jest świadomość, że dla edukacji obywatelskiej, a także społecznej i innych kompetencji kluczowych, ważniejsze od treści nauczania są etos i klimat szkoły, sposoby i metody pracy z uczniami, relacje międzyludzkie i model zarządzania szkołą.

W ubiegłych latach Polska znajdowała się często wysoko w rankingach wiedzy obywatelskiej, ale znacznie niżej w zakresie umiejętności i postaw. Częściowo wynika to z tradycyjnego modelu pracy szkoły, o silnie hierarchicznej strukturze i słabej pozycji uczniów oraz uczennic. Inny ważny powód to przekonania i kompetencje nauczycieli i nauczycielek. W międzynarodowym badaniu ICSS³ określono dziesięć celów edukacji obywatelskiej:

1. instytucje społeczne, polityczne i obywatelskie,
2. szacunek dla środowiska i jego ochrona,
3. obrona swoich poglądów,
4. rozwiązywanie konfliktów,
5. prawa i obowiązki obywateli
6. udział w życiu lokalnej społeczności,
7. krytyczne i samodzielne myślenie,
8. udział w życiu szkoły,
9. skuteczne strategie zwalczania rasizmu i ksenofobii oraz
10. przyszłe zaangażowanie polityczne.

Widać duże różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, jeśli chodzi o przypisywane tym celom znaczenie. Polscy nauczyciele za mniej istotne uważają na przykład przygotowanie do zaangażowania, zwalczanie rasizmu i ksenofobii, a także rzadziej niż inni wskazują na potrzebę krytycznego i samodzielnego myślenia⁴.

Również kompetencje nauczycielek i nauczycieli, rozwijane często wiele lat temu, nie zawsze odpowiadają potrzebom angażującej i funkcjonalnej edukacji obywatelskiej. Funkcjonalnej, czyli takiej, która się przydaje do czegoś ważnego z punktu widzenia samego ucznia czy uczennicy. Sposób kształcenia przyszłych nauczycieli, zestaw treści z podstawy programowej, a także wykorzystywane w szkole podręczniki tego nie umożliwiają – skupiają się na rozwiązaniach prawno-ustrojowych, a nie na wiedzy naprawdę przydatnej, np. rozpoznawaniu problemów życia społecznego w skali szkolnej, lokalnej, krajowej, europejskiej czy globalnej, rozmowie o nich źródłach oraz poszukiwaniu rozwiązań. Nowe sposoby komunikacji społecznej i nowe media, w tym społecznościowe, to nowe możliwości i źródła informacji, ale też kolejne wyzwanie dla edukacji obywatelskiej i kadry pedagogicznej.

Fundamentalną krytykę obecnego modelu edukacji obywatelskiej przedstawia badaczka Violetta Kopińska w raporcie "Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej":

Przedstawiona wyżej rekonstrukcja kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej pozwala dostrzec, że już na poziomie samych założeń partycypacja obywatelska nie jest wcale eksponowana, tylko wręcz marginalizowana. W podstawach programowych nie wyartykułowano w zasadzie żadnych celów ogólnych z tym związanych. Wymagania szczegółowe, czyli efekty uczenia się, odnoszą się do niej jedynie w niewielkim stopniu. Edukacja w tym zakresie koncentruje się zasadniczo na jednym przedmiocie – wiedzy o społeczeństwie, który jest zaplanowany dopiero pod koniec ośmioklasowej szkoły podstawowej. Analiza dyskursu podręcznikowego wskazuje, że dominuje w nich obraz partycypacji obywatelskiej rozumiany w kategoriach liberalnej koncepcji obywatelstwa. Z drugiej jednak strony, wniosek ten łatwo obalić, widząc karykaturę partycypacji uczniowskiej w podręcznikowym dyskursie oraz samorząd uczniowski pozbawiony jakichkolwiek prawnych kompetencji stanowiących. Szkoła nie zakłada rozwijania umiejętności w zakresie partycypacji obywatelskiej (niezależnie od tego,

czy będziemy ją interpretować w wersji liberalnej, republikańskiej, czy też krytycznej) ani w podstawach programowych, ani w konstrukcji prawnej samorządu uczniowskiego – jedyne obligatoryjne organu społecznego dla uczniów i uczennic. Szkoła, co najwyżej, zakłada przekazywanie wiedzy na ten temat, ale też trudno uznać, że wiedza ta zajmuje priorytetowe miejsce w całym procesie⁵.

Jesteśmy przekonani, że należy pilnie zmienić szkołę „antyobywatelskiej edukacji” w szkołę młodych obywateli i obywateli. To ważne nie tylko dla samych młodych ludzi, ale także lokalnych społeczności oraz sprawczości i odporności całego społeczeństwa na kryzysy, nie tylko te wywołane pandemią.

Najważniejsze bariery i trudności:

- wiedza o społeczeństwie to przedmiot niezbyt ważny i często źle nauczany: zaczyna się zbyt późno (obecnie – dopiero w klasie VIII) i liczba jego godzin jest zbyt mała, zbyt duży nacisk położony jest na wiadomości, a zbyt mały – na kompetencje i postawy;
- podręczniki do wiedzy o społeczeństwie są mało ciekawe i przeładowane informacjami: zamiast uczyć się demokracji w praktyce, uczniowie i uczennice muszą zapamiętywać fakty (np. długość kadencji organów władzy, kompetencje wszystkich organów Unii Europejskiej); tymczasem projekty edukacyjne, które były narzędziem angażującej edukacji obywatelskiej, nie są już obowiązkowe;
- podstawa programowa w szkole podstawowej i średniej obejmuje zbyt dużą liczbę zagadnień, przez co brakuje czasu na ich pogłębioną analizę (np. analizę funkcjonowania instytucji państwowych) oraz praktyczną edukację prawną;
- nauczycielom i nauczycielkom brakuje materiałów i szkoleń, a przede wszystkim poczucia, że edukacja obywatelska ma rzeczywistą wartość w polskiej szkole;
- reguły życia szkolnego są często niezgodne z zasadami demokracji i rządów prawa, powszechne są „umarłe statuty” – regulaminy istniejące wyłącznie na papierze, w dodatku rzadko tworzone z udziałem uczennic i uczniów, przez co nie gwarantują praw uczniowskich;
- ocena szkoły oraz nauczycieli i nauczycielek zależy głównie od wyników nauczania, nie zaś aktywności obywatelskiej i społecznej młodzieży;
- nauczyciele i wychowawcy nie potrafią zachęcać młodzieży do zaangażowania i włączać jej w podejmowanie decyzji w sprawach klasy i szkoły;
- samorząd uczniowski jest często fikcyjny, bez rzeczywistego wpływu na życie szkoły: jest bardziej dla dorosłych niż na młodych, zdarza się, że uczniowie i uczennice nawet nie wiedzą, że wszyscy do niego należą;
- treści patriotyczne są bardziej widoczne w szkole niż obywatelskie;
- „efekt mrożący” dyskursu publicznego: lęk przed podejmowaniem kontrowersyjnych tematów, wyrażaniem własnego zdania, represje wobec uczniów i uczennic uczestniczących w protestach ulicznych;

- niedostrzeganie potencjału nowych mediów w edukacji obywatelskiej jako narzędzi do prowadzenia nie tylko angażujących zajęć lekcyjnych, ale także działań obywatelskich (debat uczniowskich, kampanii społecznych, tworzenia szkolnych mediów); problem ten istniał przed pandemią, a edukacja zdalna i hybrydowa go nie rozwiązały;
- wiele działań traktowanych jest jako „polityczne” w negatywnym rozumieniu tego słowa: dotyczy to np. organizowania prawyborów w szkole czy działań profrekwencyjnych w gminie;
- mylone są pojęcia „polityczności” z „partyjnością”: zakazuje się wstępu do szkoły politykom i polityczkom, zakładając, że będą prowadzić agitację; w rezultacie uczniowie nie uczą się dyskusowania na tematy polityczne w szkole – są tylko ich biernymi odbiorcami lub rozmawiają o polityce wyłącznie między sobą;
- niski poziom autonomii uczniowskiej, brak realnego wpływu na swoje najbliższe otoczenie: znane są przypadki, w których maturzyści nie mogą decydować o wystroju na studniówce lub w szkole;
- brak budżetów partycypacyjnych dla uczniów i uczennic w szkołach;
- niedemokratyczne wskazywanie przedstawicieli i przedstawicielek szkół do innych organów, takich jak młodzieżowe rady miast (wyboru dokonuje dyrekcja lub nauczyciele i nauczycielki);
- brak edukacji nastawionej na umiejętność prowadzenia dyskusji (np. debat oksfordzkich, paneli dyskusyjnych, world cafe itp.), zebrań i wyborów;
- lęk wielu nauczycielek i nauczycieli przed podejmowaniem aktywności w zakresie praw człowieka i zaangażowania obywatelskiego: efekt mrożący wypowiedzi przedstawicieli władz oświatowych, polaryzacja poglądów rodziców.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- edukacja obywatelska od I klasy aż do ostatniego etapu edukacji – na lekcjach i w codziennym życiu szkoły;
- zmiana podstawy programowej z wiedzy o społeczeństwie: mniej wymagań wiedzyowych, za to więcej umiejętności obywatelskich, w tym współdziałania, udziału w procesach decyzyjnych, krytycznego myślenia;
- edukacja obywatelska jako edukacja ponadprzedmiotowa, traktowana jako metazagadnienie i jeden z priorytetów nowoczesnej szkoły – jej założenia powinny być ujęte w podstawie programowej innych przedmiotów;
- stworzenie standardów i materiałów do edukacji obywatelskiej i społecznej dla klas I-III szkoły podstawowej;

- zwiększenie liczby godzin wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej (co najmniej trzy godziny lekcyjne w ciągu trzech lat nauki) i wprowadzenie zajęć o tej tematyce co najmniej od VI klasy;
- w szkołach ponadpodstawowych edukacja w zakresie podstawowym – dwie godziny lekcyjne tygodniowo w ciągu dwóch lat nauki;
- edukacja prawna nie tylko „na sucho”, ale także w praktyce: udział w tworzeniu prawa szkolnego i monitorowaniu jego przestrzegania, obowiązkowa wizyta w sądzie (udział w rozprawie w charakterze publiczności), przygotowanie prostego pisma procesowego, symulacje procesu sądowego;
- rozważenie ponownego wprowadzenia społeczno-obywatelskiego projektu uczniowskiego jako obowiązkowego elementu szkolnej edukacji (z informacją o zrealizowanym projekcie na świadectwie ukończenia szkoły);
- przywrócenie i rozwinięcie europejskiego oraz globalnego wymiaru edukacji obywatelskiej i historycznej;
- edukacja obywatelska wyraźnie obecna w programach kształcenia i doskonalenia wszystkich nauczycieli i nauczycielek, nie tylko dla historyków czy politologów;
- systemowe szkolenia dla dyrektorów i wszystkich wychowawców oraz wychowawczyń z takiego zarządzania klasą i szkołą, które wspiera kompetencje demokratyczne i obywatelskie.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- inicjowanie i finansowanie projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje obywatelskie i społeczne – ze świadomością, że to przekłada się na aktywność lokalną i „opłaca się” także władzom samorządowym;
- wspieranie szkół i dyrektorów w działaniach proobywatelskich, w tym docenianie i nagradzanie szkół i kadry pedagogicznej za działania na rzecz kultury demokratycznej i kompetencji obywatelskich;
- tworzenie lokalnej sieci wsparcia zaangażowanych nauczycieli i nauczycielek, także poprzez szkolenia, targi pomysłów lub projektów;
- tworzenie młodzieżowych rad gminy i miasta, włączanie ich w prace samorządu lokalnego;
- tworzenie budżetów partycypacyjnych oraz programów grantowych dla młodzieży (takich jak Fundusz Samorządów Uczniowskich⁶ w Poznaniu lub Aktywna Warszawska Młodzież⁷ w stolicy);
- zapewnienie środków na finansowanie inicjatyw samorządów uczniowskich w budżetach szkół (np. w ramach szkolnych budżetów obywatelskich);
- tworzenie przestrzeni na organizowanie uczniowskich konferencji, w ramach których młodzież może przedstawiać efekty swoich działań, dzielić się dobrymi praktykami;

- współdecydowanie o organizacjach społecznych, które mogą działać na terenie szkoły, przez uczennice i uczniów;
- opracowanie lokalnych programów, w ramach których szkoła – z jej budynkiem i społecznością – staje się centrum lokalnego życia: uczennice i uczniowie biorą odpowiedzialność za społeczność, uczą się odkrywać jej historię, specyfikę i bieżące potrzeby, opracowują propozycje działań, które mogłyby podjąć ze wsparciem szkoły;
- wymiana doświadczeń pomiędzy szkołami i samorządami, informowanie o akcjach i działaniach, do których szkoły lub młodzież mogą się zgłosić, takich jak Szkoła Liderów⁸, Masz Głos⁹, Młodzi Głosują¹⁰ i inne programy edukacji politycznej;
- włączanie dzieci i młodzieży w prace dotyczące rozwoju lokalnego, np. strategię rozwoju gminy lub miasta; konsultowanie i uzgadnianie planowanych kierunków działań wraz z odpowiednią oprawą – wizualizacją, warsztatami, dyskusją o planach zagospodarowania przestrzennego, np. lokalizacji inwestycji na danym terenie.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- opracowanie szkolnej strategii edukacji obywatelskiej z udziałem uczniów i uczennic: określenie demokratycznych zasad (np. zasady przeprowadzania, wyborów, konsultacji, debat) i instytucji (rzecznik praw ucznia, opiekun samorządu, zasady udziału uczniów i uczennic w radzie szkoły) oraz wprowadzenie mechanizmu ich rzeczywistej realizacji na co dzień;
- zwiększenie wpływu samorządu uczniowskiego na decyzje dotyczące życia szkolnego i klasowego przez regularne spotkania z przedstawicielami samorządu, konsultacje, referenda i inne formy demokratycznego współdecydowania;
- doskonalenie zawodowe dyrektorów i dyrektorek w zakresie partycypacyjnych i demokratycznych reguł zarządzania klasą i szkołą, a dla nauczycieli i nauczycielek wiedzy o społeczeństwie – szkolenia z metod aktywizujących oraz problemów współczesnej demokracji;
- tworzenie przestrzeni na działania obywatelskie i społeczne w szkole, np. wybory do samorządu, debaty szkolne, projekty i akcje społeczne na rzecz lokalnej społeczności, szkolne media (można to robić nawet w trakcie edukacji zdalnej);
- stosowanie metod edukacyjnych opartych na współpracy (projekty, wspólne prace domowe) oraz zabieraniu głosu (dyskusje, debaty, panele);
- prowadzenie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w sposób zachęcający do wypowiedziania się, prezentacji własnego zdania i słuchania innych głosów, negocjowania kompromisu i kształtowania wspólnego stanowiska, szukania argumentów „za” i „przeciw”, analizowania prawdziwych przypadków decyzji i działań w sferze publicznej oraz ich konsekwencji, krytyczna analiza przekazów medialnych, ocena wiarygodności źródeł informacji itp.;

- zadbanie o przestrzeń społeczną szkoły (w tym elastyczne ustawianie ławek w klasach – np. w kręgu, amfiteatralnie, ze stolikami do pracy w mniejszych zespołach), korytarze do wspólnego spędzania czasu, podwórka szkolne do bycia razem, miejsce na zebrania i debaty;
- regularne zajęcia dla uczennic i uczniów, na których rozmawia się o regułach obowiązujących w szkole oraz zasadach reagowania w wypadkach ich naruszeń (podstawowe wychowanie do życia w państwie prawnym), np. raz albo dwa razy w roku szkolnym;
- formułowanie dokumentów szkolnych w sposób zrozumiały dla uczniów i uczennic, w klasach I-III szkoły podstawowej także w wersji rysunkowej;
- propagowanie idei rady szkoły jako organu, w którym znajdują się przedstawiciele i przedstawicielki grona pedagogicznego, środowiska uczniowskiego i rodziców; wspólne wypracowywanie rozwiązań z uwzględnieniem głosu młodych ludzi;
- utworzenie bazy projektów, konkursów i olimpiad sprzyjających rozwojowi postaw demokratycznych oraz cykliczne ich promowanie w szkole;
- częste organizowanie debat, wyborów oraz kampanii, aby kształtować nawyki obywatelskie;
- wygospodarowanie przestrzeni na tzw. Hyde Park, czyli miejsce, gdzie mogą odbywać się spotkania i dyskusje na różne tematy; dobrze, by była to przestrzeń, która nie kojarzy się z typową salą lekcyjną, np. pomiędzy budynkami szkolnymi, w pobliżu szkolnej stołówki;
- niezależne media szkolne z młodzieżową redakcją: blog, gazetka, radio, profil społecznościowy, portal;
- wyznaczenie pomieszczenia, którym zarządza młodzież (uczniowie i uczennice mają do niego klucze, opiekują się nim i gospodarują wedle własnego uznania); może to być miejsce służące np. szkolnemu kołu wolontariatu, klubowi obywatelskiemu, organizacji młodzieżowej, klubowi przedsiębiorczości, młodzieżowemu strajkowi klimatycznemu;
- tablica ogłoszeniowa, na której każdy może zawiesić ogłoszenie (wbrew pozorom nie jest to powszechna praktyka w szkołach – na ogół wymagana jest zgoda dyrekcji);
- określenie zestawu podstawowych umiejętności obywatelskich, które uczniowie i uczennice powinni nabywać w szkole (m.in. napisanie pisma urzędowego i prośby o dostęp do informacji publicznej, udział w posiedzeniu rady gminy, udział w głosowaniu i organizowanie głosowania, napisanie projektu i głosowanie w budżecie obywatelskim);
- wykorzystywanie narzędzi cyfrowych i mediów w edukacji obywatelskiej: spotkania, dyskusje i debaty online, warsztaty o zasadach demokracji i umiejętnościach obywatelskich, zdalne głosowania i wybory, zdalna wspólna praca nad dokumentami szkolnymi (np. zasadami zadawania prac domowych lub sposobami oceniania w edukacji zdalnej).

4. Uczennice i uczniowie

- interesowanie się życiem publicznym i sprawami swojej miejscowości, Polski i świata; samodzielne zdobywanie wiedzy i poszukiwanie dobrych materiałów, które można wykorzystać w szkole, na lekcjach lub zajęciach dodatkowych;
- dopominanie się o jasne określenie zasad udziału uczennic i uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących codziennego życia szkoły; sprawdzanie na bieżąco, jak to naprawdę działa;
- podejmowanie działań w zgodzie z tymi zasadami, w tym także składanie własnych propozycji (np. zasad oceniania zachowania, prowadzenia akcji społecznych, mediacji szkolnych itp.);
- organizowanie kampanii społecznych dotyczących tematów ważnych dla młodych ludzi;
- upowszechnianie wśród rówieśników wiedzy o tym, jak działają zasady demokracji, prawa ucznia, jakie są kompetencje samorządu, jak może wyglądać współdecydowanie i branie odpowiedzialności za swoją najbliższą przestrzeń.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- wspieranie dzieci i młodych ludzi w ich działaniach obywatelskich i społecznych;
- docenianie dyrektorów i szkół za prowadzenie edukacji obywatelskiej, a nie tylko za wyniki egzaminów zewnętrznych;
- udział w życiu szkoły, w tym współpraca z nauczycielami i dialog z innymi rodzicami, w miarę możliwości także angażowanie się w pracę w rady rodziców i szkoły;
- przeprowadzenie ogólnopolskiej kampanii propagującej postawy obywatelskie w szkole jako jeden z filarów nowoczesnej edukacji (edukacji przyszłości);
- rozwijanie społecznej odpowiedzialności biznesu: wspieranie oddolnych inicjatyw młodych (np. małe granty, media młodzieżowe, warsztaty);
- wspieranie edukacji obywatelskiej przez media oraz dziennikarzy i dziennikarki – pokazywanie dobrych wzorów rozmów i debat publicznych, uwzględnianie głosu młodych ludzi w programach publicystycznych, promowanie dobrych praktyk edukacyjnych.

Co można zrobić już teraz?

Większość opisanych powyżej działań można realizować już teraz, także w czasie edukacji zdalnej. Warto monitorować, które rozwiązania sprawdzają się w różnych szkołach i w konkretnych sytuacjach. Należy propagować te rozwiązania wśród dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek. Najważniejsze jest tworzenie warunków sprzyjających praktycznej edukacji obywatelskiej w szkołach i wspieranie inicjatyw uczniowskich.

Prezentowane wyżej podejścia do edukacji obywatelskiej mają charakter zdecentralizowany i mogą – oraz powinny – być wprowadzane oddolnie. Równocześnie przygotowują one grunt do zmian systemowych, w tym zmian w podstawie programowej oraz wymaganiach wobec szkół.

Konieczne jest systematyczne monitorowanie projektów ustaw dotyczących oświaty (w tym ustawy prezydenckiej o ograniczaniu działań organizacji społecznych w szkołach) przez organizacje społeczne, nauczycieli i dyrektorów. Równolegle należy przygotować propozycje zmian legislacyjnych (w tym podstawy programowej), które umożliwią zmianę pozycji, atrakcyjności i użyteczności edukacji obywatelskiej w polskich szkołach.

Przypisy

1 V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. „Forum Oświatowe” 2016, nr 1 [data dostępu: 30.04.2021]. Dostępny w internecie: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/396>.

2 Zalecenie Rady Europy z 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. Unii Europejskiej 2018/C 189/01). Dostępny w internecie: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

3 Instytut Badań Edukacyjnych, Badanie ICCS [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://iccs.ibe.edu.pl>.

4 Ibidem.

5 V. Kopińska, Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej [w:] Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności, red. K. Szafraniec, Warszawa 2019 [dostęp 12.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://mlodzi2018.pl/files/raport9.pdf>

6 Więcej o Funduszu Samorządów Uczniowskich w serwisie poznan.pl: <https://www.poznan.pl/mim/oswiata/news/fundusz-samorzadow-uczniowskich-rusza-nabor-wnioskow,158325.html>.

7 Więcej o programie Aktywna Warszawska Młodzież na stronie: <http://www.aktywni.warszawie.org.pl>.

8 Więcej o programie Szkoła Liderów: <https://www.szkoła-liderow.pl>.

9 Więcej o projekcie Masz Głos: <https://www.maszglos.pl>.

10 Więcej o programie Młodzi Głosują: <https://mlodziglosuja.ceo.org.pl>.

Opracowanie: Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Olga Napiontek (Fundacja Civis Polonus), Agnieszka Jankowiak-Maik (III LO w Poznaniu)

Edukacja praw człowieka. Podstawa demokracji i społeczeństwa obywatelskiego

Nasze tezy

- Edukacja praw człowieka w obronie godności ucznia i uczennicy
- Edukacja praw człowieka zapobiega przemocy i dyskryminacji w szkole
- Edukacja praw człowieka kluczem do realizacji praw w szkole, społeczności lokalnej, na poziomie krajowym i globalnym
- Obecna w deklaracjach i dokumentach, ale w szkole na marginesie – trzeba zacząć wdrażać te zapisy w codziennym życiu szkoły

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Spółeczność międzynarodowa jest coraz bardziej zgodna, że edukacja praw człowieka ma fundamentalny wpływ na poszanowanie i realizację podstawowych praw i wolności każdej osoby. Przyczynia się ona do zapobiegania przemocy i konfliktom, promowania równości i zrównoważonego rozwoju oraz większego uczestnictwa osób w procesach decyzyjnych w systemach demokratycznych. Upowszechnienie wiedzy o standardach ochrony praw człowieka oraz rozwijanie umiejętności stosowania tych zasad w codziennym życiu zwiększają wrażliwość społeczną młodych ludzi, którzy w ten sposób uczą się nie tylko dbać o własne interesy, ale też dostrzegać potrzeby osób reprezentujących grupy marginalizowane. W rezultacie edukacja praw człowieka sprawia, że stajemy się lepszym – bardziej demokratycznym i empatycznym – społeczeństwem. Państwa, które wypełniają zobowiązania dotyczące edukacji praw człowieka, tym samym przyczyniają się do też lepszego przestrzegania praw dziecka, w tym wyrównywania szans dzieci ze środowisk o niższym kapitale społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Konieczność realizacji rzetelnej edukacji praw człowieka jest podkreślona w różnych międzynarodowych instrumentach, takich jak:

- Powszechna deklaracja praw człowieka (art. 26);¹
- Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (art. 5)²;
- Międzynarodowa konwencja ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej (art. 7);³
- Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (art. 13);⁴
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (art. 10);⁵
- Konwencja o prawach dziecka (art. 29)⁶;
- Konwencja o ochronie praw wszystkich pracowników migrujących oraz członków ich rodzin (art. 33);⁷
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (art. 4 i 8)⁸.

W grudniu 2011 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło Deklarację w sprawie edukacji i szkoleń w zakresie praw człowieka⁹. W dokumencie podkreślono, że edukacja praw człowieka dostarcza osobom wiedzy, umiejętności i zrozumienia w zakresie praw człowieka oraz rozwija ich postawy i zachowania, a przez to przyczynia się do budowania i promowania powszechnej kultury praw człowieka (art. 2). Potwierdza ona, że to rządy państw ponoszą główną odpowiedzialność za „promowanie i zapewnienie edukacji praw człowieka” oraz że „państwa powinny stworzyć bezpieczne i sprzyjające środowisko dla zaangażowania społeczeństwa obywatelskiego” (art. 7).

Wytyczne i standardy edukacji praw człowieka zostały również przyjęte przez Radę Europy w ramach programu na rzecz edukacji obywatelskiej i edukacji praw człowieka oraz w dokumencie Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka Rady Europy¹⁰.

