



Komisja
Europejska

Edukacja obywatelska

w szkołach w Europie

2017

Raport Eurydice

Edukacja
i Szkolenia



Edukacja obywatelska w szkołach w Europie 2017

Raport Eurydice

*Edukacja
i Szkolenia*

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2017 roku (tytuł oryginału *Citizenship Education at School in Europe – 2017*) przez:

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017. ***Citizenship Education at School in Europe – 2017*** (Edukacja obywatelska w szkołach w Europie – 2017) Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

ISBN 978-92-9492-753-8

doi: 10.2797/66987

EC-02-18-043-PL-N

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem, że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice,” po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2018

ISBN 978-83-65591-57-9

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

SPIS TREŚCI

Spis rysunków	5
Kody, skróty i akronimy	7
Streszczenie	9
Wstęp	17
Kontekst polityczny	17
Ramy koncepcyjne	18
Cele i treści	25
Zakres	27
Metodologia	27
Rozdział 1: Organizacja i treści programów nauczania	29
A. Organizacja	29
1.1. Sposoby uwzględniania edukacji obywatelskiej w krajowych programach nauczania	30
1.2. Wymiar godzin nauczania edukacji obywatelskiej	38
1.3. Programy nauczania edukacji obywatelskiej w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach	41
Podsumowanie	43
B. Treści	45
1.4. Ramy programowe: cele ogólne i szczegółowe oraz efekty uczenia się	45
1.5. Treści programów nauczania	47
Podsumowanie	68
Studium przypadku 1: Reforma programu nauczania edukacji obywatelskiej w Austrii	69
Rozdział 2: Nauczanie, uczenie się i aktywne uczestnictwo	75
2.1. Przegląd literatury przedmiotu	75
2.2. Uczenie się edukacji obywatelskiej w klasie	80
2.3. Uczenie się edukacji obywatelskiej poza programem nauczania	89
2.4. Uczestnictwo w zarządzaniu szkołą wspierające edukację obywatelską	94
Podsumowanie	101
Studium przypadku 2: Burgerschapsbooster – wsparcie dla edukacji obywatelskiej we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii	103
Rozdział 3: Ocenianie uczniów i ewaluacja szkół	109
3.1. Przegląd literatury przedmiotu	109
3.2. Wytoczne dotyczące oceny uczniów	113
3.3. Testy krajowe	118
3.4. Ewaluacja zewnętrzna szkoły	123
Podsumowanie	127
Studium przypadku 3: Ocenianie kompetencji społecznych i obywatelskich w Estonii	129

Rozdział 4: Kształcenie, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla nauczycieli	133
4.1. Przegląd literatury przedmiotu	134
4.2. Krajowe polityki w zakresie kształcenia nauczycieli	138
4.3. Doskonalenie zawodowe	148
4.4. Inne działania wspierające nauczycieli i dyrektorów szkół	154
Podsumowanie	157
Studium przypadku 4: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli we Francji	159
Bibliografia	165
Glosariusz	175
Podziękowania	181

SPIS RYSUNKÓW

Wstęp	17
Rysunek 1: Typologia podejść do edukacji obywatelskiej	24
Rysunek 2: Ramy koncepcyjne: cele i środki nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach	24
Rozdział 1: Organizacja i treści programów nauczania	29
Rysunek 1.1: Edukacja obywatelska w programach nauczania dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	30
Rysunek 1.2: Edukacja obywatelska jako odrębny obowiązkowy przedmiot lub zintegrowana z innymi obowiązkowymi przedmiotami, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	34
Rysunek 1.3: Przedmioty obowiązkowe, z którymi zintegrowana jest edukacja obywatelska, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	36
Rysunek 1.4: Zalecane minimum wymiaru nauczania obowiązkowej edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu w trakcie hipotetycznego roku szkolnego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	38
Rysunek 1.5: Różnice w nauczaniu edukacji obywatelskiej w programach kształcenia dla szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, 2016/17	41
Rysunek 1.6: Ramy określające programy nauczania edukacji obywatelskiej: cele ogólne, cele szczegółowe i/lub efekty uczenia się w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	46
Rysunek 1.7: Obszary kompetencji obywatelskich i szczegółowe kompetencje obywatelskie	48
Rysunek 1.8: Częstotliwość występowania kompetencji związanych z edukacją obywatelską w krajowych programach nauczania, z podziałem na obszary kompetencji w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	50
Rysunek 1.9: Udział procentowy obszarów kompetencji obywatelskich w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	51
Rysunek 1.10: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	54
Rysunek 1.11: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „krytycznego myślenia” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	55
Rysunek 1.12: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „społecznie odpowiedzialnego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	56
Rysunek 1.13: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „demokratycznego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	57
Rysunek 1.14: Kompetencje dotyczące „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	59
Rysunek 1.15: Kompetencje dotyczące „krytycznego myślenia” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	62
Rysunek 1.16: Kompetencje dotyczące „społecznie odpowiedzialnego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	63
Rysunek 1.17: Kompetencje dotyczące „działania demokratycznego” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	66

Rozdział 2: Nauczanie, uczenie się i aktywne uczestnictwo	75
Rysunek 2.1: Wytyczne władz centralnych dotyczące edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	80
Rysunek 2.2a: Zalecenia władz centralnych dotyczące zajęć pozalekcyjnych w szkolnictwie podstawowym i średnim pierwszego stopnia (ISCED 1-2), 2016/17	89
Rysunek 2.2b: Zalecenia władz centralnych dotyczące zajęć pozalekcyjnych w szkolnictwie średnim drugiego stopnia (ISCED 3) i zawodowym, 2016/17	89
Rysunek 2.3: Krajowe programy wspierające zajęcia pozalekcyjne w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17	94
Rysunek 2.4: Aktywność uczniów w samorządach uczniowskich według regulacji i zaleceń władz centralnych w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	95
Rysunek 2.5: Udział rodziców w radach zarządzających szkół w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17	99
Rozdział 3: Ocenianie uczniów i ewaluacja szkół	109
Rysunek 3.1: Wytyczne dotyczące bieżącej oceny uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17	114
Rysunek 3.2: Zalecane metody i komponenty bieżącej oceny uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej, według oficjalnych wytycznych dla szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17	117
Rysunek 3.3: Krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej - cel główny i poziomy edukacji, na których są przeprowadzane: szkoła podstawowa, średnia ogólnokształcąca i zawodowa (ISCED 1-3), 2016/17	119
Rysunek 3.4: Aspekty edukacji obywatelskiej objęte zewnętrzną ewaluacją szkoły, według regulacji i zaleceń władz centralnych dla szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17	125
Rozdział 4: Kształcenie, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla nauczycieli	133
Rysunek 4.1: Nauczyciele odpowiedzialni za edukację obywatelską w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 2-3), 2016/17	139
Rysunek 4.2a: Centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej w kształceniu nauczycieli – przyszli nauczyciele specjalści przedmiotu lub nauczyciele kilku przedmiotów w szkołach średnich ogólnokształcących lub zawodowych (ISCED 2-3), 2016/17	142
Rysunek 4.2b: Centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej w kształceniu nauczycieli – wszyscy przyszli nauczyciele szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17	143
Rysunek 4.3: Szkolenia dla nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe, 2016/17	149
Rysunek 4.4: Szkolenia dla dyrektorów szkół w zakresie edukacji obywatelskiej organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe, 2016/17	152
Rysunek 4.5: Centralne instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe, w tym doskonalenie w zakresie edukacji obywatelskiej, 2016/17	153
Rysunek 4.6: Inne formy wsparcia zapewniane przez centralne władze oświatowe nauczycielom i dyrektorom szkół w nauczaniu edukacji obywatelskiej, 2016/17	155

KODY, SKRÓTY I AKRONIMY

Kody krajów

UE/UE-28	Unia Europejska	NL	Holandia
		AT	Austria
BE	Belgia	PL	Polska
BE fr	Belgia - Wspólnota Francuska	PT	Portugalia
BE de	Belgia - Wspólnota Niemieckojęzyczna	RO	Rumunia
BE nl	Belgia - Wspólnota Flamandzka	SI	Słowenia
BG	Bułgaria	SK	Słowacja
CZ	Republika Czeska	FI	Finlandia
DK	Dania	SE	Szwecja
DE	Niemcy	UK	Zjednoczone Królestwo
EE	Estonia	UK-ENG	Anglia
IE	Irlandia	UK-WLS	Walia
EL	Grecja	UK-NIR	Irlandia Północna
ES	Hiszpania	UK-SCT	Szkocja
FR	Francja	Kraje EFTA/EOG i kraje kandydujące	
HR	Chorwacja	BA	Bośnia i Hercegowina
IT	Włochy	FY*	Była Jugosłowiańska Republika Macedonii
CY	Cypr	IS	Islandia
LV	Łotwa	LI	Liechtenstein
LT	Litwa	ME	Czarnogóra
LU	Luksemburg	NO	Norwegia
HU	Węgry	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turcja

FY*: Kod zalecany przez służbę prawną Rady Unii Europejskiej.

Kody statystyczne

: Brak danych

(-) Nie dotyczy

Skróty i akronimy

RE	Rada Europy	ISCED	(<i>International Standard Classification of Education</i>) - Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji
DZN	Doskonalenie zawodowe nauczycieli	ITE	Kształcenie nauczycieli
EACEA	(<i>Education, Audiovisual and Culture Executive Agency</i>) Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego	IVET	Kształcenie i szkolenie zawodowe
ICCS	Badanie pt. <i>International Civic and Citizenship Education</i>	UNESCO	Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury
IEA	(<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>) Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych		

STRESZCZENIE

W niniejszym raporcie edukacja obywatelska jest rozumiana jako przedmiot szkolny nauczany w celu wspierania harmonijnego współistnienia i rozwoju jednostek i wspólnot, których są częścią. W demokratycznych społeczeństwach edukacja obywatelska wspiera uczniów w stawaniu się aktywnymi, świadomymi i odpowiedzialnymi obywatelami, którzy są zdolni do podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

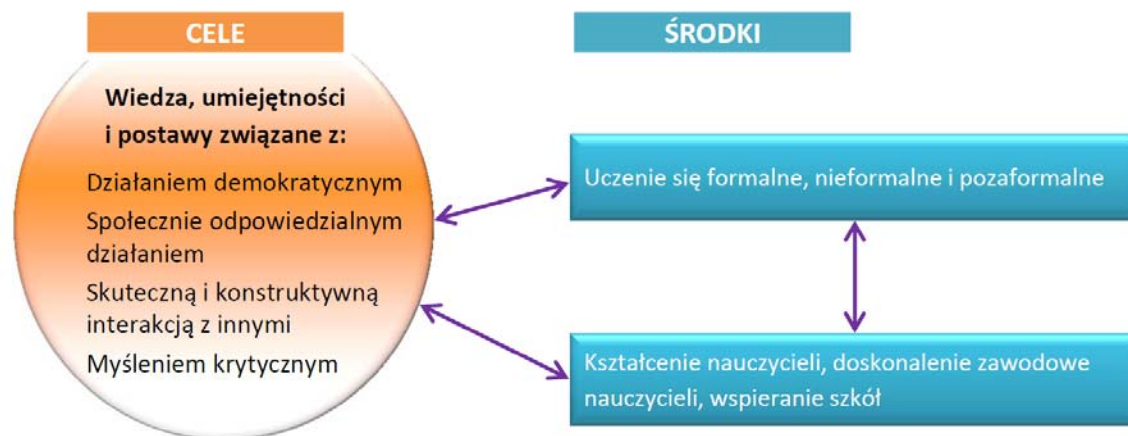
Aby osiągnąć te cele, edukacja obywatelska musi pomagać uczniom rozwijać wiedzę, umiejętności, postawy i wartości w czterech szerokich obszarach kompetencji ⁽¹⁾:

- 1) skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi;
- 2) myślenie krytyczne;
- 3) społecznie odpowiedzialne działanie;
- 4) działanie demokratyczne.

Edukacja obywatelska obejmuje nie tylko nauczanie i uczenie się określonych tematów w klasie, lecz również doświadczenia zdobywane w ramach zajęć szkolnych i tych realizowanych poza szkołą, które mają za zadanie przygotować uczniów do pełnienia roli obywateli.

Nauczyciele i dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się. Dlatego doskonalenie zawodowe i udzielane im wsparcie mają kluczowe znaczenie dla skutecznego realizowania edukacji obywatelskiej.

Ramy koncepcyjne: cele i środki nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach



Niniejszy raport ma na celu przedstawienie aktualnego i możliwie wszechstronnego obrazu polityki krajowej w dziedzinie edukacji obywatelskiej w szkołach w całej Europie, w czasie, gdy obserwuje się rosnące naciski na promowanie tej dziedziny nauczania.

Raport składa się z czterech rozdziałów, które dotyczą różnych aspektów edukacji obywatelskiej:

1. Organizacja i treści programów nauczania;
2. Nauczanie, uczenie się i aktywne uczestnictwo;
3. Ocenianie uczniów i ewaluacja szkół; oraz
4. Kształcenie, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla

⁽¹⁾ Szerokie obszary kompetencji, które zostały omówione w niniejszym raporcie, opierają się na unijnych ramach odniesienia dla kompetencji społecznych i obywatelskich (Parlament Europejski i Rada, 2006), kompetencjach na rzecz kultury demokratycznej Rady Europy (Rada Europy, 2016 r.), przeglądzie piśmiennictwa poświęconego kompetencjom obywatelskim (Ten Dam i in., 2010) oraz badaniach empirycznych nad niektórymi z tych obszarów przeprowadzonych przez Ten Dam i in. (2011).

nauczycieli. Pod koniec tych rozdziałów przedstawiono odpowiednio cztery studia przypadków dotyczące niedawno podjętych inicjatyw politycznych w czterech krajach, tj. Belgii (Wspólnota Flamandzka), Estonii, Francji i Austrii.

Raport powstał w oparciu o dane jakościowe dostarczone przez sieć Eurydice i dotyczące regulacji prawnych i zaleceń, które zostały następnie uzupełnione wynikami badań omówionych w przeglądzie literatury przedmiotu. Nie przeprowadzono tu analizy wdrażania regulacji i zaleceń, i w rezultacie nie zbadano, jak wygląda praktyka nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach. Dane do studiów przypadku zostały zebrane na podstawie wywiadów przeprowadzonych z najważniejszymi decydentami zaangażowanymi w politykę edukacyjną danego kraju.

Wnioski ogólne

Raport pokazuje, że w większości krajów europejskich programy nauczania obejmują kompetencje związane z demokratycznym i społecznie odpowiedzialnym działaniem, myśleniem krytycznym i interakcjami międzyludzkimi. Regulacje promujące uczestnictwo uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą, w szczególności w przypadku ogólnokształcących szkół średnich, wprowadzono w niemal wszystkich krajach. Ponadto, w większości krajów, nauczyciele otrzymują materiały zawierające wytyczne i różne rodzaje pomocy dydaktycznych wspierających nauczanie edukacji obywatelskiej.

Jednakże w innych obszarach występują znaczące różnice w zakresie polityki obowiązującej w poszczególnych krajach. Pomimo postępu, jaki miał miejsce w ubiegłych latach, w niemal połowie krajów wciąż nie opracowano regulacji lub zaleceń w sprawie kompetencji nauczycieli edukacji obywatelskiej, kompetencji rozwijanych w ramach ich kształcenia. Ponadto, choć większość władz oświatowych organizuje lub wspiera możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli w tej dziedzinie, podobne inicjatywy skierowane do dyrektorów szkół są raczej ograniczone.

Władze oświatowe niezbyt często formułują wytyczne dla nauczycieli dotyczące sposobów oceniania uczniów w dziedzinie edukacji obywatelskiej. W nieco ponad jednej trzeciej systemów edukacji brak jest regulacji lub zaleceń w tym zakresie.

Raport pokazuje również, że władze oświatowe przykładają mniejszą wagę do edukacji obywatelskiej realizowanej w szkołach zawodowych. Oznacza to, że w tym sektorze kształcenia występuje mniej odniesień do tego przedmiotu w programach nauczania, mniej materiałów z wytycznymi dla nauczycieli i mniej zaleceń dotyczących uczestnictwa uczniów w radach szkoły lub przedstawicieli rodziców w organach zarządczych szkół.

Niezależnie od tych różnic, edukacja obywatelska wydaje się być istotną kwestią, która obecnie znajduje się w centrum uwagi w wielu krajach Europy. W kilku krajach niedawno zwiększono liczbę godzin obowiązkowego nauczania edukacji obywatelskiej w kształceniu ogólnym. Edukacja obywatelska jako odrębny obowiązkowy przedmiot została wprowadzona w Belgii (Wspólnota Francuska), natomiast w Grecji i Finlandii zwiększono zakres klas, w których jest nauczana. W kilku krajach, w których program nauczania edukacji obywatelskiej został zmieniony w ubiegłych latach, wprowadzono lub wprowadza się dalsze reformy. Obejmują one zmiany w zakresie uczestnictwa uczniów (Francja i Finlandia), wprowadzenie specjalizacji nauczyciela edukacji obywatelskiej (Wspólnota Francuska Belgii, Dania, Irlandia i Luksemburg), a także zapewnienie doradztwa i materiałów pomocniczych (Francja, Włochy, Cypr i Luksemburg). W dwóch z tych systemów edukacji - Wspólnota Francuska Belgii i Francja - wydarzenia te miały miejsce w kontekście strategii aktualnie realizowanych na poziomie centralnym, mających na celu wspieranie edukacji obywatelskiej w szkołach (patrz Załącznik 1 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl)).

Ponadto, temat ten pozostaje priorytetem na poziomie europejskim, w szczególności w ramach prac grupy roboczej Komisji Europejskiej ds. promocji obywatelstwa europejskiego oraz wspólnych wartości wolności, tolerancji i niedyskryminacji poprzez edukację, grupy ustanowionej w ramach strategii „Kształcenie i szkolenie 2020”. Wymienione wyżej reformy będą nadal kształtować edukację obywatelską w szkołach w Europie, a zatem będą wymagać dalszej analizy.

Najważniejsze wnioski z raportu

❖ Treści programu nauczania są wielowymiarowe, bogate i dostosowane do każdego poziomu edukacji

Edukacja obywatelska jest częścią krajowego programu nauczania w kształceniu ogólnym we wszystkich krajach. Badanie potwierdziło, że kryje ona w sobie znacznie więcej niż tylko nauczanie na temat systemu konstytucyjnego obowiązującego w danym kraju. We wszystkich krajach wprowadzono ambitne programy nauczania promujące rozwój szeregu kompetencji związanych ze skuteczną i konstruktywną interakcją z innymi, działaniem w społecznie odpowiedzialny sposób, podejmowaniem działań demokratycznych i myśleniem krytycznym.

W większości krajów programy nauczania na wszystkich poziomach edukacji obejmują również zagadnienia odpowiedzialności, współpracy i komunikacji. Jeśli chodzi o obszar kompetencji, jakim jest myślenie krytyczne, w większości krajów objętych badaniem na wszystkich poziomach edukacji promuje się umiejętność oceny sytuacji przez uczniów. Inne kompetencje, takie jak kreatywność, są częściej nauczane na poziomie szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia, natomiast umiejętności analityczne są na ogół rozwijane w szkołach średnich drugiego stopnia. Co ciekawe, w znacznej większości krajów omawiane są zagadnienia szacunku – niezależnie od tego, czy to szacunek dla odmiennych opinii i przekonań, czy innych kultur i religii, czy też szacunek dla praw człowieka. O ile prawa człowieka to zagadnienie omawiane na wszystkich poziomach edukacji, to rozwijanie poczucia przynależności do większej wspólnoty ma miejsce głównie w szkolnictwie podstawowym. Warto zaznaczyć, że uczestnictwo, poszanowanie demokracji i reguł oraz wiedza na temat instytucji politycznych są jednymi z najczęściej cytowanych kompetencji politycznych.

Ogólnie rzecz biorąc, kompetencje związane z rozwojem osobistym i interakcjami międzyludzkimi są promowane głównie w szkołach podstawowych. Natomiast myślenie krytyczne zazwyczaj jest rozwijane w szkołach średnich pierwszego stopnia, podczas gdy nauka podejmowania działań demokratycznych ma miejsce w szkołach średnich drugiego stopnia.

❖ Większość krajów formułuje szczegółowe cele programu nauczania

Władze oświatowe na szczeblu centralnym mają do swojej dyspozycji różne środki, za pomocą których mogą realizować cele programu nauczania. Mogą koncentrować się na ogólnych celach lub wytycznych, lub też mogą formułować szczegółowe cele lub efekty kształcenia. Z raportu wynika, że większość krajów europejskich nie ogranicza się do celów ogólnych, lecz określa także szczegółowe cele (30 spośród 42 systemów edukacji) lub efekty uczenia się (28). Co najmniej 19 krajów europejskich łączy wszystkie trzy rodzaje wytycznych w zakresie programu nauczania: cele ogólne, cele szczegółowe i efekty uczenia się (patrz rysunek 1.6).

❖ Edukacja obywatelska jest zazwyczaj zintegrowana z innymi przedmiotami

W krajach europejskich stosuje się zwykle trzy główne podejścia do realizacji edukacji obywatelskiej w programie nauczania: może ona być odrębnym przedmiotem, może być zintegrowana z przedmiotami obowiązkowymi lub obszarami kształcenia, takimi jak nauki społeczne lub języki obce,

lub może stanowić cel międzyprzedmiotowy realizowany przez wszystkich nauczycieli. W większości systemów edukacji stosowane jest podejście zintegrowane lub międzyprzedmiotowe i w wielu z nich korzysta się z obu na wszystkich poziomach kształcenia ogólnego (patrz rysunek 1.1). Oznacza to, że znaczący jest odsetek nauczycieli zaangażowanych w nauczanie edukacji obywatelskiej. Rzadziej stanowi ona obowiązkowy osobny przedmiot, a tam, gdzie takie podejście jest stosowane, występuje ono częściej na poziomie szkoły średniej.

- ❖ **Tam, gdzie edukacja obywatelska jest nauczana jako odrębny przedmiot, występują znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi krajami w odniesieniu do czasu trwania nauki tego przedmiotu.**

W 20 systemach edukacji objętych badaniem różny jest nacisk na nauczanie edukacji obywatelskiej jako obowiązkowego odrębnego przedmiotu (patrz rysunek 1.2). Przedmiot ten jest najdłużej nauczany w Estonii, Francji, Słowacji i Finlandii, gdzie edukacja obywatelska jako odrębny przedmiot występuje w każdej klasie przez co najmniej 7 i maksymalnie przez 12 lat szkolnych. Na drugim końcu spektrum znajduje się Chorwacja, Cypr i Turcja, gdzie edukacja obywatelska jest nauczana wyłącznie przez jeden rok w ramach kształcenia ogólnego. Te istotne różnice znajdują odzwierciedlenie w zaleceniach dotyczących średniego czasu nauczania przedmiotu przez cały okres kształcenia ogólnego, który wynosi od sześciu godzin w Chorwacji do 72 godzin we Francji (patrz rysunek 1.4).

- ❖ **Zalecenia dotyczące uczestnictwa uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą występują w niemal wszystkich systemach edukacji**

Dzięki uczestnictwu w radach uczniowskich od najwcześniejszych etapów kształcenia, wszyscy uczniowie mogą zdobyć praktyczne doświadczenie w zakresie procesów demokratycznych. Dzięki takiemu zaangażowaniu uczniowie zdobywają umiejętności przekrojowe, takie jak praca zespołowa, skuteczność działania i wiara w siebie, które pozwolą im w przyszłości wywierać wpływ na otaczający ich świat. Ponadto zaangażowanie rodziców w pracę szkoły może przyczynić się do rozwoju demokratycznej i włączającej kultury szkoły, która promuje poczucie współodpowiedzialności.

We wszystkich krajach europejskich odnotowuje się zalecenia dotyczące rad uczniowskich w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia oraz reprezentacji rodziców w organach zarządczych. W szkolnictwie podstawowym zalecenia dotyczące zaangażowania rodziców w pracę organów zarządzających szkołami są niemal powszechne (jedyne wyjątkami są Finlandia i Szwecja, które zapewniają szkołom autonomię w tym zakresie), natomiast zalecenia w sprawie uczestnictwa uczniów w radach uczniowskich są znacznie rzadziej spotykane.

- ❖ **Większość krajów zapewnia nauczycielom wytyczne w zakresie oceniania postępów uczniów w nauce edukacji obywatelskiej**

Ocena uczniów, która stanowi integralną część procesu nauczania i uczenia się, zazwyczaj jest postrzegana jako szczególnie skomplikowane zadanie w przypadku edukacji obywatelskiej. Wynika to nie tylko z licznych celów programu nauczania przypisanych do tego przedmiotu, lecz również z wielu kontekstów, w których jest on nauczany w szkole. W dwudziestu sześciu systemach edukacji nauczyciele otrzymują oficjalne wytyczne w zakresie bieżącej oceny uczniów (patrz rysunek 3.1). Zarówno tradycyjne metody oceniania, takie jak testy wielokrotnego wyboru, jak i metody alternatywne, uznawane za szczególnie odpowiednie w kontekście edukacji obywatelskiej, takie jak ocena pracy w projekcie lub samoocena/ocena koleżeńska, są zalecane w dość podobnym stopniu (patrz rysunek 3.2). Jednakże ocena portfolio, która również wchodzi w zakres metod oceny i jest uznawana za szczególnie odpowiednią w przypadku edukacji obywatelskiej, jest uwzględniona w wytycznych dotyczących szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących tylko w ośmiu krajach.

❖ **Krajowe egzaminy organizowane są głównie w celach certyfikacji**

Oprócz wytycznych dotyczących oceny uczniów, uwzględnienie edukacji obywatelskiej w krajowych egzaminach może również pomóc w zwiększeniu rangi tego przedmiotu, jak również podkreślić ciągłość procesu nauczania. Ważne jest jednak, by egzaminy krajowe z edukacji obywatelskiej były projektowane z ostrożnością, tak aby mogły one prawidłowo uchwycić wszystkie najważniejsze wymiary tej złożonej problematyki, jak np. zdobywanie wiedzy teoretycznej, rozwój umiejętności, takich jak umiejętności analityczne i myślenie krytyczne, oraz przyjęcie pewnych wartości i postaw, takich jak tolerancja i współuczestnictwo.

Egzaminy krajowe z edukacji obywatelskiej są organizowane na różnych etapach kształcenia ogólnego w 17 systemach edukacji (patrz rysunek 3.3). Warto zauważyć, że standaryzowana ocena w tej dziedzinie ma miejsce nie tylko w systemach edukacji, gdzie edukacja obywatelska stanowi obowiązkowy odrębny przedmiot, lecz również w tych krajach, gdzie jest nauczana wyłącznie w ramach innych przedmiotów i/lub jako zagadnienie międzyprzedmiotowe.

W większości przypadków egzaminy krajowe z edukacji obywatelskiej mają na celu przeprowadzenie podsumowania osiągnięć uczniów na koniec roku szkolnego, przed wydaniem świadectw lub podjęciem formalnych decyzji dotyczących promocji uczniów. Jednakże osiem systemów edukacji - Belgia (Wspólnota Flamandzka), Czechy, Estonia, Hiszpania, Francja, Litwa, Słowenia i Finlandia - organizuje takie testy w celu ewaluacji systemu edukacji jako całości i/lub oceny poszczególnych szkół, a testy te nie wiążą się z decyzjami w sprawie promocji uczniów. W Estonii przeprowadzanie krajowych egzaminów w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów w celu monitorowania jakości systemu edukacji ma charakter ciągły (patrz studium przypadku nr 3).

❖ **Pomimo postępu w niektórych krajach, nadal występują znaczące braki w polityce dotyczącej kształcenia nauczycieli edukacji obywatelskiej**

Nauczyciele specjalizujący się w nauczaniu edukacji obywatelskiej mogą, poza dydaktyką, wspierać w tym obszarze rozwój wiedzy w szkole, w szczególności świadcząc pomoc nauczycielom innych przedmiotów. Podczas gdy w roku szkolnym 2010/11 specjalizacja w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej w ramach kształcenia nauczycieli była dostępna tylko w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), obecnie występuje w czterech kolejnych systemach edukacji (Belgia (Wspólnota Francuska), Irlandia, Luksemburg i Holandia). W Danii taka specjalizacja jest dostępna od jesieni 2017 r. Ponadto w siedmiu innych krajach - w Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie, w Austrii, Polsce i Słowacji - przyszli nauczyciele kilku przedmiotów będą mogli specjalizować się również w edukacji obywatelskiej. Innymi słowy, tacy nauczyciele są wyspecjalizowani w nauczaniu edukacji obywatelskiej i kilku innych, maksymalnie trzech, przedmiotów (patrz rysunek 4.2.a).

Innym sposobem, w jaki władze oświatowe wpływają na kształcenie nauczycieli jest utworzenie zestawów kompetencji szczególnie istotnych w kontekście edukacji obywatelskiej i zapewnienie, że wszyscy przyszli nauczyciele szkół podstawowych i/lub średnich uzyskują je przed zakończeniem kształcenia. Dziewięć systemów edukacji posiada zdefiniowane kompetencje, które wszyscy nauczyciele muszą nabyć, a które są ściśle związane z edukacją obywatelską. Interesariusze, z którymi przeprowadzono wywiady na potrzeby studium przypadku poświęconego reformie we Francji stwierdzili również, że ramowe kompetencje kształcenia nauczycieli były postrzegane jako pomocne w zapewnieniu, że wszyscy nauczyciele uzyskują wiedzę, umiejętności, postawy i wartości niezbędne do nauczania zagadnień przekrojowych, takich jak edukacja obywatelska i etyka (patrz studium przypadku nr 4).

Jednak zdefiniowane zestawy kompetencji nie zawsze pozwalają na uwzględnienie każdego z wymiarów uznawanych za istotne dla nauczycieli. Wytyczne władz centralnych w większości krajów koncentrują się na opanowaniu przez nauczycieli treści nauczanego przedmiotu, ich zdolnościach do planowania odpowiednich działań edukacyjnych oraz umiejętnościach społecznych potrzebnych do angażowania w nie uczniów, rodziców, kolegów i społeczności lokalnej. Natomiast w mniejszej liczbie krajów odnoszą się one do umiejętności samooceny i samodoskonalenia, a także do rozumienia kluczowych wartości, takich jak demokracja, rządy prawa, prawa człowieka i równouprawnienie.

Pomimo wielu pozytywnych zmian, w 17 systemach edukacji nie wprowadzono wciąż żadnych przepisów lub zaleceń w sprawie rozwoju kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji obywatelskiej w ramach ich kształcenia - zatem decyzja co do tego, w jaki sposób należy to przeprowadzić leży w gestii instytucji szkolnictwa wyższego. Taka sytuacja ma miejsce w wielu krajach (Grecja, Chorwacja, Cypr, Finlandia, Bośnia i Hercegowina, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii i Turcja), w których edukacja obywatelska jest nauczana jako obowiązkowy odrębny przedmiot. Ponadto, tylko w 13 z 36 systemów edukacji, gdzie edukacja obywatelska ma status międzyprzedmiotowy (co oznacza, że wszyscy nauczyciele dzielą się odpowiedzialnością za jej nauczanie) zdefiniowano kompetencje, jakie powinni uzyskać wszyscy przyszli nauczyciele.

❖ **W większości krajów zapewnione są wytyczne i materiały pomocnicze do nauczania edukacji obywatelskiej**

Zapewnianie wytycznych i materiałów pomocniczych dla nauczycieli jest kolejnym istotnym elementem jakości edukacji obywatelskiej. Podczas fazy pilotażowej nowego programu nauczania edukacji obywatelskiej w Austrii nauczyciele podkreślali znaczenie dostępności materiałów zawierających wytyczne (patrz studium przypadku nr 1). To samo zjawisko zaobserwowano również podczas niedawnych reform we Francji, Włoszech, na Cyprze i w Luksemburgu.

W obszarze edukacji obywatelskiej wytyczne i materiały pomocnicze są najczęściej zapewniane nauczycielom na wszystkich poziomach kształcenia ogólnego. Obejmują one wskazówki w zakresie nauczania przedmiotu, podręczniki dotyczące realizacji krajowego programu nauczania, ministerialne rozporządzenia oraz ramowe kompetencje. W wielu krajach dostępne są również ogólnokrajowe strony i portale internetowe, a także materiały opracowane na poziomie międzynarodowym, takie jak te opublikowane przez Radę Europy i UNESCO.

❖ **W niewielu krajach doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół w zakresie edukacji obywatelskiej jest organizowane lub wspierane przez władze oświatowe na szczeblu centralnym**

Dyrektorzy szkół odgrywają również kluczową rolę w promowaniu spójnego podejścia do nauczania edukacji obywatelskiej w klasie i w szkole. Podczas gdy regulacje krajowe w około dwóch trzecich wszystkich europejskich systemów szkolnictwa wyższego zalecają świadczenie usług na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli (patrz rozdział 4, rysunek 4.3), podobne możliwości zapewniane są dyrektorom szkół tylko w 14 krajach - w Bułgarii, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Holandii, Austrii, Polsce i Słowenii. Doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół głównie koncentruje się na tematyce wspierania edukacji obywatelskiej w szkołach w ramach programu nauczania, w ramach demokratycznej kultury szkoły, pracy z rodzicami, zajęć pozalekcyjnych oraz poprzez zachęcanie nauczycieli do współpracy (patrz rysunek 4.4).

❖ **Edukacji obywatelskiej poświęca się mniej uwagi w kształceniu zawodowym niż w kształceniu ogólnym**

Jeśli chodzi o większość aspektów edukacji obywatelskiej omawianych w raporcie, można zaobserwować znaczące różnice w sposobie nauczania tego przedmiotu w szkolnictwie zawodowym i ogólnokształcącym.

W jednej trzeciej systemów edukacji występujące w kształceniu ogólnym podejścia do nauczania edukacji obywatelskiej nie są stosowane w kształceniu zawodowym, lub też są stosowane w mniejszym zakresie. W zależności od kraju, różnice te oznaczają dla uczniów szkół zawodowych: mniej obowiązkowych przedmiotów obejmujących elementy edukacji obywatelskiej; mniej przedmiotów do wyboru obejmujących elementy edukacji obywatelskiej; brak edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu; mniejszy wymiar obowiązkowych odrębnych przedmiotów lub modułów; i wreszcie mniej lub brak zagadnień międzyprzedmiotowych istotnych z punktu widzenia edukacji obywatelskiej.

Tylko w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Chorwacji, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia), niektórzy uczniowie szkół zawodowych przystępują do egzaminów krajowych z edukacji obywatelskiej. Regulacje i zalecenia dotyczące uczestnictwa uczniów i rodziców są również mniej rozpowszechnione w kształceniu zawodowym w porównaniu do kształcenia ogólnego (zobacz rysunki 2.4 i 2.5). Znacznie mniej systemów edukacji zapewnia wskazówki i materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół zawodowych (patrz rysunek 2.1).

Kontekst polityczny

Obecnie Europa stoi przed poważnymi wyzwaniami. Problemy natury społeczno-ekonomicznej, brutalny ekstremizm i brak zaufania do procesów demokratycznych stanowią największe zagrożenia dla wartości wyznawanych w Europie, takich jak pokój, sprawiedliwość, demokracja, poszanowanie praw człowieka, wolność, równość, tolerancja i niedyskryminacja. W tym kontekście kształcenie i szkolenia mają do odegrania ważną rolę polegającą na pielęgnowaniu wzajemnego szacunku i podstawowych wartości, a także na wspieraniu integracji społecznej i równości. Edukacja obywatelska staje się kluczowym zagadnieniem w wielu systemach edukacji. Przedmiot ten ma na celu wspieranie uczniów w stawianiu się aktywnymi, świadomymi i odpowiedzialnymi obywatelami, którzy są zdolni do podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych oraz do angażowania się w procesy polityczne.

Promowanie edukacji obywatelskiej w szkołach od dawna jest celem europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji. Kompetencje społeczne i obywatelskie znajdują się wśród ośmiu kluczowych kompetencji określonych w 2006 roku przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej jako istotne dla obywateli żyjących w społeczeństwie opartym na wiedzy ⁽²⁾. Promowanie równości, spójności społecznej i aktywnej postawy obywatelskiej za pomocą edukacji szkolnej jest również jednym z głównych celów obecnej dekady w kontekście strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (ET 2020) ⁽³⁾.

W ślad za atakami terrorystycznymi w Paryżu i Kopenhadze w 2015 r., Deklaracja Paryska, podpisana przez unijnych ministrów edukacji i Komisję Europejską, wezwała do działania na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym i lokalnym celem wzmocnienia roli edukacji w promowaniu postawy obywatelskiej i wspólnych wartości: wolności, tolerancji i niedyskryminacji (European Commission, 2015a). Podkreślała także potrzebę wzmocnienia spójności społecznej i wspierania młodych ludzi w stawianiu się odpowiedzialnymi, wolnymi od uprzedzeń i aktywnymi członkami różnorodnego i włączającego społeczeństwa europejskiego. Deklaracja określiła wspólne cele dla państw członkowskich i wzywała UE do wymiany pomysłów i dobrych praktyk.

Realizacja celów Deklaracji jest kluczowym priorytetem europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkoleń ⁽⁴⁾. Działania na poziomie UE i państw członkowskich koncentrują się na czterech obszarach wskazanych w deklaracji, które podkreślają znaczenie edukacji obywatelskiej. Są to:

(i) wspieranie nabywania przez dzieci i młodzież kompetencji społecznych, obywatelskich i międzykulturowych poprzez propagowanie demokratycznych wartości i praw podstawowych, włączenia społecznego, niedyskryminacji, a także aktywnego obywatelstwa; (ii) promowanie krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów; (iii) wspieranie edukacji dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych oraz (iv) promowanie dialogu międzykulturowego poprzez wszelkie formy uczenia się we współpracy z innymi właściwymi interesariuszami ⁽⁵⁾.

Inne opublikowane niedawno dokumenty dotyczące polityki UE obejmują konkluzje Rady ds. Edukacji koncentrujące się na konkretnych zagadnieniach związanych z edukacją obywatelską, takich jak rola sektora młodzieżowego w zintegrowanych i wielosektorowych podejściach „do zapobiegania

⁽²⁾ Zalecenie 2006/962/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. L 394 z 30.12.2006.

⁽³⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ("ET 2020"), Dz.U. C 119 z 28.05.2009.

⁽⁴⁾ Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2015 r. z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) - Nowe priorytety współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Dz.U. C 417 z 15.12.2015, ss. 25-35.

⁽⁵⁾ Zobacz także ulotkę Eurydice przedstawiającą działania stanowiące kontynuację Deklaracji Paryskiej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b).

i zwalczania gwałtownej radykalizacji postaw wśród młodzieży" (Rada Unii Europejskiej, 2016a), rozwijanie umiejętności korzystania z mediów i krytycznego myślenia poprzez edukację i szkolenia (Rada Unii Europejskiej, 2016b) oraz „włączanie w kontekście różnorodności, z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości” (Rada Unii Europejskiej, 2017). Ponadto, w czerwcu 2016 r., Komisja Europejska opublikowała Komunikat w sprawie zapobiegania radykalizacji postaw prowadzącej do brutalnego ekstremizmu (European Commission, 2016). Określono tam szereg inicjatyw wspierających państwa członkowskie w wysiłkach podejmowanych w wielu obszarach polityki, od promowania edukacji włączającej i wspólnych wartości, do zwalczania ekstremistycznej propagandy w internecie i radykalizacji w więzieniach.

Na koniec, od 2016 r. grupa robocza Komisji Europejskiej ds. promocji obywatelstwa europejskiego oraz wspólnych wartości wolności, tolerancji i niedyskryminacji poprzez edukację, ustanowiona w ramach strategii „Kształcenie i szkolenia 2020”, stanowi forum wymiany w zakresie kluczowych kwestii poruszonych w Deklaracji Paryskiej, ze szczególnym uwzględnieniem obywatelstwa, podstawowych wartości i niedyskryminacji w różnych sektorach kształcenia i szkoleń (skupiając się na ludziach młodych, jak również na dorosłych - w szczególności rodzicach). Grupa wspiera państwa członkowskie w określaniu i wdrażaniu środków umożliwiających realizację krajowych celów zgodnie z Deklaracją. Cel ten jest osiągany dzięki możliwości partnerskiego uczenia się oraz wymiany dobrych praktyk. Ponadto, w oparciu o wymianę doświadczeń w zakresie skutecznych i nieskutecznych działań, grupa będzie również zapewniać doradztwo w zakresie tworzenia polityki i ogólnych zasad mających zastosowanie do innych państw członkowskich. Grupa opracowała (i aktualizuje) internetowe kompendium dobrych praktyk.

W ciągu ubiegłych dziesięcioleci organizacje międzynarodowe również wspierały rozwój edukacji obywatelskiej i realizację badań w tej dziedzinie. Na przykład, Rada Europy opublikowała wyniki drugiego badania monitorującego realizację Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka, która została przyjęta przez wszystkie państwa członkowskie w maju 2010 roku (Rada Europy, 2017). Ponadto, w 2016 r. Rada Europy opublikowała ramy odniesienia zatytułowane: *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse societies* (aby uzyskać więcej informacji, patrz punkt poświęcony ramom koncepcyjnym). UNESCO również aktywnie promuje ideę edukacji obywatelskiej w skali globalnej poprzez *Global Citizenship Education Model* ⁽⁶⁾. I wreszcie, w 2016 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA) przeprowadziło czwarte badanie opinii nt kompetencji społecznych i obywatelskich (Schulz, IEA, 2016), które ma na celu zbadanie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do odgrywania roli obywateli. Badanie to obejmuje 15 państw wchodzących w skład sieci Eurydice.

Ramy koncepcyjne

Stosowany w raporcie termin edukacja obywatelska obejmuje nie tylko nauczanie i uczenie się w klasie o zagadnieniach związanych z obywatelstwem, lecz również doświadczenia praktyczne zdobywane w ramach działań realizowanych w szkole i w całym społeczeństwie, które mają na celu przygotować uczniów do pełnienia kluczowej roli obywateli demokratycznych państw. Ramy koncepcyjne opierają się na kluczowych dokumentach UE, Rady Europy i Organizacji Narodów Zjednoczonych. Ponadto uwzględniają one najnowszą literaturę naukową oraz różnorodność systemów edukacji i priorytetów w Europie.

(6) <http://en.unesco.org/gced>

Płynność pojęcia edukacji obywatelskiej

Edukacja obywatelska jest szerokim i płynnym pojęciem. Obejmuje ona „znajomość i rozumienie formalnych instytucji i procesów życia obywatelskiego” (Schulz, IEA, 2010, str. 22), lecz ograniczanie jej do tradycyjnego przekazywania wiedzy o społeczeństwie oznaczałoby poważne niedocenienie jej zakresu i znaczenia.

Pierwszym krokiem prowadzącym do zrozumienia edukacji obywatelskiej jest uświadomienie sobie jej funkcji, która polega na wypełnianiu luki pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Te dwa pojęcia są nie tylko odległe od siebie, lecz również powstają między nimi napięcia. Zainteresowania i preferencje jednostek i społeczeństw nie zawsze są zbieżne. Czasami pozostają w sprzeczności i prowadzą do potencjalnie katastrofalnych skutków, co ilustrują doświadczenia reżimów totalitarnych, terroryzmu, rasizmu, a także anomia i apatia polityczna⁽⁷⁾. Dlatego edukacja obywatelska jest po pierwsze środkiem, który pomaga jednostkom zdać sobie sprawę z tego, że są częścią wspólnoty lub zbioru wspólnot, które mogą być zarówno małymi społecznościami na poziomie lokalnym, jak i bardziej licznymi na szczeblu krajowym i globalnym. Po drugie, edukacja obywatelska aspiruje do wyposażenia uczniów w kompetencje, które promują równocześnie interesy jednostki i wspólnoty, umożliwiając w ten sposób harmonijny rozwój obu stron.

Oczywiście wybór odpowiednich kompetencji podlega zmianom w czasie i przestrzeni. Czynniki takie, jak system polityczny, poziom dobrobytu, stabilność społeczno-polityczna, spójność narodowa i pokojowe stosunki międzynarodowe mają wpływ na wspólne rozumienie tego, jakie kompetencje są najbardziej istotne i przydatne dla obywateli. Jednakże wszystkie te czynniki różnią się w poszczególnych krajach i zmieniają się w czasie, co jest istotnym powodem sprawiającym, że edukacja obywatelska jest pojęciem płynnym.

Płynność pojęcia edukacji obywatelskiej jest również związana z istnieniem więcej niż jednej definicji i modelu obywatelstwa⁽⁸⁾. Do celów niniejszego badania obywatelstwo może być rozumiane jako „zestaw praktyk (sądowych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych), które definiują osobę jako kompetentnego członka społeczeństwa” (Turner, 1993, str. 2). Tak szeroka definicja może pomieścić różne modele obywatelstwa, które zostały opracowane przez naukowców (por. Hyslop-Margison i Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014)⁽⁹⁾.

Dość popularna typologia modeli obywatelstwa, która została również przyjęta w badaniach Wspólnego Centrum Badawczego UE (Hoskins i in., 2015), rozróżnia pomiędzy liberalnym, komunitarystycznym i kosmopolitycznym modelem obywatelstwa. Model liberalny, który Keating, (2014) podzielił dalej na obywatelstwo socjaldemokratyczne i neoliberalne, podkreśla prawa jednostki i równe uczestnictwo. Zgodnie z liberalną tradycją polityczną, państwo w najlepszym razie działa jako gwarant praw obywatela (Keating, 2014, str. 45) lub, w najgorszym przypadku, stwarza zagrożenie dla wolności jednostek. W obu przypadkach liberalizm zakłada, że rola państwa powinna być minimalna, a edukacja obywatelska z dużym prawdopodobieństwem odzwierciedla takie jego rozumienie.

W przeciwieństwie do obywatelstwa liberalnego, komunitarystyczne modele obywatelstwa zachęcają obywateli do postrzegania siebie jako integralnej, jeśli nie organicznej, części ustroju politycznego i do aktywnego w nim uczestnictwa. Państwo nie jest jedynie gwarantem praw, ale środkiem, za

(7) Terroryzm, rasizm i totalitaryzm są przedstawione tutaj jako skrajne przykłady nadużyć wobec jednostek popełnianych przez lub w imieniu wspólnoty. Jednocześnie anomia i apatia polityczna powinny być traktowane jako skrajne przykłady, gdzie interesy jednostek są realizowane kosztem interesów wspólnoty.

(8) Istnieje również kolejne źródło płynności pojęciowej wynikające z różnych kryteriów przyznawania obywatelstwa. Jak wiadomo, one również różnią się w czasie i poszczególnych regionach. Ten problem nie został tu poruszony, ponieważ nie ma on bezpośredniego wpływu na edukację obywatelską. Zazwyczaj uczniowie uczą się edukacji obywatelskiej niezależnie od tego, czy formalnie są obywatelami kraju, w którym żyją, czy też nie.

(9) Aby zapoznać się z przeglądem różnych modeli obywatelstwa, patrz Doğanay (2012).

pośrednictwem którego jednostki jako obywatele mogą osiągnąć pełen potencjał - swój i ustroju politycznego. Podobnie jak w modelu liberalnym, istnieją dalsze podziały. Liberalno-komunitarystyczna koncepcja obywatelstwa daje pierwszeństwo wspólnotie kulturowej przed polityczną; republikański model obywatelstwa stawia na pierwszym miejscu uczestnictwo w politycznej wspólnotie lub sferze publicznej, natomiast obywatelstwo konserwatywno-komunitarystyczne koncentruje się na tożsamości i moralności zbiorowej (Keating, 2014, ss. 47-48).

Keating (2014) i inni (np. Linklater, 1998; Delanty, 2000; Hoskins i in., 2015) określają kolejną kategorię obywatelstwa, a mianowicie model kosmopolityczny lub postnarodowy. W przeciwieństwie do liberalnego lub komunitarystycznego modelu obywatelstwa, model kosmopolityczny i postnarodowy wykraczają poza granice polityczne i tożsamości zbiorowej państwa narodowego. Z jednej strony, taki model jest atrakcyjny dla współczesnej Europy ze względu na procesy globalizacji i integracji europejskiej, a także dlatego, że kraje europejskie stają się coraz bardziej wielokulturowe. Z drugiej strony, modele obywatelstwa postnarodowego są krytykowane za to, że są niedookreślone (Delanty, 2000), utopijne lub nieodpowiednie (Auer, 2010) ⁽¹⁰⁾.

Biorąc pod uwagę to, że nie istnieje jeden typ idealnego obywatela, nie obowiązuje również jeden typ edukacji obywatelskiej. Badania empiryczne wykazały, że poprzez edukację poszczególne kraje europejskie podkreślają różne aspekty i typy obywatelstwa. Na przykład, Hoskins i in. (2015, str. 431) twierdzą, że w krajach skandynawskich „nauczyciele traktują priorytetowo promowanie samodzielnego krytycznego myślenia w ramach edukacji obywatelskiej. [...] Utrwalone demokracje o tradycjach republikańskich, takie jak Włochy i Grecja, mają więcej pozytywnych wyników w odniesieniu do wartości obywatelskich i postaw demokratycznych. Podobna sytuacja ma miejsce również w przypadku niektórych byłych krajów komunistycznych, które zachowują etniczne znaczenie pojęcia obywatelstwa.” Ponadto poprzednie badania Eurydice (Eurydice, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a) wykazały, że edukacja obywatelska w Europie jest nauczana w wielu różnych systemach edukacji, z których każdy posiada własne struktury, środki, priorytety i metody. Trudno się więc dziwić, że literatura badawcza identyfikuje lub propaguje różne modele edukacji obywatelskiej. Często te modele mają więcej podobieństw niż różnic (por. Ten Dam, 2011; Doğanay, 2012; Hoskins i in., 2015), lecz są traktowane odrębnie ⁽¹¹⁾.

To oczywiste, że pogląd na to, co i w jaki sposób edukacja obywatelska powinna przekazywać nie jest wspólny dla wszystkich społeczeństw. Dlatego edukację obywatelską należy postrzegać w szerszym kontekście społecznym, w którym jest osadzona. Pod tym względem Kerr (1999) identyfikuje szereg kontekstowych i strukturalnych czynników, które wpływają na edukację obywatelską. Czynniki strukturalne odnoszą się do organizacji systemu edukacji, wartości i celów edukacyjnych oraz zasad finansowania (Kerr, 1999, str. 8). Warunki kontekstowe odnoszą się do historii, położenia geograficznego, systemu społeczno-politycznego i gospodarczego danego kraju oraz do światowych trendów. Keating i in. (2009) oraz Keating (2014) również zwraca uwagę na trendy globalne, takie jak europeizacja i globalizacja, mające wpływ na to, jak edukacja obywatelska jest pojmowana i realizowana.

Co ciekawe, związek pomiędzy edukacją obywatelską a demokracją jest dwukierunkowy. Dobrze funkcjonująca demokracja może polegać na edukacji obywatelskiej w sferze wyposażania uczniów w kompetencje niezbędne do tego, aby myśleć i działać demokratycznie, lecz związek ten również obejmuje oddziaływania odwrotne. Edukacja obywatelska jest sprawnie realizowana w warunkach

⁽¹⁰⁾ Utopijne, ponieważ zakładają globalne suwerenne państwo, które (jeszcze) nie istnieje lub nieodpowiednie, ponieważ nie biorą one pod uwagę wzrostu populizmu i etnocentrycznego nacjonalizmu w Europie (Auer, 2010).

⁽¹¹⁾ Dla zainteresowanych, Doğanay (2012) przedstawia przegląd niektórych istniejących modeli. Prace Keating'a (2014) i Geboers i in. (2013) są także użyteczne pod tym względem.

demokracji. W następnym punkcie przedstawiono tło historyczne i rozwój nauczania edukacji obywatelskiej.

Edukacja obywatelska w kontekście historycznym

Dla filozofów klasycznych każda forma edukacji była zasadniczo edukacją obywatelską w tym sensie, że dobrze wykształcone jednostki są dobrymi obywatelami. W szczególności Platon uważał, że losy jednostek i politei (ustroju politycznego) są nierozdzielnie powiązane. Biorąc pod uwagę, że postulowany przez niego ustrój polityczny nie był demokracją, Platon nie miał ambitnych planów dotyczących edukacji zwykłych obywateli. Natomiast opracował drobiazgowo instrukcje kształcenia grup, które w jego opinii powinny sprawować władzę w politei. Jak dobrze wiadomo, Platon wyróżnił w *Republice* trzy stany społeczeństwa: stan uczonych (władców-filozofów), strażników (pełniących głównie obowiązki wykonawcze) oraz pozostałych (stan żywicieli). Zwracał on szczególną uwagę na edukację władców-filozofów, ponieważ mieli oni za zadanie tak kierować państwem i jego obywatelami, aby wszyscy prowadzili możliwie najlepsze życie.

Dla Arystotelesa los obywateli związany był z losami politei, w której żyją. Obywatel będący integralną częścią składową politei nie może żyć ani rozwijać się bez wspólnoty i jej instytucji (ustroju politycznego) i vice versa. Tak więc zdrowie i dobrostan politei są nierozdzielnie związane ze zdrowiem i dobrostanem jednostki. Wynika z tego, że obywatel powinien myśleć i zachowywać się w sposób, który wzmacnia nie tylko jego osobiste interesy, ale także interes politei jako całości.

Arystoteles (wydanie z roku 1944, str. 635) wyjaśnia w *Polityce* (§1337a), że „obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani. Każda forma ustroju ma przecież swoisty charakter, który zazwyczaj zapewnia jej trwałość, tudzież stanowi zasadniczo o jej rodzaju, a więc np. cechy demokratyczne [tworzą i utrzymują] demokrację, oligarchiczne, oligarchię”. (Tłumaczenie na język polski za: Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, [w:] Arystoteles. Dzieła wszystkie, t. I, Warszawa 2003). Innymi słowy, zdaniem Arystotelesa, celem kształcenia nie powinno być po prostu przekazywanie uczniom określonej wiedzy i umiejętności, które są dla nich jako jednostek użyteczne, lecz również wychowywanie ich na obywateli w duchu obowiązującego ustroju (politei). Ustrój demokratyczny potrzebuje innego rodzaju obywateli niż ustrój niedemokratyczny. Dlatego ich kształcenie powinno się odpowiednio różnić.

Heater (2002) zauważa, że losy edukacji obywatelskiej i demokratycznego obywatelstwa są ze sobą połączone. Tak więc, w kontekście historycznym greckiego miasta-państwa i szczególnie demokratycznych Aten, edukowanie obywateli do udziału w polityce i podejmowania odpowiednich zachowań miało sens. Jednakże, jako że świat miast-państw stopniowo ustępował światu imperiów, rola edukacji obywatelskiej zaczęła maleć, ponieważ „pod koniec pierwszego wieku n.e. [...] aktywne obywatelstwo, w odróżnieniu od jego statusu prawnego, stało się nieskuteczne pod ciężarem imperialnego samowładztwa” (Heater 2002, str. 459). W kolejnych wiekach uwaga uczonych przesunęła się od edukowania demokratycznych obywateli do udzielania porad cesarzowi. Definiując atrybuty idealnego władcy lub wychwalając zalety cesarza, uczeni w imperium rzymskim mieli na względzie edukowanie imperatorów w zakresie tego, jak być dobrymi władcami, a nie edukowanie obywateli ⁽¹²⁾.

⁽¹²⁾ Na przykład Dion Chryzostom (ok. 40-120 r.n.e.) jako kluczowe cechy, które powinien posiadać idealny władca wymieniał rozagę, umiar, poczucie sprawiedliwości, wszechwiedzę, filantropię i hart ducha (Nemo 2013, ss. 361-362). Podobnie Euzebiusz z Cezarei (ok. 260-340 r.n.e.) argumentował w swoim panegiryku na cześć cesarza rzymskiego Konstantyna, że „poprzez boską zażyłość odziewa swą duszę w szaty haftowane umiarem i poczuciem sprawiedliwości, pobożnością i innymi cnotami, które prawdziwie przystoją odzieniu władcy” (cytowane w Nemo 2013, str. 375, tłumaczenie własne).

Edukacja polityczna w formie porad na temat tego, w jaki sposób być wzorem władcy osiągnęła swój szczyt w okresie pomiędzy XIII a XVI wiekiem (Nemo, 2013). W tym okresie rozkwitał gatunek literacki pn. „zwierciadło książąt”. Takie rozprawy miały na celu odzwierciedlać cechy idealnego władcy i pouczać ich, w jaki sposób powinni traktować poddanych, przyjaciół i wrogów, a także innych władców i księstwa⁽¹³⁾.

Podczas długiego odstępu czasu między końcem ery klasycznej a początkami oświecenia, klasyczne poglądy na temat obywatelstwa europejskiego i edukacji obywateli nadal obowiązywały (Heater, 2002). Dopóki księgi Platona i Arystotelesa były analizowane, poglądy ich autorów dotyczące obywatelstwa i edukacji pozostawały żywe. Natomiast dopiero kiedy *stary reżim* zaczął upadać w Europie u schyłku XVIII wieku, edukacja obywatelska ponownie zaczęła być traktowana poważnie i w systematyczny sposób. Locke, a zwłaszcza Voltaire, Rousseau i Monteskiusz byli żarliwymi zwolennikami suwerenności ludu, narodu, obywatelstwa i konstytucji. Pojęcie cnoty: „zwłaszcza w formie obywatelskiej” (Heater 2002, str. 461), pierwotnie stworzone przez Arystotelesa, zostało ponownie odkryte przez Voltaire’a i innych filozofów. Tak więc w dobie rewolucji w Europie i Ameryce Północnej pojawiła się potrzeba edukacji obywatelskiej (Heater 2002, str. 460).

Warto zauważyć, że w XVIII wieku edukacja obywatelska była postrzegana w węższym zakresie niż miało to miejsce w czasach klasycznych. Z jednej strony zwiększenie dostępu do edukacji miało pomóc promować wśród nowo ustanowionych obywateli niektóre wartości nowej ery, takie jak świecka moralność, republikańskie wartości polityczne, poszanowanie prawa i tożsamość narodowa. Z drugiej jednak strony, edukacja obywatelska nie była już holistycznym kształceniem, jakie klasyczni uczeni mieli na myśli. Zaczęła przypominać naukę o społeczeństwie, która zakładała nauczanie podstawowych informacji nt porządku konstytucyjnego i historii kraju oraz wpajanie poczucia wierności narodowi.

Na podstawie doświadczeń Francji, Anglii i Stanów Zjednoczonych, Heater (2002) stwierdza, że na edukację obywatelską w XIX i XX wieku miał wpływ szereg czynników. Najważniejsze z nich to rozszerzenie prawa do głosowania, rosnąca świadomość państwowości, dekolonizacja, obawy dotyczące osobistych i obywatelskich niedostatków moralności w rozwijających się miastach przemysłowych oraz integracja imigrantów. We wszystkich tych trzech krajach wpajanie poczucia patriotyzmu było głównym zadaniem edukacji obywatelskiej, co pozostawało w zgodzie z szerszymi priorytetami oświatowymi minionych stuleci w całej Europie. Jak Keating i in. (2009, str. 146) określił, „[p]rojekty budowania państwowości w XVIII i XIX wieku zapewniły bliskie i skuteczne połączenie pomiędzy legitymizacją państwa narodowego a edukacją obywateli, szczególnie w społeczeństwach zachodnich”⁽¹⁴⁾.

Płynność koncepcji edukacji obywatelskiej zwiększyła się w XX i XXI w. Globalizacja w różnych formach (gospodarcza, kulturowa, technologiczna itp.) sprawiła, że edukacja obywatelska nie może już koncentrować się wyłącznie na kształtowaniu obywateli w wąskim, ściśle narodowym (i nacjonalistycznym) znaczeniu. W zakresie, w jakim „globalna niesprawiedliwość i nierówności, globalizacja i migracje, troska o zaangażowanie obywatelskie i polityczne, deficyty młodzieży, koniec zimnej wojny oraz ruchy antydemokratyczne i rasistowskie [sic]” przyczyniły się do wzrostu zainteresowania edukacją obywatelską (Doğanay, 2012), można stwierdzić, że te same czynniki mogą mieć wpływ na oczekiwania, a co za tym idzie na treści i/lub ofertę edukacji obywatelskiej⁽¹⁵⁾. Ponadto powstanie nowych międzynarodowych instytucji koncentrujących się na zagadnieniach

⁽¹³⁾ Najbardziej znanym przykładem takiej rozprawy jest „Książę” Machiavellego (Machiavelli, 2008) pierwotnie opublikowany w 1532 r. Dzieło jest znane z tego, że instruuje władców, aby ponad wszystko stawiali swoje rządy, nie stroniąc od użycia siły lub oszustwa, jeśli to konieczne.

⁽¹⁴⁾ Aby uzyskać więcej informacji nt związku pomiędzy edukacją a nacjonalizmem patrz, na przykład, Hobsbawm (1989) i Smith (1991).

⁽¹⁵⁾ Aby zapoznać się z pojęciem globalnej edukacji obywatelskiej i jej celami w programie nauczania, patrz Zahabioun i in. (2013). Aby uzyskać więcej informacji nt problemów pojęciowych dotyczących postnarodowej edukacji obywatelskiej, patrz Marshall (2009).

oświatowych, takich jak Unia Europejska, Rada Europy i Organizacja Narodów Zjednoczonych, mogło również mieć wpływ na treści i/lub ofertę edukacji obywatelskiej (Rauner, 1999; Philippou i in., 2009; Keating, 2014). Mimo iż niektórzy uczeni nadal postulują związek pomiędzy edukacją obywatelską a nacjonalizmem (np. Zajda, 2009), nowoczesna edukacja obywatelska ma inne cele do spełnienia. Zarówno środki, jakimi dysponują władze oświatowe, jak i wyzwania, wobec jakich stają społeczeństwa europejskie różnią się od tych występujących w poprzednich epokach.

Edukacja obywatelska w niniejszym raporcie

Badanie ma na celu ukazanie różnych podejść do edukacji obywatelskiej w Europie w całej ich różnorodności i bogactwie. W związku z tym, błędem byłoby przyjęcie wąskiego rozumienia edukacji obywatelskiej, ponieważ celem raportu jest uwzględnienie możliwie jak największej liczby koncepcji. Niemniej jednak, ponieważ badanie oparte jest na podbudowie teoretycznej, koniecznym było dokonanie pewnych wyborów.

Po pierwsze, raport bazuje na międzynarodowych dokumentach określających politykę i opisujących badania akademickie w tym zakresie (np. Maslowski i in., 2009; Ten Dam i in., 2011; Hoskins i in., 2015), które prezentują obywatelstwo i/lub edukację obywatelską z perspektywy kompetencji. W szczególności raport wykorzystuje informacje zawarte w „Kompetencjach kluczowych w uczeniu się przez całe życie – europejskich ramach odniesienia”, które obejmują szereg istotnych kompetencji obywatelskich i społecznych⁽¹⁶⁾. W raporcie wykorzystano również dokumenty Rady Europy, która od wielu lat prowadzi prace nad edukacją obywatelską (Keating i in., 2009). Po przyjęciu Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka (Rada Europy, 2010), Rada Europy opracowała zaawansowany model kompetencji, który „umożliwia jednostkom skuteczne uczestnictwo w kulturze demokracji” (Rada Europy, 2016, str. 12). Na koniec, model *Global Citizenship Education*, opracowany przez UNESCO (2015), również opiera się na pojęciu kompetencji.

Po drugie, podczas gdy wydaje się panować powszechna zgoda co do tego, że edukacja obywatelska powinna odnosić się do rozwoju określonych kompetencji, brak jest porozumienia w sprawie tożsamości lub składu tych kompetencji. Tak więc, zarówno na szczeblu UE (Parlament Europejski i Rada, 2006)⁽²²⁾, jak i Rady Europy (2016), utrzymuje się, że kompetencje składają się z elementów odnoszących się do wiedzy, umiejętności i postaw. Natomiast Rada Europy (2016) dodała czwarty wymiar, jakim są wartości. Doğanay (2012) wrzuca postawy, wartości i skłonności do jednego worka, Tem Dam (i in.) zastępuje wartości (lub skłonności) refleksjami, Keating (2014) koncentruje się na wartościach, ale pomija postawy, Hoskins et al. (2015) zachowuje wartości i dodaje sprawiedliwość społeczną jako wymiar kompetencji obywatelskich, natomiast Maslowski et al. (2009), mówiąc o wartościach obywatelskich, posługuje się innymi terminami, a mianowicie używa pojęcia kompetencji normatywnych i akcyjnych. Ponieważ pojęcie postaw jest zbliżone do wartości lub skłonności, a refleksje są bliskie wiedzy, niniejszy raport opiera się na unijnych ramach odniesienia dla kluczowych kompetencji w procesie uczenia się, które rozróżniają jedynie wiedzę, umiejętności i postawy.

⁽¹⁶⁾ „Obejmują one kompetencje osobiste, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszystkie formy zachowań, które przygotowują jednostki do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, oraz do rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa. Zalecenie 2006/962/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, DZ.U. L 394 z 30.12.2006, ss. 16-17.

Rysunek 1: Typologia podejść do edukacji obywatelskiej

Minimalistyczne	Maksymalistyczne
niepopularna	popularna
ekskluzywna	inkluzywna
elitarystyczna	promująca aktywizm
nauka o społeczeństwie	edukacja obywatelska
formalna	partycypacyjna
koncentrująca się na treściach	koncentrująca się na procesie
oparta na wiedzy	oparta na wartościach
nauczana za pomocą metod dydaktycznych	interaktywna interpretacja
łatwiejsza do osiągnięcia i zmierzenia w praktyce	trudniejsza do osiągnięcia i zmierzenia w praktyce

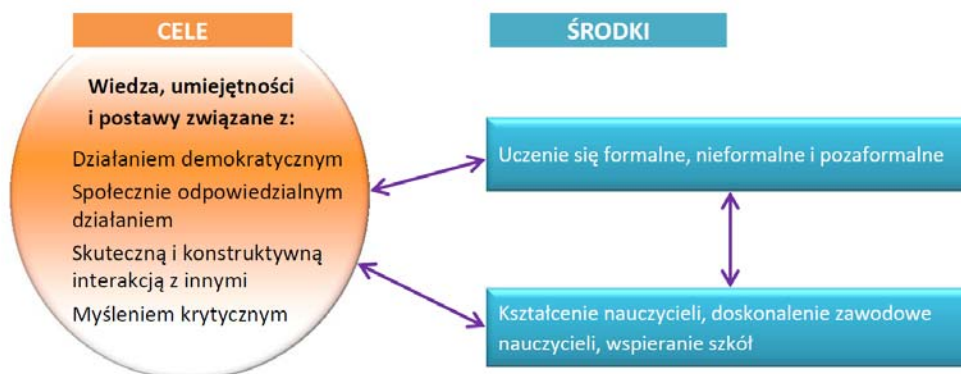
Źródło: Kerr (1999, str. 12).

Po trzecie, w badaniu przyjęto pogląd, że mogą występować różne podejścia do edukacji obywatelskiej. Jak twierdzi Kerr (1999), różne podejścia do edukacji obywatelskiej można umieścić wzdłuż teoretycznego kontinuum od idealnego typu minimalistycznego do maksymalistycznego (patrz rysunek 1). W praktyce możemy nie znaleźć kraju łączącego w sobie wszystkie cechy jednego z dwóch idealnych typów. Niemniej jednak rysunek pokazuje, że w niektórych krajach edukacja obywatelska może być bliższa tradycyjnemu schematowi rozpowszechniania wiedzy i obejmować ograniczony zakres tematów, podczas gdy w innych może być rozumiana szerzej i obejmować szeroki wachlarz zagadnień oraz wykorzystywać różnorodne metody nauczania.

Po czwarte, niniejszy raport bierze pod uwagę to, że w środowisku szkolnym edukacja obywatelska może być nauczana nie tylko w ramach kształcenia formalnego (np. nauczania w klasie), ale również za pomocą metod nieformalnych (Masłowski et al., 2009; Sundström i Fernández, 2013) oraz doświadczeń zdobytych w wyniku uczenia się pozaformalnego (Jansen et al., 2006). Geboers et al. (2013) odkrył, że zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne mają istotny wpływ, nawet jeśli nie jest on tak duży i widoczny jak wpływ zajęć prowadzonych w ramach programu nauczania. Dlatego edukacja obywatelska w niniejszym raporcie wykracza poza nauczanie w klasie i obejmuje aspekty kształcenia nieformalnego, takie jak kultura szkoły, klimat w klasie, struktury uczestnictwa i aspekty kształcenia pozaformalnego, takie jak udział w wolontariacie lub w projektach artystycznych i wydarzeniach sportowych.

Analizie nie może być poddany tylko uczeń, ponieważ nauka w szkole nie odbywa się w próżni. Nauczyciele odgrywają niezastąpioną rolę w procesie uczenia się (Salema, 2005). Przedmiotem niniejszego badania są wysiłki skierowane na poprawę jakości nauczania edukacji obywatelskiej poprzez wspieranie nauczycieli i szkół.

Rysunek 2: Ramy koncepcyjne: cele i środki nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach



Źródło: Eurydice.

Badanie oczywiście nie wskazuje, jakie treści powinna zawierać edukacja obywatelska i jakie kompetencje powinna rozwijać. Jednakże, ze względu na dużą liczbę potencjalnie istotnych kompetencji ⁽¹⁷⁾, a także w celu ułatwienia respondentom przedstawienia odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie, zidentyfikowano cztery szerokie obszary kompetencji. Jak pokazano na rysunku 2, badanie zakłada, że edukacja obywatelska ma na celu promocję wiedzy, umiejętności i postaw sprzyjających (i) skutecznym i konstruktywnym interakcjom z innymi, (ii) myśleniu krytycznemu, (iii) działaniu w społecznie odpowiedzialny sposób, oraz (iv) działaniom demokratycznym. Szerokie obszary kompetencji zostały określone z uwzględnieniem unijnych ram odniesienia dla kompetencji społecznych i obywatelskich (Parlament Europejski i Rada, 2006 ⁽²²⁾), kompetencji na rzecz kultury demokratycznej Rady Europy (Rada Europy, 2016 r.), przeglądu piśmiennictwa poświęconego kompetencjom obywatelskim (Ten Dam et al., 2010) oraz badań empirycznych nad niektórymi z tych obszarów kompetencji przeprowadzonych przez Ten Dam et al. (2011). Zapewniają one równowagę pomiędzy społecznym i komunitarnym aspektem obywatelstwa (interakcja z innymi, działanie w społecznie odpowiedzialny sposób) a aspektem indywidualnym i liberalnym (myślenie krytyczne), ⁽¹⁸⁾ z uwzględnieniem demokratycznych konotacji pojęcia obywatelstwa (działanie demokratyczne).

Podsumowując, raport sieci Eurydice poświęcony edukacji obywatelskiej w szkołach w Europie z 2017 r. opiera się na możliwie najszerszych ramach pojęciowych w celu uwzględnienia wszystkich rodzajów edukacji obywatelskiej występujących w Europie w roku szkolnym 2016/17. Jak wspomniano powyżej, treści i cele edukacji obywatelskiej mogą być zróżnicowane. W niektórych krajach kładzie się większy nacisk na zapewnienie, że uczniowie posiadają wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne dla aktywnych i społecznie odpowiedzialnych obywateli. W innych kładzie się nacisk na efektywne i konstruktywne interakcje w ramach i pomiędzy społecznościami, lub zwraca się większą uwagę na rozwój cech osobistych, takich jak myślenie krytyczne. Naturalnie można też sobie wyobrazić, że w niektórych krajach europejskich uwzględnia się wszystkie szerokie obszary kompetencji obywatelskich i/lub inne jeszcze obszary, które nie zostały tutaj wyraźnie wymienione. Niezależnie od treści, edukacja obywatelska pomaga zmniejszyć przepaść pomiędzy jednostką a społeczeństwem, najlepiej w sposób, który promuje interesy społeczeństwa przy jednoczesnym zwiększeniu wolności jednostki.

Cele i treści

Ogólnym celem niniejszego raportu jest przedstawienie aktualnego i wszechstronnego obrazu edukacji obywatelskiej w szkołach w Europie. Raport zawiera przegląd polityk krajowych w obszarze edukacji obywatelskiej we wszystkich krajach europejskich objętych badaniem (aby poznać jego zakres, patrz poniżej), dlatego opisuje stan obecny edukacji obywatelskiej (rok szkolny 2016/17), a także główne reformy przeprowadzone od czasu poprzedniego raportu Eurydice poświęconego edukacji obywatelskiej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a). Tam, gdzie to możliwe, przedstawiono porównanie danych z raportu z 2012 r. i 2017 r. Ponadto w raporcie przedstawiono reakcje na pojawiające się priorytety w formie polityki niektórych krajów, jak na przykład metody radzenia sobie z rosnącą różnorodnością społeczną i brutalnym ekstremizmem, takie jak podkreślanie znaczenia krytycznego myślenia i promowanie umiejętności korzystania z mediów. Ważne jest jednak, aby pamiętać, że w raporcie nie przeprowadzono analizy wdrażania przepisów i zaleceń; w związku z tym niekoniecznie stanowi on opis praktycznych metod nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach.

Raport składa się z czterech rozdziałów, z których każdy poświęcony jest innemu aspektowi nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach w Europie (patrz poniżej). Konkretnie przykłady krajowych polityk i praktyk prezentowane w raporcie stanowią praktyczne ilustracje ogólnych

⁽¹⁷⁾ Rada Europy (2016, ss. 69-70) określiła 55 kompetencji istotnych dla kultury demokracji.

⁽¹⁸⁾ Aby zapoznać się na przykład z kompetencją myślenie krytyczne jako kompetencją obywatelską, patrz Ten Dam i Volman (2004).

stwierzeń zawartych w analizie porównawczej lub pokazują odstępstwa od ogólnych trendów obserwowanych w poszczególnych krajach. W każdym rozdziale przedstawiono przegląd literatury przedmiotu oraz studium przypadku pokazujące ciekawą inicjatywę w zakresie polityki związanej z obszarem, który jest omawiany w danym rozdziale.