Według powyższych instrumentów zawierających elementy definicji edukacji praw człowieka uzgodnione przez społeczność międzynarodową, **edukacja praw człowieka obejmuje wszelkie działania edukacyjne, wychowawcze, szkoleniowe lub informacyjne mające na celu budowanie powszechnej kultury praw człowieka**. Jest rozumiana jako:

- **edukacja o prawach człowieka**, czyli rozwijanie wiedzy i umiejętności: uczenie się o prawach człowieka (dokumentach, zasadach, standardach) oraz nabywanie umiejętności, jak korzystać z tych praw w życiu codziennym;
- **edukacja na rzecz praw człowieka**, czyli kształtowanie postaw: praktykowanie praw człowieka w codziennym życiu, upominanie się o prawa swoje i innych ludzi;
- **edukacja poprzez prawa człowieka**: edukacja prowadzona metodami włączającymi, oparta na szacunku oraz aktywnym uczestnictwie, podejmowanie działań mających na celu obronę i promowanie praw człowieka.

Aby wspierać inicjatywy, które skupiają się na edukacji praw człowieka, państwa członkowskie ONZ przyjęły liczne szczegółowe programy wyznaczające standardy i kierunki działań. Jednym z nich jest Światowy Program na rzecz Edukacji Praw Człowieka, prowadzony nieprzerwanie od 2005 roku (obecnie trwa czwarta faza programu, przewidziana na lata 2019-2024)¹¹. Mimo że polski rząd związał się wspomnianymi powyżej instrumentami, w niewystarczającym stopniu informuje o wdrażanych rozwiązaniach oraz nie podejmuje wystarczających, systemowych działań na rzecz włączenia edukacji praw człowieka w krajowy system edukacji.

Główne problemy i co z tym zrobić?

- W polskim systemie brakuje systemowego i holistycznego podejścia do edukacji praw człowieka w szkole. Edukacja praw człowieka nie jest wyraźnie ujęta w podstawie programowej, programach nauczania, dokumentach i zasadach szkoły; nie ma odzwierciedlenia w relacjach między uczniami i uczennicami, rodzicami, nauczycielami i nauczycielkami oraz innymi osobami pracującymi w szkole. Treści edukacji praw człowieka w systemie edukacji formalnej i szkolnictwa wyższego są rozproszone w podstawie programowej wybranych przedmiotów, często fakultatywne.

- Większość inicjatyw edukacyjnych praw człowieka skupia się na prawach obywatelskich i politycznych, a pomija odniesienia do praw społecznych, ekonomicznych i kulturalnych. Dominuje podejście oparte na treściach historycznych, które nie ułatwia powiązania praw człowieka ze zobowiązaniem do osobistych zachowań i działań społecznych. O prawach człowieka uczy się często w oderwaniu od umiejętności i postaw związanych z prawami człowieka – powszechny w polskiej szkole model uczenia się przez przyswajanie suchych faktów ciągle niestety przeważa nad rozwijaniem umiejętności, które umożliwiają stosowanie poszczególnych standardów prawnoczwolniczych w codziennym życiu. Brakuje również nauki krytycznego myślenia, prowadzenia dialogu, debat oraz argumentowania zakorzenionego w wartościach, które wyrażone są w dokumentach sankcjonujących poszczególne prawa człowieka.
- Kompetencje nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic w zakresie edukacji praw człowieka nie są postrzegane jako kluczowe, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Przygotowanie nauczycieli i nauczycielek, jak również innych osób pracujących w szkole, rzadko obejmuje treści dotyczące międzynarodowych standardów praw człowieka lub strategii rozwijania takich umiejętności, postaw i zachowań uczniów i uczennic, by potrafili stosować prawa człowieka w życiu codziennym. Wprowadzanie rzetelnej edukacji praw człowieka do programu nauczania oraz praktyk funkcjonowania szkół (dokumenty szkolne, relacje między wszystkimi podmiotami życia szkoły, działalność pozalekcyjna) często odbywa się dopiero na poziomie konkretnych placówek, z inicjatywy nauczycieli czy dyrektorów. W tym działaniach szukają oni wsparcia poza formalnym systemem edukacji, przede wszystkim ze strony organizacji społecznych.
- Rzetelna edukacja praw człowieka jest gwarancją bezpiecznego i przyjaznego dla wszystkich środowiska szkolnego. Brak tej gwarancji narusza prawo wielu uczniów i uczennic do edukacji, wzmacnia nierówności oraz tworzy środowisko sprzyjające zastraszaniu i krzywdzącym zachowaniom. Konieczne są działania, aby skuteczniej zapobiegać dyskryminacji i przemocy ze względu na pochodzenie, płeć, orientację psychoseksualną i tożsamość płciową, stopień niepełnosprawności czy status społeczno-ekonomiczny.
- Mimo że brakuje powszechnych standardów programowych dotyczących edukacji praw człowieka, w wielu polskich szkołach, dzięki olbrzymim wysiłkom i dodatkowej pracy poszczególnych nauczycieli i nauczycielek, można spotkać ciekawe programy poświęconej edukacji na rzecz praw człowieka. Organizacje pozarządowe oraz niektóre samorządy lokalne wspierają ten kierunek zmian, wypracowując materiały edukacyjne i organizując programy szkoleniowe dla szkół¹². Nie znajdują one jednak wsparcia w systemie publicznej edukacji.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- realizowanie międzynarodowych zobowiązań w zakresie edukacji praw człowieka, w szczególności zaangażowanie we wdrożenie Światowego Programu na rzecz Edukacji Praw Człowieka oraz Deklaracji w sprawie edukacji i szkoleń w zakresie edukacji praw człowieka;
- przejęcie koordynacji, przywództwa i nadzoru nad wdrażaniem międzynarodowych standardów edukacji praw człowieka w systemie edukacji formalnej poprzez odpowiednie jej finansowanie, wsparcie techniczne, narzędzia monitoringu i ewaluacji; wyznaczenie w strukturze rządu jednostki odpowiedzialnej za zapewnienie wysokiej jakości edukacji praw człowieka;
- dokonanie przeglądu i zmiany aktów ustawowych oraz wykonawczych, polityki i praktyk w systemie edukacji, tak aby były one zgodne ze zobowiązaniami międzynarodowymi Polski w zakresie edukacji praw człowieka;
- przyjęcie kompleksowego planu działania, określającego sposoby prowadzenia edukacji praw człowieka w szkołach podstawowych i średnich oraz w programie przygotowania oraz szkolenia nauczycieli i nauczycielek; plan powinien być opracowany we współpracy z organizacjami oraz ekspertkami i ekspertami specjalizującymi się w tej dziedzinie;
- włączenie edukacji dotyczącej pełnego zakresu praw i wolności człowieka do podstaw programowych wszystkich przedmiotów, co zapewni równy dostęp do możliwości rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw promujących prawa człowieka, niezależnie od miejsca zamieszkania czy statusu społeczno-ekonomicznego;
- rekomendowanie i promowanie różnorodnych metod pracy, opartych na osobistym doświadczeniu uczniów i uczennic, rozwijających umiejętności krytycznego myślenia, prowadzenia dyskusji, argumentowania;
- zapewnienie wsparcia organizacjom społeczeństwa obywatelskiego, które pomagają szkołom oraz nauczycielom i nauczycielkom prowadzić edukację praw człowieka.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- wspieranie dyrektorów i dyrektorek szkół w prowadzeniu edukacji praw człowieka w szkole; tworzenie pozytywnej atmosfery wokół praw człowieka i stosowanie dyskursu wrażliwego na prawa człowieka;
- tworzenie samorządowych programów rozwijających kompetencje kadry pedagogicznej oraz innych projektów wprowadzających edukację praw człowieka do polskiej szkoły (we współpracy z lokalnymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz organizacjami społecznymi).

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- uwzględnienie perspektywy praw człowieka w dokumentach szkolnych (statucie, planie profilaktyczno-wychowawczym, planie pracy na dany rok szkolny);

- regularne przeglądy dokumentów oraz praktyk funkcjonujących w szkole pod kątem oceny ich oddziaływania na środowisko szkolne oraz gwarancji praw wszystkich podmiotów (takie przeglądy powinny być przeprowadzane z udziałem osób reprezentujących całą społeczność szkolną); dobrą praktyką w tym obszarze jest wdrożenie globalnych zasad Szkoły Przyjaznej Prawom Człowieka, opracowanej w ramach projektu Stowarzyszenia Amnesty International¹³;
- korzystanie z oferty rządowych, samorządowych oraz pozarządowych programów edukacji praw człowieka kierowanych zarówno do nauczycieli i nauczycielek, jak i do uczniów i uczennic;
- angażowanie szkoły w realizację projektów edukacyjnych poświęconych prawom człowieka: na poziomie globalnym (np. Maraton Pisania Listów Amnesty International – największa międzynarodowa inicjatywa na rzecz osób z całego świata, których prawa są łamane¹⁴), a także krajowym i lokalnym (np. projekt Szkoła Tolerancji¹⁵ realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, Akademia Edukacji Antydyskryminacyjnej¹⁶ prowadzona przez Centrum Żydowskie w Oświęcimiu czy inicjatywa Stowarzyszenie Amnesty International „Twój głos ma MOC! Młodzi ludzie bronią praw człowieka”¹⁷;
- wspieranie i docenianie nauczycielek i nauczycieli, którzy angażują się w działania edukacyjne na rzecz praw człowieka i uwrażliwiają młodzież na te zagadnienia;
- korzystanie z materiałów edukacyjnych, które spełniają międzynarodowe standardy nauczania praw człowieka; warto wymienić m.in. publikacje: Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą¹⁸ oraz KOMPASIK. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi¹⁹ czy też liczne materiały wydane przez Stowarzyszenie Amnesty International²⁰;
- proponowanie warsztatów i akcji edukacyjnych poświęconych prawom człowieka w społeczności szkolnej i lokalnej: zachęcanie i motywowanie uczniów i uczennic do zaangażowania się w tę tematykę, np. poprzez zakładanie Szkolnych Grup Praw Człowieka we współpracy ze Stowarzyszeniem Amnesty International²¹, samodzielne organizowanie wydarzeń wokół dat ważnych z perspektywy ochrony praw człowieka (np. w ramach Międzynarodowego Dnia Przeciwdziałania Dyskryminacji Rasowej czy kampanii 16 dni przeciwdziałania przemocą ze względu na płeć); reagowanie przychylnością na inicjatywy uczennic i uczniów dotyczące tego obszaru.

4. Uczniowie i uczennice

- angażowanie się w działania umożliwiające zdobycie wiedzy i umiejętności w obszarze obrony praw człowieka;
- interesowanie się działalnością organizacji społecznych działających na rzecz praw człowieka, zachęcanie kadry pedagogicznej do włączania szkoły w projekty edukacyjne w obszarze praw człowieka;
- dopominanie się o uwzględnienie perspektywy praw człowieka i zasady niedyskryminacji w dokumentach i praktykach funkcjonujących w szkole.

5. Rodzice

- wspieranie dyrekcji i kadry pedagogicznej w realizacji edukacji praw człowieka w szkole;
- otwartość rodziców na współpracę z organizacjami społecznymi i innymi instytucjami specjalizującymi się w edukacji praw człowieka;
- wspieranie inicjatyw dzieci i młodych ludzi, którzy chcą angażować się w działania poświęcone prawom człowieka.

6. Opinia publiczna, w tym media

- powstrzymanie się od tworzenia i rozpowszechniania treści medialnych, które powielają stereotypy i mogą prowadzić do nierówności, stygmatyzacji i dyskryminacji;
- prezentowanie istotnych wydarzeń w kraju i na świecie z perspektywy praw człowieka w mediach: uświadamianie opinii publicznej, że historie dotyczące indywidualnych osób i społeczności często ilustrują systemowe naruszenia praw człowieka;
- tworzenie w mediach przestrzeni na teksty kultury (w tym filmy, seriale, muzykę) poruszające istotne problemy społeczne związane z prawami człowieka.

Co można zrobić już teraz?

Większość rekomendacji skierowanych do dyrektorów szkół, nauczycieli oraz rodziców można realizować już teraz, również w czasie edukacji zdalnej. Istnieje wiele materiałów zawierających wskazówki, jak prowadzić warsztaty i akcje na rzecz praw człowieka online²². Korzystając z darmowych platform internetowych i wprowadzając modyfikacje do klasycznych narzędzi rozwijających postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka, możemy z powodzeniem zdalnie uczyć o prawach człowieka oraz działać na ich rzecz.

Liczne organizacje pozarządowe i niektóre samorządy prowadzą programy edukacji praw człowieka i mogą wspierać wdrożenie powyższych postulatów. Jednak wdrażanie odpowiednich zmian na poziomie rozporządzeń, zgodnie z międzynarodowymi standardami, oraz systemowe wspieranie władz centralnych i samorządowych we wprowadzaniu edukacji praw człowieka w szkole wymagają długofalowych zmian instytucjonalnych, a także uwzględnienia odpowiednich środków na ten cel.

Przypisy

1 Art. 26 ust. 2 Powszechnej deklaracji praw człowieka: „Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych dla utrzymania pokoju”. Dostępny w internecie:

<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.

2 Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, przyjęta w 1960 r., w art. 5 stanowi, że „celem oświaty powinien być pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych swobód; powinna ona sprzyjać wzajemnemu rozumieniu, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami rasowymi i wyznaniowymi, a także rozwojowi działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju”. Zob. Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z 15 grudnia 1964 r., Dz. U. 1964 nr 40, poz. 268. Dostępny w internecie: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html>.

3 Art. 7 Międzynarodowej konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej: „Państwa Strony Konwencji zobowiązują się podjąć niezwłocznie skuteczne środki, zwłaszcza w dziedzinie oświaty, wychowania, kultury i informacji, w celu zwalczania przesądów prowadzących do dyskryminacji rasowej oraz w celu popierania wzajemnego zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między narodami i grupami rasowymi lub etnicznymi, jak również propagowania celów i zasad Karty Narodów Zjednoczonych, Powszechnej deklaracji praw człowieka, Deklaracji Narodów Zjednoczonych w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej oraz niniejszej Konwencji”. Dostępny w internecie: https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja-Likwidacja_Dyskryminacji_Rasowej.pdf

4 Art. 13 ust. 1 Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych: „Państwa Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju”. Dostępny w internecie: <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Miedzynarodowy-Pakt-Praw-gosp-spol-kult.pdf>

5 Art. 10 Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet: „Państwa Strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia (...)”, w tym poprzez „(...) wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych (...)”. Dostępny w internecie: <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja-Likwidacja-dyskryminacji-kobiet.pdf>

6 W art. 29 konwencji państwa-strony zobowiązały się do ukierunkowania edukacji dzieci na „rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych” oraz „przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego

pochodzenia". Zob. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991 nr 120, poz. 526. Dostępny w internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>.

7 Art. 33 Konwencji o ochronie praw wszystkich pracowników migrujących oraz członków ich rodzin: „Pracownicy migrujący i członkowie ich rodzin mają prawo do informacji od państwa pochodzenia, państwa zatrudnienia lub państwa tranzytu, w zależności od przypadku, dotyczących: (a) Ich praw wynikających z niniejszej Konwencji; (b) warunków ich przyjęcia, ich praw i obowiązków wynikających z prawa i praktyki danego Państwa oraz innych spraw, które umożliwią im spełnienie formalności administracyjnych lub innych w tym Państwie. 2. Państwa-Strony podejmą wszelkie środki, jakie uznają za stosowne, w celu rozpowszechnienia wspomnianych informacji lub zapewnienia, aby były one przekazywane przez pracodawców, związki zawodowe lub inne odpowiednie organy lub instytucje (...)”. Dostępny w internecie: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>.

8 Art. 4. „Państwa Strony zobowiązują się do zapewnienia i popierania pełnej realizacji wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności wszystkich osób niepełnosprawnych, bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. W tym celu Państwa Strony zobowiązują się do: (a) przyjęcia wszelkich odpowiednich środków ustawodawczych, administracyjnych i innych w celu wdrożenia praw uznanych w niniejszej konwencji (...), (c) uwzględniania wymogu ochrony i popierania praw człowieka w odniesieniu do osób niepełnosprawnych w każdej polityce i każdym programie działania, (...) (i) popierania szkoleń specjalistów i personelu pracującego z osobami niepełnosprawnymi, w zakresie praw uznanych w niniejszej konwencji, tak aby lepiej świadczone były pomoc i usługi gwarantowane na mocy tych praw (...)”.

Art. 8 1. „Państwa Strony zobowiązują się podjąć natychmiastowe, skuteczne i odpowiednie działania w celu: (a) podniesienia świadomości społeczeństwa, w tym na poziomie rodziny, w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych, a także działania na rzecz wzmocnienia poszanowania praw i godności osób niepełnosprawnych, (b) zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób niepełnosprawnych, w tym związanych z płcią i wiekiem, we wszystkich dziedzinach życia, (c) promowania wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób niepełnosprawnych. 2. Do działań podejmowanych w tym celu należy: (a) inicjowanie i prowadzenie skutecznych kampanii nastawionych na podnoszenie poziomu świadomości społecznej, aby: I) rozwijać wrażliwość na prawa osób niepełnosprawnych, II) popierać pozytywne postrzeganie i większą świadomość społeczną dotyczącą osób niepełnosprawnych, III) popierać uznawanie umiejętności, zasług i zdolności osób niepełnosprawnych oraz ich wkładu w miejscu pracy i na rynku pracy, (b) rozwijanie, na wszystkich szczeblach systemu edukacji i u wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób niepełnosprawnych, (c) zachęcanie wszystkich środków masowego przekazu do przedstawiania wizerunku osób niepełnosprawnych w sposób zgodny z celem niniejszej konwencji, (d) popieranie programów podnoszenia świadomości w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych i ich praw. Dostępny w internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf>

9 Dokument przyjęty przez ONZ: United Nations, Declaration on human rights education and training, 19.12.2011, Resolution 66/137, A/RES/66/137. Dostępny w internecie:

[https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining\(2011\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining(2011).aspx).

10 Rada Europy, Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, 2010. Dostępny w internecie: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884ce>.

11 Więcej o Światowym Programie na rzecz Edukacji Praw Człowieka: <https://www.ohchr.org/en/issues/education/training/pages/programme.aspx>.

12 Warto w tym kontekście wymienić m.in. projekt „Twój głos ma MOC! Młodzi ludzie bronią praw człowieka” realizowany przez Stowarzyszenie Amnesty International. Więcej informacji: <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/twoj-glos-ma-moc>. Innym przykładem jest program „Szkoła przyjazna prawom człowieka”, realizowany przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Więcej informacji: <https://www.wcies.edu.pl/wspolpracamiedzynarodowa/sppc>.

13 Jak budować szkołę przyjazną prawom człowieka? Jak radzić sobie z bullyingiem i dyskryminacją w szkole?, red. I. Podsiadło-Dacewicz, Stowarzyszenie Amnesty International, 2016 [dostęp: 14.04.2021]. Dostępny w internecie: https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/amnesty_vademecum_jak_radzic_sobie_z_bullyingiem_w_szkole.pdf.

14 Więcej informacji o Maratonie Pisania Listów Amnesty International: <https://maraton.amnesty.org.pl/>.

15 Więcej informacji o projekcie Szkoła Tolerancji: <https://szkolatolerancji.ceo.org.pl/>.

16 Więcej informacji o Akademii Edukacji Antydyskryminacyjnej: <https://ajcf.pl/programy/akademia-edukacji-antydyskryminacyjnej/>.

17 Więcej informacji o projekcie „Twój głos ma MOC!”: <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/twoj-glos-ma-moc/>.

18 P. Brander, R. Gomes, E. Ken et al., Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą, tłum. D. Grzemny, K. Mazur, K. Narkiewicz, Warszawa 2005 [dostęp 10.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://szansa.glogow.pl/wp-content/uploads/2018/04/KOMPASPL.pdf>.

19 KOMPASIK. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi, red. N. Flowers, wyd. 2 popr. w j. polskim, Warszawa 2008. Dostępny w internecie: <https://szansa.glogow.pl/wp-content/uploads/2018/04/kompasik.pdf>.

20 Materiały dostępne są na polskiej stronie Amnesty International: www.amnesty.org.pl/edukacja.

21 Więcej informacji o Szkolnych Grupach Praw Człowieka Amnesty International znajduje się na stronie: <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/szkolne-grupy/>.

²² Zob. D. Grzemny, W innym trybie. Edukacja praw człowieka online, Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2021. Dostępny w internecie: <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/W-innym-trybie-edukacja-praw-czlowieka-online.pdf>.

Opracowanie: Anna Kulikowska i Katarzyna Salejko (Stowarzyszenie Amnesty International)

Konsultacje: Filip Pazderski (Instytut Spraw Publicznych), Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Małgorzata Jonczy-Adamska (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej)

Szkoła bezpieczna. Przeciw wykluczeniu, dyskryminacji i przemocy

Nasze tezy

- Szkoła powinna być miejscem wolnym od wykluczenia, przemocy i dyskryminacji
- Taka szkoła to miejsce bezpieczniejsze dla uczennic i uczniów oraz ich rodzin, a także nauczycielek i nauczycieli
- Edukacja przeciw uprzedzeniom to edukacja przeciw przemocy
- Uprzedzenia są w nas wszystkich, ale edukacja może je zmniejszyć
- Potrzebne są nie tylko słowa, ale też działania chroniące osoby doświadczające dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami
- Edukacja antydyskryminacyjna jako europejski i światowy standard

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Analiza sytuacji społeczno-politycznej oraz publikacje organizacji pozarządowych i ośrodków uniwersyteckich pokazują stale rosnący poziom uprzedzeń i mowy nienawiści w społeczeństwie w Polsce¹.

Z informacji i działań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę oraz kontaktów z nauczycielami i nauczycielkami wynika, że osoby należące do mniejszości – albo te, którym taka przynależność jest przypisywana – regularnie doświadczają przemocy słownej i fizycznej w szkole i w cyberprzestrzeni, co może mieć szczególnie poważne skutki w dobie edukacji zdalnej.

W ostatnich kilku latach niektóre grupy społeczne stały się obiektem szczególnie nasilonych uprzedzeń, niechęci oraz ataków – politycznych i medialnych. Są to m.in.:

- **Osoby LGBT+.** W Polsce mieszka ok. dwóch milionów osób identyfikujących się jako LGBT+². Według badań Kampanii Przeciw Homofobii prawie połowa młodzieży LGBT+ ma objawy depresji, a aż 69% ma myśli samobójcze. W populacji dorosłych osób LGBT+ 28% cierpi na depresję (wskaźnik ten dla ogółu społeczeństwa wynosi ok. 5-10%³). Opinią publiczną co kilka miesięcy wstrząsają informacje o kolejnej śmierci samobójczej spowodowanej

homofobią i transfobią: 14-letni Dominik Szymański z Bieżunia, 14-letni Kacper z Gorczyna, 23-letnia Milo Mazurkiewicz z Warszawy, 30-letni Michał z Malborka – to młodzi ludzie, których twarze znamy. Tych nienagłoŝnionych prób samobójczych, czasem skutecznych, a także spowodowanych homofobią i transfobią, na pewno jest znacznie więcej. Jednocześnie w całej Polsce powstały tzw. „strefy wolne od LGBT”, których powierzchnia w szczytowym momencie zajmowała ok. jedną trzecią powierzchni kraju⁴.

- **Migrantki i migranci (w tym uchodźczynie i uchodźcy) oraz osoby należące do mniejszości etnicznych.** Na uprzedzenia, dyskryminację i ataki, których podłożem jest pochodzenie czy narodowość, nakłada się dodatkowo kontekst związany z wyznaniem (islamofobia) i kolorem skóry (rasizm). W 2020 roku ponad 460 tysięcy osób ubiegało się o ochronę azylową w Polsce⁵, a kolejnych 465 tysięcy to osoby posiadające aktualne dokumenty zezwalające na pobyt w Polsce⁶.

W Polsce od wieków mieszkają muzułmanie (szacunkowo 25-30 tysięcy osób, w tym osoby pochodzenia tatarskiego) oraz muzułmanie pochodzący z innych krajów (w przypadku migrantek i migrantów nie gromadzi się danych z podziałem na wyznanie, dlatego trudno znaleźć oficjalne dane).

Po zabójstwie George’a Floyda w Stanach Zjednoczonych, w Polsce, tak jak na całym świecie, odbywały się antyrasistowskie demonstracje w ramach ruchu Black Lives Matter. Wskazywano na uprzedzenia dotyczące osób o innym niż biały kolorze skóry, których symbolem stało się hasło „Stop calling me Murzyn”, niesione przez dziesięcioletnią Biankę Nwolisę (córkę Polki i Nigeryjczyka, rodziny mieszkającej w Polsce od 20 lat). W Polsce mamy także do czynienia z silnym antysemityzmem⁷.

- **Kobiety i dziewczęta.** Dyskryminacja ze względu na płeć w różnych obszarach życia utrzymuje się na wysokim poziomie – dotyczy to m.in. nierównej płacy za tę samą pracę (tzw. gender gap), wysokości emerytur, pionowej i poziomej segregacji rynku pracy, udziału kobiet w polityce, który wciąż utrzymuje się znacząco niższym poziomie w porównaniu do udziału mężczyzn, jak i towarzyszącego tym zjawiskom silnego sfeminizowania sektora pozarządowego i pracy opiekuńczej – często nieodpłatnej lub nisko płatnej.

Przemoc w rodzinie i bliskich związkach to doświadczenie przede wszystkim kobiet. Jednocześnie wciąż powielane są stereotypy dotyczące płci, a dziewczęta i chłopcy podlegają socjalizacji zróżnicowanej na płeć, również w środowisku szkolnym (podręczniki, przekazy dorosłych, różne oczekiwania i podwójny standard w ocenie zachowania, rodzajach aktywności w szkole).

Kobiety mają bardzo ograniczone prawo do decydowania o własnym ciele i płodności – w Polsce obowiązuje jedna z najbardziej restrykcyjnych ustaw w Europie. Prawo to zostało dodatkowo ograniczone w 2020 roku. Stąd widoczne na ulicach wielotysięczne protesty w ostatnich latach – najpierw tzw. Czarny Protest, a następnie Ogólnopolski Strajk Kobiet.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Respektowanie praw człowieka, poszanowanie indywidualnej godności uczniów i uczennic (oraz wszystkich osób współtworzących społeczność szkolną), bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne oraz równe traktowanie to warunki nie tylko dobrostanu psychofizycznego, lecz także rozwoju edukacyjnego uczniów i uczennic.

Szkoła powinna być miejscem bezpiecznym, w którym wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice są darzeni szacunkiem (oraz darzą nim innych), mogą uczyć się oraz w pełni rozwijać swój potencjał; miejscem, w którym nie doświadczają wykluczenia, przemocy, stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji – oraz sami ich nie stosują. Szkoła powinna również przygotowywać do współtworzenia społeczeństwa i świata opartego na takich wartościach.

Warto podkreślić, że wzrasta społeczna świadomość, że edukacja powinna być włączająca. Niestety pojęcie to rozumiane jest bardzo wybiórczo: w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej (obecnie Ministerstwa Edukacji i Nauki) mówi się w tym kontekście wyłącznie o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy dzieciach z niepełnosprawnościami. W niektórych analizach i programach pojawiają się także odniesienia do sytuacji dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Potrzeba włączania zdaje się nie dotyczyć innych grup: szczególnie wymowne wydaje się milczenie na temat sytuacji dzieci i młodzieży LGBT+ oraz dzieci z doświadczeniem migracji, uchodźczych i pochodzących z mniejszości etnicznych – a zatem dwóch grup wskazywanych przez nas jako najbardziej pokrzywdzone. Edukacja włączająca musi być rozumiana w sposób całościowy.

Najważniejsze bariery i trudności:

- Edukacja antydyskryminacyjna jest w zasadzie nieobecna w szkołach na poziomie systemowym. Prowadzenie zajęć związanych z mechanizmami dyskryminacji czy sytuacją grup wykluczonych, a także organizowanie akcji afirmatywnych (jak np. Tęczowy Piątek) i profilaktycznych (jak warsztaty antydyskryminacyjne czy warsztaty WenDo, czyli zajęcia z asertywności i samoobrony dla kobiet i dziewcząt) to inicjatywy organizacji pozarządowych, poszczególnych nauczycielek i nauczycieli oraz uczennic i uczniów. Inicjatywy te coraz częściej spotykają się z atakami ze strony prawicowych organizacji pozarządowych, a także z publicznymi, negatywnymi reakcjami kuratoriów oświaty i niektórych rodziców. Zdarza się, że rodzice są zachęcani do protestów przez wspomniane organizacje, które często przedstawiają działania prowadzone w szkołach w fałszywym świetle.
- Zapisy dotyczące obowiązku prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w przedszkolach, szkołach i innych placówkach oświatowych zostały umieszczone w ministerialnym rozporządzeniu w 2015 roku⁸. Warto dodać, że zabiegi o umieszczenie takich wymagań w dokumentach trwały kilka lat – pierwsza wersja wymagań została opublikowana już w 2009 roku, czyli w momencie wprowadzenia ewaluacji jako jednego z narzędzi nadzoru pedagogicznego.

Analiza raportów z ewaluacji zewnętrznej, przeprowadzona przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, pokazywała, że to zaledwie początek zmiany na lepsze, ponieważ zapisom musi

towarzyszyć edukacja antydyskryminacyjna nauczycielek i nauczycieli, tak aby działania wskazywane jako antydyskryminacyjne faktycznie miały taki charakter⁹. Niestety zapisy te zostały wykreślone rozporządzeniem MEN w 2017 roku¹⁰, krótko po dojściu do władzy przez Prawo i Sprawiedliwość; odebrano tym samym szkołom ważne narzędzie prowadzenia edukacji na rzecz bezpieczeństwa i równego traktowania. List w obronie działań antydyskryminacyjnych skierowała do Anny Zalewskiej, wówczas ministry edukacji narodowej, Sylwia Spurek, ówczesna zastępczyni Rzecznika Praw Obywatelskich do spraw równego traktowania¹¹.

- W podstawie programowej, która zaczęła obowiązywać w roku szkolnym 2017/2018, jest niewiele zapisów równościowych. Analizę dokumentu pod kątem kompetencji społecznych i obywatelskich przeprowadziła Violetta Kopińska¹². Badaczka wskazuje, jak niewiele wymagań zapisanych w podstawie programowej odnosi się do emancypacyjnej funkcji edukacji, rozumianej jako przygotowanie młodych ludzi do przekraczania ograniczeń i zmieniania rzeczywistości na lepszą. Przykładem wymagania ocenionego jako emancypacyjne jest np.:

[uczeń/uczennica] odróżnia tolerancję od akceptacji; wyjaśnia, jak tworzą się podziały w społeczeństwie na „swoich” i „obcych”; rozpoznaje przyczyny, przejawy i skutki nietolerancji i stygmatyzacji oraz przedstawia możliwe sposoby przeciwstawiania się tym zjawiskom¹³.

Kopińska analizuje także treść podstawy pod kątem „szacunku dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych” – w całej podstawie znajduje się 10 odwołań do tak sformułowanej kategorii badawczej, co zdaniem badaczki stanowi istotną zmianę ilościową w porównaniu do badanych przez nią wcześniejszych podstaw programowych. Odwołania te pojawiają się w większości w ramach przedmiotów nieobowiązkowych (jak np. etyka, wychowanie do życia w rodzinie) lub w zaskakujących kontekstach (muzyka, wychowanie fizyczne, geografia).

- Bieżąca sytuacja społeczno-polityczna ogranicza możliwość prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach. Przedstawia się ją czasem jako działalność szkodliwą, związaną z poglądami lewicowymi. Edukacja antydyskryminacyjna została upolityczniona, co sprawia, że jej popieranie postrzega się jako stawanie po określonej stronie sporu politycznego. W szkołach zdarzają się poważne interwencje władz oświatowych oraz organizacji pozarządowych o prawicowym profilu, które utrudniają lub uniemożliwiają prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej. W przekazach politycznych i w mediach publicznych powtarza się tezy o homogeniczności polskiego społeczeństwa oraz posługuje się kategorią narodu, która traktowana jest jako nadrzędna wobec społeczeństwa.
- Organizacje prawicowe oraz instytucje odpowiedzialne za system oświaty postrzegają szkoły jako miejsce zmiany i podejmują kolejne działania przeciwko wprowadzaniu edukacji na rzecz bezpieczeństwa, równego traktowania i poszanowania dla różnorodności. Przykłady to m.in. list Stowarzyszenia Rodzin Wielodzietnych Warszawy i Mazowsza, którego celem było powstrzymanie prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach (2016); kuratorskie kontrole w szkołach po organizacji Tęczowego Piątku, prowadzone na zlecenie Anny Zalewskiej, ówczesnej ministry edukacji narodowej (2018); kampania „Chrońmy dzieci” Instytutu Ordo Iuris, czyli tzw. czarna lista organizacji prowadzących edukację równościową,

której towarzyszyła strona internetowa kampanii skierowana do rodziców¹⁴ (2018); kampania Fundacji Pro Prawo do życia przeciwko edukacji seksualnej zgodnej ze standardami Światowej Organizacji Zdrowia¹⁵ (2018); apel małopolskiego kuratora oświaty, w którym pojawiają się określenia „ideologia gender”, „ideologia LGBT”, „agresywni mężczyźni i kobiety”¹⁶ (2020).

- Duża skala zachowań związanych z wykluczeniem, agresją i przemocą w szkołach. Z badań oraz danych opublikowanych w 2015 roku na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych (jednostki prowadzącej interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce, funkcjonującej pod nadzorem ministerstwa edukacji narodowej) wynika, że ok. 10% uczniów i uczennic doświadcza regularnych, powtarzających się aktów przemocy rówieśniczej – tzw. bullyingu (nękania, dręczenia, czyli systematycznej i długotrwałej przemocy rówieśniczej).

Z raportu z badania PISA 2015 wynika, że w Polsce zagrożenie przemocą w szkole jest większe niż w innych krajach OECD¹⁷. Co trzecie dziecko uczęszczające do szkoły podstawowej lub gimnazjum deklaroowało, że nauczyciel krzyczał na nie w ciągu ostatniego miesiąca przed badaniem, a 6-7% doświadczyło agresji fizycznej. Nauczycielom zdarzało się to częściej w stosunku do uczniów gorzej uczących się lub mających problemy z zachowaniem¹⁸.

- Uczniowie i uczennice są narażeni na cały wachlarz zachowań przemocowych – od wyzwisk, przez wykluczanie z grupy, aż po kradzieże i pobicia¹⁹. Najpowszechniejsze są agresja i przemoc werbalna. Często występuje też przemoc relacyjna (rozpowszechnianie szkodzących uczniowi lub uczennicy kłamstw, wykluczenie, odtrącenie przez innych)²⁰. Chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta doświadczają (i stosują) przemoc fizyczną. Jedynie w przypadku przemocy relacyjnej i cyfrowej dziewczęta nieznacznie częściej niż chłopcy twierdzą, że doświadczają takich zachowań²¹.
- W trakcie wywiadów fokusowych w ramach badania przeprowadzonego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej uczennice i uczniowie również podawali dużo przykładów dyskryminacji, choć często nie używali takiego aparatu pojęciowego. Opisy gorszego traktowania niektórych uczennic i uczniów wskazywały jednak na to, że rozumieli destrukcyjną moc dyskryminacji – mówili o odrzucaniu, odpychaniu, ignorowaniu, ośmieszaniu, nietolerowaniu i innych formach dyskryminacji²². Jednocześnie wskazywali na obecność języka rasistowskiego i homofobicznego, który wzmacnia atmosferę nietolerancji. Autorki wskazanego raportu piszą, że w polskiej szkole panuje „hegemonia takosamości”²³.
- Według Instytutu Badań Edukacyjnych nękanie (z ang. bullying) „jest szczególnie niebezpieczne, gdyż ten długotrwały proces zostawia trwałe ślady w psychice ofiar na całe życie”²⁴.

Negatywne konsekwencje doświadczania wykluczenia, przemocy czy dyskryminacji w szkole mają wymiar fizyczny (obniżona koncentracja, większa podatność na choroby będąca efektem długotrwałego stresu), psychiczny i emocjonalny (wycofanie, poczucie osamotnienia, osłabienie lub zerwanie więzi

z rówieśnikami, nadmierne pobudzenie i agresja, samookaleczanie lub jego próby, samobójstwo lub jego próby) oraz edukacyjny (obniżenie lub brak motywacji do nauki, pogorszenie wyników w nauce).

- Na dręczenie najbardziej narażone są w szkole dzieci, które mają mniejsze wsparcie społeczne (w tym mniej przyjaciółek i przyjaciół, którzy mogliby się za nimi wstawić) oraz mniejsze wsparcie ze strony swoich rodzin (szczególnie jeśli ich rodzice mają mało kontaktu ze szkołą)²⁵, a także dzieci z rodzin biedniejszych i osiągające gorsze wyniki na zajęciach wychowania fizycznego²⁶. Z badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej wynika, że dyskryminacji doświadczają najczęściej osoby nieheteroseksualne, choć jednocześnie przesłanka orientacji psychoseksualnej nie jest wskazywana wprost przez uczennice i uczniów. Bieda czy niski status społeczno-ekonomiczny to najczęściej pojawiająca się przesłanka, identyfikowana i wymieniona wprost zarówno przez młodzież, jak i dorosłe osoby pracujące w szkole²⁷.
- Badania pokazują, że wychowawczynie i wychowawcy często nie zdają sobie sprawy z sytuacji w klasie, zwłaszcza w przypadku przemocy słownej cyberprzemocy²⁸. Nie są także dostatecznie systemowo przygotowani do właściwego identyfikowania przejawów wykluczenia, przemocy i dyskryminacji oraz reagowania na takie sytuacje. Cytowane wcześniej badania Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej wyraźnie pokazują, że podstawową barierą dla działań antydyskryminacyjnych w szkołach jest niewiedza dotycząca tego, czym jest dyskryminacja. Wprowadzeniu wymogów prawnych muszą więc towarzyszyć szeroko zakrojone działania nastawione na kształcenie i doskonalenie nauczycielek i nauczycieli²⁹.

Na koniec warto dodać, że brakuje rzetelnych, bieżących danych na temat wykluczenia, przemocy i dyskryminacji w szkołach w Polsce: jedynym stosunkowo niedawnym badaniem na szeroką skalę jest badanie IBE z 2014 roku autorstwa Agaty Komendant-Brodowskiej³⁰.

Rozwiązania i wskazówki

Szkoła powinna być miejscem bezpiecznym, w którym wszyscy uczniowie i uczennice są darzeni szacunkiem (oraz darzą nim innych), mogą uczyć się oraz w pełni rozwijać swój potencjał; miejscem, w którym nie doświadczają wykluczenia, przemocy, stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz sami ich nie stosują. Szkoła powinna również przygotowywać do budowania społeczeństwa i świata opartego na takich wartościach.

W tym celu potrzebne są systemowe rozwiązania mające na celu:

- wspieranie relacji opartych na wzajemnym szacunku i empatii w środowisku szkolnym;
- przekazywanie rzetelnej wiedzy na temat grup wykluczanych i dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych;
- zwiększanie wiedzy na temat mechanizmów wykluczenia, przemocy i dyskryminacji.

Uczniowie i uczennice powinni dzięki edukacji szkolnej umieć identyfikować różne formy przemocy (w tym fizyczną, psychiczną, relacyjną oraz cyberprzemoc), a także rozumieć, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia prowadzą do nierównego traktowania i naruszania praw jednostki. Szkoła powinna również rozwijać rozumienie zjawiska dyskryminacji nie tylko poprzez pryzmat osoby dyskryminowanej,

ale również w kontekście istniejących relacji władzy (społecznej, politycznej, ekonomicznej, symbolicznej) oraz uwrażliwiać na przejawy dyskryminacji związane z różnymi przesłankami (m.in.: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religia lub światopogląd, wyznanie lub bezwyznaniowość, stopień niepełnosprawności, wiek, orientacja psychoseksualna, status społeczny i ekonomiczny). Wreszcie, co szczególnie ważne, szkoła powinna też uczyć skutecznego i adekwatnego reagowania na przejawy wykluczenia, przemocy i dyskryminacji przez wszystkie osoby współtworzące społeczność szkolną (kadrę zarządzającą, kadrę pedagogiczną, kadrę administracyjną, rodziców i opiekunów prawnych oraz uczniów i uczennice), rozwijać poczucie odwagi cywilnej oraz odpowiedzialności osobistej. Powinna także wspierać uczniów i uczennice, którzy doświadczają wykluczenia, przemocy i dyskryminacji (m.in. niwelować negatywne skutki tych zjawisk, przywracać dobrostan psychofizyczny, wzmacniać postawy sprawczości w sięganiu po wsparcie), a także tych, którzy stosują zachowania dyskryminujące (m.in. właściwie i rzetelnie identyfikować źródła takich zachowań, a w razie potrzeby skutecznie interweniować, pomagając zmieniać wzorce zachowań i rozwijać umiejętności konstruktywnego zaspokajania potrzeb) i tych, którzy są świadkami podobnych sytuacji (m.in. pomagając niwelować negatywne skutki bycia świadkiem przemocy oraz kształtować wiedzę i umiejętności reagowania).

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- zaprzestanie wypowiedzi dehumanizujących osoby należące do grup mniejszościowych np. uchodźczyń i uchodźców, osób LGBT+, osób o innych poglądach politycznych niż te reprezentowane przez partię większościową; polityczki i politycy pełniący funkcje publiczne, np. ministerialne albo poselskie, mają obowiązek przestrzegać Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, która gwarantuje każdej osobie przyrodzoną i niezbywalną godność – jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych³¹;
- uruchomienie i prowadzenie kursów doskonalenia dla nauczycieli i nauczycielek: wzmacnianie kompetencji kadry pedagogicznej do przeciwdziałania wykluczeniu, przemocy, dyskryminacji, mowie nienawiści oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami, a także reagowania na te zjawiska; szczególnie ważne jest oddziaływanie na postawy nauczycielek i nauczycieli, uwrażliwianie ich na tę problematykę;
- wprowadzenie, wspólnie z ministerstwem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe, tematu przeciwdziałania dyskryminacji do standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela oraz do szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli i nauczycielek;
- zmiana procedury zatwierdzania do użytku podręczników szkolnych, tak aby wyeliminować z nich treści dyskryminujące i wzmacniające stereotypy;
- rewizja listy lektur szkolnych oraz wspieranie nauczycielek i nauczycieli w uczeniu analizy i interpretacji lektur z uwzględnieniem współczesnej wiedzy o prawach człowieka (np. problematyka rasizmu, kolonializmu czy rasistowskiego języka w "W pustyni i w puszczy" Henryka Sienkiewicza czy wierszu "Murzynek Bambo" Juliana Tuwima);

- przygotowanie informacji na temat możliwości reagowania i postępowania w przypadkach dyskryminacji i przemocy doświadczanej w szkole; szerokie upowszechnienie tej wiedzy wśród nauczycieli i nauczycielek, rodziców oraz dzieci i młodzieży;
- wypracowanie praktyki oficjalnych wystąpień ministra odpowiedzialnego za resort edukacji do kuratoriów i szkół w sprawach związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji;
- wpisanie edukacji antydyskryminacyjnej do podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa jako jednego z filarów edukacji włączającej;
- wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej i treści z nią związanych do podstawy programowej zarówno dla szkół podstawowych, jak i średnich (nie tylko w zakresie rozszerzonym);

Przykład: w norweskich szkołach od pierwszej klasy szkoły podstawowej nauczany jest przedmiot KRLE, czyli „chrześcijaństwo, religie, światopogląd, etyka”. Dzieci omawiają na zajęciach wszystkie największe religie, różnorodne systemy wartości, temat stereotypów i uprzedzeń, różnorodności narodowej, etnicznej i wyznaniowej. W szkołach i przedszkolach obchodzi się najważniejsze święta różnych religii, szczególnie, że dotyczą wielu uczennic i uczniów. W Miesiącu Dumy (ang. Pride Month, święto społeczności LGBT+) w szkołach nagrywane są filmy, w których uczennice i uczniowie, również należący do społeczności LGBT+, opowiadają o istocie tego święta oraz konieczności przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną i tożsamość płciową. Filmy są realizowane pod opieką szkoły i publikowane na szkolnej stronie internetowej.

- wspieranie współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi, które zajmują się przeciwdziałaniem dyskryminacji i mają ekspercką wiedzę i doświadczenie metodyczne w tym temacie;
- wzmacnianie pozycji nauczycielek i nauczycieli jako osób wychowujących „do równości”, m.in. poprzez szkolenia, debaty o kodeksie etycznym i zawodowym, wsparcie dla działań antydyskryminacyjnych ze strony polityczek i polityków.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- organizowanie gminnych i miejskich akcji związanych z tematyką równości i przeciwdziałania dyskryminacji;
- docenianie i wspieranie szkół oraz nauczycielek i nauczycieli, którzy prowadzą działania antydyskryminacyjne, poprzez szkolenia, mikrogranty i nagrody.

Przykład: program „Szkoła przyjazna prawom człowieka – jak przeciwdziałać przemocy i wykluczeniu w szkole”³² realizowany przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (jednostkę organizacyjnej Biura Edukacji m.st Warszawy), inspirowany projektem Amnesty International Polska o tym samym tytule. Program jest skierowany do warszawskich szkół podstawowych. Jego celem jest zwiększenie bezpieczeństwa uczniów i uczennic poprzez wspieranie budowania pozytywnych relacji rówieśniczych oraz przeciwdziałanie wykluczeniu, dyskryminacji i przemocy.

W każdej ze szkół uczestniczących w programie odbywają się warsztaty dla rad pedagogicznych spotkania informacyjne dla rodziców i spotkania dla kadry niepedagogicznej.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- opracowanie programów i procedur dotyczących równego traktowania, np. szkolnych kodeksów równego traktowania;

Przykład: szkolne kodeksy równego traktowania to narzędzie, którego celem jest wspieranie kadry szkolnej szkół w pracy pedagogicznej i wychowawczej, budowaniu kultury dialogu, kształtowaniu postaw opartych na otwartości i szacunku dla różnorodności społecznej oraz zwiększanie bezpieczeństwa w szkole. Kodeks określa najważniejsze wartości i cele szkoły dotyczące równego traktowania, a także sposób ich realizacji. Projekt polegający na wspieraniu szkół w opracowaniu i wdrożeniu szkolnych Kodeksów Równego Traktowania prowadziła Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej³³.

- stanowcze i jednoznaczne reagowanie na przejawy przemocy i dyskryminacji;
- rozpoznawanie przesłanek, ze względu na które osoby doświadczają przemocy (często wiążą się one z przesłankami dyskryminacji);
- współpraca z eksperckimi organizacjami pozarządowymi, korzystanie z oferowanych przez nie warsztatów, webinarów, szkoleń, materiałów, zapraszanie przedstawicielek i przedstawicieli grup mniejszościowych na spotkania z młodzieżą (ważne, aby nie były to spotkania eksploatujące osoby z mniejszości, ograniczające się jedynie do prezentacji problemów – powinny być raczej wstępem do konkretnych działań na rzecz tych mniejszości);
- rozpoznawanie specyficznych potrzeb danej szkoły: mapowanie, sprawdzanie, jakie mniejszości reprezentowane są w szkole i społeczności lokalnej lub regionie, jak w związku z tym rozłożyć akcenty w prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej i emancypacyjnej;
- traktowanie różnorodności w szkole jako zasobu edukacyjnego: pokazywanie, że spotkanie różnych ludzi jest wartością, realizacja wspólnych działań, projektów, organizacja kółek tematycznych, np. kółka polsko-białoruskiego czy religioznawczego.

4. Uczennice i uczniowie

- poszerzanie wiedzy i świadomości dotyczącej edukacji antydyskryminacyjnej: poszukiwanie informacji, udział w warsztatach antydyskryminacyjnych, emancypacyjnych, dotyczących praw człowieka;
- reagowanie na dyskryminację i przemoc z pozycji świadka lub świadkini (wsparcie osoby doświadczającej dyskryminacji lub przemocy przy jednoczesnym zadbaniu o własne bezpieczeństwo);
- interesowanie się sytuacją osób należących do różnych mniejszości, poszukiwanie informacji w mediach społecznościowych i internecie, otwartość na poznawanie osób należących do mniejszości;

- organizowanie projektów, kampanii i wydarzeń szkolnych wokół ważnych dni zebranych w kalendarzu praw człowieka³⁴;
- używanie włączającego, równościowego języka, zwracanie uwagi na to, jak osoby z grup mniejszościowych chcą lub nie chcą być nazywane;
- wyostrenie uwagi na medialne informacje o dyskryminacji, wykluczeniu czy przemocy, czytanie informacji na ten temat, zbieranie grupy rówieśniczej i inicjowanie dyskusji o przejawach dyskryminacji i sposobach reagowania na nie.

Przykład: Tęczowy Piątek, akcja wsparcia dla uczennic i uczniów LGBT+, organizowana w całej Polsce. Akcja została zainicjowana przez Kampanię Przeciw Homofobii, natomiast w poszczególnych szkołach jest realizowana właśnie przez młodzież.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- poszukiwanie rzetelnych informacji na temat działalności organizacji pozarządowych, treści przekazywanych na warsztatach antydyskryminacyjnych itp.;
- zapraszanie do programów medialnych oraz na łamy gazet przedstawicielek i przedstawicieli różnych grup społecznych; pokazywanie różnorodności, która jest w Polsce faktem;
- polityka „nic o nas bez nas”: zapraszanie samorzeczniczek i samorzeczników z poszanowaniem ich prawa do tworzenia autonomicznej narracji;
- dbałość o równościowy, włączający język, przyjmowanie i uwzględnianie zdania mniejszości na ten temat.

Przykład: poradnik „Jak mówić i pisać o grupach mniejszościowych?”³⁵, który powstał z inicjatywy agencji Fleishman Hillard we współpracy z prof. dr hab. Ewą Kołodziejek oraz pod patronatem Rady Języka Polskiego i Rzecznika Praw Obywatelskich.

Przypisy

¹ Zob. m.in.: Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce. Raport za lata 2015-2016, red. M. Świder, M. Winiewski, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2017 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2017/11/Sytuacja-spoeczna-osob-LGBT+-w-Polsce.pdf>.

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w szkole. Raport z badań, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015. Dostępny w internecie: https://tea.org.pl/userfiles/raport_TEA_dyskryminacja_w_szkole.pdf.

² Skrótowiec LGBT oznacza lesbijki, geje, osoby biseksualne i transpłciowe, z kolei plus sygnalizuje, że do społeczności LGBT+ należą też inne osoby, których tożsamość płciowa lub orientacja psychoseksualna nie mieszczą się w tych wymienionych powyżej, np. osoby interpłciowe, niebinarne,

queerowe, aseksualne itd. W związku z tym funkcjonuje także wiele innych skrótowców, np. LGBTQ, LGBTI, LGBTQPIA+ itd.