Rozdział 1 zawiera przede wszystkim przegląd informacji na temat sposobów uwzględniania edukacji obywatelskiej w krajowych programach nauczania. Może ona być nauczana w formie zagadnienia międzyprzedmiotowego i uwzględniona we wszystkich przedmiotach szkolnych, odrębnego przedmiotu szkolnego (o różnych nazwach w poszczególnych krajach) lub tematu uwzględnianego w nauczaniu innych przedmiotów (takich jak nauki społeczne, języki obce itd.). Następnie dokonano przeglądu zalecanego czasu nauczania obowiązkowego odrębnego przedmiotu poświęconego edukacji obywatelskiej. W rozdziale 1 przedstawiono także porównanie krajowych programów nauczania edukacji obywatelskiej w ogólnokształcących szkołach średnich oraz w kształceniu i szkoleniach zawodowych (ang. (IVET)). Część druga rozdziału 1 została poświęcona treściom programu nauczania. Po pierwsze, zweryfikowano czy oficjalne wytyczne władz centralnych są formułowane jako cele ogólne, cele szczegółowe, czy efekty kształcenia. Następnie przedstawiono metodologię analizy treści programów nauczania, jak również przedstawiono poszczególne kompetencje obywatelskie i pogrupowano je w cztery szersze obszary kompetencji (skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi, myślenie krytyczne, społecznie odpowiedzialne działanie oraz działanie demokratyczne). W pozostałej części rozdziału opisano, jak poszczególne obszary kompetencji są realizowane na określonych poziomach i ścieżkach kształcenia w badanych krajach.

Rozdział 2 został poświęcony nauczaniu i uczeniu się edukacji obywatelskiej. Pierwsza część zawiera analizę tego, w których krajach władze na najwyższym szczeblu przedstawiają zalecenia i wytyczne mające na celu wspieranie realizacji programów nauczania. W drugiej części rozdziału, gdzie opisano zajęcia pozalekcyjne, dokonano analizy zaleceń władz centralnych dotyczących typów dodatkowych zajęć, przedstawiono mapowanie krajowych programów tych zajęć oraz konkretne przykłady z poszczególnych systemów edukacji. W ostatniej części rozdziału poszerzono perspektywę i dokonano przeglądu zaangażowania uczniów i rodziców w zarządzanie szkołą w formie uczestnictwa w radach uczniów i organach zarządzających szkołą. W tej części przedstawiono porównanie z wynikami badania z 2012 r. i zilustrowano trendy w zakresie zaangażowania na różnych szczeblach edukacji, od szkoły podstawowej do kształcenia w średnich szkołach zawodowych.

W Rozdziale 3 omówiono ocenianie uczniów i inspekcje przeprowadzane w szkołach w odniesieniu do edukacji obywatelskiej. W pierwszej części rozdziału zamieszczono krótki przegląd literatury przedmiotu. Druga część stanowi analizę porównawczą oficjalnych wytycznych przekazywanych nauczycielom w odniesieniu do oceniania uczniów z tego przedmiotu. W części trzeciej rozdziału opisano główne cechy krajowych egzaminów w obszarze edukacji obywatelskiej. Na koniec rozdziału przedstawiono analizę tego, czy i w jaki sposób zagadnienia związane z obywatelstwem są uwzględniane w zewnętrznej ocenie szkoły.

Rozdział 4 przedstawia przegląd centralnych przepisów i zaleceń, jak również wybrane praktyki z całej Europy, które mają na celu promowanie kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji obywatelskiej oraz zapewnienie im odpowiedniego kształcenia teoretycznego i praktycznego. W punktach następujących po przeglądzie literatury przedstawiono, po pierwsze, kierunki polityki związanej z kształceniem nauczycieli, po drugie, ofertę w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół, zorganizowaną i/lub wspieraną przez władze oświatowe na szczeblu centralnym. Pod koniec rozdziału omówiono inne środki wsparcia, takie jak centra zasobów dydaktycznych oraz sieci i strony internetowe będące do dyspozycji nauczycieli i dyrektorów szkół. Bardziej szczegółowe informacje na temat krajowych polityk i działań związanych z różnymi

zagadnieniami poruszonymi w raporcie są dostępne w załącznikach (w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl) ⁽¹⁹⁾.

Zakres

Raport zawiera informacje na temat wszystkich krajów, które są członkami sieci Eurydice ⁽²⁰⁾, z wyjątkiem Albanii, czyli łącznie dotyczące 42 systemów edukacji. Obejmuje poziomy edukacji szkolnej ISCED 1, 2 i 3, zarówno programy kształcenia ogólnego, jak i zawodowego. Zakres ten jest więc poszerzony w porównaniu do poprzedniego raportu Eurydice poświęconego edukacji obywatelskiej (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2012), który ograniczał się do kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej. Włączenie do analiz kształcenia zawodowego miało na celu zbadanie różnic w edukacji obywatelskiej pomiędzy różnymi ścieżkami kształcenia, z uwzględnieniem ograniczeń związanych ze zbieraniem danych z powodu autonomii instytucjonalnej w tym sektorze. Rokiem odniesienia jest rok akademicki 2016/17.

Dane opracowane przez Eurydice ograniczają się do szkół z sektora publicznego, z wyjątkiem Belgii (trzy Wspólnoty) i Holandii. W krajach tych istotny odsetek uczniów uczęszcza do dotowanych ze źródeł publicznych placówek prywatnych, które działają według tych samych zasad co szkoły publiczne. Dlatego też szkoły te zostały uwzględnione w analizie.

Metodologia

Informacje na temat polityk i działań podejmowanych przez władze oświatowe na szczeblu centralnym zostały zebrane przez sieć Eurydice z wykorzystaniem kwestionariusza przygotowanego przez *Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis Unit*, dział Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), który koordynuje prace sieci Eurydice.

Oficjalne zalecenia, regulacje i krajowe strategie lub plany działania służyły jako podstawowe źródło informacji podczas udzielania odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu.

Studia przypadków zostały wybrane na podstawie informacji otrzymanych z biur krajowych Eurydice na temat niedawno przeprowadzonych reform w każdym z czterech głównych wymiarów edukacji obywatelskiej (program nauczania, podejścia do nauczania i uczenia się, ocenianie uczniów i ewaluacja szkół oraz kształcenie, doskonalenie zawodowe i wsparcie udzielane nauczycielom). Zostały one opracowane w czterech krajach na podstawie wywiadów z głównymi krajowymi interesariuszami zaangażowanymi w przeprowadzanie reform. Wywiady były prowadzone od marca do maja 2017 r. Informacje pozyskane w trakcie wywiadów zostały uzupełnione o analizy odnośnych dokumentów urzędowych.

Dodatkowo w raporcie przedstawiono najważniejsze zagadnienia zidentyfikowane w najnowszej literaturze przedmiotu.

Za koordynację i opracowanie raportu odpowiedzialny jest *Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis Unit*. Treść raportu została zweryfikowana przez wszystkie biura krajowe Eurydice. Osoby, które miały wkład w opracowane niniejszego raportu wymieniono na końcu publikacji.

⁽¹⁹⁾ Załączniki są dostępne online: <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>

⁽²⁰⁾ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

ROZDZIAŁ 1: ORGANIZACJA I TREŚCI PROGRAMÓW NAUCZANIA

Niniejszy rozdział stanowi analizę krajowych programów nauczania edukacji obywatelskiej. Przyglądamy się w nim, w jaki sposób ten obszar kształcenia jest włączany do programów nauczania oraz omawiamy ich treści pod kątem ujęcia celów ogólnych i szczegółowych, jak również efektów uczenia się.

Pojęcie „krajowe programy nauczania” jest tu szeroko rozumiane jako wszelkie oficjalne dokumenty wydawane przez organy najwyższego szczebla, zawierające programy nauczania lub którykolwiek z następujących elementów: treści bądź cele kształcenia, docelowy poziom osiągnięć, wytyczne dotyczące oceniania uczniów lub programy zajęć z danego przedmiotu. Pojęcie to uwzględnia również konkretne rozporządzenia prawne obowiązujące w niektórych państwach. W poszczególnych krajach może obowiązywać kilka rodzajów oficjalnych dokumentów zawierających postanowienia dotyczące edukacji obywatelskiej, które mogą nakładać na szkoły różny stopień wymagań. Mogą zawierać zalecenia, wytyczne lub regulacje, przy czym niezależnie od stopnia wymagalności, każdy z nich ustanawia podstawowe ramy, w obrębie których szkoły opracowują swoje metody nauczania spełniające potrzeby uczniów (European Commission/EACEA/Eurydice 2011, str. 41).

Analizując aspekty organizacyjne programów nauczania edukacji obywatelskiej, w podrozdziale 1.1 wymienia się trzy niewykluczające się podejścia. Edukacja obywatelska może być realizowana jako zagadnienie międzyprzedmiotowe, odrębny przedmiot lub w formie zintegrowanej z innymi przedmiotami. W podrozdziale tym omawia się również to, czy przedmioty, za pośrednictwem których realizowana jest edukacja obywatelska, są obowiązkowe dla wszystkich uczniów. W punkcie 1.2 przedstawiono informacje na temat wymiaru godzin przeznaczonych na realizację edukacji obywatelskiej, ale tylko w tych przypadkach, w których jest ona odrębnym obowiązkowym przedmiotem. Informacje omówione w punkcie 1.1 i 1.2 koncentrują się na uczniach w szkołach ogólnokształcących na poziomie podstawowym i średnim, natomiast punkt 1.3 porównuje realizację edukacji obywatelskiej dla ww. grupy uczniów i uczniów szkół zawodowych.

Punkt 1.4 dotyczy przede wszystkim charakteru wytycznych wydawanych przez władze oświatowe pod względem tego, czy zawierają one cele ogólne i szczegółowe oraz efekty uczenia się. Punkt 1.5 odnosi się natomiast do czterech szeroko rozumianych obszarów kompetencji obywatelskich, a zwłaszcza tego, w jaki sposób są one rozłożone na różnych poziomach ISCED. Zakończenie rozdziału stanowi analiza tego, jak konkretne elementy kompetencji obywatelskich występują nie tylko na różnych poziomach kształcenia, ale także w poszczególnych krajach.

A. Organizacja

W przeciwieństwie do matematyki czy języków obcych, edukacja obywatelska nie jest tradycyjnym przedmiotem szkolnym i nie jest konsekwentnie uznawana za typowy, odrębny przedmiot w programach nauczania. Jest ona często definiowana w kategoriach kompetencji społecznych i obywatelskich, które, podobnie jak inne kompetencje międzyprzedmiotowe lub „przekrojowe” (COM, 2012), np. kompetencje cyfrowe, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości czy dotyczące umiejętności uczenia się, mają szerokie zastosowanie i są powiązane z wieloma przedmiotami w obrębie całego programu nauczania. W rezultacie edukacja obywatelska nie jest włączana do krajowych programów nauczania w taki sam sposób, jak tradycyjne przedmioty (patrz Halash i Michel, 2011).

Istnieją trzy zasadnicze sposoby włączania edukacji obywatelskiej do krajowych programów nauczania (Eurydice, 2005 i European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a):

- Jako zagadnienie międzyprzedmiotowe: cele edukacji obywatelskiej, jej treści lub efekty uczenia się są określone jako przekrojowe w całym programie nauczania i wszyscy nauczyciele ponoszą wspólną odpowiedzialność za ich realizację.
- W formie zintegrowanej z innymi przedmiotami: cele edukacji obywatelskiej, jej treści lub efekty uczenia się są uwzględniane w programach nauczania szerszych przedmiotów lub obszarów

kształcenia, które są na ogół związane z naukami humanistycznymi bądź społecznymi. Takie szersze przedmioty lub obszary nie muszą obejmować odrębnej części poświęconej edukacji obywatelskiej.

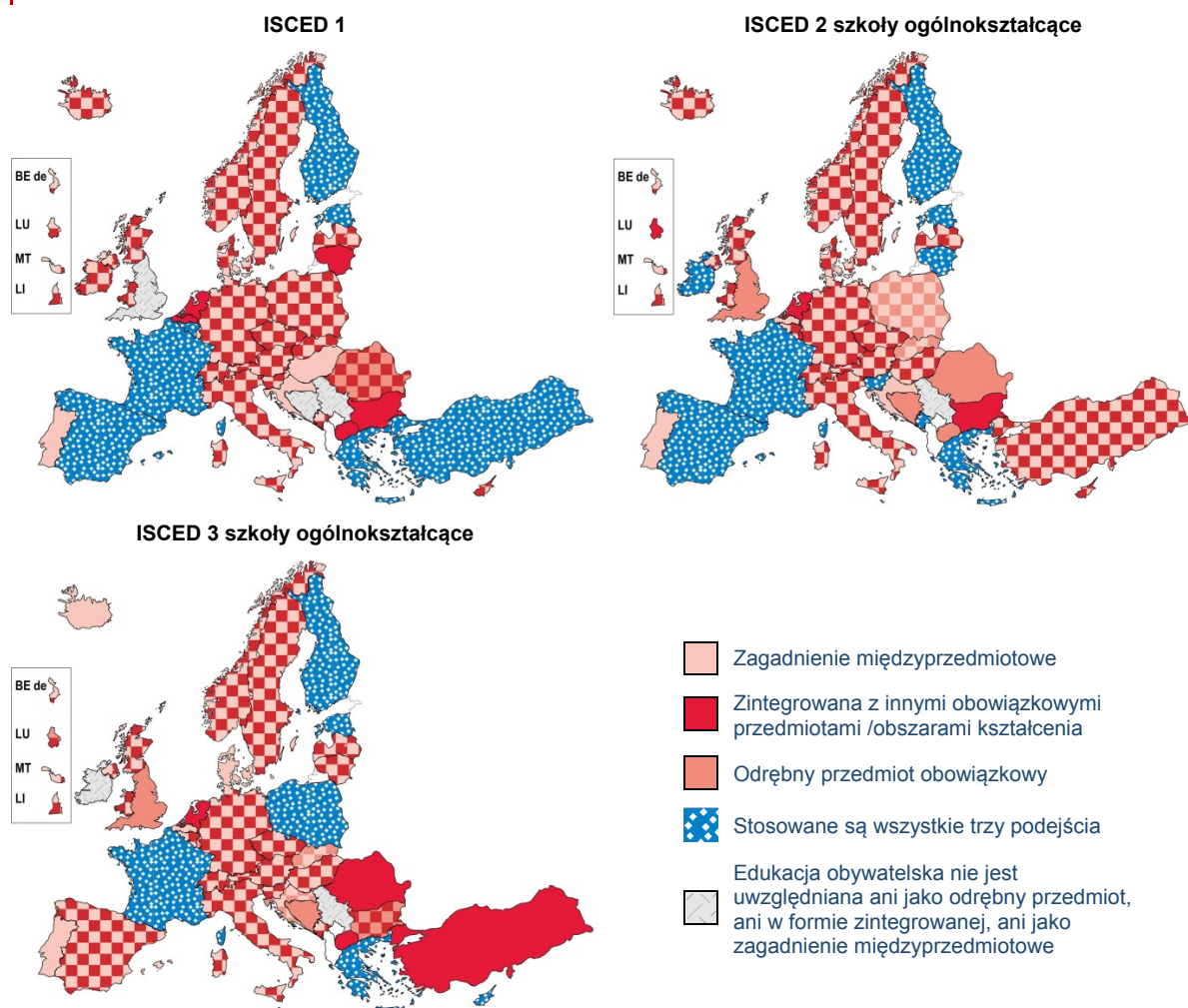
- Jako odrębny przedmiot: cele edukacji obywatelskiej, jej treści lub efekty uczenia się zawarte są w wyraźnie wyodrębnionym przedmiocie poświęconym przede wszystkim tematyce obywatelskiej.

Istotnym wyzwaniem przy włączaniu do programu nauczania kompetencji przekrojowych związanych z edukacją obywatelską jest podniesienie ich statusu i zbliżenie go do statusu kompetencji związanych z tradycyjnymi przedmiotami (European Commission /EACEA/Eurydice, 2012b).

1.1. Sposoby uwzględniania edukacji obywatelskiej w krajowych programach nauczania

Na każdym poziomie kształcenia ogólnego znaczna większość krajów prowadzi edukację obywatelską dla wszystkich uczniów (patrz rysunek 1.1), przy czym nie zawsze odbywa się to w każdym roku nauki (szczegółowe informacje na temat edukacji obywatelskiej w poszczególnych klasach i na poszczególnych poziomach kształcenia zamieszczono w Załączniku 2, dostępnym w języku angielskim na stronie www.eurydice.org.pl).

Rysunek 1.1: Edukacja obywatelska w programach nauczania dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Większość krajów stosuje kilka sposobów włączania edukacji obywatelskiej do programów nauczania. Mogą one być różne w zależności od poziomu kształcenia czy roku nauki. Szczegółowe informacje na temat edukacji obywatelskiej na poszczególnych poziomach kształcenia zamieszczono w Załączniku 2, dostępnym w j. ang. na stronie www.eurydice.org.pl.

Do celów porównawczych rysunek uwzględnia przedmioty, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Nie ujęto w nim przedmiotów do wyboru związanych z edukacją obywatelską (dla uczniów albo szkół).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W odniesieniu do poziomu ISCED 1, rysunek 1.1 pokazuje tylko sytuację w szkołach, które oferują wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki. Od roku szkolnego 2017/18 w szkołach tych naucza się również odrębnego przedmiotu obowiązkowego na poziomie ISCED 2 i 3. W pozostałych szkołach treści i cele „edukacji w zakresie filozofii i obywatelstwa” muszą być realizowane w ramach wszystkich przedmiotów.

Hiszpania: Zgodnie z podstawowym programem nauczania ustanowionym przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu na poziomie całego kraju i uzupełnianym przez wspólnoty autonomiczne w ramach ich własnej jurysdykcji, edukacja obywatelska stanowi zagadnienie międzyprzedmiotowe i jest zintegrowana z innymi przedmiotami obowiązkowymi na każdym poziomie ISCED w szkołach ogólnokształcących. Ponadto niektóre wspólnoty autonomiczne (np. Andaluzja na poziomie ISCED 1 i Estremadura na poziomie ISCED 2) zapewniają edukację obywatelską jako odrębny obowiązkowy przedmiot.

Portugalia: Od roku szkolnego 2017/18 nauczanie nowego, odrębnego przedmiotu obowiązkowego „obywatelstwo i rozwój” jest realizowane w ramach programu pilotażowego w klasach 5-9 w 230 klastrach szkół publicznych i prywatnych (obejmujących około połowę wszystkich szkół).

Zjednoczone Królestwo (ENG): Rysunek nie przedstawia prawnego wymogu, aby wszystkie szkoły na poziomach ISCED 1, 2 i 3 zapewniały „wyważony i szeroko zakrojony” program nauczania, który „sprzyja duchowemu, moralnemu, kulturowemu, umysłowemu i fizycznemu rozwojowi uczniów i społeczeństwa”, ponieważ nie zaleca on żadnych konkretnych treści. W odniesieniu do uczniów w klasach 7-11 program kształcenia z zakresu edukacji obywatelskiej wyznaczony jest jako odrębny przedmiot, który jest obowiązkowy w szkołach państwowych i może być stosowany fakultatywnie przez tzw. akademie (finansowane ze środków publicznych szkoły niezależne, do których uczęszcza około 70% uczniów szkół średnich ⁽²¹⁾), jednakże w ramach ich autonomii decyzję o sposobie jego realizacji pozostawia się szkołom.

Szwajcaria: W odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2 dane opierają się na *Plan d'études romand*, programie nauczania obowiązującym wyłącznie w kantonach francuskojęzycznych.

Dwa najbardziej rozpowszechnione podejścia do edukacji obywatelskiej polegają na integracji jej elementów z innymi przedmiotami lub traktowaniu jej jako celu międzyprzedmiotowego. Oba występują w co najmniej 30 systemach edukacji na wszystkich poziomach kształcenia w szkole podstawowej i średniej ogólnokształcącej, natomiast jako odrębny przedmiot obowiązkowy edukacja obywatelska prowadzona jest w znacznie mniejszej liczbie systemów: w 7 na poziomie szkoły podstawowej oraz odpowiednio w 14 i 12 w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia.

W celu realizacji edukacji obywatelskiej stosuje się na ogół połączenie wyżej wymienionych metod (patrz rysunek 1.1). Najbardziej rozpowszechnionym modelem jest podejście zintegrowane w połączeniu z jej nauczaniem jako zagadnienia międzyprzedmiotowego, co dotyczy 23 z 42 systemów edukacji objętych niniejszym raportem na poziomie podstawowym i 20 na poziomie szkół średnich zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia. Oprócz tych dwóch podejść w sześciu systemach kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, ośmiu na poziomie szkoły średniej pierwszego i sześciu drugiego stopnia edukacja obywatelska nauczana jest również jako odrębny obowiązkowy przedmiot. Pozostałe kraje organizują jej nauczanie albo stosując jedną z metod, albo różne ich połączenia, tj. jako zagadnienie międzyprzedmiotowe i odrębny przedmiot lub przedmiot zintegrowany i przedmiot odrębny.

Jako odrębny przedmiot fakultatywny edukacja obywatelska nauczana jest w niektórych krajach i na niektórych poziomach edukacji, stanowiąc uzupełnienie nauczania obowiązkowego lub jedyną formę jej realizacji. Przykładowo w Hiszpanii na poziomie podstawowym i w Serbii podczas całego kształcenia ogólnego edukacja obywatelska realizowana jest w postaci osobnego przedmiotu do wyboru z podstawy programowej ⁽²²⁾ jako alternatywa dla religii. W Serbii jest to jedyna forma nauczania edukacji obywatelskiej, natomiast w Hiszpanii jest ona również zintegrowana z kilkoma przedmiotami obowiązkowymi. W Irlandii, Polsce, Słowenii, Czarnogórze i Turcji oferowane są fakultatywne odrębne przedmioty dotyczące edukacji obywatelskiej w szkołach średnich ogólnokształcących pierwszego lub drugiego stopnia, co następuje po jej obowiązkowej nauce przez wszystkich uczniów w latach wcześniejszych. W Finlandii uczniowie szkół średnich ogólnokształcących drugiego stopnia mogą wybrać fakultatywny przedmiot „nauki społeczne” jako

⁽²¹⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623124/SFR28_2017_Main_Text.pdf

⁽²²⁾ Przedmioty do wyboru z podstawy programowej to przedmioty, które szkoła musi zapewnić w ramach zestawu przedmiotów fakultatywnych.

uzupełnienie trzech przedmiotów dotyczących tej samej dziedziny, które są obowiązkowe dla wszystkich na tym poziomie edukacji. W Rumunii oferuje się szereg oddzielnych przedmiotów fakultatywnych na każdym poziomie, poza obowiązkowym odrębnym przedmiotem na poziomie szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia. W Norwegii natomiast, gdzie nie występuje obowiązkowy odrębny przedmiot dotyczący edukacji obywatelskiej, na poziomie kształcenia średniego pierwszego i drugiego stopnia realizowane są odpowiednio przedmioty fakultatywne „demokracja w praktyce” i „polityka: jednostka a społeczeństwo”.

W niektórych krajach oferowane są również przedmioty do wyboru, które uwzględniają elementy edukacji obywatelskiej i są zazwyczaj dostępne na poziomie szkoły średniej, przy czym we Wspólnotach Francuskiej i Niemieckojęzycznej Belgii, w Niemczech (w większości krajów związkowych), na Węgrzech, Malcie, w Polsce i na Słowacji przedmioty dotyczące etyki lub religii, z którymi zintegrowane są elementy edukacji obywatelskiej, są dostępne jako przedmioty do wyboru z podstawy programowej na całej ścieżce kształcenia ogólnego. Co ciekawe, na tej samej ścieżce kształcenia od 2016/17 r. w Luksemburgu wprowadzany jest stopniowo obowiązkowy dla wszystkich odrębny przedmiot „życie i społeczeństwo”, zastępujący dwa wcześniejsze przedmioty dotyczące etyki i religii.

Reasumując, rzadko zdarza się, aby edukacja obywatelska nie była wyszczególniona w programach nauczania na szczeblu centralnym dla każdego poziomu kształcenia ogólnego albo jako zagadnienie międzyprzedmiotowe, bądź jako obowiązkowy przedmiot zintegrowany lub też odrębny przedmiot. Taka sytuacja ma miejsce w Irlandii w szkołach średnich drugiego stopnia, w Bośni i Hercegowinie w szkołach podstawowych, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) w szkołach podstawowych, akademiach i dwóch ostatnich klasach szkół średnich drugiego stopnia, a także na wszystkich poziomach edukacji w Serbii. W Irlandii i Serbii na ww. poziomach kształcenia edukacja obywatelska jest fakultatywna, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) należy zauważyć, że obok ogólnych wymogów prawnych (patrz objaśnienie do rysunku 1.1) istnieje nieobowiązkowy program edukacji obywatelskiej, który szkoły podstawowe mogą realizować w ramach wymogów ogólnych, przy czym nie określa się metod jego realizacji.

1.1.1. Edukacja obywatelska jako obowiązkowe zagadnienie międzyprzedmiotowe

Status i cele zagadnień międzyprzedmiotowych są często określane w dokumentach dotyczących krajowych programów nauczania w tych ich częściach, które nie odnoszą się do konkretnych przedmiotów. Mogą to być części wprowadzające dokumentów, jak również konkretne rozdziały poświęcone umiejętnościom, kompetencjom lub zagadnieniom międzyprzedmiotowym. Wytyczne dotyczące edukacji obywatelskiej jako zagadnienia międzyprzedmiotowego można również znaleźć w oficjalnych dokumentach tematycznych lub okólnikach uzupełniających programy nauczania. Przykładowo w Austrii edukacja obywatelska uznawana jest za międzyprzedmiotową ideę kształcenia we wszystkich rodzajach szkół, w każdym roku nauki i dla każdego przedmiotu, zgodnie z ogólnym rozporządzeniem *Edukacja obywatelska w szkołach*. Wyjątkowe podejście do międzyprzedmiotowego statusu edukacji obywatelskiej stosowane jest też w Niemczech, gdzie pomimo tego, że programy nauczania poszczególnych przedmiotów określane są na poziomie każdego landu, szereg oficjalnych dokumentów dotyczących edukacji z zakresu praw człowieka ⁽²³⁾ i demokracji ⁽²⁴⁾, edukacji międzykulturowej ⁽²⁵⁾, medialnej ⁽²⁶⁾ oraz historyczno-politycznej ⁽²⁷⁾ obowiązuje we wszystkich krajach związkowych, co sprawia, że edukacja obywatelska stanowi zagadnienie międzyprzedmiotowe w całym systemie edukacji.

⁽²³⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung-englisch.pdf

⁽²⁴⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

⁽²⁵⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

⁽²⁶⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

⁽²⁷⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur_englisch.pdf

O ile międzyprzedmiotowe podejście do edukacji obywatelskiej jest w wielu przypadkach łączone z innymi metodami (nauczaniem jej jako przedmiotu odrębnego lub zintegrowanego) (patrz rysunek 1.1), w sześciu systemach edukacji dla tego obszaru kształcenia określa się jedynie cele międzyprzedmiotowe, pozostawiając ich praktyczną realizację w gestii szkół.

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** o sposobie realizacji w szkołach średnich różnych celów ogólnych związanych z edukacją obywatelską (np. brania odpowiedzialności, okazywania szacunku, wyrażania krytyki itd.), jak również celów bardziej szczegółowych (np. dotyczących systemu polityczno-sądowego) decyduje kadra.

W **Danii** w programach nauczania dla szkół średnich drugiego stopnia stwierdza się, że zarówno programy kształcenia, jak i kultura szkoły powinny pomagać w przygotowaniu uczniów do partycypacji, współodpowiedzialności oraz praw i obowiązków w wolnym i demokratycznym społeczeństwie.

W **Chorwacji** od szkół na poziomie ISCED 1 i 2 wymaga się realizacji *Programu nauczania edukacji obywatelskiej 2012* ⁽²⁸⁾ jako zagadnienia międzyprzedmiotowego, przy czym mogą one same decydować o nauczaniu edukacji obywatelskiej jako osobnego przedmiotu.

Na **Węgrzech** krajowa podstawa programowa uznaje „edukację na rzecz aktywnego obywatelstwa i demokracji” za zasadnicze zadanie rozwojowe w całym systemie edukacji, pozostawiając szkołom swobodę włączenia „nauki o ojczyźnie” jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego na poziomie podstawowym.

W **Portugalii**, zgodnie ze szczegółowymi wytycznymi z 2012 r., edukacja obywatelska musi być realizowana jako obszar przekrojowy programu nauczania. Może ona być również realizowana w ramach projektów i działań dotyczących relacji między szkołą a społecznością lokalną lub jako obowiązkowy odrębny przedmiot w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia. Według nowej krajowej strategii na rzecz edukacji obywatelskiej, wprowadzonej we wrześniu 2017 r., nowy przedmiot „obywatelstwo i rozwój” jest obecnie pilotowany w formie oddzielnego przedmiotu obowiązkowego na drugim i trzecim etapie kształcenia ogólnego oraz jako obszar międzyprzedmiotowy w pozostałej części ścieżki kształcenia ogólnego.

W **Islandii**, w krajowym programie nauczania dla średnich szkół ogólnokształcących drugiego stopnia, demokrację i prawa człowieka określa się jako filary tego poziomu edukacji oraz nieodłączny element wszystkich przedmiotów i działań szkolnych.

Niektóre kraje wyznaczają w programie określony czas na zajęcia, które pomagają realizacji celów międzyprzedmiotowych związanych z edukacją obywatelską.

W **Grecji**, zgodnie z *Przekrojowymi ramami programowymi dla kształcenia obowiązkowego*, przeznaczają się dwie lub trzy lekcje w tygodniu na zajęcia poświęcone interdyscyplinarnym projektom dotyczącym różnych tematów związanych z edukacją obywatelską, np. „udział w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych”, „korzystanie z mediów”, „równość płci”, „komunikacja i relacje międzykulturowe” oraz tematy związane z ochroną środowiska.

W **Finlandii** szkoły na każdym poziomie kształcenia ogólnego są zobowiązane do realizacji wielodyscyplinarnych modułów dydaktycznych odnoszących się do edukacji obywatelskiej, których treści i proces dydaktyczny planowane są przy aktywnym współudziale uczniów.

1.1.2. Zintegrowany lub odrębny przedmiot obowiązkowy

W całej Europie w krajowych programach nauczania dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących edukacja obywatelska jest częściej włączana do innych przedmiotów lub obszarów kształcenia niż traktowana jako odrębny przedmiot ⁽²⁹⁾ (patrz rysunek 1.2).

Edukacja obywatelska jest zintegrowana z innymi obowiązkowymi przedmiotami lub obszarami kształcenia i nie występuje w programie nauczania jako odrębny przedmiot aż w 19 systemach edukacji. Warto również zauważyć, że w Irlandii, na Cyprze i w Norwegii obowiązkowe odrębne przedmioty zostały ostatnio zastąpione podejściami zintegrowanymi (przed lub po roku, do którego odnoszą się dane zawarte w niniejszym raporcie, tj. 2016/17). Ponadto w Hiszpanii krajowa reforma edukacji z 2013 r. zniósła wymóg, aby wszystkie wspólnoty autonomiczne zapewniały obowiązkowy odrębny przedmiot w ramach kształcenia ogólnego, w związku z czym mogą one obecnie samodzielnie decydować o swojej polityce w tym zakresie.

⁽²⁸⁾ http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

⁽²⁹⁾ Aby zapoznać się z podobną wcześniejszą analizą włączania edukacji obywatelskiej do krajowych programów nauczania w krajach europejskich, patrz Bozec, 2016.

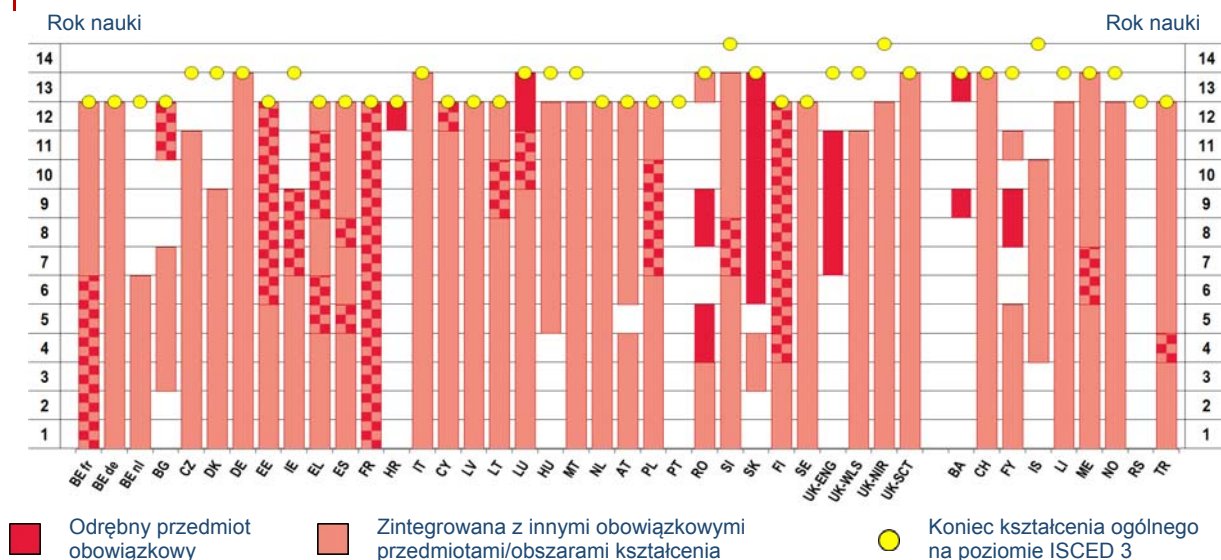
W Irlandii wcześniej odrębny przedmiot „edukacja obywatelska, społeczna i polityczna”, nauczany do roku szkolnego 2016/17 przez cały okres kształcenia w szkole średniej pierwszego stopnia, stał się od 2017/18 r. częścią obowiązkowego obszaru kształcenia o nazwie „dobrostan” (ang. *wellbeing*).

Na Cyprze treści obowiązkowego odrębnego przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”, którego nauczano w klasie 9. do roku szkolnego 2014/15 i w klasie 12. do roku szkolnego 2016/17, są od roku szkolnego 2017/18 przekazywane w ramach innych przedmiotów, głównie „historii” i „języka nowogreckiego”.

W Norwegii przedmiot obowiązkowy „praca uczniów na rzecz społeczności”, nauczany uprzednio na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia, został usunięty z programów nauczania od roku szkolnego 2012/13, a tematy dotyczące zaangażowania i partycypacji uczniów zostały włączone do przedmiotu „nauki społeczne”.

W kolejnych 17 systemach edukacja obywatelska realizowana jest zarówno w formie zintegrowanej z innymi obowiązkowymi przedmiotami lub obszarami kształcenia, jak i jako odrębny przedmiot, ale tylko we Francji połączenie to jest stosowane w każdym roku kształcenia ogólnego. Podobne łączone podejście jest również stopniowo wprowadzane od roku szkolnego 2016/17 we Wspólnocie Francuskiej Belgii w szkołach, które oferują wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki. W 13 krajach, w których stosuje się podejście łączone (30), nauczanie edukacji obywatelskiej jako integralnej części innych przedmiotów trwa dłużej niż jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego, który rozpoczyna się w starszych klasach szkoły podstawowej lub w szkole średniej. Jeszcze inną konfigurację można znaleźć w Rumunii i na Słowacji, gdzie obydwa podejścia stosowane są kolejno, tzn. w pierwszych latach nauki edukacja obywatelska zintegrowana jest z innymi przedmiotami i dopiero później staje się osobnym przedmiotem. Ponadto w Chorwacji, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) (31) oraz w Bośni i Hercegowinie edukacja obywatelska stanowi odrębny przedmiot obowiązkowy i nie jest włączana do innych obowiązkowych przedmiotów.

Rysunek 1.2: Edukacja obywatelska jako odrębny obowiązkowy przedmiot lub zintegrowana z innymi obowiązkowymi przedmiotami, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek 1.2 ograniczono do przedmiotów, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów w danym(-ych) roku (latach) nauki. Uwzględnia on edukację obywatelską jako zagadnienie międzyprzedmiotowe wyłącznie w przypadkach, w których jest ona wymieniona w dokumentach programowych dotyczących obejmujących ją przedmiotów (patrz rysunek 1.1). Szczegółowe informacje na temat edukacji obywatelskiej w poszczególnych latach nauki i na poszczególnych poziomach kształcenia zamieszczono w Załączniku 2 (dostępny w j. ang. na stronie www.eurydice.org).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W odniesieniu do poziomu ISCED 1, rysunek 1.2 pokazuje tylko sytuację w szkołach, które oferują wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki. Od roku szkolnego 2017/18 w szkołach tych naucza się również odrębnego przedmiotu obowiązkowego na poziomie kształcenia w szkole średniej. W pozostałych szkołach treści i cele „edukacji w zakresie filozofii i obywatelstwa” muszą być realizowane w ramach wszystkich przedmiotów.

(30) Bułgaria, Estonia, Irlandia, Grecja, Cypr, Litwa, Luksemburg, Polska, Słowenia, Finlandia, Macedonia, Czarnogóra i Turcja.

(31) Patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rys. 1.2.

Irlandia i Cypr: Od roku szkolnego 2017/18 odrębne przedmioty obowiązkowe przedstawione na rysunku 1.2. zostały włączone do szerszych obszarów kształcenia.

Hiszpania: Dane dotyczące przedmiotów, które obejmują edukację obywatelską odzwierciedlają podstawowy program nauczania ustanowiony przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu dla całego kraju, i który jest uzupełniany przez wspólnoty autonomiczne w ramach ich własnej jurysdykcji. Odrębny przedmiot obowiązkowy uwzględniono na podstawie danych przekazanych przez Andaluzję (dla klasy 5) i Estremadurę (dla klasy 8).

Polska: Nauczanie przedmiotu „wiedza o społeczeństwie” jest wymagane w jednej z trzech klas szkoły ogólnokształcącej na poziomie ISCED 3, wg uznania dyrektora szkoły.

Portugalia: Od roku szkolnego 2017/18 nauczanie nowego oddzielnego przedmiotu obowiązkowego „obywatelstwo i rozwój” pilotowane jest w klasach 5.-9. w 230 klastrach szkół publicznych i prywatnych (obejmujących około połowę wszystkich szkół).

Rumunia: Klasa wskazana na rysunku 1.2 jako pierwsza na poziomie ISCED 1 odpowiada klasie przygotowawczej.

Słowenia: Mimo braku osobnego przedmiotu z zakresu edukacji obywatelskiej na poziomie ISCED 3, wszystkich uczniów obowiązuje jeden moduł dotyczący „kultury obywatelskiej” i jeden moduł dotyczący „edukacji na rzecz pokoju, rodziny i zwalczania przemocy”.

Finlandia: W ogólnokształcących szkołach średnich drugiego stopnia uczniowie mogą wybrać lata nauki, w których zrealizują trzy obowiązkowe przedmioty z zakresu nauk społecznych.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Dla uczniów w klasach 7.-11. program kształcenia z zakresu edukacji obywatelskiej wyznaczony jest jako odrębny przedmiot obowiązkowy w szkołach państwowych, którym pozostawia się swobodę co do stosowanych metod, pod warunkiem realizacji jego treści. Program ten może być stosowany fakultatywnie przez tzw. akademie (finansowane ze środków publicznych szkoły niezależne, do których uczęszcza około 70% uczniów szkół średnich).

Szwajcaria: W odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2 dane opierają się na *Plan d'études romand*, programie nauczania obowiązującym wyłącznie w kantonach francuskojęzycznych.

Nauczanie edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu

Szkolnictwo średnie wydaje się być preferowanym poziomem, na którym naucza się oddzielnego obowiązkowego przedmiotu dotyczącego edukacji obywatelskiej. W dziewięciu systemach edukacji jest on realizowany tylko w szkołach średnich pierwszego stopnia (w Irlandii do roku szkolnego 2016/17, na Litwie, w Słowenii, Macedonii i Czarnogórze) lub tylko w szkołach średnich drugiego stopnia (w Bułgarii, Chorwacji, na Cyprze do roku szkolnego 2016/17 i w Luksemburgu). Ponadto w Polsce, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) ⁽³²⁾ oraz w Bośni i Hercegowinie edukacja obywatelska jest odrębnym obowiązkowym przedmiotem w szkołach średnich zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia.

W mniejszej liczbie krajów obowiązkowy odrębny przedmiot realizowany jest przed rozpoczęciem kształcenia na poziomie szkoły średniej. Tylko w Estonii, Francji i Finlandii jego nauka rozpoczyna się w szkole podstawowej i kontynuowana jest bez przerwy przez wszystkie lata szkoły średniej ogólnokształcącej. Jednakże w Finlandii, gdzie odrębny przedmiot „nauki społeczne”, który był uprzednio obowiązkowy od poziomu szkoły średniej pierwszego stopnia i jest od roku szkolnego 2016/17 nauczany we wszystkich szkołach począwszy od klasy 4, uczniowie szkół średnich drugiego stopnia mogą wybrać, w którym(-ych) roku (latach) zrealizują związane z tym obszarem przedmioty. Oprócz tego odrębny przedmiot obowiązkowy realizowany jest w niektórych klasach szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia w Rumunii, szkoły podstawowej oraz średniej pierwszego i drugiego stopnia w Grecji, szkoły podstawowej w Turcji, a także we wszystkich klasach szkół podstawowych, które zapewniają wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki we Wspólnocie Francuskiej Belgii.

Liczba lat, w których nauczany jest osobny przedmiot obowiązkowy w ramach ogólnej ścieżki kształcenia, różni się istotnie w poszczególnych krajach, wynosząc od 12 lat do zaledwie jednego roku (patrz rysunek 1.2).

Najwyższa liczba lat nauki, w których edukacja obywatelska jest odrębnym obowiązkowym przedmiotem występuje we Francji, jak również, od roku szkolnego 2017/18, w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) ⁽³³⁾, i są to jedyne dwa kraje, w których jest ona nauczana od pierwszego do ostatniego roku kształcenia ogólnego. Następne w kolejności są Estonia, Słowacja i Finlandia, z odpowiednio 7, 8 i 7-9 latami edukacji obywatelskiej jako obowiązkowego osobnego przedmiotu. Na Słowacji odrębny przedmiot obowiązkowy nauczany jest w każdej klasie szkoły średniej drugiego stopnia, natomiast w Grecji i Rumunii uczniowie uczęszczają na obowiązkową edukację obywatelską przez odpowiednio 5 i 4 lata nauki rozłożone na szkołę podstawową oraz średnią pierwszego i drugiego stopnia. W Polsce uczniowie uczą się obowiązkowo edukacji obywatelskiej jako osobnego przedmiotu przez 4 lata

⁽³²⁾ Patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rys. 1.2.

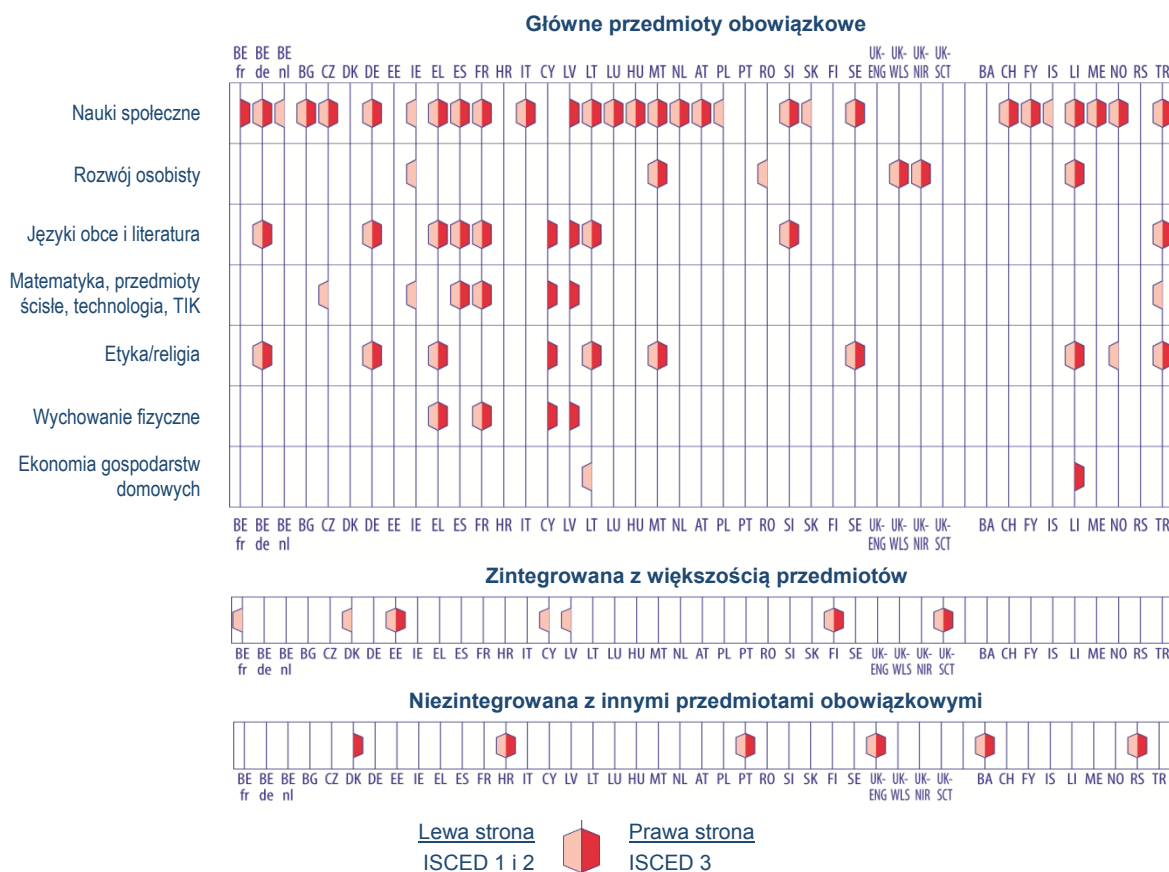
⁽³³⁾ W szkołach zapewniających wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki.

podzielone między szkołę średnią pierwszego i drugiego stopnia. W Luksemburgu obowiązkowa oddzielna edukacja obywatelska prowadzona jest we wszystkich 4 klasach szkoły średniej drugiego stopnia, podczas gdy w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii ⁽³⁴⁾) jest ona realizowana przez 5 lat w szkole średniej zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia. W Irlandii (do roku szkolnego 2016/17) obowiązkowa edukacja obywatelska w ramach osobnego przedmiotu prowadzona była we wszystkich 3 klasach szkoły średniej pierwszego stopnia. W pozostałych krajach jest ona realizowana przez 2 lata (w Bułgarii, na Litwie, w Słowenii, Bośni i Hercegowinie, Macedonii i Czarnogórze) lub przez rok kształcenia ogólnego (w Chorwacji, na Cyprze do roku szkolnego 2016/17 i w Turcji).

Przedmioty, z którymi zintegrowana jest edukacja obywatelska

W kilku krajach elementy edukacji obywatelskiej włączone są do programów nauczania wszystkich lub większości przedmiotów (patrz rysunek 1.3). Dotyczy to Danii i Łotwy w zakresie edukacji obowiązkowej, Belgii (Wspólnoty Francuskiej) w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia, Cypru i Zjednoczonego Królestwa (Irlandii Północnej) w szkołach średnich pierwszego stopnia oraz Estonii, Finlandii i Zjednoczonego Królestwa (Szkocji) podczas całej ścieżki kształcenia ogólnego.

Rysunek 1.3: Przedmioty obowiązkowe, z którymi zintegrowana jest edukacja obywatelska, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku 1.3 przedstawiono obowiązkowy(-e) dla wszystkich uczniów przedmiot(-y), z którym(-i) zintegrowana jest edukacja obywatelska. Rysunek uwzględnia edukację obywatelską jako zagadnienie międzyprzedmiotowe wyłącznie w przypadkach, w których jest ona wymieniona w dokumentach programowych dotyczących obejmujących ją przedmiotów (patrz rysunek 1.1). Etykę i religię zaznaczono w odniesieniu do krajów, w których elementy edukacji obywatelskiej są zintegrowane z każdym z tych przedmiotów. Szczegółowe informacje na temat edukacji obywatelskiej w kształceniu ogólnym zamieszczono w Załączniku 2 (dostępny w j. ang. na stronie www.eurydice.org.pl).

(34) Patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rys. 1.2.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Edukacja obywatelska zintegrowana jest z naukami społecznymi jedynie na poziomie ISCED 1.

Czechy: Obowiązkowy przedmiot dotyczący nauk przyrodniczych, tj. „ludzie i ich świat” nauczany jest jedynie na poziomie ISCED 1.

Irlandia: Edukacja obywatelska zintegrowana jest z historią, geografią i przedmiotami ścisłymi jedynie na poziomie ISCED 2.

Hiszpania: Dane odzwierciedlają podstawowy program nauczania ustanowiony przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu na poziomie całego kraju i uzupełniany przez wspólnoty autonomiczne w ramach ich własnej jurysdykcji.

Francja: Edukacja obywatelska zintegrowana jest z „nauką o ziemi i naukami przyrodniczymi” od poziomu ISCED 2.

Litwa: Nauczanie obowiązkowego przedmiotu „ekonomia gospodarstw domowych” dotyczy jedynie poziomu ISCED 2.

Węgry: Nauczanie obowiązkowego przedmiotu „nauki historyczne, społeczne i obywatelskie” zaczyna się dopiero na poziomie ISCED 2.

Polska: Nauczanie obowiązkowego przedmiotu „historia i społeczeństwo” dotyczy jedynie poziomu ISCED 1. W przypadku szkół średnich drugiego stopnia edukacja obywatelska zintegrowana jest z „podstawami przedsiębiorczości”.

Rumunia: Przedmioty związane z rozwojem osobowym nauczane są jedynie na poziomie ISCED 1.

Słowacja: Przedmiot „ojczyzna” związany z naukami społecznymi, z którym zintegrowane są elementy edukacji obywatelskiej, nauczany jest jedynie na poziomie ISCED 1.

Zjednoczone Królestwo (NIR): Na poziomie ISCED 2 wszystkie obowiązkowe obszary kształcenia obejmują elementy edukacji obywatelskiej.

Szwajcaria: Dla poziomu ISCED 1 i 2 dane opierają się na *Plan d'études romand*, programie nauczania obowiązującym wyłącznie w kantonach francuskojęzycznych.

Liechtenstein: Nauczanie „ekonomii gospodarstwa domowego” zaczyna się w szkołach średnich pierwszego stopnia.

W pozostałych krajach przedmioty, które najczęściej zawierają elementy edukacji obywatelskiej, należą do nauk społecznych i dotyczą społeczeństwa oraz relacji między jednostkami w jego obrębie. O ile na poziomie szkoły podstawowej nauki społeczne są zwykle nauczane jako określony przedmiot (lub obszar kształcenia) ⁽³⁵⁾, na poziomie szkoły średniej ten obszar programu nauczania jest częściej realizowany w ramach przedmiotów takich, jak historia czy geografia. Kolejną różnicą między poziomami kształcenia polega na tym, że przedmioty obowiązkowe dotyczące rozwoju osobistego ⁽³⁶⁾ są częściej nauczane w ramach edukacji obowiązkowej. Na wszystkich trzech poziomach kształcenia ogólnego zarówno etyka i religia, jak i języki obce i literatura stanowią drugie najczęściej wymieniane przez kraje obszary programu nauczania obejmujące elementy istotne dla edukacji obywatelskiej, choć pozostają one daleko w tyle za naukami społecznymi. W dalszej kolejności wymieniane są matematyka i nauki ścisłe, a na końcu wychowanie fizyczne.

Przedmioty uwzględniające edukację obywatelską różnią się pod względem stopnia kładzionego na nią nacisku i tylko w nielicznych krajach w niektórych przedmiotach występują elementy specjalnie jej poświęcone.

W **Czechach** obowiązkowy obszar kształcenia „ludzie i społeczeństwo” obejmuje „edukację obywatelską” w klasach 6-9 oraz „podstawy wiedzy o społeczeństwie i nauk społecznych” w klasach 10-11.

Na **Cyprze** przedmiot „edukacja zdrowotna”, obejmujący edukację obywatelską na poziomie szkoły podstawowej, zawiera wśród swoich głównych tematów „aktywne obywatelstwo”.

Na **Litwie** przedmiot „odkrywanie świata”, nauczany w pierwszych czterech klasach szkoły podstawowej, obejmuje część o nazwie „wspólne życie ludzi”.

Na **Węgrzech** przedmiot „historia i nauki społeczno-obywatelskie”, nauczany w klasach 5.-12., zawiera części dotyczące „podstaw wiedzy obywatelskiej”, „przykładów mediów i instytucji” oraz „wiedzy o społeczeństwie”.

W **Austrii** edukacja obywatelska jest obecnie włączana do przedmiotu „historia, nauki społeczne i edukacja obywatelska”, począwszy od klasy 6. (poprzednio dopiero od klasy 8.). Przybiera on postać konkretnych modułów: „prawa, normy i wartości: możliwości działań politycznych” w klasie 6, „wybory i głosowanie” oraz „tożsamość” w klasie 7, jak również „media i zaangażowanie polityczne” oraz „udział w życiu politycznym” w klasie 8. (więcej informacji zamieszczono w studium przypadku dotyczącym ostatnich reform programów nauczania w Austrii).

⁽³⁵⁾ „Człowiek i społeczeństwo” (Wspólnota Flamandzka Belgii i Bułgaria), „ludzie i ich świat” (Czechy), „nauki społeczne” (Niemcy, Hiszpania, Łotwa, Malta, Szwecja, Islandia, Czarnogóra, Norwegia i Turcja), „odkrywanie świata” (Litwa), „znajomość siebie i świata” oraz „człowiek i społeczeństwo” (Holandia), „nauki ogólne i społeczne” (Austria), „historia i społeczeństwo” (Polska), „społeczeństwo” (Słowenia i Macedonia), „ojczyzna” (Słowacja), „nauki humanistyczne i społeczne” (Szwajcaria) oraz „ludzkość i środowisko” (Liechtenstein). W Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Francji, Włoszech i Luksemburgu „nauki społeczne” są nauczane w ramach historii i geografii już od szkoły podstawowej.

⁽³⁶⁾ „Rozwój osobowy” (Rumunia), „rozwój osobowy, społeczny i zawodowy” (Malta), „edukacja społeczna, osobowa i zdrowotna” (Irlandia), „rozwój osobowy i społeczny, dobrostan i różnorodność kulturowa” oraz „edukacja osobowa i społeczna” (Zjednoczone Królestwo – Walia), „rozwój osobisty i wzajemne zrozumienie” (Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna) oraz „umiejętności życiowe” (Liechtenstein).

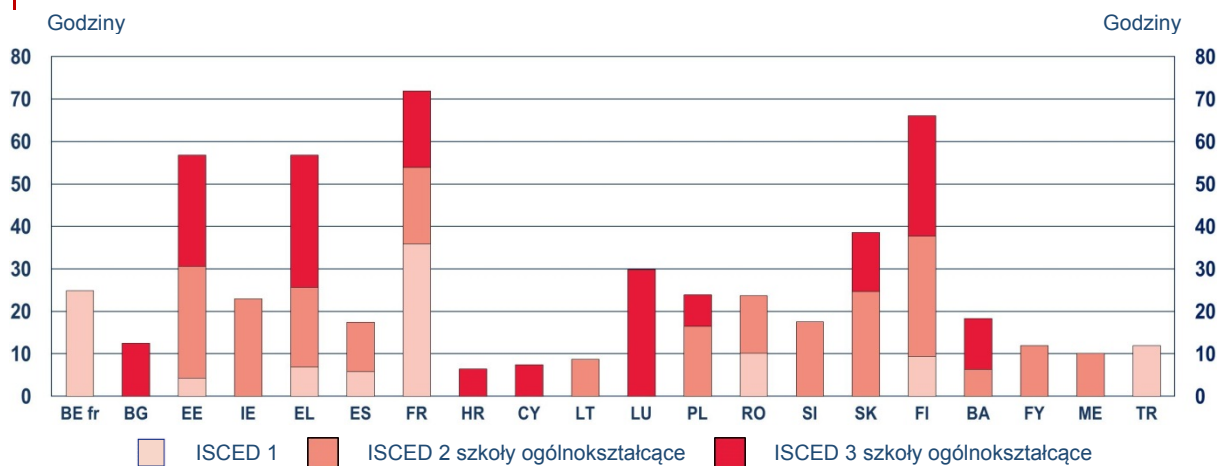
1.2. Wymiar godzin nauczania edukacji obywatelskiej

O ile w znacznej większości krajów edukację obywatelską uwzględnia się w krajowych programach nauczania na każdym poziomie kształcenia ogólnego, to jednak nie wszędzie określa się wymiar godzin, jaki należy przeznaczyć na jej realizację. Wytyczne dotyczące wymiaru nauczania istnieją głównie w krajach, w których edukacja obywatelska jest nauczana jako odrębny przedmiot i różnią się znacznie w zależności od kraju. Ponadto w niektórych krajach zostały one niedawno zreformowane.

Do celów porównawczych w niniejszej analizie skupiono się na liczbie godzin przeznaczonych na edukację obywatelską jako odrębnym przedmiocie obowiązkowym, dla którego wytyczne są na ogół bardziej precyzyjne. Niektóre kraje stosujące podejście zintegrowane również określają czas, jaki należy poświęcić danemu przedmiotowi lub obszarom kształcenia obejmującym aspekty edukacji obywatelskiej, jednakże na ogół trudno jest w tych przypadkach jednoznacznie określić jej wymiar. Z powodu ograniczenia analizy do odrębnych przedmiotów obowiązkowych, liczba godzin przedstawiona na rysunku 1.4 może być znacznie niższa niż rzeczywisty czas poświęcany edukacji obywatelskiej, ponieważ w większości krajów, gdzie naucza się jej jako oddzielnego przedmiotu, nie jest to jedyne stosowane podejście. Czas ten może być dłuższy ze względu na stosowanie innych metod, o których mowa w niniejszym rozdziale.

Edukacja obywatelska jest odrębnym obowiązkowym przedmiotem w 20 systemach edukacji, jak również w niektórych wspólnotach autonomicznych Hiszpanii (patrz rysunek 1.2). Zalecany wymiar godzin, jaki należy na nią przeznaczyć można wskazać w każdym z nich, za wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglii), gdzie standardowo nie określa się czasu przeznaczonego na poszczególne obszary kształcenia i przedmioty, pozostawiając szkołom autonomię w tym zakresie.

Rysunek 1.4: Zalecane minimum wymiaru nauczania obowiązkowej edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu w trakcie hipotetycznego roku szkolnego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



	BE fr	BG	EE	IE	EL	ES	FR	HR	CY	LT	LU	PL	RO	SI	SK	FI	BA	FY	ME	TR	
ISCED 1	25,0		4,4		7,0	5,8	36,0						10,1			9,5					12,0
ISCED 2			26,3	23,0	18,7	11,7	18,0			8,8		16,5	13,7	17,7	24,8	28,4	6,4	12,0	10,2		
ISCED 3		12,6	26,3	0,0	31,3		18,0	6,6	7,5	0,0	29,9	7,5			14,0	28,4	12,0	0,0			

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje średnią minimalną liczbę godzin (przeliczoną na godziny zegarowe), które należy rocznie przeznaczyć na obowiązkowe nauczanie edukacji obywatelskiej jako osobnego przedmiotu w szkołach podstawowych oraz średnich ogólnokształcących pierwszego i drugiego stopnia. Podany na rysunku czas przeznaczony na ten przedmiot opiera się na wytycznych krajowych dla wskazanego roku odniesienia. Rysunek nie uwzględnia międzylekcyjnych ani jakichkolwiek innych przerw, ani czasu przeznaczonego na zajęcia fakultatywne.

Roczny wymiar czasu przeznaczanego na nauczanie został obliczony przez pomnożenie liczby godzin przypadających na edukację obywatelską w tygodniu przez liczbę tygodni nauki w roku szkolnym dla każdej klasy, w której jest ona realizowana jako odrębny przedmiot obowiązkowy. Roczny czas zalecany dla klas na tym samym poziomie kształcenia (odpowiednio podstawowym oraz średnim pierwszego i drugiego stopnia) zsumowano, uzyskując całkowity czas przeznaczony na edukację obywatelską na danym poziomie kształcenia. Całość następnie podzielono przez liczbę lat przypadających na dany poziom kształcenia, uzyskując czas nauczania w hipotetycznym roku szkolnym.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Rysunek 1.4 dotyczy jedynie szkół, które oferują wybór między różnymi zajęciami z zakresu religii i etyki. Aby uzyskać więcej informacji, patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rysunku 1.2.

Irlandia: Wytyczne dotyczące wymiaru godzin przeznaczanego na realizację „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej” w ramach obowiązującego od roku szkolnego 2017/18 nowego obszaru kształcenia „dobrostan” (ang. *wellbeing*) określają taką samą liczbę godzin, jaka była wymagana poprzednio (minimum 70, rozłożonych jednak na wszystkie trzy lata poziomu ISCED 2). Szkoły mogą również wg swojego uznania przeznaczać więcej czasu na elementy składowe „dobrostanu”, w tym na „edukację obywatelską, społeczną i polityczną” zgodnie z ich priorytetami i potrzebami uczniów, a ogólna liczba godzin przeznaczona na ten obszar kształcenia wzrosła w ciągu trzech lat z 300 do 400.

Hiszpania: Na rysunku przedstawiono dane z autonomicznych wspólnot Andaluzji w odniesieniu do klasy 5. (ISCED 1) i Estremadury w odniesieniu do klasy 8. (ISCED 2).

Cypr: Od roku szkolnego 2017/18 nie mają zastosowania wytyczne dotyczące wymiaru godzin przeznaczanego na realizację odrębnego przedmiotu obowiązkowego „wiedza o społeczeństwie” w klasie 12, ponieważ jego treści są obecnie przekazywane w ramach innych przedmiotów, głównie „historii” i „języka nowogreckiego”.

Porównując zalecaną średnią roczną liczbę godzin przeznaczonych na realizację edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego, należy zachować ostrożność, ponieważ między krajami występują istotne różnice strukturalne, m.in. różna długość kształcenia w szkole podstawowej i średniej oraz różna liczba lat nauczania edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 1.2).

Na trzech badanych poziomach kształcenia średni roczny wymiar godzin przeznaczanych na edukację obywatelską realizowaną jako odrębny przedmiot obowiązkowy wykazuje znaczne różnice krajowe, przy czym są one często związane z liczbą lat przypadających na poszczególne poziomy kształcenia, podczas których przedmiot ten jest nauczany (patrz rysunek 1.2).

W 8 systemach edukacji, które stosują wytyczne dotyczące wymiaru godzin nauczania edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły podstawowej, najwięcej godzin rocznie przeznacza się na nią średnio we Wspólnocie Francuskiej Belgii i Francji (odpowiednio 25 i 36). Są to również jedyne dwa systemy edukacji, w których edukacja obywatelska odbywa się w sposób ciągły na poziomie szkoły podstawowej. Najkrótszy czas nauczania tego przedmiotu na tym poziomie kształcenia występuje w Estonii (4 godziny), gdzie trwa on zaledwie rok, przy czym więcej uwagi poświęca się mu na poziomie szkoły średniej.

Na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia cztery kraje, w których przeznacza się największą średnią liczbę godzin na edukację obywatelską to Finlandia (28), Estonia (26), Irlandia (23) i Słowacja (25), i jest ona w nich realizowana w każdej klasie tego etapu kształcenia. W dwóch innych krajach, w których edukacja obywatelska również jest nauczana we wszystkich klasach szkoły średniej pierwszego stopnia, zalecany wymiar godzin wynosi nieco poniżej 20, tj. 18 godzin we Francji i 16,5 godziny w Polsce. Wśród krajów, w których edukacja obywatelska odbywa się tylko w jednej klasie na tym etapie kształcenia, zalecana roczna liczba godzin wynosi prawie 20 w Grecji, 12 w Hiszpanii oraz 6 w Bośni i Hercegowinie.

W trzech krajach o najwyższej liczbie godzin na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia, tj. w Estonii, Luksemburgu i Finlandii, zalecana liczba godzin mieści się w przedziale 25-30. Należą one również do krajów, w których edukacja obywatelska jako oddzielny przedmiot nauczana jest na tym poziomie kształcenia w sposób ciągły, przy pewnej elastyczności występującej w Finlandii (patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rysunku 1.2). W dwóch pozostałych krajach,

w których zapewnia się ciągłość nauczania w szkole średniej drugiego stopnia, zalecany czas wynosi 18 godzin we Francji i 14 na Słowacji. W Grecji natomiast zalecany czas wynosi 31 godzin, mimo że odrębny przedmiot obowiązkowy realizowany jest tylko w dwóch klasach szkoły średniej drugiego stopnia. W Chorwacji, na Cyprze i w Polsce, gdzie edukacja obywatelska nauczana jest tylko w jednej klasie na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia, zalecana liczba godzin jest najniższa i wynosi 7.

Przyglądając się całemu okresowi kształcenia ogólnego, daje się zauważyć silną relację między wysoką liczbą godzin przeznaczonych na realizację edukacji obywatelskiej w poszczególnych krajach a liczbą lat lub klas, w których jest ona nauczana jako odrębny przedmiot, i dotyczy to wszystkich poziomów ISCED. Trzy z czterech krajów o najwyższej zalecanej liczbie godzin dla całej ścieżki kształcenia ogólnego, tj. Estonia (56), Francja (72) i Finlandia (66), należą również do krajów, w których edukacja obywatelska nauczana jest najdłużej, tj. odpowiednio przez 7, 12 i 7-9 lat. W czwartym kraju, w którym przeznaczona jest największą liczbę godzin na edukację obywatelską, tj. w Grecji (57), jest ona nauczana jako odrębny przedmiot obowiązkowy tylko w pięciu klasach, co może sugerować, że w klasach tych kładzie się na nią szczególny nacisk.

Porównując obecne dane z danymi z poprzedniego badania Eurydice dotyczącego edukacji obywatelskiej (European Commission/EACEA/Eurydice 2012a, str. 26), można zauważyć pewne istotne zmiany. Niektóre z nich odnoszą się do zalecanego wymiaru czasu przeznaczanego na realizację osobnych przedmiotów z zakresu edukacji obywatelskiej i wynikają ze zmian podejścia do jej nauczania w niektórych krajach. Na Cyprze i w Norwegii na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia czas ten nie jest już zalecany, ponieważ obecnie preferuje się podejście zintegrowane a nie osobne, natomiast w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) stosuje się obecnie wytyczne dotyczące wymiaru godzin, ponieważ wprowadzono tam niedawno edukację obywatelską jako odrębny przedmiot.

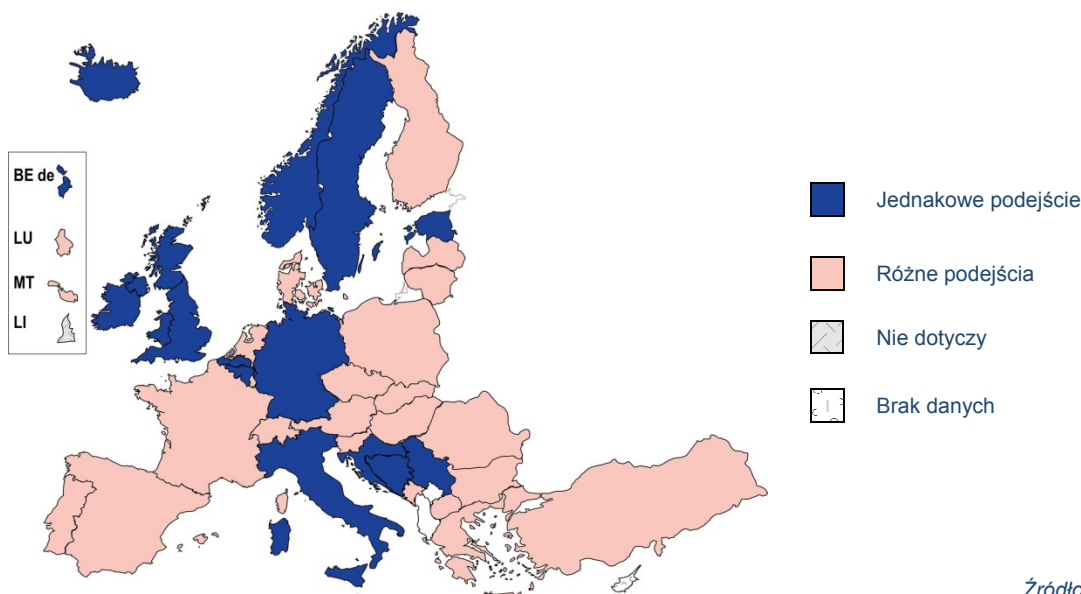
Wzrost zalecanego wymiaru godzin w Grecji na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia z 15 godzin w roku szkolnym 2010/11 do 31 w roku szkolnym 2016/17 wynika z położenia większego nacisku na edukację obywatelską w formie odrębnego przedmiotu. Od roku szkolnego 2013/14 odrębny przedmiot „wiedza o społeczeństwie” jest teraz obowiązkowy dla wszystkich uczniów w dwóch klasach szkoły średniej drugiego stopnia, a nie jak poprzednio, w jednej klasie. Ponadto na tym etapie kształcenia reforma programu nauczania z 2015 r. wprowadziła również nowy program nauczania tego przedmiotu.

W 2014 r. w Finlandii wprowadzono wytyczne dotyczące wymiaru godzin przeznaczonego na odrębny przedmiot „nauki społeczne” w odniesieniu do kształcenia obowiązkowego, a w 2015 r. w odniesieniu do szkół średnich drugiego stopnia, co odbyło się w kontekście reform programów nauczania mających na celu stworzenie bardziej jednolitych podstaw dla programów lokalnych. Ponadto przedmiotu „nauki społeczne” naucza się teraz już od 4. klasy szkoły podstawowej, podczas gdy przed rokiem szkolnym 2016/17 uczono go tylko w szkole średniej. Oprócz tego, na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia do dwóch istniejących przed rokiem szkolnym 2016/17 zajęć („społeczeństwo fińskie” i „ekonomia”) dodano nowe obowiązkowe zajęcia z zakresu nauk społecznych („Finlandia, Europa i zmieniający się świat”).

1.3. Programy nauczania edukacji obywatelskiej w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach

Porównanie programów nauczania w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach i programów obowiązujących w ogólnokształcących szkołach średnich dowodzi, że w 17 z 41 systemów edukacji, których to dotyczy, nauczanie edukacji obywatelskiej odbywa się ten sam sposób w obu sektorach (patrz rysunek 1.5).

Rysunek 1.5: Różnice w nauczaniu edukacji obywatelskiej w programach kształcenia dla szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

W przypadku tej analizy, jej zakres dla sektora kształcenia zawodowego skupia się głównie na programach nauczania wspólnych dla wszystkich uczniów (podstawie programowej) oraz na dostępnych dla wszystkich uczniów przedmiotach obieralnych, niezależnie od branży zawodowej, w jakiej się kształcą.

Na rysunku 1.5 uwzględniono następujące podejścia do nauczania edukacji obywatelskiej: jako odrębny przedmiot obowiązkowy, jako odrębny przedmiot fakultatywny, w formie zintegrowanej z innymi przedmiotami obowiązkowymi, w formie zintegrowanej z innymi przedmiotami fakultatywnymi i jako zagadnienie międzyprzedmiotowe. „Różne podejścia” odnoszą się nie tylko do stosowanych metod, ale także do zakresu zagadnień międzyprzedmiotowych dotyczących edukacji obywatelskiej lub zakresu związanych z nią przedmiotów, jak również do tego, czy ich realizacja jest obowiązkowa czy fakultatywna.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Nie obowiązują tu krajowe programy kształcenia zawodowego na poziomie szkolnictwa średniego. Dostępne programy o wymiarze zawodowym obejmują podobną organizację nauczania edukacji obywatelskiej do programów dla szkół ogólnokształcących na poziomie ISCED 3.

Polska: Różnice w podejściach do realizacji edukacji obywatelskiej występują między zasadniczymi szkołami zawodowymi a średnimi szkołami ogólnokształcącymi drugiego stopnia, ale nie między drugimi z tych szkół a technikami.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie zawodowe nie stanowi odrębnego strumienia organizacji kształcenia, w związku z czym podejście do realizacji edukacji obywatelskiej dla uczniów, którzy mogą uczestniczyć w określonych zajęciach zawodowych, jest takie samo jak dla osób uczestniczących w zajęciach ogólnokształcących.

Islandia: Większość programów kształcenia zawodowego realizowana jest przez szkoły średnie drugiego stopnia, w których stosuje się podejście do edukacji obywatelskiej obowiązujące dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3.

Liechtenstein: Zajęcia szkolne dla uczniów realizujących programy kształcenia zawodowego prowadzone są przez szkoły w Szwajcarii.

W pozostałych systemach edukacji realizacja edukacji obywatelskiej w odniesieniu do uczniów szkół zawodowych różni się w pewnym stopniu od jej nauczania w równoległych latach nauki w szkołach średnich ogólnokształcących. Stopień zróżnicowania zależy od tego, w jaki sposób jest ona uwzględniona w krajowych programach nauczania w odniesieniu do kształcenia ogólnego: czy jako osobny przedmiot, czy w formie zintegrowanej z innymi przedmiotami, czy też jako zagadnienie międzyprzedmiotowe. Najważniejsze różnice między kształceniem ogólnym a zawodowym dotyczą liczby przedmiotów, z którymi zintegrowane są elementy edukacji obywatelskiej – w drugim z tych sektorów często jest ich mniej.

W 10 krajach w szkolnictwie zawodowym występuje mniej niż w szkolnictwie średnim ogólnym przedmiotów obowiązkowych, z którymi zintegrowane są elementy edukacji obywatelskiej. W Bułgarii i Słowenii niektóre z przedmiotów, które są obowiązkowe w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia, w szkołach zawodowych (w niektórych kierunkach kształcenia) mają charakter fakultatywny. Takich obowiązkowych przedmiotów jest mniej w szkołach zawodowych we Francji, na Litwie, Malcie i w Czarnogórze, a w Grecji, na Łotwie (w pierwszym roku nauki), w Luksemburgu, Austrii i Macedonii nie są one nauczane w ogóle, przy czym w Austrii (w zaocznych szkołach zawodowych lub w toku praktycznej nauki zawodu) i Macedonii uczniowie uczestniczą w odrębnym przedmiocie obowiązkowym, który w tych samych latach nauki nie jest realizowany w sektorze ogólnym.