3 Sytuacja społeczna osób LGBTa w Polsce..., s. 8.

4 Źródło: <https://atlasnienawisci.pl/> [dostęp: 04.06.2021], komentarze: A. Pitoń: Twórcy Atlasu Nienawiści: Nie mamy za co przepraszać, wyborcza.pl, 5.03.2021, <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,26851285,nie-mamy-za-co-przepraszac.html> [dostęp: 04.06.2021]; D. Sitnicka: Atlas Nienawiści nominowany do Nagrody im. Sacharowa. "Zasługa rządu, Kościoła i prezydenta", okopress.pl, 21.09.2020, <https://oko.press/atlas-nienawisci-nominowany-do-nagrody-im-sacharowa-zasluga-rzadu-kosciola-i-prezydenta> [dostęp: 04.06.2021]. Warto dodać, że w chwili pisania tego tekstu, wiosną 2021 roku, kolejne samorzady wycofują swoje uchwały, co jest spowodowane z jednej strony naciskami społeczności międzynarodowej i działaczek/działaczy w Polsce, z drugiej – groźbą utraty dofinansowania z Unii Europejskiej.

5 Dane Urzędu ds. Cudzoziemców: <https://udsc.prowly.com/releases/statystyki-migracyjne> [dostęp: 21.02.2021].

6 Dane portalu migracje.gov.pl, prowadzonego przez Urząd ds. Cudzoziemców: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/mapa/rok/2021/?x=0.2599&y=0.9637&level=1> [dostęp: 21.02.2021].

7 Kwestie antysemityzmu w Polsce porusza w swoich raportach i tekstach m.in. Stowarzyszenie NIGDY WIĘCEJ i jego członek, prof. Rafał Pankowski. Więcej informacji na stronie: <https://www.nigdywiecej.org>. Zob. także W. Ferfecki, Antysemicki problem w Polsce, „Rzeczpospolita”, 23.04.2021 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.rp.pl/Spoleczenstwo/304219890-Antysemicki-problem-w-Polsce.html>.

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6.08.2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1214). Dostępny online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001214>.

9 M. Jonczy-Adamska, M. Rawłuszko, Dyskryminacja i działania antidyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty [w:] Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona..., s. 263-362.

10 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dostępny w internecie: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001611>.

11 List Zastępczyni Rzecznika Praw Obywatelskich ds. Równego Traktowania do Ministra Edukacji Narodowej, 12.07.2017 r., rpo.gov.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Dzialania_antydyskryminacyjne.pdf.

12 V. Kopińska, Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna, „Parezja” 2018 nr 1, s. 132-154.

Por. także: A. Dzierzgowska, P. Laskowski, Opinia zespołu Społecznego Monitora Edukacji o projekcie podstawy programowej z historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Warszawa 2017 [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-z-historii-dla-liceum-ogolnoksztalcacego-i-technikum.html>.

M. Jonczy-Adamska, O roli, jaką polski system edukacji odgrywa w kształtowaniu ról społecznych i pozycji płci [w:] Sytuacja kobiet w Polsce 2020 [praca zbiorowa], Fundacja Naprzód, Warszawa 2021, s. 31-44. Dostępny w internecie: http://fundacja-naprzod.pl/phocadownload/raporty/sytuacja_kobiet_w_polsce.pdf [dostęp: 07.04.2021].

13 Podstawa programowa przedmiotu “wiedza o społeczeństwie” w liceum i technikum [dostęp: 10.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszczenstwie>

14 Kampania „Chrońmy dzieci”: <http://www.chronmydzieci.info> [dostęp: 7.04.2021]. Uwagę zwraca podobieństwo adresu internetowego do adresu strony prowadzonej przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę www.chronimydzieci.pl, dotyczącej programu profilaktyki przemocy wobec dzieci.

15 Fundacja PRO – Prawo do życia, Oświadczenie dla rodziców przeciwko lekcjom LGBT w szkołach [artykuł na ten temat w serwisie fundacji, uzasadniający potrzebę składania oświadczenia u dyrektorek i dyrektorów szkół], 11.03.2019, stronazycia.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://stronazycia.pl/oswiadczenie-dla-rodzicow-przeciwko-lekcjom-lgbt-w-szkolach>.

16 Apel małopolskiej kurator oświaty, 28.10.2020, kuratorium.krakow.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://kuratorium.krakow.pl/apel-malopolskiego-kuratora-oswiaty>.

17 Instytut Badań Edukacyjnych, Więcej agresji w szkole to gorsze wyniki w nauce [analiza na podstawie badań PISA 2015], 19.05.2017, ibe.edu.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/739-wiecej-agresji-w-szkole-to-gorsze-wyniki-w-nauce>. Dane pochodzą z raportu z badania PISA 2015, który został opublikowany w kwietniu 2017 roku. Badanie PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. Realizowane jest co trzy lata od 2000 roku we wszystkich krajach OECD, a także w kilkudziesięciu krajach partnerskich. Więcej informacji: <https://www.oecd.org/pisa/data>.

18 Instytut Badań Edukacyjnych, Przemoc w polskiej szkole, 23.09.2015, ibe.edu.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/525-przemoc-w-polskiej-szkole>. Analiza oparta m.in. na wynikach badania Jadwigi Przewłockiej, Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach z 2015 roku (Analizy IBE 01/2014). Badanie przeprowadzono na próbie ok. 10 tysięcy uczniów i uczennic z 555 klas i wśród ponad 5 tysięcy wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, pozostałych nauczycieli oraz dyrektorów.

19 Ibidem.

20 Instytut Badań Edukacyjnych, Przemoc w polskiej szkole – jak naprawdę wygląda, 28.08.2014, ibe.edu.pl [dostęp: 7.04.2021]. Dostępny w internecie: <http://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada>. Analiza oparta m.in. na wynikach badania A. Komendant-Brodowskiej, Agresja i przemoc szkolna – raport o stanie badań z 2014 roku (Analizy IBE 01/2014).

21 Ibidem.

22 M. Chustecka, M. Dymowska, E. Stoecker, Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych [w:] Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona..., s. 79-130.

23 Ibidem, s. 128.

24 Instytut Badań Edukacyjnych, Przemoc w polskiej szkole...

25 Ibidem.

26 Ibidem.

27 M. Chustecka, M. Dymowska, E. Stoecker, Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży..., s. 128.

28 Instytut Badań Edukacyjnych, Przemoc w polskiej szkole...

29 M. Chustecka, M. Dymowska, M. Jonczy-Adamska, M. Rawłuszko, E. Stoecker, Rekomendacje [w:] Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona..., s. 364-268.

30 A. Komendant-Brodowska, Agresja i przemoc szkolna – raport o stanie badań, eduentuzjasci.pl [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/analizy/1075-agresja-i-przemoc-szkolna-raport-o-stanie-badan.html>.

31 „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997 roku, art. 30. Dostępny w internecie: <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>).

32 Więcej informacji o programie „Szkoła przyjazna prawom człowieka”:

<https://www.wcies.edu.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/sppc>.

33 Więcej o projekcie Szkolne Kodeksy Równego Traktowania: <https://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/skolne-kodeksy-rownego-traktowania>.

34 Jednym z przykładów zbierających ważne daty dotyczące praw człowieka jest “Kalendarium Praw Człowieka” opracowane przez Fundację Autonomia https://www.autonomia.org/pl/doc/kalendarz_praw_czlowieka.pdf [dostęp: 02.06.2021]

35 Jak pisać i mówić o grupach narażonych na dyskryminację, red. A. Jędrzejczak, A. Bodnar, etykajęzyka.pl, Fleishman Hillard [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://etykajęzyka.pl>.

Opracowanie: Małgorzata Jonczy-Adamska (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej), Agnieszka Kozakoszczak (Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej)

Konsultacje: Alicja Pacewicz

Edukacja klimatyczna potrzebna od zaraz

Nasze tezy

- Ostatni moment na edukację klimatyczną – priorytet dla świata, Europy i Polski
- Dzieci i młodzi ludzie działają na rzecz klimatu bez szkoły i poza nią – trzeba to zmienić
- Potrzebujemy całościowego podejścia do edukacji klimatycznej i ekologicznej
- Trzeba pilnie zmienić podstawę programową i podręczniki oraz korzystać z dobrych e-zasobów

Dlaczego zmiana jest konieczna?

W obliczu wyzwań, jakimi są globalny kryzys klimatyczny i degradacja środowiska naturalnego, szczególnie potrzebny jest dostęp do rzetelnej edukacji klimatycznej. Podniesienie poziomu świadomości na temat skutków zmiany klimatu oraz sposobów jej łagodzenia i adaptacji do zmieniających się realiów klimatycznych jest trzynastym celem na liście celów zrównoważonego rozwoju przyjętych przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w październiku 2015 roku¹. Zobowiązują do niego również Deklaracja ministerialna o edukacji i zwiększaniu świadomości z Limy (COP20)² oraz Deklaracja w sprawie dzieci, młodzieży i działań na rzecz klimatu (COP25)³, które wzywają rządy do włączenia tematów związanych ze zmianami klimatycznymi do programów szkolnych oraz uwzględnienia świadomości klimatycznej w narodowych planach rozwoju i zmian klimatycznych.

Edukacja klimatyczna powinna stać się priorytetem polskiego systemu oświaty, aby możliwe było przygotowywanie społeczeństwa do aktywnego przeciwdziałania skutkom postępującej zmiany klimatu i wzmocnienie poparcia społecznego wobec postulatu neutralności klimatycznej (do jej osiągnięcia zobowiązuje Polskę Porozumienie paryskie z 2016 roku) oraz realizacji nowego celu określonego w ramach Europejskiego Zielonego Ładu z 2020 roku⁴.

Według raportu Międzynarodowego Zespołu ds. Zmian Klimatu z 2019 roku mamy niecałe dwie dekady (do 2040 roku), żeby osiągnąć globalną neutralność klimatyczną i utrzymać wzrost temperatury poniżej 1,5°C. Oznacza to, że musimy pilnie rozpocząć szeroko zakrojoną edukację klimatyczną – tak w ramach systemu oświaty, jak i poza nim – skierowaną do wszystkich grup społecznych i wiekowych. Opieszałość w podjęciu tego zadania może oznaczać nieodwracalne skutki dla nas i dla przyszłych pokoleń⁵.

Co oznacza edukacja klimatyczna?

Edukacja klimatyczna dotyczy wiedzy i treści związanych ze zmianami klimatu (ich historią, przyczynami i skutkami) oraz działaniami, które zmierzają do przeciwdziałania konsekwencjom tych zmian (takimi jak

neutralność klimatyczna, sprawiedliwa transformacja, odnawialne źródła energii, przygotowanie do zmian społecznych, np. uchodźstwa klimatycznego czy malejącego dostępu do zasobów naturalnych). Przygotowuje również do życia w świecie przekształconym przez globalne ocieplenie⁶.

Edukację klimatyczną rozumiemy jako część **edukacji ekologicznej**, w której powinno znaleźć się miejsce także dla **edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju**. Ta ostatnia wyjaśnia między innymi, dlaczego potrzebujemy zrównoważonej społecznie i racjonalnej kosztowo transformacji gospodarczo-społecznej, aby osiągnąć neutralność klimatyczną. Dzięki edukacji ekologicznej zdobywamy także wiedzę, jak możemy ograniczać ślad ekologiczny przez codzienne praktyki i wybory, w tym konsumenckie (np. ograniczanie kupowania, zasada zero waste, zwiększenie proporcji posiłków roślinnych w codziennej diecie, wybór środka transportu itd.). Potrzebujemy **edukacji obywatelskiej**, żeby wiedzieć, jak się jednoczyć, prowadzić dialog z decydentami na różnych szczeblach władzy, dążyć do neutralności klimatycznej jako społeczeństwo oraz zmieniać rynek produkcji dóbr i usług, jednocząc się w ramach ruchów konsumenckich. W edukacji klimatycznej powinna zawierać się również **edukacja globalna**, która – tłumacząc społeczne, gospodarcze, kulturowe, polityczne i środowiskowe zależności pomiędzy różnymi regionami świata i ich mieszkańcami – przygotowuje do globalnego wyzwania, jakim jest zmiana klimatu. Ochrona klimatu nie jest możliwa bez przeciwdziałania utracie różnorodności biologicznej i sieci powiązań między gatunkami, bez przeciwdziałania wymieraniu gatunków, zanieczyszczeniu lasów, mórz i oceanów, wyjąłowieniu gleb czy wylesianiu, dlatego w ramach edukacji klimatycznej potrzebujemy **edukacji przyrodniczej czy edukacji na rzecz różnorodności biologicznej**. Aby kształtować poczucie więzi z przyrodą i osobistą motywację do ochrony środowiska naturalnego (szczególnie teraz, kiedy ponad połowa ludności świata to mieszkańcy miast, a coraz częściej towarzyszy nam syndrom „deficytu przyrody”), niezbędna jest **edukacja outdoorowa**. Zachęca ona do przebywania w terenie i samodzielnych obserwacji przyrodniczych, pokazując, że człowiek jest częścią środowiska naturalnego i od kondycji tego środowiska zależą także nasze zdrowie, bezpieczeństwo i przyszłość.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Pozycja edukacji klimatycznej w polskich szkołach jest bardzo słaba. Temat zmiany klimatu poruszany jest rzadko, a jeśli już się pojawia, to okazjonalnie – zwykle w formie jednorazowego wydarzenia edukacyjnego, jednego z wielu zagadnień omawianych podczas lekcji wychowawczych lub treści wprowadzanych poza głównym tematem lekcji, zwykle przez zaangażowanego nauczyciela lub nauczycielkę (np. przy omawianiu różnic między klimatem a pogodą podczas lekcji geografii).

Kwestie klimatu i wpływu człowieka na środowisko fragmentarycznie wybrzmiewają również w podstawie programowej. Pojawiają się w ramach wybranych tematów na kilku przedmiotach (m.in. techniki, biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie), co nie sprzyja budowaniu przekrojowej wiedzy, czym jest globalne ocieplenie, jakie są jego przyczyny i jakie rozwiązania systemowe osłabiające skutki zmiany klimatu powinniśmy bezzwłocznie wdrażać. Zwłaszcza uczeń czy uczennica szkoły podstawowej może mieć problem z połączeniem rozproszonych treści, z których nigdzie jasno nie wynika wiedza o skali trwającego kryzysu klimatycznego, jego antropogenicznych przyczynach oraz

zobowiązaniach Polski do osiągnięcia neutralności klimatycznej do 2030 roku i sprawiedliwej transformacji, związanej z wygaszaniem kopalń węglowych.

Ponadto odkąd treści związane z zagrożeniami klimatycznymi zostały w 2017 roku przeniesione z zakresu podstawowego do rozszerzonego geografii, niektórzy uczniowie mogą w ogóle nie zetknąć się z tym ważnym tematem w szkole. W odpowiedzi na skierowany do ministra edukacji narodowej list otwarty Młodzieżowego Strajku Klimatycznego⁷ z apelem o wprowadzenie ogólnodostępnej i rzetelnej edukacji klimatycznej w polskich szkołach, MEN zajęło stanowisko⁸, z którego wynika, że w ocenie ministra edukacja o zmianie klimatu jest zapewniona w szkołach w wystarczającym stopniu w ramach podstawy programowej.

Za próbę włączenia edukacji klimatycznej do szkół można uznać rozporządzenie z 2020 roku dotyczące ramowych planów nauczania⁹. Głosi ono między innymi, że ze względu na współczesne wyzwania cywilizacyjne zasadne jest podejmowanie przez wychowawczynię lub wychowawcę tematu ochrony klimatu. Są to jednak treści nieobowiązkowe, umieszczone pośród takich zagadnień, jak podstawy prawa w codziennym życiu, postawy prozdrowotne lub oszczędzanie w ramach gospodarowania finansami.

Bez systemowego wsparcia odpowiedzialność za zapewnienie edukacji klimatycznej na lekcjach wychowawczych (a więc również za przygotowanie uczniów i uczennic do dorastania i życia w warunkach globalnego kryzysu klimatycznego) przerzucana jest na wychowawczynie i wychowawców.

Nauczycielki i nauczyciele tymczasem argumentują, że programy nauczania są przeładowane, a przy tym brakuje czasu i możliwości, by podejmować ten wątek podczas godzin wychowawczych. Nie sposób też oczekiwać od nauczycielek i nauczycieli omawiania tak kompleksowego zagadnienia, jak zmiana klimatu, bez pomocy w postaci szkoleń i materiałów z edukacji klimatycznej.

Jest to tym większym wyzwaniem, że część kadry pedagogicznej nie widzi potrzeby prowadzenia edukacji klimatycznej lub podziela denialistyczne postawy i wiarę w mity o zmianie klimatu. Trudno się temu dziwić, szczególnie że jeszcze wiosną 2020 roku na platformie edukacyjnej MEN-u epodreczniki.pl opublikowane zostały materiały edukacyjne szeroko krytykowane za powielanie dezinformacji o zmianie klimatu¹⁰ (takich jak korzyści z globalnego ocieplenia w postaci niższych rachunków za ogrzewanie). Materiały zostały szybko wycofane i obecnie na stronie ministerstwa klimatu i środowiska można znaleźć nowe publikacje, np. Przyjaciele klimatu¹¹ dla uczniów i uczennic szkoły podstawowej. Nie jest to jednak odosobniony przykład błędów w podręcznikach, a powyższy incydent pokazuje, jak duża jest potrzeba wyrównania wiedzy z zakresu zmiany klimatu i przeszkolenia również dorosłych.

Z przeprowadzonych w 2020 roku badań Młodzieżowej Rady Klimatycznej¹², działającej przy ministrze klimatu i środowiska, wynika, że uczniowie i uczennice czerpią informacje na tematy ekologiczne z działalności organizacji pozarządowych, z internetu, mediów społecznościowych, instytucji naukowych i telewizji, a chcą uczyć się o tym przede wszystkim w szkole i z projektów organizacji pozarządowych! Tym bardziej rząd powinien więc ułatwiać i wspierać projekty trzeciego sektora skupiające się na edukacji ekologicznej. Badanie potwierdza, że problem tkwi także w braku przygotowania

nauczycielek i nauczycieli, przekazywaniu błędnej wiedzy, niewystarczających lub nieaktualnych treściach w podręcznikach oraz brak informacji, jakie działania naprawcze możemy podjąć.

Młodzież, nauczycielki i nauczyciele oraz rodzice zatem alarmują, że program szkolny w obecnej postaci nie przygotowuje ani do zagrożenia, jakim jest zmiana klimatu, ani do aktywnego przeciwdziałania jej skutkom. Oznacza to, że obok podjętych już kroków (nowe materiały edukacyjne, zmiana klimatu jako temat do wyboru na godzinach wychowawczych), bezwzględnie należy zadbać o systemową strategię wdrożenia edukacji klimatycznej na wszystkich etapach nauczania.

Rozwiązania i wskazówki

Edukacja klimatyczna musi być priorytetowa, ogólnodostępna, włączająca i upodmiotowiająca (co oznacza, że uczeń lub uczennica jest w jej centrum). Powinna być także praktyczna, aby dzieci i młodzież były przygotowane na przeciwdziałanie skutkom zmiany klimatu w przyszłości oraz na stawianie czoła wyzwaniom wynikającym z tego powodu. Jest konieczna na wszystkich etapach nauczania, a także w życiu dorosłym, po zakończeniu formalnej edukacji. Niezbędne jest systemowe wspieranie nauczycielek i nauczycieli szkolnych oraz akademickich, docieranie z wiedzą o zmianie klimatu do rodziców dzieci w wieku szkolnym i przeprowadzenie akcji informacyjno-edukacyjnych o kryzysie klimatycznym skierowanych do ogółu społeczeństwa, zwłaszcza osób nieobjętych już systemem edukacji. Powinny temu towarzyszyć również stałe działania rządu i samorządów na rzecz osiągnięcia neutralności klimatycznej Polski do 2030 roku, wraz z jednoznacznym i zgodnym z wiedzą naukową przekazem o kryzysie klimatycznym w mediach publicznych i prywatnych.

Zmiana systemowa, wprowadzająca edukację klimatyczną na wszystkich poziomach nauczania, powinna zostać dokonana w sposób interdyscyplinarny, z nastawieniem na długofalowe skutki, na wzór procesu informatyzacji i cyfryzacji szkoły w obliczu technologicznej rewolucji komputerowej. Wdrożenie edukacji informatycznej do szkół wpłynęło na rozwój tej dziedziny i dynamiczny rozrost związanej z nią gałęzi gospodarki, przyczyniając się do wyrównania różnic między stanem wiedzy i kompetencji w większych ośrodkach miejskich oraz poza nimi. Podobnie powinniśmy dążyć do kształcenia „umiejętności klimatycznych”, aby w parze z rozwojem nowych technologii nastawionych na zielone innowacje szło również rozwijanie kompetencji dzieci i młodzieży. Używając ich, młodzi ludzie przyczynią się do rozwoju nowych narzędzi w odpowiedzi na zagrażający kryzys klimatyczny.

Poniżej prezentujemy szczegółowe postulaty skierowane do różnych grup decydentów i decydek oraz uczestników i uczestniczek systemu edukacji, na poziomie państwowym i lokalnym.

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- ochrona klimatu jako nadrzędny cel – wyzwanie ponad podziałami politycznymi;
- zapewnienie spójnego programu edukacji klimatycznej na każdym etapie uczenia się od przedszkola po edukację wyższą; podstawą wykształcenia wyższego na wszystkich kierunkach powinno być zaliczenie obowiązkowego kursu poświęconego zmianie klimatu (na wzór filozofii lub wychowania fizycznego);

- opracowanie i wdrożenie rządowej strategii systemowego wdrażania edukacji klimatycznej w szkołach, z uwzględnieniem wszystkich uczestników i uczestniczek systemu edukacji;
- w perspektywie krótkofalowej: pilne wdrożenie horyzontalnej edukacji klimatycznej do edukacji szkolnej w ramach dostępnych przedmiotów i narzędzi (ścieżki międzyprzedmiotowe, projekty uczniowskie i konkursy, innowacje edukacyjne, moduły edukacyjne);
- zapewnienie strategicznego wsparcia dla nauczycielek i nauczycieli: szkolenia z zakresu edukacji klimatycznej, realizowane w ramach godzin pracy nauczycielek i nauczycieli (zamiast samodzielnego doształcania się w prywatnym czasie wolnym, na własną rękę); zaopatrzenie nauczycielek i nauczycieli w atrakcyjne, zróżnicowane materiały dostosowane do uczniów i uczennic w różnym wieku; przygotowanie zestawienia tematów i treści rozszerzających edukację przedmiotową o edukację klimatyczną;
- w perspektywie dalekosiężnej: uzupełnienie podstawy programowej o edukację klimatyczną, wprowadzenie rozwiązania systemowego w postaci odrębnego przedmiotu lub obowiązkowego kursu z zakresu edukacji klimatycznej w szkole, czemu towarzyszyć będzie odpowiednie przygotowanie nauczycielek i nauczycieli (uprawnienia, szkolenia, kursy, materiały) do jej realizacji;
- ujęcie edukacji klimatycznej jako zagadnienia horyzontalnego w podstawach programowych większości przedmiotów;

Przykład: w Szkocji całą edukację szkolną podporządkowano jednemu przekrojowemu nadrzędnemu zagadnieniu, jakim jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju (ang. learning for sustainability)¹³.

- weryfikacja i uzupełnienie treści podręczników pod kątem kryzysu klimatycznego; ważne jest zwłaszcza wykorzystanie okazji do poruszania tego tematu w ramach już obecnych treści nauczania (np. związek rewolucji przemysłowej ze zmianą klimatu podczas lekcji historii, wpływ zanieczyszczeń powietrza na zdrowie człowieka podczas lekcji chemii i mechanizm globalnego ocieplenia na lekcjach fizyki), by edukacja klimatyczna miała charakter międzyprzedmiotowy;
- wprowadzenie systemu certyfikacji szkół, wyróżniającego placówki aktywnie działające na rzecz klimatu;
- wprowadzenie możliwości uzyskania dodatkowych punktów na świadectwie dla uczniów i uczennic w ramach udziału w konkursach, projektach, kursach klimatycznych spełniających wymagania MEN-u i wojewódzkich kuratoriów oświaty;
- opracowanie strategii zwiększania świadomości na temat kryzysu klimatycznego wśród rodziców uczniów i uczennic; docieranie do nich ze szkoleniami i materiałami informacyjno-edukacyjnymi za pośrednictwem szkoły, by wesprzeć skuteczność edukacji klimatycznej (np. kaskadowe szkolenia członków i członkiń rad rodziców, w ramach których osoby przeszkolone organizują spotkania informacyjne dla reszty rodziców);
- wprowadzenie edukacji klimatycznej jako przedmiotu obowiązkowego w ramach studiów pedagogicznych;

- wspieranie organizacji pozarządowych podnoszących kompetencje nauczycielek i nauczycieli w zakresie edukacji klimatycznej;
- ułatwianie organizacjom pozarządowym zajmującym się edukacją klimatyczną współpracy ze szkołami w dążeniu do podnoszenia wiedzy i świadomości uczniów i uczennic oraz nauczycielek i nauczycieli;
- zaplanowanie wsparcia psychologicznego dla uczestników i uczestniczek systemu edukacji w obliczu kryzysu klimatycznego (stworzenie mechanizmów finansowych, zapewnienie środków, przygotowanie kadry);
- kształcenie kadry specjalistów i specjalistek, zajmujących się łagodzeniem skutków zmiany klimatu w różnych dziedzinach, takich jak: nauki ścisłe, nauki przyrodnicze, prawo, infrastruktura, ekonomia, polityka społeczna, kierunki techniczne;
- docieranie do dorosłych znajdujących się już poza systemem edukacji, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie; szerokie informowanie społeczeństwa o kryzysie klimatycznym i zmobilizowanie do przeciwdziałania mu poprzez realizację pilnych i zgodnych z wiedzą naukową kampanii społecznych oraz obowiązkowych akcji edukacyjno-informacyjnych w mediach publicznych i prywatnych;
- obowiązek zawierania informacji o śladzie ekologicznym produktów i usług, na wzór spisu składników produktów żywnościowych, oznaczeń na jajkach informujących o warunkach bytowania znoszących je kur lub lotniczego śladu węglowego, wyrażanego w kilogramach wyemitowanego dwutlenku węgla;
- wprowadzenie regulacji dotyczących żywienia zbiorowego w szkołach: z uwagi na wpływ naszej diety na klimat rekomendowane jest zwiększenie udziału produktów pochodzących z lokalnych upraw (szkoły mogą być zaopatrywane bezpośrednio od rolników) i rolnictwa ekologicznego;

Przykład: we Francji rolnictwo ekologiczne wspierane jest systemowo poprzez tworzenie rynków zbytu właśnie w instytucjach publicznych, takich jak szkoły.