Ponadto w Hiszpanii, na Węgrzech i w Turcji, gdzie w szkolnictwie ogólnym edukacja obywatelska zintegrowana jest z przedmiotami obowiązkowymi, w szkołach zawodowych jest realizowana w ramach modułów, które mogą być w tym zakresie bardziej ograniczone i skonkretyzowane. Dla przykładu na Węgrzech wszyscy uczniowie średnich szkół ogólnokształcących drugiego stopnia obowiązkowo uczą się „historii i nauk społecznych”, natomiast uczniowie szkół zawodowych mają obowiązkowy przedmiot o nazwie „rozwój społeczności lokalnej”.

Zauważa się również różnice w zakresie przedmiotów fakultatywnych zawierających elementy edukacji obywatelskiej. W Grecji, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech, Malcie, w Rumunii i na Słowacji przedmioty takie są dostępne w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia, ale nie są prowadzone w ramach kształcenia zawodowego. W kształceniu zawodowym na Łotwie, Litwie i w Polsce (w zasadniczych szkołach zawodowych) oferta tych przedmiotów jest węższa.

Oddzielne przedmioty z obszaru edukacji obywatelskiej dla uczniów szkół średnich ogólnokształcących są również realizowane w szkołach zawodowych, przy czym w Słowenii uczniowie szkół zawodowych nie uczą się modułów „kultura obywatelska” ani „edukacja na rzecz pokoju, rodziny i zwalczania przemocy”, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Ponadto w czterech krajach nauczanie edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego w szkołach zawodowych jest wymagane w mniejszym zakresie.

W **Bułgarii** w szkołach zawodowych przedmiot „edukacja obywatelska” jest fakultatywny.

W **Grecji** „edukacja obywatelska” nauczana jest w 1 i 2 klasie szkoły średniej drugiego stopnia i tylko w 1 klasie szkoły zawodowej.

Na **Litwie** „edukacja obywatelska” nauczana jest w dwóch ostatnich klasach szkoły średniej pierwszego stopnia i tylko w jednej klasie w szkołach zawodowych.

W **Finlandii** uczniowie szkół zawodowych mają osobny przedmiot „umiejętności obywatelskie i kompetencje życia zawodowego”, którego zakres jest bardziej skonkretyzowany i ograniczony w porównaniu do „nauk społecznych” realizowanych w szkolnictwie ogólnym.

Spośród ośmiu krajów, w których dla uczniów szkół średnich ogólnokształcących drugiego stopnia w obszarze edukacji obywatelskiej dostępne są odrębne przedmioty fakultatywne ⁽³⁷⁾, jedynie w Polsce (w zasadniczych szkołach zawodowych), Rumunii i Finlandii nie są one prowadzone również w szkołach zawodowych. Ponadto na Węgrzech, o ile szkoły średnie ogólnokształcące drugiego stopnia mogą same zdecydować o tym, czy nauczać takiego odrębnego przedmiotu, w szkołach zawodowych „nauki społeczne” są obowiązkowe dla wszystkich uczniów.

W przeważającej większości krajów, w których edukacja obywatelska określana jest jako zagadnienie międzyprzedmiotowe w ogólnokształcących szkołach średnich drugiego stopnia (patrz rysunek 1.1), dotyczy to również sektora zawodowego. Jednakże w czterech krajach zakres wymagań dotyczących zagadnień międzyprzedmiotowych jest węższy w szkolnictwie zawodowym niż ogólnym.

W **Czechach**, w przypadku szkolnictwa średniego ogólnego drugiego stopnia, wymienia się pięć zagadnień międzyprzedmiotowych związanych z edukacją obywatelską („edukacja osobowa i społeczna”, „myślenie w kontekście europejskim i globalnym”, „edukacja wielokulturowa”, „edukacja ekologiczna” i „edukacja medialna”), natomiast w szkołach zawodowych liczba ta jest ograniczona do dwóch („demokratyczne obywatelstwo” i „edukacja ekologiczna”).

⁽³⁷⁾ W Irlandii, Polsce, Rumunii, Finlandii, Czarnogórze, Norwegii, Serbii i Turcji.

We **Francji** wymogi dotyczące szkolnictwa średniego ogólnego drugiego stopnia w zakresie nadzorowanej pracy własnej związanej z edukacją obywatelską nie mają zastosowania do szkolnictwa zawodowego, natomiast zagadnienie o nazwie „ścieżka obywatela” dotyczy obu sektorów.

Na **Słowacji** określone dla kształcenia ogólnego zagadnienia międzyprzedmiotowe nie dotyczą szkół zawodowych.

W **Finlandii** wielodyscyplinarne moduły dydaktyczne dotyczące edukacji obywatelskiej są realizowane jedynie w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia.

Ponadto w Danii i Portugalii, gdzie edukacja obywatelska nauczana jest w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia jedynie za pośrednictwem celów międzyprzedmiotowych, a szkołom pozostawia się swobodę w sposobie ich realizacji, w sektorze kształcenia zawodowego obowiązuje inne podejście.

W **Danii** w dwóch z trzech ścieżek kształcenia zawodowego (tj. w pierwszym cyklu kształcenia programu podstawowego i *Eux*, które prowadzą do ogólnej kwalifikacji na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej drugiego stopnia) edukacja obywatelska jest zintegrowana z obowiązkowym przedmiotem „nauki społeczne”. Uczniowie, którzy podjęli kształcenie zawodowe później niż 12 miesięcy po ukończeniu edukacji obowiązkowej, rozpoczynają naukę od drugiego cyklu kształcenia, w którym nie uczą się „nauk społecznych”.

W **Portugalii** uczniowie odbywający specjalistyczny cykl kształcenia i praktyczną naukę zawodu uczą się odrębnego przedmiotu obowiązkowego w zakresie edukacji obywatelskiej, natomiast dla uczniów szkół zawodowych edukacja obywatelska zintegrowana jest z innymi przedmiotami, które są dla tej ścieżki obowiązkowe.

W Holandii i Szwajcarii w szkolnictwie zawodowym dopuszcza się większą swobodę w podejściu do edukacji obywatelskiej niż w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia.

W **Holandii**, o ile na poziomie kształcenia ogólnego drugiego stopnia edukacja obywatelska zintegrowana jest z obowiązkowym obszarem kształcenia „nauki społeczne”, szkoły zawodowe mogą same decydować o jej realizacji w formie przedmiotu odrębnego bądź zintegrowanego.

W **Szwajcarii** ramowy program nauczania dla szkolnictwa zawodowego nie jest opracowany wg przedmiotów, ale wg obszarów kształcenia i szkołom pozostawia się swobodę w dostosowywaniu go do ich działalności dydaktycznej.

Podsumowanie (A. Organizacja)

Analiza programów nauczania pokazuje, że w prawie wszystkich krajach wymagane jest nauczanie edukacji obywatelskiej całej młodzieży na wszystkich poziomach kształcenia ogólnego. Stosowane są trzy zasadnicze podejścia, przy czym między krajami, jak również poziomami kształcenia, występuje znaczne zróżnicowanie pod względem sposobu ich realizacji. Edukacja obywatelska może stanowić zagadnienie międzyprzedmiotowe, odrębny przedmiot lub może być zintegrowana z szerszymi przedmiotami albo obszarami kształcenia. Najpowszechniejsze jest podejście zintegrowane, w połączeniu z nauczaniem edukacji obywatelskiej jako zagadnienia międzyprzedmiotowego. Dotyczy to 23 z 42 systemów edukacji objętych niniejszym raportem na poziomie szkół podstawowych oraz 20 na poziomie szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia. Oprócz tych dwóch podejść w sześciu krajach na poziomie szkoły podstawowej, ośmiu na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia i sześciu na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia edukacja obywatelska nauczana jest również jako odrębny przedmiot obowiązkowy. Sześć systemów edukacji realizuje ten obszar kształcenia definiując jedynie cele międzyprzedmiotowe i pozostawiając szkołom swobodę w ustalaniu metod ich praktycznej realizacji⁽³⁸⁾. W pozostałych krajach nauczanie edukacji obywatelskiej organizuje się stosując jeszcze inne metody (np. poprzez połączenie zagadnienia międzyprzedmiotowego i odrębnego przedmiotu).

Rzadko się zdarza, aby edukacja obywatelska nie była określona w oficjalnych programach nauczania w odniesieniu do każdego poziomu kształcenia ogólnego – zarówno jako zagadnienie międzyprzedmiotowe, jak i obowiązkowy przedmiot zintegrowany lub odrębny. Taka sytuacja występuje jedynie w Irlandii w szkołach średnich drugiego stopnia, Bośni i Hercegowinie w szkołach podstawowych oraz w Serbii na całej ścieżce kształcenia ogólnego. Częściowo ma to również miejsce w Anglii, gdzie nie obowiązują żadne konkretne wymogi dotyczące edukacji obywatelskiej w szkołach

⁽³⁸⁾ ISCED 1: Chorwacja, Węgry i Portugalia; ISCED 2: Belgia (Wspólnota Flamandzka), Chorwacja i Portugalia; ISCED 3 szkoły ogólnokształcące: Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Portugalia oraz Islandia.

podstawowych, szkołach realizujących dwa ostatnie lata nauki na poziomie średnim drugiego stopnia i akademiach (we wszystkich klasach). Niemniej jednak, elementy tego przedmiotu mogą być nauczane zgodnie z ogólnymi wymaganiami, które odnoszą się do każdej szkoły finansowanej ze środków publicznych i w których stwierdza się, że program nauczania musi być zrównoważony i szeroko zakrojony oraz powinien sprzyjać duchowemu, moralnemu, kulturalnemu, umysłowemu i fizycznemu rozwojowi uczniów i społeczeństwa.

Na całej ścieżce edukacji ogólnej przedmioty najczęściej wymieniane w dokumentach programowych jako zawierające elementy edukacji obywatelskiej to przedmioty z dziedziny nauk społecznych, które również w największym stopniu dotyczą społeczeństwa i relacji międzyludzkich. Inne wymieniane, aczkolwiek znacznie rzadziej, obszary to języki obce, rozwój osobisty, matematyka i przedmioty ścisłe oraz etyka i religia.

Liczba lat szkolnych, w których edukacja obywatelska stanowi odrębny przedmiot obowiązkowy w kształceniu ogólnym znacznie się różni w poszczególnych krajach. Edukacja obywatelska jest realizowana najdłużej w Estonii, Francji, na Słowacji i w Finlandii, gdzie prowadzi się ją w sposób ciągły w okresach obejmujących 7-12 klas. Z drugiej strony w Chorwacji, na Cyprze i w Turcji edukacja obywatelska jako oddzielny przedmiot obowiązkowy nauczana jest tylko przez jeden rok kształcenia ogólnego. Liczba lat szkolnych, w których jest ona nauczana w tej formie w pozostałych krajach waha się od dwóch do pięciu, realizowanych głównie na poziomie szkoły średniej. Takie istotne różnice w liczbie lat nauki edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego znajdują odzwierciedlenie w wytycznych dotyczących średniego rocznego wymiaru godzin, które również wykazują duże różnice. Kraje o najwyższym zalecanym wymiarze godzin należą zwykle do tych, w których edukacja obywatelska nauczana jest najdłużej. Ponadto należy wspomnieć, że w kilku krajach zwiększono ostatnio wymiar edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu obowiązkowego: w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) jest on obecnie wprowadzany, natomiast w Grecji i Finlandii zwiększono liczbę lat nauczania tego przedmiotu.

Uczniowie w sektorze kształcenia zawodowego realizują program edukacji obywatelskiej w podobny sposób w nieco mniej niż połowie systemów edukacji, których dotyczy niniejszy raport. Z kolei sposób jej włączania do krajowych programów nauczania jest różny w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym. Najistotniejsze różnice między sektorem kształcenia ogólnego i zawodowego dotyczą liczby przedmiotów obejmujących aspekty edukacji obywatelskiej, która w tym drugim jest mniejsza.

W 10 krajach w szkolnictwie zawodowym występuje mniej przedmiotów obowiązkowych, z którymi zintegrowane są elementy edukacji obywatelskiej. Również w 10 krajach związane z nią przedmioty fakultatywne dostępne w szkołach średnich ogólnokształcących drugiego stopnia nie są w szkołach zawodowych oferowane w ogóle, albo są oferowane rzadziej. Odrębne przedmioty z obszaru edukacji obywatelskiej nauczane w szkołach średnich ogólnokształcących są również na ogół realizowane w szkołach zawodowych, przy czym w czterech spośród krajów, których to dotyczy, w szkołach zawodowych zakres nauczania jest mniejszy odnośnie do liczby lat nauki, docelowej populacji lub tematyki. Ponadto w znacznej większości spośród 32 krajów, w których edukacja obywatelska określana jest jako zagadnienie międzyprzedmiotowe w ogólnokształcących szkołach średnich drugiego stopnia, to samo dotyczy również kształcenia zawodowego, ale w czterech krajach zakres wymagań odnośnie tych zagadnień w szkolnictwie zawodowym jest węższy.

B. Treści

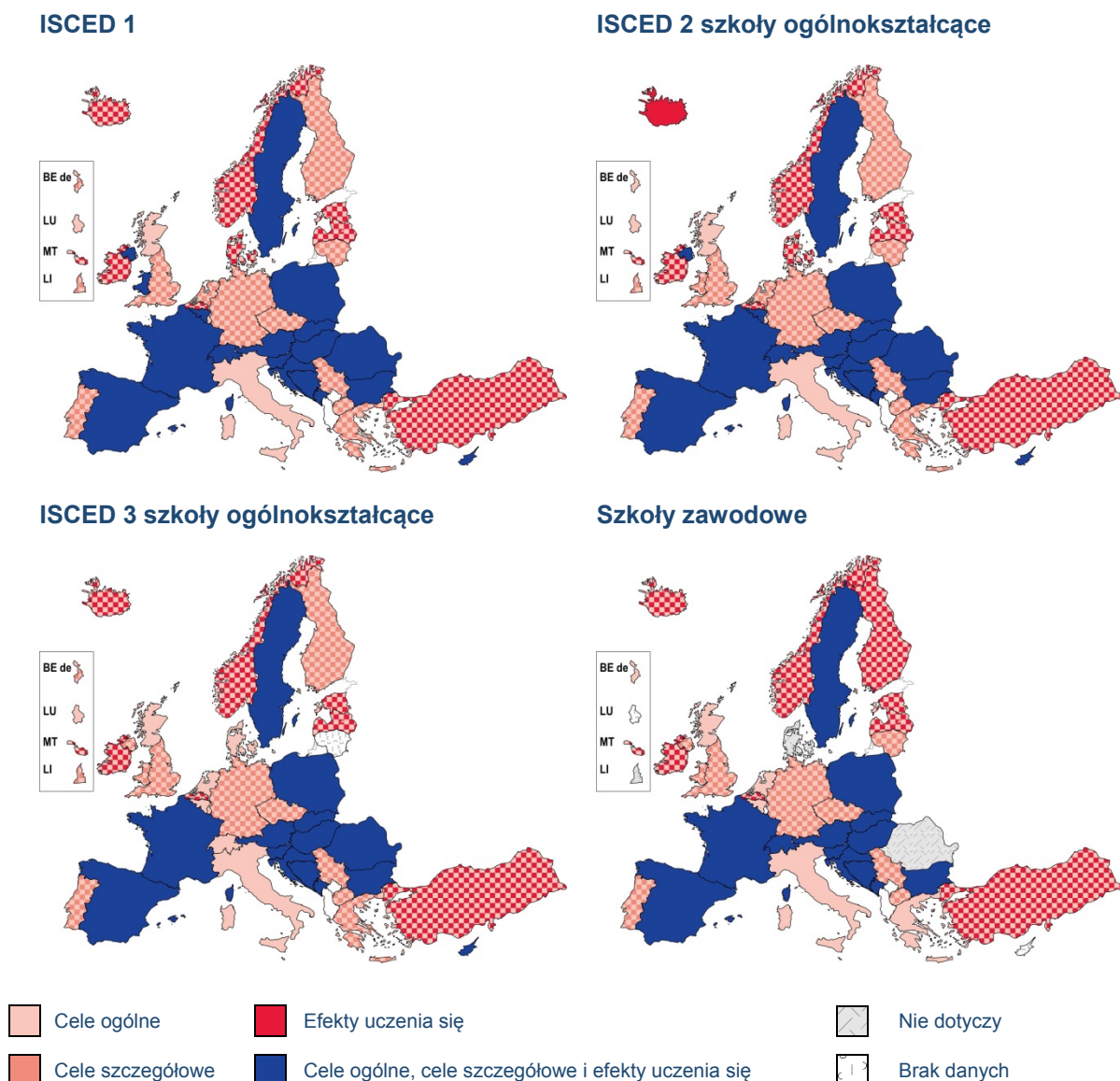
1.4. Ramy programowe: cele ogólne i szczegółowe oraz efekty uczenia się

Różnice w strukturze i funkcjonowaniu poszczególnych systemów edukacji oznaczają występowanie różnic w sposobie formułowania programów nauczania przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Z tego powodu krajowe biura Eurydice zostały poproszone o przekazanie nie tylko treści programów edukacji obywatelskiej odnośnie do przekazywanej uczniom wiedzy i umiejętności, ale także o określenie rodzaju ram, w jakich programy te są realizowane. W szczególności chodziło tu o stwierdzenie, czy wytyczne dotyczące tych programów zapewniają szerokie ramy realizacji, tj. cele ogólne, czy też określają one również cele szczegółowe lub efekty uczenia się.

Wyniki badania pokazują, że we wszystkich krajach ustalone zostały cele ogólne dotyczące edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 1.6), co dowodzi, że pomimo istnienia w niektórych przypadkach pewnej autonomii szkół lub nauczycieli odnośnie tego, jak i czego nauczać, we wszystkich krajach przekazywanych jest co najmniej kilka ogólnych zaleceń ukierunkowujących ich działania. Poziom szczegółowości takich celów ogólnych jest oczywiście różny w zależności od kraju, a w ogromnej większości krajów europejskich uczestniczących w badaniu są one ograniczone do stosunkowo krótkich dokumentów lub wykazów ogólnych celów edukacji obywatelskiej. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę, że ogólne cele, jak samo pojęcie sugeruje, mają za zadanie jedynie wskazać obszary, które należy uwzględnić, oraz to, co należy osiągnąć. Bardziej szczegółowe cele ogólne zostały zgłoszone przez Czechy, Francję, Chorwację, Austrię, Polskę, Rumunię i Szwajcarię. Warto przy tym zaznaczyć, że w krajach, w których stosuje się pogłębione cele ogólne edukacji obywatelskiej, występuje również bardziej szczegółowe podejście do całego programu nauczania. To z kolei oznacza, że zawarte w takim programie cele szczegółowe lub efekty uczenia się są również stosunkowo obszerne i bardziej wszechstronne.

Chociaż we wszystkich krajach występują ogólne cele edukacji obywatelskiej praktycznie na wszystkich poziomach kształcenia, tego samego nie można powiedzieć o celach szczegółowych i efektach uczenia się (patrz rysunek 1.6). W pewnym sensie cele szczegółowe i efekty uczenia się stanowią dwie strony tego samego medalu: pierwsze dotyczą treści edukacji obywatelskiej z punktu widzenia władz oświatowych, szkół lub nauczycieli, natomiast drugie odnoszą się do tych samych treści z punktu widzenia uczącego się (Harvey, 2004). W kontekście niniejszego raportu efekty uczenia się rozumiane są jako stwierdzenie tego, co uczący się wie, rozumie i jest w stanie zrobić po ukończeniu określonego poziomu lub modułu kształcenia. Efekty uczenia się pokazują rzeczywisty poziom osiągnięć, podczas gdy cele uczenia się określają kompetencje, które mają być rozwijane w sposób bardziej ogólny.

Rysunek 1.6: Ramy określające programy nauczania edukacji obywatelskiej: cele ogólne, cele szczegółowe i/lub efekty uczenia się w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Rumunia: Brak wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów szkół zawodowych.

Włochy: Ze względu na wysoki stopień autonomii szkół, na poziomie centralnym nie określa się celów szczegółowych ani efektów uczenia się.

Austria: W odniesieniu do szkół zawodowych nie uwzględniono programu nauczania szkół zaocznich i praktycznej nauki zawodu.

Według wyników badania, aż w 28 systemach edukacji w Europie uwzględniane są efekty uczenia się w programach nauczania edukacji obywatelskiej ⁽³⁹⁾. Jak pokazuje rysunek 1.6, efekty uczenia się są zwykle określone dla wszystkich poziomów edukacji szkolnej z kilkoma wyjątkami. We Wspólnocie Francuskiej Belgii efekty uczenia się są określone tylko dla poziomów ISCED 1 i 2, co może ulec

⁽³⁹⁾ W Belgii (we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej), Bułgarii, Danii, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, Węgrzech, Malcie, w Austrii, Polsce, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Walii i Irlandii Północnej), Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Islandii, Czarnogórze, Norwegii i Turcji.

zmianie w najbliższej przyszłości, ponieważ od roku szkolnego 2017/18 edukacja obywatelska jest realizowana jako osobny przedmiot na poziomach ISCED 2 i 3 oraz w szkołach zawodowych. Podobnie do Wspólnoty Francuskiej Belgii, efekty uczenia się określone są tylko dla poziomów ISCED 1 i 2 w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) i Danii, gdzie nie ma również wspólnego programu nauczania edukacji obywatelskiej dla wszystkich uczniów szkół zawodowych. W Finlandii efekty uczenia się określono tylko dla szkolnictwa zawodowego, a w Zjednoczonym Królestwie (w Walii) tylko dla poziomu ISCED 1. W Szwajcarii natomiast efekty uczenia się określone są dla poziomów ISCED 1 i 2 oraz dla szkół zawodowych, ale nie dla poziomu ISCED 3.

W 20 systemach edukacji programy nauczania zawierają zarówno cele szczegółowe, jak i efekty uczenia się⁽⁴⁰⁾. W 12 z nich dotyczą one wszystkich poziomów kształcenia, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (w Walii) jedynie poziomu ISCED 1, podczas gdy do poziomu ISCED 2 i 3 oraz szkolnictwa zawodowego zastosowanie mają tylko cele szczegółowe. Podobnie jest w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej), gdzie cele szczegółowe określa się dla wszystkich poziomów ISCED, ale efekty uczenia się tylko dla poziomów ISCED 1 i 2.

Interesującym jest fakt, że aż 20 systemów edukacji formułuje zarówno cele szczegółowe, jak i efekty uczenia się (poza celami ogólnymi), co dowodzi, że władze oświatowe dążą do połączenia bardziej tradycyjnego podejścia do struktury programu nauczania z nowszym, które jest bardziej nastawione na efekty uczenia się. To z kolei może wskazywać, że władze te interesują nie tylko same cele edukacji obywatelskiej, ale również to, co powinna ona rzeczywiście przekazywać.

Na koniec warto wspomnieć, że 12 systemów edukacji (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii, Czechach, Niemczech, Grecji, na Litwie, w Luksemburgu, Holandii, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii), Macedonii, Liechtensteinie i Serbii) zapewnia wytyczne w sprawie programu nauczania dotyczące celów ogólnych lub szczegółowych, ale nie efektów uczenia się.

1.5. Treści programów nauczania

Podstawą każdej analizy edukacji obywatelskiej są jej treści. Jak wspomniano we Wstępie, najważniejsze wydarzenia społeczno-polityczne idą w parze ze zmianami oczekiwań dotyczących edukacji obywatelskiej. Dobrym tego przykładem jest rozszerzenie praw wyborczych w XIX i XX w., co skłoniło rządy krajowe do wprowadzenia lub zreformowania edukacji obywatelskiej, aby przygotowywała ona społeczeństwa do pełnienia nowej roli i wzmacniała poczucie przynależności państwowej (Hobsbawm, 1989; Heater, 2002). Edukacja obywatelska nie jest jedynym obszarem kształcenia wykorzystywanym przez rządy do osiągnięcia określonych celów społecznych czy politycznych, ale jest jednym z oczywistych sposobów realizacji celów bezpośrednio związanych z prawidłowym funkcjonowaniem politei, które obejmują zachęcanie obywateli do osobistej i społecznej odpowiedzialności, uczestnictwa w polityce czy przestrzegania prawa. W związku z tym treści programów nauczania edukacji obywatelskiej są tematem delikatnym, który należy badać z ostrożnością.

1.5.1. Metodologia

Analiza dużej ilości danych jakościowych, zwłaszcza gdy pozyskuje się je z programów nauczania przedmiotów, stwarza szereg wyzwań. Treści programów nauczania nie poddają się łatwo systematycznej analizie, dlatego fragmenty cytowane z dokumentów programowych przekazanych jako odpowiedzi w kwestionariuszach Eurydice zostały poddane pewnej standaryzacji, która przebiegała wg następujących zasad: (1) wyodrębniono wszystkie użyteczne dane, (2) dane nieistotne

⁽⁴⁰⁾ Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii, Bułgarii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Cypru, Węgier, Austrii, Polski, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonego Królestwa (Walii i Irlandii Północnej), Bośni i Hercegowiny, Szwajcarii i Czarnogóry.

dla badania zostały odfiltrowane, (3) dane istotne zostały zliczone tylko raz, aby uniknąć powielania i przeszacowania wyników, (4) wyodrębniono optymalną ilość danych (tj. tylko tyle informacji, ile było konieczne) oraz (5) wyodrębnione dane mogły zapewnić zestaw o jak największym zróżnicowaniu.

Rysunek 1.7: Obszary kompetencji obywatelskich i szczegółowe kompetencje obywatelskie

Skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi	Myślenie krytyczne	Społecznie odpowiedzialne działanie	Działanie demokratyczne
Pewność siebie	Wieloperspektywiczność	Poszanowanie sprawiedliwości	Poszanowanie demokracji
Odpowiedzialność	Umiejętności rozumowania i analizowania	Solidarność	Znajomość instytucji politycznych
Samodzielność (inicjatywa własna)	Interpretowanie danych	Poszanowanie innych ludzi	Znajomość procesów politycznych (np. wyborów)
Poszanowanie innych opinii i przekonań	Znajomość, znajdowanie i korzystanie ze źródeł	Poszanowanie praw człowieka	Znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji
Współpraca	Umiejętność korzystania z mediów	Poczucie przynależności	Interakcja z władzami politycznymi
Rozwiązywanie konfliktów	Kreatywność	Zrównoważony rozwój	Znajomość podstawowych pojęć politycznych i społecznych
Empatia	Umiejętność osądu	Ochrona środowiska	Poszanowanie zasad
Samowiedomość	Rozumienie współczesnego świata	Ochrona dziedzictwa kulturowego	Partycypacja
Komunikacja i słuchanie	Kwestionowanie	Znajomość lub poszanowanie innych kultur	Znajomość lub uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim
Świadomość emocjonalna		Znajomość lub poszanowanie innych religii	
Elastyczność lub zdolność do adaptacji		Niedyskryminacja	
Umiejętności międzykulturowe			

Źródło: Rada Europy (2016) i Eurydice.

Przestrzegając ww. zasad analiza treści programów nauczania edukacji obywatelskiej pochodzących z 42 systemów szkolnictwa, nawet w formie wyjątków z dokumentów lub ich streszczeń, nie jest łatwa do przeprowadzenia w praktyce. Zautomatyzowana analiza treści jest pomocna przy obsłudze dużej ilości danych, ale jest również podatna na błędy, ponieważ nie jest w stanie zastąpić dokładnego czytania i rozumienia tekstów (Grimmer & Stewart, 2013), co jest szczególnie ważne w przypadku wyjątków z programów nauczania ze względu na różnice w poziomie szczegółowości i stylu pisania, jak również w zawartości merytorycznej ⁽⁴¹⁾.

W związku z tym odpowiednie dane wybrano ręcznie, korzystając z listy wstępnie zdefiniowanych kryteriów odnoszących się do czterech obszarów kompetencji obywatelskich (tj. skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi, myślenia krytycznego, społecznie odpowiedzialnego działania oraz działania demokratycznego), które zostały wskazane w ramach koncepcyjnych we Wstępie (patrz rysunek 2). Szerokie obszary kompetencji obywatelskich i szczegółowe kompetencje pogrupowane powyżej (patrz rysunek 1.7) odzwierciedlają zarówno decyzje na poziomie europejskim (Parlament

⁽⁴¹⁾ Kwestionariusze zostały wypełnione w języku angielskim lub francuskim, a ich kodowanie przeprowadzili analitycy biegli znający te języki.

Europejski i Rada, 2006⁽⁴²⁾, Rada Europy, 2010 i Rada Europy, 2016), jak i wyniki badań (Ten Dam i in., 2010 i Ten Dam i in., 2011). W szczególności większość kompetencji szczegółowych opiera się na opracowanych przez Radę Europy kompetencjach na rzecz kultury demokratycznej (2016)⁽⁴³⁾. Należy zaznaczyć, że wykaz kompetencji przedstawiony na rysunku 1.7 nie jest wyczerpujący, dlatego też europejskie programy nauczania edukacji obywatelskiej mogą obejmować niektóre, ale niekoniecznie wszystkie, lub wyłącznie kompetencje obywatelskie wymienione w niniejszym opracowaniu.

Kolejnym krokiem podjętym w celu uproszczenia procesu analizy danych, a co za tym idzie prezentacji wyników, było sprawiedliwe przetworzenie wszystkich dokumentów zawierających wytyczne dotyczące programu nauczania (bez względu na ich charakter) pod względem tego, czy obejmowały one cele ogólne, szczegółowe czy efekty uczenia się. Było to również konieczne, aby mieć pewność, że żadne odpowiednie kompetencje obywatelskie nie zostaną pominięte, niezależnie od rodzaju wytycznych wydawanych przez krajowe władze oświatowe. Mówiąc ogólnie, jeżeli krajowe programy nauczania zawierały informacje pojęciowo związane z kompetencjami obywatelskimi wymienionymi na rysunku 1.7, kompetencja taka oznaczana była jako występująca (tzn. przypisywano jej wartość „1”, w przeciwieństwie do „0” w przypadku jej braku). Na przykład stwierdzenie takie, jak „gotowość do uczestnictwa w procesie decyzyjnym szkoły” wskazana jako jeden z celów szczegółowych programu nauczania edukacji obywatelskiej w Portugalii powodowało, że kompetencja szczegółowa „partycypacja” oznaczana była jako występująca, ale pomijano wszelkie dodatkowe odniesienia do partycypacji. Innymi słowy proces kodowania ograniczał się do ustalania, czy dana kompetencja występuje, a nie ile razy jest wymieniona w programie nauczania.

W przypadkach, gdy edukacja obywatelska nie jest nauczana na określonym poziomie czy ścieżce kształcenia, albo gdy program nauczania nie jest wspólny dla wszystkich uczniów na określonym poziomie czy ścieżce, lub gdy dana ścieżka nie występuje, stosowano oznaczenie „nie dotyczy”. Kategoryzacja „brak danych” dotyczyła natomiast przypadków, w których biura krajowe nie były w stanie przekazać informacji z przyczyn technicznych lub z powodu autonomii szkół w zakresie opracowywania programów nauczania.

Wyniki analizy treści programów nauczania przedstawiono w trzech częściach. Pierwsza z nich (podpunkt 1.5.2) zawiera zagregowane wyniki dotyczące czterech szerszych obszarów kompetencji obywatelskich na poszczególnych poziomach ISCED. W drugiej części (w podpunkcie 1.5.3) przedstawiono wyniki osobno dla poszczególnych obszarów kompetencji, począwszy od „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi”, która obejmuje kompetencje związane z rozwojem osobowym uczniów i ich relacjami interpersonalnymi. Drugim z tych obszarów jest „myślenie krytyczne”, łączące praktyczne umiejętności zdobywania i interpretowania informacji z bardziej abstrakcyjnymi umiejętnościami, takimi jak rozumowanie czy umiejętność osądu. Trzeci obszar, pod nazwą „społecznie odpowiedzialne działanie”, obejmuje wiedzę i postawy, które umożliwiają uczniom branie pod uwagę dobra ogółu i interesów całego społeczeństwa, natomiast „działanie demokratyczne” (czwarty obszar) jest najbardziej bezpośrednio związany ze sferą polityczną i obejmuje wiedzę potrzebną obywatelom do uczestnictwa w procesie demokratycznym. W podpunkcie 1.5.4 przyglądamy się bliżej rozłożeniu elementów czterech obszarów kompetencji obywatelskich na poszczególne kraje.

(42) Zalecenie 2006/962/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394, 30.12.2006.

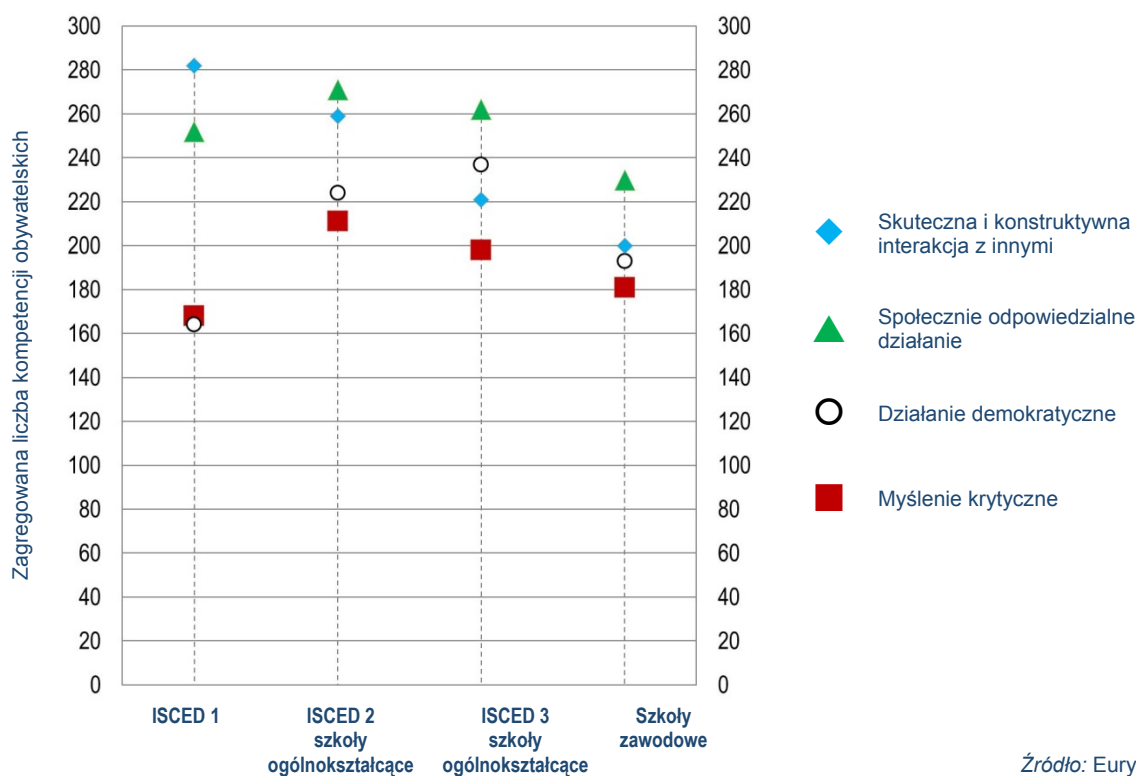
(43) Rada Europy (2016) określa 55 możliwych kompetencji obywatelskich. Dla ułatwienia analizy w niniejszej publikacji wymienia się tylko 41 z nich, przy czym niektóre nieznacznie zmieniono, aby ściślej je dopasować do czterech obszarów kompetencji obywatelskich. Oprócz tego wskazano trzy inne kompetencje niezwiązane z tymi obszarami, tj. przedsiębiorczość, prawa i zachowania konsumenckie oraz ochronę zdrowia (fizycznego i psychicznego). Ponieważ kompetencje te nie mają bezpośredniego związku z edukacją obywatelską, nie zostały one poddane dokładnej analizie w niniejszym opracowaniu.

1.5.2. Wyniki analizy treści programów nauczania: tendencje ogólne

Po to, by zapewnić szerszy obraz treści programów nauczania edukacji obywatelskiej w Europie, zsumowano wartości („1”) wszystkich zgłoszonych kompetencji obywatelskich oznaczonych jako występujące na określonym poziomie ISCED. Umożliwia to udzielenie odpowiedzi na pytania takie, jak które obszary kompetencji obywatelskich są traktowane priorytetowo przez poszczególne władze oświatowe oraz na jakich poziomach i ścieżkach edukacji szkolnej są one nauczane. Pokazuje to również czytelnikowi, jak przebiega ustalanie priorytetów na poszczególnych poziomach i w odniesieniu do różnych obszarów kompetencji obywatelskich.

Rysunek 1.8 przedstawia zagregowaną liczbę kompetencji obywatelskich, pogrupowanych w czterech obszarach na każdym poziomie ISCED. Pierwszą rzeczą, którą należy zauważyć, jest fakt, że wszystkie cztery obszary są uwzględniane na wszystkich poziomach i ścieżkach edukacji szkolnej. Drugą ważną obserwacją jest to, że zakres obszarów kompetencji obywatelskich jest różny w zależności od poziomu kształcenia, np. na poziomie ISCED 1 stosunkowo większy nacisk kładzie się na „skuteczną i konstruktywną interakcję z innymi”, co obejmuje kompetencje związane z rozwojem osobowym uczniów i ich relacjami interpersonalnymi. Ten obszar kompetencji ma wartość 282, co oznacza, że kompetencje zgrupowane w tej kategorii występują łącznie 282 razy w krajowych programach nauczania w całej Europie. Im wyższa częstotliwość występowania, tym więcej zgłoszonych kompetencji związanych z określonym obszarem lub tym więcej krajów, które uwzględniają je w swoich programach nauczania (albo jedno i drugie).

Rysunek 1.8: Częstotliwość występowania kompetencji związanych z edukacją obywatelską w krajowych programach nauczania, z podziałem na obszary kompetencji w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Zagregowana liczba kompetencji obywatelskich odzwierciedla to, ile razy łącznie kompetencje obywatelskie związane z określonym obszarem (patrz rysunek 1.7) wymieniane są w programach nauczania edukacji obywatelskiej w 42 europejskich systemach edukacji uczestniczących w sieci Eurydice.

Należy jednak zaznaczyć, że nie chodzi tu tyle o bezwzględną liczbę jako taką, co o jej związek z innymi obszarami kompetencji obywatelskich. Zatem 282 jest wyższe niż 252, które stanowi częstotliwość występowania wszystkich kompetencji związanych ze „społecznie odpowiedzialnym działaniem”, czyli drugim obszarem kompetencji najczęściej wymienianym w programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych w Europie. Nie jest też zaskoczeniem, że „myślenie krytyczne” i „działanie demokratyczne” nie mają aż tak dużego znaczenia w programach nauczania na poziomie ISCED 1, ponieważ władze oświatowe zdają się różnicować treści edukacji obywatelskiej w zależności od poziomu kształcenia i umiejętności poznawczych uczniów, które rozwijają się przez kolejne lata nauki w szkole. „Działanie demokratyczne”, które obejmuje znajomość instytucji politycznych kraju i znaczenie partycypacji, w tym na poziomie szkoły (patrz rozdział 2), jest kompetencją bardziej odpowiednią dla starszych uczniów, podobnie jak „myślenie krytyczne”, zakładające zdolność do abstrakcyjnego i analitycznego myślenia. Równie wiarygodne są alternatywne uzasadnienia dla ustalania przez władze oświatowe różnych celów edukacji obywatelskiej na poszczególnych poziomach ISCED. Dla przykładu, lepiej jest przekazać uczniom demokratyczne zachowania pod koniec ich edukacji na poziomie szkoły średniej, który zwykle oznacza koniec edukacji obowiązkowej, ponieważ w większości krajów uczniowie stają się w tym czasie pełnoletni i nabywają prawo do głosowania w wyborach ogólnokrajowych. W podobny sposób krajowe władze oświatowe mogą chcieć, by młodszy uczniowie uczyli się już w wczesnym etapie, jak zachowywać się wobec innych i jak działać w sposób społecznie akceptowalny lub odpowiedzialny, przyswajając w ten sposób odpowiednie wartości.

Zgodnie z różnymi wspomnianymi powyżej hipotezami, na rysunku 1.8 pokazano, jak „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” w krajowych programach edukacji obywatelskiej w Europie traci stopniowo na znaczeniu, a „myślenie krytyczne” i „działanie demokratyczne” zyskuje, natomiast „społecznie odpowiedzialne działanie” jest względnie stabilne na wszystkich poziomach kształcenia, choć wydaje się rzadziej występować w szkolnictwie zawodowym.

Pomimo prezentacji graficznej, rysunek 1.8 nie jest zbyt pomocny, jeżeli chodzi o śledzenie rozwoju każdego obszaru kompetencji obywatelskich, biorąc jednocześnie pod uwagę jego względną pozycję na poszczególnych poziomach ISCED. Bardziej użyteczne są tu procentowe udziały przedstawione w poniższej tabeli (rysunek 1.9), która pokazuje, że około 33% wszystkich kompetencji obywatelskich w szkolnictwie podstawowym odnosi się do „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi”, obejmującej rozwój osobowy uczniów i ich relacje interpersonalne. Ten obszar kompetencji, wraz z obszarem „odpowiedzialne społecznie działanie”, stanowi w przybliżeniu dwie trzecie wszystkich kompetencji obywatelskich na poziomie ISCED 1. Pozostała jedna trzecia rozdzielona jest między obszary kompetencji „myślenie krytyczne” i „działanie demokratyczne”. Na poziomie ISCED 2 treści krajowych programów nauczania edukacji obywatelskiej rozkładają się bardziej równomiernie na wszystkie cztery obszary i, jak pokazuje rysunek 1.9, „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” pozostaje tu nadal ich ważną częścią, ale już nie dominującą.

Rysunek 1.9: Udział procentowy obszarów kompetencji obywatelskich w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17

(%)	ISCED 1	ISCED 2 szkoły ogólnokształcące	ISCED 3 szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi	33	27	24	25
Myślenie krytyczne	19	22	22	23
Społecznie odpowiedzialne działanie	29	28	29	29
Działanie demokratyczne	19	23	26	24
Suma	100	100	100	100
Kompetencje obywatelskie ogółem (w liczbach bezwzględnych)	855	950	902	792

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Procenty opierają się na zagregowanej liczbie kompetencji obywatelskich przedstawionych na rysunku 1.8, który odzwierciedla, ile razy łącznie kompetencje obywatelskie związane z określonym obszarem (patrz rysunek 1.7) wymieniane są w programach nauczania edukacji obywatelskiej 42 europejskich systemów edukacji uczestniczących w sieci Eurydice. Suma procent nie zawsze wynosi 100, ponieważ zaokrąglono je do wartości całkowitych.

„Społecznie odpowiedzialne działanie” na poziomie szkolnictwa średniego pierwszego stopnia ma niewielką przewagę nad pozostałymi obszarami kompetencji w wartościach względnych i bezwzględnych. Różnica ta jest jeszcze większa w porównaniu z „myśleniem krytycznym” i „działaniem demokratycznym”, które, jak już wspomniano, rozwijane są głównie w szkołach średnich. Co ciekawe, elementy odpowiedzialności społecznej są również względnie częstsze na poziomie ISCED 3. Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 1.9, 29% kompetencji obywatelskich w krajowych programach nauczania na poziomie ISCED 3 dotyczy podnoszenia odpowiedzialności społecznej uczniów. Następne w kolejności są „działanie demokratyczne” (26%), „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” (24%) oraz „myślenie krytyczne” (22%).

Innym bardzo interesującym aspektem treści programów edukacji obywatelskiej w Europie jest podejście do „myślenia krytycznego”. Jak pokazuje rysunek 1.9, występuje ono częściej w programach nauczania dla szkolnictwa średniego i zawodowego. Na poziomie ISCED 2 i 3 jego pozycja jest stabilna, a nawet wzrasta nieznacznie w szkolnictwie zawodowym, mimo że na podstawie rysunku 1.8 można odnieść wrażenie, że uwaga poświęcana tej umiejętności maleje. W rzeczywistości częstotliwość występowania „myślenia krytycznego” maleje w wartościach bezwzględnych (co powoduje spadek nachylenia na rysunku 1.8), ale nie we względnych. Należy również zaznaczyć, że chociaż udział w zakresie od 19% (ISCED 1) do 23% (szkoły zawodowe) trudno uznać za nieznaczny, jest on mniejszy niż dla innych obszarów kompetencji obywatelskich na każdym z poziomów kształcenia. Oznacza to, że w ujęciu średnim władze oświatowe na szczeblu centralnym w Europie nadają większy priorytet innym obszarom kompetencji obywatelskich. Pomimo tego, że „myślenie krytyczne” jest nieodzowną umiejętnością obywateli demokratycznego ustroju, konkuruje ono z innymi kompetencjami, preferowanymi przez władze oświatowe.

Programy nauczania edukacji obywatelskiej w sektorze kształcenia zawodowego opierają się w przybliżeniu na tym samym wzorcu, co programy nauczania dla poziomu ISCED 3. Kompetencje dotyczące odpowiedzialności społecznej stanowią w tym sektorze 29% wszystkich kompetencji obywatelskich, „działanie demokratyczne” oraz „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” odpowiednio 24% i 23% oraz „myślenie krytyczne” 23%. Niemniej, w porównaniu do innych przedstawionych tu poziomów edukacji, całkowita liczba kompetencji obywatelskich we wszystkich uczestniczących krajach jest mniejsza w szkolnictwie zawodowym (patrz rysunek 1.9). Wynika to częściowo z braku danych dla niektórych krajów (patrz rysunek 1.6), ale można to również przypisać brakowi wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów (patrz również rysunek 1.5).

1.5.3. Wyniki analizy treści programów nauczania: kompetencje obywatelskie

Jak dotąd w punkcie 1.5 skupialiśmy się na zagregowanych danych wynikających z analizy programów nauczania edukacji obywatelskiej. W podpunkcie 1.5.3 rozdzielono zagregowane obszary kompetencji w celu uzyskania bardziej szczegółowego obrazu treści programowych w 42 europejskich systemach edukacji. Z tego względu dane na rysunkach 1.10 - 1.13 mają inne znaczenie niż dane na rysunkach 1.8 - 1.9. W szczególności cztery poniższe tabele (po jednej na każdy z szerszych obszarów kompetencji obywatelskich) przedstawiają całkowitą liczbę wystąpień każdego z poszczególnych elementów edukacji obywatelskiej we wszystkich krajowych programach nauczania. Wyższa liczba (częstotliwość występowania) oznacza, że więcej krajów zgłasza ten element w ramach swoich celów ogólnych i szczegółowych lub efektów uczenia się.

Dwie dodatkowe uwagi ogólne mogą pomóc w nadaniu właściwej perspektywy danym przedstawionym na rysunkach 1.10 - 1.13. Po pierwsze, żaden z krajowych programów nauczania nie zawiera wszystkich kompetencji obywatelskich kodowanych w niniejszym raporcie. Podobnie żaden pojedynczy element edukacji obywatelskiej nie jest uwzględniony we wszystkich krajowych

programach nauczania. Sugeruje to, że w programach tych istnieje pewna różnorodność. Dokładniejsze omówienie różnic między krajami znajduje się w podpunkcie 1.5.4, podczas gdy niniejsza część koncentruje się na podobieństwach między krajowymi programami nauczania z punktu widzenia ilościowego, co umożliwi wykazanie, że programy nauczania edukacji obywatelskiej mają ze sobą wiele wspólnego. Druga uwaga jest natury technicznej. Kodowanie pozyskanych danych nie ograniczało się do pojedynczych kompetencji obywatelskich, ale zostało również rozłożone na cztery szersze obszary kompetencji, co spowodowane było m.in. tym, że w niektórych przypadkach w programach nauczania nie było wyraźnej wzmianki o danej kompetencji, ale wystąpiły odniesienia do określonego obszaru. Kolejnym powodem było to, że w niektórych przypadkach obszary kompetencji wymienione były z nazwy (zwłaszcza w przypadku „myślenia krytycznego”). Aby uchwycić tego rodzaju informacje, postanowiono zakodować tego rodzaju stwierdzenia w taki sam sposób, jak poszczególne kompetencje obywatelskie.

Należy pamiętać, że krajowe programy nauczania nie zawsze dotyczą samej edukacji obywatelskiej, zgodnie z jej rozumieniem na potrzeby niniejszego opracowania i mogą również obejmować elementy, które nie są bezpośrednio z nią związane. Przykładowo, w niektórych krajach włącza się do edukacji obywatelskiej edukację zdrowotną (we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Francji, na Cyprze, w Holandii, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii)). W innych krajach z edukacją obywatelską zintegrowana jest ekonomia (na Malcie, w Portugalii, Rumunii, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii), Macedonii i Liechtensteinie), przedsiębiorczość (w Estonii, Grecji, Hiszpanii, Chorwacji, na Malcie, w Polsce, Portugalii i Finlandii) czy prawa i zachowania konsumenckie (w Bułgarii, Estonii, Chorwacji, na Cyprze, Malcie, w Holandii, Norwegii i Turcji). Tematy te nie są tutaj analizowane, chociaż dobrze jest wiedzieć, że w niektórych krajach europejskich stosowana jest szeroka definicja edukacji obywatelskiej⁽⁴⁴⁾. Potwierdza to kwestię poruszoną we Wstępie, a mianowicie, że obywatelstwo, a co za tym idzie i edukacja obywatelska, są płynnymi pojęciami, które nie muszą być interpretowane tylko w jeden sposób. Oczywiście jest zatem, że edukacja obywatelska ma wymiar nie tylko polityczny, co wykazuje również poniższa analiza obszarów kompetencji obywatelskich.

Kuszącą opcją wydaje się być zsumowanie występowania różnych elementów edukacji obywatelskiej w każdym krajowym programie nauczania, jednak mogłoby to prowadzić do nieuzasadnionych rankingów państw. Należy pamiętać, że każdy taki element posiada swoją własną niewymierną wartość, która nie jest współmierna do wartości żadnego z pozostałych, a występowanie jednego elementu nie może rekompensować braku innego. Innymi słowy, każdy element edukacji obywatelskiej ma swoją własną wartość wewnętrzną i jest niepowtarzalny, nawet jeśli pojęcie, które reprezentuje, odnosi się również do innych pojęć. W związku z tym, chociaż można twierdzić, że niektóre elementy odnoszą się do siebie nawzajem, co umożliwia ich grupowanie, błędem byłoby założenie, że każdy z nich może być mierzony wg tej samej skali. W zależności od zastosowanych kryteriów, jeden element może być postrzegany jako ważniejszy od drugiego. Dlatego też brak lub obecność jednego z nich nie musi mieć takiej samej wagi normatywnej, jak brak lub obecność innego.

Kolejnym powodem, dla którego nie można zsumować występowania poszczególnych składników edukacji obywatelskiej, jest wspomniany już fakt, że wykaz uwzględnionych tu kompetencji obywatelskich nie jest wyczerpujący. W związku z tym stwierdzenie, że na przykład w danym kraju występuje niewiele kompetencji obywatelskich, sprawia mylne wrażenie, iż program nauczania w tym kraju jest pusty, co oczywiście może nie być zgodne z prawdą.

Aby uniknąć obu rodzajów komplikacji, poniższa analiza programów nauczania ogranicza się do porównań poziomów ISCED, natomiast w podpunkcie 1.5.4 kraje porównane są bezpośrednio, z uwzględnieniem powyższych ograniczeń.

⁽⁴⁴⁾ Nauczanie przedsiębiorczości omówione jest w innym raporcie Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a).

Skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi

Obszar kompetencji „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” obejmuje zarówno elementy odnoszące się do relacji interpersonalnych, jak również do rozwoju osobowego (samoświadomości, pewności siebie, samodzielności i odpowiedzialności). W tym rozumieniu jest to obszar kompetencji, który – choć stanowi część programów nauczania edukacji obywatelskiej – nie jest wyraźnie polityczny, przy czym oddzielenie kwestii osobistych od politycznych nie jest niczym złym. Jak pokazuje rysunek 1.10, aż 36 systemów szkolnictwa zgłasza rozwój odpowiedzialności osobistej jako jeden z celów (lub efektów uczenia się) edukacji obywatelskiej. Odpowiedzialność za swoje działania i opinie jest ważną cechą osobowości, która jednocześnie jest użyteczna społecznie. Osobista odpowiedzialność sugeruje m.in. refleksję nad swoją postawą, powściągliwość i poczucie odpowiedzialności za swoje czyny.

Rysunek 1.10: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 szkoły ogólnokształcące	ISCED 3 szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi	13	11	8	6
Pewność siebie	21	17	16	13
Odpowiedzialność	36	35	30	30
Samodzielność (inicjatywa własna)	16	19	17	16
Poszanowanie innych opinii i przekonań	30	29	25	23
Współpraca	32	29	20	21
Rozwiązywanie konfliktów	22	21	21	20
Empatia	20	19	18	18
Samoświadomość	21	14	12	7
Komunikacja i słuchanie	33	31	24	24
Świadomość emocjonalna	19	11	9	6
Elastyczność lub zdolność do adaptacji	2	3	3	2
Umiejętności międzykulturowe	17	20	18	14
Suma	282	259	221	200

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Częstotliwość występowania dotyczy liczby krajowych programów nauczania, w których występuje dana kompetencja obywatelska. Inną wskazówką, że władze oświatowe postrzegają odpowiedzialność osobistą jako ważną kompetencję obywatelską jest to, że znajduje się ona w programach nauczania na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Jest ona wymieniana w programach nauczania dla poziomu ISCED 2 w 35 krajach oraz w 30 dla poziomu ISCED 3 i szkolnictwa zawodowego. Innymi słowy, znaczna większość europejskich systemów szkolnictwa uwzględniła osobistą odpowiedzialność w swoich programach nauczania edukacji obywatelskiej.

Drugim najczęstszym elementem w tym obszarze kompetencji na poziomie szkoły podstawowej jest „komunikacja i słuchanie”, która sugeruje umiejętność porozumiewania się, przedstawiania swoich poglądów i ich obrony za pomocą argumentów, oraz wysłuchiwanie i poszanowanie poglądów innych osób. Jak pokazuje rysunek 1.10, w szkolnictwie podstawowym aż 33 systemy edukacji uwzględniają tę kompetencję w swoich krajowych programach nauczania, a 31 w szkolnictwie średnim pierwszego stopnia. Nabywanie umiejętności komunikacji i słuchania jest z kolei trzecią najbardziej powszechną kompetencją w obszarze „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” w szkole średniej drugiego stopnia. Podobnie jest w szkołach zawodowych, dla których jest ona wymieniana w 24 programach nauczania, stanowiąc drugi najpowszechniejszy element.

Uczenie się współpracy z innymi (w szkole i poza nią) stanowi wyraźnie kolejny priorytet, który jest wspólny dla wielu programów nauczania w Europie. „Współpraca” jest trzecią najczęściej wymienianą kompetencją na poziomie ISCED 1 i 2, chociaż występuje ona rzadziej na poziomie ISCED 3 i w szkolnictwie zawodowym (patrz rysunek 1.10).

Ogólnie rzecz biorąc, analiza treści obszaru kompetencji „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” ujawnia podobny wzorzec na wszystkich poziomach kształcenia – zasadniczo te same kompetencje są wymieniane w mniej więcej takiej samej liczbie europejskich systemów szkolnictwa (choć niekoniecznie w tych samych krajach) na wszystkich poziomach ISCED. Istnieje jednak różnica w zakresie kompetencji związanych z rozwojem osobowym, takich jak świadomość emocjonalna, pewność siebie czy samoświadomość, które są bardziej powszechne w programach nauczania na poziomie ISCED 1 i stopniowo coraz rzadsze na poziomach wyższych. Nie dotyczy to jednak „umiejętności międzykulturowych”, które częściej (choć nadal niezbyt często) występują raczej w szkołach średnich niż podstawowych.

Myślenie krytyczne

W porównaniu do obszaru kompetencji „skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi” zauważa się nieco większe zróżnicowanie w rozkładzie kompetencji uwzględnionych w obszarze „myślenie krytyczne”. „Umiejętność osądu”, wraz z samym „myśleniem krytycznym”, jest tu zdecydowanie najczęściej wymienianą kompetencją dla poziomu ISCED 1, a nieco w tyle za nią pozostają „umiejętność rozumowania i analizowania” i „umiejętność korzystania z mediów” (patrz rysunek 1.11). Na poziomie ISCED 2 pierwsze miejsce również zajmuje „myślenie krytyczne”, na drugim plasują się „umiejętność osądu” i „rozumienie współczesnego świata”, a na trzecim „znajomość, znajdowanie i korzystanie ze źródeł”. „Myślenie krytyczne” nadal pozostaje na wiodącej pozycji na poziomie ISCED 3, następnie wymieniane są „umiejętność osądu” i „rozumienie współczesnego świata”, a za nimi „umiejętność rozumowania i analizowania”. W szkołach zawodowych kompetencje z tego obszaru wymieniane są w następującej kolejności: „myślenie krytyczne”, „umiejętność rozumowania i analizowania” oraz „umiejętność osądu”.

Rysunek 1.11: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „krytycznego myślenia” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 szkoły ogólnokształcące	ISCED 3 szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Myślenie krytyczne	19	28	26	26
Wieloperspektywiczność	15	15	15	17
Umiejętności rozumowania i analizowania	19	20	23	24
Interpretowanie danych	8	15	14	14
Znajomość, znajdowanie i korzystanie ze źródeł	15	24	21	20
Umiejętność korzystania z mediów	18	23	19	14
Kreatywność	17	17	14	13
Umiejętność osądu	28	27	25	22
Rozumienie współczesnego świata	18	27	25	19
Kwestionowanie	11	15	16	12
Suma	168	211	198	181

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Częstotliwość występowania dotyczy liczby krajowych programów nauczania, w których występuje dana kompetencja obywatelska.

Można tu wyciągnąć wniosek, że w obrębie kompetencji „myślenia krytycznego” istnieją pewne, niemniej niezbyt wielkie, różnice między poziomami i systemami edukacji. Inaczej mówiąc, większość systemów preferuje podobne elementy związane z myśleniem krytycznym, a niektóre z nich wydają się być wystarczająco ważne, aby uwzględnić je na wszystkich lub prawie wszystkich poziomach kształcenia. Jest to przede wszystkim umiejętność krytycznej refleksji i wyboru między różnymi opcjami, szczególnie w odniesieniu do zagadnień etycznych („myślenie krytyczne” i „zdolność osądu”). Około połowa systemów edukacji uznaje „umiejętność korzystania z mediów” (w tym umiejętność korzystania z mediów społecznościowych i radzenia sobie z cyberprzemocą) za ważną kompetencję, która włączana jest do programu nauczania na poziomach ISCED 1, 2 i 3. W stosunkowo mniejszej liczbie krajów kompetencja ta występuje w programach dla szkół zawodowych. W wielu krajach częścią programu nauczania jest

„rozumienie współczesnego świata” lub spraw bieżących, przy czym występuje to głównie w szkolnictwie średnim. Podobny wzorzec dotyczy „znajomości, znajdowania i korzystania ze źródeł”. „Kreatywność” natomiast występuje zazwyczaj w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia, ale tylko w kilku krajach, a w większości z nich nie promuje się rozwoju zdolności twórczych uczniów.

Společnie odpowiedzialne działanie

Równie ważnym wymiarem edukacji obywatelskiej jest zaszczepianie w uczniach poczucia odpowiedzialności społecznej. Łatwo zrozumieć, dlaczego władze oświatowe dążą do tego, aby kończąc szkołę, uczniowie mieli większe poczucie odpowiedzialności nie tylko za siebie czy osób z ich bezpośredniego otoczenia (np. rodziny bądź rówieśników), ale także za całe społeczeństwo. Dlatego też obszar kompetencji „społecznie odpowiedzialne działanie” obejmuje szeroki ich zakres: od poszanowania innych osób, kultur, religii i praw człowieka, po ochronę środowiska i dziedzictwa kulturowego, oraz poczucie przynależności do szerszej (lokalnej, regionalnej, narodowej lub europejskiej) wspólnoty.

Rysunek 1.12: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „społecznie odpowiedzialnego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 szkoły ogólnokształcące	ISCED 3 szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Společnie odpowiedzialne działanie	9	8	8	7
Poszanowanie sprawiedliwości	18	21	19	22
Solidarność	22	25	19	20
Poszanowanie innych ludzi	32	31	28	24
Poszanowanie praw człowieka	29	34	33	29
Poczucie przynależności	27	23	23	19
Zrównoważony rozwój	12	19	19	17
Ochrona środowiska	24	21	20	19
Ochrona dziedzictwa kulturowego	17	13	15	10
Znajomość lub poszanowanie innych kultur	23	26	28	24
Znajomość lub poszanowanie innych religii	15	22	21	16
Niedyskryminacja	24	28	29	23
Suma	252	271	262	230

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Częstotliwość występowania dotyczy liczby krajowych programów nauczania, w których występuje dana kompetencja obywatelska.

Podobnie do krytycznego myślenia i relacji interpersonalnych, odpowiedzialność społeczna zawiera pewne elementy, których naucza się przez wszystkie lata nauki w szkole. Dla przykładu, w ponad połowie badanych systemów edukacji uczy się „poszanowania innych ludzi” i „poszanowania praw człowieka” ogółem na wszystkich poziomach kształcenia (patrz rysunek 1.12). Podobnie „znajomość lub poszanowanie innych kultur” jest czymś, co przekazywane jest uczniom już dość wcześnie i jest kontynuowane w późniejszych latach nauki. W szczególności inne kultury (lub osoby pochodzące z innych kultur) wymienia się w programach nauczania dla poziomu ISCED 1 w 23 krajach. Liczba ta wzrasta do 26 i 28 odpowiednio dla poziomów ISCED 2 i 3, a w przypadku szkół zawodowych „znajomość lub poszanowanie innych kultur” występuje w 24 programach. „Znajomość lub poszanowanie innych religii” jest kategorią pojęciowo węższą, dlatego nie jest zaskakującym fakt, że odnosi się do niego tylko kilka programów nauczania, zwłaszcza na poziomie ISCED 1 lub szkolnictwa zawodowego. Niemniej na poziomie ISCED 2 i 3 występuje odpowiednio 22 i 21 krajowych programów nauczania zawierających wyraźne odniesienie do potrzeby rozumienia lub poszanowania innych religii. Natomiast „niedyskryminacja” jest szerszą kategorią, która obejmuje pozytywne postawy wobec równości płci oraz różnorodności i pluralizmu w społeczeństwie, a także zniechęca do wszelkich form dyskryminacji. W tej postaci „niedyskryminacja” uwzględniona jest w programach nauczania aż 24 systemów edukacji na poziomie ISCED 1, wzrastając do 28 na poziomie ISCED 2 i 29 na poziomie ISCED 3, aby następnie spaść do 23 w szkołach zawodowych.

Co ciekawe, zagadnienia związane ze „równoważonym rozwojem” są zwykle omawiane na wyższych poziomach edukacji szkolnej, podczas gdy „ochrona środowiska” jest częściej rozpatrywana w szkole podstawowej. To samo dotyczy „poczucia przynależności”, do którego odniesienia w programach nauczania obejmują rozwijanie poczucia patriotyzmu i tożsamości narodowej. Jak pokazuje rysunek 1.12, w większości systemów edukacji propagowanie poczucia przynależności odbywa się w szkole podstawowej, natomiast liczba szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, które wyraźnie odnoszą się do tej kompetencji, jest mniejsza.

W związku z powyższym warto podkreślić jeszcze jeden aspekt. Edukacja obywatelska, zwłaszcza w minionych czasach, kojarzona była z propagowaniem tożsamości narodowej (Heater, 2002). Analiza najnowszych programów nauczania dla tego obszaru dowodzi, że chociaż wśród uczniów nadal wzmacnia się poczucie patriotyzmu i tożsamości narodowej, nie jest to wszechobecne. Co najwyżej 27 spośród 42 europejskich systemów edukacji odnosi się do rozwijania poczucia przynależności (w tym przynależności do społeczności narodowej) na poziomie ISCED 1, podczas gdy liczba ta spada na poziomie ISCED 2 i 3 oraz w szkolnictwie zawodowym. Wniosek ten, w połączeniu z faktem, że nowoczesne programy edukacji obywatelskiej w wielu krajach promują kompetencje związane z pluralizmem i poszanowaniem innych kultur, jest prawdopodobnie odzwierciedleniem tego, że Europa stała się bardziej zróżnicowana i wielokulturowa.

Działanie demokratyczne

„Działanie demokratyczne” jest ewidentnie najbardziej politycznym spośród czterech obszarów kompetencji obywatelskich, obejmując aspekty odnoszące się do instytucji demokratycznych oraz praktycznej realizacji zasad demokracji. Na rysunku 1.13 pokazano, że zachęcanie uczniów do partycypacji występuje w programach nauczania większości europejskich systemów edukacji. Wynika z niego, że nowoczesna edukacja obywatelska w Europie nie tylko upowszechnia wiedzę teoretyczną na temat demokracji, ale także zachęca uczniów do bycia aktywnymi obywatelami, którzy uczestniczą w życiu publicznym i politycznym. Oprócz ogólnie rozumianej „partycypacji” dodano tu również węższą kategorię (tj. „znajomość lub uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim”), aby móc stwierdzić, czy w którymkolwiek z krajów idzie się o krok dalej, zachęcając uczniów do aktywnego udziału w społeczeństwie obywatelskim. Wyniki pokazują, że jest to raczej wyjątek niż norma. Tylko siedem programów nauczania wymienia tę kompetencję na poziomie ISCED 1, i chociaż liczba ta nieco wzrasta na wyższych poziomach kształcenia (13 na ISCED 2, 18 na ISCED 3 i 15 w szkolnictwie zawodowym), nadal stanowi mniejszość.

Rysunek 1.13: Częstotliwość występowania kompetencji dotyczących „demokratycznego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 szkoły ogólnokształcące	ISCED 3 szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Działanie demokratyczne	7	8	14	9
Poszanowanie demokracji	23	28	31	29
Znajomość instytucji politycznych	19	32	34	27
Znajomość procesów politycznych (np. wyborów)	17	27	30	23
Znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji	11	22	23	16
Interakcja z władzami politycznymi	6	6	8	8
Znajomość podstawowych pojęć politycznych i społecznych	14	24	23	17
Poszanowanie zasad	28	31	23	22
Partycypacja	32	33	33	27
Znajomość lub uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim	7	13	18	15
Suma	164	224	237	193

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Częstotliwość występowania dotyczy liczby krajowych programów nauczania, w których występuje dana kompetencja obywatelska.

Do krajowych programów nauczania włącza się również oczywiście „znajomość instytucji politycznych” i „znajomość procesów politycznych”, jak również bardziej abstrakcyjną naukę związaną ze „znajomością podstawowych pojęć politycznych i społecznych”. Występuje to jednak zazwyczaj, gdy uczniowie są już nieco starsi – w szkole średniej. W szkole podstawowej ponad połowa krajowych programów nauczania dąży do wpojenia uczniom zasad i potrzeby ich przestrzegania („poszanowanie zasad”). Dotyczy to również szkolnictwa średniego pierwszego stopnia, jednakże na poziomie ISCED 3 i w szkołach zawodowych poświęca się temu już mniej uwagi. W większości krajów dość wcześnie rozpoczyna się propagowanie „partycypacji” i jest ona wymieniana w 30 krajach w programach nauczania dla szkół podstawowych i średnich, jednakże w przypadku szkół zawodowych liczba ta spada do 27 (patrz rysunek 1.13). Oprócz tego na poziomie szkolnictwa średniego znaczna liczba krajowych programów nauczania obejmuje również zagadnienia związane z organizacjami międzynarodowymi (zwłaszcza z Unią Europejską) i traktatami (w szczególności traktatami ONZ, takimi jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka), co mieści się w zakresie kompetencji „znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji”. Fakt, że nie dotyczy to wszystkich poddanych analizie systemów jest nieco zaskakujący i można by go było łatwo uzasadnić tym, że nie wszystkie uwzględnione tu kraje są członkami Unii Europejskiej, jednak jak dowodzi następny podpunkt, nie jest to jedynym powodem.

1.5.4. Wyniki analizy treści programów nauczania: różnice pomiędzy krajami

W tym podpunkcie dalszemu badaniu poddano wyniki analizy treści programów nauczania. Rysunki 1.14 - 1.17 pozwalają czytelnikowi zobaczyć, jakie konkretne elementy każdego obszaru kompetencji wymienione są dla każdego poziomu ISCED w programach nauczania edukacji obywatelskiej w poszczególnych krajach. Nadal może to nie odzwierciedlać w pełni bogactwa informacji zawartych w krajowych programach nauczania, ale jest to jedyny sposób na przedstawienie danych w sposób uporządkowany.

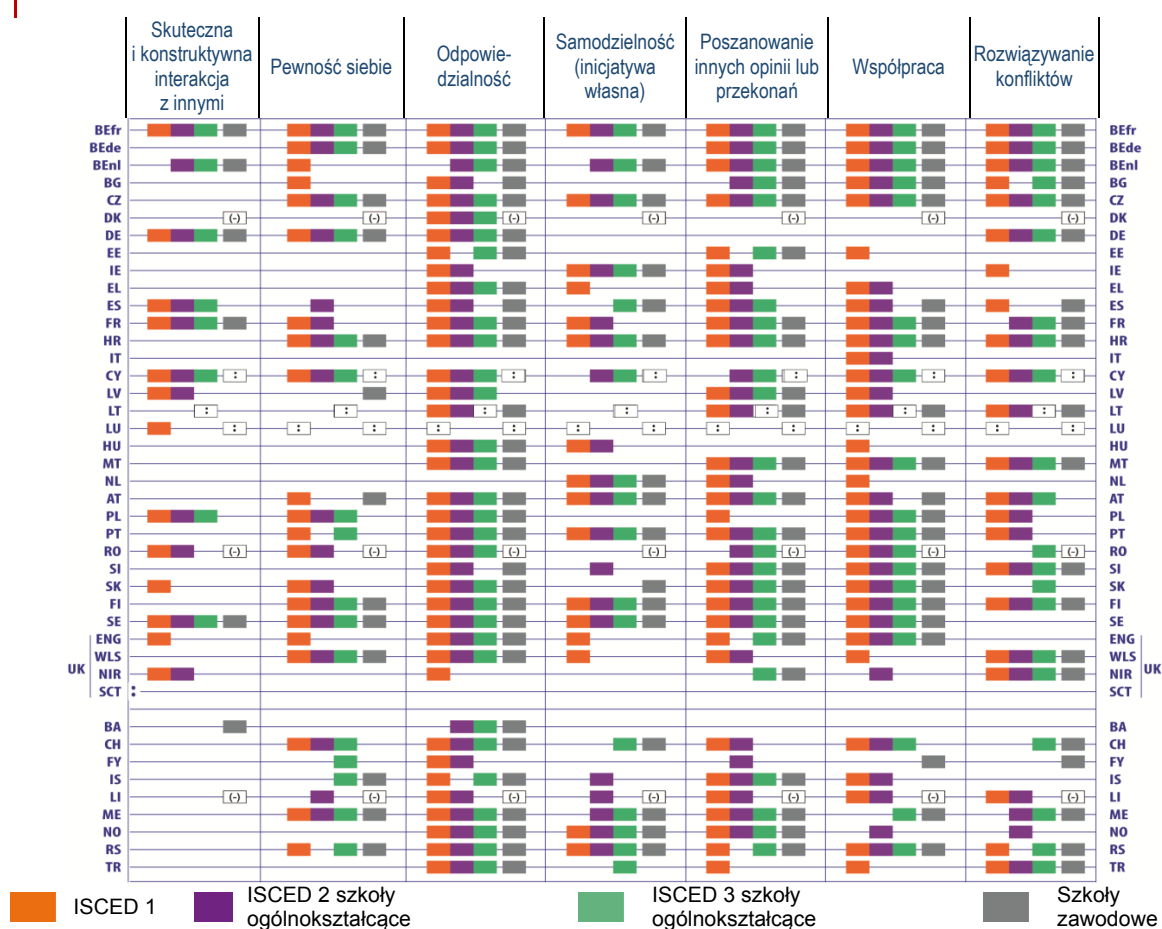
Oczywiście różnorodność 42 systemów edukacji znajduje wyraz nie tylko w treściach programów nauczania edukacji obywatelskiej, ale także w dostępności danych. Oprócz systemów, w których edukacja obywatelska nie jest nauczana, co powoduje brak danych, wysoki stopień autonomii szkół lub regionów w niektórych krajach również wpływa na ich dostępność. W szczególności dotyczy to Holandii, która podała szeroki zakres autonomii szkół jako powód, dla którego niemożliwe było wymienienie jakichkolwiek efektów uczenia się. Podobnie we Włoszech podkreślono, że określenie celów szczegółowych lub efektów uczenia się dotyczących edukacji obywatelskiej leży w gestii szkół. W Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) natomiast wspomniano o istnieniu Programu nauczania na rzecz doskonałości, którego organizacja i realizacja zależy od władz lokalnych i szkół. Z drugiej strony w przypadku Hiszpanii regionalna autonomia nie spowodowała ograniczenia dostępności danych. Wręcz przeciwnie, hiszpańskie biuro Eurydice przekazało dane dotyczące programów nauczania zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym. Jednak, aby nie komplikować ich wizualizacji, graficznie przedstawiono jedynie kompetencje wymienione w ogólnokrajowych programach nauczania obowiązujących w całej Hiszpanii, a dane dotyczące trzech wspólnot autonomicznych (tj. Katalonii, Kastylii-La Manchy i Galicji) przytoczono w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Skuteczna i konstruktywna interakcja z innymi

Rysunek 1.14 pozwala zauważyć, że znaczna większość systemów edukacji wyraźnie propaguje w programach nauczania edukacji obywatelskiej „odpowiedzialność”, „komunikację i słuchanie” oraz „współpracę”, jak również to, które kraje tego nie robią. Dla przykładu na poziomie ISCED 1 we

Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, w Holandii oraz Bośni i Hercegowinie nie występują bezpośrednie odniesienia do uczenia się bycia odpowiedzialnym. Na poziomie ISCED 2 dotyczy to ponownie Holandii, a także Estonii, Luksemburga, Zjednoczonego Królestwa (Irlandii Północnej) i Islandii, natomiast na tym samym poziomie „odpowiedzialność” uwzględniana jest we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii oraz Bośni i Hercegowinie. W szkolnictwie zawodowym, i w szczególności na poziomie ISCED 3, wyżej wymieniona większość nieco maleje, co pokazuje rysunek 1.14.

Rysunek 1.14: Kompetencje dotyczące „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



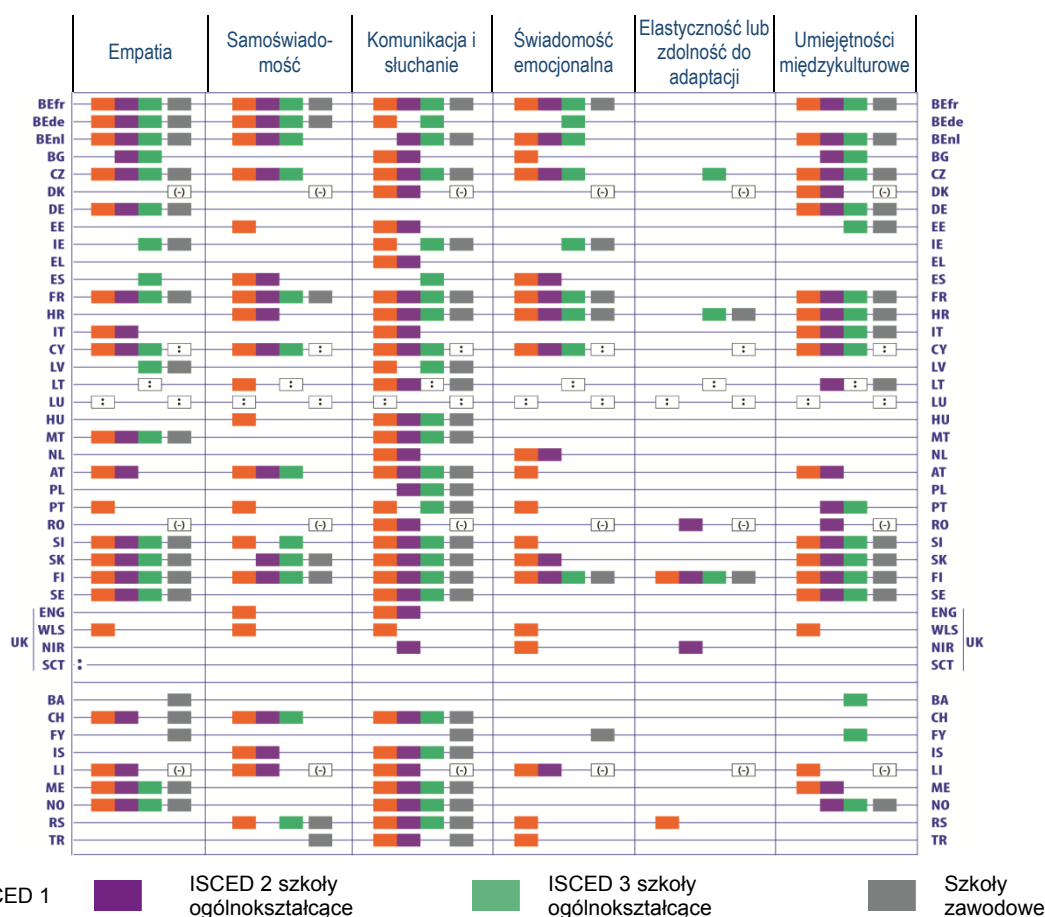
Źródło: Eurydice.

Rysunek 1.14 ułatwia również identyfikację krajów, w których uwzględniane są mniej powszechne kompetencje. Przykładowo bycie elastycznym i zdolność do adaptacji do zmieniających się okoliczności występuje w zaledwie kilku krajach, mianowicie w Czechach (ISCED 3), Chorwacji (ISCED 3 i szkolnictwo zawodowe), Rumunii (ISCED 2), Finlandii (wszystkie poziomy), Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) (ISCED 2) i Serbii (ISCED 1).

Kolejną kompetencją rzadziej wymienianą w krajowych programach nauczania jest „świadomość emocjonalna”, która występuje głównie na poziomie ISCED 1 oraz w następujących systemach edukacji: we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii, w Bułgarii, Czechach, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, na Cyprze, w Holandii, Austrii, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (w Walii i Irlandii Północnej), Liechtensteinie, Serbii i Turcji. Spośród nich jedynie we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii, w Czechach, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, na Cyprze, w Holandii, Słowacji, Finlandii i Liechtensteinie jest ona w dalszym ciągu rozwijana na poziomie ISCED 2. Natomiast na poziomie ISCED 3, poza Wspólnotami Francuską i Flamandzką Belgii, Czechami, Francją,

Chorwacją, Cyprzem i Finlandią, „świadomość emocjonalna” występuje również we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii i w Irlandii. Belgia (Wspólnota Francuska), Irlandia, Francja, Chorwacja i Finlandia są również jedynymi krajami propagującymi rozwój emocjonalny w sektorze kształcenia zawodowego, a w Macedonii jest to jedyna ścieżka kształcenia, na której kompetencja ta występuje.

Rysunek 1.14 (cd.): Kompetencje dotyczące „skutecznej i konstruktywnej interakcji z innymi” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Rumunia: Brak wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów szkół zawodowych.

Niemcy: Dane zaczerpnięto z postanowień Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Ministrów Kultury.

Hiszpania: Dodatkowe informacje znajdują się w programach nauczania na poziomie regionalnym. Następujące przykłady zaczerpnięto z programów nauczania wspólnot autonomicznych. **Katalonia:** odpowiedzialność (ISCED 1 i 3), współpraca (ISCED 2), rozwiązywanie konfliktów (ISCED 1-3), empatia (ISCED 1 i 2), komunikacja i słuchanie (ISCED 1 i 3), świadomość emocjonalna (ISCED 1 i 2). **Galicja:** odpowiedzialność (ISCED 1-3), samodzielność (ISCED 1 i 3), poszanowanie innych opinii (ISCED 1), współpraca (ISCED 1 i 2), rozwiązywanie konfliktów (ISCED 1 i 3), empatia (ISCED 1), samoświadomość (ISCED 2), komunikacja i słuchanie (ISCED 1 i 3). **Kastyli-La Mancha:** pewność siebie (ISCED 3), odpowiedzialność (ISCED 1-3), samodzielność (ISCED 1-3), poszanowanie innych opinii (ISCED 1 i 2), współpraca (ISCED 1-3 i szkolnictwo zawodowe), rozwiązywanie konfliktów (ISCED 1-3), świadomość emocjonalna (ISCED 1 i 2), elastyczność (ISCED 3).

Austria: W odniesieniu do szkół zawodowych uwzględniono program nauczania szkół zaocznych i praktycznej nauki zawodu.

„Samodzielność”, w tym gotowość do bycia proaktywnym i podejmowania inicjatywy, może być kojarzona z rozwojem osobowym, przy czym związane są z nią również następstwa społeczne i polityczne. Dlatego też wartym podkreślenia jest fakt, że w stosunkowo niewielu krajach jest ona uwzględniana w programach nauczania edukacji obywatelskiej. Na poziomie ISCED 1 są to Belgia (Wspólnota Francuska), Czechy, Irlandia, Grecja, Francja, Chorwacja, Węgry, Holandia, Austria, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia), Norwegia i Serbia. Na poziomie ISCED 2 są to te same kraje za wyjątkiem Grecji i Zjednoczonego Królestwa (Anglii i Walii),

oraz dodatkowo Belgia (Wspólnota Flamandzka), Cypr, Słowenia, Islandia, Liechtenstein i Czarnogóra. Wykaz ten zmienia się nieznacznie dla poziomu ISCED 3 i szkolnictwa zawodowego (patrz rysunek 1.14). W Hiszpanii i Szwajcarii samodzielność promowana jest wyłącznie na poziomie ISCED 3 i w szkolnictwie zawodowym, w Turcji tylko na poziomie ISCED 3, a na Słowacji tylko w szkolnictwie zawodowym.

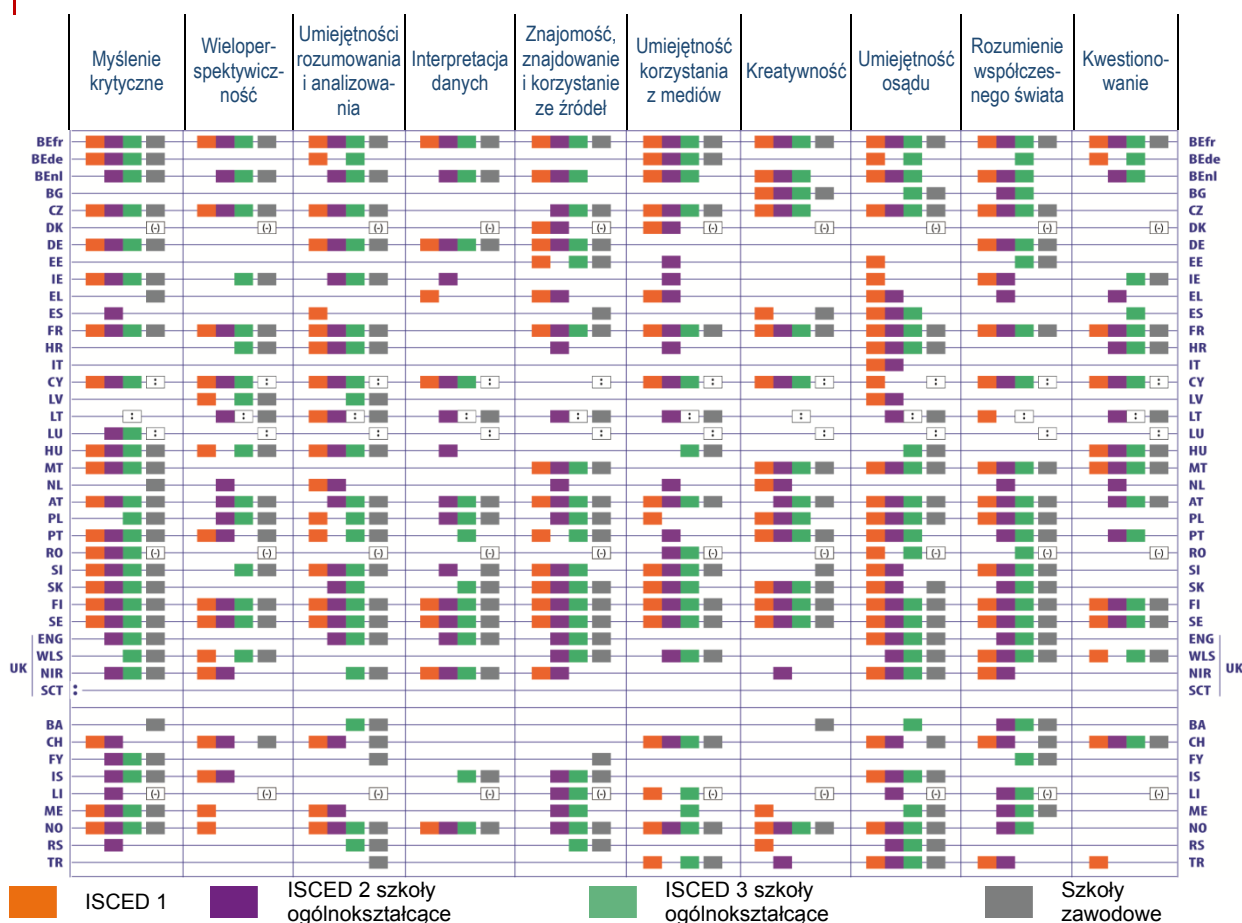
Szczególnie ważnym elementem tego obszaru kompetencji jest „poszanowanie innych opinii lub przekonań”. Ważnym jest, aby uczniowie mieli świadomość możliwości istnienia opinii, które są sprzeczne z ich własnymi oraz tego, że muszą je szanować, nawet jeśli postanowią je zakwestionować. Tego rodzaju kompetencja nie tylko pomaga utrzymać spokojną atmosferę w klasie i szkole, ale zapewnia również harmonijne współistnienie z innymi osobami i między różnymi społecznościami poza szkołą. Z rysunku 1.10 wynika, że chociaż „poszanowanie innych opinii lub przekonań” nie występuje w programach nauczania we wszystkich krajach europejskich, jest ono obecne w większości z nich, zwłaszcza w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia, natomiast rysunek 1.14 pokazuje, których krajów to dotyczy. Ponadto z rysunku 1.10 można odnieść ogólne wrażenie, że systemy edukacji, które uczą poszanowania dla innych poglądów na poziomie ISCED 1, robią to również na poziomie ISCED 2. Niekoniecznie jednak musi tak być, ponieważ np. w Estonii, Polsce, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii), Serbii i Turcji kompetencja ta rozwijana jest w szkołach podstawowych, ale już nie w szkołach średnich pierwszego stopnia, natomiast w Bułgarii, na Cyprze, w Rumunii i Macedonii występuje ona na poziomie ISCED 2, ale nie na poziomie ISCED 1

Myślenie krytyczne

Umiejętność krytycznego myślenia umożliwia obywatelom refleksję oraz ewentualne kwestionowanie i krytykę otaczającego ich świata. Może to dotyczyć ich własnego kraju i działających w nim instytucji, przez co „myślenie krytyczne” może być uważane za kontrowersyjne, a to oznacza, że mniej krajów może chcieć w nie inwestować. Z rysunku 1.9 wynika, że kompetencje dotyczące „myślenia krytycznego” pojawiają się względnie rzadziej w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej, a rysunek 1.11 pokazuje występowanie różnic nie tylko pomiędzy poziomami ISCED, ale także pomiędzy elementami wchodzącymi w skład tego obszaru kompetencji. Rysunek 1.15 stanowi podsumowanie wszystkich dostępnych danych i umożliwia porównanie poszczególnych elementów „myślenia krytycznego” w odniesieniu do wszystkich krajów i poziomów ISCED. Poniższa analiza przekrojowa krajów skupia się na różnicach dotyczących poziomów ISCED i w szczególności na przypadkach wyjątkowych. Zanim jednak do niej przejdziemy, warto wskazać, w których krajach wyraźnie wymienia się „myślenie krytyczne” w programach edukacji obywatelskiej.

W podpunkcie 1.5.2 (patrz rysunek 1.8) zaznaczono, że kraje, które chcą rozwijać zdolności krytycznego myślenia u uczniów, zwykle robią to na poziomie szkoły ponadpodstawowej, poza pewną liczbą wyjątków, która obejmuje Belgię (Wspólnoty Francuską i Niemieckojęzyczną), Czechy, Niemcy, Irlandię, Francję, Cypr, Węgry, Maltę, Austrię, Portugalię, Rumunię, Słowenię, Słowację, Finlandię, Szwecję, Szwajcarię, Czarnogórę i Norwegię. Oprócz nich kraje, które wyraźnie wymieniają „myślenie krytyczne” w programach nauczania dla poziomów ISCED 2 i 3, można znaleźć na rysunku 1.15. W tym miejscu warto też podkreślić, że kształtowanie myślenia krytycznego i wyrażania opinii nie ogranicza się do kształcenia ogólnego, ale uznawane jest za ważną kompetencję również w przypadku uczniów szkół zawodowych w Belgii, Czechach, Niemczech, Grecji, Francji, na Węgrzech, Malcie, w Holandii, Austrii, Polsce, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Bośni i Hercegowinie, Macedonii, Islandii, Czarnogórze i Norwegii.

Rysunek 1.15: Kompetencje dotyczące „krytycznego myślenia” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Rumunia: Brak wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów szkół zawodowych.

Niemcy: Dane zaczerpnięto z postanowień Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Ministrów Kultury.

Hiszpania: Dodatkowe informacje znajdują się w programach nauczania na poziomie regionalnym. Następujące przykłady zaczerpnięto z programów nauczania wspólnot autonomicznych. **Katalonia:** myślenie krytyczne (ISCED 1 i 3), wieloperspektywność (ISCED 2), umiejętności rozumowania i analizowania (ISCED 1), umiejętność osądu (ISCED 2 i 3), rozumienie współczesnego świata (ISCED 3), kwestionowanie (ISCED 3). **Galicja:** myślenie krytyczne (ISCED 1 i 2), wieloperspektywność (ISCED 3), umiejętności rozumowania i analizowania (szkolnictwo zawodowe), umiejętność osądu (ISCED 1-3). **Kastylija-La Mancha:** myślenie krytyczne (ISCED 1-3), wieloperspektywność (ISCED 3), umiejętności rozumowania i analizowania (ISCED 3), znajomość, znajdowanie i korzystanie ze źródeł (ISCED 2).

Austria: W odniesieniu do szkół zawodowych uwzględniono program nauczania szkół zaocznych i praktycznej nauki zawodu.

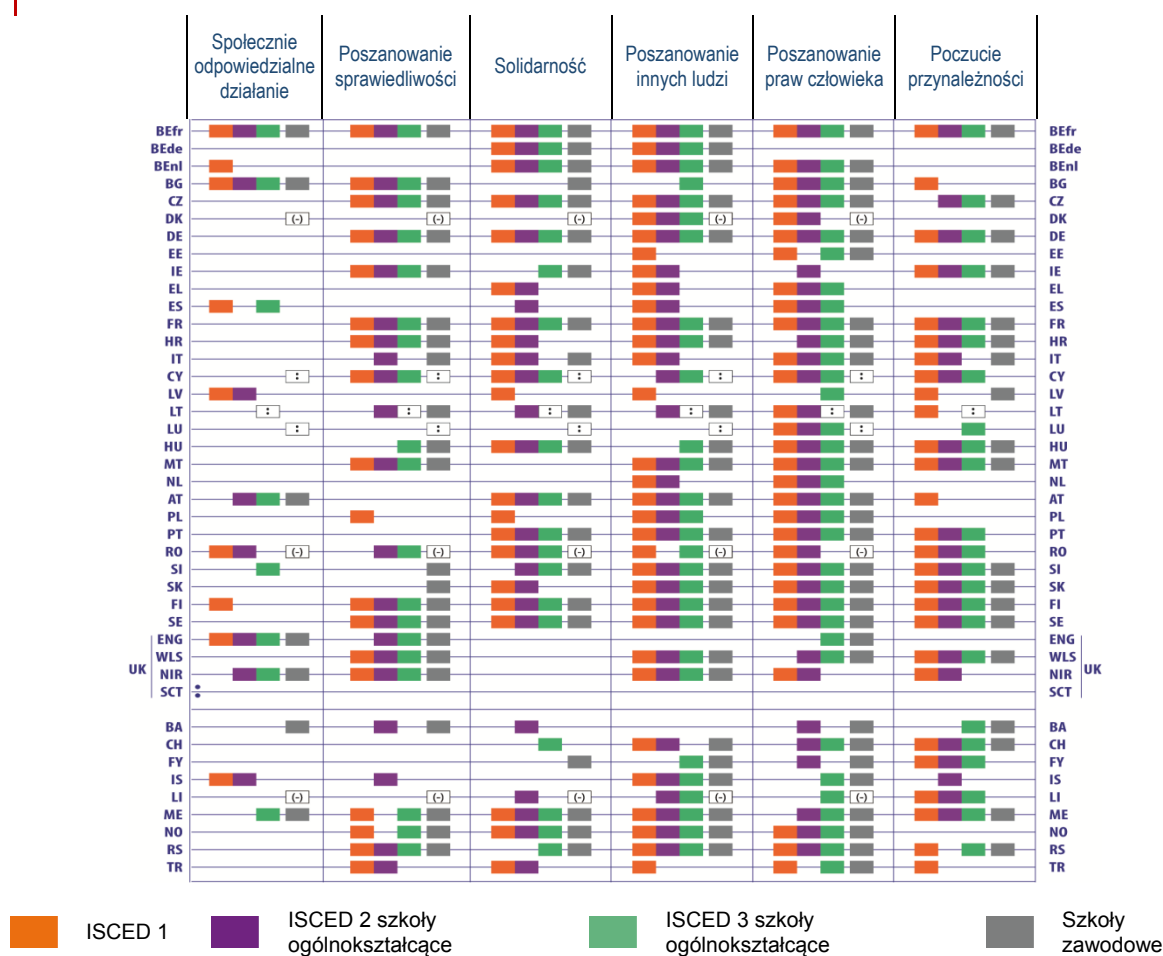
„Kwestionowanie” nie jest bynajmniej najrzadziej występującą kompetencją w obszarze „krytycznego myślenia”, chociaż związane z nią skojarzenia sprawiają, że jest ona dość odosobniona. Umiejętność zadawania pytań, jak również kwestionowania utartych poglądów czy decyzji władz nadaje tej kompetencji wymiaru politycznego. Na poziomie ISCED 1 jest ona rozwijana tylko w 11 europejskich systemach edukacji, a mianowicie we Wspólnotach Francuskiej i Niemieckojęzycznej Belgii, we Francji, na Cyprze, Węgrzech, Malcie, w Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Walii), Szwajcarii i Turcji. Na poziomie ISCED 2 liczba tych systemów rośnie, obejmując Wspólnoty Francuską i Flamandzką Belgii, Grecję, Francję, Chorwację, Cypr, Litwę, Węgry, Maltę, Holandię, Austrię, Portugalię, Finlandię, Szwecję i Szwajcarię, a na poziomie ISCED 3 – Belgię, Irlandię, Hiszpanię, Francję, Chorwację, Cypr, Węgry, Maltę, Austrię, Portugalię, Finlandię, Szwecję, Zjednoczone Królestwo (Walie) i Szwajcarię. W sektorze kształcenia zawodowego „kwestionowanie” występuje w programach nauczania tylko w 12 krajach, tj. w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), Irlandii, Francji, Chorwacji, na Litwie, Węgrzech, Malcie, w Austrii, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Walii) i Szwajcarii.

Wśród mniej powszechnych kompetencji wyróżnia się również „kreatywność”, kojarzoną z oryginalnością, spontanicznością i niezależnością. Podobnie jak w przypadku „kwestionowania”, nie zaskakuje fakt, że większość krajów europejskich nie włącza jej do programów nauczania edukacji obywatelskiej. Jak pokazuje rysunek 1.15, na poziomie ISCED 1 bycie kreatywnym promowane jest w Belgii (we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej), Bułgarii, Czechach, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, Malcie, w Holandii, Polsce, Portugalii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Czarnogórze i Serbii. Na poziomie ISCED 2 dotyczy to tych samych krajów za wyjątkiem Hiszpanii, Czarnogóry i Serbii, oraz dodatkowo Austrii, Zjednoczonego Królestwa (Irlandii Północnej) i Turcji. Natomiast na poziomie ISCED 3 „kreatywność” wymieniana jest w programach nauczania edukacji obywatelskiej jedynie w Belgii (we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej), Bułgarii, Czechach, Francji, na Malcie, w Austrii, Polsce, Portugalii, na Słowacji, w Finlandii i Szwecji. W sektorze kształcenia zawodowego kompetencja ta uznawana jest tylko w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), Bułgarii, Hiszpanii, Francji, na Malcie, w Austrii, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji oraz w Bośni i Hercegowinie.

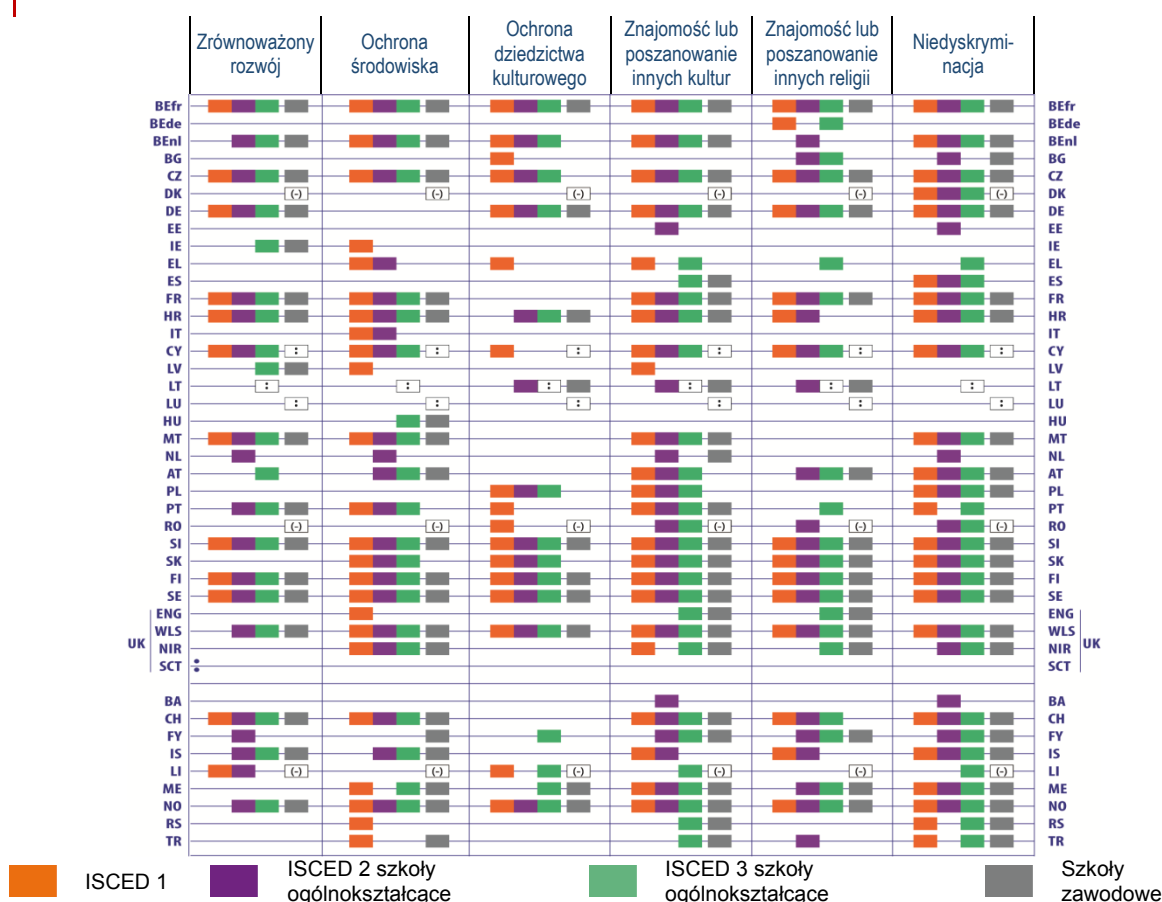
Společnie odpowiedzialne działanie

Wpajanie uczniom uczciwości i poczucia sprawiedliwości, oraz zachęcanie ich do jej poszanowania („poszanowanie sprawiedliwości”) występuje w mniej więcej takiej samej liczbie programów nauczania na wszystkich poziomach ISCED (patrz rysunek 1.12).

Rysunek 1.16: Kompetencje dotyczące „społecznie odpowiedzialnego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Rysunek 1.16 (cd.): Kompetencje dotyczące „społecznie odpowiedzialnego działania” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (rysunek 1.16)

Dania i Rumunia: Brak wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów szkół zawodowych.

Niemcy: Dane zaczerpnięto z postanowień Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Ministrów Kultury.

Hiszpania: Dodatkowe informacje znajdują się w programach nauczania na poziomie regionalnym. Następujące przykłady zaczerpnięto z programów nauczania wspólnot autonomicznych. **Katalonia:** społecznie odpowiedzialne działanie (ISCED 1 i 3), poszanowanie sprawiedliwości (ISCED 1 i 2), solidarność (ISCED 1 i 3), poszanowanie innych ludzi (ISCED 1 i 2), ochrona środowiska (ISCED 1), znajomość lub poszanowanie innych kultur (ISCED 2 i 3), niedyskryminacja (ISCED 1). **Galicja:** poszanowanie sprawiedliwości (ISCED 2), solidarność (ISCED 2), poszanowanie innych ludzi (ISCED 2), poszanowanie praw człowieka (ISCED 1-3), poczucie przynależności (ISCED 2), zrównoważony rozwój (ISCED 3), znajomość lub poszanowanie innych kultur (ISCED 1), niedyskryminacja (ISCED 2). **Kastylija-La Mancha:** poszanowanie sprawiedliwości (ISCED 3), solidarność (ISCED 2), poszanowanie innych ludzi (ISCED 2), zrównoważony rozwój (ISCED 3), znajomość lub poszanowanie innych kultur (ISCED 1), niedyskryminacja (ISCED 2).

Austria: W odniesieniu do szkół zawodowych uwzględniono program nauczania szkół zaocznych i praktycznej nauki zawodu.

Na tej podstawie można odnieść wrażenie, że określona grupa systemów edukacji uwzględnia tę konkretną kompetencję na wszystkich poziomach kształcenia, ale nie do końca tak jest. W Polsce uwzględnia się ją tylko na poziomie ISCED 1 (patrz rysunek 1.16). W Czarnogórze i Norwegii uczy się „poszanowania sprawiedliwości” na wszystkich poziomach za wyjątkiem ISCED 2, natomiast we Włoszech, na Litwie oraz w Bośni i Hercegowinie tylko na poziomie ISCED 2 i w szkolnictwie zawodowym. W Rumunii jest ona rozwijana jedynie na poziomach ISCED 2 i 3, a w Turcji tylko na poziomie ISCED 1 i 3.

W podpunkcie 1.5.3 podkreślono, że systemy edukacji dążą do wzmocnienia „poczucia przynależności”, mając na myśli przynależność do szerszej (lokalnej, regionalnej, krajowej lub europejskiej) społeczności (patrz rysunek 1.12). Zaznaczono także, że nie we wszystkich krajach wykorzystuje się edukację obywatelską do rozwijania tożsamości narodowej, przynajmniej nie według oficjalnych wytycznych władz oświatowych na szczeblu centralnym. Na rysunku 1.16 pokazano, w których systemach edukacji

promowane jest „poczucie przynależności” i na jakim poziomie kształcenia. Na poziomie ISCED 1 są to Wspólnota Francuska Belgii, Bułgaria, Niemcy, Irlandia, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Walia i Irlandia Północna), Szwajcaria, Macedonia, Liechtenstein, Czarnogóra, Serbia i Turcja. Na poziomie ISCED 2 liczba tych systemów nieco maleje, obejmując Wspólnotę Francuską Belgii, Czechy, Niemcy, Irlandię, Francję, Chorwację, Włochy, Cypr, Węgry, Maltę, Portugalię, Rumunię, Słowenię, Słowację, Finlandię, Szwecję, Zjednoczone Królestwo (Walii i Irlandię Północną), Szwajcarię, Macedonię, Islandię, Liechtenstein i Czarnogórę. Na poziomie ISCED 3 jest ich jeszcze mniej i są to Wspólnota Francuska Belgii, Czechy, Niemcy, Irlandia, Francja, Chorwacja, Cypr, Luksemburg, Węgry, Malta, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Walia), Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Macedonia, Liechtenstein, Czarnogóra i Serbia. W szkolnictwie zawodowym natomiast „poczucie przynależności” występuje jedynie we Wspólnocie Francuskiej Belgii, w Czechach, Niemczech, Irlandii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Łotwie, Węgrzech, Malcie, w Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Walii), Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Czarnogórze i Serbii. Oznacza to, że istnieje osiem krajów, w których żaden rodzaj tożsamości zbiorowej nie jest wymieniany w programie edukacji obywatelskiej dla żadnego poziomu edukacji szkolnej. Są to Dania, Estonia, Grecja, Hiszpania (za wyjątkiem poziomu regionalnego), Holandia, Polska, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Norwegia.

Analiza programów nauczania wykazała, że edukacja obywatelska postrzegana jest w większości krajów europejskich jako niezmiernie ważna w przekazywaniu uczniom potrzeby szacunku dla innych osób. O ile obszar kompetencji „skuteczna interakcja” obejmuje „poszanowanie innych opinii i przekonań” (patrz rysunek 1.10), obszar „społecznie odpowiedzialne działanie” idzie o krok dalej, ucząc szacunku nie tylko dla innych osób, lecz także dla innych kultur i w pewnym stopniu również ich religii (patrz rysunek 1.12). W większości krajów jest to rozszerzone również o wpajanie uczniom „poszanowania praw człowieka”, co na ogół polega na przekazywaniu im wiedzy na temat Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ. Jedynie we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii nie wymienia się wyraźnie praw człowieka w programie nauczania, natomiast wszystkie pozostałe systemy edukacji uwzględniają ich poszanowanie na co najmniej jednym, jak nie wszystkich poziomach kształcenia, przy czym jest to najbardziej powszechne w szkołach średnich.

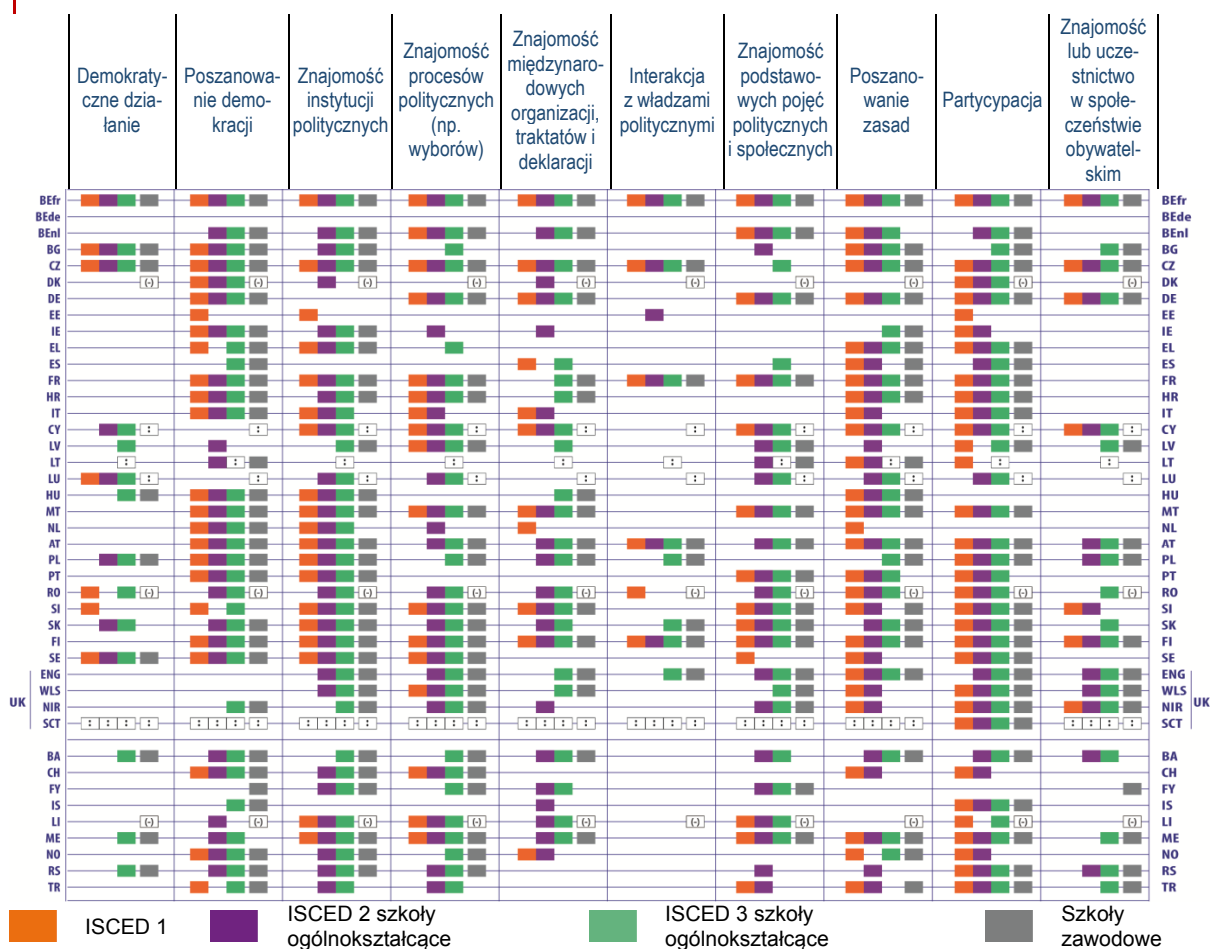
Kolejnym interesującym aspektem edukacji obywatelskiej jest to, że często zawiera ona wymiar ekologiczny. Innymi słowy, w 29 krajach w programach nauczania uwzględniona jest albo „ochrona środowiska”, albo „zrównoważony rozwój”. Drugi z nich, będąc stosunkowo bardziej specjalistycznym zagadnieniem, występuje we względnie mniejszej liczbie systemów edukacyjnych, tj. we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii, w Czechach, Niemczech, Irlandii, Hiszpanii (na poziomie regionalnym), Francji, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, Malcie, w Holandii, Austrii, Portugalii, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Walii), Szwajcarii, Macedonii, Islandii i Liechtensteinie.

Podobnie rzecz się ma ze „znajomością lub poszanowaniem innych religii”, która stanowi węższe zagadnienie niż „znajomość lub poszanowanie innych kultur”. Z tego powodu mniej systemów edukacji uwzględnia tę kompetencję w swoich programach nauczania i nie na wszystkich poziomach. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii obejmuje ona tolerancję lub znajomość innych religii na poziomie ISCED 2, podczas gdy we Wspólnocie Niemieckojęzycznej dotyczy ona poziomów ISCED 1 i 3. W Bułgarii jest ona włączona do programu nauczania dla poziomu ISCED 2 i 3, w Grecji dla poziomu ISCED 3, w Chorwacji dla ISCED 1 i 2, a na Cyprze dla ISCED 1, 2 i 3. Na Litwie dotyczy ona poziomu ISCED 2 i szkolnictwa zawodowego, w Austrii – ISCED 2 i 3 oraz szkolnictwa zawodowego, w Portugalii – ISCED 3, w Rumunii – ISCED 2, a w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Irlandii Północnej) – ISCED 3 i szkolnictwa zawodowego. W Szwajcarii uwzględnia się związane z nią kompetencje na poziomie ISCED 1, 2 i 3, w Macedonii na poziomie ISCED 2 i 3 oraz w szkołach zawodowych, w Islandii na poziomie ISCED 1 i 2, natomiast w Czarnogórze i w Turcji na poziomie ISCED 2. Jedyne systemy edukacji, które uczą „znajomości lub poszanowania innych religii” na wszystkich poziomach i ścieżkach edukacyjnych występują we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Czechach, Niemczech, Francji, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Walii) i Norwegii.

Działanie demokratyczne

Zważywszy, że demokracja nie stanowi jedynie ustroju politycznego, ale także ideę, nie jest zaskakującym fakt, że w większości krajów objętych niniejszym badaniem w programach nauczania edukacji obywatelskiej uwzględnia się cel, jakim jest nauczanie doceniania i „poszanowania demokracji”. Zaskakuje jednak to, że cel ten nie jest wymieniany przez niektóre systemy edukacji, co dotyczy Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, Cypru, Luksemburga i Zjednoczonego Królestwa (Anglii i Walii). We wszystkich pozostałych systemach szkolnictwa docenianie i „poszanowanie demokracji” przekazywane jest na co najmniej jednym poziomie kształcenia (patrz rysunek 1.17).

Rysunek 1.17: Kompetencje dotyczące „działania demokratycznego” w krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Rumunia: Brak wspólnego programu nauczania dla wszystkich uczniów szkół zawodowych.

Niemcy: Dane zaczerpnięto z postanowień Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Ministrów Kultury.

Hiszpania: Dodatkowe informacje znajdują się w programach nauczania na poziomie regionalnym. Następujące przykłady zaczerpnięto z programów nauczania wspólnot autonomicznych. **Katalonia:** poszanowanie demokracji (ISCED 1), znajomość instytucji politycznych (ISCED 3), znajomość procesów politycznych (ISCED 3), znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji (ISCED 1), poszanowanie zasad (ISCED 1 i 2), partycypacja (ISCED 1), uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim (ISCED 3). **Galicja:** działanie demokratyczne (ISCED 3), znajomość instytucji politycznych (ISCED 2), znajomość procesów politycznych (ISCED 2), znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji (ISCED 2), znajomość podstawowych pojęć politycznych i społecznych (ISCED 2 i 3), partycypacja (ISCED 1 i 2). **Kastyli-La Mancha:** działanie demokratyczne (ISCED 3), znajomość instytucji politycznych (ISCED 3), znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji (ISCED 3), poszanowanie zasad (ISCED 1 i 2), partycypacja (ISCED 1-3), znajomość lub uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim (ISCED 3).

Austria: W odniesieniu do szkół zawodowych uwzględniono program nauczania szkół zaocznych i praktycznej nauki zawodu.

Wpajanie „poszanowania demokracji” rozpoczyna się już od szkoły podstawowej w następujących krajach: w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), Bułgarii, Czechach, Danii, Niemczech, Estonii, Irlandii, Grecji, Hiszpanii (na poziomie regionalnym), Francji, Chorwacji, Włoszech, na Węgrzech, Malcie, w Holandii, Austrii, Polsce, Portugalii, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Szwajcarii, Norwegii i Turcji.

Życie w ustroju demokratycznym oznacza nie tylko prawa i swobody, ale również obowiązki i ograniczenia. Dlatego też świadomość znaczenia zasad współżycia społecznego i prawa oraz potrzeba ich przestrzegania jest czymś, co większość europejskich systemów edukacji stara się wpoić uczniom dość wcześnie. Niemniej nie we wszystkich krajowych programach nauczania edukacji obywatelskiej wymienia się praworządność czy naukę przestrzegania zasad, a dotyczy to Wspólnoty Niemieckojęzycznej Belgii, Danii, Estonii, Macedonii, Islandii i Liechtensteinu.

U podstaw edukacji obywatelskiej leży obowiązek przekazywania wiedzy o instytucjach, procesach i pojęciach politycznych, co zwykle dostosowane jest do uwarunkowań poszczególnych krajów bądź regionów. W związku z tym w Europie niemalże nie ma systemu edukacji, którego program nauczania nie obejmuje „znajomości instytucji politycznych” lub „znajomości procesów politycznych”, poza nielicznymi wyjątkami, które stanowią Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Litwa i Islandia.

O ile zrozumiałym jest, że większość systemów edukacji przekazuje uczniom bardziej abstrakcyjne pojęcia społeczne i polityczne, takie jak definicja społeczeństwa czy demokracji, raczej w szkołach średnich niż podstawowych, to trzeba podkreślić, że zagadnienia te są dość często pomijane w szkolnictwie zawodowym. Jedynie we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii, w Niemczech, Francji, na Łotwie, Litwie, Malcie, w Austrii, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Macedonii i Czarnogórze „znajomość podstawowych pojęć politycznych i społecznych” uwzględniana jest w programach nauczania dla szkół zawodowych (patrz rysunek 1.17).

Podobnie rzecz się ma z międzynarodowym wymiarem edukacji („znajomość międzynarodowych organizacji, traktatów i deklaracji”), który wprowadzony został do programów nauczania edukacji obywatelskiej dla szkół zawodowych tylko w nielicznych systemach edukacji. Oznacza to, że programy dla tego sektora w większości systemów edukacji w ogóle nie wymieniają Unii Europejskiej ani organizacji międzynarodowych czy traktatów. Wyjątek stanowią tu Wspólnota Francuska i Flamandzka Belgii, Czechy, Niemcy, Francja, Chorwacja, Węgry, Malta, Austria, Polska, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia), Bośnia i Hercegowina oraz Czarnogóra.

Rysunek 1.13 pokazuje, że około połowa omawianych tutaj systemów edukacji wprowadza wymiar międzynarodowy do edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły średniej. Niektóre kraje uczestniczące w badaniu nie są członkami Unii Europejskiej, co można uznać za powód, dla którego ani sama Unia, ani proces jednoczenia Europy nie są wymieniane w ich programach nauczania, jednak przeczą temu wyniki przedstawione na rysunku 1.17. Aż w ośmiu państwach członkowskich Unii Europejskiej wymiar międzynarodowy nie występuje w programach nauczania na poziomie szkoły średniej, podczas gdy jest on obecny w sześciu spośród uwzględnionych tu państw, które członkami Unii nie są, tj. w Bośni i Hercegowinie, Macedonii, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze i Norwegii. Za nieco bardziej pozytywny akcent można uznać fakt, że we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Czechach, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, na Cyprze, Malcie, w Holandii, Słowenii, Finlandii i Norwegii nauczanie zagadnień związanych z międzynarodowymi organizacjami i traktatami zaczyna się już na poziomie ISCED 1.

Wszystkie wymienione dotychczas kompetencje obywatelskie są cenne same w sobie, jednak niezmiernie ważne jest również zachęcanie uczniów do udziału w życiu społecznym i politycznym. W epoce masowej demokracji, kiedy może wydawać się, że pojedynczy obywatel niewiele jest

w stanie zmienić, dla młodzieży nie musi być oczywiste, dlaczego uczestnictwo w polityce, w zbiorowym podejmowaniu decyzji czy w lokalnych organach bądź projektach jest ważne. Dlatego i w tym zakresie edukacja obywatelska może odgrywać istotną rolę. Wyniki przedstawione na rysunku 1.13 sugerują, że w znacznej większości krajów europejskich władze oświatowe zdają sobie sprawę z potencjału edukacji obywatelskiej i propagują różne formy uczestnictwa uczniów. Jedynymi systemami edukacji, które nie wymieniają „partycypacji” w programach nauczania na żadnym poziomie kształcenia są Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Węgry, Holandia i Macedonia. Należy jednak zauważyć, że nie dowodzi to w żaden sposób, iż uczestnictwo uczniów w tych krajach nie jest rozwijane na poziomie szkoły, czy nawet poza nią.

Podsumowanie (B. Treści)

W ujęciu ogólnym trudno jest dostrzec konkretny wzorzec tego, jak kompetencje obywatelskie lub ich obszary rozkładają się na poszczególne systemy edukacji. Bez względu na stosowane w różnych krajach priorytety i metody, analiza treści programów nauczania edukacji obywatelskiej nie ujawniła żadnych wyraźnych różnic pomiędzy np. Europą północną a południową, wschodnią a zachodnią, nowymi a starymi państwami członkowskimi Unii Europejskiej, czy krajami do niej należącymi i tymi spoza niej. Dlatego też wszelkie ewentualne różnice systemowe nie dotyczą ww. podziałów. Co więcej, przeprowadzona analiza wykazała, że pomiędzy krajami europejskimi istnieje wiele podobieństw w odniesieniu do treści programów edukacji obywatelskiej. Wykazano na przykład, że kompetencje związane z rozwojem osobowym uczniów i interakcjami interpersonalnymi rozwijane są głównie w szkołach podstawowych, podczas gdy nauka myślenia krytycznego odbywa się w szkołach średnich, a demokratycznego działania w szkołach średnich drugiego stopnia. W obszarach kompetencji obywatelskich występują nieuniknione różnice między krajami, ale też pewne zbieżności. W większości krajów programy nauczania uwzględniają osobistą odpowiedzialność, współpracę i komunikację na wszystkich poziomach kształcenia. Również w przypadku kompetencji z obszaru „myślenia krytycznego” w większości badanych krajów na wszystkich poziomach promuje się „umiejętność osądu”. Inne kompetencje, takie jak „kreatywność” są raczej rozwijane wcześniej, podczas gdy nauka spraw bieżących i „rozumienie współczesnego świata” ma miejsce później. Co ciekawe, znaczna większość krajów nastawiona jest na szacunek – zarówno ogólnie rozumiany szacunek dla różnych opinii i przekonań, jak też dla innych kultur lub religii, a zwłaszcza dla praw człowieka, którym poświęca się uwagę na wszystkich etapach edukacji, natomiast wzmocnienie poczucia przynależności do szerszej społeczności odbywa się w dużej mierze na poziomie podstawowym. Na koniec warto podkreślić, że w najbardziej politycznym z czterech obszarów kompetencji obywatelskich, tj. w „działaniu demokratycznym”, najpowszechniejszymi we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa są kompetencje związane z partycypacją, poszanowaniem demokracji i zasad oraz znajomością instytucji politycznych.

STUDIUM PRZYPADKU 1: REFORMA PROGRAMU NAUCZANIA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W AUSTRII

Realizacja edukacji obywatelskiej w nowoczesnej formie została zapoczątkowana w Austrii w 1978 r. na podstawie ogólnego rozporządzenia *Edukacja obywatelska jako międzyprzedmiotowa podstawa kształcenia* (Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978). Po obniżeniu wieku uprawniającego do głosowania w wyborach powszechnych w 2007 r., od 2008 r. edukacja obywatelska nauczana była w ramach nowego zintegrowanego przedmiotu szkolnego „historia, nauki społeczne i edukacja obywatelska”. Najnowszą, opisaną tu reformę programową przeprowadzono w 2016 r. Przedstawione w poniższej analizie informacje opierają się na oficjalnych dokumentach i spostrzeżeniach siedmiu respondentów, z których większość była bezpośrednio zaangażowana w opracowywanie, pilotaż i wdrażanie reformy ⁽⁴⁵⁾.

Uzasadnienie i główne cele reformy

Celem austriackiej reformy programu nauczania z 2016 r. było wzmocnienie roli edukacji obywatelskiej. Choć już przed reformą edukacja obywatelska stanowiła przedmiot obowiązkowy, wśród jej interesariuszy pojawiło się przekonanie, iż powinno się jej poświęcać więcej uwagi. Biorąc pod uwagę fakt, że była ona nauczana razem z historią jako przedmiot zintegrowany i że uczyli jej głównie nauczyciele historii, zarówno im, jak i uczniom łatwo było traktować ją jako przedmiot drugorzędny. Ponadto przed reformą edukacja obywatelska nauczana była dopiero od klasy 8.

O ile wiadomo było, że rolę edukacji obywatelskiej należy wzmocnić, konieczne okazało się również podejście do tego w sposób pragmatyczny. Dlatego też, pomimo iż niektórzy z interesariuszy chcieli, aby edukacja obywatelska stała się odrębnym przedmiotem nauczonym niezależnie od historii, było to niezwykle trudne ze względu na wpływ, jaki miałyby to na inne przedmioty. Wymagałoby to bowiem przesunięcia godzin dydaktycznych z innych przedmiotów.

Ostatecznie wybrano rozwiązanie polegające na ponownym sformułowaniu programu nauczania w odniesieniu do jego modułów obowiązkowych, z których dwa dotyczą obecnie wyłącznie edukacji obywatelskiej, kolejne dwa obejmują zarówno edukację obywatelską, jak i historię, a pozostałych pięć tylko historię. W związku z tym edukacja obywatelska pozostaje zintegrowana z historią, jednak nauczyciele mają teraz obowiązek zrealizowania wszystkich dziewięciu modułów, czego efektem jest faktyczne podniesienie rangi edukacji obywatelskiej.

Status edukacji obywatelskiej podniesiono również w inny sposób: zamiast od klasy 8. (ostatniej klasy na poziomie ISCED 2), jej nauka rozpoczyna się już w klasie 6. (drugiej klasie na poziomie ISCED 2). Dzięki temu uczniowie zdobywają wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej nie tylko dłużej, ale również przed ukończeniem 16 lat, które w Austrii stanowią wiek uprawiający do głosowania w wyborach powszechnych.

Zakrojona na szeroką skalę reforma dotyczyła również treści programu nauczania, ale ponieważ edukacja obywatelska nauczana jest razem z historią, wiele z wprowadzonych zmian dotyczyło tej ostatniej i dlatego nie ma tutaj miejsca na ich omawianie. Należy jednak wspomnieć, że nowy program nauczania wprowadził koncepcję uczenia się na podstawie podstawowych pojęć (*Basiskonzepte*) ⁽⁴⁶⁾. W programie nauczania nie występuje rozróżnienie między pojęciami z zakresu edukacji obywatelskiej

⁽⁴⁵⁾ Respondenci (w kolejności alfabetycznej): J. Brzobohaty (nauczyciel języka niemieckiego i historii/edukacji obywatelskiej w szkole średniej, wykładowca na Uniwersytecie Wiedeńskim oraz w Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems); P. Hladschik (dyrektor Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule); P. Mitnik (dyrektor Centrum Edukacji Obywatelskiej przy *Pädagogische Hochschule Wien*); S. Polzer (austriackie Ministerstwo Edukacji, Biuro Eurydice); S. Steininger (austriackie Ministerstwo Edukacji, zastępca dyrektora wydziału ds. edukacji obywatelskiej); J. Tradinik (prezes austriackiej Rady Krajowej ds. Młodzieży); B. Vogel (dyrektor szkoły średniej oraz nauczyciel historii i edukacji obywatelskiej).

⁽⁴⁶⁾ Pełny tekst nowego programu nauczania edukacji obywatelskiej (w języku niemieckim) dostępny jest na stronie: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (data dostępu 26.05.2017).

i historii, gdyż większość z nich odnosi się do obu. Są one pogrupowane wg trzech następujących kategorii: (i) podstawy wiedzy historycznej i politycznej (obejmujące pojęcia takie, jak weryfikowalność, przyczynowość, konstruktywność, perspektywa i selekcja), (ii) czas (np. upływ czasu, punkty w czasie czy podział na okresy) oraz (iii) ramy wspólnego życia w społeczności ludzkiej (m.in. pojęcia struktury, władzy, komunikacji, zakresu negocjacji, przestrzeni życiowej (*Lebensraum*) i naturalnej, norm, pracy, różnorodności oraz podziałów).

Kolejną nowością w programie nauczania jest to, że moduły edukacji obywatelskiej uwzględniają tematy w sposób łączący podejście przekrojowe odnośnie do czasu i omawianych zagadnień, w przeciwieństwie do stosowanego wcześniej ujęcia chronologicznego. Ponadto program nauczania rozróżnia teraz trzy wzajemnie powiązane, ale odrębne wymiary ontologii politycznej. Są to: wymiar formalny („ustrój”), który zajmuje się konstytucją i instytucjami politycznymi, treść („polityka”), czyli cele i zadania polityki oraz związane z nią konkurencyjne interesy polityczne i ideologie. Trzeci wymiar to proces („strategia”) dotyczący tego, jak idee polityczne realizowane są w praktyce, jak powstaje „wola polityczna”, jak buduje się konsensus polityczny i jak rozwiązywane są konflikty.

Odnosnie do wyboru zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej respondenci podkreślili, że nowy program nauczania nie różni się zbyt od poprzedniego, gdyż większość wymienionych w nim tematów występowała już wcześniej. Niemniej zmiana programu stworzyła możliwość poprawy widoczności i wyraźnego odniesienia się do niektórych z nich. Dotyczy to np. praw człowieka oraz silniej zaznaczonej perspektywy europejskiej i globalnej, które w nowym programie nauczania są bardziej zauważalne.

Przebieg wdrażania i efekty

Proces reformy programu nauczania rozpoczął się oficjalnie od ogłoszenia zamiaru zreformowania nauczania edukacji obywatelskiej w programie prac nowego rządu, który powstał po wyborach powszechnych w 2013 r. ⁽⁴⁷⁾ Program ten był lakoniczny w odniesieniu do zamierzonej reformy. Stwierdzono w nim po prostu, że należy „Ustanowić edukację polityczną [obywatelską] jako obowiązkowy model począwszy od klasy 6. w ramach przedmiotu historia i nauki społeczne/edukacja polityczna [obywatelska]. Szkoły będą również miały swobodę nauczania wybranego przez siebie przedmiotu” (Urząd Kanclerza Federalnego Austrii 2013, s. 42). Ostatnie z przytoczonych zdań oznaczało, że szkoły mogły według własnego uznania realizować edukację obywatelską jako osobny przedmiot, co potwierdzały przepisy obowiązujące już od lat siedemdziesiątych XX w. Jednak według ankietowanych niewiele szkół decydowało się na nauczanie edukacji obywatelskiej jako osobnego przedmiotu ze względu na wpływ, jaki miało to na wymiar godzin nauczania innych przedmiotów.

Ta niezmiernie krótka wzmianka w rządowym programie prac oznaczała konieczność opracowania wszystkich ważnych szczegółów, w tym dokładnego zakresu i ram czasowych reformy. Zaczęto od powołania eksperckiej grupy roboczej, inicjatywy zapoczątkowanej w gabinecie ówczesnego ministra edukacji. Prawo austriackie wymaga konsultacji z partnerami społecznymi i interesariuszami dopiero po przygotowaniu projektu ustawy lub ogólnego zarządzenia (program nauczania posiada status prawny ogólnego zarządzenia), nie przed. Niemniej ministerstwo edukacji, w ścisłej współpracy z gabinetem ministra, uznało, że rozsądnym rozwiązaniem byłoby zebranie razem wszystkich głównych interesariuszy, aby mogli oni uczestniczyć w projektowaniu reformy, przy czym ostateczne decyzje i odpowiedzialność spoczywały na ministrze.

⁽⁴⁷⁾ Pełna treść programu prac Federalnego Rządu Austrii (w języku angielskim) dostępna jest na stronie: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>

W skład liczącej około 20 członków eksperckiej grupy roboczej weszli różni interesariusze, m.in. przedstawiciele ministerstwa i regionalnych władz oświatowych, nauczyciele i dyrektorzy szkół, osoby reprezentujące *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule* (Centrum ds. Edukacji Obywatelskiej w Szkołach) i austriacką Krajową Radę ds. Młodzieży Austrii, oraz przedstawiciele innych organizacji (w tym pozarządowych), jak również trzech profesorowie uniwersyteccy, którzy zostali autorami nowego programu nauczania ⁽⁴⁸⁾.

Etap projektowania reformy trwał około półtora roku, po czym nastąpił jej pilotaż przez jeden rok szkolny (2015/16). Nowy program nauczania był pilotowany w około 40 szkołach średnich pierwszego stopnia we wszystkich dziewięciu landach Austrii. Uczestniczące w fazie pilotażowej szkoły wspierane były przez ministerstwo, *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*, autorów programu i kolegia nauczycielskie. W okresie od października 2015 r. do maja 2016 r. odbyły się w Salzburgu trzy spotkania, podczas których nauczyciele mieli okazję wyrazić swoje opinie, zadawać pytania i przekazać informacje na temat realizacji programu. Oprócz spotkań, inny kanał komunikacji udostępniło ministerstwo oczekujące od szkół przekazywania systematycznych sprawozdań, co przyczyniło się do skarg ze strony nauczycieli pilotujących nowy program nauczania na obciążenie zbyt wieloma zadaniami. Pomimo istnienia kanału komunikacji między ministerstwem a nauczycielami, niektórzy z nich odnosili wrażenie, że ich spostrzeżenia nie są brane pod uwagę. Ostatecznie, po okresie pilotażowym, projekt programu nauczania został zmieniony, aczkolwiek zmiany te były niewielkie.

Kolejnym źródłem skarg był brak dostępu do nowych podręczników w fazie pilotażowej i pierwszym roku pełnej realizacji programu (2016/17), jednak szereg materiałów ułatwiających pracę udostępniły nauczycielom kolegia nauczycielskie i *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*. Nie stanowiło to bynajmniej przeszkody nie do pokonania, ponieważ nawet przed wprowadzeniem reformy nauczyciele edukacji obywatelskiej przyzwyczajeni byli do samodzielnego wyszukiwania odpowiednich materiałów. Ponadto zakładano, że problem braku dostępu do nowych podręczników i poradników dla nauczycieli, który wszyscy respondenci opisali jako jedyną komplikację podczas wdrażania reformy, zostanie rozwiązany przed rozpoczęciem roku szkolnego 2017/18.

Jedyną trudność, która nie została do tej pory pokonana, stanowi ocenianie uczniów. Według jednego z respondentów pewne dane empiryczne sugerują, że w porównaniu do historii zagadnienia edukacji obywatelskiej są w niedostatecznym stopniu reprezentowane podczas egzaminów końcowych. Będąc w stanie to przewidzieć, uczniowie mogą odpowiednio dostosowywać swój proces powtarzania materiału.

Ogólnie rzecz biorąc, reforma programu nauczania nie spowodowała żadnych kontrowersji. Oczywiście, jak w przypadku każdej zmiany, wymieniano pewne problemy, np. wspomniane już opóźnienie w dostępie do nowych podręczników. Inne kwestie zgłaszane były przez samych nauczycieli edukacji obywatelskiej, którzy musieli zapoznać się z nowym programem nauczania i dostosować swoje metody do zawartych w nim nowych elementów. Jednakże do czasu drugiego spotkania w Salzburgu większość nauczycieli uczestniczących w fazie pilotażowej zdążyła się już przyzwyczać do nowego programu. Pojawiły się również pewne problemy związane z zagadnieniami wybranymi do programu nauczania, ale dotyczyły one głównie historii, a nie edukacji obywatelskiej. Być może głównym powodem, dla którego reforma edukacji obywatelskiej w Austrii była stosunkowo mało kontrowersyjna był fakt, że istniały tu już warunki wymagane do jej realizacji. W ostatniej części niniejszego studium przypadku analizowane są przyczyny przeprowadzenia tej reformy w Austrii.

⁽⁴⁸⁾ Autorami nowego programu są prof. T. Hellmuth, prof. C. Kühberger i prof. A. Ecker.

Powody przeprowadzenia reformy

Reforma programu nauczania edukacji obywatelskiej nie miała miejsca z jednej przyczyny, lecz wynikała z połączenia wielu czynników, z których część wystąpiła jednocześnie, utrudniając wyodrębnienie względnej wagi każdego z nich. O ile oczywistym jest, że wzmianka o edukacji obywatelskiej w programie prac rządu austriackiego spowodowała nieuchronność reformy jej nauczania, nie wyjaśnia to od razu, dlaczego została ona włączona do programu prac lub dlaczego reforma przybrała ostatecznie taką, a nie inną formę.

Co się tyczy pierwszej z tych kwestii, dużą rolę odegrała działalność lobbingowa austriackiej Krajowej Rady ds. Młodzieży (*Bundes Jugend Vertretung*), organizacji patronackiej reprezentującej 53 austriackie organizacje młodzieżowe. Jako jeden z uznawanych przez rząd austriacki partnerów społecznych reprezentujących młodych ludzi w wieku do 30 lat, Krajowa Rada ds. Młodzieży (BJV) prowadziła intensywną kampanię i działalność lobbingową na rzecz uwzględnienia edukacji obywatelskiej w programie prac rządu, w których uczestniczyły, według jej przewodniczącego, prawie 3 mln osób. Kampania odbywała się między wyborami powszechnymi w 2013 r. a wyborami do Parlamentu Europejskiego w 2014 r. i obejmowała przygotowanie dokumentu przedstawiającego stanowisko i innych materiałów dotyczących definicji edukacji obywatelskiej, jej znaczenia i wymaganych działań. Dążąc do tego, aby jej opinie zostały wysłuchane, BJV nawiązała kontakt ze wszystkimi partiami politycznymi i członkami parlamentu. Wysiłki te okazały się skuteczne i BJV udało się przekonać przedstawicieli obu partii koalicyjnych (tj. *Sozialdemokratische Partei Österreichs* i *Österreichische Volkspartei*) do zawarcia w programie prac wzmianki o tym, że edukacja obywatelska powinna być nauczana już od 6. klasy.

Po tym początkowym sukcesie BJV kontynuowała aktywne działania i dowiedziawszy się o powołaniu przez ministerstwo edukacji eksperckiej grupy roboczej, od razu się do niej zgłosiła. Już jako członek grupy BJV opowiadała się za holistycznym podejściem do edukacji obywatelskiej, sprawiając m.in., że w nowym programie nauczania zawarto wyraźne odniesienie do takiego podejścia. Stanowi to ważne osiągnięcie, ponieważ oznacza ono, że nowe podręczniki również zawierają takie bezpośrednie odniesienia, a to z kolei potwierdza status BJV jako instytucji odgrywającej ważną rolę w sprawach dotyczących młodzieży.

BJV forsowała maksymalistyczny program edukacji obywatelskiej, który obejmowałby rozpoczęcie jej nauczania jako odrębnego przedmiotu od klasy piątej. Szybko okazało się jednak, że konieczny jest tu kompromis, chociaż sam minister edukacji (G. Heinisch-Hosek) był ogólnie pozytywnie nastawiony do tego pomysłu. Osobiste zainteresowanie ministra edukacją obywatelską było również niezmiernie ważne przy opracowywaniu reformy mającej na celu znaczne wzmocnienie pozycji tego obszaru kształcenia w Austrii, co potwierdziło co najmniej kilku respondentów. Był to pierwszy przypadek, gdy w gabinecie ministra wyznaczono osobę odpowiedzialną za kwestie dotyczące edukacji obywatelskiej.

O ile wkład wszystkich interesariuszy, począwszy od wyższych szczebli ministerstwa po poszczególnych nauczycieli, przyczynił się na swój sposób do zainicjowania i przeprowadzenia tej ważnej i przebiegającej dość sprawnie reformy, należy również podkreślić rolę, jaką odegrały tu szersze siły społeczne. Jak wspomniano na początku, edukacja obywatelska została już wcześniej zreformowana w 2008 r. po obniżeniu wieku uprawniającego do głosowania w wyborach powszechnych do 16 lat. Pomimo tego panowało powszechne przekonanie, że reforma ta powinna być kontynuowana, czego powodem były co najmniej dwie kwestie. Przede wszystkim obniżenie wieku uprawniającego do głosowania uświadomiło wszystkim, że nauczanie edukacji obywatelskiej musi rozpoczynać się wcześniej i trwać dłużej, aby sprawić, że wszyscy młodzi ludzie staną się już w wieku szkolnym kompetentnymi, aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami. Po drugie, pojawienie

się międzynarodowych problemów, takich jak agresywny ekstremizm, populizm i ksenofobia wywołało dyskusję społeczną, której skutkiem było poszukiwanie odpowiednich sposobów reagowania. Jak wyjaśnił jeden z respondentów, edukacja obywatelska jest czasami postrzegana jako odpowiedź na pilne pytania, co niekoniecznie stanowi najlepsze podejście, gdyż korzystniejsza jest dla niej ciągłość, a nie wahające się zainteresowanie czy dostępność zasobów.

Wnioski

- Rola edukacji obywatelskiej w Austrii została wzmocniona. Obecnie jej nauczanie zaczyna się wcześniej (od klasy 6.), a nowy program nauczania określa dziewięć obowiązkowych modułów, z których dwa dotyczą wyłącznie edukacji obywatelskiej (spośród pozostałych dwa dotyczą historii i edukacji obywatelskiej, a pięć samej historii).
- Zmodyfikowano treści programów nauczania z rozróżnieniem na ustrój, politykę i strategię. Silniej zaznaczony jest wymiar europejski i globalny oraz wprowadzono koncepcję „podstawowych pojęć”.
- Nowy program nauczania był pilotowany przez rok w około 40 szkołach.
- W roku szkolnym 2016/17 został on w pełni wprowadzony do klas 6. W latach 2017/18 i 2018/19 zostanie on w pełni wprowadzony odpowiednio do klas 7. i 8.
- Głównym problemem było roczne opóźnienie między wprowadzeniem nowego programu nauczania a dostępnością nowych podręczników i poradników dla nauczycieli. Nauczyciele mogli jednak liczyć na pomoc ze strony *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule* oraz kolegiów nauczycielskich, które zapewniły nauczycielom alternatywne materiały.
- Przeprowadzenie reformy umożliwiły ponadpartyjna akceptacja polityczna, wsparcie ministerialne, lobbying obywatelski i obniżenie wieku uprawniającego do głosowania w wyborach powszechnych.

ROZDZIAŁ 2: NAUCZANIE, UCZENIE SIĘ I AKTYWNE UCZESTNICTWO

Po przeprowadzeniu analizy dotyczącej organizacji i treści programu nauczania edukacji obywatelskiej, w niniejszym rozdziale przyjrzymy się bliżej procesowi nauczania i uczenia się w szkołach. Omówimy wsparcie udzielane szkołom przez władze najwyższego szczebla w postaci wytycznych i materiałów pomocniczych, z uwzględnieniem formalnego programu nauczania, zajęć pozalekcyjnych i zaangażowania interesariuszy. W rozdziale tym rozpatrujemy:

- Rolę i funkcję wytycznych przekazywanych przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu, wraz z załącznikiem przedstawiającym poradnictwo i wsparcie online dotyczące edukacji obywatelskiej (patrz Załącznik 3 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl));
- Nauczanie i uczenie się w klasie w oparciu o sześć cech skutecznej praktyki dydaktycznej w obszarze edukacji obywatelskiej;
- Wspieranie podejścia sprzyjającego bardziej holistycznej kulturze ogólnoszkolnej, w której edukacja obywatelska zajmuje ugruntowaną pozycję;
- Uczenie się poza programem nauczania, wraz z rodzajami metod nauczania i uczenia się, które opracowano na poziomie krajowym, aby wspomagać i przyspieszyć realizację tego kształcenia;
- Uczestnictwo uczniów i rodziców w organizacji i zarządzaniu szkołą, co ma sprawdzony wpływ na efekty uczenia się edukacji obywatelskiej.

2.1. Przegląd literatury przedmiotu

Rola wytycznych

W całej Europie poziom rozwoju polityki i strategii dotyczących edukacji obywatelskiej jest obecnie wysoki, jednakże często wyzwaniem jest ich przekształcenie w skuteczne działania praktyczne (Halász i Michel, 2011). Uznany narzędnikiem pomagającym szkołom i nauczycielom w dostosowaniu się do zmian są efektywne wytyczne (Roca i Sánchez, 2008). Wraz z materiałami pomocniczymi stanowią one po części sposób określania edukacji obywatelskiej na poziomie krajowym lub regionalnym, co często odbywa się pod wpływem dyskursu na szczeblu europejskim, i są oznaką tego, jak w kontekstach tych edukacja obywatelska jest rozumiana (Keating i in., 2009). Materiały pomocnicze są często publikowane w ramach reform programu nauczania, ustalania jego celów i standardów, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, wyznaczania modeli nowych praktyk szkolnych czy przekazywania informacji zwrotnych wynikających z oceny i ewaluacji (Halász i Michel, 2011).

Co ważne, wytyczne i materiały pomocnicze mogą pomagać szkołom we wdrażaniu reform programów nauczania w kontekście instytucjonalnym. Mogą one być postrzegane zarówno jako nacisk ze strony władz centralnych, jak i jako wsparcie, dzięki któremu szkoły mogą rozwijać swoją praktykę (Altrichter, 2005). Ponadto nauczyciele uczący kilku przedmiotów mogą potrzebować dodatkowej pomocy we włączaniu kluczowych kompetencji (np. edukacji obywatelskiej) do procesu dydaktycznego i w opracowywaniu efektów kształcenia, które łączą te kompetencje z odpowiednim obszarem programu nauczania (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b).

Nauczanie i uczenie się w klasie

Nowoczesna edukacja obywatelska powinna tworzyć angażujące i interaktywne środowiska uczenia się. Priorytetowe znaczenie powinien tu mieć rozwój umiejętności przekrojowych i postaw związanych z edukacją obywatelską, takich jak wyrażanie opinii, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów i krytyczne myślenie, jak również analizowanie informacji, odwaga do obrony swojego punktu widzenia, szacunek i tolerancja oraz chęć zarówno słuchania, jak i stawania w obronie innych (Citizenship Foundation, 2006). Taki proces uczenia się wymaga innowacyjnych metod dydaktycznych, które umożliwiają uczniom budowanie wiedzy i rozumienie tematów związanych

z edukacją obywatelską, a także rozwijanie umiejętności i postaw związanych z tym obszarem kształcenia. Nauczanie powinno odbywać się w sprzyjającym, otwartym i niekrytycznym środowisku.

Citizenship Foundation ⁽⁴⁹⁾ określa sześć cech skutecznego uczenia się edukacji obywatelskiej, które powinny być: aktywne, interaktywne, istotne, krytyczne oraz oparte na współpracy i uczestnictwie (więcej informacji na ten temat znajduje się w podpunkcie 2.2.2). Jak podkreślono we wstępie do niniejszego raportu, wielu badaczy (McLaughlin, 1992, Kerr, 1999 i Akar, 2012, w: UNESCO-IBE, 2017) dostrzega ciągłość między minimalistycznym a maksymalistycznym podejściem do edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 1 we Wstępie). Powyższe sześć cech uzupełnia i wiąże się z metodami dydaktycznymi znajdującymi się na maksymalistycznym końcu tego kontinuum ⁽⁵⁰⁾. Aktywne uczenie się kładzie nacisk na uczenie się poprzez działanie i jest silnie związane z kształceniem przez doświadczenie. O ile uczenie się przez działanie propagowane było już w czasach Arystotelesa, najbardziej znany model kształcenia przez doświadczenie opracował David A. Kolb, określając go jako „aktywny, podlegający autokontroli proces [...] w którym wiedza tworzona jest poprzez przetwarzanie doświadczenia” (Kolb, 1984, w: Sliwka 2006). Uczenie się oparte na współpracy jest metodą szeroko związaną z edukacją obywatelską, a Van Driel i in. (2016) definiuje je jako „dydaktyczne wykorzystywanie małych zróżnicowanych grup [...] w których uczniowie pracują razem [nad osiągnięciem wspólnych celów], aby odnieść jak największe korzyści z nauki własnej i pozostałych członków grupy”. Cecha ta wiąże się również z autentycznym i opartym na prawdziwym życiu uczeniu się w ramach edukacji obywatelskiej, w której kluczowym obszarem rozwoju jest krytyczne myślenie wspomagające umiejętności korzystania z mediów. Ostatnia z wymienionych cech, tj. uczenie się oparte na uczestnictwie, łączy etos maksymalistycznej edukacji obywatelskiej uwzględniającej ucznia jako twórcę i kierownika procesu uczenia się przez doświadczenie, który ma możliwość oddziaływania na przebieg swojego kształcenia. Takie podejście zawarła *Citizenship Foundation* w formalnym wniosku skierowanym do rządu brytyjskiego, w którym stwierdza się, że „nastawienie na głos ucznia i uczenie się oparte na uczestnictwie leży u podstaw tego, do czego dążą szkoły” ⁽⁵¹⁾, co odzwierciedla również wcześniejsza publikacja Rady Europy (Dürr i in., 2000). Powyższe sześć cech można rozpatrywać zarówno osobno, jak i łącznie, odnośnie do różnych zajęć dydaktycznych, oraz tworzyć na ich podstawie zalecenia dotyczące najlepszych praktyk w procesie uczenia się edukacji obywatelskiej.