- wprowadzenie regulacji dotyczących programów dożywiania w szkołach (np. w ramach programu realizowanego przez Krajowy Ośrodek Wsparcia Rolnictwa, który nieodpłatnie dostarcza do szkół codzienne porcje owoców, warzyw, mleka oraz przetworów mlecznych, zapakowanych w jednorazowe opakowania); z uwagi na tony produkowanych przy tej okazji odpadów opakowaniowych potrzebujemy bardziej zrównoważonego rozwiązania na dostarczanie codziennych przekąsek, jak również polityk przeciwdziałających marnowaniu żywności, zobowiązujących do przekazywania nieodebranych produktów do lokalnych jadłodzielni, instytucji lub organizacji pozarządowych zajmujących się np. przeciwdziałaniem skutkom ubóstwa, pomocą społeczną, wsparciem osób w kryzysie bezdomności.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- finansowanie projektów z zakresu edukacji klimatycznej w placówkach edukacyjnych podległych samorządom;

- wspieranie kompetencji nauczycielek i nauczycieli poprzez dobrze przygotowane programy szkoleniowe edukacji klimatycznej dostępne w ofercie wojewódzkich, gminnych czy miejskich ośrodków doskonalenia nauczycieli;
- pozyskiwanie środków na modernizację budynków placówek edukacyjnych, aby zapewnić ich neutralność klimatyczną i przystosowywać je do zachodzących zmian klimatu (duża część budynków została poddana termomodernizacji, ale potrzeba kolejnych kroków: modernizacji kotłowni, wykorzystania odnawialnych źródeł energii, zakładania zielonych dachów, ogrodów deszczowych, systemu zarządzania wodą deszczową);
- przygotowanie i wdrożenie wytycznych dla szkół z propozycjami praktycznych rozwiązań zmieniających codzienne praktyki szkolne na bardziej zrównoważone i przyjazne różnorodności biologicznej; celem tego działania jest stworzenie przestrzeni szkolnej, która wprowadza modelowe, sprzyjające ochronie klimatu rozwiązania i upowszechnia je wśród uczniów i uczennic, kadry szkolnej i szerszej społeczności osób związanych ze szkołą¹⁴.
- opracowanie strategii, która pozwoli zwiększyć świadomość rodziców na temat kryzysu klimatycznego; docieranie do nich poprzez szkoły ze szkoleniami i materiałami informacyjno-edukacyjnymi, by wesprzeć skuteczność edukacji klimatycznej (np. kaskadowe szkolenia członków i członkiń rad rodziców, w ramach których osoby przeszkolone organizują spotkania informacyjne dla reszty rodziców skupionych wokół szkoły);
- wprowadzenie systemu certyfikacji szkół, wyróżniającego placówki aktywnie działające na rzecz klimatu;
- stworzenie oferty wsparcia psychologicznego dla uczestników i uczestniczek systemu edukacji w obliczu kryzysu klimatycznego (stworzenie mechanizmów finansowych, zapewnienie środków, przygotowanie kadry);
- wspieranie i ułatwianie współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi;
- zobowiązanie mediów lokalnych do rzetelnego i zgodnego z wiedzą naukową informowania na temat katastrofy klimatycznej i sposobów jej przeciwdziałania.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- włączenie uczniów i uczennic w planowanie i prowadzenie edukacji klimatycznej, np. konsultowanie tematów związanych z ochroną klimatu w ramach programów profilaktyczno-wychowawczych opracowywanych na początku roku;
- opracowanie szkolnej strategii edukacji klimatycznej i uwzględnienie jej w planie pracy szkoły;
- organizowanie szkoleń dla rady pedagogicznej, zwiększających wiedzę nauczycielek i nauczycieli na temat zmian klimatu, aby ułatwić im wprowadzanie wątków edukacji klimatycznej na lekcjach przedmiotowych;
- tworzenie i realizacja międzyprzedmiotowych innowacji pedagogicznych, związanych z edukacją klimatyczną;

- umożliwianie uczniom i uczennicom udziału w takich inicjatywach jak strajki klimatyczne, traktowanie takiego zaangażowania młodzieży jako części edukacji klimatycznej i obywatelskiej;
- wspieranie aktywnych uczniów i uczennic w ich działaniach na rzecz klimatu;
- wspieranie oddolnej edukacji klimatycznej prowadzonej przez młodzież: umożliwianie uczniom i uczennicom, którzy interesują się zmianami klimatu i mają odpowiednią wiedzę, organizowania zajęć, spotkań informacyjnych i inicjatyw skierowanych do innych uczniów i uczennic (na wzór projektu Edukacja dla Klimatu¹⁵);
- modernizacja budynku szkoły, aby zapewnić ich neutralność klimatyczną dostosowywać je do zachodzących zmian klimatu; pozyskiwanie energii z odnawialnych źródeł energii (paneli fotowoltaicznych), żeby placówka dawała dobry przykład w społeczności lokalnej;
- przeprowadzenie audytu środowiskowego w placówce lub zaproszenie uczniów i uczennic do wykonania tego zadania; zachęcenie młodzieży do zbadania, jak funkcjonuje szkoła, i przygotowania pomysłów na obniżenie śladu ekologicznego;
- wprowadzenie rozwiązań, dzięki którym instytucja szkoły będzie bardziej przyjazna klimatowi i różnorodności biologicznej; inspirowanie społeczności szkolnej do podobnych zmian w swoim otoczeniu¹⁶;
- angażowanie rodziców w edukację klimatyczną: organizacja wywiadówek klimatycznych, prowadzonych przez kompetentnych rodziców, nauczycieli lub młodzież; udostępnienie rodzicom dedykowanych im materiałów edukacyjno-informacyjnych;
- stworzenie oferty wsparcia psychologicznego dla uczestniczek i uczestników systemu edukacji w obliczu kryzysu klimatycznego (zapewnienie finansowania oraz przygotowanie kadry);
- współpraca z organizacjami pozarządowymi, zajmującymi się edukacją klimatyczną;
- szkolenia dla personelu stołówki i intendentów szkolnych, dzięki którym zwiększy się ich wiedza na temat konsekwencji zdrowotnych i ekologicznych konsumpcji mięsa, a także umiejętności gotowania opartego na diecie roślinnej;
- zaopatrywanie szkoły w produkty żywności pochodzące od lokalnych rolników, zwiększenie ilości produktów pochodzących z rolnictwa ekologicznego w żywieniu zbiorowym.

4. Uczniowie i uczennice

- domaganie się edukacji klimatycznej na godzinach wychowawczych i zajęciach przedmiotowych, a także wsparcia dyrekcji i rady pedagogicznej w podejmowaniu działań obywatelskich związanych ze zmianą klimatu (np. młodzieżowe strajki klimatyczne), inicjatyw szkolnych i lokalnych na rzecz ochrony klimatu i środowiska naturalnego;
- dzielenie się wiedzą dotyczącą zmian klimatu z rówieśnikami i rówieśnicami oraz osobami młodszymi (na wzór projektu Edukacja dla Klimatu);

- angażowanie się w inicjatywy na rzecz zmniejszenia śladu ekologicznego budynku i opracowania pomysłów, dzięki którym szkoła oraz społeczność lokalna będą bardziej przyjazne klimatowi i różnorodności biologicznej;
- włączanie się w procesy modernizacji budynków szkolnych, konsultowanie i wspólne poszukiwanie rozwiązań na rzecz tworzenia placówki bardziej zrównoważonej ekologicznie.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- aktywne wspieranie dzieci i młodych ludzi w ich działaniach na rzecz ochrony klimatu;
- uwzględnianie w mediach głosu młodych ludzi w każdym programie związanym z klimatem i zrównoważonym rozwojem;
- rzetelne informowanie o katastrofie klimatycznej i jej przeciwdziałaniu w mediach; prowadzenie kampanii informacyjnych i edukacyjnych na temat zmiany klimatu, żeby dotrzeć do osób będących już poza systemem edukacji.

Bez edukacji klimatycznej nie będzie żadnej szkoły

Rzetelna, zgodna z wiedzą naukową edukacja o kryzysie klimatycznym i działaniach, które musimy podjąć, żeby ograniczyć jego skutki, powinna być częścią każdej szkoły oraz procesu uczenia się przez całe życie w każdej wspólnocie. Przyszły dziewiętnastolatek i dziewiętnastolatka zapytają nas w 2040 roku: co zrobiliście i zrobiliście, żeby zwiększyć świadomość społeczeństwa i zmobilizować je do przeciwdziałania zmianie klimatu? w jaki sposób dbaliście i dbaliście o swoją i naszą przyszłość, o zdrowe i bogate w różnorodność biologiczną środowisko naturalne? czy pamiętaliście i pamiętałyście, że prawo do dzikiej przyrody jest prawem także naszym i przyszłych pokoleń, a tym bardziej prawem samej przyrody, czyli wszystkich kształtujących ją gatunków i ekosystemów? Zapytają: jak zapewniliście i zapewniliście ciągłość znanego nam świata, kiedy był na to czas?

A my wówczas powinniśmy i powinnyśmy móc odpowiedzieć, że nie obudziliśmy się w 2037 roku, tylko zaczęliśmy działać od razu, zrobiliśmy i robimy WSZYSTKO wszelkimi możliwymi środkami, ponad podziałami społecznymi i politycznymi, ponieważ perspektywa katastrofy klimatycznej po przekroczeniu 1,5-stopniowego progu wzrostu temperatury dotyczy każdego z nas.

Powiemy, że zadbaliśmy i zadbałyśmy o horyzontalną edukację klimatyczną, która zaczyna się w przedszkolu i jest priorytetem w szkołach, a także dociera do osób dorosłych poza systemem edukacji; informowaliśmy społeczeństwo o potrzebie przeciwdziałania kryzysowi klimatycznemu oraz o krokach, które musimy podjąć na poziomach systemowym, samorządowym, lokalnym i indywidualnym, żeby osiągnąć neutralność klimatyczną Polski. Zadbaliśmy i zadbałyśmy też o to, żeby szkoła jako instytucja inspirowała do podejmowania tego wysiłku i była centralnym punktem w każdej społeczności, dającym przykład, jak angażować dorosłych i młodzież, jak wdrażać nowe zielone technologie i proste rozwiązania oparte na kapitale społecznym, by funkcjonować w możliwie najbardziej zrównoważony środowiskowo sposób. Powiemy też, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat zrozumieliśmy i zrozumieliśmy, jak bardzo zależy od przyrody, dlatego kryteria środowiskowe są ważne w każdej strategicznej inwestycji, jak również dbamy o kontakt z przyrodą w codziennym życiu, żeby wiedzieć,

dlaczego musimy ją chronić. Powiemy też, że wykształciliśmy i wykształciłyśmy pokolenie Polek i Polaków, dla których współczesny patriotyzm to odpowiedzialne działania i dalekosiężne strategie zadbania o środowisko naturalne jako dobro wspólne. Jego ciągłość oraz ochrona powinny być dziedzictwem każdego i każdej z nas.

Przypisy

1 Cel ten brzmi następująco: „Podjąć pilne działania w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom”. Więcej o celach zrównoważonego rozwoju na stronie: <https://www.un.org.pl>.

2 Więcej o konferencji w Limie oraz deklaracji na stronie Ośrodka Informacji Organizacji Narodów Zjednoczonych w Warszawie: UNIC, Ustalenia konferencji, unic.un.org.pl [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: https://www.unic.un.org.pl/klimat/lima_ustalenia.php.

3 Treść deklaracji w języku angielskim w artykule: COP25: join the Declaration on Children, Youth and Climate Action, voicesofyouth.org [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.voicesofyouth.org/campaign/cop25-join-declaration-children-youth-and-climate-action>.

4 Cel ten brzmi: „ograniczenie krajowych emisji netto gazów cieplarnianych o co najmniej 55% do 2030 roku”. Więcej o Europejskim Zielonym Ładzie: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl.

5 IPCC, Special report: Global warming of 1,5 °C. Summary for policymakers, ipcc.ch [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.ipcc.ch/sr15/chapter/spm>.

6 Ten aspekt edukacji klimatycznej uwzględniony jest też w rozdziale dotyczącym edukacji na rzecz wyzwania XXI wieku.

7 List Młodzieżowego Strajku Klimatycznego do ministra edukacji narodowej, 8.05.2020, msk.earth [dostęp: 21.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.msk.earth/chcemy-wiedziec>.

8 Odpowiedź Dyrektora Departamentu Podręczników, Programów i Innowacji Ministerstwa Edukacji Narodowej na list Młodzieżowego Strajku Klimatycznego, 28.05.2020, gov.pl [dostęp: 15.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.gov.pl/attachment/2cf4945f-dcc0-446c-b827-15f67ba413a4>.

9 Mowa o Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 3.06.2020 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2020 poz. 1008. Więcej na ten temat w artykule w serwisie rządowym gov.pl: Nauka o zdrowiu, ochronie klimatu i ekonomii na godzinach wychowawczych – nowelizacja rozporządzenia, 10.06.2020, gov.pl [dostęp: 20.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ramowe-plany-nauczania-nowelizacja>.

10 Klimatyczny galimatias na stronie MEN [artykuł redakcji], „Nauka o Klimacie” [dostęp: 24.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/klimatyczny-galimatias-na-stronie-men-414>.

11 Ministerstwo Klimatu i Środowiska, Przyjaciele klimatu – materiał wspomagający dla nauczycieli, gov.pl [dostęp: 24.04.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.gov.pl/web/klimat/materialy-edukacyjne>.

12 Młodzieżowa Rada Klimatyczna, Konsultacje w sprawie edukacji ekologicznej, 2020 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie:

<https://drive.google.com/file/d/1VAfNzq2V5igYzgnEsz39rmGlkoqQWeoM/view?fbclid=IwAR3mFT4DZEDnyZBYbOufKbr9mbNDbSi9yL6akWJ1fLNmr5ddf7sux9psWW0>.

13 Więcej informacji na stronie szkockiego ministerstwa edukacji: A summary of learning for sustainability resources, education.gov.scot [dostęp: 24.04.2021]. Dostępny w internecie:

<https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/a-summary-of-learning-for-sustainability-resources>.

14 Wśród rozwiązań można wymienić takie propozycje, jak: naturalne i przyjazne zwierzętom ogrody i zielone tereny przyszkolne do nauki, wypoczynku i obserwacji przyrodniczych, strefy pieszego ruchu dookoła szkoły, promowanie transportu zbiorowego, organizowanie akcji edukacyjnych związanych z sadzeniem nowych drzew (tam, gdzie jest to możliwe), rozszczelnienie powierzchni dookoła szkoły, żeby wody opadowe swobodnie spływały do wód gruntowych, polityka niemarnowania żywności, udostępnienie wegetariańskich i wegańskich posiłków w ramach standardu szkolnego (nie traktowanie ich jako fanaberii – obecnie w niektórych placówkach potrzebne jest zaświadczenie lekarskie, żeby uczeń mógł korzystać z prawa do takiej diety w ramach żywienia zbiorowego; na zielonych szkołach powszechną praktyką jest doliczanie dodatkowej opłaty za posiłki bezmięsne), minimum dwa bezmięsne dni w tygodniu w ramach ograniczania spożywania mięsa, stosowanie polityki zielonych zamówień, wyeliminowanie jednorazowych naczyń i opakowań, wymieniałnie i biblioteki przedmiotów oraz organizowanie kawiarenek naprawczych. Przykłady pomysłów dla szkół można znaleźć m.in. publikacji WWF-u: I. Jazukiewicz, M. Noszczyk, Checklista do audytu dla szkół, Fundacja WWF Polska, 2021 [dostęp: 24.04.2021]. Dostępny w internecie: [https://www.wwf.pl/sites/default/files/inline-files/Checklista do audytu dla szkół PROGRAM Z PANDA.pdf](https://www.wwf.pl/sites/default/files/inline-files/Checklista%20do%20audytu%20dla%20szk%C3%B3%C5%82%20PROGRAM%20Z%20PANDA.pdf).

15 Więcej informacji o projekcie Edukacja dla Klimatu: <https://edukacjadlaklimatu.pl/>.

16 Przykłady pomysłów dla szkół można znaleźć m.in. w publikacji WWF-u: Checklista do audytu dla szkół...

Opracowanie: Irka Jazukiewicz (Fundacja WWF Polska), Karolina Baranowska i Anna Chomczyńska (Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”), Paulina Sobiesiak-Penszko (Instytut Spraw Publicznych), Marzena Wichniarz (Rodzice dla Klimatu), Dominik Madej (Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, Ambasada Krakowian), Jan Wilkanowski (nauczyciel biologii i WF-u, Fundacja WWF Polska), Aleksandra Czetwertyńska (Centrum Cyfrowe), Gosia Małochleb (Fundacja Otwarty Plan), Johnny Dąbrowski (Młodzieżowy Strajk Klimatyczny), Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą), Olga Gładkowska (Fundacja im. Stefana Batorego).

Konsultacje: Monika Sadkowska (Fundacja WWF Polska), Gosia Świderek i Krzysztof Wychowalek (Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”), Andrzej Pieńkowski (Fundacja Katalyst Education).

Edukacja europejska. Szkoła a doświadczenie tożsamości i wspólnoty europejskiej

Nasze tezy

- Jesteśmy z Europy i chcemy móc (się) o niej uczyć
- Edukacja europejska to konieczna część edukacji obywatelskiej i historycznej
- Unia Europejska to nie tylko interesy i regulacje, ale przede wszystkim wartości i wspólnota
- Wróćmy do szkolnych klubów europejskich i międzyprzedmiotowej ścieżki europejskiej
- Tożsamość europejska nie stoi w sprzeczności do narodowej
- Edukacja sposobem na doświadczenie europejskiej tożsamości i praktyczne przeżywanie wspólnoty
- Wspólna tożsamość europejska to projekt na przyszłość
- Wspólna Europa to wielki projekt, projekt który przyniósł najdłuższy w historii okres pokoju na naszym kontynencie
- Im wcześniej zaczniemy uczyć dzieci o Europie, tym szybciej poczują się w niej bezpiecznie

A zatem problemem nie jest opór wszelkiego rodzaju tożsamości [narodowej, lokalnej, regionalnej – przyp. aut.] wobec integracji i wzajemnego zbliżenia, ale słabość zbiorowego poczucia tożsamości europejskiej, bo to poczucie tożsamości europejskiej wiąże się z pojęciem wspólnej historii¹

prof. Bronisław Geremek historyk, polityk, Polak, Europejczyk

Unia Europejska postrzegana jest i doceniana jako zbiór możliwości, funduszy strukturalnych i instytucji, ale temu obrazowi nie zawsze towarzyszy autentyczne poczucie wspólnoty wartości, doświadczeń². Jesteśmy Obywatelami i Obywatelkami Europy, ale w polskiej szkole nie ma miejsca dla edukacji o Europie. Kto będzie tworzył europejską wspólnotę, jeśli nie dzisiejsi uczniowie i uczennice, wolni od wspólnego przeżycia traumy wojny? To szkoła powinna być miejscem, w którym buduje się przekaz nasycony wartościami i proeuropejską narracją wspólnoty, kulturowo-historycznej i polityczno-gospodarczej jedności. Jak podkreślał prof. Bronisław Geremek w 2008 roku: „Unia Europejska pragnie być wspólnotą, nie tylko sojuszem państw, a nie ma wspólnoty bez zbiorowej pamięci”³. Polska, stanowiąca integralną część Europy, powinna również pielęgnować tę świadomość wspólnego europejskiego dziedzictwa.

Wyzwaniem dla Polski jest stworzenie nowej opowieści o Europie: takiej, która przywróci emocje i będzie wyjaśniać sens bycia razem. Wiele globalnych problemów, takich jak zmiany klimatyczne czy polityki koncernów technologicznych, można rozwiązać tylko wspólnie. Obecność Polski w dzisiejszej Unii Europejskiej to mierzenie się z wyzwaniami większymi niż te, przed którymi stoją państwa narodowe, to przestrzeń polityczna, za którą jesteśmy współodpowiedzialni jako jej świadomi obywatele

i obywatelki. Zadaniem szkoły powinno być zatem przygotowanie uczniów i uczennic do rozumienia Europy jako dobra wspólnego oraz kształtowanie umiejętności współpracy i poczucia odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów Wspólnoty w przyszłości.

Edukacja europejska powinna być naturalnym elementem edukacji obywatelskiej i historycznej, wychowującej do wartości demokratycznych. Powinna kształtować kluczowe kompetencje i postawy, budować tożsamość i poczucie wspólnoty 450 milionów Europejczyków i Europejki między Atlantykiem a Bugiem, Finlandią a Sycylią. Trzeba też pamiętać, że nie wszyscy ludzie mieszkający w UE są jej obywatelami, co dotyczy także licznej w Polsce grupy migrantów z Ukrainy czy Białorusi i ich dzieci, które uczą się w naszych przedszkolach i szkołach. Wiele spośród tych osób czuje się także częścią europejskiej wspólnoty kulturowej i ma do tego pełne prawo. Granice Europy nie pokrywają się z granicami UE, a doświadczenie europejskości nie jest zarezerwowane wyłącznie dla obywateli państw UE.

Główne problemy i co z tym zrobić?

Wątki europejskie nie stanowią znaczącego elementu programów nauczania. Podstawa programowa dla szkoły podstawowej właściwie nie obejmuje tematów i zagadnień europejskich – treści skupiają się na najbliższych uczniom wspólnotach, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, mała ojczyzna, region i kraj. Również na trzecim etapie kształcenia nacisk położony jest na poznanie dorobku kulturowego, historycznego, przyrodniczego własnego narodu, które przedstawiane jest jako warunek poznania dziedzictwa ogólnoswiatowego.

Z podstawy programowej nie wynika, aby uczniowie mieli w szkole kształtować tożsamość i obywatelstwo europejskie. Pojawiają się co prawda treści o Europie oraz Polsce i Polakach w Europie, jednak pojawiają się one głównie w programie geografii (w klasie VII oraz w II klasie szkoły średniej), historii (zwłaszcza w klasie VIII i w IV klasie szkoły średniej) oraz wiedzy i społeczeństwie (w klasie VIII i II klasie szkoły średniej). W programach pozostałych przedmiotów wątki europejskie pojawiają się sporadycznie, ich rola jest ograniczona, a w praktyce – nie są realizowane (dotyczy to np. wychowania fizycznego, edukacji dla bezpieczeństwa czy przedmiotów artystycznych)⁴.

Ponieważ system edukacji nie interesuje się edukacją europejską, lukę tę wypełniają w pewnym stopniu instytucje i organizacje korzystające z narzędzi edukacji pozaformalnej⁵. Takie formy kształcenia i inicjatywy nie są w szkołach jednak obowiązkowe ani powszechne, a zajęcia prowadzone okazjonalnie nie wystarczają, aby skutecznie budować poczucie przynależności do wspólnoty europejskiej. Jednocześnie część tych programów i inicjatyw odbierana jest jako daleka od dominującego w edukacji wczesnoszkolnej nastawienia na promowanie polskości. Narracje polska i europejska, zamiast osiągać w programie szkolnym synergii, konkurują ze sobą lub poddawane są wzajemnej konfrontacji.

Najważniejsze bariery i trudności

- Edukacja europejska, choć potrzebna, nie ma swojego miejsca w podstawie programowej – realizowana jest jako działanie dodatkowe i zależy od woli dyrektorów i dyrektorek, nauczycieli i nauczycielek.