Wspieranie podejścia ogólnoszkolnego

Do zrealizowania wizji edukacji obywatelskiej, która jest interdyscyplinarna, holistyczna i oparta na uczestnictwie, konieczne jest podejście ogólnoszkolne. Maksymalistyczna edukacja obywatelska wymaga zmian systemowych na poziomie szkoły, które ugruntują etos oraz działania na rzecz demokracji i aktywnego obywatelstwa w obszarze zarządzania szkołą, jej kultury, planowania i monitorowania jej działalności dydaktycznej, jak również jej szerszej społeczności (Hargreaves, 2008). Dotyczy to rozwoju placówki w zakresie procesów uczenia się na różnych poziomach – zarówno procesów indywidualnych w jej obrębie, jak i uczenia się przez samą placówkę tego, jak zmieniać metody działania (Altrichter, 2005).

Aby zilustrować, co rozumiemy pod pojęciem podejścia ogólnoszkolnego, dobrze jest przywołać kontinuum progresji z typologii z 2005 r., przedstawionej w rocznym sprawozdaniu z brytyjskiego badania longitudinalnego dotyczącego edukacji obywatelskiej (Kerr i in., 2004). Typologia ta opisuje cztery etapy rozwoju szkoły. Na poziomie początkowym występuje szkoła „minimalistyczna”, znajdująca się na wczesnym etapie rozwoju, która nie jest postrzegana jako demokratyczna, nie angażuje wielu interesariuszy i nie stosuje zbyt zróżnicowanych metod realizacji programu nauczania czy zajęć

⁽⁴⁹⁾ *Citizenship Foundation* to brytyjska instytucja charytatywna, które wspiera nauczycieli, szkoły i decydentów we włączaniu wysokiej jakości edukacji obywatelskiej do brytyjskich systemów szkolnictwa.

⁽⁵⁰⁾ Szereg opracowań międzynarodowych podkreśla nauczanie i uczenie się uwzględniające cechy maksymalistycznej edukacji obywatelskiej, np. publikacje Komisji Europejskiej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a, 2012b), UNESCO (1998), UNESCO-IBE (2017), IDEA (1999) czy Rady Europy (Dürr et al., 2000).

⁽⁵¹⁾ Więcej informacji dostępnych jest na stronie <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281>

pozalekcyjnych. Bardziej zaawansowane w tych obszarach są szkoły „nastawione na działanie”, a najbardziej rozwinięte są szkoły „realizujące postępy”, które są postrzegane jako demokratyczne, ponieważ włączają różne osoby w planowanie edukacji obywatelskiej, stosują różne metody nauczania, angażują społeczność szkolną i pozaszkolną oraz posiadają mechanizmy uznawania osiągnięć. Typologia obejmuje również szkoły „rokujące”, w których występują niektóre z wymienionych cech, ale nie wykazują one jeszcze wyraźnego nastawienia na edukację obywatelską w programie nauczania. Takie szkoły mogą stać się w przyszłości szkołami „realizującymi postępy”, w których zasady edukacji interdyscyplinarnej, holistycznej i opartej na uczestnictwie są dobrze zakorzenione, i jednocześnie panuje w nich wyraźne poczucie progresji na różnych etapach opisanego tu rozwoju podejścia ogólnoszkolnego.

Reasumując, podejście ogólnoszkolne można zdefiniować jako „panujące w szkole podejście holistyczne, które zostało strategicznie skonstruowane, aby poprawić uczenie się, zachowanie i dobrostan uczniów oraz zapewnić sprzyjające temu warunki” (Lavis, 2015, w: Van Driel i in., 2016). Opisany model odnosi się konkretnie do edukacji obywatelskiej, ale dotyczy on również określonych zagadnień z różnych obszarów: od zrównoważonego rozwoju (Hargreaves, 2008) po dobrostan (Elfrink i in., 2017).

Korzyści płynące ze stosowania modelu ogólnoszkolnego w edukacji obywatelskiej są powszechnie akceptowane. *Citizenship Foundation* opracowała schemat tych korzyści na podstawie prowadzonych przez siebie szerszych badań pod kierownictwem Davida Kerra (⁵²):

Szkoła:

- Wspiera i uczestnictwo uczniów
- Oddziałuje na kompetencje przywódcze uczniów
- Umacnia szkołę jako społeczność
- Poprawia zachowania i postawy
- Podnosi osiągnięcia i motywację

Uczniowie:

- Rozwijają kluczowe umiejętności związane z wyrażaniem opinii, przywództwem i pracą zespołową
- Mają możliwość brania udziału w procesie podejmowania decyzji i realizowania związanych z tym obowiązków
- Lepiej wyrażają swoje poglądy i opinie
- Posiadają większą pewność siebie i poczucie własnej wartości
- Mają możliwość pozytywnego oddziaływania na szkołę i środowisko pozaszkolne
- Osiągają lepsze wyniki
- Są lepiej przygotowani do dorosłego życia

Szersza społeczność:

- Wprowadza do szkoły społeczeństwo obywatelskie
- Wspomaga przejście między poziomem kształcenia w szkole podstawowej i średniej
- Rozszerza działalność szkoły na społeczność lokalną
- Łączy z szerszymi społecznościami i społeczeństwem obywatelskim poza szkołą
- Rozwija młodzież chętnie uczestniczącą w życiu społeczności lokalnej
- Rozwija młodzież zainteresowaną i posiadającą własne opinie na temat „istotnych i kontrowersyjnych” spraw społecznych

Badacze są ogólnie zgodni co do tego, że nauczanie edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły jest bardziej skuteczne przy zastosowaniu podejścia ogólnoszkolnego, przy czym należy jeszcze przeprowadzić dodatkowe badania w pełni potwierdzające jego pozytywne efekty (Van Driel i in., 2016).

(⁵²) Na podstawie materiału źródłowego *Why citizenship education in schools?* opracowanego przez Davida Kerra dla *Citizenship Foundation*: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [data dostępu 10.05.2017].

Uczenie się poza programem nauczania

Zajęcia pozaprogramowe stanowią zasadniczy element podejścia ogólnoszkolnego (Kerr i in., 2004). Dają one uczniom szerszą możliwość rozwijania umiejętności i wartości obywatelskich przede wszystkim podczas dobrowolnie wybranych przez siebie zajęć. Zajęcia takie mogą być prowadzone niezależnie przez organizacje społeczne (np. organizacje pozarządowe czy kluby młodzieżowe) lub we współpracy ze szkołami, niemniej są one wyraźnie oddzielone od formalnego programu nauczania.

Uczenie się w wymiarze pozaprogramowym jest często środkiem, za pośrednictwem którego nawiązuje się kontakty ze społecznością lokalną i międzynarodową w ramach zajęć blisko związanych z edukacją obywatelską, obejmujących np. wolontariat, koła sportowe lub artystyczne, lokalne projekty społeczne, aktywizm polityczny czy kontakty międzynarodowe. Dzięki technologii cyfrowej zajęcia te mogą być prowadzone lokalnie w obrębie najbliższej społeczności, przy jednoczesnej współpracy z partnerami na całym świecie.

W zajęciach pozaprogramowych również można uwzględnić sześć opisanych powyżej cech formalnego programu nauczania. Często mówi się nawet, że to właśnie sektor pozaformalny był pionierem skutecznego uczenia się w obszarze edukacji obywatelskiej dzięki wspólnemu i od dawna istniejącemu etosowi propagowania wartości obywatelskich oraz integracji społecznej. Jak zaznaczył Izaak i jego współpracownicy w 2014 r. (w: Van Driel i in., 2016), „na ogół zaangażowanie uczniów w zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkołę we współpracy ze społecznością lokalną ma pozytywne powiązania z działalnością obywatelską związaną z ruchem społecznym”. Inni badacze stwierdzili, że rozwijanie umiejętności obywatelskich, takich jak uczestnictwo i krytyczne myślenie, może być łatwiejsze w mniej tradycyjnym i bardziej elastycznym środowisku pozalekcyjnym (Sherrod i in., 2002; Saha, 2001, w: Keser i in., 2011), natomiast przeprowadzone w 1999 r. w Europie badanie wykazało, że „umiejętności obywatelskie wydają się być lepiej rozwijane w ramach zajęć pozalekcyjnych niż poprzez formalny program nauczania” (European Commission, 2006 - Projekt ETGACE, 1999). Wiele kolejnych badań sugeruje, że udział w pozaprogramowej edukacji obywatelskiej może być zwiastunem większej aktywności obywatelskiej w późniejszych latach życia (Smith, 1999; Youniss i in., 1999; Zaff i in., 2003, w: Keser i in., 2011), aczkolwiek, aby to potwierdzić, potrzebne są dalsze badania (Keser i in., 2011).

Uczenie się poza programem nauczania jest zatem niewątpliwie skuteczne. Jednakże o ile odbiorcy edukacji formalnej są do niej zmuszeni, zajęcia pozaprogramowe, będąc dobrowolnymi, nie angażują wszystkich uczniów (Sliwka, 2006). Dlatego też ich oddziaływanie, choć postrzegane jako silniejsze w ujęciu jednostkowym, może nie być tak powszechne dla całej populacji uczniów. Niemniej w sprawozdaniu Komisji Europejskiej z 2015 r. podkreśla się coraz większe nakładanie się na siebie i powiązania między uczeniem się pozaprogramowym i nauką w ramach programu nauczania, ponieważ coraz więcej organizatorów kształcenia pozaformalnego wkracza w obszar edukacji formalnej, a modele uczenia się realizowane poza programem zyskują coraz większe uznanie (European Commission, 2015a).

Rola i oddziaływanie uczestnictwa w zarządzaniu szkołą

Uczestnictwo w planowaniu i realizacji edukacji obywatelskiej określa się jako sposób umacniania demokratycznego etosu i doświadczeń stanowiących integralną część rozwoju kompetencji obywatelskich uczniów. Do takich wniosków doszedł David Kerr i jego współpracownicy w opublikowanych wynikach badania longitudinalnego dotyczącego edukacji obywatelskiej (Kerr i in., 2004) oraz na podstawie późniejszych prac *Citizenship Foundation* ⁽⁵³⁾. Kerr ponadto szerzej zilustrował płynące z uczestnictwa korzyści dla szkół, uczniów i szerszej społeczności.

⁽⁵³⁾ Na podstawie materiału źródłowego *Why citizenship education in schools?* opracowanego przez Davida Kerra dla *Citizenship Foundation*: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [data dostępu 10.05.2017].

Uczestnictwo uczniów w zarządzaniu szkołą

Uczestnictwo uczniów w zarządzaniu szkołą to uczenie się demokracji przez doświadczenie i badacze od dawna uznają, że w tym przypadku taka praktyczna forma nauki jest najlepsza (Dewey, 1916; Gutmann, 1987 w: Thornberg, 2009). Najpowszechniejszy przykład jej realizacji w szkołach stanowią samorządy klasowe lub szkolne, do których należą zazwyczaj wybrani przedstawiciele uczniów. Przedstawiciele uczniów mogą również być włączani do rad szkolnych lub forów szkół działających w danej społeczności. Dodatkowe lub alternatywne formy zaangażowania mogą obejmować udział w rozległej sieci parlamentów dziecięcych i młodzieżowych działających w całej Europie, które zapewniają kontakty z formalnymi strukturami demokratycznymi na szczeblu lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim.

Tego rodzaju fora dają uczniom autentyczną możliwość uczestnictwa i bycia wysłuchanym, w przeciwieństwie do typowego środowiska w klasie, któremu przewodzi nauczyciel (Thornberg, 2009). Istnieją jednak pewne różnice zdań dotyczące tego, jak głęboko doświadczenie takie może sięgać. Niektórzy badacze twierdzą, że uczestnictwo uczniów w ramach samorządów klasowych może być iluzoryczne odnośnie do zakresu wpływu, jaki mogą oni wywierać na poziomie szkoły, stanowiąc forum uczniowskie „nastawione przede wszystkim na zapewnienie określonego zaangażowania uczniów w istniejący [w danej placówce] porządek społeczny” (Denscombe, 1985, w: Thornberg, 2009). Może to być spotęgowane przez ukształtowany kulturowo, panujący wśród nauczycieli pogląd, iż uczniowie nie są wystarczająco dojrzały czy doświadczeni, aby mieć liczące się przekonania, albo przez nieelastyczny charakter szkolnych decyzji i procedur, które postrzegane są jako niepodatne na zmiany (Thornberg, 2009). Jak podkreśla Thornberg (2009), zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podlegają wpływom aktualnych i historycznych uwarunkowań miejsca, w którym żyją, uczą się i pracują. Niezbędne jest zmierzenie się z nimi, ponieważ w przeciwnym razie uczestnictwo uczniów nie będzie autentyczne, co będzie oznaczać, że nauki demokracji w oparciu o doświadczenie nie da się w pełni zrealizować w środowisku szkolnym.

Zaangażowanie rodziców

Utrzymywanie relacji z rodzicami i opiekunami uczniów tworzy poczucie wspólnej odpowiedzialności za ich kształcenie. Stwarza to również możliwość wzajemnego uczenia się. Proces ten może być dwukierunkowy: szkoła może uczyć się na podstawie punktu widzenia rodziców, którzy z kolei mogą dowiadywać się od szkoły, w jaki sposób mogą najlepiej wspierać dziecko i brać udział w jego doświadczeniu edukacyjnym. Sposoby angażowania rodziców są różnorodne: od zbierania funduszy, poprzez kółka odrabiania lekcji i wolontariat w klasie, po udział w zarządzaniu szkołą. Dyrekcja szkoły i wytyczne dotyczące odpowiedniej polityki odgrywają ważną rolę we włączaniu rodziców do zarządzania szkołą, sprzyjaniu jej pozytywnej kulturze oraz wzmacnianiu poczucia przynależności wszystkich interesariuszy (Habbeger, 2008). Tego rodzaju zaangażowanie może bezpośrednio oddziaływać na decyzje dotyczące programu nauczania, kadry pedagogicznej lub zarządzania szkołą. Rodzice powinni być włączani w proces decyzyjny szkoły ze względu na ich wpływ na rozwój i osiągnięcia uczniów.

Na uczestnictwo oddziaływać może status społeczno-ekonomiczny lub pochodzenie kulturowe czy etniczne rodziny (Thomas i in., 2009, w: Keser i in., 2011; Berba i in., w: Hoskins i in., 2012). Badacze zidentyfikowali szereg czynników dotyczących związanych z tym barier. Van Driel i in. (2016) wskazał je w ramach czterech szerokich grup obejmujących rodziców i rodzinę, dzieci, relacje między rodzicami a nauczycielami oraz czynniki społeczne. Szkoły i decydenci dążą jednak do przezwyciężenia tych barier, kierując się wynikami badań potwierdzającymi korzyści wynikające z zaangażowania rodziców w demokratyczne życie szkoły. Szkoły, dyrektorzy i nauczyciele powinni współpracować z rodzicami i uznawać ich za „ekspertów ds. swoich dzieci i środowiska społecznego, w którym dzieci te dorastają” (Van Driel i in., 2016), uwzględniając ich głos w procesach decyzyjnych dotyczących zarządzania szkołą.

2.2. Uczenie się edukacji obywatelskiej w klasie

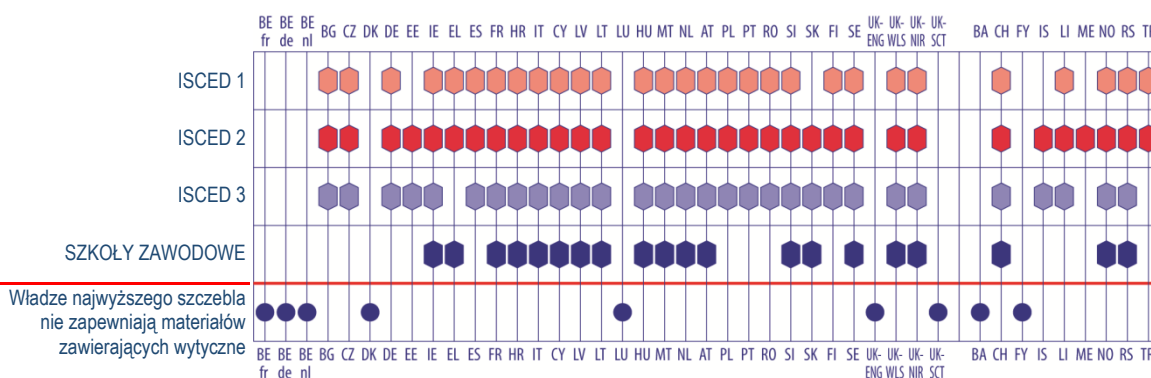
Rozwój edukacji obywatelskiej w ostatnich latach spowodował, że posiada ona teraz wyższy status w polityce dotyczącej szkolnictwa i uczenia się przez całe życie. Większą wagę przywiązuje się również do efektywności nauczania i uczenia się w klasie, czego rezultatem jest położenie silniejszego nacisku na zapewnianie odpowiednich wytycznych odnośnie do metod nauczania, jak również odpowiednich materiałów wspierających uczenie się szerokiego zakresu zagadnień, w tym dotyczących bieżących spraw priorytetowych, takich jak przeciwdziałanie radykalizacji. Wraz ze zmianami zachodzącymi na świecie zmieniać się musi także edukacja, jakiej poddawani są uczniowie zarówno w szkole, jak i poza nią. W niniejszej części rozpatrujemy, czy władze oświatowe zapewniają wytyczne dotyczące nauczania i uczenia się edukacji obywatelskiej, a jeśli tak, omawiamy, w jaki sposób wytyczne te przekładają się na metody i praktyki dydaktyczne stosowane w klasie.

2.2.1. Wytyczne i materiały wspomagające uczenie się w klasie

Wytyczne mogą odgrywać ważną rolę, pomagając szkołom i nauczycielom zapewniać uczniom wysoki standard doświadczeń edukacyjnych. Mogą one pomagać nauczycielom w ocenie jakości materiałów, zapewniając odpowiednie wskaźniki lub kierować ich do gotowych, wysokiej jakości pomocy dydaktycznych. Mogą też pomagać nauczycielom określać podstawowe treści, jakie należy uwzględnić w realizowanym przez nich nauczaniu i wskazywać, z jakich zajęć edukacyjnych powinni korzystać.

W Europie istnieją 33 systemy edukacyjne, w których zapewniane są wytyczne wspierające nauczanie edukacji obywatelskiej na co najmniej jednym poziomie kształcenia. Spośród nich 18 systemów wykazało się stosowaniem krajowych wytycznych dla wszystkich poziomów – od szkolnictwa podstawowego po średnie drugiego stopnia, jak również dla szkół zawodowych.

Rysunek 2.1: Wytyczne władz centralnych dotyczące edukacji obywatelskiej w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Wszystkie szkoły cieszą się autonomią co do metod nauczania, a informacje i pomoce dydaktyczne dostępne są za pośrednictwem rządowej strony internetowej.

Niemcy: Na szczeblu ogólnokrajowym Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury przyjęła szereg rezolucji dotyczących edukacji obywatelskiej, które obowiązują we wszystkich krajach związkowych. Różny zakres wytycznych dostępny jest w poszczególnych landach, o czym wspomina się w tekście głównym dla poziomów ISCED 1-3.

Hiszpania: Więcej wytycznych dostępnych jest na szczeblu wspólnot autonomicznych.

Bośnia i Hercegowina: Władze krajowe nie zapewniają materiałów zawierających wytyczne, istnieją jednak zalecane poradniki dotyczące edukacji obywatelskiej pochodzące z innych źródeł.

Krajowe wytyczne i materiały pomocnicze dotyczące edukacji obywatelskiej dostępne są najczęściej na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia (33 systemy edukacji), natomiast w 29 systemach edukacji zapewnia się je na poziomie szkoły podstawowej, a w 30 na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia. Dla porównania, tylko w 20 systemach edukacji tego rodzaju wsparcie stosowane jest dla szkolnictwa zawodowego. W krajach, które zapewniają wytyczne i materiały pomocnicze dla

niektórych poziomów kształcenia, dotyczy to na ogół szkół ogólnokształcących, a nie zawodowych. Wyjątkiem jest tu Grecja, w której stosuje się wytyczne dla wszystkich poziomów poza szkołami średnimi drugiego stopnia.

W większości systemów edukacji, w których zapewnia się wytyczne i materiały pomocnicze w obszarze edukacji obywatelskiej, odbywa się to w ramach krajowych wytycznych dotyczących programu nauczania lub w postaci poradników zawierających często zarówno zalecenia dydaktyczne, jak i opisy odpowiednich praktyk lub pomocy⁽⁵⁴⁾. Na przykład we Francji obowiązuje szereg wytycznych na poziomie krajowym, które są efektem przeprowadzanych zmian oraz trwającej od 2013 r. fali reform.

Obowiązująca we **Francji** ustawa *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* zakreśla nowy program edukacji obywatelskiej, kładąc nacisk na jej realizację w ramach nowej akademickiej ścieżki kształcenia wszystkich uczniów, tzw. „ścieżki obywatelskiej” (*parcours citoyen*). Szeroki zakres wytycznych i pomocy dydaktycznych dostępnych na ogólnokrajowej stronie internetowej Eduscol skierowany jest do władz regionalnych, szkół i nauczycieli.

W latach 2010-2016 na **Cyprze** opracowano od nowa cały program nauczania, aby uwzględnić w nim nowy przedmiot, tj. „edukację zdrowotną”, która obejmuje oddzielne jednostki tematyczne i powiązane z nimi wytyczne dotyczące praw ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Wprowadzono tu również nowe zalecenia ministerstwa edukacji służące zachęcaniu dzieci do udziału w warsztatach prowadzonych przez organizacje praw człowieka i antyrasistowskie.

Na **Malcie** wytyczne dotyczą konkretnych przedmiotów. Opracowano tu również poradniki dotyczące metod nauczania i oceniania dwóch przedmiotów związanych z edukacją obywatelską, tj. „rozwoju osobowego, społecznego i zawodowego” oraz „nauk społecznych”, które obowiązują w szkołach podstawowych, średnich pierwszego stopnia i zawodowych.

Respondenci z niektórych krajów wymieniają również jako źródła wytycznych rozporządzenia ministerialne, okólniki lub ustawy, które wydają się być mniej szczegółowe niż dokumenty opracowane przez dydaktyków. Zmiany wprowadzone we Włoszech w 2012 i w 2015 r. przyczyniły się do stworzenia bardziej kompleksowego zbioru wytycznych dla szkół.

W 2012 r. we **Włoszech** opracowano wytyczne krajowe mające na celu położenie nacisku na edukację obywatelską opartą na kompetencjach, natomiast w 2015 r. zalecono szersze stosowanie podejścia ogólnoszkolnego w ramach gruntownej reformy krajowego systemu edukacji. Ustawa nr 101 z 2015 r. określa zasady, cele i wytyczne dla szkół oraz podkreśla ich rolę w edukacji obywatelskiej i nabywaniu kompetencji społecznych, obywatelskich i międzykulturowych (wiedzy i umiejętności) na wszystkich poziomach kształcenia: od szkolnictwa podstawowego po zawodowe. Szkoły mogą samodzielnie decydować o sposobie realizacji tych celów i zamierzonych efektów uczenia się (np. kompetencji społecznych i obywatelskich czy znajomości włoskiej konstytucji, innych przepisów prawa oraz Karty praw podstawowych Unii Europejskiej).

W niektórych krajach odpowiedzialność za edukację nie spoczywa na szczeblu krajowym. Mogą tu obowiązywać pewne zalecenia ogólne, ale to władze regionu opracowują bardziej szczegółowe wytyczne, które wspierają realizację edukacji obywatelskiej na poziomie szkół w ich konkretnych systemach szkolnictwa.

W **Niemczech** istnieją wytyczne na poziomie krajowym wydane przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury, która przyjęła szereg rezolucji dotyczących edukacji obywatelskiej, na przykład *Umacnianie demokracji, budowanie edukacji międzykulturowej i zalecenia dotyczące kultury pamięci w celu kształtowania przedmiotu edukacji historyczno-politycznej w szkołach* oraz *Zalecenie w sprawie propagowania praw człowieka w szkołach*. Wytyczne zapewniane są również przez poszczególne kraje związkowe, np. Saksonię-Anhalt, Badenię-Wirtembergię czy Hamburg, Berlin i Brandenburgia posiadają wspólny serwer edukacyjny i instytut pedagogiki szkolnej.

O ile w **Hiszpanii** na poziomie krajowym występują pewne wytyczne dotyczące konkretnych zagadnień (np. pomoce dydaktyczne dot. tematyki miłości i związków partnerskich), szerszy zakres materiałów obserwuje się we wspólnotach autonomicznych, m.in. w Katalonii, gdzie dostępne są ramy kompetencji społecznych i obywatelskich oraz pomoce dydaktyczne i opisy zajęć dotyczących zagadnień takich, jak krytyczne myślenie obywatelskie, edukacja na rzecz demokracji czy etyka. We Wspólnocie Autonomicznej Galicji wprowadzono w 2012/13 r. program *Proxecta* zapewniający dofinansowanie innowacji edukacyjnych podnoszących kluczowe kompetencje, w szczególności dla projektów interdyscyplinarnych, które mogą obejmować wytyczne dotyczące edukacji obywatelskiej i wspierać jej realizację.

⁽⁵⁴⁾ Przykłady zaobserwowane w Irlandii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Łotwie, Węgrzech, Malcie, w Austrii, Portugalii, Rumunii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Liechtensteinie i Serbii.

W wielu krajach opracowano ramy kompetencji, które wspierają realizację edukacji obywatelskiej, dzieląc kompetencje społeczne i obywatelskie na odrębne elementy i opisując powiązane z nimi efekty uczenia się, bądź przedstawiając przykłady metod nauczania rozwijających określone obszary kompetencji.

W Katalonii, jednej ze wspólnot autonomicznych **Hiszpanii**, opracowano dokument zawierający wytyczne dotyczące kształtowania wartości społecznych i obywatelskich od poziomu szkół podstawowych po szkoły średnie drugiego stopnia. Zawiera on omówienie sugerowanych metod nauczania dla każdego z ośmiu obszarów kompetencji związanych z edukacją obywatelską, wraz z przeglądem umiejętności rozwijanych w ramach poszczególnych kompetencji. Celem tego dokumentu jest wspieranie szkół przy opracowywaniu i realizacji odpowiedniego programu nauczania edukacji obywatelskiej.

W **Austrii** przygotowano *Model kompetencji w obszarze edukacji politycznej* dla edukacji obywatelskiej, który określa koncepcję, metody, kształtowanie i kompetencje decyzyjne, wraz z ogólnym opisem poszczególnych obszarów tych kompetencji i pomysłami dotyczącymi metod nauczania.

W **Szwajcarii** *Guide Education Citoyenneté Mondiale* stanowi poradnik dydaktyczny dla szkół i nauczycieli dotyczący obywatelstwa na poziomie krajowym i globalnym, który odnosi się do wszystkich przedmiotów. Obejmuje on analizę i krótki opis różnych obszarów kompetencji istotnych dla edukacji obywatelskiej, wraz z przykładami metod dydaktycznych ilustrującymi praktyczną realizację określonych zagadnień.

Zalecenia krajowe mogą zawierać odniesienia do wytycznych opracowanych na poziomie europejskim lub światowym i wiele krajów, m.in. Dania, Niemcy, Estonia, Austria i Finlandia, powołuje się na dokumenty wydane przez UNICEF i Radę Europy.

W **Danii**, **Niemczech**, **Estonii** i **Austrii** na poziomie krajowym zaleca się pomoce dydaktyczne udostępniane przez Radę Europy, w szczególności publikację *Kompas: Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* ⁽⁵⁵⁾.

W **Finlandii** ogólne wytyczne zawarte są w krajowej podstawie programowej. Jednocześnie wskazuje się szereg krajowych i międzynarodowych organizacji udostępniających pomoce dydaktyczne, m.in. Radę Europy i UNICEF. Ten ostatni prowadzi powszechnie znany program globalnej edukacji obywatelskiej powiązany z celami zrównoważonego rozwoju, ze szczególnym naciskiem na obszary takie, jak światowe działania i dialog polityczny, globalne mierniki postępu, edukacja na rzecz pokoju i praw człowieka, edukacja na rzecz zapobiegania brutalnemu ekstremizmowi i edukacja na temat Holokaustu ⁽⁵⁶⁾.

Chociaż na ogół stosuje się standardowe podejście do wytycznych, w niektórych systemach edukacji są one nastawione na rozwiązywanie konkretnych problemów w szkołach lub wykorzystują szersze konsultacje ze specjalistami. Dla przykładu w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) angażuje się zewnętrzną sieć ekspertów wspierających edukację obywatelską.

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** władze oświatowe korzystają z pomocy wielu partnerów, np. Sieci Edukacyjnej Ekspertów ds. Islamu. Składa się ona z ekspertów-ochotników, którzy opracowują kontrargumenty przeciwko radykalnemu islamowi. Na prośbę szkół zapewniają oni zalecenia i pomoce dydaktyczne zapobiegające radykalizacji, np. poprzez nadawanie kierunku rozmowom w klasie na temat osobistych przekonań lub wyjaśnianie norm i wartości islamu zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Od 2017 r. Ministerstwo ds. Dzieci, Edukacji i Równouprawnienia w **Danii** zapewnia szkołom dostosowane do ich potrzeb wytyczne, zatrudniając konsultantów dydaktycznych, którzy wspierają szkoły i gminy w promowaniu demokracji i społeczeństwa obywatelskiego oraz w zapobieganiu radykalizacji i ekstremizmowi w szkołach.

Wiele wytycznych dostępnych jest online, a w 33 systemach edukacji wymienia się internetowe źródła obejmujące zarówno wytyczne, jak i materiały pomocnicze dotyczące szerokiego spektrum zagadnień związanych z edukacją obywatelską (pełną listę zawiera Załącznik 3 (dostępny w j. ang. na stronie www.eurydice.org.pl)). Kraje, w których nie wskazano żadnych internetowych źródeł ogólnych wytycznych to Bułgaria, Grecja, Luksemburg, Węgry, Bośnia i Hercegowina, Macedonia, Islandia i Serbia. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) dostępny jest specjalny portal internetowy poświęcony edukacji przeciwko nienawiści (*Educate Against Hate*). W krajach, w których dostępne są wytyczne online, dzielą się one na dwa podstawowe rodzaje: przede wszystkim portale ogólnie poświęcone edukacji obywatelskiej, albo podstrony poświęcone temu obszarowi w ramach większej witryny internetowej (np. ministerstwa edukacji czy centrum pomocy dydaktycznych).

W **Holandii** istnieje witryna internetowa poświęcona wspieraniu edukacji obywatelskiej w szkołach (również w szkołach specjalnych). Uzupełnia ją specjalny osobny dział poświęcony materiałom zawierającym wytyczne dla szkół zawodowych.

⁽⁵⁵⁾ Więcej informacji dostępnych jest na stronie <http://www.coe.int/en/web/compass>

⁽⁵⁶⁾ Więcej informacji dostępnych jest na stronie <http://en.unesco.org/gced>

W **Portugalii** portal internetowy ministerstwa edukacji zawiera dokumenty referencyjne, wytyczne i informacje dotyczące obszarów tematycznych związanych z edukacją obywatelską.

W krajach, które nie zapewniają ani drukowanych, ani internetowych materiałów pomocniczych dotyczących uczenia się w klasie, najczęściej wymienianym powodem takiego stanu rzeczy jest autonomia szkół i nauczycieli⁽⁵⁷⁾. Warto jednak zauważyć, że w niektórych krajach, które znane są z autonomii nauczycieli, np. w Finlandii i Norwegii, wymienia się ważne krajowe wytyczne w sprawie edukacji obywatelskiej, pozostawiające nauczycielom ostateczny wybór narzędzi dydaktycznych. W Luksemburgu natomiast opracowywane są obecnie różne rodzaje wsparcia.

W **Luksemburgu** nie stosuje się obecnie krajowych wytycznych, jednak ministerstwo edukacji utworzyło niedawno Centrum ds. Edukacji Obywatelskiej, którego misją obejmuje „opracowywanie koncepcji związanych z edukacją obywatelską na poziomie krajowym” i które, gdy zacznie już w pełni funkcjonować (pod koniec 2017 r.), zapewniac będzie materiały zawierające wytyczne i pomoce dydaktyczne.

W Islandii obowiązują wytyczne dla dwóch poziomów kształcenia, a oprócz tego krajowy program nauczania zawiera zagadnienia i elementy ściśle związane z edukacją obywatelską dla wszystkich poziomów.

W **Islandii** sześć podstawowych filarów edukacji w krajowym programie nauczania to umiejętność czytania i pisania, zrównoważony rozwój, demokracja i prawa człowieka, równość, zdrowie i dobrostan oraz kreatywność. Program ten kładzie m.in. nacisk na etykę, świadomość społeczną i obywatelską oraz kompetencje społeczne, co jest zgodne z celami edukacji obywatelskiej.

Wśród dziewięciu krajów, w których nie obowiązują ogólne wytyczne dotyczące edukacji obywatelskiej, niektóre zapewniają wsparcie w zakresie określonych zagadnień lub tematów (te bardziej szczegółowe dane nie zostały uwzględnione na rysunku 2.1). Na przykład w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) wymienia się konkretny poradnik dotyczący umiejętności korzystania z mediów oraz ramowe programy nauczania obejmujące elementy edukacji obywatelskiej, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) prowadzony jest portal internetowy *Educate against Hate*.

W wielu krajach zapewnia się materiały pomocnicze lub wydaje niewiążące zalecenia w sprawie uwzględniania na szczeblu szkół konkretnych wydarzeń, np. obchodów dni o znaczeniu krajowym, europejskim czy światowym. W 23 systemach edukacji⁽⁵⁸⁾ przekazuje się szkołom informacje wspierające organizację obchodów dni o znaczeniu narodowym, natomiast w 21⁽⁵⁹⁾ istnieją zalecenia dotyczące określonych dni międzynarodowych, takich jak Międzynarodowy Dzień Praw Człowieka czy Międzynarodowy Dzień Kobiet. Upamiętnianie takich dni może być związane z określonymi obszarami programowymi lub stanowić część szerszego ogólnoszkolnego podejścia do edukacji obywatelskiej, zapewniając łatwy punkt wyjścia do angażowania całej szkoły w związane z nią działania.

W **Austrii** krajowe centrum edukacji obywatelskiej *polis* prowadzi listę różnych dni międzynarodowych wraz z pomocami dydaktycznymi online dotyczącymi realizacji danego tematu w klasie, np. Światowego Dnia Uchodźcy obchodzonego 20 czerwca. Austriackie Federalne Ministerstwo Edukacji publikuje również na portalu internetowym *Politik Lernen* comiesięczne arkusze informacyjne dotyczące edukacji obywatelskiej, które regularnie odnoszą się do istotnych dla niej krajowych i międzynarodowych dni.

W **Portugalii** propaguje się szeroki wybór dni krajowych i międzynarodowych na wszystkich poziomach szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego. Odpowiednie informacje dostępne są na portalu internetowym ministerstwa edukacji, obejmując różne dni, np. Dzień Dziecka, Europejski Dzień Języków, Europejski Dzień Ochrony Dzieci przed Wykorzystywaniem i Przemocą Seksualną czy Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holokaustu.

W **Norwegii** krajowy program nauczania „nauk społecznych” w szkole podstawowej (dla klas 1-4) zawiera wytyczne dotyczące celów uczenia się, które obejmują naukę o tym, dlaczego i w jaki sposób Norwegia obchodzi określone święta narodowe, w tym Dzień Konstytucji (17 maja) oraz święto narodowe ludu Saami (6 lutego), a także o świętach państwowych innych krajów. Program ten nie narzuca jednak metod nauczania, zgodnie z propagowaną w Norwegii autonomią nauczycieli.

⁽⁵⁷⁾ Są to Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Dania, Luksemburg, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Szkocja), Bośnia i Hercegowina oraz Macedonia.

⁽⁵⁸⁾ W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), Bułgarii, Niemczech, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Austrii, Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Bośni i Hercegowinie, Islandii, Czarnogórze, Norwegii i Turcji.

⁽⁵⁹⁾ W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), Bułgarii, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, we Włoszech, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Austrii, Polsce, Portugalii, Rumunii, Bośni i Hercegowinie, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Serbii i Turcji.

2.2.2. Efektywne sposoby uczenia się

Edukacja obywatelska polega na angażowaniu i zachęcaniu uczniów do odkrywania rozległej wiedzy obywatelskiej w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. W ujęciu zasadniczym jest to proces, dzięki któremu uczniowie mogą rozwijać wiedzę o strukturach demokratycznych działających w ich społeczeństwie. W swojej najlepszej postaci edukacja obywatelska jest transformującym procesem uczenia się, który umożliwia młodym ludziom stawanie się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami współtworzącymi tolerancyjne, sprawiedliwe i demokratyczne społeczeństwo.

Jak wspomniano w punkcie 2.1, nowoczesna edukacja obywatelska powinna tworzyć angażujące i interaktywne środowiska uczenia się oraz korzystać z innowacyjnych metod nauczania, aby rozwijać wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne młodzieży do stania się aktywnymi obywatelami. Stanowiąc przygotowanie do życia we współczesnym świecie, nauczanie powinno odbywać się w sprzyjającym, otwartym i niekrytycznym środowisku.

Najlepsze przykłady edukacji obywatelskiej charakteryzują się wszystkimi lub większością z sześciu cech skutecznego uczenia się opracowanych przez *Citizenship Foundation*, które, jak podkreślono w przeglądzie literatury przedmiotu (patrz punkt 2.1), nadają kierunek dydaktyce i sprzyjają jakości. Tak pojęte uczenie się powinno być:

- Aktywne: nastawione na uczenie się przez działanie;
- Interaktywne: wykorzystujące dyskusje i debaty;
- Istotne: skupione na rzeczywistych problemach stojących przed młodzieżą i społeczeństwem;
- Krytyczne: zachęcające młodzież do samodzielnego myślenia;
- Oparte na współpracy: wykorzystujące pracę w grupach i wspólne uczenie się;
- Oparte na uczestnictwie: zapewniające młodym ludziom możliwość współdecydowania o procesie uczenia się.

Cechy te można dostrzec w szeregu praktyk stosowanych w wielu krajach i regionach Europy. Poniższa analiza opiera się na przykładach krajowych przekazanych do celów niniejszego opracowania, które wykazują powiązania z tymi cechami. Jej celem nie jest wyczerpujące omówienie praktyk występujących we wszystkich krajach. Adresy odpowiednich krajowych stron internetowych podane są w dostępnym online Załączniku 3 (w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl).

Aktywne uczenie się

Aktywne uczenie się jest jedną z najważniejszych metod dydaktycznych, która angażuje uczniów w sposób bardziej bezpośredni, zachęcając ich do uczestnictwa, współpracy, myślenia, działania i refleksji. Prostszy przykładami aktywnego uczenia się mogą być dyskusje w małych grupach, odgrywanie ról czy zadania polegające na rozwiązywaniu problemów lub oparte na projektach. Bardziej rozwinięte metody mogą zapewniać uczniom możliwości uczenia się w oparciu o praktyczne doświadczenia związane z celami edukacji obywatelskiej. W wielu systemach edukacji występuje uczenie się za pomocą metody projektów.

Od 2010 r. we **Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii** realizowane jest związane z edukacją obywatelską uczenie się oparte na projektach, a w roku szkolnym 2016/17 wdrożono *Plan działania na rzecz dialogu międzykulturowego i religijnego*, który koncentruje się na aktywnym uczeniu się, zachęca szkoły do opracowania programu wizyt, projektów i inicjatyw oraz obejmuje dostępny dla wszystkich uczniów konkurs. Zorganizowane mają zostać również targi prezentujące pomysły, działania i osiągnięcia uczniów.

W **Irlandii** głównym działaniem edukacyjnym związanym z edukacją obywatelską jest prowadzony przez uczniów praktyczny projekt badawczy. Od uczniów oczekuje się bezpośredniego zaangażowania w określone tematy lub zagadnienia i kontaktowania się z osobami bądź organizacjami zajmującymi się polityką, prawami człowieka, różnorodnością kulturową lub zrównoważonym rozwojem. Zbierają oni informacje o samych organizacjach i pomysły dotyczące działań, które mogłyby podjąć, a następnie planują i inicjują działania obywatelskie na poziomie lokalnym, krajowym lub międzynarodowym. Forma tych działań może być uzgodniona z daną organizacją lub stanowić nową inicjatywę. Uczniowie mają obowiązek uzasadnienia wybranych przez siebie działań w odniesieniu do innych dostępnych alternatyw.

We Francji uczenie się za pomocą metody projektów stanowi część jasno określonej ścieżki edukacyjnej oferującej uczniom różne formy aktywnego uczenia się na wszystkich poziomach kształcenia: od szkoły podstawowej po szkoły zawodowe.

Realizowana we Francji *parcours citoyen* jest ścieżką kształcenia w obszarze edukacji obywatelskiej, która dotyczy wszystkich poziomów szkolnictwa, w tym zawodowego. Aktywne uczenie się przejawia się tu jako możliwość tworzenia w jej ramach interdyscyplinarnych projektów w szkołach zawodowych, które mogą być powiązane z edukacją obywatelską, uwzględniając takie efekty uczenia się, jak samodzielność, poczucie odpowiedzialności i zaangażowanie. Możliwość ta zostanie wkrótce rozszerzona wraz ze stopniowym wprowadzaniem określonych interdyscyplinarnych zajęć praktycznych dla szkół na wszystkich poziomach począwszy od roku szkolnego 2016/17 r.

Innowacyjna forma uczenia się poprzez doświadczenie oferowana jest w Finlandii, gdzie uczniowie mają możliwość odgrywania ról w symulowanym środowisku fizycznym.

W Finlandii środowisko uczenia się *Me & MyCity* (Ja i moje miasto) jest fizyczną przestrzenią stanowiącą mikro-miasto ze wszystkimi jego funkcjami. Korzysta z niego około 80% wszystkich szóstoklasistów w szkołach średnich pierwszego stopnia. Umożliwia ono młodym ludziom wcielanie się w role konsumenta, obywatela i pracownika w mikro-społeczeństwie. Ta koncepcja aktywnego uczenia się obejmuje szkolenie nauczycieli, materiały dydaktyczne przeznaczone na dziesięć lekcji i całodzienną wycieczkę do środowiska uczenia się *Me & MyCity*. Tematy lekcji pomagają uczniom poznawać ich role w *Me & My City* jako pracowników, konsumentów i członków społeczności.

Odgrywanie ról może również odbywać się w środowisku klasowym. Może ono przybierać postać symulacji w bezpiecznym środowisku lub zachęcania uczniów do wyobrażania sobie punktów widzenia różnych osób w społeczeństwie.

Parlament Wspólnoty Niemieckojęzycznej Belgii propaguje warsztaty poświęcone odgrywaniu ról (korzystają z nich również różne organizacje w całej Europie) o nazwie *Democracy*. Są one prowadzone w szkołach podstawowych, w których uczniowie w wieku 10-12 lat muszą stworzyć i zorganizować wirtualne miasto oraz realizować obowiązki, wykorzystywać możliwości i rozwiązywać problemy związane z polityką.

Interaktywne uczenie się

Interaktywne uczenie się poprzez dyskusje i debaty zapewnia uczniom możliwość rozumienia innych osób, nabywania umiejętności wyrażania swoich poglądów oraz zdobywania doświadczenia w negocjowaniu sprzecznych opinii.

Na poziomie szkoły podstawowej we Francji dzieci w klasie 5 zajmują się zagadnieniem o nazwie *Bohaterowie*, w ramach którego poznają różnych bohaterów i krytycznie analizują ich cechy oraz związane z nimi wartości.

Na Cyprze Ministerstwo Edukacji i Kultury opracowało innowacyjny przewodnik edukacyjny pt. *Odkrywanie słońca*. Zawiera on wskazówki i propozycje zajęć sprzyjających dyskusjom i debatom wokół tematów takich, jak różnorodność (w tym międzykulturowa) czy akceptacja innych. Proponowane tematy dotyczą również trudnych problemów, m.in. eutanazji zwierząt, nietypowych rodzin, narkotyków i palenia papierosów.

Stosowany w Austrii *Model kompetencji w obszarze edukacji politycznej* kładzie nacisk na zajęcia edukacyjne w formie debaty. W ramach tego modelu prowadzona jest również w szkołach sieć klubów dyskusyjnych.

W Rumunii proponowaną formą zajęć w ramach przedmiotu „kultura obywatelska” na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia jest debata na temat szeroko nagłośnionych przypadków łamania praw człowieka i innych kontrowersyjnych spraw. W wytycznych podkreśla się, że jest to zalecane od poziomu szkoły podstawowej po starsze grupy wiekowe.

Debata jako forma zajęć edukacyjnych może być rozwijana i profilowana jako cenne doświadczenie edukacyjne na poziomie krajowym.

Krajowa Fundacja Debat Szkolnych w Holandii organizuje debaty między zespołami reprezentującymi szkoły na aktualne tematy związane z ekonomią, polityką, filozofią i społeczeństwem. Debaty mogą również stanowić integralną część programu nauczania, rozwijając umiejętności uczniów w dziedzinie argumentowania, wystąpień publicznych, przywództwa i obywatelstwa.

Istotne uczenie się

W wielu systemach edukacji podkreśla się kluczową rolę edukacji obywatelskiej w zwracaniu uwagi na sprawy bieżące i problemy społeczne. Chodzi tu o poznawanie prawdziwych problemów istotnych dla uczniów w odniesieniu do ich życia osobistego i społecznego, w tym spraw kontrowersyjnych, które mogą być trudne do omawiania. Wymienić tu można wzajemne uczenie się od siebie czy metody

dydaktyczne nastawione na przełamywanie barier między grupami społecznymi. Może to dotyczyć spraw o szczególnym znaczeniu dla niektórych regionów, takich jak podziały między wspólnotami religijnymi w Irlandii Północnej.

Na **Cyprze** opracowanie polityki antyrasistowskiej zostało wyznaczone przez Ministerstwo Edukacji i Kultury w latach 2015-2016 jako cel dla wszystkich szkół pod hasłem *Zwiększanie świadomości uczniów w dziedzinie rasizmu i nietolerancji oraz promowanie równości i szacunku w kontekście kampanii Rady Europy „Bez nienawiści”*.

W **Finlandii** prowadzony jest krajowy program przeciwdziałania przemocy w szkołach *KiVa*, stosujący nastawioną na rozwiązania wolontariacką mediację rówieśniczą, w ramach której uczniowie-mediatorzy pomagają poszczególnym stronom konfliktu samodzielnie znaleźć jego rozwiązanie i w efekcie zmienić swoje zachowanie.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** opracowano strategię *Shared Education* (Wspólna edukacja) w kontekście systemu szkolnictwa, który odzwierciedla historyczne podziały społeczne w Irlandii Północnej. Wspólna polityka edukacyjna zapewnia dzieciom i młodzieży z różnych środowisk społecznych szereg możliwości wspólnej nauki, tworząc w ten sposób bardziej integracyjne społeczeństwo, sprzyjając spójności społecznej oraz efektywnie wykorzystując zasoby i wiedzę.

Zasada istotności odnosi się również do spraw związanych z obywatelstwem europejskim i globalnym, zapewniając rozwój wiedzy i umiejętności umożliwiających młodym ludziom funkcjonowanie w roli obywateli świata poza granicami ich krajów.

W realizowanym od 2011/12 r. w **Irlandii** programie *Blue Star* w roku szkolnym 2015/16 wzięło udział 16.350 dzieci. W jego ramach uczniowie realizują projekty związane z czterema kluczowymi elementami: początkami i rozwojem Unii Europejskiej, kulturą i językową różnorodnością Europy, działalnością Unii oraz jej wpływem na życie obywateli.

Niezmiernie ważne jest wspieranie nauczycieli w sprawianiu, aby uczenie się było istotne. We Francji powołano w tym celu grupę wolontariuszy, która współpracuje z nauczycielami, przekazując im swoje doświadczenia życiowe.

Obowiązująca we **Francji** ustawa *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* zakreśla nowy program edukacji obywatelskiej i nowych zajęć edukacyjnych w ramach „ścieżki obywatelskiej” (*parcours citoyen*). Obejmuje on inicjatywę powołania Obywatelskiej Rezerwy Edukacji Narodowej składającej się z ponad 4.000 entuzjastycznych wolontariuszy społeczeństwa obywatelskiego, w tym rodziców, którzy mają współpracować z nauczycielami, aby dzielić z nimi i wspólnie rozwijać francuskie wartości republikańskie oraz edukację obywatelską uczniów podczas zajęć programowych i pozalekcyjnych.

Krytyczne uczenie się

Myślenie i analiza krytyczna powszechnie występują w uczeniu się edukacji obywatelskiej w większości krajów i są przekazywane za pośrednictwem takich zagadnień, jak umiejętność korzystania z mediów, która zyskuje na znaczeniu w obliczu rosnącej liczby informacji i jej dostawców, jak również coraz bardziej skomplikowanego środowiska medialnego. Chodzi tu o zachęcanie młodych ludzi do samodzielnego myślenia, nietraktowania informacji dosłownie i krytycznej refleksji nad tym, czego się dowiadują.

W roku szkolnym 2015/16 r. w **Danii** wprowadzano nowy program nauczania dla *Folkeskole* (publicznych szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia), który upraszcza *Wspólne Cele* z 2009 r. oraz kładzie większy nacisk na kompetencje obywatelskie, prawa człowieka i zajęcia praktyczne. W następstwie tej reformy myślenie krytyczne stało się wyraźnie określonym celem kształcenia.

Na **Łotwie** uczniom pokazywana jest seria filmów krótkometrażowych pt. *7 Stories About Us* na temat wieku, płci, rasy, orientacji seksualnej oraz przynależności etnicznej i wyznaniowej. Są one dostępne w języku łotewskim, angielskim i rosyjskim. Opierają się na rzeczywistych przypadkach dyskryminacji, a ich celem jest zarówno prowokowanie do krytycznego myślenia, jak i zachęcanie uczniów do refleksji nad własnymi postawami.

Uczenie się oparte na współpracy

Dzięki zajęciom opartym na współpracy uczniowie uczą się interakcji z rówieśnikami i partnerami zewnętrznymi oraz są zachęceni do otwartości na opinie innych osób oraz współpracę i uczenie się od siebie nawzajem. Do przykładów takiego uczenia się zaliczyć można wspólną pracę nad szkolnymi projektami medialnymi (np. radiowęzłem czy gazetką) lub interakcje rozwijane w ramach pracy zespołowej podczas zajęć z zakresu przedsiębiorczości, w których grupy współpracują nad realizacją wspólnej idei bądź wizji.

We **Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii**, w ramach projektu *Kultur macht Schule*, propagowana jest współpraca między szkołami a sektorem kultury. Każdego roku szkoły mogą zgłaszać propozycje projektów współpracy z jedną z wcześniej wybranych 39 placówek kulturalnych w ramach 7 kategorii, tj.: sztuk performatywnych, umiejętności medialnych, sztuk pięknych, zajęć muzealnych, projektów interdyscyplinarnych i muzyki, a także literatury od 2016 r.

W **Grecji** uczniowie i nauczyciele mają dostęp do internetowej usługi o nazwie *School Press*, realizowanej z wykorzystaniem źródeł *open source* za pośrednictwem WordPress. Usługa ta wzbogaca zwykły proces nauczania dzięki narzędziom do pracy w grupach i publikowaniu jej wyników. Uczniów zachęca się do wyrażania siebie, a od premiery usługi w 2014 r. opublikowano około 1.045 czasopism elektronicznych i 15.564 artykułów.

Realizowany w **Austrii** program *Sparkling Science* ma na celu wspieranie uczniów biorących czynny udział w badaniach naukowych. Uczniowie pomagają badaczom w ich pracy naukowej i w udostępnianiu wspólnych wyników. Współpraca ta może mieć formę wspólnie opracowanych projektów dotyczących konkretnych kwalifikacji zawodowych lub być realizowana w ramach międzyprzedmiotowych projektów szkolnych. Obejmuje ona nauki społeczne i przyrodnicze, a jej celem jest poprawa kontaktów między szkołami a uczelniami.

Uczenie się oparte na uczestnictwie

Działania oparte na uczestnictwie są często postrzegane jako najtrudniejsze do wprowadzenia i realizacji, ponieważ są one nie tylko kierowane przez uczniów, ale opierają się również na uczeniu się przez doświadczenie i mogą być nierozzerwalnie związane z ogólnoszkolnym podejściem do uczestnictwa. Dotyczy to również postrzegania uczniów jako aktywnych uczestników opracowywania i realizacji doświadczeń edukacyjnych, takich jak uczenie się za pomocą metody projektów, które nastawione jest na uczniów, oferując im możliwość zajęcia się tematem związanym z ich własnymi zainteresowaniami, wyboru własnych metod badawczych i innowacyjnego przedstawienia wyników, oraz nie jest ukierunkowywane przez nauczycieli na określoną tematykę czy efekty uczenia się.

W **Finlandii** podejście ogólnoszkolne oznacza, że szkoły rozwijają całą swoją kulturę i praktyki na zasadach demokratycznych. Opiera się to na trzech założeniach: społeczności edukacyjnej stanowiącej podstawę kultury szkoły i sprzyjającej uczeniu się wszystkich jej członków, interakcji i elastycznym podejściu do pracy uznającym różne sposoby uczenia się oraz na uczestnictwie i demokratycznym działaniu wspólnie budującym metody pracy i uczenia się. Nieodłączną częścią tego podejścia są możliwości uczenia się opartego na partycypacji zarówno podczas lekcji, jak i w ramach działań ogólnoszkolnych.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** wprowadzono w 2015 r. zmiany do krajowej kwalifikacji *Welsh Baccalaureate* opartej na umiejętnościach i realizowanej przez młodzież w wieku 14-19 lat w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia oraz zawodowych. Celem zmian było większe nastawienie tej kwalifikacji na ucznia. Jej uzyskanie wymaga od uczniów zdobycia czterech certyfikatów potwierdzających ich umiejętności w tzw. wyzwaniach dotyczących przedsiębiorczości, społeczności, globalnego obywatelstwa i projektu indywidualnego. Chociaż jest to zasadniczo metoda uczenia się opartego na projektach, uczniowie mogą samodzielnie prowadzić swój temat (indywidualnie lub pracując w zespole), wybierać metody badawcze i sposób realizacji wymaganych prac oraz decydować, jaki ostateczny produkt czy wyniki zostaną poddane ocenie w ramach zakresu wyzwania ustalonego przez komisje egzaminacyjne.

Poza uczeniem się metodą projektów istnieje tylko kilka przykładów świadczących o możliwości kierowania przez uczniów własnym procesem kształcenia w ramach programu nauczania. Na poziomie makro uczniowie mogą wpływać na treści uczenia się, działając jako doradcy osób opracowujących treści programowe.

Na **Litwie** ogólne plany organizacji szkolnictwa średniego zakładają obowiązkową obecność przedstawicieli uczniów przy opracowywaniu szkolnego planu edukacyjnego i rozwojowego (głównego dokumentu określającego proces kształcenia i rozwoju w szkołach), co daje im możliwość wpływania na ten proces, ale niekoniecznie pozwala im na kierowanie nauką własną.

Inne przykłady obejmują wolontariat społeczny, który może być oficjalnie uznawany w ramach programu nauczania w Holandii, o czym decydują poszczególne szkoły. W Deklaracji Paryskiej podkreśla się podejścia oparte na uczestnictwie jako wymiar uczenia się, który powinien być nastawiony na ucznia i propagowany od najmłodszych lat. Względny brak potwierdzenia ich powszechności w niniejszym raporcie wskazuje na potrzebę zwiększenia wysiłków w tym obszarze, aby móc realizować znaczące i kierowane przez uczniów doświadczenia edukacyjne oparte na ich uczestnictwie w opracowywaniu metod uczenia się w ramach programów nauczania.

2.2.3. Podejście ogólnoszkolne

Oprócz opisanych powyżej efektywnych sposobów uczenia się, prowadzone badania wskazują na potrzebę tworzenia środowisk szkolnych, które sprzyjają realizacji i upowszechnianiu edukacji obywatelskiej (UNESCO, 1998). Ważnym czynnikiem skutecznego prowadzenia tego przedmiotu na poziomie zajęć lekcyjnych, które z kolei mogą pozytywnie oddziaływać na indywidualnych uczniów, może być cała kultura szkoły i ogólnoszkolne podejście do edukacji obywatelskiej. Badania dowodzą licznych korzyści również na poziomie szkoły: od silniejszego poczucia wspólnoty i przynależności po poprawę zachowań i postaw prowadzących do większego zaangażowania i motywacji uczniów. Podejście ogólnoszkolne może także wprowadzać szkołę do szerszej społeczności, przełamywać bariery i włączać młodzież do jej życia. W tworzeniu i definiowaniu takiego podejścia ważną rolę odgrywają dyrektorzy szkół (European Commission /EACEA/Eurydice, 2012a). Longitudinalne badanie dotyczące edukacji obywatelskiej przeprowadzone w Zjednoczonym Królestwie przez *National Foundation for Educational Research* w latach 2001-2010 wykazało, że skuteczna edukacja obywatelska wymaga ogólnoszkolnego etosu, w ramach którego kierownictwo szkoły wspiera i propaguje ten przedmiot, rozumiejąc w pełni jego znaczenie dla zajęć lekcyjnych i całej szkoły. Podejście ogólnoszkolne daje uczniom możliwość ujścia i doświadczenia demokratycznego głosu i aktywnej postawy obywatelskiej w działaniu, ale jego wpływ będzie istotny tylko wówczas, gdy będzie ono wyraźnie popierane na poziomie całej placówki (patrz European Commission /EACEA/Eurydice 2012a, punkt 3.1).

Podejście ogólnoszkolne może być promowane przez władze edukacyjne na różne sposoby. We Włoszech jest ono zalecane w ustawodawstwie krajowym, podczas gdy władze oświatowe w Hamburgu (w Niemczech) doprowadziły do opracowania kryteriów nastawionych na rozwój edukacji na rzecz demokracji.

W **Niemczech**, w kraju związkowym Hamburg, kryteria jakości rozwoju edukacji demokratycznej w szkołach przedstawiono w katalogu *Charakterystyka szkół promujących edukację demokratyczną*. Opierając się na czterech koncepcjach przewodnich, tj. uczenia się, uczestnictwa, zachowań i wsparcia, kryteria te mają na celu poprawę jakości edukacji demokratycznej w szkołach dzięki wytycznym dotyczącym kultury szkolnej, kierownictwa i zarządzania, rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury uczenia się i osiągnięć. Opracowano je na podstawie wyników programu *Demokratie lernen & leben* (Uczenie się i życie w demokracji), zrealizowanego przez rząd federalny, kraje związkowe i organizacje pozarządowe, we współpracy z instytucjami kształcenia nauczycieli w następujących landach: Berlinie, Brandenburgii, Hamburgu, Saksonii, Saksonii-Anhalcie i Turyngii.

We **Włoszech** do stosowania podejścia ogólnoszkolnego zachęca ustawa nr 107 z 13 lipca 2015 r. w sprawie propagowania spójnego, kolektywnego i opartego na współpracy modelu szkół. Każda szkoła ma swobodę nawiązywania współpracy z rodzinami, społecznościami lokalnymi i innymi interesariuszami, w tym z władzami publicznymi, przedsiębiorstwami, organizacjami pozarządowymi i wspólnotami. Celem jest tu lepsze ukierunkowanie organizacji kształcenia i usług edukacyjnych na lokalne potrzeby i uwarunkowania oraz wspieranie aktywnego uczestnictwa uczniów w społeczeństwie.

Ważnym jest również rozumienie wartości podejścia ogólnoszkolnego. W Estonii i na Litwie aktywnie poszukuje się sposobów wykazania wartości szkół, których celem są nie tylko jak najlepsze wyniki w nauce, lecz również działania silnie związane z podejściem ogólnoszkolnym do edukacji obywatelskiej.

Zainicjowany w **Estonii** w 2012 r. *Model dobrej szkoły*, przyjęty również przez **Litwę** w 2015 r., ma odzwierciedlać szersze wyniki edukacji szkolnej poza rankingami opartymi na wynikach w nauce, zgodnie z priorytetowym traktowaniem budowania osobowości w estońskim krajowym programie nauczania. Model ten dotyczy rozwijania podejścia ogólnoszkolnego do oceniania i ma na celu umożliwienie szkołom wykazania działań ogólnoszkolnych nastawionych na wartości i umiejętności. Ma on również łączyć różne podmioty zaangażowane we wspieranie rozwoju osobistego i społecznego uczniów. W procesie opracowywania modelu bierze udział 87 ekspertów z Estonii, m.in. badacze z obszaru edukacji, dyrektorzy szkół, nauczyciele i przedstawiciele związków zawodowych oraz samorządy lokalne i Ministerstwo Edukacji i Badań.

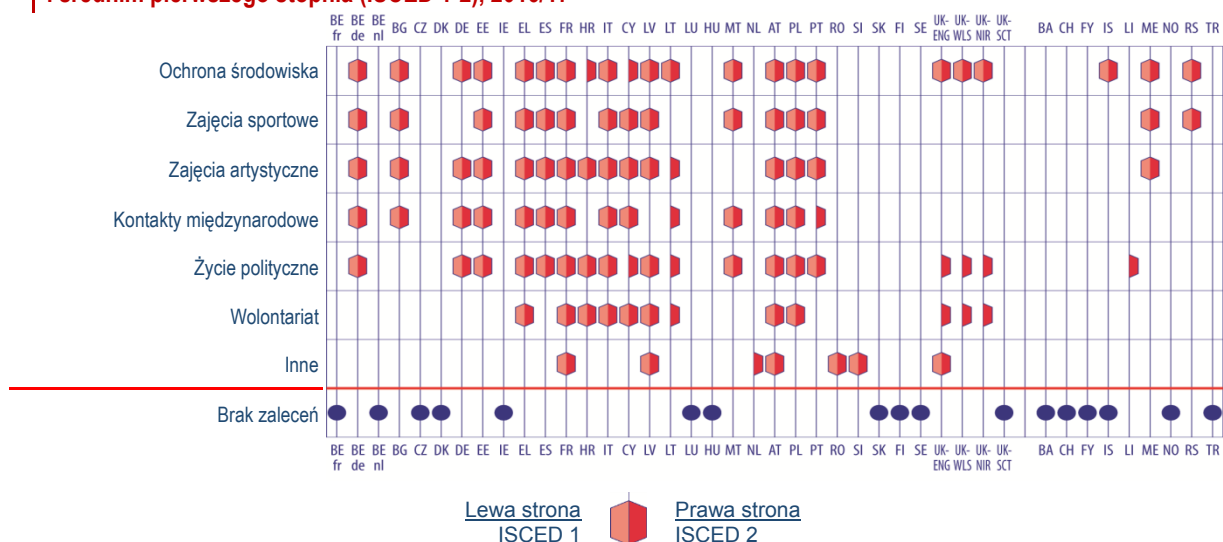
Przeżyte doświadczenia są jednym z czynników wywierających największy wpływ na postawy obywatelskie młodych ludzi. Ważną rolę odgrywa tu również uczenie się aktywności obywatelskiej w środowisku szkolnym, obok wpływów rodziny, rówieśników i najbliższego otoczenia.

2.3. Uczenie się edukacji obywatelskiej poza programem nauczania

W szerszym ujęciu edukacja obywatelska zakłada włączanie do niej pozalekcyjnego uczenia się w ramach złożonego podejścia obejmującego zajęcia zarówno programowe, jak i pozaprogramowe. Te ostatnie mogą umożliwiać uczenie się w większym stopniu kierowane przez ucznia i w mniejszym stopniu powiązane z celami krajowych programów nauczania. Mogą one również dawać uczniom dodatkowy wybór w krajach, w których obowiązują bardziej sztywne ramy programowe. Ponadto zajęcia takie mogą też stwarzać możliwość elastycznego angażowania się w działania organizacji lokalnych i krajowych związanych z edukacją obywatelską, szczególnie w przypadku, gdy są one uwzględnione w krajowych programach dotyczących zajęć pozalekcyjnych.

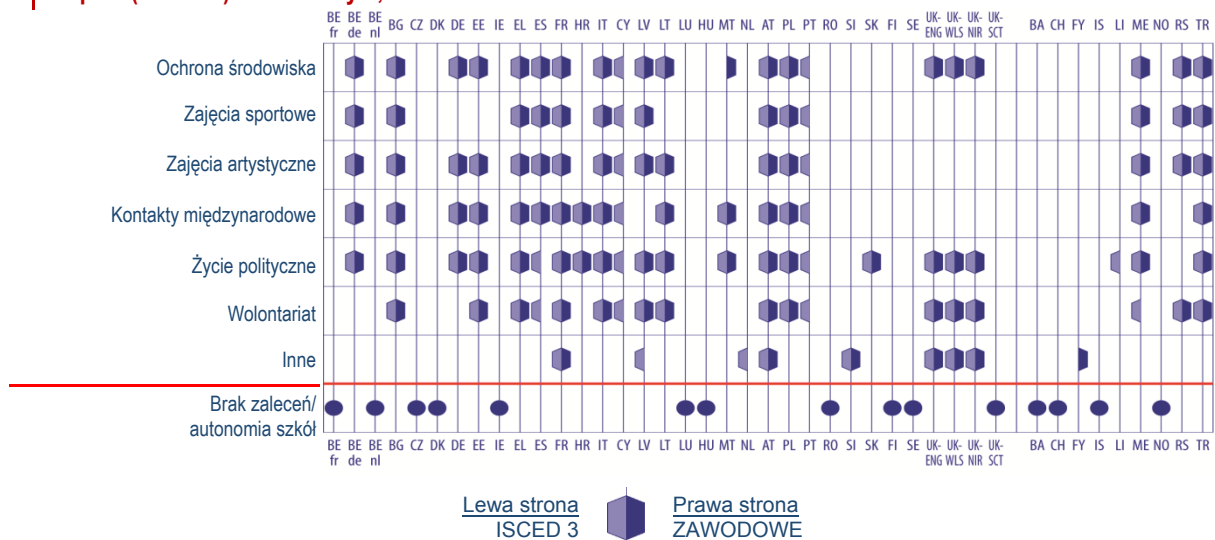
W niniejszym podrozdziale przedstawiamy najpierw ogólny przegląd krajowych zaleceń dotyczących zajęć pozalekcyjnych, w szczególności ich rodzajów. Następnie przyglądamy się rodzajom programów krajowych utworzonych w celu upowszechniania zajęć pozalekcyjnych. Za krajowy program zajęć pozalekcyjnych uznaje się program zainicjowany lub zalecany i co najmniej częściowo finansowany przez władze oświatowe najwyższego szczebla, dostępny dla dużej części danego obszaru geograficznego.

Rysunek 2.2a: Zalecenia władz centralnych dotyczące zajęć pozalekcyjnych w szkolnictwie podstawowym i średnim pierwszego stopnia (ISCED 1-2), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Rysunek 2.2b: Zalecenia władz centralnych dotyczące zajęć pozalekcyjnych w szkolnictwie średnim drugim stopnia (ISCED 3) i zawodowym, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące rys. 2.2a i 2.2b

Uwzględniono wyłącznie zajęcia obejmujące wymiar związany z edukacją obywatelską.

Ochrona środowiska: np. edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Zajęcia sportowe: np. propagowanie pokoju i integracji społecznej.

Zajęcia artystyczne: np. propagowanie dialogu międzykulturowego i umiejętności korzystania z mediów.

Kontakty międzynarodowe: np. za pośrednictwem wymian zagranicznych lub sieci online.

Życie polityczne: np. wycieczki do instytucji politycznych, parlamenty młodzieżowe lub udział w wyborach.

Wolontariat: np. w ramach organizacji działających w obrębie danej społeczności.

Inne: inne rodzaje zajęć pozalekcyjnych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów, rys. 2.2a i 2.2b

Czechy: Szkoły na wszystkich poziomach mają autonomię w zakresie tworzenia swoich programów edukacyjnych.

Dania: Plany lekcji i zagadnienia wybierają nauczyciele, niemniej materiały dydaktyczne i pomysły dotyczące edukacji obywatelskiej dostępne są na edukacyjnym portalu internetowym EMU.dk.

Niemcy: Stała konferencja Ministrów Edukacji i Kultury przygotowała odpowiednie zalecenia.

Hiszpania: Liczne przykłady występują również na poziomie wspólnot autonomicznych, np. w Kastylii-La Manchy, Katalonii, Kantabrii, Galicji i Estremadurze. Brak jest krajowych zaleceń dotyczących zajęć artystycznych.

Słowenia: Od szkół wymaga się organizacji zajęć pozalekcyjnych, przy czym mogą one samodzielnie decydować o ich treści, przestrzegając krajowych wytycznych.

W 13 systemach edukacji nie zapewnia się zaleceń dotyczących zajęć pozalekcyjnych dla żadnego poziomu, co nie musi oznaczać, że zajęcia takie się nie odbywają. W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) za powód braku krajowych zaleceń podaje się autonomię szkół. W Irlandii ten sam powód przytaczany jest odnośnie do szkół średnich drugiego stopnia i zawodowych, a w Luksemburgu, pomimo braku wytycznych, przykłady zajęć pozalekcyjnych obserwuje się w całym kraju. Podobnie w Macedonii wymienia się kilka przykładów działań związanych z edukacją na rzecz demokracji (spotkania z politykami lub wycieczki do organów rządowych) przy braku dotyczących ich zaleceń. Niemniej w większości tych krajów, m.in. na Węgrzech, w Szwecji, Szwajcarii i Norwegii, odpowiednie decyzje pozostawia się szkołom (autonomia szkół). Co ciekawe, w Islandii krajowe wytyczne występują w postaci jednego programu zajęć pozalekcyjnych dotyczących świadomości ekologicznej, a poza nim szkoły zachęca się do autonomii.

W **Czechach** nie obowiązują żadne krajowe zalecenia dotyczące zajęć pozalekcyjnych, niemniej wskazuje się odpowiednie dokumenty. W 2007 r. rząd przygotował dokument pt. *Metodyka wspierająca tworzenie szkolnych programów edukacji ponadprogramowej [w czasie wolnym od nauki] na terenie szkół*, który nie odnosi się bezpośrednio do edukacji obywatelskiej, ale podkreśla rolę szkoły w organizacji zajęć w czasie wolnym od nauki, tj. uczenia się pozaprogramowego uczniów. Z kolei w *Krajowym programie edukacji i podnoszenia świadomości ekologicznej na lata 2016-2025* rząd czeski odnosi się do potrzeby rozwijania zarówno zajęć programowych, jak i pozalekcyjnych dotyczących tematyki środowiskowej, m.in. do wspierania i rozwijania ośrodków ekologicznych powiązanych ze szkołami lub działających na ich terenie (działanie 1.1.4).

W **Danii** zaangażowanie w życie społeczności i zajęcia pozalekcyjne stanowią element codziennego życia młodzieży, ponieważ szkoły podstawowe i średnie pierwszego stopnia mają obowiązek współpracować z lokalną społecznością w ramach ich codziennej działalności. W związku z tym rząd nie widzi potrzeby stosowania w tym obszarze regulacji czy wytycznych.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** nie opracowuje się krajowych wytycznych, niemniej większość szkół zapewnia uczniom szkół średnich drugiego stopnia możliwość odbycia praktyk zawodowych lub wolontariatu.

W 28 systemach edukacji uczestniczących w badaniu obowiązują zalecenia dotyczące zajęć pozalekcyjnych, przy czym większość z nich odnosi się raczej do szkolnictwa średniego i zawodowego, rzadziej do szkół podstawowych. Spośród różnych rodzajów zajęć wymienianych w badaniu najczęściej wskazywane były zajęcia dotyczące świadomości ekologicznej – w 23 systemach edukacji na co najmniej jednym poziomie kształcenia (od 19 w szkolnictwie zawodowym do 22 w szkołach średnich pierwszego stopnia). Tuż za nimi plasują się zajęcia związane z życiem politycznym wymienione w 23 systemach edukacji na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia i tylko w 13 na poziomie podstawowym.

Istnieje wiele przykładów zajęć prowadzonych w poszczególnych krajach, w których stosowane są interesujące i inspirujące praktyki. Zajęcia pozalekcyjne są raczej prowadzone przez uczniów, i kładzie się w nich nacisk na uczenie się przez działanie. Zajęcia dotyczące ochrony środowiska obejmują szereg projektów z udziałem różnych partnerów zarówno na poziomie globalnym, jak i krajowym: od

projektów dotyczących COP21 związanych z priorytetami Organizacji Narodów Zjednoczonych po projekty Erasmus+.

Celem prowadzonego w **Grecji** globalnego projektu *Sameworld* na rzecz obywatelstwa ekologicznego jest realizacja zajęć edukacyjnych dotyczących sprawiedliwości ekologicznej, zmiany klimatu i migracji ekologicznych. Jest on finansowany z programu Erasmus+ i angażuje partnerów z dziesięciu krajów UE oraz kilku krajów afrykańskich.

Realizowany w całej **Europie** międzynarodowy program edukacji ekologicznej *Ecoschools* poświęcony jest budowaniu sieci szkół angażujących uczniów w projekty dotyczące ochrony środowiska. Wymienili go respondenci z Malty, wszystkich krajów brytyjskich i Islandii.

Na **Litwie** prowadzona jest inicjatywa na rzecz ochrony środowiska *Let's do it!* Jej celem jest współdziałanie uczniów i społeczności lokalnych polegające na usuwaniu śmieci z terenów zewnętrznych i ponownym zalesianiu obszarów zdegradowanych. Uczestniczy w niej większość litewskich szkół.

Na **poziomie globalnym** Międzynarodowy Dzień Ziemi to święto zachęcające do praktycznej nauki w ramach projektów edukacyjnych dotyczących środowiska i ekologii, które zostało wymienione przez respondentów z Polski.

Prowadzone w całej Europie zajęcia sportowe mogą stanowić ważny sposób na zachęcanie do współpracy różnych grup w ramach zespołów lub wspólnych zainteresowań sportowych.

Na **Malcie** *SportMalta* prowadzi pozalekcyjne zajęcia sportowe będące ważnym narzędziem promocji zdrowia i dobrostanu, integracji społecznej i równości płci.

W **Austrii** projekt *Peace run/Friedenslauf* jest projektem realizowanym w ramach programu *kidsrunforkids*, którego celem jest zbieranie funduszy na projekty pomocowe. Jest on organizowany przez różne instytucje i wspierany przez Federalne Ministerstwo Edukacji.

Zajęcia artystyczne i związane z kulturą służą do prowadzenia dialogu międzykulturowego i rozwijania umiejętności korzystania z mediów.

Respondenci z **Grecji** wymienili *AspNet*, działającą pod patronatem UNESCO globalną sieć szkół zaangażowanych w edukację obywatelską (ponad 2.500 szkół z całej Europy). Zapewnia ona tematykę i środki na prowadzenie badań związanych z priorytetowymi zadaniami edukacji obywatelskiej, takimi jak edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, pokoju i praw człowieka oraz edukacja międzykulturowa.

W **Hiszpanii** istnieją możliwości uczestnictwa w pozaprogramowych zajęciach artystycznych związanych ze znajomością życia i twórczości społeczności romskiej w ramach stowarzyszenia *Gitanos*.

We **Francji** organizowany jest w szkołach Tydzień prasy i mediów, który wspomaga rozwój umiejętności korzystania z mediów. Każdego roku uczestniczy w nim ponad 200 tys. uczniów chcących lepiej poznać media i zasady ich działania, rozwijać umiejętności krytycznego myślenia i analizy oraz kształtować swoje opinie jako obywatele. Z kolei projekt *Chemins de Mémoire* oferuje możliwość nauki międzypokoleniowej w ramach działań kulturalnych związanych z pamięcią historyczną i budowaniem wzajemnego zrozumienia.

W **Portugalii** prowadzony jest projekt *Tic Toc na Escola do Futuro*, który oferuje zintegrowane uczenie się m.in. języka cyfrowego i artystycznego za pośrednictwem interaktywnej pomocy dydaktycznej na CD-Romie pt. *31 obrazów do odkrycia* przedstawiającym dzieła sztuki i związane z nimi historie.

Międzynarodowe sieci kontaktów obejmujących całą Europę sprzyjają porozumieniu międzykulturowemu poprzez budowanie pomostów między jednostkami, nauczycielami i szkołami z różnych krajów i środowisk.

Erasmus+ oferuje międzynarodową sieć kontaktów nawiązywanych w ramach mobilności szkół i projektów partnerskich (Akcje 1 i 2 dostępne dla wszystkich krajów w Europie), co w szczególności zostało wymienione przez respondentów z Czech, Włoch, Cypru, Łotwy i Litwy.

Szkoły mogą również korzystać z programu e-twinning, w ramach którego działa społeczność internetowa łącząca nauczycieli i szkoły, co w szczególności zostało wymienione przez respondentów z Czech, Grecji i Słowenii jako pomoc dydaktyczna w edukacji obywatelskiej.

Życie polityczne polega na zapoznawaniu i angażowaniu młodzieży w zagadnienia, procesy i struktury polityczne, co można osiągnąć za pośrednictwem zajęć opartych na debacie i dialogu oraz licznie działających w całej Europie samorządów i parlamentów uczniowskich.

Respondenci z **Litwy** wymienili międzynarodowe debaty młodzieży z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, które mogą stanowić cenny sposób rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i analizy za pośrednictwem interaktywnych metod uczenia się.

Respondenci z **Austrii** przedstawili kilka przykładów, m.in. *Dialog usystematyzowany*, czyli ogólnoeuropejską inicjatywę systematycznego włączania poglądów młodzieży do debaty politycznej na szczeblu krajowym. Austriacki parlament oferuje *Warsztaty demokratyczne*, obejmujące zajęcia i wycieczki z przewodnikiem dla uczniów. Jako zajęcia pozalekcyjne wymieniony został również Parlament Młodzieży, w ramach którego młodzi ludzie mają bezpośrednią styczność z polityką, mogą rozmawiać z politykami i wyrażać swoje opinie. Od 2015 r. obejmuje on również uczniów odbywających praktyczną naukę zawodu.

Stosowany w **Szwajcarii** *Easylvote* jest prostym narzędziem do głosowania, jakie może być używane w każdym środowisku, wspierając uczestnictwo młodzieży w życiu politycznym. Kolejną inicjatywą jest *Campus Demokracie*, będący platformą skupiającą przedstawicieli organizacji zajmujących się edukacją obywatelską i organizacji politycznych, które wspólnie tworzą zajęcia pozalekcyjne skutecznie rozwijające umiejętności młodzieży poprzez aktywne uczestnictwo.

Wolontariat to forma zajęć zapewniająca satysfakcjonujące doświadczenia, poszerzanie wiedzy (np. o tematykę środowiskową), nawiązywanie relacji międzypokoleniowych czy poznawanie wyzwań stojących przed różnymi grupami społecznymi.

W **Holandii** możliwość odbycia wolontariatu w społeczności lokalnej daje uczniom obowiązkowa do niedawna *Praktyka społeczna*, która może również być zaliczana do ich nauki szkolnej. Chociaż nie jest już obowiązkowa na poziomie krajowym, nadal jest uważana za przykład najlepszej praktyki.

Na mocy ustawy o edukacji narodowej z 2011 r., na **Węgrzech** wprowadzono obowiązkowy program *Szkolna praca społeczna*, obejmujący zajęcia programowe i pozaprogramowe. Od 1 stycznia 2016 r. jego odbycie (50 godzin pracy społecznej) jest warunkiem uzyskania świadectwa ukończenia szkoły. Celem programu jest podniesienie świadomości społecznej oraz zwiększenie pewności siebie i kompetencji uczniów, jak również zapewnienie im poradnictwa zawodowego. Program koordynuje Węgierski Instytut Badań i Rozwoju Edukacji przy Uniwersytecie Eszterházy Károly, który za pośrednictwem specjalnego portalu internetowego udostępnia wytyczne, przykłady praktyk i wyszukiwarkę partnerów, oraz organizuje akredytowane szkolenia dla nauczycieli. Uczniowie mogą samodzielnie wybrać organizację wolontariacką w ramach ośmiu obszarów, tj. opieki zdrowotnej, opieki społecznej i działalności charytatywnej, edukacji, kultury, prewencji wypadków i przestępczości, ochrony środowiska, usuwania skutków sytuacji kryzysowych lub pracy z osobami o szczególnych potrzebach.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** Nagroda Księcia Edynburga jest powszechnie dostępnym programem nagradzania osiągnięć młodzieży w wieku 14-24 lat. Jego celem jest rozwijanie umiejętności społecznych i zwiększanie zatrudnialności. Obejmuje on sport (zajęcia na świeżym powietrzu, np. turystykę pieszą), wolontariat, pracę zespołową i rozwój umiejętności. Program ten działa na terenie całego Zjednoczonego Królestwa, jednak w Szkocji jest bezpośrednio wspierany przez krajowe władze oświatowe.

W wielu krajach podkreśla się nauczanie przedsiębiorczości jako aktywną formę uczenia się, która rozwija umiejętności i postawy związane z edukacją obywatelską⁽⁶⁰⁾. Organizacje takie, jak irlandzka *Young Social Innovators* czy portugalska Platforma Pilotażu i Ewaluacji Polityki oferują liczne możliwości uczenia się przedsiębiorczości angażujące młodzież w tworzenie wartości dla innych za pośrednictwem różnych zagadnień, np. innowacji społecznych czy wyzwań związanych z ochroną środowiska. Możliwości te mogą być bezpośrednio powiązane z wiedzą i umiejętnościami z obszaru edukacji obywatelskiej, łącząc się z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi oraz obejmując aktywne sposoby uczenia się przez działanie, które jest oparte na współpracy i kierowane przez uczniów. W trzech krajach (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Estonii i na Cyprze) podkreśla się również współpracę z *Junior Achievement* jako przydatną metodę rozwijania umiejętności związanych z edukacją obywatelską, takich jak krytyczne i etyczne myślenie czy praca z innymi. W ramach prowadzonych przez tę organizację programów istnieje również możliwość prowadzenia przedsiębiorstwa społecznego.

⁽⁶⁰⁾ Patrz EntreComp: Europejskie ramy kompetencji w zakresie przedsiębiorczości <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

2.3.1. Krajowe programy wspierające zajęcia pozalekcyjne

Rządy mogą również ustalać krajowe programy mające na celu dalszy rozwój edukacji obywatelskiej. Za krajowy program uznaje się program zainicjowany lub zalecany i co najmniej częściowo finansowany przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu, który zapewnia zajęcia edukacyjne dostępne dla większości uczniów w danym systemie szkolnictwa. Głównym celem tych programów jest rozwój umiejętności i postaw związanych z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi, które mają zasadnicze znaczenie dla edukacji obywatelskiej. Mogą one opierać się na różnych zagadnieniach dostosowanych do priorytetów krajowych lub wymogów współpracy prowadzonej na poziomie krajowym.

Spośród 42 systemów edukacji uczestniczących w badaniu 27 zapewnia krajowe programy zajęć pozalekcyjnych. Jak wynika z rysunku 2.3, programy takie występują głównie w Europie zachodniej, środkowej i południowej, natomiast w krajach skandynawskich i w Europie południowo-wschodniej zauważa się ich ewidentny brak. W Europie południowo-wschodniej może to wynikać z faktu, że w niektórych krajach struktury, które mogłyby wspierać nawiązywanie współpracy potrzebnej do wdrażania programów na poziomie krajowym, są stosunkowo mało rozwinięte. W krajach skandynawskich jako powód braku takiej współpracy na poziomie krajowym wymienia się autonomię szkół, co wynika z tradycji elastycznych programów nauczania i zdecentralizowanego procesu podejmowania decyzji edukacyjnych.

Pozostałe systemy szkolnictwa zapewniają struktury wsparcia poprzez opracowywanie krajowych programów wspomagających i ukierunkowujących realizację edukacji obywatelskiej w szkołach. Pełna lista udokumentowanych przez respondentów programów krajowych znajduje się w dostępnym online Załączniku 4 (w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl).

W Zjednoczonym Królestwie wprowadzono nowy program wspierający aktywne obywatelstwo i rozwój umiejętności w 2011 r. w Anglii i w 2012 r. w Irlandii Północnej.

Realizowany w **Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna)** program *National Citizen Service* ma na celu zbliżanie do siebie młodzieży w wieku 15-17 lat pochodzącej z różnych środowisk, aby pomóc im rozwijać większą pewność siebie, samoświadomość i odpowiedzialność, co z kolei służy tworzeniu bardziej spójnego, odpowiedzialnego i zaangażowanego społeczeństwa. Trwający trzy tygodnie program odbywa się w czasie wakacji i składa się z trzech etapów. Pierwszy etap obejmuje kurs wyjazdowy składający się z zajęć przygotowawczych w terenie. Drugi etap również składa się z kursu wyjazdowego, którego program obejmuje samopoznanie za pośrednictwem zajęć zespołowych budujących umiejętności przywódcze i komunikacyjne, natomiast trzeci stanowi pracę w grupie nad zaplanowaniem i realizowaniem projektu polegającego na działaniu społecznym. Uczestnicy uiszczają niewielką opłatę, a rząd pokrywa dodatkowe koszty programu. Dzięki ustawie *National Citizen Service Act 2017* program uzyskał ramy prawne i wyraźniej określone zakresy odpowiedzialności.

W innych krajach programy oraz współpraca dotyczą innych zagadnień i skierowane są do bardziej zróżnicowanych odbiorców.

W **Niemczech** rząd federalny organizuje konkurs *Deбата Młodzieżowa*, którego celem jest zachęcanie młodych ludzi do aktywnego udziału w dyskusjach i współkształtowania procesu demokratycznego. Konkursy zaczynają się na poziomie lokalnym za pośrednictwem sieci szkół i kończą finałem krajowym, którego gospodarzem jest prezydent Niemiec – patron konkursu. Debaty dotyczą bieżących problemów politycznych lub społecznych, a kryteria oceny to specjalistyczna wiedza, umiejętności komunikacji werbalnej i dyskusji oraz siła perswazji.

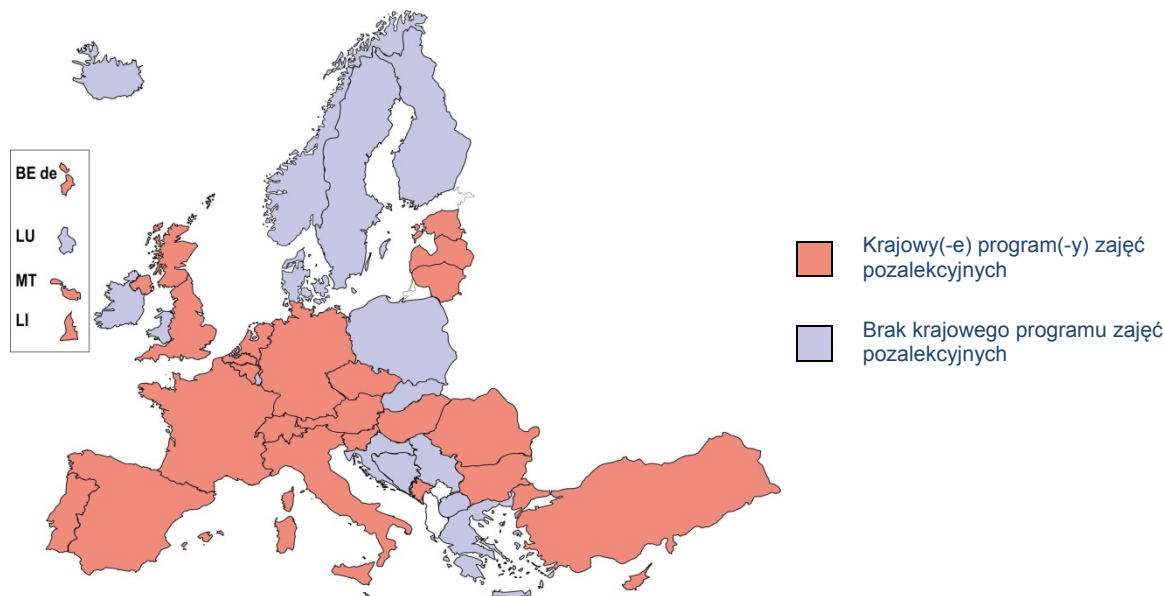
W **Estonii** program młodzieżowy *Tugila* obejmuje działania służące motywowaniu młodzieży, która się nie uczy, ani nie pracuje. Stanowi on część szerszego *Estońskiego krajowego planu działania na rzecz gwarancji dla młodzieży*, mającego na celu wspieranie młodych ludzi, którzy stracili pracę lub nie ukończyli edukacji i obecnie się nie uczą. Program pomaga im w realizowaniu ich możliwości i stawianiu się produktywnymi członkami społeczeństwa tak szybko, jak to możliwe, zwiększając ich pewność siebie i poczucie własnej wartości.

Na **Malcie** rząd wspiera rozwój świadomości ekologicznej w ramach krajowego programu *EkoSkola Malta* i współpracy z organizacjami partnerskimi, zapewniając dzieciom możliwość uczestniczenia w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w ramach zajęć pozalekcyjnych. Program ten sprzyja poznawaniu środowiska, co jest niezbędne dla niewielkiej gospodarki kraju opartej na turystyce, jak również dla rozwijania umiejętności i postaw aktywnych i odpowiedzialnych obywateli.

W **Rumunii** realizowana jest *Krajowa strategia działań społecznych*, będąca edukacyjnym programem zajęć pozalekcyjnych promującym spójność społeczną poprzez współpracę szkół średnich z organizacjami partnerskimi, które pracują z dziećmi o specjalnych potrzebach. Organizacje te obejmują m.in. szkoły specjalne, instytucje realizujące programy mieszkalnictwa

wspomaganego, ośrodki dziennego pobytu i szpitale. Celem programu jest umożliwienie młodzieży lepszego poznania różnych grup społecznych i ich szczególnych potrzeb oraz poszerzenie jej doświadczeń o problemy zupełnie inne niż jej własne.

Rysunek 2.3: Krajowe programy wspierające zajęcia pozalekcyjne w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Za krajowy program uznaje się program realizowany lub co najmniej częściowo finansowany przez władze oświatowe najwyższego szczebla, który zapewnia zajęcia edukacyjne dostępne dla znacznego odsetka uczniów na danym obszarze geograficznym.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Programy istnieją na poziomie wspólnot autonomicznych.

Szwajcaria: Na poziomie krajowym ustawa o propagowaniu zajęć pozalekcyjnych dla dzieci i młodzieży umożliwia finansowanie ze środków krajowych projektów prowadzonych m.in. na poziomie kantonów i gmin lub przez organizacje pozarządowe.

Serbia: Nie istnieją tu żadne oficjalne krajowe programy wspierające zajęcia pozalekcyjne, niemniej szkoły mogą według swojego uznania realizować we współpracy z organizacjami pozarządowymi projekty, który zachęcają do poznawania praw człowieka i związanych z nimi działań w szkołach i poza nimi.

2.4. Uczestnictwo w zarządzaniu szkołą wspierające edukację obywatelską

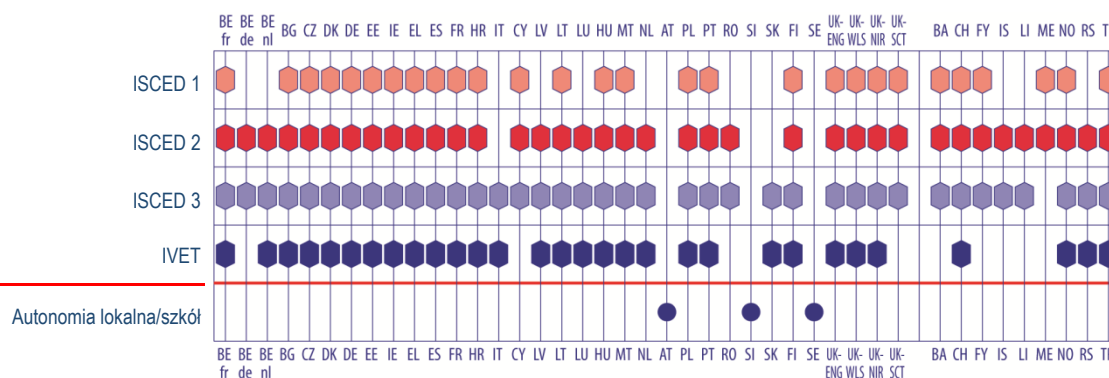
Szkoły są centralnym elementem społeczności lokalnej, a edukacja obywatelska jest priorytetem edukacyjnym obejmującym uwarunkowania lokalne, regionalne, krajowe i globalne. Uczestnictwo uczniów i ich rodziców lub opiekunów w procesie demokratycznym na poziomie szkoły stanowi silne przesłanie dotyczące panującej w całej szkole demokracji i integracji społecznej.

2.4.1. Uczestnictwo uczniów w zarządzaniu szkołą

Uczestnictwo uczniów jest niezbędnym elementem w procesie decyzyjnym szkół. Zapewnia ono również wszystkim uczniom doświadczenie procesu demokratycznego w praktyce. Szkolne samorządy uczniowskie są strukturą, która może wspierać te procesy, skupiając wokół siebie przedstawicieli uczniów pełniących rolę doradców bądź rzeczników w sprawach dotyczących szkoły. O ile szkoły nie zawsze muszą stosować się do propozycji i postanowień samorządów uczniowskich, ich działalność może stanowić ważny sposób nagłaśniania opinii uczniów.

Podczas ostatniego badania przeprowadzonego w roku szkolnym 2016/17 r. zauważono ogólną tendencję polegającą na tym, że w porównaniu do badania z 2012 r. ⁽⁶¹⁾ respondenci z większej liczby krajów wymieniają zalecenia dotyczące uczestnictwa uczniów. Podczas ostatniego badania respondenci z 39 spośród 42 uczestniczących w nim krajów potwierdzili istnienie samorządów uczniowskich na co najmniej jednym poziomie edukacji. We wszystkich pięciu systemach edukacji, które po raz pierwszy brały udział w badaniu ⁽⁶²⁾, potwierdza się działanie samorządów uczniowskich na co najmniej dwóch poziomach. Dane te świadczą o normalizacji tej struktury, która sprzyja demokratycznemu zaangażowaniu uczniów ze szkół w całej Europie. Jednakże zalecenia dotyczące tego obszaru aktywności na poziomie szkół nie rozkładają się równomiernie na poszczególne poziomy kształcenia. Szwecja i Austria są jedynymi krajami, w których podkreśla się autonomię szkół na wszystkich poziomach i brak zaleceń krajowych, przy czym w obu krajach samorzady uczniowskie stanowią powszechną formę aktywności uczniów, a ich prawo do działania w tego rodzaju strukturach chronione jest przez krajowe ustawy oświatowe. W Słowenii szkoły podstawowe i średnie pierwszego stopnia samodzielnie decydują o zakresie organizowania uczestnictwa uczniów (tradycyjnie tworzy się tu samorzady uczniowskie i parlamenty), natomiast krajowe przepisy dotyczą szkół średnich drugiego stopnia i zawodowych.

Rysunek 2.4: Aktywność uczniów w samorządach uczniowskich według regulacji i zaleceń władz centralnych w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Samorzady uczniowskie są organami prowadzonymi przez uczniów. Stanowią one forum do omawiania zagadnień związanych z życiem szkoły i mogą doradzać lub przekazywać zalecenia organom władz szkolnych odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji na poziomie szkół.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Szkoły samodzielnie określają rolę samorządów uczniowskich.

Belgia (BE nl): Uczniowie szkół podstawowych również mają prawo do zawiązywania samorządów uczniowskich na wniosek co najmniej 10% z nich.

Czechy: Uczniowie mają prawo do zawiązywania organów samorządowych w szkołach, jednak nie jest to regulowane centralnie i podlega autonomicznym decyzjom szkół.

Niemcy: Uczestnictwo uczniów w samorządach uczniowskich podlega ustawie o edukacji każdego z krajów związkowych, w których uznaje się je za podstawowe prawo każdego ucznia.

Grecja: Szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe mają obowiązek posiadania samorządów uczniowskich (tj. zgromadzenia ogólnego i rad), które sprzyjają uczestnictwu uczniów.

Hiszpania: Liczne przykłady występują na poziomie wspólnot autonomicznych, np. w Kastylii-La Manchy, Katalonii i Kantabrii, przy czym nie obowiązują tu żadne wymogi krajowe dotyczące uczestnictwa uczniów w zarządzaniu szkołą.

Austria: Samorzady uczniowskie są zawiązywane według uznania poszczególnych szkół, niemniej Ustawa o edukacji szkolnej dopuszcza udział przedstawicieli klas i uczniów w szkolnych organach władzy na poziomie ISCED 2 i 3.

Szwecja: Samorzady uczniowskie są powszechną formą aktywności uczniowskiej, a prawo uczniów do działania w tego rodzaju strukturach chronione jest przez szwedzką ustawę o oświacie.

⁽⁶¹⁾ Patrz *Edukacja obywatelska w Europie* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a), rys. 2.2 s. 41.

⁽⁶²⁾ Nowe kraje uwzględnione w niniejszym raporcie od czasu poprzedniego badania w 2012 r. to Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Macedonia, Czarnogóra i Serbia.

W 23 krajach stosuje się obecnie zalecenia dla wszystkich poziomów edukacji. Przyglądając się każdemu z nich, łatwo zauważyć, że zalecenia dotyczące samorządów uczniowskich są bardziej widoczne i liczniejsze dla szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia. Warto jednak odnotować istotną zmianę, jaka zaszła na poziomie szkoły podstawowej od 2012 r. O ile wówczas samorzady uczniowskie na tym poziomie wymieniono tylko w 16 systemach szkolnictwa, obecnie liczba ta wzrosła do 28. Ta dodatkowa aktywność ma miejsce w różnych krajach w całej Europie, również w tych, które tradycyjnie kładą duży nacisk na autonomię szkół i podejmowanie decyzji na szczeblu lokalnym. Taki ogólny wzrost odzwierciedla pozytywny i ważny krok na drodze do angażowania nawet młodszych dzieci w procesy demokratyczne i włączania tego doświadczenia do ich życia szkolnego już od najmłodszych lat, pomimo tego, że w wielu krajach nadal nie stosuje się zaleceń dotyczących uczestnictwa uczniów, a dla poziomu szkoły podstawowej jest ich najmniej.

Uczestnictwo uczniów jest mniej widoczne w szkołach zawodowych (ma miejsce w 30 systemach edukacji) niż w średnich pierwszego i drugiego stopnia (występuje odpowiednio w 37 i 38 systemach) i należy na to zwrócić uwagę, ponieważ samorzady uczniowskie stanowią ważną możliwość doświadczania demokracji, a głos uczniów powinien być wyrażany na wszystkich poziomach i ścieżkach kształcenia.

Od 2012 r. w niektórych krajach przeprowadzono w tym obszarze istotne reformy.

W **Bulgarii** Ustawa o kształceniu przedszkolnym i szkolnym z 2015 r. rozszerzyła zalecenia dotyczące samorządów uczniowskich obejmując nimi szkoły podstawowe i wprowadziła prawo udziału (choć bez prawa głosu) przedstawicieli uczniów w radach szkolnych, które odpowiadają za procesy decyzyjne w obszarze kluczowych działań dydaktycznych i decyzji dotyczących szkół.

W **Danii** reforma duńskiej Folkeskole z 2014 r. umożliwiła uczniom wywieranie większego wpływu na ich codzienne życie szkolne, rozszerzając ich zaangażowanie na dodatkowe obszary, np. wybór przedmiotów fakultatywnych.

W **Irlandii** stosuje się obecnie zalecenia dotyczące samorządów uczniowskich na poziomie szkoły podstawowej, a także na wszystkich innych poziomach edukacji. Jest to związane z Ustawą o karcie rodziców i uczniów z 2016 r., która obejmuje m.in. wymóg, aby każda szkoła konsultowała się z rodzicami i uczniami oraz wysłuchiwała ich opinii.

We **Francji**, na mocy ustawy *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République*, od początku 2016 r. obowiązuje wymóg, aby każda szkoła średnia pierwszego stopnia posiadała radę ds. życia szkolnego (*Conseils de la vie collégienne*) stanowiącą obszar uczenia się demokracji. Rady te składają się z wybieralnych samorządów uczniowskich o szerokim zakresie obowiązków. Mogą one np. być zaangażowane w szkolne media, takie jak radiowęzeł, gazetka, blog czy platforma współpracy online, które każda szkoła na tym poziomie jest zobowiązana prowadzić,

Na **Łotwie** w 2016 r. wprowadzono Wytoczne w sprawie edukacji na rzecz kształtowania wartości oraz procedur oceniania informacji, pomocy dydaktycznych oraz metod dydaktycznych i wychowawczych. Przepisy te skupiają się na wzmocnieniu kształtowania wartości w odpowiedzi na Deklarację Paryską z 2015 r., w której zaleca się, aby szkoły zapewniały reprezentację i uczestnictwo uczniów w procesach decyzyjnych, m.in. poprzez aktywność samorządów uczniowskich. Uczniowie mają teraz prawo do organizowania własnych działań (wydarzeń) dotyczących zagadnień kształtujących wartości, takich jak rodzina, wolność czy godność.

W **Finlandii** działalność samorządów uczniowskich stała się obowiązkowym elementem kształcenia w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (edukacja obowiązkowa), jak również w szkole średniej drugiego stopnia i zawodowej, na mocy zmian w Ustawie o szkolnictwie obowiązkowym z 2013 r. Związane z tym działania podejmowane są lokalnie i organizowane z uwzględnieniem wieku uczniów i ich sytuacji oraz uwarunkowań lokalnych.

Polityka lub strategia dotycząca młodzieży może stymulować rozwój uczestnictwa uczniów.

Jednym z czterech głównych celów wyznaczonych w *Strategii na rzecz polityki edukacyjnej* w **Czechach** jest dążenie do aktywnego obywatelstwa, które postrzegane jest jako niezbędny warunek tworzenia społeczeństwa opartego na solidarności, zrównoważonym rozwoju i demokratycznych rządach. W ramach wspierania tego dążenia w 2016 r. Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu ogłosiło nowy projekt wzmocniający pozycję parlamentów uczniowskich w ramach edukacji obywatelskiej. W projekcie wskazano szkoły pilotażowe, za pośrednictwem których (1) zweryfikowane zostanie wdrażanie samorządów uczniowskich (parlamentów), (2) stworzone zostaną ośrodki doradcze wspierające inne szkoły w przyszłości, (3) określone zostaną najlepsze sposoby wspierania nauczycieli koordynujących samorzady uczniowskie na terenie szkół oraz (4) opracowany zostanie system skutecznej oceny tych samorządów.

W **Estonii**, w ramach *Planu rozwoju obszaru młodzieżowego*, wspierana jest sieć rad szkolnych i młodzieżowych, której udostępniane są odpowiednie materiały szkoleniowe i pomoce dydaktyczne, m.in. poradnik dla nauczycieli, który znajduje się obecnie w fazie pilotażowej poprzedzającej publikację.

W niektórych krajach działalność samorządów uczniowskich może być rozszerzona na dodatkowe organy zajmujące się konkretnymi sprawami.

W **Norwegii**, w każdej szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia, poza komitetem szkolnym działa szkolny komitet środowiskowy, do którego należą przedstawiciele uczniów, rodziców, kadry pedagogicznej oraz władz szkolnych i gminnych, przy czym jest on tak zorganizowany, aby uczniowie i rodzice razem stanowili w nim większość.

Uwzględnianie głosu uczniów w szkolnych procedurach zapewniania jakości lub kwestiach dotyczących kontroli (patrz rozdział 3) może zachęcać kierownictwo szkoły do wzmocnienia roli i znaczenia samorządu uczniowskiego. Charakter i jakość zaangażowania uczniów w procesy decyzyjne i zarządzanie szkołą często zależy od poszczególnych szkół i może odzwierciedlać ich szerszą kulturę, w której uczniowie są włączani w podejmowanie decyzji i ich głos uznawany jest za wartościowy.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna)** kuratoria oświaty we wszystkich trzech krajach udostępniają wszystkim uczącym się ankietę, w której mogą oni wyrazić swoje opinie.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** rząd walijski opracował zestaw narzędzi dla uczniów i kadry pedagogicznej wspierający działania samorządów uczniowskich wraz z przewodnikiem dotyczącym najlepszych praktyk oraz udostępnił portal internetowy *Pupil Voice* przeznaczony dla uczniów.

Wiele systemów edukacji wspiera ponadto szersze sieci samorządów uczniowskich, które umożliwiają wymianę między samorządami na poziomie regionalnym i krajowym oraz oferują informacje zwrotne na temat pozaszkolnych struktur demokratycznych. Sieci te mogą być bezpośrednio związane z działalnością szkół i ich zarządzaniem.

We **Flamandzkiej Wspólnocie Belgii** działa organizacja patronacka flamandzkich samorządów uczniowskich (*Vlaamse Scholierenkoepel - VSK*). Zarządzanie nią znajduje się całkowicie w rękach uczniów i stanowi ona platformę do wyrażania ich głosu w sprawach związanych z oświatą. VSK reprezentuje ponad 680 samorządów uczniowskich z całej Flandrii i jest oficjalnie uznawana za rzecznika uczniów przez ministra edukacji oraz wszystkich pozostałych interesariuszy obszaru edukacji. Głównym celem VSK jest wspieranie samorządów uczniowskich i interesów uczniów na różnych poziomach kształtowania polityki.

W **Irlandii** działa krajowy związek uczniów, który wspiera ich uczestnictwo na poziomie szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia, oferując szkolenia, biuletyny i pomoce dydaktyczne dla uczniów i szkół w całej Irlandii.

W **Słowenii** poszczególne szkoły średnie drugiego stopnia powołują przedstawicieli uczniów, którzy następnie zostają ich posłami w Słoweńskiej Organizacji Uczniów. Celem tej organizacji jest poprawa materialnej sytuacji uczniów, egzekwowanie i ochrona ich praw, organizacja ich współpracy w ramach zajęć pozalekcyjnych, wzmocnienie i propagowanie wpływu uczniów na program nauczania, procesy uczenia się i metody oceniania wiedzy w szkołach, poprawa relacji w szkołach, poprawa jakości przekazywanych informacji i zwiększenie wpływu uczniów na społeczeństwo obywatelskie, zapewnianie demokracji, suwerenności i równości w szkołach, ochrona równych szans, ochrona i wzmocnienie wpływu uczniów na kwestie związane z ich rozwojem fizycznym i duchowym oraz zapewnianie świeckości i neutralności szkół.

Respondenci z wielu krajów wymieniali powiązania z organizacjami działającymi na poziomie europejskim i globalnym, takimi jak *Model European Parliament* ⁽⁶³⁾, w którym uczestniczą delegacje młodzieży ze wszystkich państw członkowskich, czy zrzeszający 39 krajów Europejski Parlament Młodzieży ⁽⁶⁴⁾. W innych krajach dostępne jest silne wsparcie dla rozwoju parlamentów uczniowskich i młodzieżowych na szczeblu szkół (np. w Polsce, Portugalii, Liechtensteinie, Szwajcarii i Czarnogórze).

⁽⁶³⁾ W ramach *Model European Parliament* (www.mepeurope.eu) co roku odbywają się dwa posiedzenia EU 28+, za każdym razem w innej europejskiej stolicy. W każdym kraju członkowskim wybieranych jest po pięciu uczniów, którzy reprezentują go w jednej z dziesięciu komisji zajmujących się kwestiami międzynarodowymi znajdującymi się w porządku obrad Parlamentu Europejskiego.

⁽⁶⁴⁾ Europejski Parlament Młodzieży (<http://evp.org/>) obejmuje Albanie, Armenię, Austrię, Azerbejdżan, Białoruś, Belgię (wszystkie wspólnoty), Bośnię i Hercegowinę, Chorwację, Cypr, Czechy, Danię, Estonię, Finlandię, Francję, Gruzję, Grecję, Hiszpanię, Holandię, Islandię, Irlandię, Kosowo, Litwę, Luksemburg, Łotwę, Niemcy, Norwegię, Polskę, Portugalie, Rumunię, Rosję, Serbię, Słowację, Słowenię, Szwecję, Szwajcarię, Turcję, Ukrainę, Zjednoczone Królestwo (wszystkie kraje) i Włochy.

W **Polsce** Sejm Dzieci i Młodzieży liczy 460 posłów. Każde z 16 województw otrzymuje liczbę mandatów proporcjonalną do liczby uczniów w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia w danym województwie. Obrady odbywają się w sejmowej Sali Posiedzeń i są zorganizowane w taki sam sposób, jak obrady Sejmu RP, wraz z obradami komisji sejmowej, opracowaniem projektu uchwały, konsultacją projektu i organizowanymi przez organizacje pozarządowe warsztatami tematycznymi. W prowadzeniu obrad Sejmu Dzieci i Młodzieży pomagają marszałkowie Sejmu RP.

W **Słowenii** Parlament Dzieci (*otroški parlament*) działa w oparciu o art. 12 Konwencji o prawach dziecka ONZ, w którym stwierdza się, że każde dziecko „ma prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach [go] dotyczących” oraz do tego, aby poglądy te zostały należycie wysłuchane. W regionalnych i krajowych obradach uczestniczą na ogół wybrani przedstawiciele szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia (obowiązkowych). Obrady te uznawane są za sposób angażowania się w edukację obywatelską, a uczestnictwo jest propagowane i wspierane przez Słoweńskie Stowarzyszenie Przyjaciół Młodzieży. Każdego roku wybierany jest jeden temat obrad. W roku szkolnym 2016/17 jest to *Dzieci i planowanie przyszłości*.

Parlamente uczniowskie i młodzieżowe mogą nie być bezpośrednio związane ze szkołą, a zatem mogą nie wpływać na jej działalność, niemniej dla uczestniczących w nich osób stanowią cenne doświadczenie obywatelskie. Należy jednak zaznaczyć, że ze względu na swój charakter tego rodzaju działania angażują tylko nielicznych uczniów. Koniecznym jest zatem, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość doświadczenia procesu demokratycznego i poznania znaczenia uczestnictwa za pośrednictwem niezmiernie wartościowej aktywności samorządów uczniowskich na poziomie szkół. Wszyscy uczniowie muszą wiedzieć, że oni również mogą wpływać na ten proces i powinni doświadczyć tego, jakie następstwa może mieć wysłuchanie ich głosu. Udział w samorządach uczniowskich jest ważnym przykładem praktyki uczenia się opartego na uczestnictwie, które opisano jako cechę skutecznego uczenia się w podrozdziale 2.2.2.

W wielu krajach kładzie się nacisk na udział przedstawicieli uczniów w radach szkół lub gmin, wraz z dyrektorami szkół, nauczycielami, rodzicami lub przedstawicielami władz lokalnych (European Commission /EACEA/Eurydice, 2012a). Ich działania są ściślej związane ze strategicznymi decyzjami podejmowanymi w sprawie szkół i zwykle wybiera się do nich niewielką liczbę przedstawicieli uczniów, którzy zasiadają obok innych członków rad jako równoprawni decydenci.

W **Austrii** istnieją jasne przepisy dotyczące reprezentacji uczniów w radach szkolnych (*Schulgemeinschaftsausschuss*), w których skład wchodzi również nauczyciele i dyrektorzy szkół.

W **Norwegii** na poziomie szkół średnich drugiego stopnia władze okręgowe wyznaczają radę szkoły lub komitet szkolny jako organ odpowiedzialny, w którym powinno być co najmniej dwóch przedstawicieli samorządu uczniowskiego, przy czym ani uczniowie, ani przedstawiciele kadry nie mogą stanowić w nim większości.

Spośród wielu systemów edukacji, w których aktywność samorządów uczniowskich wspiera uczestnictwo uczniów i doświadczanie przez nich demokratycznych procesów, tylko w nielicznych ustala się związane z tym cele czy monitoruje postępy.

W **Hiszpanii** Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu postanowiło, że władze oświatowe poszczególnych wspólnot autonomicznych mają prawo decydować o liczbie uczniów zasiadających w radach szkół. W Katalonii wymaga się, aby co najmniej jedną szóstą członków rady stanowili uczniowie, podczas gdy we Wspólnocie Walenckiej muszą oni stanowić co najmniej jedną trzecią.

W **Luksemburgu** w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia reprezentacja uczniów w radzie edukacyjnej każdej szkoły musi wynosić co najmniej dwóch członków samorządu uczniowskiego.

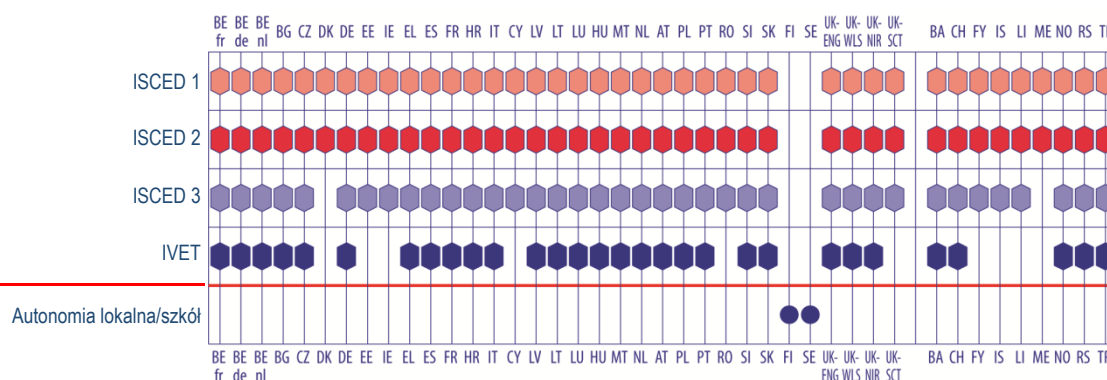
W **Norwegii**, gdzie obowiązuje ustawowy wymóg powoływania samorządów uczniowskich na poziomie szkoły podstawowej oraz średniej pierwszego i drugiego stopnia, w szkołach średnich drugiego stopnia wymaga się, aby na 20 uczniów w danej szkole przypadł jeden członek samorządu.

2.4.2. Zaangażowanie rodziców w życie szkoły

Organy władz szkolnych stanowią powszechny sposób angażowania rodziców w życie szkoły. Są to na ogół komitety szkolne składające się z rodziców, wychowawców, personelu administracyjnego i uczniów, którym przewodniczy zwykle dyrektor szkoły. Tego rodzaju organ dąży do zapewnienia współpracy wszystkich interesariuszy na rzecz wspierania szkoły w jej działalności dydaktycznej. Jego obowiązki mogą dotyczyć wielu obszarów: od dyscypliny po rekrutację nauczycieli, jak również doradztwa odnośnie do kierunku rozwoju szkoły. Rodzice wybierają zazwyczaj swoich przedstawicieli w drodze głosowania.

W ujęciu ogólnym dane dotyczące zaangażowania rodziców nie zmieniły się znacząco od 2012 r. Przeprowadzone wówczas badanie Eurydice ⁽⁶⁵⁾ wykazało, iż we wszystkich 37 uczestniczących w nim krajach (oprócz Szwecji i Turcji) stwierdzono, iż rodzice oficjalnie biorą udział w zarządzaniu szkołami. W roku szkolnym 2016/17 liczba ta wzrosła do 40 systemów edukacji spośród 42 objętych badaniem. Brak krajowych wytycznych bądź zaleceń dotyczących zaangażowania rodziców uzasadniono w Szwecji i Finlandii autonomią szkół, przy czym w Finlandii w krajowej podstawie programowej dla szkół podstawowych z 2014 r. podkreśla się znaczenie stowarzyszeń rodziców i współpracy szkół z rodzicami. Z kolei w Turcji w 2012 r. zainicjowano reformę w oparciu o Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie stowarzyszeń rodziców, w ramach której wspiera się obecnie rodziców oficjalnie uczestniczących w szerokim zakresie działań związanych z zarządzaniem szkołami.

Rysunek 2.5: Udział rodziców w radach zarządzających szkół w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym i zawodowym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Szkolne rady zarządzające to organy podejmujące decyzje na poziomie szkół, które oprócz dyrektorów placówek obejmują również przedstawicieli interesariuszy, takich jak nauczyciele, rodzice, uczniowie i władze lokalne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: W każdym landzie stosowane jest autonomiczne podejście do uczestnictwa rodziców, przy czym w każdym z nich wspiera się ich udział w szkolnych radach zarządzających.

Hiszpania: Liczne przykłady występują na poziomie wspólnot autonomicznych, np. w Kastylii-La Manchy, Katalonii i Kantabrii, przy czym nie obowiązują tu żadne wymogi krajowe.

Analizując zaangażowanie rodziców w szkolne organy władzy na poszczególnych poziomach edukacji, zauważyć można dość silny kontrast. O ile nie ma istotnej różnicy w liczbie systemów oświaty, w których zaangażowanie rodziców występuje na poziomie szkoły podstawowej (40) oraz średniej pierwszej i drugiego stopnia (odpowiednio 40 i 38), spada ono do zaledwie 30 systemów, w szkołach zawodowych (przypomina to również dane dotyczące zaangażowania uczniów

⁽⁶⁵⁾ Edukacja obywatelska w Europie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a) – patrz dane dotyczące udziału rodziców w szkolnych organach władzy, rys. 2.12, s. 53.

w samorządy szkolne). Kraje, w których zaangażowanie rodziców występuje w szkołach ogólnokształcących, ale nie w zawodowych to Dania, Estonia, Irlandia, Cypr, Rumunia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Macedonia, Islandia, Liechtenstein i Czarnogóra. Zaangażowanie rodziców jest ważnym czynnikiem sprzyjającym uczestnictwu i osiągnięciom uczniów, dlatego też powinno być wspierane na każdym poziomie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa zawodowego.

W organach władzy szkół mogą uczestniczyć różni aktorzy, a przykłady najlepszych praktyk wykazują zaangażowanie partnerów lokalnych oraz uczniów i rodziców.

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii** organami zarządzającymi szkołami są rady uczestnictwa skupiające wszystkich interesariuszy lokalnych, w tym przedstawicieli władz, dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, jak również związane z daną szkołą stowarzyszenia. Rada taka stanowi forum do dyskusji, konsultacji i refleksji oraz strukturę, która usprawnia życie szkoły. Dyskusje mogą obejmować szeroki zakres zagadnień, w tym relacje szkoły z rodzinami, kwestie dydaktyczne, prace domowe, zdrowe odżywianie, zapobieganie przemocy w szkole czy integrację uczniów o specjalnych potrzebach.

Również w krajach, w których tradycyjnie panuje duża autonomia szkół, powszechne jest zaangażowanie rodziców w ich organy władzy.

W **Islandii** w radach szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia (obowiązkowych) działają przedstawiciele rodziców. Rady te pełnią rolę platformy do konsultacji między dyrektorami szkół a ich społecznościami.

W **Norwegii**, kraju o szerokim zakresie autonomii nauczycieli i szkół, ustawa oświatowa zawiera przepisy wymagające, aby na każdym poziomie edukacji w radach szkół zasiadało dwóch przedstawicieli rady rodziców.

W niektórych systemach edukacji rodziców zachęca się również do współdziałania w ramach sieci prowadzonych przez rodziców stowarzyszeń i rad, z których wybierani są ich przedstawiciele do rad szkolnych.

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** Ministerstwo Edukacji wspiera finansowo organizacje patronackie stowarzyszeń rodziców istniejące w ramach każdej sieci edukacyjnej. Celem tych organizacji jest upowszechnianie zaangażowania rodziców na poziomie szkół.

W **Słowenii** rady rodziców formułują propozycje i opinie oraz wybierają przedstawicieli do szkolnych organów władzy. Mają one prawo do zatwierdzania propozycji programów zajęć pozalekcyjnych i przekazywania władzom szkolnym swojego stanowiska i zaleceń. Rady rodziców łączą się w lokalne lub regionalne sieci tworzące krajowe stowarzyszenie, które jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców.

Rady rodziców mogą podobnie do samorządów uczniowskich łączyć się w sieci ogólnokrajowe. Tego rodzaju sieci (np. w Niemczech, na Cyprze i Malcie) służą wymianie dobrych praktyk i stwarzają możliwość wypowiedzania się na poziomie regionalnym lub krajowym.

W **Niemczech** w każdym kraju związkowym stosowane jest autonomiczne podejście do wspierania udziału rodziców w zarządzaniu szkołami. Istnieją tu jednak różne poziomy organów przedstawicielskich, takie jak regionalne rady rodziców na szczeblu władz lokalnych lub powiatowych oraz fora przedstawicieli na poziomie landów (*Landeseltembeirat*), które w niektórych przypadkach zorganizowane są z podziałem na różne rodzaje szkół. Na poziomie krajowym organy przedstawicielskie łączą się w jedną federalną radę rodziców (*Bundeseltemrat*) stanowiącą forum do dyskusji na temat polityki edukacyjnej i porad dla rodziców w kwestiach związanych ze szkołą.

Na **Cyprze** Ogólnokrajowe Stowarzyszenie Rodziców Uczniów Szkół Podstawowych i Średnich ściśle współpracuje z Ministerstwem Edukacji w obszarze wszelkich kwestii dotyczących funkcjonowania szkół, m.in. nowych programów nauczania, dyscypliny czy mundurków.

Działające na **Malcie** Krajowe Stowarzyszenie Rodziców Uczniów Szkół Państwowych (MAPSSS) jest organizacją wolontariacką oficjalnie reprezentującą rodziców. Stanowi ono punkt kontaktowy i wzmacnia współpracę między rodzicami i nauczycielami oraz maltańskimi władzami oświatowymi i decydentami.

Docenianie roli rodziców polega po części na uwzględnianiu ich opinii na temat funkcjonowania lub kierunku rozwoju szkoły.

W Polsce rady rodziców stanowią dla rodziców podstawową możliwość bycia partnerami w edukacji ich dzieci. W porozumieniu z kadrami pedagogicznymi, rady te uczestniczą w zatwierdzaniu planów wychowawczych szkół i wszelkich zajęć dla uczniów. Mogą one również uczestniczyć w takich działaniach, jak opracowywanie programów zapobiegania ryzyku dostosowanych do potrzeb uczniów i lokalnej społeczności, wydawanie opinii na temat programu lub harmonogramu działań mających na celu poprawę wyników w nauce lub weryfikacja projektów planów finansowych przygotowywanych przez dyrektorów szkół.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) krajowe kuratoria oświaty zapewniają rodzicom możliwość wypełnienia ankiety internetowej przed wizytacjami w szkołach. Wizytatorzy biorą pod uwagę wyniki tych ankiet w swojej ocenie jakości relacji szkół z rodzicami. W Anglii ponadto opracowano internetowy zestaw narzędzi (*Parent View Toolkit for Schools*), który służy zapoznawaniu rodziców z tą metodą oceny, podczas gdy w Walii w ramach wizytacji odbywa się również spotkanie z rodzicami. Są to przykłady tego, jak rodzice mogą w znaczący sposób uczestniczyć w procesie zapewniania jakości w szkołach.

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) w ramach ustawy *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006* wprowadzono specjalne przepisy dotyczące formalnej roli rad rodziców w powoływaniu dyrektorów szkół.

W niektórych krajach dostępne są specjalne portale internetowe zawierające wskazówki dotyczące angażowania się w działalność szkół i jej organów władzy.

We Francji portal internetowy *La Mallette des Parents* udostępnia materiały, informacje i porady dotyczące tego, w jaki sposób rodzice mogą angażować się w edukację swoich dzieci. Obejmują one bardzo przydatny plan określający różne sposoby angażowania się rodziców i cele, jakie można osiągnąć za pośrednictwem każdego z nich. Na portalu podkreśla się również, że wszyscy rodzice należą do społeczności edukacyjnej, a ich współpraca i zaangażowanie są mile widziane przez szkoły.

Podsumowanie

Władze krajowe i regionalne zwiększają wysiłki służące temu, aby edukacja obywatelska odgrywała coraz większą rolę w procesie edukacyjnym w klasie szkolnej i poza nią, co odzwierciedlają istniejące działania, a także szereg nowych inicjatyw wprowadzonych w wyniku ostatnich reform. Wysiłki te jednak nie są jeszcze równomiernie rozłożone na wszystkie poziomy edukacji.

Wytyczne i materiały pomocnicze wydawane są przez władze oświatowe w 33 europejskich systemach edukacji. Wyraźnie zauważalny jest tu wpływ ostatnich reform politycznych, w wyniku których stale powstają nowe inicjatywy i zarządzenia (m.in. we Francji, Włoszech, na Cyprze i w Luksemburgu). Wytyczne i materiały pomocnicze występują w różnych formach, zazwyczaj jako wytyczne do przedmiotów, publikacje dotyczące krajowych programów nauczania, ministerialne ustawy albo rozporządzenia, czy też ramy określające kompetencje, jakie należy osiągnąć. Rządziej stosowane są bardziej innowacyjne metody, takie jak szkolenia ogólnoszkolne budujące potencjał nauczycieli. Dobrze rozwinięte są pomoce internetowe obejmujące zarówno specjalne portale, jak i konkretne strony dostępne w ramach szerszych witryn, a wiele z nich zawiera odnośniki do zasobów międzynarodowych prowadzonych np. przez UNESCO czy Radę Europy.

Respondenci badania podali ciekawe przykłady podejścia ogólnoszkolnego do edukacji obywatelskiej, bazując na praktykach zebranych w badaniu z 2012 r., do których dodano nowe działania, które kładą nacisk na ocenianie i uznawanie dodatkowych nakładów. Powadzone w Estonii i na Litwie prace nad *Modelem dobrej szkoły* mają na celu wykazanie wartości i wspieranie edukacji obywatelskiej jako narzędzia doskonalenia szkół i angażowania uczniów. Dążą one również do określenia potencjalnych metod oceny, które szkoły mogą stosować, aby zademonstrować doskonałość w tym obszarze i przekazać szerszy obraz oddziaływania nauczania i uczenia się, wychodzący poza wyniki w nauce.

W całym rozdziale analiza danych dla poszczególnych poziomów i ścieżek edukacyjnych wskazuje na mniejszą uwagę poświęcaną szkolnictwu zawodowemu, do którego kierowanych jest mniej materiałów pomocniczych, pomimo iż uznaje się, że ogólne wytyczne dla szkół średniego drugiego stopnia mogą również być stosowane w szkołach zawodowych. Różnice między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym stają się jeszcze bardziej wyraźne w przypadku kolejnych danych dotyczących zaleceń

odnośnie do uczestnictwa uczniów i rodziców. Mniej systematyczne wsparcie uczestnictwa rodziców w danym kraju lub regionie może osłabiać mechanizmy ich angażowania na poziomie lokalnym. Edukacja obywatelska jest równie ważna na wszystkich poziomach kształcenia, od szkół podstawowych po zawodowe, a konsekwentny brak zainteresowania tymi ostatnimi stanowi ważne odkrycie niniejszego badania.

Mniej widoczne jest również uczestnictwo uczniów na poziomie szkoły podstawowej. Pomimo wzrostu ich zaangażowania od 2012 r., wciąż istnieje statystycznie istotna różnica między liczbą systemów oświaty zapewniających zaangażowanie uczniów na poziomie szkoły podstawowej i na innych poziomach kształcenia (średnim pierwszym i drugiego stopnia oraz zawodowym). Niezmiernie ważnym jest, aby zapewnić młodszym dzieciom w całej Europie możliwości doświadczania demokracji i przekonania się, że ich głos może wpływać na otaczający je świat.

Pomimo tego, że wyżej opisane obszary stanowią istotny problem, ogólnie zauważa się wśród władz krajowych i regionalnych tendencje do zapewniania większego wsparcia. Z danych, które są porównywalne z wynikami badania z 2012 roku wyraźnie wynika, że władze oświatowe poświęcają więcej uwagi edukacji obywatelskiej. Od 2012 r. wsparcie dla uczestnictwa w samorządach uczniowskich zwiększyło się w 14 krajach, podczas gdy uczestnictwo zarówno uczniów, jak i rodziców jest obecnie zalecane dla co najmniej jednego poziomu kształcenia w 39 krajach biorących udział w badaniu. Nadal pozostaje wiele do zrobienia, przy czym wyraźnie uznaje się konieczność rozszerzania edukacji obywatelskiej w ramach zajęć programowych i pozalekcyjnych, oraz w obszarze aktywnego uczestnictwa.

STUDIUM PRZYPADKU 2: BURGERSCHAPSBOOSTER – WSPARCIE DLA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ WE WSPÓLNOCIE FLAMANDZKIEJ BELGII

Wprowadzenie

Burgerschapsbooster (Booster obywatelstwa) to internetowa ankieta stosowana przez szkoły wśród uczniów w wieku 10-20 lat. Kwestionariusz zawiera serię prostych stwierdzeń, których celem jest poznanie wartości, postaw i zachowań obywatelskich uczniów. Uzyskane w ten sposób informacje wykorzystuje się do zwiększenia skuteczności metod nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach.

Ankiety opracowała flamandzka sieć edukacyjna GO! jako narzędzie dla szkół ogólnokształcących i placówek kształcenia zawodowego, które może być stosowane na kilka sposobów. Dane zbierane za jej pośrednictwem w szkołach wspierają realizację celów międzyprzedmiotowych edukacji obywatelskiej wyznaczonych przez władze oświatowe⁽⁶⁶⁾ (patrz Rozdział 3) oraz pomagają nauczycielom i szkołom w ustalaniu, w jaki sposób je osiągać. Uzupełnia ona również dane ogólnoeuropejskiej oceny realizacji celów edukacji obywatelskiej przeprowadzonej w całej Flandrii w 2016 r.⁽⁶⁷⁾ GO! jest jedną z trzech najważniejszych sieci edukacyjnych we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, zrzeszającą około 1.000 placówek oświatowych, do których uczęszcza blisko 300 tys. uczniów i młodzieży odbywającej praktyczną naukę zawodu⁽⁶⁸⁾. Studium niniejszego przypadku opiera się na wywiadach z przedstawicielami szkół realizujących projekty GO!, które korzystają z ankiety i przedstawicielami rządu Flandrii zajmującymi się polityką edukacyjną⁽⁶⁹⁾.

Uzasadnienie

Sieć edukacyjna GO! realizuje projekt, którego głównym celem jest wspieranie aktywnego obywatelstwa poprzez kształtowanie podstawowych wartości obejmujących szacunek, uczciwość, równość, odpowiedzialność i zaangażowanie. Koncepcja narzędzia *Burgerschapsbooster* pojawiła się w odpowiedzi na potrzebę wspierania szkół we włączaniu tych wartości do ich pracy. Cel ten zainspirował z kolei raport Eurydice z 2012 r. *Edukacja obywatelska w Europie oraz Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej* przeprowadzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA) w 2009 r., które pokazały, jak kluczowe wartości i postawy związane z edukacją obywatelską zostały ocenione w skali makro. W rezultacie w sieci GO! powstał pomysł zbadania możliwości wykorzystania ankiet lub narzędzi oceny do stworzenia programu pozyskującego dane ze szkół.

Przebieg realizacji

Pomysłodawczynią stworzenia narzędzia wspierającego szkoły była dyrektorka naczelna GO! Raymonda Verdyck, natomiast opracowanie jego koncepcji i zaprojektowanie powierzono grupie roboczej ds. edukacji obywatelskiej. Proces ten trwał trzy lata: od pojawienia się pomysłu we wrześniu 2013 r. do momentu udostępnienia narzędzia online we wrześniu 2016 r.

Faza projektowania (wrzesień 2013 – sierpień 2014). Grupa robocza ds. edukacji obywatelskiej zaprosiła do współpracy dydaktyków i pedagogów współpracujących ze szkołami wszystkich poziomów kształcenia. Pod kierownictwem Dilys Vyncke, która jest doradcą edukacyjnym GO! ds.

⁽⁶⁶⁾ Więcej informacji dostępnych jest na stronie: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/voet-2010-nieuwe-vakoverschrijdende-eindtermen-voor-het-secundair-onderwijs>

⁽⁶⁷⁾ Badania Krajowego Programu Oceny opracowywane są pod nadzorem Agencji ds. Zapewniania Jakości Edukacji (AKOV) flamandzkiego Ministerstwa Edukacji. Głównym celem programu jest zbieranie informacji o osiągnięciach uczniów w odniesieniu do celów wyznaczonych na poziomie Wspólnoty Flamandzkiej, przy czym szkoły otrzymują raporty zwrotne, które stanowią cenne narzędzie do oceny wyników uczniów i porównania ich z wynikami w innych szkołach.

⁽⁶⁸⁾ Patrz: http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx

⁽⁶⁹⁾ Respondenci: Dilys Vyncke (przewodnicząca grupy roboczej ds. edukacji obywatelskiej i doradca edukacyjny sieci GO!), Eline de Ridder (Biuro Krajowe Eurydice we Flandrii, Departament Edukacji Rządu Flandrii), Ann de Jaegere (specjalista w Departamencie Edukacji Rządu Flandrii), Marleen Timmermans (główny nauczyciel edukacji obywatelskiej w technikum i szkole zawodowej KTA Brasschaat), Marijke Eeckhout (dyrektorka szkoły specjalnej De Reynaertschool w Oostakker).

edukacji obywatelskiej, każdemu członkowi grupy wyznaczono czas pracy: po jednym dniu co dwa tygodnie. Zaplanowany w ten sposób czas pracy potwierdził wysoki poziom zaangażowania kierownictwa w proces opracowywania zadania. Do określenia najważniejszych zagadnień grupa wykorzystala swoje wcześniejsze doświadczenia z tworzenia narzędzi edukacyjnych dla nauczycieli i szkół związanych z programem nauczania, łącząc je z wynikami najnowszych badań międzynarodowych, przykładami metod stosowanych przy innych kwestionariuszach oraz ze swoimi własnymi doświadczeniami życiowymi i zawodowymi. Jej celem było opracowanie narzędzia, które pomogłoby szkołom doskonalić edukację obywatelską za pomocą gromadzonych danych na temat aktualnych wartości, postaw i wiedzy uczniów dotyczących różnych zagadnień związanych z obywatelstwem.

Faza pilotażowa (wrzesień 2014 – sierpień 2015). Faza weryfikacji i pilotażu obejmowała obszerne indywidualne wywiady z kluczowymi interesariuszami z obszaru edukacji, nauczycielami i dyrektorami szkół, podczas których weryfikowano stwierdzenia, a następnie sprawdzono kwestionariusz na grupach uczniów w odpowiednich przedziałach wiekowych. Proces weryfikacji nie zmienił treści zagadnień, ale spowodował znaczną zmianę sformułowania stwierdzeń zawartych w ankiecie, co uczyniło je bardziej przystępnymi, wyeliminowało pytania naprowadzające i zapewniło ich jednoznaczność. Istotnym był tu prosty język i przejrzysta struktura.

Opracowanie techniczne (wrzesień 2015 – sierpień 2016). Na tym etapie ankieta została przekształcona w narzędzie online z funkcją zbierania i analizy danych. Zapewnienie wymaganych w tym celu parametrów technicznych zajęło więcej czasu niż zakładano, ale przyniosło korzyści w postaci lepiej zaprojektowanego i bardziej nastawionego na użytkownika produktu. Kluczowym wymogiem była jego przydatność dla użytkowników, tj. szkół. Narzędzie to zapewniło im poczucie własności danych dzięki możliwości samodzielnego z niego korzystania, przeglądania raportu dotyczącego danej szkoły i filtrowania danych w celu tworzenia własnych zestawień.

Uruchomienie (wrzesień 2016). Ankietę uruchomiono we wrześniu 2016 r., a docelowe jej wykorzystanie w pierwszych 12 miesiącach zakładało 100 szkół, w tym podstawowych, średnich, zawodowych i specjalnych.

Wypełnienie obecnej pierwszej wersji ankiety *Burgerschapsbooster* zajmuje nie więcej niż 50 minut (zwykle znacznie mniej), dzięki czemu można ją przeprowadzić w ciągu jednej lekcji. Aby ją wypełnić, respondenci muszą mieć zgodę rodziców. Jest ona skierowana do uczniów w dwóch przedziałach wiekowych, przede wszystkim 12-20 lat, a następnie 10-12 lat, przy czym w obu grupach odpowiadają oni na niemal identyczne stwierdzenia⁽⁷⁰⁾. Kwestionariusz nie skupia się na wiedzy, ale na „trudniejszych do oceny” wartościach, postawach i zachowaniach związanych z edukacją obywatelską. Stwierdzenia obejmują dziesięć zasadniczych zagadnień:

Części ankiety	Szkoła podstawowa: 10-12 lat	Szkoła średnia: 12-20 lat
Demokracja w szkole	14 stwierdzeń	17 stwierdzeń
Dobrostan	8	8
Różnorodność	12	12
Zaangażowanie	10	11
Globalne obywatelstwo	6	6
Zrównoważony rozwój i sprawliwy handel	8	5
Demokracja	9	10
Edukacja kulturalna	1	3
Moja ścieżka i wybory edukacyjne	9	10
Inne	6	6

⁽⁷⁰⁾ Z ankiety dla szkół podstawowych usunięto pięć stwierdzeń. Wszystkie pozostałe są dokładnie tej samej treści co w ankiecie dla starszych uczniów. Liczba pytań jest ograniczona, jednakże gdy zachodzi potrzeba uzyskania dogłębniejszych informacji na określony temat, szkoły są odsyłane do narzędzi specjalistycznych dotyczących np. edukacji kulturalnej, płci, tożsamości płciowej, umiejętności korzystania z mediów czy zrównoważonego rozwoju.

W okresie pilotażowym okazało się, że uczniowie lepiej rozumieli stwierdzenia typu „mogę.../czuję...” niż stwierdzenia mniej spersonalizowane. Zauważono też, że należy uwzględnić opcje odpowiedzi dla osób, które nie rozumieją pytania albo wolą na nie nie odpowiadać, ponieważ takie odpowiedzi również dostarczają ważnych spostrzeżeń. Wszyscy respondenci, którzy wypełnili ankietę uzyskali na to zgodę rodziców.

Przykładowe stwierdzenie	Oceń w skali od 1 (całkowicie się zgadzam) do 10 (całkowicie się nie zgadzam)	Nie wiem	Wolę nie odpowiadać	Nie rozumiem
Czuję się szczęśliwy /szczęśliwa w szkole				

Ankieta *Burgerschapsbooster* jest upowszechniana we wszystkich szkołach ogólnokształcących i zawodowych należących do sieci GO!, której ambicją jest, aby w przyszłości wszystkie stały się jej regularnymi użytkownikami. Narzędzie to jest promowane przez doradców edukacyjnych GO! współpracujących z poszczególnymi szkołami oraz za pośrednictwem warsztatów dotyczących edukacji obywatelskiej przeznaczonych dla dyrektorów szkół. Celem tych warsztatów jest zaprezentowanie, w jaki sposób *Burgerschapsbooster* pozwala poznawać poglądy i wartości uczniów oraz tego, jak ważne jest prowadzenie wśród kadry szkolnej rozmów na często dość trudne tematy. Aktywny proces podnoszący świadomość celów ankiety zachodzi ponadto dzięki współpracy z grupami kluczowych interesariuszy, takimi jak krajowa sieć flamandzkich samorządów uczniowskich (*Vlaamse Scholierenkoepel*). Powstało również studium przypadku dotyczące pierwszego roku funkcjonowania Boostera, które zostało udostępnione specjalistycznym sieciom, m.in. grupie ds. edukacji i społeczeństwa Flamandzkiej Rady Oświatowej (VLOR) ⁽⁷¹⁾.

Przygotowanie dnia obywatelstwa

Koninklijk Technisch Atheneum Brasschaat to średnia szkoła zawodowa, do której uczęszcza 770 uczniów z różnych środowisk, na ogół z obszarów miejskich, a jej kadra obejmuje zarówno nauczycieli religijnych, jak i niereligijnych. W szkole tej postanowiono skorzystać z *Burgerschapsbooster* przy organizacji dnia obywatelstwa. Na kilka miesięcy przed zaplanowanym dniem wszyscy uczniowie wypełnili ankietę podczas lekcji historii lub języka niderlandzkiego. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele stwierdzili, że była ona łatwa do wypełnienia. Uzyskane wyniki wskazały zagadnienia, którymi należy się zająć w ramach programu nauczania i kolejnych dni obywatelstwa w przyszłości. Wykazały one również potrzebę dodatkowego przeszkolenia kadry. Szkoła planuje ponowne korzystanie z Boostera w przyszłości.

Większość szkół korzystających z ankiety po raz pierwszy traktuje ją jako punkt wyjścia do analizy, czy też jako punkt odniesienia pozwalający poznać sytuację w danej szkole. O ile każda szkoła samodzielnie decyduje o tym, jak ją wykorzystać, grupa robocza GO!, która jest jej koordynatorem, wymaga, aby odbywało się to na zasadzie ogólnoszkolnej. W pierwszym roku istnienia ankiety była ona wypełniana z następujących powodów:

- W ramach przygotowań do dnia obywatelstwa lub podobnego wydarzenia;
- Jako działanie uzupełniające po zakończeniu dużego projektu szkolnego;
- Jako zajęcia w klasie dotyczące odpowiedniego obszaru programu nauczania, np. historii, języka czy religii;
- W ramach obowiązkowych projektów związanych z kształceniem zawodowym.

Szkoły mają dostęp do informacji zwrotnych dotyczących wyników ankiety. Przed jej zastosowaniem zachęca się je do wyznaczenia jej szkolnego koordynatora. Na poziomie szkoły system automatycznie

⁽⁷¹⁾ VLOR (*Vlaamse Onderwijsraad*) – Flamandzka Rada Oświatowa zrzesza licznych członków obejmujących wszystkich interesariuszy oświaty, m.in. organizacje i związki zawodowe nauczycieli oraz rodziców i uczniów. Patrz: www.vlor.be

generuje szczegółowy raport. Szkoła może przejść do trybu online, aby go wyświetlić i filtrować dane zestawiając wyniki według wieku lub płci. Raport podaje punktację (od 1 do 10) dla każdego zagadnienia (patrz powyższa lista) i przedstawia ją w postaci wykresu radarowego z uwzględnieniem wszystkich zagadnień. Dostępna jest również opcja wyświetlenia punktacji dla każdego zagadnienia osobno. Raport udostępniany jest dyrektorowi szkoły, głównemu(-ym) nauczycielowi(-om) edukacji obywatelskiej i doradcy edukacyjnemu GO! współpracującemu z daną szkołą, który może następnie pomóc szkole wprowadzić odpowiednie zmiany na podstawie uzyskanych wyników. Szkoła może również zwrócić się o pomoc do grupy roboczej GO! Uczniowie nie otrzymują indywidualnych informacji zwrotnych, natomiast w każdej szkole zaleca się omawianie wyników ankiety z uczniami.

Zmiana treści programu nauczania edukacji obywatelskiej

De Reynaertschool jest szkołą specjalną dla dzieci z autyzmem w miejscowości Oostakker w Belgii. Szkoła realizuje program nauczania obejmujący szereg projektów o tematyce obywatelskiej (np. *Co oznacza bycie demokratycznym obywatelem w Belgii* czy *Ja i moja społeczność*) oraz uczestniczy w parlamentach dziecięcych przy rządzie Flandrii. Na podstawie wspólnej decyzji całej kadry postanowiono przeprowadzić ankietę *Burgerschapsbooster* wśród uczniów w wieku 14-16 lat, co przyniosło bardzo ciekawe wyniki. Nauczyciele nie zdawali sobie sprawy, że dzieci mają wątpliwości dotyczące niektórych zagadnień i nie docenili, w jakim stopniu je rozumieją. To zainicjowało szereg lekcji opartych na dyskusji i unaocznilo potrzebę dodatkowego przeszkolenia nauczycieli w celu lepszej realizacji tematów, które nie były wcześniej omawiane. Od teraz szkoła zamierza regularnie korzystać z Boostera oraz wprowadzić nowe zagadnienia do edukacji obywatelskiej.

Liczba szkół korzystających z *Burgerschapsbooster* jest stale monitorowana i przy wstępnym założeniu, że w pierwszym roku jego funkcjonowania (do końca sierpnia 2017 r.) skorzysta z niego 100 szkół, do końca kwietnia 2017 r. ankietę wypełniło łącznie 11 tys. uczniów w 85 szkołach. Uzyskane za jej pośrednictwem dane nie będą używane do porównywania szkół, a ponadto są one zanonimizowane, co uniemożliwia ujawnianie wyników indywidualnych uczniów. Szkoły traktują te dane jako punkt wyjścia do określenia kolejnych działań potrzebnych do wspierania uczniów i postrzegają Booster jako narzędzie edukacyjne, a nie monitorujące. Obecnie przygotowany jest proces usystematyzowanej oceny Boostera we współpracy z uczelniami badawczymi we Flandrii, a od roku szkolnego 2017/18 zostanie przeprowadzonych więcej badań nad jego oddziaływaniem.

Kolejne kroki

W czerwcu 2017 r. członkowie grupy roboczej przeprowadzą analizę danych i zbiorą opinie na temat używania *Burgerschapsbooster*, które w pierwszej kolejności posłużą do wprowadzenia poprawek (zachowując porównywalność z pierwszą wersją), a następnie do opracowania materiałów pomocniczych umożliwiających bardziej efektywne jego wykorzystanie. Materiały te będą obejmować propozycje ćwiczeń praktycznych i warsztatów wspierających omawianie z uczniami wyników ankiet. Dostępna będzie również możliwość dzielenia się przez szkoły opiniami na temat wpływu tego narzędzia na nauczanie i uczenie się w ich placówkach oraz tego, w jaki sposób kontynuują pracę z uczniami. Ambicją twórców *Burgerschapsbooster* jest, aby korzystały z niego wszystkie szkoły należące do sieci GO!, uzyskując po kilku latach obraz postępów osiągniętych przez ich placówkę odnośnie poszczególnych zagadnień ankiety, np. demokracji w szkole czy różnorodności. Gdy z ankiet korzysta już będzie większość szkół, na poziomie samej sieci GO! planowana jest analiza zanonimizowanych danych, aby móc w przyszłości opracować ogólną strategię wspierającą edukację obywatelską.

Sieć GO! zainteresowana jest rozszerzeniem zastosowania tego narzędzia na inne regiony i kraje. Przygotowuje ona również narzędzia uzupełniające do stosowania na poziomie instytucjonalnym. Niedawno zakończono prace nad wersją Boostera dla kadry nauczycielskiej, która zostanie udostępniona w 2017 r. Narzędzie to może być stosowane przez każdy typ placówki, a jego celem jest zachęcanie nauczycieli do rozmów o tematyce obywatelskiej, uznawanie ich osiągnięć, angażowanie

ich w działania obywatelskie poza szkołą i podkreślanie wpływu wzorców osobowych na aktywne postawy obywatelskie w szkołach.

Wnioski

- *Burgerschapsbooster* to internetowa ankieta pozwalająca poznać wartości, postawy i zachowania uczniów w odniesieniu do kluczowych zagadnień edukacji obywatelskiej. Jej opracowanie zainspirowane zostało międzynarodowymi badaniami, a jej pomyślne wdrożenie na poziomie szkół dowodzi możliwości stworzenia w tym obszarze systemu gromadzenia danych.
- *Burgerschapsbooster* składa się z kwestionariusza dla uczniów, zawierającego szereg prostych stwierdzeń, które uczniowie mogą oznaczyć według ważności albo pominąć. Szkoły mogą wykorzystać zebrane w ten sposób zanonimizowane dane jako punkt wyjścia do wewnątrzszkolnego dialogu na temat treści i skuteczności realizowanej przez nie edukacji obywatelskiej.
- W niektórych szkołach dane z ankiet zestawione w raporcie stanowią przyczynek do refleksji i zmiany sposobu realizacji nauczania i wspierania procesu uczenia się edukacji obywatelskiej. Nadal trwają jednak badania, które są potrzebne do opracowania bardziej usystematyzowanych metod oceny różnorodności i skali oddziaływania tego narzędzia na poziomie szkół.
- Opinie przekazywane przez szkoły pokazują, że korzystanie z *Burgerschapsbooster* może prowadzić do pogłębionych rozmów na temat zagadnień dotyczących obywatelstwa między kadrą i uczniami, jak też wśród samych uczniów, co stwarza autentyczne i istotne dla uczniów podstawy do omawiania trudnych tematów.
- Wyniki ankiety mogą zachęcać nauczycieli do poszerzenia swoich zawodowych horyzontów i włączania do swojej praktyki nowych zagadnień. Może to być jednocześnie trudne, ponieważ wyniki te mogą również wskazywać tematy, z którymi nauczyciele sami nie czują się dobrze. Korzystanie z Boostera może zatem stanowić okazję do podejmowania przez kadrę trudnych zagadnień, a także zachęcać do dalszego doskonalenia zawodowego.