- Skutkiem braku systemowej, systematycznie prowadzonej edukacji europejskiej jest nierówny poziom inicjatyw tego rodzaju oraz różny dostęp do nich w szkołach – młodzież kończy szkoły z różnym poziomem wiedzy na tematy związane z Europą i Unią Europejską.
- Jeśli edukacja europejska jest prowadzona, bywa anachroniczna i nieangażująca – odnosi się do przeszłości, faktografii, instytucjonalnego wymiar Unii, nie zaś do doświadczeń, przeżyć i emocji (np. samoidentyfikacji, poczucia wspólnoty, bliskości, swojskości).
- Edukacja europejska ma charakter transakcyjny: przekazy typu „Europa coś ci da”, „Europa coś ci zapewnia”, „Europa płaci”, „Europa reguluje” dominują nad pozytywną narracją o aktywnym obywatelstwie europejskim.
- Uczniowie i uczennice w niewielkim stopniu dowiadują się w szkole, jak mogą wpływać na kierunki działań Unii jako obywatele i obywatelki (np. przez kontakt z europosłami i Komisją Europejską, mechanizmy konsultacyjne, petycje). Szkoła nie uświadamia młodym, że działania i decyzje podejmowane przez Unię oraz polityki realizowane przez nią nie są niezmiennie, bo zależą także od głosu i nacisku obywatelskiego.
- Edukacja europejska w szkole nie daje wiedzy o możliwościach edukacyjnych w ramach programów Unii Europejskiej; kiedy takie treści się pojawiają (np. praktyczne korzyści płynące z wolontariatu, studiowania i stażu zawodowego w innych krajach), zwykle skupiają się niemal wyłącznie na bezpośrednich korzyściach, nie zaś na głębszym znaczeniu takich działań dla lokalnych społeczności.
- Edukacja obywatelska (w tym europejska) nie jest prowadzona inkluzywnie. Wiele projektów realizowanych przez organizacje lub instytucje ma charakter elitarny, tak jak konkursy wiedzy o Unii, które nie są dostępne dla każdego młodego człowieka. Szczególnie w szkołach branżowych i tych o profilach ścisłych edukacja europejska wypada całkiem z programu szkoły – wyjątkiem są dobrze zsieciovane szkoły branżowe i technika, które uczestniczą w programach wymian i staży.
- Wydaje się, że głównym systemowym narzędziem edukacji europejskiej były do tej pory Szkolne Kluby Europejskie (w okresie przedakcesyjnym) oraz międzyprzedmiotowa ścieżka europejska funkcjonująca do 2008 roku i ciesząca się dużą popularnością wśród nauczycieli i nauczycielek. Z jednej strony nieformalny charakter klubów europejskich umożliwia współpracę uczniów i uczennic z nauczycielami i nauczycielkami oraz daje wiele możliwości rozwijania kompetencji kluczowych, z drugiej – ogranicza grono odbiorców i odbiorczyń do osób już na wstępie zaangażowanych. Niemniej jednak z doświadczeń Polskiej Fundacji im. Roberta Schumana wynika, że pozaformalna edukacja europejska przynosi realne korzyści⁶ i warto ją systematycznie wspierać.

Rozwiązania i wskazówki

Podstawą edukacji europejskiej powinno być przyswajanie i pielęgnowanie wartości europejskich określonych w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej^z i Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej^g, czyli poszanowaniu godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka (w tym praw osób należących do mniejszości). Wartości te są wspólne państwom członkowskim i społeczeństwom opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn. Zapisy te są też zgodne z konstytucją oraz polską racją stanu^g. Obecny dyskurs w przestrzeni publicznej o wartościach, dążenie do podważania wspólnotowego wymiaru wartości, przedstawianie ich jako konkurencyjnych do wartości narodowych powinny zostać zastąpione przez próby wspólnego definiowania tych wartości oraz poszukiwanie przykładów ich praktycznego stosowania (np. pokojowe rozwiązywanie sporów i zaufanie między narodami europejskimi). Edukacja obywatelska powinna być prowadzona ponad podziałami i programami partyjnymi oraz dawać wielostronny obraz problemów i wyzwań, przed którymi staje Unia i jej obywatele oraz obywatelki i wszystkie osoby w niej mieszkające.

Celem edukacji europejskiej powinno być po pierwsze budowanie indywidualnej i osobiście doświadczanej tożsamości europejskiej, po drugie – kształtowanie poczucia europejskiej wspólnoty, a dopiero na trzecim miejscu przekazywanie wiedzy o europejskich instytucjach i strukturze Unii jako superpaństwa. To oznacza konieczność włączenia wiedzy o historii i kulturze Europy do podstawy programowej. Z kolei formy pracy w szkole powinny umożliwiać spotkanie Europejczyków i Europejki już na etapie kształcenia podstawowego i średniego, tak by doświadczenie wspólnego europejskiego dziedzictwa następowało wcześniej, przed rozpoczęciem studiów wyższych lub wejściem w życie zawodowe. Obecnie, po wprowadzeniu edukacji zdalnej w czasie pandemii, wydaje się to tym bardziej możliwe, bo może odbywać się także w formie online.

Edukacja europejska powinna kształtować kompetencje europejskie na co dzień. W szczególności ma być:

- Uświadamiająca, czyli unaoczniająca, że każdy obywatel i każda obywatelka RP jest jednocześnie obywatelem lub obywatelką Unii Europejskiej: jesteś Polakiem, czyli Europejczykiem. Nie powinno być miejsca z jednej strony na wybór (Polska czy Europa), a z drugiej na poczucie niedowartościowania czy kompleksu niższości wobec Europy (europejskość jako aspiracja).
- Funkcjonalna, czyli skupiona na życiowych potrzebach młodych ludzi oraz ich realnych oczekiwaniach, a nie tylko informacjach na temat instytucji i procedur. Powinna opierać się na własnym doświadczeniu uczniów i uczennic, ważnych dla nich tematach i problemach.
- Angażująca we współpracę ze szkołami, uczniami i uczennicami z całej Unii Europejskiej, a także w udział w europejskich inicjatywach obywatelskich (np. *European Citizens' Initiative*) i działaniach organizacji pozarządowych.

- Systematyczna, a nie sporadyczna i akcyjna – ze stałym miejscem w podstawie programowej, szkolnych i nauczycielskich programach nauczania, standardach wymagań egzaminacyjnych, programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, podręcznikach itp.
- Interdyscyplinarna, interaktywna, włączająca i zachęcająca uczniów do samodzielnego zgłębiania zagadnień europejskich, nie tylko na lekcjach historii czy wiedzy o społeczeństwie.
- Włączająca, czyli sprzyjająca spójności społecznej – powinna być narzędziem wyrównywania szans w dostępie do wiedzy, kapitału społecznego i kulturowego oraz wzmocnienia tożsamości europejskiej, niezależnie od pochodzenia czy miejsca zamieszkania¹⁰.

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- aktywne realizowanie celów europejskiego obszaru edukacji¹¹;
- włączenie edukacji europejskiej do podstawy programowej poprzez wprowadzenie treści i zagadnień europejskich do wszystkich przedmiotów szkolnych, np. w formie ścieżki międzyprzedmiotowej, projektów interdyscyplinarnych itp.;
- wspieranie pozaformalnej edukacji europejskiej poprzez tworzenie i wdrażanie modeli współpracy szkół z organizacjami społecznymi;
- powrót do idei szkolnych klubów europejskich lub innych form wspierania edukacji europejskiej;

Przykład: w Portugalii, gdzie Ministerstwo Edukacji¹² systemowo wspiera edukację europejską również w ramach zajęć pozalekcyjnych, badania pokazują, że działania te przekładają się to na wzrost zaangażowania uczniów, co z kolei sprzyja kształtowaniu ich tożsamości i wzmocnia ich świadomość o prawach i obowiązkach obywateli i obywaterek Europy.

- budowanie infrastruktury wsparcia dla programów współpracy na poziomie europejskim (m.in. program Erasmus+);
- wspieranie współpracy szkół i placówek edukacyjnych z państw członkowskich, promowanie mobilności europejskiej;
- wspieranie proeuropejskiej aktywności obywatelskiej poprzez promowanie mechanizmów, które dają członkiniom i członkom społeczeństwa wpływ na procesy decyzyjne (m.in. udział w konsultacjach społecznych, wyborach europejskich);
- podejmowanie dialogu z młodymi ludźmi w sprawach, które bezpośrednio ich dotyczą lub leżą w polu ich zainteresowania (zmiany klimatyczne, rynek pracy);
- systematyczne rozwijanie kompetencji nauczycieli i nauczycielek do realizowania zapisów Traktatu o Unii Europejskiej, rozumienia idei wspólnotowych, przygotowywania uczniów do życia we wspólnej i różnorodnej Europie;
- audyt treści dotychczasowych kursów dot. tematyki europejskiej i stworzenie oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli praktyków, uwzględniającej współczesną tematykę europejską;

- europeizowanie szkół i uczelni wyższych poprzez wspólne międzynarodowe projekty, staże, wymiany dwustronne, lepszy obieg wiedzy i wymianę doświadczeń;
- promowanie spotkań uczniów i uczennic z politykami i polityczkami europejskimi, w tym posłami do Parlamentu Europejskiego, członkami Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionalnego, komisarzami europejskimi oraz urzędnikami;

Przykład: projekt Komisji Europejskiej „Powrót do szkoły” pokazał, że wizyty osób pracujących w instytucjach unijnych w szkole skutecznie przybliżają te instytucje młodzieży¹³.

- finansowe wspieranie organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją europejską.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- promowanie europeizowania szkół: zachęcanie do udziału w unijnych programach edukacyjnych, takich jak Erasmus+¹⁴, oraz wspieranie nauczycieli i nauczycielek biorących udział w projektach europejskich;
- wspieranie nauczycieli i nauczycielek w nabywaniu kompetencji językowych, które umożliwiają korzystanie z narzędzi edukacyjnych, ułatwiają sieciowanie i współpracę z kolegami i koleżankami w innych krajach;
- wspieranie nauczycieli w tworzeniu i prowadzeniu międzyprzedmiotowych ścieżek edukacji europejskiej;
- dofinansowanie wyjazdów młodzieży i kadry pedagogicznej w ramach międzynarodowych projektów edukacyjnych;
- wspieranie udziału uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych w dialogach obywatelskich (debatach publicznych z komisarzami europejskimi lub innymi politykami i polityczkami unijnymi);
- promowanie pokazów filmów europejskich, odwołujących się do wartości Unii Europejskiej, oraz wydarzeń kulturalnych o wymiarze europejskim, np. Europejskich Nagród Filmowych, filmów nagrodzonych nagrodą Lux¹⁵;
- wspieranie europejskiej współpracy młodzieżowej (wymiany, współpraca zdalna, wspólne projekty edukacyjne, które wzmacniają zaangażowanie uczniów i uczennic, umożliwiając zarazem dialog międzykulturowy oraz komunikację w językach obcych);
- upowszechnianie oferty edukacyjnej instytucji europejskich, w szczególności sieci punktów Europe Direct, Eurodesk oraz organizacji goszczących wolontariuszy Europejskiego Korpusu Solidarności;
- otwartość na współpracę szkół z organizacjami społecznymi i edukatorami.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- wzbogacenie treści kształcenia szkolnego o perspektywę europejską i rozumienie procesów demokratycznych;

- włączanie wątków europejskich na lekcjach przedmiotowych, zarówno pod kątem teoretycznym, jak i praktycznym (np. analizowanie budżetu unijnego na lekcjach ekonomii);
- popularyzowanie postaci ojców i matek integracji europejskich takich jak Robert Schuman, Jean Monnet, Wojciech Bogumił Jastrzębowski, Simone Veil czy Vaclav Havel;
- promowanie olimpiady wiedzy o Unii Europejskiej „Gwiezdny krąg”¹⁶ i programu Eurocola¹⁷, który umożliwia odwiedzenie parlamentu europejskiego;
- sieciowanie szkół, nawiązywanie stałej współpracy europejskiej;
- dbałość o stwarzanie możliwości kadrze pedagogicznej do ciągłego rozwoju a nie jednorazowego udziału w kursie, szkoleniu, warsztacie itp.;
- prowadzenie programów edukacyjnych, które rozwijają kompetencje społeczne (współpraca, praca w grupie, komunikacja interpersonalna);
- korzystanie z istniejących repozytoriów i źródeł materiałów edukacyjnych do edukacji europejskiej, takich jak Kącik edukacyjny Unii Europejskiej¹⁸; wspieranie nauczycieli i uczniów w dostępie do odpowiednich materiałów dydaktycznych;
- zapraszanie organizacji pozarządowych i sieci europejskich (Eurodesk i Europe Direct) oraz wolontariuszy Europejskiego Korpusu Solidarności na spotkanie w szkole;
- prowadzenie zajęć uczących krytycznego myślenia i przeciwdziałania dezinformacji dotyczącej Unii Europejskiej;
- nauczanie o wkładzie obywateli i obywaterek Polski w tworzenie zjednoczonej Europy;
- dodanie do oferty zajęć pozalekcyjnych szkolnych klubów lub kół europejskich, które wzmacniają zaangażowanie uczniów w sprawy wspólnoty;
- korzystanie z dobrych i aktualnych praktyk w nauczaniu o Unii Europejskiej wypracowanych przez inne kraje europejskie.

4. Uczennice i uczniowie

- angażowanie się w działania proeuropejskie w szkole i poza szkołą;
- zgłębianie wiedzy o Europie jako wspólnej idei łączącej państwa, społeczność, ludzi; proponowanie tematów europejskich na lekcjach;
- nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i rówieśnicami z krajów Unii, przenoszenie tych doświadczeń do życia szkoły poprzez promowanie postawy otwartości na innych w swojej społeczności szkolnej;
- promowanie tożsamości europejskiej jako równoległej do narodowej, regionalnej, lokalnej;
- inicjowanie współpracy szkół z organizacjami społecznymi realizującymi działania proeuropejskie;

- wpływanie na lokalnych decydentów, tak by ich działania i decyzje były zgodne z wartościami europejskimi;
- domaganie się od decydentów dostępu do wiedzy, narzędzi, możliwości i rozwiązań umożliwiających pełniejsze korzystanie z dobrodziejstw UE.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- tworzenie kanonu europejskich autorytetów;
- wspieranie dzieci w ich obywatelskich i społecznych działaniach europejskich;
- promowanie pozytywnego nastawienia do inicjatyw europejskich podejmowanych w środowisku szkolnym;
- kształtowanie postaw prodemokratycznych, zachęcanie do korzystania z praw wyborczych i udziału w konsultacjach społecznych na szczeblu europejskim;
- promowanie europejskiego dyskursu społeczno-politycznego w mediach;
- prowadzenie debaty publicznej opartej na rzetelnej wiedzy dotyczącej Unii Europejskiej;
- promowanie tożsamości europejskiej jako części tożsamości młodego człowieka (obok innych jej wymiarów, takich jak lokalny, regionalny czy narodowy).

Przypisy

1 B. Geremek, Głos w Europie, Kraków 2010, s. 66.

2 J. Konieczna-Salamatin, Unia europejskich wartości?, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2018 [dostęp: 19.05.2021]. Dostępny w internecie: https://www.batory.org.pl/upload/files/Programy_operacyjne/Forum_Idei/Unia_europejskich_wartosci_Internet.pdf.

3 B. Geremek, Głos w Europie, s. 60.

4 Dane oparte na analizie podstawy programowej wykonanej przez Polską Fundację im. Roberta Schumana w 2020 roku (dokument wewnętrzny).

5 W 2019 roku szkoły zrealizowały 748 projektów w ramach programu Erasmus, co stanowi znaczny wzrost w porównaniu z poprzednimi latami (2018 – 699 projektów; 2017 – 574 projekty; 2016 – 501 projektów; 2015 – 423 projekty; 2014 – 350 projektów). Zob. raporty Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji: <https://czytelnia.frse.org.pl/serie/64>.

6 P. Zimoch, M. Selan, Clubbing Europe. Kluby Europejskie – przewodnik, Polska Fundacja im. Roberta Schumana, Warszawa 2017 [dostęp: 10.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://schuman.pl/wp-content/uploads/2019/01/Clubbing-Europe-PL.pdf>.

7 Traktat o Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana), Dz. Urz. Unii Europejskiej, 2012 C 326/1 [dostęp: 5.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M002&from=EN>.

8 Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, Dz. Urz. Unii Europejskiej, 2012 C 326/02 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>.

9 Uchwała Senatu RP o znaczeniu edukacji europejskiej z dn. 6 marca 2020 r <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/public/k10/dokumenty/druki/050/84.pdf>

10Zalecenie Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania, Dz. Urz. 2018 C 195/01 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-common-values-inclusive-education-and-the-european-dimension-of-teaching_pl.

11 Komisja Europejska, Europejski obszar edukacji, 30.09.2020, ec.europa.eu [dostęp: 10.05.2021]. Dostępny w internecie: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_pl.

12 Opis inicjatywy klubów europejskich w Portugalii wraz z odnośnikami do przydatnych materiałów edukacyjnych i możliwości wsparcia działalności klubów ze strony Ministerstwa Edukacji: <https://www.dge.mec.pt/clubes-europeus>

13 European Court of Auditors, ECA goes back to school — ECA auditors participating in the EU B2S programme, medium.com [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://medium.com/ecajournal/eca-goes-back-to-school-eca-auditors-participating-in-the-eu-b2s-programme-3f330fe3a63b>.

14 Więcej o programie Erasmus+: <https://erasmusplus.org/pl/sektory/edukacja-szkolna>.

15 Więcej o nagrodzie Lux w artykule na stronie Parlamentu Europejskiego: Nagroda LUX. Widzowie i posłowie do PE wybierają zwycięski film, europarl.europa.eu, 11.02.2021 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/eu-affairs/20200903STO86309/nagrada-lux-widzowie-i-poslowie-do-pe-wybieraja-zwycieski-film>.

16 Więcej informacji o konkursie „Gwiazdny krąg” na stronie Punktu Informacji Europejskiej Europe Direct: <https://gwiazdnykrag.pl>.

17 Więcej informacji o programie Euroscola na stronie Biura Parlamentu Europejskiego w Polsce: <https://euroscola.pl>.

18 Kącik edukacyjny na stronie Unii Europejskiej: https://europa.eu/learning-corner/home_pl.

Opracowanie: Magdalena Plewowska-Semik (Fundacja Centrum im. Prof. Bronisława Geremka), Róża Rzeplińska (Stowarzyszenie 61, MamPrawoWiedziec.pl), Maja Selan (Polska Fundacja im. Roberta Schumana)

Konsultacje: Piotr Maciej Kaczyński (ekspert Centrum Stosunków Międzynarodowych, członek Team Europe Polska), Joanna Pankowska (Polska Akcja Humanitarna)

Edukacja globalna. Zrozumieć swoje miejsce w świecie

Nasze tezy

- Wróćmy do edukacji globalnej i wspólnej pracy nad strategią jej wprowadzania w polskich szkołach
- Edukacja globalna, czyli lepiej rozumieć globalne współzależności w codziennym życiu
- Edukacja globalna na rzecz lokalnych działań i osobistej odpowiedzialności
- Szkoła to właściwe miejsce, by rozwijać kompetencje globalne – na wszystkich przedmiotach, międzyprzedmiotowo i w pracy wychowawczej

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Jednym z głównych celów edukacji powszechnej jest przygotowanie do pełnego uczestniczenia w życiu społecznym. Dzisiejsze społeczeństwo to nie tylko osoby, które żyją blisko nas, w naszym mieście, regionie, państwie czy nawet na naszym kontynencie, lecz ludzkość jako całość. Globalne współzależności obejmują nie tylko takie aspekty, jak międzynarodowy przepływ informacji i towarów, ale też wielkie wyzwania, przed którymi stoimy – poczynając od pandemii COVID-19, przez migracje, aż po katastrofę klimatyczną.

Działania edukacyjne, które podkreślają te globalne współzależności, a zarazem przygotowują nas do wzięcia części odpowiedzialności za losy świata, rozwijając niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy, to edukacja globalna.

Pojęcie to zostało w Polsce precyzyjnie zdefiniowane w 2011 roku w porozumieniu podpisanym przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Grupę Zagranica¹:

Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorczyń i odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych.

Do aktualnych wyzwań globalnych zaliczyć można m.in.:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie;
- poprawa jakości życia w krajach globalnego Południa;
- ochronę praw człowieka;
- zapewnienie zrównoważonego rozwoju;
- budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami globalnej Północy i globalnego Południa.
- Ponadto, w edukacji globalnej szczególnie istotne jest:

- tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk;
- przedstawianie perspektywy globalnego Południa;
- rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu;
- kształtowanie krytycznego myślenia i zmiana postaw;
- ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę².

Porozumienie nie tylko jasno definiuje, czym jest edukacja globalna oraz jakie są jej cele, ale też stanowi deklarację zaangażowania w rozwijanie tej perspektywy edukacyjnej przez wszystkie strony porozumienia. Definicja ta do dziś stanowi wspólny punkt odniesienia dla przedstawicieli i przedstawicielek różnych sektorów. Jednocześnie wciąż brakuje dokumentu o charakterze strategicznym i operacyjnym. Należy powrócić do podjętych już kilkanaście lat temu prac i –międzysektorowo, z udziałem eksperckich organizacji społecznych – wypracować strategię realizacji tych założeń w polskim systemie edukacji.

Szczególnie istotne w edukacji globalnej jest ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i odwrotnie – globalnych procesów na jednostkę. Wiedza i refleksja na ten temat są niezbędne, aby dokonywać świadomych wyborów konsumenckich i politycznych oraz rozumieć kulturę współczesną i bieżące wydarzenia – ich przyczyny i skutki.

Zobowiązania dotyczące edukacji globalnej nie kończą się na dokumentach państwowych – edukacja przygotowująca do globalnego obywatelstwa to jeden z celów zrównoważonego rozwoju wyznaczonych przez Organizację Narodów Zjednoczonych³ (cel 4.7) a także priorytet Rady Europy⁴, wyrażony w deklaracjach podpisanych również przez Polskę. Te zobowiązania są szczególnie istotne, biorąc pod uwagę, że celem edukacji globalnej jest przygotowanie nie tylko nas, obywateli i obywateli, ale także naszego państwa do odgrywania aktywnej roli na arenie międzynarodowej.

Polska jest jedną z największych gospodarek na świecie, co stawia nasz kraj w pozycji uprzywilejowanej wobec wielu państw świata, a zarazem nakłada na nas zobowiązania do współfinansowania współpracy rozwojowej w krajach mniej uprzywilejowanych. Choć Polska zobowiązała się do przeznaczania 0,33% swojego dochodu narodowego brutto [inaczej DNB – przyp. red.] na pomoc rozwojową, to obecnie przekazuje na ten cel zaledwie 0,14% DNB⁵. Jest to jeden z najgorszych wyników wśród krajów Unii Europejskiej oraz spośród państw OECD. Bez powszechnej edukacji globalnej trudno będzie wpłynąć na świadomość społeczną i przekonać opinię publiczną oraz decydentów do zmiany tego stanu rzeczy.

Szkoła to właściwe miejsce, by na lekcjach wszystkich przedmiotów, a także w działaniach międzyprzedmiotowych, pozalekcyjnych czy projektowych, budować globalne kompetencje obywatelskie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że są one coraz silniej obecne w programach nauczania wielu państw, a na ich rosnącą rolę wskazuje m.in. OECD, które wprowadziło je do słynnych międzynarodowych badań kompetencji nastolatków PISA⁶.

Główne problemy i co z tym zrobić?

- Zbyt mało treści związanych z edukacją globalną w podstawie programowej. Elementy edukacji globalnej wprowadzono do podstawy programowej w roku szkolnym 2009/2010, co sprawiło, że jak zaznacza Katarzyna Czaplicka „odpowiedzialność za kształcenie w zakresie zagadnień globalnych została przesunięta z obszaru edukacji nieformalnej do edukacji formalnej”⁷. Jednakże reforma systemu edukacji przeprowadzona w 2016 roku spowodowała, że większość z tych treści została wykreślona⁸. Potwierdza to analiza ekspertów i ekspertek Grupy Zagranica, którzy wzięli udział w konsultacjach społecznych nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych (choć kilka uwag zgłoszonych przez Grupę Zagranica zostało uwzględnionych). Należy też zwrócić uwagę, że sytuacja sprzed 2017 roku wymagała poprawy – kwestie globalne nie były obecne w takim stopniu, jak być powinny. W 2021 roku jednak nauczyciele i nauczycielki mają jeszcze mniej możliwości uwzględniania treści globalnych na swoich lekcjach, treści te nie pojawiają się również tak często w podręcznikach ani opracowaniach, z których korzysta kadra oświatowa. Oceniamy, że może to doprowadzić do ponownego wypchnięcia treści związanych z edukacją globalną w obszar edukacji pozaformalnej.
- Treści związane z edukacją globalną nie są równomiernie rozłożone w ramach całej podstawy programowej.
- Brakuje uwzględnienia edukacji globalnej w podstawach programowych większości przedmiotów, przez co jej realizacja może się sprowadzać do przeprowadzenia godziny lub dwóch godzin zajęć.
- W podstawie programowej nacisk położony jest na zdobywanie wiedzy, a nie wzmocnienie postaw ważnych z punktu widzenia edukacji globalnej.
- Podręczniki przedmiotowe (m.in. do geografii i wiedzy o społeczeństwie – przedmiotów szczególnie ważnych, jeśli chodzi o uczenie o współzależnościach globalnych) zawierają rozproszone i fragmentaryczne treści edukacji globalnej, język natomiast, którym pisze się o krajach globalnego Południa, współzależnościach, mieszkańcach i mieszkańcach innych krajów w znacznym stopniu wyraża perspektywę europocentryczną i neokolonialną⁹.
- Niewystarczające przygotowanie nauczycieli i nauczycielek. W tej chwili tylko w nielicznych ośrodkach akademickich, i to przeważnie w tych, które brały udział w edukacyjnych projektach organizacji pozarządowych, edukacja globalna jest elementem kształcenia na kierunkach pedagogicznych. W niektórych ośrodkach tych treści pojawia się stosunkowo dużo, głównie dzięki zaangażowaniu konkretnych wykładowców i wykładowczyń. Jednak większość osób, które kończą studia na kierunkach pedagogicznych, opuszcza mury uczelni, nie dowiadując się niczego o globalnych współzależnościach i znaczeniu edukacji globalnej.
- Obecność edukacji globalnej, zarówno w systemie edukacji formalnej, jak w pozaformalnej, jest w ogromnym stopniu zasługą organizacji pozarządowych, które upowszechniają tę perspektywę edukacyjną i realizują zadania publiczne z nią związane. Potrzebne jest więc

wzmocnienie dialogu pomiędzy sektorem pozarządowym i instytucjami publicznymi oraz włączanie organizacji społecznych w procesy decyzyjne związane z prowadzeniem edukacji globalnej w Polsce.