ROZDZIAŁ 3: OCENIANIE UCZNIÓW I EWALUACJA SZKÓŁ

Kraje europejskie wykorzystują różnorodne metody ewaluacji kształcenia i mierzenia jego efektów, tym samym stale podnosząc jego jakość. Do tego procesu przyczynia się zarówno ocena uczniów, jak i całkowita lub częściowa ewaluacja systemu. Ewaluacja systemu generalnie koncentruje się na szkołach, nauczycielach lub władzach oświatowych, szczególnie na poziomie lokalnym. Ocena uczniów ma zazwyczaj charakter sumatywny lub formatywny, przy czym wykorzystywane metody mogą być różne. Ponieważ edukacja obywatelska stanowi integralną część programów nauczania we wszystkich krajach, należy zadbać o to, by opracowane zostały właściwe narzędzia jej ewaluacji.

Opracowanie narzędzi ewaluacji edukacji obywatelskiej jest jednak zadaniem złożonym, ze względu na wielość celów programowych przypisanych tej dziedzinie, jak również wielość kontekstów, w jakich przedmiot ten jest nauczany. Cele i efekty uczenia się przypisane do programów edukacji obywatelskiej w krajach europejskich obejmują nabywanie przez uczniów szerokiej wiedzy teoretycznej, kształcenie takich umiejętności, jak kompetencje analityczne, myślenie krytyczne, przyswajanie pewnych wartości i postaw, w tym tolerancji i aktywnego uczestnictwa oraz zaangażowania uczniów w życie szkoły i społeczności lokalnej. Ważnym zagadnieniem w tej dziedzinie uczenia się jest potrzeba opracowania metod oceny, które obejmą różnorodne efekty uczenia się związane z edukacją obywatelską oraz wszystkimi kontekstami, w ramach których jest ona nauczana. W szczególności metody oceny muszą brać pod uwagę interdyscyplinarny charakter tego przedmiotu, jak również fakt, że edukacja obywatelska nie jest prowadzona jedynie w ramach formalnego programu nauczania, ale również w kontekście uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, poprzez zaangażowanie uczniów w życie szkoły i pracę projektową. Dlatego też niezbędne jest opracowanie metod oceny, które będą uwzględniać efekty uczenia się będące rezultatem różnorodnych doświadczeń edukacyjnych wchodzących w skład edukacji obywatelskiej.

Niniejszy rozdział porusza dwa główne aspekty ewaluacji w odniesieniu do edukacji obywatelskiej: ocenę uczniów oraz ewaluację zewnętrzną szkoły, w wielu krajach zwaną inspekcją szkoły.

Trzy pierwsze części rozdziału dotyczą oceny uczniów. Punkt 3.1 zawiera krótki przegląd literatury naukowej dotyczącej głównych zagadnień związanych z oceną uczniów w dziedzinie edukacji obywatelskiej. Punkt 3.2 przedstawia analizę porównawczą oficjalnych wytycznych dla nauczycieli dokonujących oceny uczniów oraz opisuje rekomendowane metody i komponenty bieżącej oceny prowadzonej w warunkach klasy szkolnej. Punkt 3.3 porównuje, które państwa przeprowadzają krajowe egzaminy w zakresie edukacji obywatelskiej i czy odnoszą się one do przedmiotu lub zagadnień interdyscyplinarnych w obrębie tego obszaru uczenia się. Punkt 3.3 analizuje również główne cele tych egzaminów oraz opisuje ustalenia dotyczące czasu, częstotliwości ich przeprowadzania oraz grupę odbiorców. W części tej zawarte są również informacje dotyczące zakresu krajowych egzaminów oraz zawartych w nich typów pytań oraz zadań. Punkt 3.4 bada, czy edukacja obywatelska podlega zewnętrznej ewaluacji szkoły, a jeśli tak, to jakich obszarów działalności szkoły dotyczy.

3.1. Przegląd literatury przedmiotu

„Ocena” to termin odnoszący się do opinii na temat pracy ucznia. Opisuje proces zbierania i interpretowania danych w celu opracowania opinii na temat osiągnięć uczniów w zakresie tego, co uczniowie umieją zrobić, co wiedzą i jak się zachowują (Harlen, 2007).

Ocena jest ważną częścią procesu nauczania i uczenia się. Wykorzystanie odpowiednich metod oceny w szkole ma zasadnicze znaczenie, ponieważ ocena jest jednym z głównych narzędzi promowania efektywnego uczenia się (Black i William, 1999). Charakter oceny mógłby determinować charakter nauczania i uczenia się. (Halasz i Michel, 2011). Dlatego też ważnym jest, by ocena we właściwy sposób odzwierciedlała różne cele lub wymiary procesu kształcenia.

Niniejszy przegląd literatury naukowej podkreśla kluczowe wyzwania w odniesieniu do oceny uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej. Pokazuje również wielość narzędzi i metod oceny, które potencjalnie mogą skutecznie sprostać tym wyzwaniom. Niniejszy przegląd dotyczy literatury poświęconej ogólnej

ocenie uczniów, ich ocenie w dziedzinie edukacji obywatelskiej oraz ocenie kluczowych kompetencji, w tym kompetencji społecznych i obywatelskich. Dlatego też terminy „edukacja obywatelska” oraz „kompetencje społeczne i obywatelskie” będą w tej części używane zamiennie.

Niezależnie od niniejszego przeglądu, należy pamiętać, że w literaturze badawczej istnieją silne argumenty za opracowaniem efektów uczenia się w odniesieniu do oceny kompetencji nabywanych przez uczniów, w tym kompetencji społecznych i obywatelskich (CEDEFOP, 2011, Pepper, 2011; European Commission, 2012). Efekty uczenia się odnoszą się bardziej do osiągnięć uczniów niż celów nauczyciela; zazwyczaj wyrażane są w postaci wymagań dotyczących wiedzy, zrozumienia i umiejętności uczniów na zakończenie danego poziomu lub modułu kształcenia (Adam, 2004). Wyszczególnienie efektów uczenia się nie tylko pomaga nauczycielom ustrukturyzować i zorganizować nauczanie oraz przekazać uczącym się informację na temat stawianych im wymagań, ale stanowi również podstawę opracowania kryteriów oceny odzwierciedlających wymagania w zakresie uczenia się. Ponieważ edukacja obywatelska często posiada status zagadnienia międzyprzedmiotowego (patrz Rozdział 1), wszyscy nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za jej nauczanie. Dlatego też opracowanie jasnych wytycznych dotyczących realizacji efektów uczenia się w ramach danego przedmiotu może być szczególnie konieczne w celu zapewnienia skutecznego kształcenia kompetencji społecznych i obywatelskich (Roca i Sánchez, 2008).

3.1.1. Metody oceny kompetencji obywatelskich

Biorąc pod uwagę wyżej wskazaną wagę zachowania bliskich związków pomiędzy procesem nauczania i uczenia się z jednej strony, a oceną z drugiej strony, w ocenie uczniów powinny być właściwie odzwierciedlone wszystkie podstawowe wymiary postawy obywatelskiej. Jednakże potrzeba opracowania metod oceny, które wykraczają poza mierzenie nabywania wiedzy teoretycznej została już podkreślona jako jedno z najważniejszych wyzwań w tej dziedzinie w pierwszym raporcie Eurydice na temat edukacji obywatelskiej (Eurydice, 2005).

Ponadto rezultaty ostatnich badań omówionych poniżej wskazują, że podczas gdy wiedza jest oceniana zawsze, to ocena postaw i umiejętności uczniów dokonywana jest rzadziej, ma też bardziej złożony charakter i jest stosowana mniej systematycznie. W międzynarodowym projekcie prowadzonym w 2009 roku dokonano przeglądu form oceny uczniów stosowanych w dziedzinie edukacji obywatelskiej w ośmiu krajach europejskich (Irlandia, Włochy, Węgry, Holandia oraz cztery regiony Zjednoczonego Królestwa). Wyniki badania ujawniły w wielu krajach znaczne rozbieżności pomiędzy oficjalnymi wytycznymi a praktyką. „Podczas gdy wytyczne na poziomie polityki edukacyjnej wskazują, że należy kształcić i oceniać wszystkie trzy wymiary obywatelstwa, w praktyce ocena wygląda tak, że w większości krajów częściej ocenie podlega wymiar kognitywny (wiedza i rozumienie) niż wymiary afektywne i związane z angażowaniem się (uczestnictwo, umiejętności, postawy i zachowania)” (Kerr i in. 2009, str. 45).

Przegląd wdrażania Zalecenia KE nt. kompetencji kluczowych ⁽⁷²⁾ w 27 państwach członkowskich UE, zlecony przez Komisję Europejską w roku 2009, również zawiera wnioski dotyczące oceny. Dokument podkreślał, że ocena nie przystaje do ostatnich zmian w kierunku stosowania w programach nauczania podejścia koncentrującego się na kompetencjach, opartego na dynamicznym połączeniu wiedzy, umiejętności i postaw odpowiadających w większym stopniu kontekstowi prawdziwego życia. Jednakże, jak twierdzi Gordon i in. (2009), wydaje się, że ocena kładzie większy nacisk na wiedzę przedmiotową i umiejętności, a mniejszy na postawy.

Zestawiając wyniki obu wspomnianych wyżej badań porównawczych prowadzonych w krajach Europy wydaje się, że ocena niektórych komponentów edukacji obywatelskiej, a w szczególności postaw i konstytuujących je wartości, jest szczególnie złożonym zadaniem. Niemniej jednak, dokonywany w tej części przegląd literatury sugeruje również, że w porównaniu z tradycyjnymi metodami oceny,

⁽⁷²⁾ European Commission, 2009.

które wymagają od uczniów wyboru odpowiedzi z przygotowanej listy, metody oceny wymagające od uczniów wykonania zadania w świecie rzeczywistym lub w zbliżonym kontekście, pozwalają na zgromadzenie danych dotyczących wielu efektów uczenia się. Te innowacyjne formy oceny, często nazywane oceną na podstawie wykonanego zadania (ang. *performance-based assessment*), obejmują realizację projektów, prowadzenie indywidualnego badania, odgrywanie ról lub pracę w grupie oraz prowadzenie dzienników praktyki lub portfolio (European Commission, 2012).

Główną koncepcją wspierającą wykorzystanie metod oceny obejmujących wykonywanie autentycznych zadań jest pokazanie, że kompetencje obywatelskie nie mogą być kształcone w oderwaniu od prawdziwego życia, ale powinny być nabywane w określonych kontekstach. W istocie, biorąc pod uwagę, że kompetencje stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, nie mogą być ćwiczony w sposób abstrakcyjny, a ich nabywanie musi odbywać się w określonym kontekście (Scallon, 2007). Wykorzystanie kompetencji w kontekście prawdziwego życia pozwala na dokonanie oceny poszczególnych ich komponentów (wiedza, umiejętności, towarzyszące im postawy oraz leżące u ich podstaw wartości) w ramach interakcji, a nie izolacji (Pepper, 2011).

W Europie ocena uczniów przybiera różne formy i wykorzystuje różnorodne instrumenty oraz narzędzia. Ocena może być zewnętrzna lub wewnętrzna (European Commission/EACEA/Eurydice, 2009). Ocena zewnętrzna, nazywana również w tym rozdziale „egzaminami krajowymi”, jest opracowywana poza szkołą. Przeprowadzenie oceny zewnętrznej, jej administrowanie i opracowanie jej wyników przebiega według jednolitych procedur mających na celu zapewnienie pełnej porównywalności osiągnięć uczniów. Ocena wewnętrzna, nazywana w tym rozdziale również „oceną bieżącą” lub „oceną prowadzoną w klasie szkolnej” dokonywana jest przez poszczególnych nauczycieli jako część działań związanych z nauczaniem i uczeniem się w klasie. Literatura zaprezentowana poniżej podaje argumenty za stosowaniem różnych typów oceny na podstawie wykonanego zadania, niezależnie od tego, czy jest to ocena zewnętrzna czy wewnętrzna, w celu oceniania uczniów w dziedzinie edukacji obywatelskiej lub, bardziej ogólnie, oceniania ich kompetencji kluczowych.

Powtarzająca się krytyka w odniesieniu do egzaminów krajowych dotyczy ich tendencji do oceniania jedynie części wiedzy i umiejętności, na które położony jest nacisk w programie nauczania, co może prowadzić do niepożądanych efektów w postaci zawężenia treści programowych przekazywanych uczniom (Mons, 2009). Niemniej jednak, w przeglądzie literatury dotyczącej oceny kompetencji kluczowych, Pepper (2013, str. 11) twierdził, że egzaminy krajowe mogą przyczyniać się do oceny wiedzy, umiejętności i postaw, „jeśli będą zawierać strukturę i treści odtwarzające w sposób autentyczny kontekst prawdziwego życia; wielorakie poziomy/kroki wymagające ciągu argumentowania oraz wykorzystania różnych kompetencji; wielość formatów pozwalających na udzielenie odpowiedzi wymagającej wykorzystania różnych kompetencji”. Ta sama zasada mogłaby mieć zastosowanie do pisemnych egzaminów opracowywanych przez indywidualnych nauczycieli.

Metody oceny wymagające od uczniów wykonania „autentycznych zadań” obejmują, na przykład, ocenę opartą na projekcie. Ocena taka może mieć formę bardzo krótkich działań, od krótkich projektów dotyczących pojedynczych, specyficznych zagadnień do długich projektów, których rezultatem jest opracowanie raportów i/lub prezentacji adresowanych do indywidualnych lub wielu grup słuchaczy (Barrett, 2016⁽⁷³⁾). Długotrwałe projekty mogą być odpowiednie w przypadku dokonywania oceny szerokiego zestawu umiejętności odnoszących się do edukacji obywatelskiej, takich jak podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów czy umiejętności refleksji, etc. (Barrett, ibidem).

Portfolio służy pokazaniu umiejętności uczniów, stanowi również platformę autoekspresji. Portfolio jest typem zapisu procesu uczenia się, który przedstawia rzeczywiste dane i osiągnięcia (Wikipedia, 2010). Ocena portfolio pozwala na zbieranie informacji o dokonaniach ucznia w określonym czasie. Ponieważ portfolio zwiększa liczbę „zdarzeń” oceny, może pokazać szerszy obraz produktów uczenia

⁽⁷³⁾ http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment

się i dlatego też szczególnie dobrze dostosowuje się do holistycznych obszarów, takich jak kompetencje społeczne i obywatelskie (European Commission, 2012).

3.1.2. Ocena sumatywna versus ocena formatywna

W ostatnich latach literatura naukowa dotycząca oceny uczniów w ramach edukacji obywatelskiej zajmowała się omówieniem typów oceny najbardziej odpowiednich dla tego obszaru nauczania i uczenia się. Rozróżnia się dwa główne typy oceny: sumatywną i formatywną.

Ocena sumatywna odnosi się do systematycznego i okresowego zbierania informacji, prowadzącego do wydania opinii w określonym punkcie czasu na temat zakresu i jakości uczenia się uczniów. Przeprowadzana jest zazwyczaj na koniec semestru, klasy lub poziomu edukacji i jest wykorzystywana przez nauczycieli w celu przekazywania informacji na temat osiągnięć uczniów zarówno ich rodzicom, jak i im samym, lub podejmowania decyzji, które mogą mieć wpływ na ich szkolną karierę (Harlen, 2007).

Ocena formatywna jest zazwyczaj dokonywana przez nauczycieli w sposób ciągły, jako integralna część działań podejmowanych w czasie roku szkolnego. Ocena ta ma na celu monitorowanie i doskonalenie procesu nauczania i uczenia się, poprzez przekazywanie bezpośredniej informacji zwrotnej zarówno nauczycielom, jak i uczniom (OECD, 2005).

Jak podkreślają Jerome (2008) i Mark (2007), można powiedzieć, że ocena sumatywna jest w mniejszym stopniu kompatybilna z zasadami edukacji obywatelskiej, które mówią, że wszyscy obywatele są równi. Ocena sumatywna zaś jest tradycyjnie oparta na zasadach konkurencji i hierarchii w takim sensie, że ma na celu wystawienie opinii o uczniach odnośnie do absolutnego standardu osiągnięć, co może prowadzić do przyczepienia niektórym uczniom łatki „gorszego obywatela”. Ponadto zakres oceny sumatywnej może być zbyt ograniczony w odniesieniu do zakresu celów, jakie zakłada edukacja obywatelska w przypadku, gdy skupia się głównie na wiedzy, pomijając umiejętności i postawy. Biorąc pod uwagę przykład uczniów słabo radzących sobie podczas egzaminów pisemnych z edukacji obywatelskiej, a robiących duże postępy w zachowaniu, zaangażowaniu i uczestnictwie w życiu społeczności lokalnej, Mark (2007) konkluduje, że „istnieje wewnętrzne napięcie pomiędzy tym, co nasze testy i nasze nauczanie mówią dzieciom na temat ich wartości jako obywateli”.

Wspomniana wyżej literatura wskazuje, że w porównaniu z oceną sumatywną, ocena formatywna jest bardziej kompatybilna z zasadami edukacji obywatelskiej. Można wskazać następujące cechy uznane jako nieodłączne atrybuty oceny formatywnej (Black i William, 1998). Po pierwsze, ocena formatywna opiera się na wspólnym rozumieniu efektów uczenia się, będących celami edukacji obywatelskiej, jak również może stanowić dowód rozwoju kompetencji obywatelskich w różnych kontekstach. Po drugie, ocena formatywna zawiera informację zwrotną przekazywaną uczniom na temat luki pomiędzy ich osiągnięciami a oczekiwanymi efektami, która umożliwia refleksję na temat tego, w jaki sposób można tę lukę wypełnić oraz kładzie nacisk na sam proces uczenia się.

Różne metody oceny mogą być wykorzystywane w kontekście oceny formatywnej. Samoocena i ocena rówieśnicza wyznaczają proces zbierania przez uczniów informacji na temat własnych osiągnięć, jak i osiągnięć innych oraz porównywanie ich z jasno określonymi kryteriami, celami i standardami (Andrade i Valtcheva, 2009). Ponieważ mogą one podnosić świadomość i rozumienie przez uczniów efektów, które należy osiągnąć (Looney, J., 2011), samoocena i ocena rówieśnicza mogą być wskazane jako szczególnie interesujące metody oceny formatywnej w kontekście edukacji obywatelskiej.

3.1.3. Ocenianie osiągnięć uczniów w różnych kontekstach uczenia się

Dodatkowe wyzwania odnoszące się do oceny uczniów w dziedzinie edukacji obywatelskiej mają związek z wielorakimi kontekstami uczenia się, w ramach których edukacja ta może być prowadzona: jako odrębny przedmiot lub zagadnienie międzyprzedmiotowe (patrz Rozdział 1), jako uczestnictwo w życiu szkoły, jak również w działaniach realizowanych w szerszej społeczności (patrz Rozdział 2).

W odniesieniu do oceny prowadzonej w ramach programu nauczania, wnioski z badań dotyczących wdrażania kluczowych kompetencji UE w programach nauczania w krajach europejskich (w tym kompetencji społecznych i obywatelskich) wskazują, że największe wyzwanie pojawia się w sytuacjach, gdzie kompetencje te nauczane są w wymiarze interdyscyplinarnym, a nie w ramach odrębnego przedmiotu (European Commission, 2009). Zgodnie z wyżej wymienionym, międzynarodowym projektem dotyczącym oceny uczniów z zakresie edukacji obywatelskiej, gdzie edukacja obywatelska jest zagadnieniem międzyprzedmiotowym realizowanym w ramach różnych przedmiotów, wykorzystywane są różne metody oceny w odniesieniu do poszczególnych jej komponentów. Taka różnorodność może prowadzić do braku spójności i koordynacji w stosowanych metodach oceny, co może negatywnie wpłynąć na skuteczność podejścia interdyscyplinarnego do edukacji obywatelskiej (Kerr i in., ibidem). Niemniej jednak przegląd różnych podejść do oceny kompetencji kluczowych w szkołach podstawowych i średnich w Europie wskazuje, że metody oceny, takie jak testy obejmujące wykonywanie autentycznych zadań lub ocena w formie portfolio, mogą ułatwić zbieranie danych dotyczących uczenia się w ramach różnych przedmiotów (Pepper, 2011) ⁽⁷⁴⁾.

Jak wskazano powyżej, edukacja obywatelska ma również formę uczestnictwa uczniów w działaniach podejmowanych w szkole i w szerszej społeczności. Mimo iż ocena w edukacji obywatelskiej ma tendencję do koncentrowania się na działaniach realizowanych w ramach programu nauczania, istnieją w Europie niektóre formy oceny, które skupiają się na uczestnictwie uczniów w działaniach podejmowanych w szkole i szerszej społeczności (Kerr i in., ibidem). Wykorzystanie projektów zakładających aktywności, w ramach których uczniowie przygotowują raporty z działań, w których uczestniczyli w szkole i szerszej społeczności (na poziomie lokalnym, regionalnym lub globalnym) stanowi przykład narzędzia oceny wykraczającego poza program nauczania (Kerr i in., ibid) ⁽⁷⁵⁾.

3.2. Wytyczne dotyczące oceny uczniów

3.2.1. Wytyczne dla nauczycieli

W większości krajów europejskich ocenę uczniów w klasie szkolnej określają wytyczne, które zazwyczaj definiują podstawowe zasady oceny, w tym cele ogólne, oraz często podają zestaw zalecanych podejść i/lub metod (patrz rysunek 3.1). Mogą one zawierać również inne aspekty oceny, takie jak wystawianie stopni, kryteria promocji w ramach szkoły, etc. Mimo iż w tych krajach oficjalne wytyczne określają ogólne warunki oceny w klasie szkolnej, te same wytyczne kładą nacisk na autonomię nauczyciela w odniesieniu do szczegółowych metod i kryteriów, które będą wykorzystywane na potrzeby praktyki oceniania w obrębie danej szkoły.

Warto zauważyć, że niezależnie od oficjalnych wytycznych dotyczących oceny, kraje europejskie zapewniają różne rodzaje wsparcia dla nauczycieli w zakresie bieżącej oceny uczniów. Ponadto krajowe egzaminy w zakresie edukacji obywatelskiej stanowią również ważne źródło wpływu na ocenę bieżącą (patrz punkt 3.3), ponieważ prawdopodobnym jest, że nauczyciele będą dostosowywać treści i metody nauczania do testów ⁽⁷⁶⁾.

⁽⁷⁴⁾ Patrz również podpunkt 3.2.1 i 3.3.1 w celu uzyskania najnowszych informacji na ten temat, w szczególności w odniesieniu do dziedziny edukacji obywatelskiej.

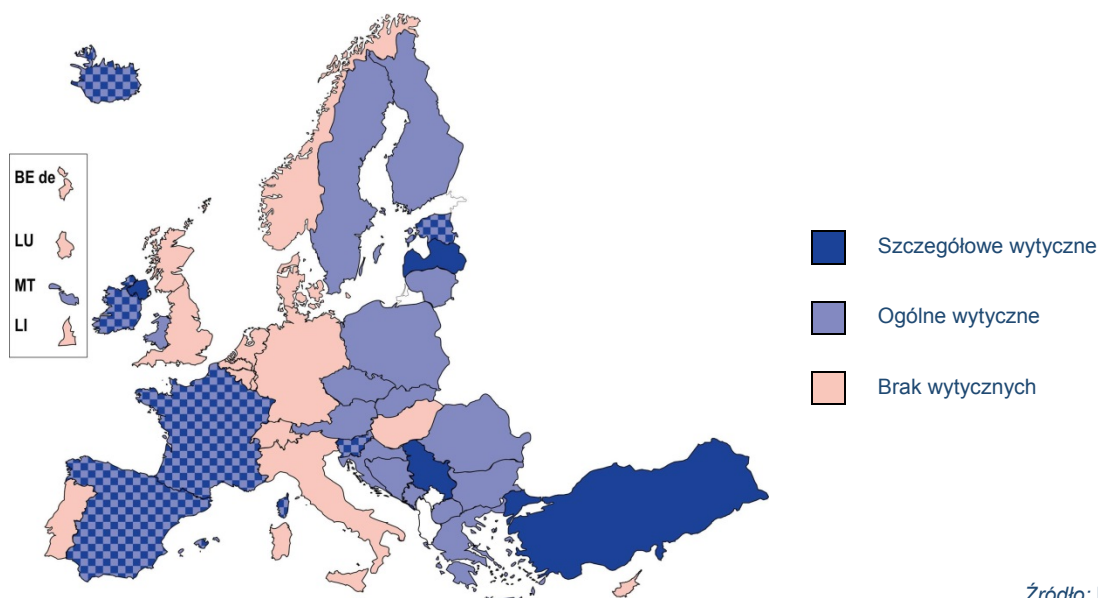
⁽⁷⁵⁾ Patrz również podpunkt 3.2.1 w celu uzyskania najnowszych informacji na ten temat.

⁽⁷⁶⁾ Więcej informacji na temat wpływu wyników krajowych egzaminów na nauczycieli i szkoły, patrz: *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. European Commission/EACEA/Eurydice, 2009.

Oficjalne wytyczne dotyczące oceny, ogólnej lub właściwej dla danego przedmiotu, są zazwyczaj zawarte w krajowych programach nauczania i/lub specjalnej legislacji. Jednakże w kilku krajach funkcjonują inne źródła, które wyznaczają oficjalne wytyczne dotyczące bieżącej oceny. Są to np. dokumenty wydawane przez Czeski Inspektorat Szkół, który odpowiada za kryteria zewnętrznej ewaluacji szkół, modelowe programy nauczania opracowywane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki na Łotwie oraz wytyczne dotyczące oceny dostępne na stronie internetowej Eduscol stworzonej pod auspicjami francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wytyczne dotyczące bieżącej oceny uczniów mogą mieć formę ogólnych ram dla całego procesu oceny, niezależnie od przedmiotu, jakiego dotyczą, lub mogą być oddzielnie ustalone dla danego przedmiotu (dziedziny), czy też mogą mieć charakter interdyscyplinarny w obrębie programu nauczania. Dwadzieścia dwa z 26 systemów edukacji, w których istnieją wytyczne dotyczące oceny bieżącej, posiadają też ogólne ramy, które mają zastosowanie do wszystkich treści programu nauczania (patrz rysunek 3.1). Wytyczne dotyczące oceny w zakresie edukacji obywatelskiej występują rzadziej. Funkcjonują one w dziesięciu systemach edukacji.

Rysunek 3.1: Wytyczne dotyczące bieżącej oceny uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Szczegółowe wytyczne dotyczące oceny mogą mieć zastosowanie do edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu, obszaru przedmiotowego, w skład którego wchodzi edukacja obywatelska, lub zagadnienia międzyprzedmiotowego odnoszącego się do edukacji obywatelskiej.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Litwa: Ogólne wytyczne mają zastosowanie jedynie do ISCED 1 oraz 2, jak również kształcenia zawodowego.

Malta: Ogólne wytyczne mają zastosowanie jedynie do ISCED 1 oraz 2, jak również obowiązkowej części ISCED 3.

Finlandia: Ogólne wytyczne mają zastosowanie jedynie do ISCED 1, 2 oraz 3 w zakresie edukacji ogólnej. W przypadku kształcenia zawodowego, ocena oparta jest na jakościowych kryteriach i osiąganych efektach uczenia się wyszczególnionych dla każdej jednostki wymagań dotyczących kwalifikacji.

Zjednoczone Królestwo (WLS): Ogólne wytyczne obowiązują jedynie w odniesieniu do dwóch pierwszych klas ISCED 1.

Zjednoczone Królestwo (NIR): Szczegółowe wytyczne obowiązują tylko w odniesieniu do kluczowych etapów 1 oraz 2 w ramach ISCED 1, ISCED 2, jak również obowiązkowej części ISCED 3.

Islandia: Ogólne i szczegółowe wytyczne mają zastosowanie jedynie do ISCED 1 oraz 2.

We Francji, Irlandii, na Łotwie, w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna), w Serbii oraz Turcji władze oświatowe wydały szczegółowe wytyczne dotyczące oceny dla oddzielnego przedmiotu - edukacja obywatelska lub obszarów przedmiotowych, w skład których wchodzi edukacja obywatelska.

We Francji wspomniana wyżej strona internetowa Eduscol prezentuje nauczycielom ogólne zasady oceny w odniesieniu do każdego przedmiotu nauczanego w szkołach podstawowych, szkołach średnich I stopnia, w tym w odniesieniu do edukacji moralnej i obywatelskiej⁽⁷⁷⁾. Krajowe programy⁽⁷⁸⁾ edukacji moralnej i obywatelskiej dla szkół średnich II stopnia również zawierają pewne wytyczne dotyczące oceny.

W Irlandii Program Nauczania dla Szkół Podstawowych⁽⁷⁹⁾ oferuje nauczycielom wytyczne uszczegóławiające główne cele i zasady oceny w odniesieniu do każdego przedmiotu i obszaru przedmiotowego, w tym „edukacji społecznej, osobowej i zdrowotnej”, które zawierają elementy edukacji obywatelskiej. Wytyczne⁽⁸⁰⁾ dotyczące bieżącej oceny w obszarach przedmiotowych, które zawierają edukację obywatelską na poziomie ISCED 2 są dostępne od roku 2017/18 („dobrostan”). Krajowa Rada ds. Programów Nauczania i Oceny ustala zasady, komponenty i kryteria oceny w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, które znajdują się na świadectwie ukończenia szkoły, w tym przedmiotu „wiedza o polityce i społeczeństwie”⁽⁸¹⁾.

W Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) dwa dokumenty wydane przez Radę ds. Programów Nauczania, Egzaminów i Oceny dotyczące „rozwoju osobowego i wzajemnego zrozumienia”⁽⁸²⁾ na poziomie ISCED 1 oraz „obywatelstwa lokalnego i globalnego” w ramach „uczenia się przygotowującego do życia i pracy” w klasie 11 oraz 12 poziomu ISCED 3 zawierają części dotyczące oceny⁽⁸³⁾.

W Serbii podręczniki dla nauczycieli zawierają zasady dotyczące oceny opisowej dla dwóch opcji podstawy programowej „edukacji obywatelskiej” oraz „edukacji religijnej”, jak również wymieniają kryteria oceny.

W Estonii, Hiszpanii, Słowenii i Islandii ogólne wymagania dotyczące oceny uczniów współistnieją z wytycznymi dla poszczególnych przedmiotów.

W Estonii krajowe programy nauczania w odniesieniu do edukacji obowiązkowej i edukacji w szkołach średnich II stopnia⁽⁸⁴⁾ zawierają ogólne wytyczne dotyczące oceny, jak również zasady oceny uwzględniające specyficzny charakter każdego przedmiotu. Stąd też program nauczania obszaru przedmiotowego „studia społeczne” określa podstawy oceny w odniesieniu do „edukacji historycznej, osobowej, społecznej i zdrowotnej” oraz „edukacji obywatelskiej”.

W Hiszpanii przepisy prawa⁽⁸⁵⁾ określają zasady i metody oceny kluczowych kompetencji uczniów. Programy nauczania dla szkół podstawowych⁽⁸⁶⁾, ogólnokształcących szkół średnich⁽⁸⁷⁾ oraz zasadniczych szkół zawodowych⁽⁸⁸⁾ określają ocenę w odniesieniu do każdego przedmiotu lub modułu, w tym w odniesieniu do tych przedmiotów, które zawierają komponenty edukacji obywatelskiej, np. „wartości społeczne i obywatelskie”, „wartości etyczne” oraz „komunikacja i społeczeństwo”.

W Słowenii przepisy prawa określają ogólne zasady oceny mające zastosowanie do wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach podstawowych, średnich I oraz II stopnia. Ponadto szczegółowe zalecenia mające zastosowanie do przedmiotów poświęconych edukacji obywatelskiej lub zawierających jej elementy są zawarte w suplementach do odpowiednich programów nauczania.

W Islandii przewodnik do programu nauczania w szkolnictwie obowiązkowym⁽⁸⁹⁾ (ISCED 1 oraz 2) zawiera ogólną część dotyczącą oceny, jak również szczegółowe zalecenia dotyczące głównych zasad, metod i kryteriów oceny dla każdego przedmiotu lub obszaru przedmiotowego, w tym nauk społecznych, które zawierają elementy edukacji obywatelskiej.

Dwa systemy edukacji opracowały wytyczne w sprawie oceniania osiągnięć uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej w ramach całego programu nauczania, tj. w ramach różnych przedmiotów dotyczących edukacji obywatelskiej.

We Francji nowe „Standardy dotyczące podstawowych wymagań w zakresie wiedzy, kompetencji i kultury”, którym uczeń powinien sprostać na koniec edukacji obowiązkowej zostały wprowadzone w roku szkolnym 2016/17 i zawierają rozszerzone wytyczne dotyczące oceny wspólnej siedmiu obszarów kompetencji, jak również szczegółowe wytyczne dla każdego z nich, w tym dla obszarów „edukacji osobowej i edukacji obywatelskiej”. Ponadto rozwój siedmiu obszarów kompetencji w ramach przedmiotów

⁽⁷⁷⁾ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf

⁽⁷⁸⁾ [Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015](http://www.education.gouv.fr/IMG/pdf/Bulletin_officiel_spécial_n°6_du_25_juin_2015.pdf)

⁽⁷⁹⁾ http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Primary_School_Curriculum

⁽⁸⁰⁾ <http://www.juniorcycle.ie/Curriculum/Wellbeing>

⁽⁸¹⁾ <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Politics-and-Society/Assessment>

⁽⁸²⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/pdmu/ks1_2_pdmu_guidance.pdf

⁽⁸³⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/learning_life_work/ks4_citizenship_guidance.pdf

⁽⁸⁴⁾ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

⁽⁸⁵⁾ <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

⁽⁸⁶⁾ Real Decreto 126/2014 (BOE 01-03-2014)

⁽⁸⁷⁾ Real Decreto 1105/2014 (BOE 03-01-2015)

⁽⁸⁸⁾ Real Decreto 127/2014 (BOE 05-03-2014)

⁽⁸⁹⁾ http://brunnur.stjr.is/mrm/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp_ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrm/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnrsk_greinask_ens_2014.pdf

oceniany jest przy wykorzystaniu kart, na których zarówno nauczyciele, jak i uczniowie gromadzą informacje na danym etapie edukacji podstawowej lub średniej I stopnia.

W Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) dokumenty wydane przez Radę ds. Programów Nauczania, Egzaminów i Oceny dotyczące ścieżki międzyprzedmiotowej „Umiejętności myślenia i możliwości osobowe” na poziomie ISCED 1 oraz 2 zawierają część dotyczącą oceny ⁽⁹⁰⁾.

Dodatkowo do wytycznych dotyczących bieżącej oceny, odwołujących się do przedmiotów lub tematów interdyscyplinarnych pokazanych na Rysunku 3.1, niektóre kraje wyposażają nauczycieli w narzędzia oceny, które przekazują im informacje na temat uczestnictwa uczniów w zajęciach realizowanych w szkole lub szerszej społeczności, które mogą wspierać rozwój ich kompetencji obywatelskich.

Na przykład w **Bulgarii**, na koniec każdego roku nauki w szkole podstawowej i średniej, wychowawca klasy przygotowuje profile osobowe, które zawierają ocenę uczestnictwa uczniów w zajęciach pozaszkolnych w dziedzinie edukacji obywatelskiej, takich jak: kampanie informacyjne lub wolontariat. Na zakończenie szkoły podstawowej i średniej wystawiany jest bardziej rozbudowany profil, który stanowi integralną część świadectwa ukończenia szkoły.

Na **Cyprze**, w raporcie rocznym, uczniowie szkół średnich II stopnia otrzymują opis osiągnięć, który w rzeczywistości stanowi opis ich umiejętności, postaw i zaangażowania w działania szkoły związane z edukacją obywatelską; jest to wpisane w kategorię: „działania, kreatywność, innowacje”.

Na Litwie zalecane jest prowadzenie w szkołach podstawowych i średnich I stopnia portfolio społeczno-obywatelskiego, w którym uczniowie opisują podejmowane przez siebie działania oraz w jaki sposób angażują się w praktyczne działania obywatelskie. W portfolio powinny być gromadzone dokumenty zawierające formalne potwierdzenie społecznych działań uczniów (czas, miejsce prac społecznych, inne dokumenty, które poświadczają działania społeczne uczniów, teksty). Uczniowie mogą dokonać ewaluacji praktycznych umiejętności, które nabyli w zakresie zaangażowania społecznego.

W Polsce ocena z zachowania wystawiana uczniom w szkołach średnich I stopnia zawiera ocenę kompetencji w zakresie współpracy, pracy zespołowej oraz zaangażowania w obowiązkowe projekty realizowane na tym etapie edukacji.

3.2.2. Zalecane metody oceny

Za wyjątkiem Malty, Polski i Szwecji, wszystkie kraje europejskie, w których obowiązują wytyczne dotyczące bieżącej oceny, zalecają wykorzystanie konkretnych metod oceny (patrz rysunek 3.2). Różne metody wymienione poniżej zostały wybrane jako przykłady tradycyjnego podejścia (np. kwestionariusze wielokrotnego wyboru) lub przykłady alternatywnych metod, które mogą być wykorzystane w celu oceny szerszego zestawu efektów uczenia się (np. portfolio). W większości przypadków, wytyczne dotyczące oceny odnoszą się do różnych metod oceny (pomiędzy cztery a siedem). Nie ma dużych różnic pomiędzy ogólnymi wytycznymi dla wszystkich przedmiotów, a wytycznymi szczegółowymi, odnoszącymi się do przedmiotów lub ścieżek międzyprzedmiotowych w zakresie edukacji obywatelskiej.

Kilka krajów, oprócz wymieniania metod oceny, podkreśla znaczenie oceny formatywnej wspierającej proces uczenia się. Jest to jasno podkreślone w wytycznych dotyczących bieżącej oceny wydanych przez władze publiczne w Estonii, Irlandii, Grecji (szkoła podstawowa), Francji, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie (Walia oraz Irlandia Północna), na Islandii i w Czarnogórze.

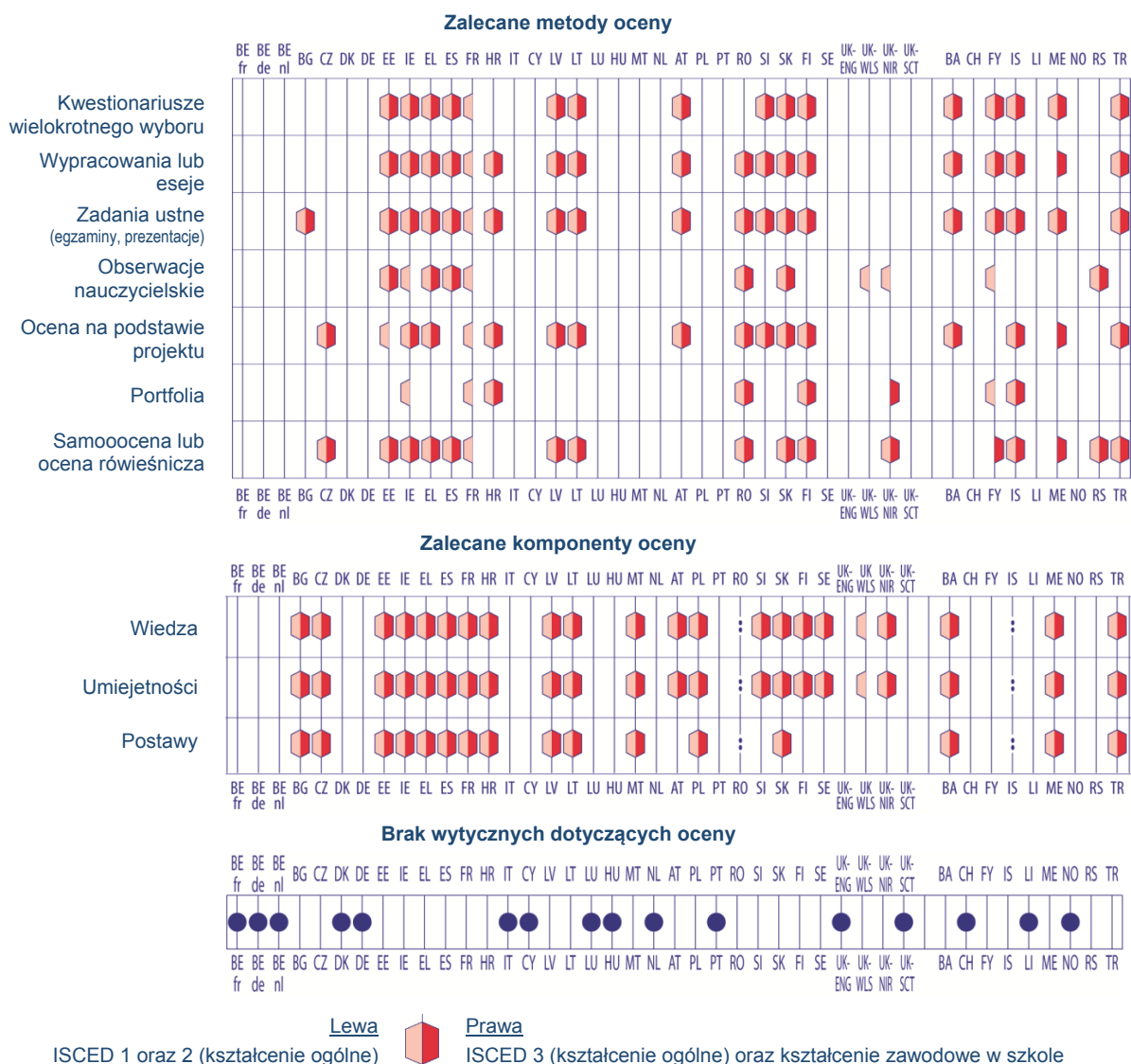
Ogólnie rzecz biorąc, istnieje niewiele różnic pomiędzy poziomami edukacji odnośnie do zalecanych metod oceny. Najbardziej uderzające różnice odnoszą się do obserwacji nauczycielskich, co wydaje się najbardziej odpowiednią metodą oceny na pierwszym etapie edukacji szkolnej, zarówno w przypadku edukacji obywatelskiej, jak i innych przedmiotów. Z jedenastu krajów, które zalecają obserwacje nauczycielskie w szkole podstawowej, dziesięć utrzymuje tę rekomendację w przypadku szkół średnich I stopnia, a sześć na kolejnych etapach edukacji. W Zjednoczonym Królestwie (Walia) ⁽⁹¹⁾ obserwacje nauczycielskie są główną metodą zalecaną w odniesieniu do oceniania uczniów w dwóch pierwszych latach edukacji na poziomie ISCED 1 w zakresie nabywania

⁽⁹⁰⁾ http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf

⁽⁹¹⁾ <http://gov.Walia/docs/dcells/publications/160812-foundation-phase-profile-en-v3.pdf>

umiejętności w dziedzinie edukacji obywatelskiej w ramach przedmiotu „rozwój osobowy i społeczny, dobrostan i różnorodność kulturowa”. We Francji także, na koniec cyklu 2. (trzecia klasa szkoły podstawowej), obserwacje nauczycielskie w wielu sytuacjach są główną metodą oceny mającej na celu potwierdzenie kompetencji w obszarze „rozwoju osobowego i edukacji obywatelskiej”, wchodzącego w skład „Wspólnej podstawy programowej w zakresie wiedzy, kompetencji i kultury”. W przypadku późniejszych etapów kształcenia zaleca się nauczycielom wykorzystywanie dodatkowych metod oceny: pisemne prace na koniec 3. cyklu (koniec pierwszego i czwartego roku nauki w szkole średniej I stopnia), prezentacja ustna na koniec 4. cyklu (ostatni rok nauki w szkole średniej I stopnia).

Rysunek 3.2: Zalecane metody i komponenty bieżącej oceny uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej, według oficjalnych wytycznych dla szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Więcej informacji dotyczących oficjalnych wytycznych w odniesieniu do oceny, patrz rysunek 3.1.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek 3.2)

Irlandia: Więcej informacji dotyczących szkolnictwa zawodowego, patrz rysunek 1.5.

Grecja: Zalecenia dotyczące zadań ustnych oraz samooceny nie mają zastosowania do poziomu ISCED 1.

Hiszpania: Zalecenia dotyczące obserwacji nauczycielskich mają zastosowanie jedynie do poziomu ISCED 1, 2 oraz 3 kształcenie ogólne.

Łotwa: Zalecenia dotyczące prac pisemnych lub esejów nie mają zastosowania do poziomu ISCED 1. Zalecenia dotyczące oceny na podstawie projektu nie mają zastosowania do szkolnictwa zawodowego.

Litwa, Malta, Finlandia oraz Zjednoczone Królestwo (WLS/NIR): Wyjaśnienia dotyczące kraju zamieszczone pod rysunkiem 3.1 mają zastosowanie również w odniesieniu do rysunku 3.2.

Rumunia: Zalecenia mają zastosowanie jedynie do poziomu ISCED 2 oraz 3 kształcenie ogólne.

Była Jugosłowiańska Republika Macedonii: Zalecenia dotyczące obserwacji nauczycielskich mają zastosowanie jedynie do poziomu ISCED 1. Żadne inne zalecane metody oceny nie mają zastosowania do poziomu ISCED 1.

Metody oceny oraz podejścia najczęściej zalecane w oficjalnych wytycznych to kwestionariusze wielokrotnego wyboru (16), wypracowania lub eseje (18), zadania ustne (19), samoocena i ocena rówieśnicza (17), jak również ocena na podstawie projektu (17). Dodatkowo do oceny na podstawie projektu kilka krajów zaleca inne typy oceny opartej na wykonanym działaniu. Odgrywanie ról (Estonia⁽⁹²⁾, Grecja⁽⁹³⁾ oraz Francja⁽⁹⁴⁾), studia przypadku (Estonia, Grecja, Francja oraz Irlandia⁽⁹⁵⁾), praca w grupie (Estonia i Francja) lub badania (Irlandia i Francja) to również zalecane metody oceny albo w odniesieniu do danego przedmiotu lub międzyprzedmiotowej ścieżki w zakresie edukacji obywatelskiej, lub dla całego procesu oceny. Jedynie siedem krajów zaleca ocenę na podstawie portfolio w szkole podstawowej i/lub w szkole średniej I stopnia, a cztery zalecają korzystanie z tej metody w szkole średniej II stopnia.

Biorąc pod uwagę oceniane komponenty edukacji obywatelskiej, większość krajów, w których obowiązują oficjalne wytyczne podaje, że wszystkie trzy elementy (wiedza, umiejętności i postawy) powinny podlegać ocenie (patrz rysunek 3.2). Inaczej sytuacja wygląda w Austrii, Słowenii, Finlandii, Szwecji oraz Zjednoczonym Królestwie (Walia i Irlandia Północna), gdzie oficjalne wytyczne ograniczają zakres oceny do wiedzy i umiejętności. Oficjalne wytyczne w Estonii zawierają przykłady pokazujące różne metody oceny wykorzystywane zgodnie z typem ocenianych efektów uczenia się. Krajowy program nauczania w zakresie edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia stanowi, że „wiedza i umiejętności są oceniane na podstawie odpowiedzi ustnych, w tym prezentacji oraz projektów pisemnych. Ocena wartości i postaw (np. wykazywanie zainteresowania, rozumienie znaczenia, wartościowanie, przestrzeganie zasad) jest dokonywana na podstawie odgrywania ról, studiów przypadków lub pracy w grupach”⁽⁹⁶⁾.

3.3. Testy krajowe

Testowanie uczniów na poziomie krajowym, które w niniejszej publikacji jest zdefiniowane jako centralne organizowanie standaryzowanych testów i centralnie opracowywanych egzaminów, jest powszechną praktyką w europejskich systemach edukacji (European Commission/EACEA/Eurydice, 2009). Niniejsza część przedstawia analizę testów obowiązujących na poziomie krajowym, w tym testów w zakresie edukacji obywatelskiej, jak i testów dotyczących przedmiotów o szerszym zakresie lub obszarów przedmiotowych zawierających aspekty edukacji obywatelskiej.

⁽⁹²⁾ Krajowe programy w zakresie edukacji obywatelskiej w edukacji obowiązkowej i szkołach średnich II stopnia

⁽⁹³⁾ Ścieżki międzyprzedmiotowe dla szkoły podstawowej

⁽⁹⁴⁾ Ocena obszaru „edukacji osobowej i obywatelskiej” na zakończenie pierwszego roku nauki w szkole średniej I stopnia (Standardy dotyczące wiedzy, kompetencji i kultury)

⁽⁹⁵⁾ Wytyczne dotyczące bieżącej oceny w szkołach średnich I stopnia

⁽⁹⁶⁾ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

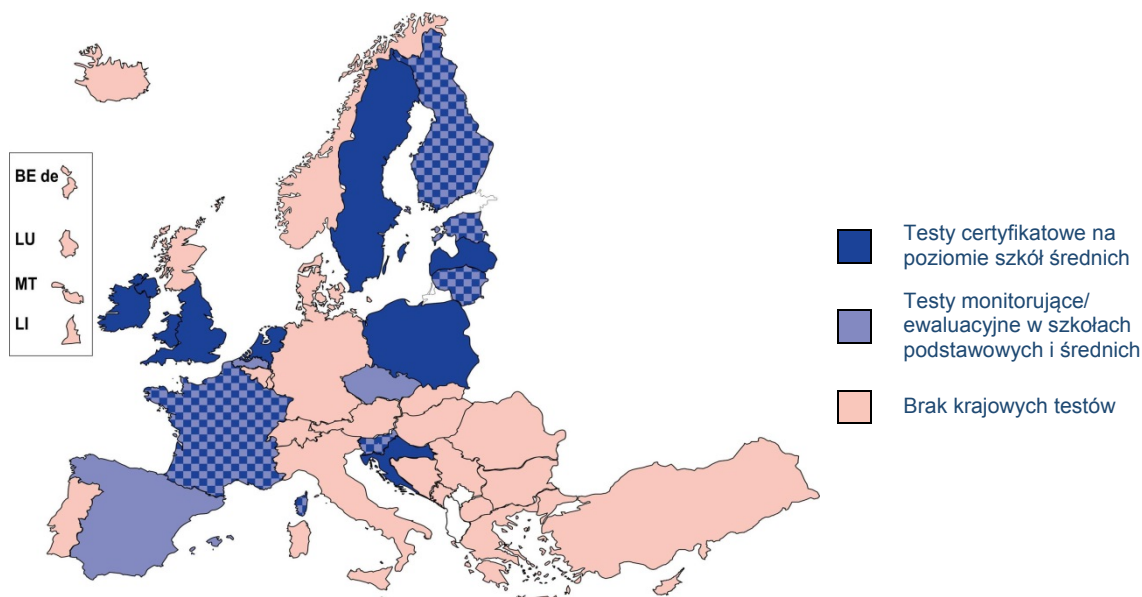
3.3.1. Główne cechy testów krajowych

Prawie połowa systemów edukacji, których dotyczy niniejszy raport, przeprowadza krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 3.3).

Czternaście systemów edukacji organizuje takie testy w celach certyfikacji. Zadaniem tych testów jest podsumowanie osiągnięć uczniów na koniec roku szkolnego lub danego etapu edukacji. Wyniki wykorzystywane są do wystawienia świadectwa lub podjęcia formalnej decyzji o promocji ucznia do następnego etapu edukacyjnego. Wszystkie testy certyfikacyjne w zakresie edukacji obywatelskiej odbywają się na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej. W Chorwacji, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Słowenii oraz w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) istnieje możliwość przystąpienia do testów certyfikacyjnych w zakresie edukacji obywatelskiej przez uczniów szkół zawodowych.

Ponadto osiem systemów edukacji organizuje standaryzowane testy w zakresie edukacji obywatelskiej w celu ewaluacji i monitorowania całego systemu edukacji i/lub poszczególnych szkół. W Estonii testy takie mają miejsce w szkołach podstawowych, w Czechach oraz w Słowenii - w szkołach średnich I stopnia, w Hiszpanii w szkołach średnich II stopnia, a we Francji i na Litwie zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i w szkołach średnich. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) testy monitorujące przeprowadzane są na poziomie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących oraz szkolnictwa zawodowego. W Finlandii poziom edukacji monitorowany za pomocą testów standaryzowanych określany jest przez Ministerstwo Edukacji i Kultury i zawarty w planie ewaluacji.

Rysunek 3.3: Krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej - cel główny i poziomy edukacji, na których są przeprowadzane: szkoła podstawowa, średnia ogólnokształcąca i zawodowa (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej mogą koncentrować się na oddzielnych przedmiotach poświęconych edukacji obywatelskiej, przedmiotach lub obszarach przedmiotowych obejmujących edukację obywatelską, lub ścieżkach międzyprzedmiotowych realizowanych w ramach programów nauczania, a odnoszących się do edukacji obywatelskiej. Testy certyfikacyjne wykorzystywane są do celów wystawienia świadectwa lub podjęcia formalnej decyzji o promocji ucznia do następnego etapu edukacyjnego. Główny cel testów monitorujących/ewaluacyjnych to ewaluacja i monitoring całego systemu edukacji i/lub poszczególnych szkół. Testy monitorujące/ewaluacyjne, o których była mowa, niekoniecznie miały miejsce w roku szkolnym 2016/17. Krajowe testy przeprowadzane wśród uczniów szkół zawodowych obowiązują jedynie w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Chorwacji, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Słowenii oraz w Zjednoczonym Królestwie (Anglia). Testy certyfikacyjne przeprowadzane na poziomie szkół średnich mogą być organizowane w szkołach średnich I lub II stopnia, albo na obu poziomach, w zależności od kraju.

Krajowe testy przeprowadzane w celach monitoringu

Szczegółowa treść, częstotliwość i docelowa populacja krajowych testów w zakresie edukacji obywatelskiej przeprowadzanych w celach monitoringu jest różna w zależności od kraju.

Estonia, Francja, Słowenia oraz Finlandia przeprowadzają testy monitorujące w zakresie poszczególnych przedmiotów związanych z edukacją obywatelską. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Czechach, w każdej autonomicznej wspólnocie Hiszpanii i na Litwie, uczniowie przystępują do krajowych testów przeprowadzanych w celu ewaluacji systemu edukacji i/lub poszczególnych szkół w zakresie przedmiotów lub obszarów przedmiotowych obejmujących edukację obywatelską. Ponadto w Belgii (Wspólnota Flamandzka) inne krajowe testy przeprowadzane w celu ewaluacji systemu edukacji również koncentrują się na osiągnięciach uczniów w zakresie celów ścieżek międzyprzedmiotowych odnoszących się do edukacji obywatelskiej.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Czechach, Estonii, Francji, Słowenii oraz Finlandii organizowane są rotacyjnie testy z różnych przedmiotów, mające na celu mierzenie prawidłowości funkcjonowania systemów edukacji. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Czechach, Słowenii oraz Finlandii przedmioty, z których organizowane są testy monitorujące wybierane są zgodnie z krajowymi priorytetami, w konsekwencji czego nie są one przeprowadzane w regularnych odstępach czasu.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka) uczniowie byli testowani w zakresie „wiedzy o świecie” w trzeciej klasie szkoły podstawowej w roku 2010 ⁽⁹⁷⁾, a w zakresie „edukacji obywatelskiej” w ostatniej klasie szkoły średniej II stopnia (ogólnokształcącej i zawodowej) w roku 2016.

W **Czechach** badanie przeprowadzane w 4. klasie szkoły średniej I stopnia w zakresie nauk społecznych było zorganizowane po raz pierwszy w roku szkolnym 2011/12, a po raz ostatni w maju 2015 roku.

W **Słowenii** jeden z trzech testowanych przedmiotów jest wybierany rotacyjnie przez ministra na podstawie propozycji Krajowej Komisji ds. Oceny Wiedzy. Przedmiot „kultura patriotyczna i obywatelska oraz etyka” był testowany w latach 2011/12 oraz 2014/15.

W **Finlandii** uczniowie klasy 9. byli testowani w zakresie nauk społecznych w roku szkolnym 2010/11 i przystąpią ponownie do testu w tej dziedzinie w roku 2022, zgodnie z planem ewaluacji Ministerstwa Edukacji i Kultury.

Estonia, Hiszpania i Francja, przeciwnie, przeprowadzają testy monitorujące regularnie.

W **Estonii** ocena poziomu edukacji obywatelskiej ma miejsce co 3-5 lat w ostatniej klasie szkoły podstawowej.

W **Hiszpanii** krajowe testy z geografii i historii, których zadaniem jest monitorowanie komponentów dotyczących kompetencji społecznych i obywatelskich zostały wprowadzone w czerwcu 2017 roku. Będą przeprowadzane rokrocznie wśród uczniów ostatnich klas ogólnokształcących szkół średnich w każdej autonomicznej wspólnocie.

We **Francji** testy monitorujące z historii, geografii oraz edukacji obywatelskiej organizowane są co sześć lat z udziałem uczniów ostatnich klas zarówno szkoły podstawowej, jak i szkół średnich I stopnia. Ostatni raz odbyły się w roku 2012.

Testy organizowane w celu monitorowania systemu edukacji są przeprowadzane na próbie uczniów lub szkół, za wyjątkiem Estonii, gdzie wszyscy uczniowie danej klasy obowiązkowo do nich przystępują.

Na Litwie poszczególne szkoły decydują rokrocznie, czy będą przeprowadzać standaryzowane testy w dwóch obszarach przedmiotowych zawierających elementy edukacji obywatelskiej, tj. „wiedza o świecie” w czwartej klasie szkoły podstawowej i „nauki społeczne” w czwartej klasie szkoły średniej I stopnia. Testy te przekazywane są do szkół przez władze oświatowe w celu ewaluacji i wprowadzenia udoskonaleń na poziomie indywidualnym, klasy i całej szkoły. Wyniki nie są zbierane na poziomie krajowym.

⁽⁹⁷⁾ Wiedza o świecie stanowiła obszar uczenia się zawierający element edukacji obywatelskiej w roku szkolnym 2010/11. Więcej informacji – patrz.: European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a.

Krajowe testy przeprowadzane w celach certyfikacji

Coroczne krajowe egzaminy w zakresie edukacji obywatelskiej są organizowane albo w formule obowiązkowej dla wszystkich uczniów, lub są opcjonalne. Ten aspekt często wiąże się z poziomem edukacji, na którym przeprowadzany jest test, co w rezultacie odzwierciedla różnice w strukturach organizacji edukacji w szkołach średnich I oraz II stopnia. Podczas gdy w większości przypadków uczniowie uczą się według tego samego programu nauczania do końca szkoły średniej I stopnia, szkolnictwo średnie II stopnia jest zazwyczaj podzielone na różne ścieżki edukacyjne, którym odpowiadają różne egzaminy końcowe.

Jedynie w Estonii to szkoły decydują, czy edukacja obywatelska wchodzi w zakres trzech egzaminów przeprowadzanych na koniec 9. klasy. W pozostałych pięciu krajach, w których przeprowadzane są egzaminy na koniec szkoły średniej I stopnia, są one obowiązkowe dla wszystkich uczniów. We Francji i Irlandii egzaminy te dotyczą oddzielnych przedmiotów w zakresie edukacji obywatelskiej, tj. odpowiednio „edukacji obywatelskiej i moralnej” oraz „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej”. Ten drugi egzamin, prowadzony w ramach tzw. *Junior Certificate*, został przeprowadzony po raz ostatni w czerwcu 2017 roku. Jego zniesienie stanowi część szerokiej reformy dotyczącej oceny uczniów w szkołach średnich I stopnia, która ma na celu wzmocnienie oceny bieżącej w porównaniu z oceną zewnętrzną. Na Łotwie scentralizowane egzaminy z historii i języka łotewskiego zawierają zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej (znaczenie obywatelstwa, demokracji, tolerancji, patriotyzmu, tożsamości narodowej oraz postaw wobec migracji). W Polsce część egzaminów przeprowadzanych na zakończenie szkoły średniej I stopnia odnosi się do przedmiotów humanistycznych – obszaru przedmiotowego zawierającego komponenty edukacji obywatelskiej. W Szwecji krajowe testy w zakresie nauk społecznych, historii, geografii i religii, które zawierają elementy edukacji obywatelskiej są obowiązkowe dla uczniów klasy 9.

Krajowe egzaminy w zakresie edukacji obywatelskiej przeprowadzane na poziomie szkół średnich II stopnia są zazwyczaj opcjonalne. Chorwacja, Polska, Finlandia oraz Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna) organizują krajowe egzaminy w zakresie obowiązkowych lub fakultatywnych przedmiotów związanych z edukacją obywatelską. Taka sama sytuacja będzie miała miejsce w Irlandii od czerwca 2018 r. w przypadku przedmiotu do wyboru „polityka i społeczeństwo”, wprowadzonego w roku szkolnym 2016/17.

W Chorwacji uczniowie ostatniej klasy ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia lub szkół zawodowych mogą wybrać nieobowiązkowy przedmiot „polityka i gospodarka” jako część państwowego egzaminu maturalnego.

W Polsce „wiedza o społeczeństwie” jest opcjonalnym przedmiotem w ramach egzaminu pisemnego na maturze. Uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia, jak również niektórzy uczniowie szkół zawodowych mogą przystąpić do egzaminu maturalnego, którego zdanie jest wymogiem przyjęcia na studia.

W **Finlandii** uczniowie ostatniej klasy ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mogą zdecydować, czy przystąpić do egzaminu maturalnego w zakresie nauk społecznych.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) uczniowie mogą przystąpić do standaryzowanych egzaminów w zakresie „edukacji obywatelskiej” o różnym stopniu trudności, w zależności od etapu szkoły średniej II stopnia, na którym się znajdują. Są to: *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) w klasie 11., *General Certificate of Education Advanced Subsidiary* (GCE AS) *Level* w klasie 12. oraz *General Certificate of Education* (GCE) *Advanced Level* w klasie 13. Za wyjątkiem GCSE w zakresie edukacji obywatelskiej, który nie jest dostępny w Walii, do egzaminów tych mogą przystąpić uczniowie tych samych klas w Walii oraz w Irlandii Północnej uczniowie klas 12-14. Egzaminy GCE AS oraz GCE A Level (dla wszystkich trzech regionów) nie będą kontynuowane, a ostatecznie egzaminy odbędą się w roku 2018.

Ponadto, na Litwie, w Holandii, Słowenii oraz Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) organizowane są opcjonalne standaryzowane egzaminy w zakresie przedmiotu lub obszaru przedmiotowego zawierającego elementy edukacji obywatelskiej. Łotwa organizuje oba rodzaje egzaminów: opcjonalne i obowiązkowe, w zakresie edukacji obywatelskiej.

Na **Łotwie** uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia, jak również uczniowie pierwszej lub ostatniej klasy szkół zawodowych IVET mogą zdecydować, czy przystąpią do scentralizowanego egzaminu w zakresie historii Łotwy i świata. Ponadto wszyscy uczniowie ostatniej klasy szkół ogólnokształcących i zawodowych muszą przystąpić do egzaminu z języka łotewskiego.

Na **Litwie** uczniowie ostatniej klasy ogólnokształcących szkół średnich II stopnia lub przedostatniej klasy szkoły zawodowej mają możliwość przystąpienia do krajowego egzaminu maturalnego z historii, który obejmuje takie zagadnienia, jak „Konstytucja Republiki Litewskiej” oraz „zaangażowanie obywatelskie”.

W **Holandii** uczniowie, którzy wybrali nauki społeczne jako przedmiot fakultatywny w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia muszą podejść do odpowiadającego mu centralnego egzaminu w ostatniej klasie nauki w szkole. Egzamin ten obejmuje następujące obszary: „podejmowanie decyzji politycznych”, „mass media”, „społeczeństwo wielokulturowe”, „ludzie i praca”, „przestępczość i prawo”, „środowisko i polityka” oraz „współpraca rozwojowa”.

W **Słowenii** uczniowie ostatniej klasy ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mogą wybrać socjologię, która również zawiera aspekty edukacji obywatelskiej, jako jeden z przedmiotów fakultatywnych w ramach ogólnego krajowego egzaminu maturalnego (*matura*). Uczniowie technicznych szkół średnich (4-letni program kształcenia zawodowego) kończą edukację zdając zawodową maturę, ale mogą zdecydować o podejściu do dodatkowego egzaminu w ramach ogólnej matury w zakresie socjologii w celu uzyskania wstępu na wyższą uczelnię.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** uczniowie klasy 10. lub 11. mogą opcjonalnie przystąpić do GCSE w zakresie „edukacji osobowej i społecznej” (PSE). GCSE ocenia trzy tematy z zakresu PSE: „zaangażowanie obywatelskie”, „zdrowie i komfort psychiczny”, „zrównoważony rozwój i globalne obywatelstwo”. Egzamin ten został zawieszony, a po raz ostatni był przeprowadzony w roku 2017.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** uczniowie ostatniej klasy edukacji obowiązkowej mogą przystąpić do GCSE w zakresie „przygotowania do życia i pracy”, który stanowi obowiązkowy obszar uczenia się zawierający elementy edukacji obywatelskiej.

3.3.2. Zakres i typ pytań w krajowych testach w zakresie edukacji obywatelskiej

Aspekty edukacji obywatelskiej zawarte w krajowych testach są różne w poszczególnych krajach. Ustandaryzowana ocena, która skupia się na głównych komponentach (wiedza, umiejętności, postawy) funkcjonuje w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, na Litwie, Łotwie, w Słowenii (test monitorujący) oraz w Polsce.

We **Francji** *Diplôme national du Brevet* na koniec szkoły średniej I stopnia obejmuje pisemny egzamin w zakresie edukacji moralnej i obywatelskiej, w ramach którego uczniowie dokonują refleksji na temat zagadnień związanych z edukacją obywatelską na podstawie sytuacji z prawdziwego życia, które mogą być opisane w dodatkowych dokumentach. Egzamin oparty jest na kompetencjach zawartych w *Socle Commun* oraz zawiera ewaluację rozumienia przez uczniów praw i norm dotyczących współistnienia w społeczeństwie, umiejętności wydawania oceny (samodzielnego myślenia oraz tworzenia własnych idei we współpracy z innymi) oraz umiejętności angażowania się w życie społeczne (działanie indywidualne lub zbiorowe w odpowiedzialny sposób).

Inaczej sytuacja wygląda w Holandii, Szwecji oraz Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna), gdzie krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej oceniają wiedzę i umiejętności uczniów, z wyłączeniem postaw. W Chorwacji i Słowenii (testy certyfikatowe) ustandaryzowana ocena w zakresie edukacji obywatelskiej dokonywana jest jedynie w zakresie wiedzy uczniów.

W większości omawianych systemów edukacji krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej mają formę tradycyjnych egzaminów pisemnych. W niektórych krajach opracowano komputerowe systemy testowania. Na przykład w Czechach wyrwykowe testy monitorujące w zakresie nauk społecznych są ściśle dostosowywane do indywidualnych osiągnięć uczniów. Poziom wyników osiągniętych w pierwszej części testu określa pytania, które zostaną zawarte w kolejnych częściach kwestionariusza.

Jeśli chodzi o szczegółowy typ pytań zawartych w krajowych testach w zakresie edukacji obywatelskiej, Chorwacja wykorzystuje jedynie pytania wielokrotnego wyboru. Wszystkie inne kraje używają różnych typów zadań: pytania wielokrotnego wyboru, krótkie odpowiedzi, eseje i/lub pytania otwarte. Na przykład w Polsce matura z edukacji obywatelskiej składa się z interpretacji wykresów/danych, rozumienia tekstów źródłowych, rozwiązywania problemów, oceny programów partii politycznych lub zjawisk społecznych, opisu zdarzeń, etc.

Ponadto, kilka krajowych testów w zakresie przedmiotów dedykowanych edukacji obywatelskiej zawiera również ocenę na podstawie projektu, która potwierdza efekty uczenia się w perspektywie czasowej i w kontekście praktycznych doświadczeń odnoszących się do edukacji obywatelskiej.

We **Francji** *Diplôme national du Brevet* na koniec szkoły średniej I stopnia zawiera opcjonalny egzamin ustny, w ramach którego uczniowie prezentują projekt zrealizowany w interdyscyplinarnym kontekście lub dotyczący działań tematycznych odnoszących się do edukacji obywatelskiej (np. w dziedzinie edukacji obywatelskiej lub zrównoważonego rozwoju).

W Irlandii formalna ocena uczniów przez Państwową Komisję Egzaminacyjną w celu uzyskania *Leaving Certificate in Politics and Society*, która zostanie przeprowadzona po raz pierwszy w czerwcu 2018 r. będzie częściowo oparta na raporcie dotyczącym udziału danego ucznia w projekcie obywatelskim.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia oraz Irlandia Północna) uczniowie przystępujący do GCSE w zakresie edukacji obywatelskiej odpowiadają na pytania dotyczące działań obywatelskich, których podjęcie było od nich wymagane w czasie nauki. Działania obywatelskie definiowane są jako „zaplanowane działania dotyczące zagadnień obywatelskich, mające na celu przyniesienie korzyści lub wprowadzenie zmian w danej społeczności lub szerszym społeczeństwie”. Od uczniów wymaga się przeprowadzenia krytycznych badań prowadzących do podjęcia obywatelskich działań. Pytania dotyczące działań obywatelskich stanowią minimum 15% ocen w ramach GCSE. Uczniowie w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna) zdający egzamin GCE AS Level lub GCE A Level muszą stworzyć profil aktywnego obywatelstwa, który zawiera zapis ich udziału w działaniach obywatelskich w szkole, college'u lub w szerszej społeczności. Uczniowie powinni wykorzystać informacje zawarte w profilu do analizy i ewaluacji własnych dokonań oraz dokonać refleksji na temat zagadnień poruszonych w odpowiedzi na zestaw pytań.

3.4. Ewaluacja zewnętrzna szkoły

Edukacja obywatelska w szkołach odbywa się w różnych kontekstach, które obejmują nie tylko formalny program nauczania, ale również życie szkoły i zajęcia pozalekcyjne (patrz Rozdział 2). Dlatego, oprócz wkładu wnoszonego przez indywidualnych nauczycieli, kultura całej szkoły, w której osadzona jest edukacja obywatelska może stanowić znaczące wsparcie. Jako że ewaluacja zewnętrzna szkoły ma na celu monitorowanie i poprawę ogólnej jakości pracy szkoły, w tym czasami poszczególnych nauczycieli, może ona stanowić użyteczne narzędzie promocji takich obszarów uczenia się, jak edukacja obywatelska, w ramach której środowisko szkolne odgrywa ważną rolę. Niniejsza część przedstawia analizę zakresu, w jakim aspekty organizacji szkoły mające wpływ na prowadzenie edukacji obywatelskiej są poddane ewaluacji.

Wiele typów działań szkolnych może podlegać ewaluacji pod kątem nauczania edukacji obywatelskiej. Na potrzeby analizy, aspekty te zostały podzielone na pięć głównych obszarów:

- Nauczanie w klasie
- Klimat szkoły/klasy
- Zaangażowanie uczniów w życie szkoły
- Zaangażowanie rodziców w życie szkoły
- Relacje ze społecznością lokalną/ społeczeństwem

W większości krajów, w których prowadzona jest zewnętrzna ewaluacja szkoły, proces ten obejmuje wszystkie, lub przynajmniej cztery z tych obszarów (patrz rysunek 3.4). Zaangażowanie uczniów w życie szkoły to obszar, który najczęściej podlega ewaluacji, podczas gdy w najmniejszym stopniu ewaluacji podlegają relacje ze społecznością lokalną/społeczeństwem. W kilku krajach centralne regulacje lub wytyczne dotyczące ewaluacji zewnętrznej nie zawierają żadnych odniesień do edukacji obywatelskiej. Powodem mogą być systemy ewaluacji zewnętrznej skupiające się na ograniczonych aspektach pracy szkoły (Belgia (Wspólnota Francuska)) lub skupiające się głównie na ewaluacji wewnętrznej (Austria), lub powodem może być decentralizacja podejmowanych decyzji w dziedzinie edukacji (Dania)⁽⁹⁸⁾.

⁽⁹⁸⁾ Więcej informacji na temat zewnętrznej ewaluacji szkół, patrz European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a.

Ewaluacja **nauczania w klasie** w przypadku edukacji obywatelskiej, tak jak w przypadku innych przedmiotów, skupia się na badaniu zgodności procesu kształcenia i uzyskanych efektów z obowiązującym programem nauczania.

Klimat szkoły lub klasy głównie odnosi się do „systemu podejść, wartości, norm, przekonań, codziennej praktyki, zasad, metod nauczania i rozwiązań organizacyjnych” (Eurydice, 2005). Kryteria ewaluacji odnoszące się do klimatu w klasie zazwyczaj kładą nacisk na możliwości, jakie są stwarzane uczniom w zakresie wypowiedzania się oraz słuchania innych w czasie prowadzonych w klasie dyskusji i debat. Bardziej ogólne oczekiwania odnośnie do klimatu szkoły mogą dotyczyć bezpieczeństwa, zdrowia, relacji opartych na szacunku, jak również praktyki w zakresie komunikacji. Istnienie praktyk przeciwdziałających przemocy i prześladowaniom może również stanowić część kryteriów ewaluacji klimatu szkoły.

Na przykład w **Hiszpanii** kilka wspólnot autonomicznych włączyło takie elementy, jak współlistnienie i klimat szkoły do swoich planów inspekcji, w ramach Strategicznego Planu Współlistnienia w Szkole. Zaś inspektorat ds. edukacji w **Aragonii** opracował wskaźniki monitorowania działań prowadzonych przez szkoły w celu promowania dobrej atmosfery i wykorzenienia wszystkich form przemocy. Inspektorzy powinni:

- oceniać przyjęty model monitorowania i poprawy życia szkoły na podstawie dowodów pochodzących z planów i polityki szkoły;
- sprawdzać, czy polityka przeciwdziałania przemocy w szkole, szczególnie przeciwdziałania prześladowaniom, została przyjęta i jest realizowana;
- sprawdzać, czy plan współlistnienia oraz, o ile ma to zastosowanie, projekty innowacyjne (odnoszące się do tego przedmiotu) miały pozytywny wpływ na poprawę życia szkoły i pomogły w rozwiązywaniu problemów.