- Mimo słabego umocowania edukacji globalnej w systemie szkolnictwa, pomoc humanitarna i rozwojowa cieszą się wysokim poparciem społecznym. Badania opinii publicznej przeprowadzone na początku 2020 roku przez Kantar na zlecenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych pokazały, że 69% Polaków i Polek uważa, że Polska powinna wspomagać rozwój krajów ekonomicznie słabiej rozwiniętych. Przeciwnego zdania było jedynie 19% respondentów i respondentek¹⁰. Jednocześnie zaledwie 12% badanych deklorowało, że w ciągu 2-3 miesięcy poprzedzających badanie zetknęło się z informacjami o pomocy Polski dla innych krajów. W mniejszym stopniu niż w pozostałych grupach wiekowych takie informacje docierały do dwudziestolatków. Można wyciągnąć stąd ostrożny wniosek, że informacje o polskiej współpracy rozwojowej są najslabiej rozpowszechnione w najmłodszych grupach wiekowych. Warto też wspomnieć, że jedynie 4% respondentów i respondentek zadeklarowało, że było w jakikolwiek sposób zaangażowane w pomoc krajom ekonomicznie słabiej rozwiniętym.

Rozwiązania i wskazówki

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- stworzenie dokumentu dotyczącego edukacji globalnej w Polsce, który będzie miał charakter strategiczny i operacyjny: opisanie ogólnych i szczegółowych celów edukacji globalnej w Polsce zgodnie z zapisami Wieloletniego planu współpracy rozwojowej na lata 2021-2030; uwzględnienie ustaleń z porozumienia Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Grupy Zagranica z 2011 roku; dokument ten powinien być tworzony w aktywnej współpracy ze stroną społeczną i organizacjami pozarządowymi;
- ponowne przeprowadzenie międzynarodowego audytu edukacji globalnej w Polsce (GENE Peer Review¹¹): przegląd założeń strategicznych, treści programowych i praktycznego wdrożenia tej perspektywy edukacyjnej w szkołach; uwzględnianie wniosków i rekomendacji z przeglądu w przyszłych krajowych dokumentach strategicznych;
- przeanalizowanie i wprowadzenie zmian do podstawy programowej, tak by była ona spójna z celami i zasadami edukacji globalnej: położenie większego nacisku na kształtowanie umiejętności i postaw, takich jak empatia, solidarność, rozumienie globalnych współzależności (w odróżnieniu od obecnego nacisku na przekazywanie wiedzy), uwzględnienie perspektywy globalnej w odniesieniu do treści, które już teraz znajdują się w podstawie programowej;
- ujęcie tematów bezpośrednio związanych z celami zrównoważonego rozwoju i Agendą na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 w podstawie programowej dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych;

- uwzględnianie perspektyw pozaeuropejskich, w tym mieszkańców i mieszkanki krajów globalnego Południa, w materiałach edukacyjnych, podręcznikach, scenariuszach lekcji przedmiotowych i sylabusach kursów pedagogicznych (zwłaszcza przy poruszaniu takich tematów, jak kolonizacja, niewolnictwo, globalizacja, handel międzynarodowy, migracje czy zmiany klimatu);
- przygotowanie materiałów, programów edukacyjnych oraz zestawu rekomendacji dotyczących języka¹² dla autorów i autorek podręczników oraz publikacji edukacyjnych, tak by język ten nie wzmacniał stereotypów na temat mieszkańców i mieszkanki krajów globalnego Południa;
- wznowienie i rozbudowanie programu edukacji globalnej realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, w tym w szczególności reaktywowanie sieci regionalnych koordynatorów i Szkół Liderów Edukacji Globalnej¹³;
- szkolenia dotyczące edukacji globalnej dla nauczycieli i nauczycielek, dzięki czemu kadra pedagogiczna zwiększy wiedzę na temat celów zrównoważonego rozwoju; takie programy szkoleniowe powinny być prowadzone zarówno podczas kształcenia nauczycieli i nauczycielek na uczelniach pedagogicznych, jak i jako kursy doszkalające (zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie);
- stałe wzmacnianie potencjału organizacji pozarządowych, które prowadzą edukację globalną.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- wspieranie (także finansowe) szkolnych projektów edukacji globalnej;
- finansowe, merytoryczne oraz motywacyjne wspieranie tych nauczycielek i nauczycieli, którzy realizują z młodymi ludźmi działania z obszaru edukacji globalnej (projekty, cykle lekcji itp.);
- tworzenie środowiska sprzyjającego podejmowaniu lokalnych inicjatyw na rzecz wyzwań globalnych; docenianie inicjatyw tego rodzaju podejmowanych przez młodzież, zarówno w szkole, jak i poza nią;
- konsultowanie planów, budżetów i innych ważnych decyzji związanych z celami zrównoważonego rozwoju z uczniami i uczennicami;
- odwoływanie się do Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju w politykach lokalnych; nawiązywanie współpracy z miejscowymi instytucjami i podmiotami (takimi jak szkoły, biblioteki), by wspólnie działać na rzecz zrównoważonego rozwoju.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole¹⁴

- kształtowanie postaw globalnej solidarności i akceptacji różnorodności kulturowej oraz wzmacnianie umiejętności związanych z rozumieniem współzależności globalnych (gospodarczych, kulturowych i środowiskowych) na wszystkich etapach edukacyjnych, począwszy od przedszkola;

- wprowadzenie tematów ważnych z punktu widzenia edukacji globalnej do programów profilaktyczno-wychowawczych szkół (np. łańcuchy dostaw, zmiany klimatu a migracje, poruszanie trudnych tematów, takich jak konflikty, migracje, pomoc i solidarność międzynarodowa, w rzetelny i kompetentny sposób); uwrażliwianie społeczności szkolnej na to, jaki wpływ mają jednostki na wspomniane procesy i odwrotnie;
- wspieranie i motywowanie wszystkich nauczycieli i nauczycielek, by przynajmniej kilka razy w semestrze w ramach każdego przedmiotu poruszali wątki globalne;
- nawiązywanie współpracy ze szkołami z krajów globalnego Południa za pośrednictwem organizacji, które mają ekspercką wiedzę i doświadczenie w edukacji globalnej oraz międzynarodowej współpracy rozwojowej;
- zachęcanie młodych ludzi do podejmowania inicjatyw szkolnych dotyczących zagadnień globalnych; tworzenie przestrzeni na takie działania w szkole;
- dowartościowanie pracy metodą projektu edukacyjnego oraz wykorzystywanie eksperymentów, by w ciekawy sposób przybliżyć młodym ludziom tematykę współzależności globalnych.

4. Uczennice i uczniowie

- uważne i dociekliwe zadawanie pytań, motywowanie nauczycieli i nauczycielek do poruszania na lekcjach tematów, które są interesujące dla młodych ludzi i dotyczą przyszłości, takich jak kryzys klimatyczny, globalne nierówności, pokój, migracje;
- krytyczne analizowanie przekazów medialnych, sprawdzanie innych źródeł, eliminowanie nieprawdziwych i zmanipulowanych informacji;
- promowanie odpowiedzialnej konsumpcji, przeciwdziałania zmianom klimatu i globalnego obywatelstwa w środowisku lokalnym, w tym w rodzinie.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

- pokazywanie młodemu pokoleniu, że jesteśmy częścią globalnej sieci współzależności: interesowanie się wydarzeniami w krajach globalnego Południa na równi z tymi, które dotyczą globalnej Północy; wspieranie działań organizacji humanitarnych i rozwojowych;
- rzetelne informowanie o globalnych współzależnościach w mediach; analizowanie programów wyborczych w kontekście wyzwań globalnych przez dziennikarzy i dziennikarki, zadawanie politykom i polityczkom pytań o sprawy związane z tematyką globalną (także na szczeblu lokalnym).

Przypisy

1 Grupa Zagranica to federacja 57 organizacji pozarządowych zaangażowanych we współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną.

2 Porozumienie w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce z 16.05.2011 r. [dokument podpisany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Grupę Zagranica], [dostęp: 13.05.2021]. Dostępny w internecie:

<https://www.gov.pl/web/polskapomoc/edukacja-globalna-w-polsce>. Grupa Zagranica jest federacją zrzeszającą organizacje pozarządowe zaangażowane we współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną.

3 Cel ten brzmi następująco: „Do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabędą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój”. Wszystkie cele zrównoważonego rozwoju można przeczytać na stronach rządowych: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-praca-technologie/cele-zrownowazonego-rozwoju>.

4 The Maastricht Global Education Declaration and the Council of Europe policy framework, www.bridge47.org, 17.12.2018 [dostęp 10.05.2021]. Dostępny w internecie:

www.bridge47.org/resources/12/2018/maastricht-global-education-declaration-and-council-europe-policy-framework.

5 K. Zalas-Kamińska, O. Chmiel, Polska współpraca rozwojowa – raport 2020, Grupa Zagranica, 2020, s. 5 [dostęp: 10.05.2021]. Dostępny w internecie:

https://zagranica.org.pl/wpcontent/uploads/2021/03/Polska_wspolpraca_rozwojowa_2020_Raport_Grupy_Zagranica.pdf.

6 OECD, PISA 2018 Results. Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en.

7 K. Czaplicka, Po co nam edukacja globalna?, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 1.

8 Na przykład w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum był zapis dotyczący problemów współczesnego świata (obejmujący m.in. sytuację krajów globalnego Południa i globalnej Północy, współzależności między nimi, migracje, pomoc humanitarną, znaczenie jednostkowych i obywatelskich wyborów. W nowej podstawie programowej do wiedzy o społeczeństwie – zarówno do szkoły podstawowej, jak i szkoły średniej – jest znacznie mniej tych treści, nie pojawia się w ogóle pojęcie globalnego Południa i globalnej Północy ani nawiązanie do zależności między nimi, np. w kontekście solidarności międzynarodowej.

9 E. Kielak, D. Cieślakowska, A. Kudarewska, Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej. Wersja uzupełniona, Grupa Zagranica, 2016 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: https://zagranica.org.pl/wp-content/uploads/2021/04/GZ_raport_analiza-podrecznikow_EG_geografia_WOS_2016.pdf.

10 Zob. artykuł na stronach rządowych na ten temat: Polacy o pomocy rozwojowej – wyniki badania opinii publicznej, 17.02.2020, gov.pl [dostęp: 13.05.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/polacy-o-pomocy-rozwojowej-wyniki-badania-opinii-publicznej>.

11 Poprzednio taki proces został przeprowadzony w latach 2009-2010). Global Education Network Europe (GENE) to sieć zrzeszająca instytucje publiczne i podległe im agencje zajmujące się edukacją globalną w kilkudziesięciu krajach europejskich, w tym w Polsce. Więcej informacji: <https://www.gene.eu/peer-reviews>.

12 Zachęcamy do przygotowania rzeczowego materiału na podstawie publikacji Instytutu Globalnej Odpowiedzialności: IGO, Jak mówić o większości świata. Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa, 2015 [dostęp: 14.05.2021]. Dostępny w internecie: http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/Jak_mowic_o_wiekszosci_swiatek_wydanie4_ebook.pdf.

13 Dzięki projektowi „Edukacja Globalna – Liderzy na rzecz rozwoju”, realizowanemu w latach 2018-2019, powstała sieć koordynatorów i koordynatorek regionalnych edukacji globalnej oraz Szkół Liderów Edukacji Globalnej. Po zakończeniu projektu sieć przestała być jednak rozwijana. Więcej na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: <https://edukacjaiglobalna.ore.edu.pl>.

14 Inspiracją dla powyższych rekomendacji były strony E-globalna (www.e-globalna.edu.pl) oraz publikacja i webinarium CEO: Jak uwrażliwiać uczniów i uczennice na wyzwania globalne, ceo.org.pl, 2021 [dostęp 13.05.2021]. Dostępny w internecie: https://szkolatolerancji.ceo.org.pl/sites/szkolatolerancji.ceo.org.pl/files/webinarium_wtp_18.03.2021_0.pdf. Webinarium można obejrzeć na YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=3iEL_qNVIMQ.

Opracowanie: Elżbieta Kielak (Grupa Zagranica), Joanna Pankowska (Polska Akcja Humanitarna), Artur Wieczorek (Forum Młodych Dyplomatów)

Konsultacje: Katarzyna Salejko (Amnesty International Polska), Elżbieta Krawczyk (Centrum Edukacji Obywatelskiej)

Historia w szkole. Empatia i zaciekawienie

Nasze tezy

- Świat się zmienia, a historia w szkole powinna umożliwiać uczenie (się) o różnorodności i zmienności sposobów funkcjonowania ludzi w świecie
- Potrzebujemy innego punktu ciężkości w uczeniu (się) historii: więcej historii globalnej (w tym europejskiej), uzupełnionej mikrohistorią, historią regionalną i lokalną
- Więcej historii społecznej, gospodarczej, kulturalnej oraz historii nauki, więcej współczesności, historii (perspektywy kobiet), historii queerowej i postkolonialnej
- Głównym tematem programu nie powinno być „państwo” czy „naród” – jeśli już, to po to, by wyjaśnić, jak historycznie kształtowały się te kategorie
- Mniej faktów, więcej pracy z różnymi źródłami oraz uczenia się warsztatu historycznego – refleksji nad tym, jakie uwikłania, szanse i zagrożenie niesie rekonstruowanie przeszłości
- Uczenie (się) analizy źródeł przydaje się nie tylko na historii – pomaga oceniać wartość napływających do nas informacji i odsiewać te fałszywe
- Mniej martyrologii, więcej empatii

Dlaczego zmiana jest konieczna?

Historia należy do najbardziej upolitycznionych przedmiotów szkolnych. W Polsce tradycyjnie używana jest do wpajania takiej wizji wspólnoty narodowej, jaka odpowiada kolejnym ekipom rządzącym. Jednocześnie badania pokazują, że świadomość i wiedza historyczna młodzieży są niskie ¹. Niewielki jest także odsetek uczniów i uczennic wybierających historię jako przedmiot maturalny ².

Sposób, w jaki nauczana jest historia, służy raczej umacnianiu i rozwijaniu postaw nacjonalistycznych. Przedmiot ten w obecnym wydaniu nie ułatwia poruszania się w zglobalizowanym świecie, także dlatego, że nie otwiera na inność, nie stara się rozbudzić zainteresowania ludźmi wszystkich płci i grup społecznych, ludźmi odległymi w czasie i przestrzeni, ich sposobami myślenia i życia, ich opowieściami i perspektywami.

Zbyt duży nacisk kładzie się na historię polityczną i militarną, której podmiotem są „państwa”, „narody”, a także władcy lub grupy rządzące. Pozbawia to uczennice i uczniów narzędzi do badania światów, w których nie było państw i narodów, wspólnot innych niż „narodowe” ¹, a także do badania dziejów mentalności i rozumienia różnych ludzkich wyborów. Taki sposób uczenia nie zostawia też miejsca na krytyczny stosunek do historii własnej wspólnoty – naród polski jako podmiot dziejów przedstawiany jest zarazem jako ofiara i heros ¹.

W dobie kryzysu klimatycznego potrzebujemy historii, która pokaże, w jaki sposób do niego doprowadziliśmy i jakie czynniki (np. rewolucja agrarna, rewolucja przemysłowa i kapitalizm) utrudniają przeciwdziałanie temu zjawisku. Potrzebujemy uczyć (się) o katastrofach ekologicznych z przeszłości,

o tym, co je powodowało i jakie miały skutki, ale jeszcze bardziej powinniśmy uczyć (się) o zrównoważonych sposobach gospodarowania zasobami, jakie wypracowało wiele grup ludzkich w historii; o różnych podejściach do natury oraz ich skutkach.

W świecie, w którym zjawisko migracji zostało upolitycznione, a konkretne grupy migrantów i migrantek są nieustannie wskazywane i naznaczone jako „niepożądane”, powinniśmy uczyć (się) o migracjach i mieszanii się grup ludzkich jako o jednym z najbardziej powszechnych zjawisk w dziejach hominidów, być może mającym kluczowe znaczenie dla istnienia tego gatunku. Potrzebujemy w historii XIX i XX wieku większego nacisku na zjawisko migracji i uchodźstwa, także osób pochodzących z ziem polskich. Powinniśmy uczyć się także o historycznych przykładach naznaczania i wykluczania określonych grup społecznych, tak, aby ta wiedza mogła stanowić ostrzeżenie.

Potrzebujemy historii opowiedzianej z perspektywy różnorodnych grup i wspólnot, zwłaszcza tych, które w przeszłości musiały walczyć o swoje prawa (a często robią to nadal): historii, która pozwoli lepiej zrozumieć pojęcie ogólnoludzkiej solidarności, a zarazem uświadomi, że prawa (w tym tak fundamentalne, jak prawa człowieka) nie zostały nikomu „dane” raz na zawsze – że trzeba było je wywalczyć i trzeba ich bronić.

W kapitalistycznym świecie potrzebujemy historii kapitalizmu, ale także historii społeczeństw niekapitalistycznych, przypominającej, że inny świat bywał – a więc i jest – możliwy. Potrzebujemy historii, która będzie pokazywać różnorodność i zmienność rozwiązań, które społeczności wypracowywały, żeby radzić sobie z wyzwaniami świata.

Historia taka, jakiej uczy się w szkole, tylko z nazwy przypomina dyscyplinę akademicką. Podręcznik zawiera gotową, przykrojoną porcję wiedzy, którą uczniowie i uczennice mają „opanować”. Mało jest w szkole miejsca na uczenie (się) tego, w jaki sposób wiedza historyczna jest wytwarzana, tego, że badania historyczne mogą dotyczyć zupełnie innego zakresu problemów, niż ujęte w podręcznikach, czy wreszcie tego, że każde ustalenie historyczne było i jest przedmiotem sporów oraz reinterpretacji. Choć podstawa programowa zakłada zapoznanie się z warsztatem historycznym, to temat ten pojawia się zbyt wcześnie, a nauka tych umiejętności nie jest wpleciona w cały tok nauczania. Tymczasem warsztat historyczny (np. umiejętność krytycznego czytania źródeł) może być bardzo przydatny w świecie, w którym doświadczamy nadmiaru informacji i musimy ciągle je odsiewać oraz weryfikować.

I wreszcie: szkolna historia jest nudna. Zabija ciekawość i empatię, zamiast ją rozbudzać.

Główne problemy i co z tym zrobić

Podstawa programowa historii jest nie tylko przeładowana faktami, ale też przesadnie ukierunkowana na polsko- i europocentryczną historię polityczną. Powinna stać się prawdziwą podstawą: określać jedynie niezbędne minimum wiedzy i umożliwić rozwijanie umiejętności w ramach zajęć historii. Należy odejść od modelu historii wydarzeniowej i europocentrycznej na rzecz historii globalnej i lokalnej, historii społecznej, gospodarczej, historii nauki i kultury, historii różnorodnych grup ludzkich, które tradycyjnie pozbawione były władzy i głosu (kobiet, osób nieheteronormatywnych, rdzennej ludności różnych obszarów, chłopów i chłopek, mieszkańców i mieszkanki krajów kolonizowanych itp.). Ważne jest też,

by pokazywać różnorodne sposoby uprawiania historii i jej różne podmioty; nie odcinać historii szkolnej od historii jako dyscypliny naukowej wraz z jej sporami merytorycznymi i metodologicznymi.

Innym problemem jest prowadzona w Polsce **polityka historyczna** i jej wpływ na nauczanie historii w szkole – bardzo silna obecność w dyskursie publicznym nacjonalistycznego modelu historii oraz brak przestrzeni do krytycznego namysłu nad historią Polski, brak osadzenia jej w historii powszechnej, brak zainteresowania światem i jego problemami.

Problemem jest również **brak powiązania historii z innymi przedmiotami** – humanistycznymi, ale nie tylko, np. historia nauki mogłaby stanowić uzupełnienie zajęć z biologii czy fizyki. Historia powinna iść w parze z geografą, wiedzą o społeczeństwie, a przede wszystkim językiem polskim, który w Polsce w dużej mierze jest traktowany jako historia literatury; ma też szansę stać się jednym z przedmiotów, w ramach których będzie realizowana edukacja globalna.

Obecnie poważnym problemem jest również **ograniczenie autonomii szkół**: brak możliwości (organizacyjnych, finansowych itd.) zapraszania do szkół osób i instytucji, zajmujących się uprawianiem i badaniem historii w nieszkolny sposób (począwszy od herstorycznej sieci kobiet, a skończywszy na muzeach, nie tylko tych historycznych). Brakuje przestrzeni na samodzielne projekty badawcze, robione przez uczennice i uczniów.

Warto też wspomnieć o **ograniczonym dostępie do interesujących materiałów źródłowych i opracowań**, scenariuszy lekcji i innych materiałów edukacyjnych, zwłaszcza dotyczących historii świata poza Europą oraz historii społecznej, gospodarczej, historii kultury czy nauki. Znamienny jest fakt, że spośród instytucji, które proponują nauczycielom i nauczycielkom historii materiały edukacyjne, największymi środkami na promocję dysponuje Instytut Pamięci Narodowej. Nauczycielkom i nauczycielom brakuje też wsparcia merytorycznego.

Wreszcie problemem jest także skupienie nauczania na **wymaganiach i wynikach** egzaminacyjnych, które nie sprawdzają wszystkich umiejętności, nagradzają przede wszystkim pamięciowe opanowanie materiału i opierają się na mierzeniu wyników indywidualnych uczniów i uczennic.

Najważniejsze bariery i trudności

- Niskiej świadomości historycznej towarzyszy to, że wiele osób, nawet jeśli nie zna historii i nie lubiło jej w szkole, ma ugruntowane przekonanie, czym historia jest – przekonanie, oparte właśnie na tym modelu historii, z jakim obcuje się w szkole. Wystarczy przypomnieć ogromne spory, jakie wywołało swego czasu wprowadzenie w 3-letnim liceum dla uczennic i uczniów, rozszerzających przedmioty przyrodnicze, przedmiotu „Historia i społeczeństwo” i opór, jaki wywołała ta propozycja ¹.
- Brak przygotowania nauczycielek i nauczycieli, brak materiałów i wsparcia merytorycznego. W połączeniu ze złą sytuacją naszej grupy zawodowej, trudno od nauczycielek i nauczycieli oczekiwać entuzjazmu wobec kolejnych zmian.
- Formuła egzaminu maturalnego, obejmującego min. obszerny test z pamięciowej wiedzy.

- Prowadzona w Polsce polityka historyczna, podporządkowana interesom każdej kolejnej grupy i partii rządzącej.

Rozwiązania i wskazówki

Zmiana sposobu nauczania historii w szkole powinna iść w parze ze zmianą rozumienia tego, czym jest historia jako nauka, jakimi zagadnieniami się zajmuje, czym różni się od tego, co zawierają szkolne podręczniki. Postulujemy program, który wychodzi zarówno od wspólnot ludzkich (takich jak klasy społeczne, kobiety, instytucja rodziny, chłopci i dziewczynki, ludność rdzenna, koczownicy...) jak i podmiotów nie-ludzkich (takich jak regiony geograficzne, np. Amazonia czy Wielki Step; szlaki handlowe, woda, rośliny, np. herbata, kawa, tytoń, pszenica...)

Postulujemy też mniej faktów, a więcej problemów i pytań badawczych, pracy z różnego rodzaju źródłami. Chcemy pokazywać, że historia jest żywym i ciągłym badaniem fragmentarycznych i niekompletnych głosów dobiegających z przeszłości, a nie zbiorem dat do „wkucia”. Wprowadźmy wielość perspektyw, w tym wielość sposobów uprawiania historii.

Konieczne jest też powiązanie historii z innymi szkolnymi przedmiotami i ścieżkami tematycznymi (np. edukacją globalną, edukacją o prawach człowieka).

I wreszcie: podstawa programowa powinna stać się szerokim zbiorem problemów, pytań badawczych, wskazówek i możliwych ścieżek do wyboru oraz zestawem umiejętności i postaw, a nie – zestawem danych do wkucia.

1. Władze centralne, politycy i polityczki

- odpolitycznienie historii, zmiana polityki historycznej: zamiast polityki opartej na przekonaniu o wyjątkowości narodu polskiego – przynajmniej gotowość do pogłębionej, krytycznej debaty nad polską historią (zwłaszcza najnowszą);
- zmiana podstawy programowej:
 - podstawa niech będzie naprawdę podstawą, tj. określeniem minimalnych wymagań, a zarazem zbiorem wskazówek, które pomagają szkołom opracować lub wybierać programy nauczania;
 - silniejsze powiązanie historii z innymi przedmiotami;
 - odejście od modelu historii politycznej, opartej na pojęciach „narodu” i „państwa”;
 - więcej historii globalnej i zarazem mikrohistorii, uwzględnienie historii różnych grup mniejszościowych i podporządkowanych, uwzględnienie historii społecznej, gospodarczej, historii kultury, nauki;
 - większy nacisk na historię XIX i XX wieku, na wyjaśnianie pochodzenia i zmienności obecnie istniejących instytucji ¹;
 - więcej metodologii historii, samodzielnej pracy badawczej uczennic i uczniów ze źródłami, mapami i innymi materiałami;

- wzmacnianie empatii i postawy ciekawości wobec tego, co nowe i inne.
- zmiana formuły egzaminów maturalnych: zamiast testów z podręcznikowej wiedzy – całoroczna, samodzielna praca badawcza, prezentowana w wybranej przez ucznia i uczennicę formie i bronią na egzaminie;
- zwiększenie autonomii szkół i nauczycieli oraz nauczycielek;
- zapewnienie wsparcia merytorycznego: tłumaczenie istniejących materiałów do nauczania historii, opracowywanie własnych, publikowanie wyborów źródeł i map (także online);
- zapewnienie wsparcia metodycznego: szkolenia i warsztaty, a także doradztwo metodyczne, inspirujące nauczycielki i nauczycieli do wprowadzania nowych metod pracy, nowych zagadnień, uczenia z wykorzystaniem warsztatu historycznego;
- likwidacja IPN-u, wzmocnienie archiwów państwowych i lokalnych oraz bibliotek i muzeów historycznych, dobre finansowanie ich działów edukacyjnych.

2. Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- wspieranie autonomii szkół i nauczycieli oraz nauczycielek;
- ułatwienie nauczycielkom, nauczycielom, uczniom i uczennicom dostępu do lokalnych archiwów, prowadzenia w szkołach projektów badawczych z zakresu mikrohistorii i historii lokalnej;
- otwartość na debatę na temat historii i polityk historycznych w lokalnej przestrzeni: dyskusjach o nazwach ulic i miejscowości, pomnikach, patronach i patronkach szkół, działaniu miejscowych muzeów, cmentarzy istniejących i nieistniejących; gotowość do włączania młodzieży w debaty na ten temat;
- dofinansowanie bibliotek szkolnych i lokalnych oraz stałe wyposażanie ich w wartościowe książki, czasopisma, filmy i inne materiały.

3. Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- kształtowanie postaw empatii, zaciekawienia światem, otwartości wobec innych, gotowości do krytyki własnych wspólnot, rozumienia tego, czym jest intersekcyjność (to, że każdy i każda z nas przynależy jednocześnie do różnych grup i wspólnot, bywa przez to narażony na wielorakie formy dyskryminacji, ale też uzyskuje różnorakie przywileje);
- wprowadzanie do nauczania historii zarówno tematów i zagadnień, które mogą okazać się szczególnie bliskie uczennicom i uczniom, jak i tych włączających perspektywę globalną;
- organizowanie nauczania historii wokół pracy z materiałami źródłowymi, poznawania prac historycznych, stanowiących przykład różnorodnych perspektyw i podejść do historii i różnorodnych metodologii, organizowanie projektów badawczych;
- „odczarowanie” historii, przedmiotu nierzadko nielubianego i kojarzonego z „wkuwaniem” faktów i dat: uczniom i uczennicom warto stworzyć przestrzeń do swobodnej i otwartej refleksji

i dyskusji nad tym, co w uczeniu się historii sprawia im trudność, a co jest atrakcyjne, jak wzmacniać atrakcyjność tego przedmiotu;

- wspieranie tworzenia zespołów i projektów międzyprzedmiotowych, w których można odwołać się do historii – nie tylko w ramach przedmiotów humanistycznych (np. na lekcjach przyrody można przeprowadzić projekt o historii szczepienia przeciwko ospie, obejmujący historię od pierwszych chińskich szczepionek, poprzez spór zwolenników i przeciwników szczepień w dobie oświecenia w Europie, aż po całkowite wyeliminowanie tej choroby)¹.

4. Uczennice i uczniowie

- zgłaszanie własnych propozycji dotyczących zagadnień, epok, grup, części świata, które chcą dokładniej poznać na historii; współdecydowanie o tym, jakie tematy i zagadnienia podejmowane są i rozwijane na zajęciach, w ramach projektów edukacyjnych czy wyjazdów i wyjazdów;
- nawiązywanie współpracy z uczniami i uczennicami z innych krajów i części świata, wymiana doświadczeń na temat tego, w jaki sposób i jakiej historii uczą się rówieśnicy i rówieśniczki w innych krajach;
- gotowość do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi;
- wspólne z nauczycielami dbanie o to, żeby projekty z innych przedmiotów, przede wszystkim humanistycznych, ale też np. z zakresu edukacji globalnej, obywatelskiej czy europejskiej, uwzględniały perspektywę historyczną.

5. Opinia publiczna, w tym rodzice

W obecnej sytuacji w Polsce opinia publiczna może utrudniać wprowadzanie zmian, o których piszemy w tym tekście. Potrzebna jest przede wszystkim zmiana sposobu mówienia o historii. Jeśli chodzi o historię szkolną, ważnym partnerem może stać się Związek Nauczycielstwa Polskiego, otwarty na rozmowę o konieczności zmiany formuły nauczania historii w szkole.

W ostatnim czasie w polskim dyskursie publicznym dużo mówiło się na przykład o historii ludowej. Pojawiają się kolejne książki i organizowane są wydarzenia przypominające o jednym z wielu wielkich nieobecnych szkolnej historii – chłopach i chłopkach. Toczy się też już od dłuższego czasu dyskusja o potrzebie uwzględnienia w szkolnej historii kobiet, przy czym chodzi nie tylko o dodanie większej liczby kobiecych postaci do istniejącej podstawy programowej, ale też o wprowadzenie do nauczania historii perspektywy kobiet i historii. To dwa przykłady tego, w jaki sposób zmiany w dyskursie publicznym – które wymagają współpracy wielu aktorów i aktorek życia publicznego, od akademików i academiczek po media – mogą pomóc w znoszeniu czy osłabianiu wymienionych wyżej barier.

Rodzice, czy w ogóle osoby „dorosłe” mogą stać się ważnymi partnerkami i partnerami w tych projektach badawczych w szkołach, które dotyczą np. pamięci historycznej.

Przypisy

1 W. Burszta, Mitologia zastępuje młodym historię [wywiad], Culture.pl, 31.07.2015. Dostępny w internecie: <https://culture.pl/pl/artykul/mitologia-zastepuje-mlodym-historie>

2 P. Laskowski, Trudności z historią – uwagi do raportu IBE, Społeczny Monitor Edukacji, 21.10.2011. Dostępny w internecie: <https://www.monitor.edu.pl/analizy/trudnosci-z-historia-a-uwagi-do-raportu-ibe.html>)

3 Warto przypomnieć, że „naród” jest pojęciem bardzo młodym, zrodzonym w określonej części świata, dla większości dziejów ludzkości nie mającym w ogóle zastosowania.

4 Zob.: A. Leszczyński, Czarnek: więcej martyrologii w szkole! Ekspert: minister nie wie, co się dzieje w szkołach, oko.press, 11.08.2021. Dostępny w internecie: <https://oko.press/czarnek-wiecej-martyrologii-w-szkole>.

J. Suchecka-Jadczak, Rano Auschwitz, wieczorem ognisko i dyskoteka. “Edukacyjne męczeństwo” polskich dzieci”, tvn24.pl, 6.08.2021. Dostępny w internecie: <https://tvn24.pl/premium/rano-auschwitz-wieczorem-ognisko-i-dyskoteka-edukacyjne-meczenstwo-polskich-dzieci-5165443>.

5 Patrz np.: <https://krytykapolityczna.pl/kraj/szkola-miedzy-rynkiem-a-narodowa-wspolnota/>; <https://www.monitor.edu.pl/newsy/ojczysty-panteon-obowiazkowo.html>

6 w tym kontekście warto śledzić dalsze losy propozycji Ministra Przemysława Czarnka dotyczącej wzmocnienia komponentu historii najnowszej przez wprowadzenie przedmiotu “Historia i teraźniejszość”.

7 Zob. też zalecenia zawarte w artykule Edukacja globalna – zrozumieć swoje miejsce w świecie, <https://www.organizacjespoleczne.org.pl/edukacja-globalna-zrozumiec-swoje-miejsce-w-swiecie/>.

Opracowanie: Anna Dzierzgowska (Społeczny Monitor Edukacji)

Konsultacja: Agnieszka Jankowiak-Maik (Babka od histy), Kamil Paździor (nauczyciel historii, ekspert Fundacji Szkoła z Klasą, Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą)

Szkoła dobrze finansowana. Potrzebne adekwatne środki i sprawiedliwy system finansowania oświaty

Nasze tezy

- System finansowania oświaty w Polsce wymaga zmian
- Poziom finansowania nie jest satysfakcjonujący dla wszystkich
- Proste zwiększenie subwencji oświatowej, nawet jeśli byłoby możliwe, nie rozwiązuje istoty problemu – trzeba zmienić algorytm podziału subwencji oświatowej, tak by uwzględnić nie tylko liczbę uczniów, ale także liczbę oddziałów i godzin zajęć.
- System finansowania powinien być zrozumiały dla szerokiego grona osób odpowiedzialnych za organizację oświaty
- Finansowanie powinno być lepiej dopasowane do ponoszonych wydatków – konieczna jest rzetelna ocena kosztów, które wynikają z decyzji na szczeblu centralnym i dialog z samorządami.

Dlaczego zmiana jest konieczna

Obecny system finansowania oświaty w Polsce jest negatywnie postrzegany przez większość podmiotów uczestniczących w organizacji procesu edukacji. Źle oceniają go przede wszystkim organy prowadzące szkoły i placówki, czyli głównie samorządy terytorialne. Pochlebne opinie trudno znaleźć także wśród dyrektorów szkół oraz nauczycieli i nauczycielek. System ten nie wydaje się satysfakcjonujący również z punktu widzenia instytucji zarządzających budżetem centralnym, choćby z tego powodu, że pomimo kolejnych wzrostów nakładów na edukację odbiorcy systemu nie postrzegają tych zmian jako wystarczających.

Dzieje się tak głównie dlatego, że wydatki na oświatę, ponoszone przede wszystkim w samorządach, rosną jeszcze szybciej niż nakłady z budżetu centralnego. Sposób finansowania zadań oświatowych jest także postrzegany jako zbyt skomplikowany.

Największa część budżetu, który zasila system edukacji, czyli część oświatowa subwencji ogólnej, opiera się obecnie na kalkulacjach stawek przypadających na każdego ucznia oraz przypisywanych mu mniej lub bardziej licznych stawek dodatkowych, zwanych wagami. Dodatkowo wysokość subwencji oświatowej dla samorządu zależy w pewnym stopniu od liczby nauczycieli, ale tylko tych zatrudnionych na podstawie Karty nauczyciela i tylko w zakresie, który wyrównuje efekt awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek. Liczba wag, czyli dodatkowych czynników wpływających na wysokość subwencji oświatowej, uwzględnianych w algorytmie, przekroczyła już 70, a przecież zasady podziału subwencji obejmują jeszcze wiele innych parametrów, które nie zawsze są zrozumiałe nawet dla urzędnika zajmującego się finansowaniem oświaty w gminie, nie mówiąc o rodzicach uczniów i uczennic, a także samych młodych ludziach.

Panuje powszechne przekonanie, że system finansowania powinien być adekwatny do podejmowanych zadań oraz zrozumiały, a najlepiej prosty. Niezależnie od sposobu określenia systemu finansowania, trudno będzie osiągnąć jednocześnie oba te cele. System może być prosty, ale wtedy trudno sprawić, by był dobrze dopasowany do ponoszonych wydatków; z kolei próba dopasowania systemu do faktycznych kosztów powoduje najczęściej jego komplikację. Rozumiejąc, że spełnienie obu tych postulatów jest skrajnie trudne, niezależnie od wyboru systemu finansowania, to w obecnym systemie, opartym na kwotach przypadających na ucznia, jest to po prostu niemożliwe.

Główne problemy i co z tym robić

1. Zbyt niski poziom finansowania oświaty

W powszechnym odczuciu zarówno organów prowadzących szkoły i przedszkola, jak i dyrektorów tych jednostek, poziom finansowania zadań oświatowych jest niewystarczający. Zadania te wykonywane są przede wszystkim przez jednostki samorządu terytorialnego jako zadania własne, które finansowane z dochodów własnych (ich częścią jest subwencja z budżetu państwa oraz dotacje celowe, także pochodzące z budżetu). Problemem jest zbyt niska wysokość subwencji oświatowej w stosunku do rzeczywistych kosztów edukacji, co powoduje konieczność uzupełniania niezbędnych środków z dochodów własnych samorządów. Z punktu widzenia samorządów problem ten można łatwo rozwiązać przez zwiększenie wysokości części oświatowej subwencji ogólnej. Jednak dla całości finansów publicznych, a przede wszystkim dla budżetu państwa, oznacza to jednak konieczność ograniczenia finansowania w innych sektorach lub zwiększenie deficytu, czyli także zadłużenia państwa.

W tej sytuacji rozsądne wydaje się ustalenie takiej subwencji oświatowej, które zostanie uznane za sprawiedliwe i godziwe zarówno przez samorządy, jak i przez instytucje państwowe¹. Niestety obecny sposób ustalania wysokości subwencji, określony w art. 28 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, opisany jest dość ogólnie: subwencję wylicza się poprzez określenie kwoty nie mniejszej niż subwencja z roku poprzedniego i koryguje się ją, uwzględniając zmianę w zakresie zadań oświatowych. Teoretycznie przepis ten powinien zapewniać godziwą subwencję, skoro kwota nie może się zmniejszyć w stosunku do poprzedniego roku oraz musi być powiększona w związku ze zmianą zadań. Gdyby sposób określenia tej korekty był odpowiedni, to wysokość subwencji byłaby godziwa (oczywiście przy założeniu, że także pierwsza subwencja była wystarczającej wysokości). W praktyce jednak pojawiają się konkretne wątpliwości i różnice interpretacyjne.

Po pierwsze, zbiór zadań oświatowych nie jest jasno określony. Pojęcie to jest wprawdzie zdefiniowane w przepisach prawa oświatowego, ale zbyt ogólnie. Nie ma wątpliwości, że zadania oświatowe obejmują m.in. wypłatę wynagrodzeń dla nauczycieli i nauczycielek; wątpliwości pojawiają się jednak już przy próbie odpowiedzi na pytanie, czy dotyczy to wszystkich nauczycieli lub czy uwzględnia zadania administracyjne związane z oświatą – i w jakim zakresie. Choć osoby wykonujące pracę związaną z obsługą systemu edukacji są pracownikami jednostek samorządu terytorialnego, to nie są wyłączone z subwencji oświatowej (art. 28 ust. 1 oraz opis wskaźnika W_r w algorytmie podziału subwencji²). W praktyce te wątpliwości bywają rozstrzygane przez instytucje państwowe na niekorzyść samorządów. Po drugie, nawet gdyby precyzyjnie określić zakres zadań oświatowych, to wiele zależy od tego, jak

wycenia się ich zmianę. W zależności od przyjętej metody wyceny, może być ona bardziej lub mniej korzystna dla podmiotów realizujących zadania oświatowe.

Ostatecznie więc, choć postulat zwiększenia wysokości subwencji oświatowej jest słuszny, warto zacząć od sprecyzowania art. 28 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego tak, aby na przyszłość sposób ustalania łącznej wysokości subwencji oświatowej był czytelny dla wszystkich stron uczestniczących w procesie zarządzania oświatą. Postulat jeszcze dalej idący to określenie zadań edukacyjnych, które w całości (lub w zdefiniowanej i znanej wszystkim części) byłyby finansowane w ramach subwencji oświatowej.

2. Skomplikowany algorytm podziału subwencji oświatowej

Niezależnie od problemów związanych z łączną wysokością subwencji oświatowej oraz sposobem jej ustalania, krytykowany jest także sam podział środków pomiędzy samorządy terytorialne dokonywany przez ministra odpowiedzialnego za oświatę. Jest on nadmiernie skomplikowany: algorytm podziału subwencji oświatowej zależy od ponad 70 wskaźników przypisywanych do uczniów w zależności od ich cech (wagi) oraz dalszych kilkudziesięciu wskaźników (także przypisywanych do uczniów) oraz różnicujących wysokość subwencji w zależności od liczby i wynagrodzenia nauczycieli. Taka konstrukcja algorytmu jest nie w pełni zrozumiała dla znacznej części urzędników samorządowych zajmujących się organizacją oświaty. Ten brak jasności przekuwa się niestety na podejmowane decyzje.

Idąc dalej, sposób finansowania oświaty jest niezrozumiały dla większości rodziców, którzy jako wyborcy kształtują przecież skład sejmu, senatu i innych ciał, podejmujących decyzje na temat edukacji. Trudno w takiej rzeczywistości o rzetelną debatę. Zauważmy, że obecnie dyskusje na temat finansowania oświaty w zasadzie nie wychodzą poza rząd, samorządy i organizacje zajmujące się edukacją. Zważywszy, że rozmowa dotyczy znacznej części wydatków budżetu państwa oraz samorządów, byłoby cenne, gdyby do dyskusji mogły być szerzej włączone środowiska wyborców. Nie będzie to jednak możliwe, jeśli system będzie tak skomplikowany oraz (o czym w dalszej części) oderwany od rzeczywistych wydatków. Przydałoby się opracowanie swoistej „ściągawki” dla rodziców; zadanie to jednak przekracza możliwości niniejszego materiału.

3. Finansowanie wychowania przedszkolnego oderwane od poziomu realizacji zadań

Wychowanie przedszkolne dzieci pełnosprawnych do lat pięciu finansowane jest głównie z dochodów własnych samorządów, z częściowym tylko dofinansowaniem z budżetu państwa w postaci dotacji celowej. Dochody te jednak w stosunkowo niewielkim stopniu zależą od wymiaru realizowanych zadań. W pewnym uproszczeniu wynika to stąd, że większy odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym lub lepsza, a co za tym idzie droższa opieka nie przekładają się w zauważalny sposób na wysokość dochodów własnych samorządu. Pewne skutki można wprawdzie dostrzec, jednak trzeba czekać na nie latami; nie są one wcale gwarantowane, a realna wartość tych efektów nie jest zbyt duża. W związku z tym jakość opieki przedszkolnej jako usługi publicznej bardzo różni się w zależności od samorządu. Warto wspomnieć, że zmiany wprowadzone w 2013 roku zmniejszyły poziom tego zróżnicowania. Stało się tak przede wszystkim dzięki ograniczeniu opłat za przedszkola dla dzieci

od lat trzech (od 1 zł za godzinę powyżej pięciu godzin) oraz sukcesywnemu wdrażaniu prawa do wychowania przedszkolnego. Do 2013 roku gmina mogła oświadczyć, że nie ma miejsc w przedszkolach dla dzieci w wieku 3-4 lata i nie było sposobu, by zmusić ją do stworzenia takich miejsc. Dzisiaj musi tworzyć je sama albo współdziałać z publicznymi jednostkami prowadzonymi przez osoby fizyczne lub prawne, ewentualnie ogłosić konkurs na przedszkola niepubliczne z opłatami nie większymi niż te w placówkach gminnych.

Mimo tych zmian system finansowania opieki przedszkolnej byłby bardziej sprawiedliwy, gdyby w większym stopniu zależał od wymiaru realizowanych zadań oświatowych. Z tej diagnozy wynika postulat objęcia całego wychowania przedszkolnego subwencją oświatową. W konsekwencji jednak oznaczać to musi najpewniej odpowiednią korektę dochodów własnych gmin poprzez ich adekwatne zmniejszenie. Finansowanie wychowania przedszkolnego w postaci subwencji, a więc dołożenie znacznych środków z budżetu państwa, raczej nie odbędzie się bez zmniejszenia np. samorządowych udziałów w PIT i CIT. Będzie tak dlatego, że na początku lat 90., kiedy gminy przejmowały prowadzenie placówek przedszkolnych, dochody własne gmin były z tego tytułu zwiększane. Wątpię, żeby budżet państwa zechciał jeszcze raz dołożyć do przedszkoli.

4. Niedopasowanie sposobu finansowania szkół i placówek do zadań oświatowych.

Podział subwencji oświatowej oparty na kwotach przypisanych do ucznia nie odpowiada wydatkom ponoszonym w szkołach. Wydatki te zależą przede wszystkim od wysokości wynagrodzeń nauczycieli, a ta od ich liczby. To, ile nauczycieli i nauczycielek zatrudnia szkoła, wiąże się zaś bezpośrednio z liczbą oddziałów klasowych. Zatem wydatki szkoły są bezpośrednio powiązane z liczbą oddziałów klasowych, podczas gdy dochody wynikają z liczby uczniów. Warto pamiętać, że oddziały klasowe mogą mieć różną liczbę uczniów i uczennic, ponieważ brakuje standardu minimalnej wielkości klasy, a ważną rolę odgrywają tu czynniki demograficzne i geograficzne. W najprostszym ujęciu, jeśli w szkole jest oddział liczący 20 uczennic i uczniów, to subwencja na taki oddział jest o 33,3% wyższa niż w przypadku, gdyby liczył on 15 osób. Tymczasem w obu tych przypadkach realnie ponoszone wydatki są dość podobne, ponieważ wiąże się one z liczby godzin poszczególnych zajęć, określonych w ramowych planach nauczania, a co za tym idzie – z wynagrodzeniami nauczycieli i nauczycielek. Wynagrodzenia te są niezależne od liczby uczniów i uczennic w oddziale. Jedynie niewielka część wydatków szkolnych generowana jest bezpośrednio przez liczbę uczennic uczniów (możemy zaliczyć do nich np. pomoc psychologiczno-pedagogiczną, kształcenie specjalne w szkołach ogólnodostępnych czy koszty pracy świetlicy).

Świadomość tego niedopasowania prowadzi do postulatu, by wprowadzić system mieszany, oparty na połączeniu finansowania związanego z liczbą oddziałów (lub niezbędnych nauczycieli i nauczycielek) oraz finansowania uwzględniającego w pewnej mierze liczbę uczniów i uczennic oraz ich cechy. Różnicowanie stawek w zależności od rodzaju oddziału mogłoby się odbywać poprzez określenie liczby godzin dla tego oddziału wynikających z ramowych planów nauczania. Taka zmiana systemu powodowałaby konieczność ustalenia minimalnej wielkości oddziałów klasowych (w zależności od ich rodzaju i na przykład lokalizacji), finansowanych z budżetu państwa. Prowadzenie oddziałów mniej

licznych wiązałyby się z koniecznością odpowiedniego udziału środków własnych samorządów.fusion_menu_anchor name="Rozwiązania" class=""[/fusion_menu_anchor]

Rozwiązania i wskazówki

Władze centralne, politycy i polityczki

- zmiana zasad obliczania łącznej wysokości subwencji oświatowej określonej w art. 28 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego poprzez bardziej precyzyjne określenie zadań oświatowych uwzględnianych w obliczeniach oraz sposobu dokonywania tych obliczeń;
- określenie wymiaru zadań oświatowych, na pokrycie których przeznaczona jest (i powinna wystarczyć) subwencja oświatowa; przemodelowanie systemu finansowania wychowania przedszkolnego, tak by w większym stopniu dochody gmin dopasowane były do wydatków związanych z prowadzeniem placówek wychowania przedszkolnego;
- zmiana algorytmu podziału subwencji oświatowej polegająca na uwzględnianiu również liczby oddziałów klasowych i godzin zajęć dla tych oddziałów wynikających z ramowych planów nauczania.

Władze lokalne i inne organy prowadzące szkoły

- ocena obecnego sposobu finansowania wychowania przedszkolnego w celu wypracowania spójnego stanowiska gmin co do ewentualnego objęcia wychowania przedszkolnego subwencją oświatową (ze świadomością, że prawie na pewno oznaczać to będzie zmniejszenie się dochodów własnych gmin);
- wypracowanie wspólnego stanowiska samorządowego w zakresie postulowanych zmian w finansowaniu oświaty;
- określenie poziomu wydatków oświatowych, na które samorząd ma realny wpływ, i oddzielenie ich od wydatków będących pochodną decyzji podejmowanych na szczeblu centralnym; postulowanie na tej podstawie rzetelnej wyceny ponoszonych wydatków w każdej sytuacji, w której zadania oświatowe rosną w wyniku regulacji dokonywanych przez rząd.

Dyrektorzy, nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby pracujące w szkole

- określenie poziomu wydatków oświatowych, na które dyrektor ma realny wpływ i oddzielenie ich od wydatków będących pochodną decyzji podejmowanych na szczeblu centralnym i samorządowym (pomoże to samorządom w rozmowach z rządem na temat określenia zadań oświatowych, których finansowanie wzrasta w wyniku działań rządu, a na które nie ma wpływu ani samorząd, ani dyrekcja szkoły).

Opinia publiczna, w tym rodzice

- zauważenie, że możliwe jest wpływanie na sposób finansowania oświaty poprzez decyzje wyborcze w wyborach do sejmiku i senatu; oderwanie się od pokusy pobieżnej oceny sytuacji i ograniczenia się do postulatu, by zwiększyć nakłady na oświatę; problem jest głębszy i wymaga nieraz trudnych wyborów;

- podejmowanie dyskusji o finansowaniu oświaty po uprzednim zapoznaniu się z systemem jej finansowania.

Przypisy

1 Władze samorządowe od kilku lat alarmują, że różnica wydatków oświatowych w stosunku do subwencji czyli tzw. luka oświatowa co roku się powiększa. Np. w 2019 wyniosła ona 37 lub 32,6 mld zł (w zależności od metody liczenia – dane GUS) i stale rośnie.

2 W algorytmie podziału subwencji Wr definiowany jest jako “średni dla kraju wskaźnik wydatków rzeczowych oraz wydatków płacowych dla pracowników administracji i obsługi, wynoszący jednolicie dla wszystkich jednostek samorządu terytorialnego 0,25”. <https://wspolnota.org.pl/news/stepien-ostzega-subwencja-znow-jest-zanizona>

Opracowanie: Grzegorz Pochopień (CDS Omnia, były pracownik ministerstwa edukacji)

Konsultacje: Mikołaj Herbst (Uniwersytet Warszawski – EUROREG, Inkubator Umowy Społecznej) oraz Jerzy Wiśniewski (Inkubator Umowy Społecznej)