Odnosząc się do ostatnich priorytetów, inspektorzy w Zjednoczonym Królestwie (Walia) powinni brać pod uwagę, w jaki sposób szkoły chronią uczniów przed radykalizacją i ekstremizmem, wydając opinię na temat ustaleń dotyczących bezpieczeństwa. Ponadto kilka krajów podaje informacje, że posiada kryteria ewaluacji zewnętrznej odnoszące się do konkretnych wartości promowanych w szkole.

Na przykład w **Czechach**, inspektorzy sprawdzają, czy nauczyciele wspierają rozwój wartości demokratycznych oraz zaangażowanie obywatelskie.

W **Słowenii** inspektorzy sprawdzają, czy szkoły wspierają tożsamość narodową i wiedzę o historii Słowenii oraz jej kulturę poprzez organizowanie obchodów świąt narodowych, śpiewanie hymnu narodowego i wywieszanie flagi.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** inspektorzy Ofsted muszą dokonywać ewaluacji efektywności i wpływu kształtowania rozwoju duchowego, moralnego, społecznego i kulturalnego uczniów. Jednym ze wskaźników rozwoju społecznego uczniów jest „akceptacja i utożsamianie się z podstawowymi brytyjskimi wartościami demokracji, rządów prawa, indywidualnej wolności, wzajemnego szacunku i tolerancji dla osób o innym wyznaniu i przekonaniach; rozwijanie i prezentowanie umiejętności i postaw, które umożliwiają im pełne uczestnictwo w życiu w nowoczesnej Brytanii oraz wnoszenie w nie pozytywnego wkładu”⁽⁹⁹⁾.

Ewaluacja **zaangażowania uczniów w życie szkoły** może być związana z uczestnictwem w działaniach organizowanych przez szkołę lub w podejmowaniu decyzji, dzięki reprezentacji w organach szkolnych lub uczniowskich⁽¹⁰⁰⁾. Niektóre kraje analizują też inne aspekty:

Na przykład w **Szwecji**, gdzie Ustawa o Oświacie podkreśla znaczenie ewaluacji zewnętrznej⁽¹⁰¹⁾, ewaluacja zaangażowania uczniów w życie szkoły obejmuje ocenę ich wpływu na treść, metody pracy i strukturę edukacji, np. czy uczniowie uczestniczą w opracowywaniu zadań.

We **Francji** Ministerstwo Edukacji Narodowej udostępniło w ostatnim czasie narzędzie nie tylko pozwalające szkołom i władzom oświatowym na ewaluację poziomu uczestnictwa uczniów w szkołach średnich II stopnia, lecz również umożliwiające ocenę głównych przeszkód.

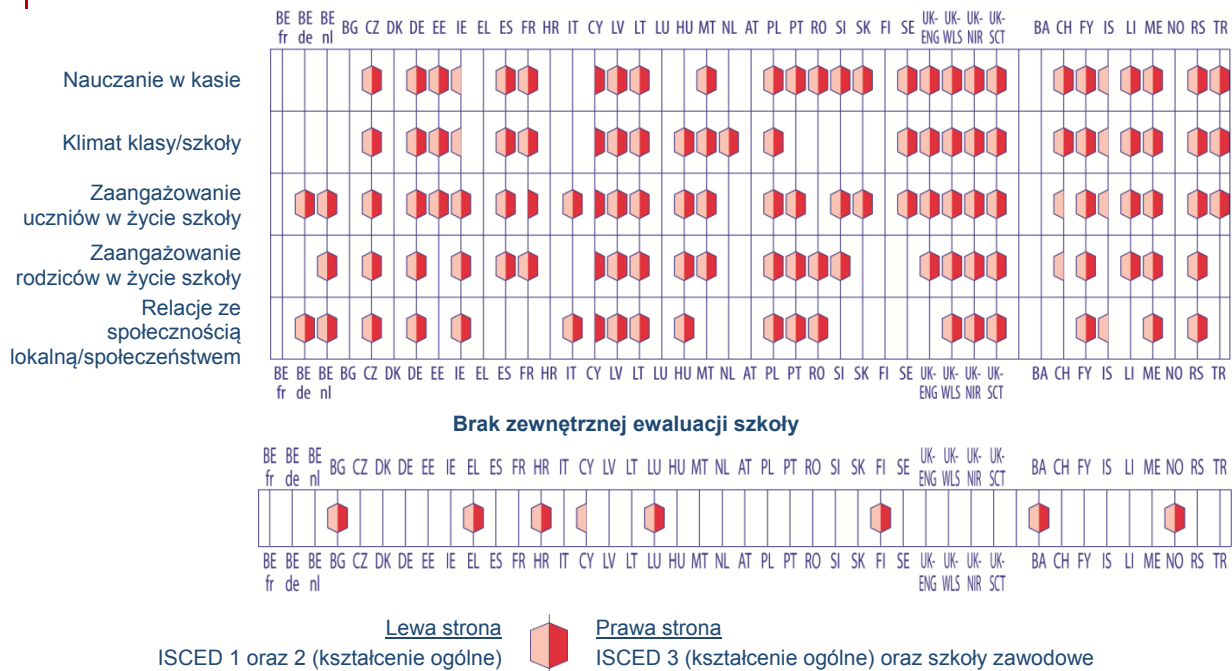
⁽⁹⁹⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf

⁽¹⁰⁰⁾ Więcej informacji na temat regulacji i zaleceń w zakresie uczestnictwa uczniów w zarządzaniu szkołą, patrz European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a.

⁽¹⁰¹⁾ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Możliwości szkoły w zakresie zapewniania **zaangażowania rodziców w życie szkoły** mogą być mierzone za pomocą analizy ich uczestnictwa w organach zarządczych szkoły ⁽¹⁰²⁾, spotkaniach edukacyjnych lub dniach tematycznych. Jakość komunikacji z rodzicami może też być oceniana, na przykład, poprzez zwrócenie uwagi na zakres, w jakim strategiczne dokumenty szkoły, takie jak misja szkoły są konsultowane z rodzicami.

Rysunek 3.4: Aspekty edukacji obywatelskiej objęte zewnętrzną ewaluacją szkoły, według regulacji i zaleceń władz centralnych dla szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ewaluacja zewnętrzna jest prowadzona przez ewaluatorów, którzy raportują do władz lokalnych, regionalnych lub centralnych i którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w działania, które oceniają. Ewaluacja szkoły skupia się na działaniach prowadzonych przez kadre, bez przypisywania odpowiedzialności jej indywidualnym członkom. Ewaluacja tego rodzaju ma na celu monitorowanie i poprawę jakości szkoły i/lub wyników uczniów, a jej rezultaty prezentowane są w raporcie całościowym, który nie zawiera informacji dotyczących oceny poszczególnych nauczycieli.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Punkt ciężkości każdej kontroli określony jest w ramach wstępnego badania. Dlatego też aspekty edukacji obywatelskiej pokazane na rysunku 3.4 mogą nie podlegać systematycznej ewaluacji.

Belgia (BE nl) i Francja: Ewaluacja zaangażowania uczniów i/lub rodziców w życie szkoły dotyczy jedynie szkół średnich.

Niemcy: Landy ponoszą odpowiedzialność za ustalenie kryteriów ewaluacji. Zaprezentowana informacja odzwierciedla kryteria powszechnie wykorzystywane w landach.

Estonia, Irlandia i Liechtenstein: Informacje mają zastosowanie jedynie w odniesieniu do edukacji ogólnej.

Hiszpania: Zaprezentowane informacje odzwierciedlają aspekty, którymi zajmują się kuratoria oświaty Andaluzji, Aragonii i Balearów.

Cypr: Aspektybrane pod uwagę podczas ewaluacji zewnętrznej szkół mają zastosowanie w odniesieniu do poziomów ISCED 2 i 3 w ramach edukacji ogólnej.

Malta: Informacje odnoszą się do poziomów ISCED 1 i 2 w ramach edukacji ogólnej, jak również do szkolnictwa zawodowego.

Szwajcaria: Informacje przedstawione w odniesieniu do poziomów ISCED 1 i 2 odzwierciedlają obszary działalności szkoły powszechnie zawarte w ramach dotyczących ewaluacji zewnętrznej szkół w każdym z kantonów. W przypadku poziomu ISCED 3 i kształcenia zawodowego, włączenie aspektów edukacji obywatelskiej w zewnętrzną ewaluację zależy od jej obecności w programie jakości szkoły.

Była Jugosłowiańska Republika Macedonii i Serbia: Zaangażowanie uczniów w życie szkoły jest oceniane od poziomu ISCED 2.

Relacje szkoły ze społecznością lokalną i szerzej rozumianym społeczeństwem mogą być mierzone, na przykład, pod kątem projektów realizowanych w partnerstwie z instytucjami i organizacjami pozarządowymi lub edukacyjnymi i centrami kultury.

⁽¹⁰²⁾ Więcej informacji na temat regulacji i zaleceń dotyczących uczestnictwa rodziców w zarządzaniu szkołą, patrz: European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a.

Na przykład w **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** inspektorzy biorą pod uwagę związki szkoły ze społeczeństwem, w tym w przypadku szkół średnich z pracodawcami.

Inspektorzy mogą wykorzystywać różne źródła i metody w celu ewaluacji jakości edukacji obywatelskiej. W niektórych krajach szkoły są proszone o sformalizowanie swojego zobowiązania do nauczania edukacji obywatelskiej w dokumentach strategicznych, czasami zgodnie z zapisami kierunków polityki w zakresie tego obszaru uczenia się opracowanych w ostatnim czasie przez władze centralne.

W **Niemczech**, w ramach zaleceń Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury z 2014 roku zat. „Pamiętamy o naszej przeszłości dla przyszłości”, szkoły powinny opracować profil szkoły, który odzwierciedla poszanowanie demokracji, praw człowieka, pamięci oraz w jasny sposób wprowadza te wartości do „programu szkoły”, który podlega zewnętrznej ewaluacji w każdym landzie.

We **Francji** krajowi inspektorzy badają część planu szkoły poświęconego edukacji obywatelskiej (*volet citoyenneté*) w celu dokonania oceny np. zaangażowania dyrektorów szkoły, rodziców i uczniów w działalność Komisji ds. Zdrowia i Edukacji Obywatelskiej (*Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé* – CESC) oraz w inne działania prowadzone w szkole i na poziomie szerszej rozumianego społeczeństwa.

W **Holandii**, oprócz monitorowania podstawowych celów dotyczących klimatu szkoły, inspektorzy sprawdzają, czy jednoznaczne odniesienia do edukacji obywatelskiej zawarte są w misji szkoły i innych dokumentach planistycznych. Szkoły muszą opracowywać plany, w których określają misję i wizję w zakresie edukacji obywatelskiej i wyjaśniają, w jaki sposób będą osiągały założone cele. uczenia się.

Raporty z inspekcji podsumowujące rezultaty ewaluacji zewnętrznej mogą zawierać przegląd praktyki szkolnej w różnych aspektach edukacji obywatelskiej, jak również podkreślać wyzwania i przykłady dobrej praktyki w tej dziedzinie.

Na przykład w **Niemczech**, w kraju związkowym Hamburg, inspektorzy opracowali przewodnik online wyjaśniający cechy charakterystyczne szkoły, która promuje edukację na rzecz demokracji ⁽¹⁰³⁾.

We **Francji** zaangażowanie rodziców na poziomie szkoły również zostało przebadane i udostępnione w raportach z kontroli, które zarysowują ogólny ogląd sytuacji ⁽¹⁰⁴⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, w 2013 roku, Inspektorat opublikował raport z badania oceniającego jakość edukacji obywatelskiej w szkołach podstawowych i średnich ⁽¹⁰⁵⁾, jako część rocznego programu badań przedmiotowych i tematycznych.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)**, w 2014 roku, Inspektorat opublikował wyniki badania prowadzonego w szkołach podstawowych i średnich na temat postępu w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa ⁽¹⁰⁶⁾.

Badania ad hoc zlecane przez władze oświatowe

Oprócz regularnych kontroli prowadzonych przez inspektorów szkolnych lub innych ewaluatorów zewnętrznych, władze oświatowe zlecają badania *ad hoc* dotyczące działań szkoły, które mają związek z edukacją obywatelską. Na przykład Czeski Inspektorat Szkół prowadził badanie online w 2016 roku na próbie szkół podstawowych i średnich I stopnia w celu dokonania ewaluacji warunków, treści i jakości edukacji obywatelskiej, jak również w celu oceny wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie odpowiednich przedmiotów. Inspektorat przebadał i poddał ewaluacji różnorodne działania szkół, które umożliwiają rozwój wiedzy i umiejętności uczniów w prawdziwym życiu. Raport końcowy zawierający zalecenia dotyczące poprawy nauczania i uczenia się w zakresie edukacji obywatelskiej w szkole jest dostępny online ⁽¹⁰⁷⁾.

⁽¹⁰³⁾ <http://li.hamburg.de/demokratie/material/3137692/artikel-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/> (p. 18)

⁽¹⁰⁴⁾ <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf> - http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/66/1/20151110_Rapport_statut_parent_delegue_496661.pdf

⁽¹⁰⁵⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/citizenship-consolidated-a-survey-of-citizenship-in-schools>

⁽¹⁰⁶⁾ <https://www.estyn.gov.Walia/thematic-reports/esdgc-progress-education-sustainable-development-and-global-citizenship-june-2014>

⁽¹⁰⁷⁾ http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY

We Francji ministerstwo edukacji przeprowadziło ostatnio kilka badań na temat klimatu szkoły⁽¹⁰⁸⁾ lub dobrostanu uczniów. Ponadto ministerstwo monitoruje rokrocznie procent rodziców biorących udział w wyborach przedstawicieli szkoły i publikuje wyniki monitoringu na swojej stronie internetowej⁽¹⁰⁹⁾. W Estonii ewaluacje klimatu klasy są prowadzone w formie socjometrycznych kwestionariuszy w ramach programu przeciwdziałania zastraszaniu (ang. *bullying*).⁽¹¹⁰⁾ W 2015 roku Konfederacja opublikowała raport na temat edukacji obywatelskiej w szkołach średnich (ogólnokształcących i zawodowych)⁽¹¹¹⁾. Celem badania było sprawdzenie, w jaki sposób kantony i szkoły realizują edukację obywatelską oraz wskazanie potencjalnych obszarów do poprawy. Na podstawie wyników tego badania Konfederacja stwierdziła, że komisja ekspertów powinna opracować elementy edukacji obywatelskiej, które powinny następnie zostać wprowadzone do programu nauczania, że plany edukacyjne powinny być bardziej szczegółowe, a wszyscy nauczyciele powinni posiadać większą świadomość w zakresie edukacji obywatelskiej⁽¹¹²⁾.

Podsumowanie

Przeanalizowano dwa główne sposoby, które władze oświatowe stosują w zakresie oceniania uczniów w dziedzinie edukacji obywatelskiej: wytyczne władz centralnych dotyczące oceny bieżącej oraz testy krajowe. Jak pokazuje analiza przedstawiona w niniejszym rozdziale, ocena uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej jest obszarem, którym systematycznie zajmują się władze centralne krajów objętych badaniem.

Dwadzieścia sześć systemów edukacji przekazuje nauczycielom oficjalne wytyczne dotyczące oceny bieżącej. W pozostałych systemach edukacji pozostawiono większą autonomię w zakresie opracowywania procedur oceny władzom lokalnym, szkołom i nauczycielom. Tam, gdzie istnieją oficjalne wytyczne, w większości przypadków składają się one z ogólnych ram dla całego procesu oceny, niezależnie od przedmiotu, jakiego ona dotyczy. Aczkolwiek w dziesięciu systemach edukacji⁽¹¹³⁾, w których wytyczne dotyczące oceny zdefiniowane są w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów lub ścieżek międzyprzedmiotowych, obowiązują szczegółowe wytyczne w zakresie edukacji obywatelskiej.

Jeśli chodzi o nacisk na ocenę poszczególnych elementów edukacji obywatelskiej w ramach oficjalnych wytycznych, większość krajów zaleca ocenianie wszystkich trzech komponentów, tj. wiedzy, umiejętności i postaw. Inaczej sytuacja wygląda w Austrii, Słowenii, Finlandii, Szwecji oraz w Zjednoczonym Królestwie (Walia i Irlandia Północna), gdzie oficjalne wytyczne ograniczają zakres oceny do wiedzy i umiejętności.

Ogólnie rzecz biorąc kraje, w których obowiązują wytyczne dotyczące oceny bieżącej zalecają stosowanie konkretnych metod tej oceny. Nie ma dużych różnic w zakresie metod oceny zalecanych w ogólnych wytycznych dla wszystkich przedmiotów i szczegółowych wytycznych odnoszących się do przedmiotów lub ścieżek międzyprzedmiotowych w zakresie edukacji obywatelskiej. Nie ma też dużych różnic w stopniu, w jakim wytyczne promują tradycyjne metody oceny, takie jak kwestionariusze wielokrotnego wyboru lub alternatywne metody, które uważane są za szczególnie

(108) http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee_517101.pdf ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP_NI_2013_26_perception_climat_scolaire_collegiens_reste_positive_283977.pdf; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015_514665.pdf

(109) <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

(110) <http://www.kivaprogram.net/estonia>

(111) http://edudoc.ch/record/122676/files/3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf

(112) https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO_13-3751_BR-Bericht_f_DEF.pdf

(113) Estonia, Irlandia, Hiszpania, Francja, Łotwa, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Północna Irlandia), Islandia, Serbia oraz Turcja

odpowiednie w kontekście edukacji obywatelskiej, jak na przykład ocena na podstawie projektu, samoocena/ocena rówieśnicza. Jednakże ocena w formie portfolio, która również wchodzi w skład metod oceny i jest wskazywana jako szczególnie odpowiednia w przypadku edukacji obywatelskiej, zawarta jest w krajowych wytycznych w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego jedynie w ośmiu krajach

W prawie połowie systemów edukacji (17) organizowane są krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej. Testy dotyczące oddzielnych przedmiotów poświęconych edukacji obywatelskiej lub dotyczące przedmiotów lub obszarów przedmiotowych zawierających komponenty edukacji obywatelskiej są przeprowadzane odpowiednio w ośmiu i jedenastu systemach edukacji ⁽¹¹⁴⁾. Krajowe testy skupiające się na kompetencjach obywatelskich kształconych w ramach programu nauczania, które, jak podkreśla literatura naukowa, stanowią kolejne wyzwanie typowe dla oceny w zakresie edukacji obywatelskiej, organizowane są w Belgii (Wspólnota Flamandzka).

Najczęstszym celem krajowych testów w zakresie edukacji obywatelskiej jest wystawienie świadectwa lub podjęcie formalnej decyzji dotyczącej promocji ucznia do następnego etapu edukacyjnego. Jednakże osiem systemów edukacji ⁽¹¹⁵⁾ organizuje krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej w celu ewaluacji i monitorowania całych systemów edukacji i/lub indywidualnych szkół, a nie w celu promocji uczniów.

W większości systemów edukacji objętych badaniem, krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej mają formę tradycyjnych egzaminów pisemnych zawierających zestawy obejmujące zadania wielokrotnego wyboru, krótkie odpowiedzi lub eseje i/lub pytania otwarte. Inaczej sytuacja wygląda we Francji, Irlandii oraz Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna), gdzie krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej przewidują również ocenę przeprowadzaną na podstawie wykonanego przez uczniów projektu. Jak podkreśla literatura badawcza, takie metody mogą pomóc uczniom w zaprezentowaniu szerokiego zestawu umiejętności nabytych w drodze praktycznego doświadczenia.

Oprócz krajowych testów, innym sposobem zbierania informacji na temat jakości edukacji obywatelskiej jest zewnętrzna ewaluacja szkół. W większości krajów prowadzących zewnętrzną ewaluację szkół, proces ten obejmuje kilka obszarów działań szkoły ważnych z punktu widzenia edukacji obywatelskiej. Zaangażowanie uczniów w życie szkoły jest obszarem najczęściej badanym, podczas gdy relacje z lokalną społecznością/szerszym społeczeństwem to dziedzina najrzadziej podlegająca ocenie.

⁽¹¹⁴⁾ Krajowe testy w zakresie odrębnych przedmiotów poświęconych edukacji obywatelskiej: Estonia, Irlandia, Francja, Chorwacja, Polska, Słowenia, Finlandia oraz Zjednoczone Królestwo (Anglia). Krajowe testy w zakresie przedmiotów lub obszarów przedmiotowych zawierających komponenty edukacji obywatelskiej: Belgia (Wspólnota Flamandzka), Czechy, Hiszpania, Łotwa, Litwa, Holandia, Polska, Słowenia, Szwecja oraz Zjednoczone Królestwo (Walia i Irlandia Północna).

⁽¹¹⁵⁾ Belgia (Wspólnota Flamandzka), Czechy, Estonia, Hiszpania, Francja, Litwa, Słowenia i Finlandia

STUDIUM PRZYPADKU 3: OCENIANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I OBYWATELSKICH W ESTONII

Krajowe programy nauczania dla szkół obowiązkowych i średnich II stopnia w Estonii wyszczególniają osiem obszarów kompetencji ogólnych uczniów. Wszyscy nauczyciele powinni odpowiadać za kształcenie tych kompetencji, które uważane są za niezbędne do celów osobistego spełnienia i rozwoju, zarówno w czasie nauki w szkole, jak i w przyszłości. Niniejsze studium przypadku prezentuje krajowe inicjatywy podjęte w ostatnim czasie w Estonii w celu promowania tych ośmiu ogólnych kompetencji, które stanowią element ścieżek międzyprzedmiotowych na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Opisano tu podejście Ministerstwa Edukacji i Badań do dalszego rozwoju materiałów dydaktycznych i narzędzi oceny mających na celu wspieranie kompetencji ogólnych, polegające na zleceniu projektu badawczego Uniwersytetowi w Tallinie. Podkreślono tu również niektóre trudności wynikające z zastosowania takiego podejścia.

Definicja edukacji obywatelskiej jako ścieżki międzyprzedmiotowej jest szeroko rozpowszechniona w krajach europejskich. Jednakże realizacja programu nauczania w sposób przekrojowy stawia poważne wyzwania w zakresie nauczania i oceny. Na przykład włączanie zagadnień międzyprzedmiotowych do nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów, takich jak matematyka lub języki, wymaga wspólnego rozumienia przez nauczycieli tego, jakie mają być efekty uczenia się (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b). Ponadto, jak sugeruje literatura przedmiotu (patrz Rozdział 3), bardziej prawdopodobne jest, że ścieżki międzyprzedmiotowe będą efektywnie realizowane, gdy będą oparte na skoordynowanych środkach oceny, a nie na metodach oceny ograniczonych do poszczególnych przedmiotów. Poniżej zaprezentowano zmiany zachodzące na poziomie krajowym, które mają na celu poprawę wiedzy nauczycieli w zakresie metod nauczania i oceniania kompetencji społecznych i obywatelskich nabywanych w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.

Przedstawione poniżej informacje oparte są głównie na wywiadach z kluczowymi przedstawicielami ministerstwa ⁽¹¹⁶⁾ oraz zespołu badaczy ⁽¹¹⁷⁾ z Uniwersytetu w Tallinie, którzy prowadzili ww. projekt. Informacje pochodzą również z wywiadów prowadzonych z wykładowcami kształcenia nauczycieli historii i edukacji obywatelskiej ⁽¹¹⁸⁾, jak również z przedstawicielami państwowej agencji odpowiedzialnej za krajowy system testowania ⁽¹¹⁹⁾. Wszystkie te wywiady zostały zorganizowane i przeprowadzone przez kierownika estońskiego Biura Sieci Eurydice ⁽¹²⁰⁾.

Założenia i główne cele

Wyniki ewaluacji zewnętrznej systemu edukacji ⁽¹²¹⁾ pokazały, że włączenie kompetencji ogólnych do nauczania przedmiotów zostało odebrane przez nauczycieli tych przedmiotów jako wyzwanie.

Obszary kompetencji ogólnych w odniesieniu do szkolnictwa obowiązkowego oraz szkół średnich II stopnia w estońskich krajowych programach nauczania, 2014	
Świadomość kulturowa i wartości	Komunikacja
Świadomość społeczna i obywatelska	Matematyka, nauki przyrodnicze i technologia
Samoświadomość	Przedsiębiorczość
Umiejętność uczenia się	Świat cyfrowy

Zgodnie z interpretacją ministerstwa, głównym powodem trudności nauczycieli jest brak wytycznych w krajowych programach nauczania w zakresie odpowiednich metod uczenia się i oceny. Faktycznie krajowe programy nauczania zawierają jedynie krótki opis głównych celów uczenia się, które powinny być osiągnięte w zakresie kompetencji ogólnych. Ponadto, ponieważ te główne cele uczenia się mają zastosowanie w czasie całej nauki w szkole podstawowej i średniej, nie ma wskazania, w jaki sposób

⁽¹¹⁶⁾ Aivar Ots i Kersti Kivirüüt (główni eksperci)

⁽¹¹⁷⁾ Eve Kikas (profesor w Szkole Psychologii), Mariiis Kaldoja (profesor nadzwyczajny), Elina Malleus (badaczka)

⁽¹¹⁸⁾ Mare Oja (wykładowca dydaktyki historii)

⁽¹¹⁹⁾ Regina Multram (przewodnicząca ewaluacji zewnętrznej)

⁽¹²⁰⁾ Kersti Kaldma

⁽¹²¹⁾ Patrz na przykład Loogma i in. (2009), analiza estońskich wyników w Międzynarodowym Badaniu OECD TALIS.

nauczyciele powinni je realizować, by stworzyć spójny, gwarantujący dokonanie postępów, program nauczania dla dzieci w czasie kolejnych lat nauki w szkole.

Kompetencje ogólne nie są nowym zjawiskiem w estońskich programach nauczania. Chociaż ostatni przegląd krajowych programów nauczania, przeprowadzony w 2014 roku, wzmocnił nacisk na ich nabywanie, kompetencje ogólne wchodziły w skład krajowych programów nauczania opublikowanych w Estonii w 1996 roku, po uniezależnieniu się kraju od Związku Radzieckiego w 1991 r.

By lepiej wesprzeć nauczycieli w rozwijaniu kompetencji ogólnych uczniów, w 2011 r. Departament ds. Ewaluacji Zewnętrznej Ministerstwa Edukacji i Badań zlecił Wydziałowi Psychologii Uniwersytetu w Tallinie realizację projektu badawczego. Projekt miał na celu opracowanie odpowiednich efektów uczenia się, jak również wyposażenie nauczycieli w narzędzia potrzebne do oceniania kompetencji ogólnych uczniów, a tym samym poprawy kształcenia. Ponadto, mimo iż intencją ministerstwa było to, by nauczyciele opracowywali programy nauczania umożliwiające dokonanie postępu w czasie kolejnych lat nauki w szkole, projekt badawczy skupił się początkowo na jednym poziomie edukacji tj. szkole średniej I stopnia (klasy 7-9).

Proces i wyniki

Działający pod auspicjami Uniwersytetu w Tallinie zespół projektowy składał się z badaczy z dziedziny zarówno psychologii, jak i edukacji. W celu opracowania odpowiednich efektów uczenia się i metod oceny dla szkoły średniej I stopnia, zespół badaczy podniósł swoją wiedzę na temat poziomu osiągnięć, jakich można oczekiwać od uczniów w zakresie kompetencji ogólnych poprzez zebranie danych empirycznych. Dlatego też, w ramach projektu badawczego zainicjowano badanie przekrojowe osiągnięć uczniów, które zostało przeprowadzone na jesieni 2011, 2012 oraz 2013 roku na próbie uczniów klas 7, 8 oraz 9⁽¹²²⁾. Ponadto, by móc wskazać przesłanki do efektywnego nabywania kompetencji ogólnych przez uczniów, przeprowadzono badanie z wykorzystaniem kwestionariuszy kontekstowych wśród nauczycieli i rodziców.

W celu dokonania oceny kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów w czasie badania przekrojowego, wykorzystano różnorodne narzędzia oceny, które zostały wyszczególnione poniżej:

- filmy wideo i krótkie teksty dotyczące różnych zagadnień (przemoc, wzajemna akceptacja), po których przeprowadzono komputerowe testy zawierające pytania dotyczące odbioru przez uczniów tych sytuacji i ich reakcji na obejrzone filmy wideo, jak również indywidualne wywiady z uczniami;
- zadania (zadania dotyczące określenia emocji oraz zadania w zakresie planowania społecznego oparte na zdjęciach);
- kwestionariusz dotyczący umiejętności społecznych (mierzenie stopnia, w jakim uczniowie zgadzali się z 16 twierdzeniami dotyczącymi humoru, prospołecznych zachowań, komunikacji i samokontroli);
- kwestionariusz dotyczący przekonań społecznych (mierzenie stopnia, w jakim uczniowie zgadzali się z trzema twierdzeniami w zakresie możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, trzema twierdzeniami dotyczącymi własnej skuteczności w zakresie angażowania się w działania społeczne, czterema twierdzeniami dotyczącymi ich zainteresowania zagadnieniami społecznymi);
- kwestionariusz na temat rozumienia przez uczniów różnych koncepcji dotyczących demokracji;
- kwestionariusz na temat postaw wobec demokracji, zawierający 10 twierdzeń;
- kwestionariusz na temat postaw wobec mniejszości, zawierający trzy twierdzenia.

⁽¹²²⁾ W badaniu podłużnym wzięto udział 1 277 uczniów z 26 szkół z językiem estońskim (45 klas) oraz z sześciu szkół z językiem rosyjskim (12 klas). Próba była w dużej mierze taka sama w kolejnych latach.

Rezultaty projektu badawczego, przekazane do Departamentu Ewaluacji Zewnętrznej Ministerstwa Edukacji i Badań w 2014 roku, zawierały model narzędzi oceny w zakresie poszczególnych kompetencji ogólnych zawartych w krajowych programach nauczania. W czasie badania przekrojowego zostało opracowanych wiele narzędzi oceny. W raporcie końcowym zostały zawarte jedynie te, które zespół badawczy uznał za najbardziej odpowiednie do wykorzystania przez nauczycieli w klasach szkolnych, biorąc pod uwagę niezbędną ekspertyzę w celu prawidłowego przeprowadzania oceny i interpretowania jej rezultatów. Dlatego też w przypadku kompetencji społecznych i obywatelskich raport z badania zawierał kwestionariusz samooceny w zakresie kompetencji społecznych uczniów, jak również inny kwestionariusz dotyczący postaw uczniów wobec demokracji.

Oprócz raportu z badania, do wszystkich szkół w Estonii został przekazany podręcznik dotyczący nauczania i uczenia się kompetencji ogólnych w szkolnictwie obowiązkowym (Kikas, E. & Toomela, A., 2015) ⁽¹²³⁾. Podręcznik ten zawiera przegląd procesu uczenia się i rozwoju, kładąc nacisk na różne czynniki osobowe i kontekstualne, które odgrywają rolę w tym rozwoju (np. normy, prawa, wartości, zaangażowanie rodziców, rówieśnicy oraz poziom edukacji, etc.). Tym samym autorzy podręcznika podkreślają, że nauczyciele stanowią tylko jeden z czynników wpływających na ogólne kompetencje uczniów. Podręcznik zawiera również rozdziały dotyczące wszystkich wymienionych wyżej kompetencji ogólnych za wyjątkiem samoświadomości. Każdy rozdział zawiera opis danej kompetencji oraz porady dotyczące wykorzystania właściwych narzędzi oceny.

Warto zauważyć, że choć kompetencje społeczne i obywatelskie są traktowane łącznie w estońskich krajowych programach nauczania, w podręczniku przeprowadzono rozróżnienie między nimi. Głównym argumentem za zastosowaniem takiego podejścia był fakt, że kompetencje społeczne zawierają już trzy wymiary, przy czym każdy z tych wymiarów musi być rozwijany oddzielnie, jak wskazują dane empiryczne zebrane w badaniu przekrojowym. Są to: wymiar intrapersonalny (zarządzanie sobą), interpersonalny („ja” w relacji z rówieśnikami) oraz społeczny („ja” w relacji ze społeczeństwem). Uszczegółowiając, badanie przekrojowe wykazało, że przyrost kompetencji interpersonalnych niekoniecznie oznacza podobny przyrost w wymiarze społecznym. W rzeczywistości, wyższy poziom umiejętności społecznych, mierzony empatią wobec rówieśników, nie był w pełni skorelowany z odpowiednimi postawami wobec mniejszości.

Kontynuacja projektu badawczego i dalsze kroki

Intencja Ministerstwa Edukacji i Badań była dwojaka: wykorzystanie wyników badań do opracowania systemu krajowej oceny w celu monitorowania poziomu osiągnięć uczniów w zakresie kompetencji ogólnych oraz wyposażenie nauczycieli w narzędzia wewnętrznej oceny kompetencji ogólnych uczniów. Jednakże nie wszystkie modelowe narzędzia oceny zawarte w raporcie okazały się odpowiednie do tego celu. Niemniej jednak kwestionariusz dotyczący motywacji i kompetencji uczenia się w zakresie matematyki został już włączony do krajowych testów certyfikatowych w dziedzinie matematyki, przeprowadzanych na koniec szkoły średniej I stopnia, w celu przekazania informacji zwrotnej poszczególnym szkołom i tym samym udoskonalenia nauczania i uczenia się. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku narzędzi oceny opracowanych w odniesieniu do kompetencji społecznych i obywatelskich (tj. kwestionariuszy dotyczących społecznych umiejętności i postaw wobec demokracji), które uznano za nieodpowiednie do celów przeprowadzania przez nauczycieli oceny wewnętrznej lub oceny na poziomie krajowym. W rzeczywistości, ponieważ wytyczne dotyczące projektu badawczego nie były wystarczająco szczegółowe, dwa kwestionariusze zostały opracowane do wykorzystania przez psychologów lub nauczycieli edukacji specjalnej. Oba wymagają dalszej adaptacji, by mogły być wykorzystywane przez nauczycieli uczących w szkołach ogólnodostępnych lub włączone w istniejące krajowe testy. W rezultacie ministerstwo zaplanowało jednoroczny projekt, który rozpoczął się na jesieni 2017 roku, w ramach którego te dwa

⁽¹²³⁾ https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

kwestionariusze zostaną zaadaptowane do wykorzystania przez nauczycieli jako narzędzia oceny diagnostycznej.

Bazując na wynikach projektu badawczego prowadzonego w latach 2011-2014 przez Uniwersytet w Tallinie, ministerstwo zleciło temu samemu zespołowi badaczy przeprowadzenie drugiego projektu badawczego (2016-2018) w celu opracowania narzędzi potrzebnych do oceny kompetencji ogólnych w szkole podstawowej. Jest to zgodne z wizją ministerstwa, by wspierać nauczycieli w opracowywaniu programów nauczania, które pozwalają uczniom nabywać kompetencje ogólne na poszczególnych etapach nauki w szkole.

Jak wykazano powyżej, ministerstwo nadal pracuje nad opracowaniem centralnych narzędzi oceny i krajowych testów w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Pod tym względem warto zwrócić uwagę na kilka informacji kontekstowych. Kiedy ministerstwo zlecało w 2011 r. Uniwersytetowi w Tallinie przeprowadzenie projektu badawczego, po raz pierwszy wykorzystano krajową dotację na opracowanie narzędzi oceny kompetencji ogólnych. „Nowa krajowa strategia na rzecz uczenia się przez całe życie 2014-2020” daje nowy impuls tej politycznej inicjatywie. Strategia podkreśla znaczenie podniesienia osiągnięć w zakresie kompetencji ogólnych, jak również opracowania metod oceny poziomu osiągnięć uczniów.

Jednakże potencjalną przeszkodą dla dalszych prac w tym obszarze jest fakt, że przedmioty i zagadnienia uwzględnione w krajowych testach są prawnie regulowane. Ostatnio wprowadzono zmiany dotyczące rozszerzenia zakresu krajowych testów, by obejmowały one kompetencje ogólne uczenia się (patrz powyżej), zmiany nie objęły jednak kompetencji społecznych i obywatelskich. Dalsze zmiany legislacji dotyczącej krajowych testów będą zatem zależały od priorytetów politycznych. W tym kontekście włączenie oceny kompetencji do istniejących krajowych testów, jak zostało to już zrobione w przypadku matematyki (patrz powyżej), może stanowić wartościowe rozwiązanie. Jednakże poprzednie reformy w zakresie krajowych testów nie potwierdzają spójnego poziomu priorytetów przypisywanych edukacji obywatelskiej. W rzeczywistości, podczas gdy dwa krajowe testy w zakresie edukacji obywatelskiej zostały wprowadzone w roku 2006, test przeprowadzany na koniec szkoły średniej II stopnia został zniesiony w roku 2012 na rzecz innych przedmiotów, w tym języków obcych. Podsumowując, opracowanie narzędzi oceny w odniesieniu do kompetencji ogólnych jest procesem podlegającym ciągłej ewolucji, w ramach którego mogą pojawić się w przyszłości przeszkody, które trzeba będzie pokonać.

Wnioski

- Mając na celu wspieranie nauczycieli w kształceniu kompetencji ogólnych uczniów, Ministerstwo Edukacji i Badań podjęło w 2011 r. inicjatywę zlecenia uniwersyteckiego projektu badawczego.
- Podejście zastosowane w ramach projektu polegało na opracowaniu efektów uczenia się i odpowiadających im narzędzi oceny, opartych na solidnej wiedzy w zakresie rozwijania kompetencji ogólnych uczniów, wiedzy zdobytej na podstawie danych empirycznych zebranych przy wykorzystaniu próby z badania przekrojowego.
- Narzędzia oceny kompetencji społecznych i obywatelskich opracowane w ramach projektu badawczego uznano za nieodpowiednie bez dalszych modyfikacji na potrzeby oceny dokonywanej przez nauczycieli lub oceny krajowej.
- Wprowadzenie w przyszłości nowych narzędzi oceny tych kompetencji nadal jest uwzględnione w planach, ale będzie też zależać od politycznych priorytetów w zakresie przedmiotów i tematów wybieranych do krajowych testów.

ROZDZIAŁ 4: KSZTAŁCENIE, DOSKONALENIE ZAWODOWE I WSPARCIE DLA NAUCZYCIELI

Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w nauczaniu edukacji obywatelskiej w szkołach. W konkluzjach Rady dotyczących skutecznego kształcenia nauczycieli⁽¹²⁴⁾, ministrowie edukacji UE podkreślili główną rolę, jaką nauczyciele odgrywają we wspieraniu rozwoju wiedzy, umiejętności, postaw oraz wartości uczniów, potrzebnych im do wykorzystania pełnego potencjału jako aktywnych członków społeczeństwa. Dostęp do odpowiedniego, wysokiej jakości kształcenia stanowi warunek wyposażenia nauczycieli w kompetencje potrzebne im do pełnienia tej roli. Dlatego też pojawia się pytanie, w jaki sposób władze centralne podchodzą do tego zagadnienia w regulacjach prawnych i zaleceniach dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów szkół.

Raport Stowarzyszenia IEA z roku 2009, dotyczący „Międzynarodowego Badania Edukacji Obywatelskiej” (ICCS) (Kerr i in., 2010) pokazał, że przekonanie nauczycieli o ich umiejętnościach nauczania niektórych zagadnień związanych z edukacją obywatelską jest stosunkowo wysokie. Średnio w krajach europejskich uczestniczących w badaniu większość nauczycieli czuła się pewnie ucząc o konstytucji i systemach politycznych (79%), o UE (78%) oraz o globalnym społeczeństwie i organizacjach międzynarodowych (77%). Inne badania pokazują jednak odmienny obraz. Kilka z nich wskazuje, że nauczyciele twierdzą, iż nie otrzymali odpowiedniego przygotowania do nauczania edukacji obywatelskiej, a co za tym idzie, brakuje im jasnej wizji na temat edukacji obywatelskiej i nie czują się pewnie ucząc tych zagadnień lub dokonując wyboru odpowiednich podejść do ich nauczania (Barr i in., 2015; Chin i Barber, 2010; Patterson, Doppen i Misco, 2012; Thornberg, 2008; Willemse i in., 2015).

Niniejszy rozdział ma na celu przybliżenie elementów teoretycznych i praktycznych koniecznych do skutecznego kształcenia nauczycieli, ich rozwoju zawodowego oraz wsparcia w procesie nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach. Rozdział rozpoczyna przegląd literatury badawczej w tej dziedzinie (patrz punkt 4.1), w ramach którego przeprowadzono analizę tego, co sprawia, że nauczyciel jest skuteczny, a następnie omówiono podstawową wiedzę i kompetencje potrzebne do nauczania w danej dziedzinie oraz wskazano niektóre kierunki polityki i działania, które mogą pomóc udoskonalić efektywność kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Punkty następujące po przeglądzie literatury prezentują istniejące regulacje prawne i zalecenia władz centralnych, jak również niektóre działania podejmowane w krajach europejskich w celu promowania kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej oraz zapewnienia im odpowiedniego kształcenia, szkolenia i wsparcia. Punkt 4.2 koncentruje się na kierunkach polityki w zakresie kształcenia nauczycieli odpowiadających za nauczanie edukacji obywatelskiej, podczas gdy punkt 4.3. analizuje możliwości w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli w tym obszarze.

Dyrektorzy szkół odgrywają ważną rolę w zapewnianiu, by uczniowie otrzymywali wysokiej jakości edukację obywatelską, która pozwoli im stać się pełnymi i aktywnymi członkami społeczeństwa. Dlatego też niniejszy rozdział analizuje również, w jakim zakresie dyrektorzy szkół są przygotowani do tej roli. Zagadnienie to nie jest omówione w części poświęconej przeglądowi literatury przedmiotu z powodu braku współczesnych badań w tej dziedzinie. Jednakże analiza kierunków polityki zawarta w podpunkcie 4.3.2 pokazuje obecnie podejmowane działania w zakresie edukacji obywatelskiej adresowane do dyrektorów szkół lub wsparcie ze strony centralnych władz oświatowych.

Na koniec, w punkcie 4.4 przeprowadzono analizę niektórych działań, dostępnych zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów szkół, w zakresie wspierania procesu nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach.

⁽¹²⁴⁾ Council conclusions on effective teacher education. OJ C 183, 14.6.2014, str. 22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

4.1. Przegląd literatury przedmiotu

Istnieją trzy podstawowe elementy efektywnego nauczania przedmiotu: wiedza akademicka, umiejętności i kompetencje pedagogiczne oraz rozumienie kontekstu społecznego i kulturowego edukacji. Kształcenie powinno zachęcać przyszłych nauczycieli do refleksyjnego i krytycznego podejścia do praktyki nauczania, zarządzania informacjami i wiedzą, jak również interakcji z innymi osobami, szczególnie uczniami, kolegami z pracy i społecznością lokalną (Salema, 2005 i 2012).

Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej posiada wartość dodaną, ponieważ wiedza, umiejętności i kompetencje, które mają być rozwijane przez nauczycieli, muszą być wyraźnie oparte na demokratycznych wartościach i prawach człowieka. Bardzo ważnym elementem tego procesu jest znaczenie rozwoju osobistego, etycznego i moralnego nauczycieli oraz wzmocnienie ich możliwości działania jako odpowiedzialnych obywateli (ibidem). W celu przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego demokratycznego życia, nauczyciele uczący edukacji obywatelskiej muszą stać się „przekazicielami i posłańcami demokratycznej wiedzy, umiejętności i wartości” (Mrnjaus 2012, str. 82).

Jednocześnie można stwierdzić, że ogólnie nauczanie jest działaniem moralnym, którego celem jest pomoc uczniom w rozwijaniu ich indywidualnej tożsamości, w tym cech moralnych i społecznych oraz umiejętności prowadzenia krytycznej refleksji (Willemse i in., 2015). Dlatego też wszyscy nauczyciele powinni być odpowiedzialni za kształcenie kompetencji obywatelskich uczniów – nie tylko ci specjalizujący się w tym przedmiocie lub przedmiotach najbardziej powiązanych z tym tematem, takich jak historia czy nauki społeczne – dlatego też wszyscy nauczyciele powinni być szkoleni, w jaki sposób włączać edukację obywatelską w codzienne nauczanie.

Z powyższego wynikają następujące pytania: jakich kompetencji potrzebują nauczyciele edukacji obywatelskiej oraz nauczyciele innych podobnych przedmiotów, by zachęcać uczniów do rozwijania umiejętności koniecznych do stania się aktywnymi, demokratycznymi obywatelami i jakiego typu kierunki polityki oraz wsparcie są potrzebne, by sprostać potrzebom nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego?

4.1.1. Podstawowe kompetencje nauczycieli

Nauczycielom edukacji obywatelskiej potrzebna jest dogłębna wiedza na temat tej dziedziny i jej celów. Jednakże, w przeciwieństwie do tradycyjnych, nadal dominujących w praktyce, modeli nauczania i uczenia się, które ograniczają rolę nauczyciela do przekazywania wiedzy i umiejętności, a rolę uczniów sprowadzają do słuchania, nauczanie edukacji obywatelskiej wymaga wielowymiarowego podejścia. Wymaga to od nauczycieli „stwarzania wielu dynamicznych sytuacji uczenia się, które wykraczają poza granice szkoły i społeczności, tworzą mosty pomiędzy edukacją formalną i pozaformalną, pomiędzy programami nauczania a zajęciami pozalekcyjnymi, jak również pomiędzy nauką szkolną a uspołecznieniem” (Dürr, Spajic-Vrakaš oraz Martins 2000, str. 60).

Dürr i inni eksperci – którzy uczestniczyli w projekcie Rady Europy (RE) „Edukacja na rzecz demokratycznego obywatelstwa”⁽¹²⁵⁾, którego celem było nie tylko określenie umiejętności i wartości wymaganych, by stać się aktywnym obywatelem, ale również wskazanie, w jaki sposób te umiejętności i wartości mogą być nabywane oraz nauczane – uważają, że należy zmienić podejście do kompetencji nauczycielskich w odniesieniu do edukacji obywatelskiej „z wiedzy poszufladkowanej na wiedzę

⁽¹²⁵⁾ Zespół projektu „Edukacja na rzecz demokratycznego obywatelstwa” składał się z przedstawicieli ministerstw edukacji, specjalistów, międzynarodowych instytucji i organizacji pozarządowych działających w dziedzinie edukacji obywatelskiej. Zespół opracował ramy pojęciowe w zakresie edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa, w tym określił podstawowe umiejętności wymagane do podejmowania działań demokratycznych w europejskich społeczeństwach. Przeanalizował też innowacyjne inicjatywy, w których obywatele brali aktywny udział oraz które wymagały partnerstwa pomiędzy różnymi aktorami edukacji obywatelskiej. Zespół wskazał też skuteczne metody i sposoby uczenia się, nauczania oraz szkolenia w zakresie edukacji obywatelskiej.

interdyscyplinarną”. Nauczyciele muszą również odejść od statycznego, linearnego modelu uczenia się na rzecz „różnorodnego i dynamicznego procesu nauczania i uczenia się”, na przykład poprzez elastyczne planowanie lekcji i zarządzanie klasą, jak również zróżnicowane modele nauczania i oceniania. Muszą też przejść od ustalania jedynie „celów kognitywnych na rzecz wielorakich celów kształcenia”, które promują możliwości działania uczniów w złożonym świecie (ibidem).

Ponadto oczekuje się od nauczycieli edukacji obywatelskiej „internalizacji rozumienia, umiejętności, postaw i wartości, które powinny być rozwijane przez ich uczniów. Powinni postrzegać siebie jako modelowe przykłady aktywnych, demokratycznych obywateli, zarówno w procesie nauczania, jak również w relacjach z uczniami i kolegami” (Huddleston, 2005). „Modelowanie i demonstrowanie wartości, zasad oraz praw człowieka może być postrzegane jako jeden z najbardziej efektywnych, bezpośrednich sposobów promowania edukacji obywatelskiej” (Salema, 2012).

Nauczyciele powinni wypracować sposoby zapewnienia równowagi pomiędzy zdobywaniem przez ich uczniów wiedzy, umiejętności, postaw i wartości. Elementy te są wzajemnie powiązane i dlatego też nie można się ich uczyć oddzielnie (Salema, 2005). Ponadto, ponieważ edukacja obywatelska to przede wszystkim działanie praktyczne, nauczyciele powinni nauczyć się, w jaki sposób integrować te cztery elementy w ramach codziennej praktyki w klasie (ibidem).

Jak pokazano powyżej, istnieje wiele, i to bardzo wysokich, oczekiwań odnośnie do kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej. W konsekwencji czego nie ma ostatecznej listy szczegółowych kompetencji, jakie powinni posiadać nauczyciele tego przedmiotu. Podejmowano jednak kilka prób sklasyfikowania potrzebnych kompetencji pod kątem opracowania pewnych struktur i wytycznych dla osób pracujących w tej dziedzinie (cf. Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr, Spajic-Vrakaš oraz Martins, 2000; Huddleston i in., 2007; Brett, Montpoint-Gaillard i Salema, 2009).

Przede wszystkim jest to wymiar edukacji obywatelskiej, który, według różnych klasyfikacji, związany jest z **wiedzą i rozumieniem**. Wskazuje to na dogłębną wiedzę dziedzinową, tj. znajomość ogólnych celów edukacji obywatelskiej, w połączeniu z zakresem wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, które powinny być przez uczniów rozwijane (Huddleston i in., 2007; Brett i in., 2009). Dlatego też w punkcie tym zawiera się świadomość podstawowych zasad i wartości, takich jak prawa człowieka i wolności, demokracja oraz demokratyczne zasady, jak również pojęcia obywatelstwa, społeczeństwa obywatelskiego, globalizacji, etc. (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr i in., 2000; Brett, i in., 2009); wiedza prawna i polityczna, tj. dotycząca zasad życia społecznego i podziału władzy w społeczeństwie demokratycznym na wszystkich poziomach politycznego zarządzania, jak również wiedza na temat współczesnego świata, w tym jego wymiaru historycznego, społecznego, kulturowego i gospodarczego (Audigier, 2000) oraz kluczowych ram międzynarodowych i zasad, które odnoszą się do edukacji obywatelskiej oraz edukacji w zakresie praw człowieka (Brett i in., 2009).

Wiedza i rozumienie muszą obejmować zaawansowaną znajomość treści i celów programu nauczania w zakresie edukacji obywatelskiej (Huddleston i in., 2007; Brett i in., 2009), rozumienie programu ukrytego – przekazywanego w ramach projektów, wizyt studyjnych, networkingu, etc. – jak również znajomość interdyscyplinarnego, holistycznego oraz transwersalnego podejścia do edukacji obywatelskiej (Bîrzéa, 2000). Wszystkie te kognitywne elementy tworzą część podstawowej wiedzy, którą powinni posiadać nauczyciele, by móc realizować program edukacji obywatelskiej oraz osiągać właściwą równowagę pomiędzy wiedzą, umiejętnościami, postawami i wartościami.

Oprócz wiedzy na temat tego, czego należy nauczać, różne klasyfikacje podkreślają kolejny zestaw podstawowych kompetencji w dziedzinie nauczania edukacji obywatelskiej, tj. **umiejętności metodyczne nauczycieli** w zakresie planowania i wdrażania działań związanych z nauczaniem i ocenianiem uczniów. Ponieważ edukacja obywatelska jest szczególnym typem obszaru

przedmiotowego, którego celem jest przygotowanie uczniów do bycia aktywnymi, demokratycznymi obywatelami, nauczyciele „powinni być w stanie promować aktywne uczenie się uczniów oraz ich zaangażowanie w działania związane z uczeniem się, które są istotne, zakładają uczestnictwo uczniów, są interaktywne, wymagają współpracy i są stymulujące” (Huddleston i in., 2007; Brett i in., 2009). Przykłady odpowiednich podejść w zakresie nauczania i uczenia się to ustrukturyzowane debaty, rozwiązywanie problemów, burze mózgu, odgrywanie ról, symulacje, uczenie się z wykorzystaniem mediów, warsztaty oraz rozwój stanowiący centrum procesu uczenia się (Bîrzéa, 2000; patrz również Rozdział 2).

Kompetencje nauczycieli odnoszące się do realizacji edukacji obywatelskiej wyznaczają również ich zdolności do włączania odpowiednich zasad, wartości i praktyki do innych przedmiotów (Brett i in., 2009). Obejmuje to również rozumienie rodzajów uczenia się, które mogą być oceniane w ramach edukacji obywatelskiej oraz rozumienie, w jaki sposób ta ocena może być przeprowadzana, np. poprzez wykorzystanie wielu technik oceny sumatywnej i formatywnej, ułatwianie oceny rówieśniczej i samooceny oraz wykorzystanie informacji płynących z oceny w sposób efektywny i odpowiedzialny (Pepper, 2013; patrz również Rozdział 3).

Trzeci wymiar, podstawowy dla edukacji obywatelskiej, związany jest z **kompetencjami społecznymi nauczycieli**. Obejmuje on, na przykład, wiedzę, w jaki sposób zachęcać do debat i dyskusji w klasie, tworzyć klimat uczenia się, który nie przeraża, ale skłania wszystkich do myślenia krytycznego i swobodnego wypowiedzania się, w szczególności jeśli mowa jest o zagadnieniach kontrowersyjnych lub wrażliwych. Odnosi się on również do umiejętności promowania zaangażowania uczniów w życie szkoły poprzez przypisywanie dzieciom i młodzieży konkretnych ról i odpowiedzialności związanych z prowadzeniem szkoły. Obejmuje on również rozwijanie aktywnego obywatelstwa uczniów poprzez promowanie i wspieranie ich udziału w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez daną społeczność (Huddleston i in., 2007).

Ponadto ten ostatni element zakłada umiejętności nauczyciela w zakresie współpracy, które pozwalają mu pracować z odpowiednimi partnerami, takimi jak inni nauczyciele, specjaliści w dziedzinie edukacji, rodzice, media, organizacje społeczeństwa obywatelskiego i przedstawiciele świata polityki, etc. w celu planowania i wdrażania wielu możliwości angażowania uczniów w sprawy obywatelskie w ich społecznościach i w całym społeczeństwie (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Brett i in., 2009).

Ostatnim, ale nie mniej ważnym obszarem kompetencji potrzebnych w procesie nauczania edukacji obywatelskiej, który jest omawiany w różnych klasyfikacjach, są **umiejętności nauczycieli w zakresie refleksji, ewaluacji i wprowadzania udoskonaleń**. Edukacja obywatelska, jako przedmiot dynamiczny, powiązany z rozwojem społecznym, kulturowym, politycznym i gospodarczym, wymaga od nauczycieli ciągłej refleksji i doskonalenia w zakresie nauczania (Bîrzéa, 2000).

Innym ważnym aspektem jest świadomość wyznawanych wartości, postaw i związków pomiędzy tymi wartościami a podejściem nauczycieli do realizacji edukacji obywatelskiej. Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego stanowią kolejny ważny element refleksji (Huddleston i in., 2007).

To, co jest jeszcze zawarte w tym wymiarze kompetencji, to umiejętności nauczycieli w zakresie ewaluacji stopnia, w jakim uczniowie mają możliwość wzięcia udziału w procesie podejmowania decyzji w szkole oraz angażowania się w życie społeczności (Brett i in., 2009) oraz, bardziej ogólnie, zdolność nauczycieli do ewaluacji edukacji obywatelskiej w szkołach oraz ich potencjał w zakresie angażowania się w opracowywanie propozycji udoskonaleń (Huddleston i in., 2007).

4.1.2. Kierunki polityki i działania mające na celu wspieranie kształcenia nauczycieli

Niniejsza część prezentuje niektóre kierunki polityki i działania mające na celu poprawę efektywności kształcenia nauczycieli edukacji obywatelskiej. Konkluzje Rady w sprawie efektywnego kształcenia nauczycieli ⁽¹²⁶⁾ zachęcają kraje europejskie do promowania rozwoju wszechstronnych ram kompetencji zawodowych nauczycieli, które mogą być wykorzystane w celu podniesienia jakości kształcenia nauczycieli, poprzez zdefiniowanie kompetencji, których nauczyciele potrzebują na różnych stopniach kariery lub w ramach różnych sytuacji związanych z nauczaniem.

Jednym z kilku dokumentów, w których jest mowa o tym, w jaki sposób kierunki polityki mogą promować wiedzę i kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej, jest dokument RE pt.: „Poradnik szkolenia nauczycieli edukacji obywatelskiej i praw człowieka” (ang. *'Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education'*) ⁽¹²⁷⁾. W dokumencie tym Huddleston (2005) twierdzi, że jednym z głównych elementów w tym zakresie jest posiadanie „spisanej deklaracji politycznej, jasno wyrażającej potrzebę istnienia krajowego podejścia do szkolenia nauczycieli w zakresie EO oraz zawierającej zobowiązanie do znalezienia sposobów wdrożenia tego podejścia” (ibidem, str. 57). Dokument taki – który mógłby, na przykład, stanowić część krajowej strategii lub planu działań w dziedzinie edukacji obywatelskiej (patrz Załącznik 1 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl)) – powinien obejmować zarówno kształcenie nauczycieli, jak i doskonalenie zawodowe oraz powinien kłaść nacisk na ważny wkład organizacji społeczeństwa obywatelskiego (Huddleston i in., 2007).

Odnosząc się bardziej szczegółowo do kształcenia nauczycieli, Huddleston (2005) zaleca wprowadzenie do kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli, tj. nauczycieli kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, jak również nauczycieli specjalizujących się w poszczególnych przedmiotach na poziomie szkoły średniej, ogólnego modułu w zakresie edukacji obywatelskiej obejmującego główne kompetencje potrzebne do tego, by uczyć tego zagadnienia. Ponadto promowanie specjalizacji w dziedzinie edukacji obywatelskiej mogłoby prowadzić do stworzenia organu skupiającego nauczycieli edukacji obywatelskiej, którzy nie tylko mogliby nauczać edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu, lecz również mogliby dzielić się swoim doświadczeniem i szkolić innych nauczycieli w szkole (ibidem).

Mogą być konieczne dodatkowe elementy szkolenia w celu zapewnienia efektywności kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej. Huddleston i in. (2007) uważają, że obejmuje to stwarzanie możliwości nauczania edukacji obywatelskiej w rzeczywistym kontekście, np. w ramach praktyk szkolnych. Ponadto, po zakończeniu kształcenia, początkujący nauczyciele powinni odbyć okres stażu. Należy też przydzielić im profesjonalnego mentora, który może zaoferować różnorakie wsparcie potrzebne nauczycielom na początku ich kariery zawodowej (ibidem).

W odniesieniu do doskonalenia zawodowego nauczycieli, jako ważny pierwszy krok w kierunku opracowania systemowego podejścia, Huddleston i in. (2007) zalecają analizę wielu istniejących działań, jak również wskazanie luk w ich realizacji. Organizowanie i koordynowanie wszystkich działań w zakresie doskonalenia zawodowego, na przykład przez krajowy lub regionalny organ, mogłoby zapewnić lepsze zaspokajanie potrzeb w zakresie ogólnego szkolenia wszystkich nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej, oraz ułatwić regularny monitoring i ewaluację tych szkoleń (ibidem).

Inne struktury wsparcia, które mogą promować efektywne możliwości szkoleń dla nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej obejmują, według Huddlestona (2005), centra zasobów dydaktycznych – w formie instytucji lub stron internetowych – które umożliwiają dostęp do wielu materiałów dydaktycznych i szkoleniowych. Materiały te mogą być wykorzystywane przez nauczycieli w celu przygotowywania zajęć edukacyjnych, przekazywania informacji na temat nowych form praktyki w zakresie edukacji obywatelskiej oraz uzupełniania kursów doskonalenia zawodowego. Stowarzyszenia zawodowe to kolejny element wspierania kształcenia nauczycieli w dziedzinie

⁽¹²⁶⁾ Konkluzje Rady w sprawie efektywnego kształcenia nauczycieli OJ C 183, 14.6.2014, str. 22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

⁽¹²⁷⁾ Narzędzie to oparte jest na doświadczeniach Rady Europy oraz jej 46 państw członkowskich w odniesieniu do wsparcia dla tych nauczycieli, którzy chcieliby promować edukację obywatelską oraz prawa człowieka.

edukacji obywatelskiej, np. poprzez pomoc w tworzeniu grup wsparcia, organizowanie i koordynowanie seminariów i warsztatów, upowszechnianie wyników badań i dzielenie się doświadczeniami w pismach branżowych lub newsletterach, etc. (Huddleson i in., 2007).

Kierunki polityki oraz działania omówione w niniejszej części stanowią jedynie część elementów wymaganych do zapewnienia efektywności kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej. Biorąc pod uwagę fakt, że edukacja obywatelska to obszar przedmiotowy o wielu wymiarach, który stawia przed nauczycielami i szkołami istotne wyzwania, prawdopodobnie będzie ona wymagała podejmowania wielu inicjatyw oraz zobowiązań na szczeblu politycznym, jak również praktycznej koordynacji.

4.2. Krajowe polityki w zakresie kształcenia nauczycieli

Zanim przyjrzymy się szczegółowo regulacjom lub zaleceniom centralnym mającym na celu przygotowanie nauczycieli edukacji obywatelskiej do odgrywania przypisanej im roli, należy najpierw przeanalizować typy zatrudnionych nauczycieli oraz szczegółowe kwalifikacje wymagane do nauczania tego przedmiotu na różnych poziomach edukacji w poszczególnych krajach europejskich. Dostępność nauczycieli specjalizujących się w edukacji obywatelskiej może, jak powiedziano już w podpunkcie 4.1.2, ułatwiać nauczanie edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu, jak również wspierać nabywanie wiedzy i umiejętności przez innych nauczycieli w szkole, aby mogli również uczyć tego przedmiotu.

4.2.1. Nauczyciele odpowiedzialni za edukację obywatelską w szkołach podstawowych

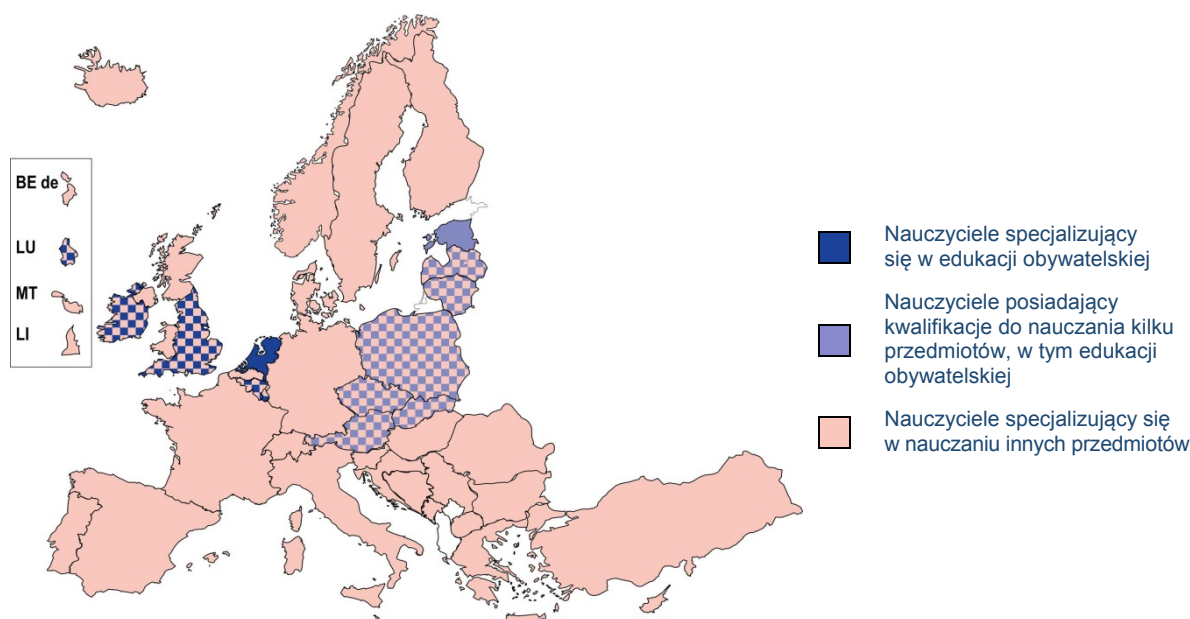
Tam, gdzie edukacja obywatelska jest nauczana w szkołach podstawowych (patrz rysunek 1.1 w Rozdziale 1.), jest ona głównie prowadzona przez nauczycieli kształcenia zintegrowanego, którzy posiadają kwalifikacje do nauczania wszystkich lub większości przedmiotów wchodzących w skład programu kształcenia. Jednakże kilka krajów – Dania, Estonia i Luksemburg – podaje, że edukacja obywatelska, podobnie jak inne przedmioty, jest nauczana przez nauczycieli specjalizujących się w jednym przedmiocie lub posiadających kompetencje do nauczania kilku przedmiotów lub obszarów przedmiotowych. Dotyczy to głównie: historii, nauk politycznych, nauk społecznych/socjologii, filozofii, geografii, ekonomii, religii, etyki, języków obcych i psychologii.

W Norwegii i Turcji zarówno nauczyciele kształcenia zintegrowanego, jak i nauczyciele specjalizujący się w niektórych z wymienionych wyżej przedmiotów są odpowiedzialni za prowadzenie edukacji obywatelskiej na poziomie szkół podstawowych. W Belgii (Wspólnota Francuska) jedynie nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej będą odpowiedzialni za nauczanie tego przedmiotu w szkołach podstawowych (w szkołach oferujących wybór różnych przedmiotów w zakresie religii i etyki), o ile taka specjalizacja będzie obowiązkowa we wrześniu 2020 roku (w celu uzyskania dalszych informacji na temat tej specjalizacji, patrz przykłady krajów poniżej). W szkołach prywatnych dotowanych przez rząd treść oraz cele „filozofii i edukacji obywatelskiej” muszą być realizowane przez wszystkich nauczycieli w ramach wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole podstawowej.

4.2.2. Nauczyciele odpowiedzialni za edukację obywatelską w szkołach średnich

W przeciwieństwie do szkół podstawowych, w większości krajów w szkołach średnich, w tym w szkołach zawodowych, edukacja obywatelska jest nauczana przez nauczycieli specjalizujących się w poszczególnych przedmiotach, tj. albo w edukacji obywatelskiej, albo w innych przedmiotach (patrz rysunek 4.1). W niektórych krajach istnieją różnice pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym. W Austrii nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania kilku przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej, nauczają tego przedmiotu w ogólnokształcących szkołach średnich, podczas gdy kadra specjalizująca się w innych przedmiotach również uczy tego przedmiotu w wieczorowych szkołach zawodowych i w ramach praktycznej nauki zawodu. W Szwajcarii nauczyciele kształcenia zintegrowanego odpowiedzialni są za nauczanie edukacji obywatelskiej w szkołach zawodowych, w Islandii przedmiot ten nie jest nauczany w ramach ścieżki kształcenia zawodowego, a w Liechtensteinie uczniowie szkół zawodowych uczęszczają do szwajcarskich kolegiów zawodowych. Brak informacji na temat edukacji obywatelskiej w szkołach zawodowych na Cyprze, stąd też nie zostały one uwzględnione na poniższym rysunku.

Rysunek 4.1: Nauczyciele odpowiedzialni za edukację obywatelską w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 2-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej” to nauczyciele, którzy specjalizowali się w czasie przygotowania do zawodu w dziedzinie nauczania edukacji obywatelskiej. „Nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania kilku przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej” to nauczyciele, którzy specjalizowali się w czasie kształcenia do zawodu w nauczaniu edukacji obywatelskiej oraz w nauczaniu do trzech innych przedmiotów. Te profile funkcjonują głównie na poziomie szkół średnich.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Specjalizacja „nauczyciel filozofii i edukacji obywatelskiej” została wprowadzona we wrześniu 2016 roku i będzie stopniowo wdrażana, tak by do września 2020 roku jedynie nauczyciele, którzy uzyskali dyplom tej specjalizacji mogli uczyć przedmiotu „filozofia i edukacja obywatelska”. Nauczyciele muszą mieć również przynajmniej tytuł licencjata oraz przejść szkolenie w zakresie „zachowania neutralności” (*formation à la neutralité*).

Dania: Program „*Master of Authority and Citizenship*” (magister w dziedzinie władzy i obywatelstwa) jest dostępny od jesieni 2017 roku.

Cypr: Informacje na temat edukacji obywatelskiej w szkołach zawodowych nie są dostępne.

Austria: W szkołach zawodowych nauczyciele kształcący się w innych przedmiotach uczą również tego przedmiotu.

Szwajcaria: W szkołach zawodowych nauczyciele kształcenia zintegrowanego odpowiedzialni są za nauczanie edukacji obywatelskiej.

Islandia: Edukacja obywatelska nie jest nauczana w szkołach zawodowych.

Liechtenstein: Brak szkół zawodowych.

Tam, gdzie edukacja obywatelska stanowi zagadnienie międzyprzedmiotowe w szkołach średnich (patrz rysunek 1.1 w Rozdziale 1.), nauczyciele wszystkich przedmiotów odpowiedzialni są za jej realizację, a w dziewięciu systemach edukacji⁽¹²⁸⁾ istnieją regulacje lub zalecenia mające na celu zapewnienie, że wszyscy nauczyciele nabywają kompetencje do nauczania edukacji obywatelskiej w czasie kształcenia do zawodu (patrz również podpunkt 4.2.3 poniżej zat. „Rozwijanie kompetencji nauczycieli w trakcie przygotowania do zawodu”).

W tych systemach edukacji w Europie, gdzie edukacja obywatelska jest albo oddzielnym przedmiotem lub została uwzględniona w innych przedmiotach (patrz rysunek 1.2 w Rozdziale 1), jest ona nauczana, w większości przypadków, przez nauczycieli specjalizujących się w takich przedmiotach, jak: historia, nauki polityczne, nauki społeczne/socjologia, filozofia, etc. Podczas gdy w roku szkolnym 2010/11 jedynie w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) można było specjalizować się w zakresie edukacji obywatelskiej w trakcie kształcenia nauczycieli (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a), to w roku 2016/17 możliwe było to już w pięciu systemach edukacji: w Belgii (Wspólnota Francuska), Irlandii, Luksemburgu, Holandii oraz Zjednoczonym Królestwie (Anglia); a od jesieni 2017 możliwe jest to również w Danii:

(128) Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Dania, Niemcy, Hiszpania, Francja, Węgry, Holandia, Zjednoczone Królestwo (Walia) oraz Norwegia

We Wspólnocie Francuskiej Belgii, w szkołach oferujących wybór pomiędzy kursami w zakresie religii i etyki, specjalizacja nauczyciel filozofii i edukacji obywatelskiej została wprowadzona we wrześniu 2016 roku ⁽¹²⁹⁾ i będzie stopniowo wdrażana wraz z wprowadzaniem nowego szkolnego przedmiotu „filozofia i edukacja obywatelska” (od roku 2016/17 w szkołach podstawowych, a od roku 2017/18 w szkołach średnich). Od września 2020 roku, jedynie nauczyciele, którzy uzyskali dyplom w tym zakresie oraz, dodatkowo, posiadają przynajmniej tytuł zawodowy licencjata, jak również przeszli szkolenie w zakresie „zachowania neutralności” (*formation à la neutralité*) będą uprawnieni do nauczania tego przedmiotu. Takie dyplomy są wydawane przez instytucje prowadzące kształcenie nauczycieli, które są albo finansowane przez Wspólnotę Francuską, lub otrzymują od niej dotacje.

W Irlandii coraz większa liczba nauczycieli posiada dyplom w zakresie „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej”, jaki można uzyskać po ukończeniu studiów podyplomowych w zakresie edukacji (na poziomie ISCED 2). Nauczyciele ubiegający się o uznanie przez *Teaching Council* kwalifikacji w zakresie nauczania „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej” powinni posiadać tytuł licencjata/magistra w zakresie socjologii i/lub polityki, muszą wykazać się odpowiednią wiedzą i umiejętnościami, by realizować program „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej” oraz muszą ukończyć jeden lub więcej modułów w zakresie nauczania „edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej” ⁽¹³⁰⁾. W szkołach średnich drugiego stopnia (ISCED 3) nauczyciele nowego przedmiotu „polityka i społeczeństwo”, który jest obecnie wprowadzany i stanowi przedmiot fakultatywny dla uczniów, posiadają dyplomy w zakresie politologii, socjologii oraz powiązanych obszarów przedmiotowych. Oczekuje się, że wraz z pełnym wdrożeniem tego przedmiotu w roku 2018 opracowane zostaną bardziej szczegółowe wytyczne dotyczące kwalifikacji, jakie powinni posiadać nauczyciele tego przedmiotu.

W Luksemburgu nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej są szkoleni i zatrudniani w szkołach od 2015 r. Nauczyciele ci posiadają tytuł magistra nauk politycznych, z naciskiem na teorie i systemy polityczne, stosunki międzynarodowe, integrację europejską, ekonomię polityczną, socjologię i edukację obywatelską. Są oni zatrudniani na podstawie wyników egzaminów zawierających, między innymi, test pisemny i pracę magisterską na temat dotyczący edukacji obywatelskiej ⁽¹³¹⁾.

W Holandii edukacja obywatelska jest zazwyczaj nauczana przez nauczycieli specjalizujących się w „edukacji obywatelskiej i socjologii”. Nauczyciele uczący na poziomie ISCED 2 oraz w szkołach zawodowych są kształceni w ramach studiów licencjackich trwających cztery lata, podczas gdy nauczyciele specjaliści uczący na poziomie ISCED 3 dodatkowo kształcą się o jeden rok dłużej w ramach studiów magisterskich.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) kwalifikacje w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej – „*Professional Graduate Certificate in Education/ Postgraduate Certificate in Education in Citizenship (PGCE)*” – są dostępne, ale zainteresowanie wśród przyszłych nauczycieli tą specjalizacją jest niewielkie ⁽¹³²⁾. Kursy PGCE w dziedzinie edukacji obywatelskiej są oferowane przez kilka szkół wyższych i trwają jeden rok akademicki.

W Danii studia magisterskie „*Master of Authority and Citizenship*” są dostępne od jesieni 2017 roku. W czasie dwuletnich niestacjonarnych studiów magisterskich studenci mogą nabyć kompetencje pedagogiczne i dydaktyczne niezbędne, by pomóc uczniom zrozumieć relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem w odniesieniu do takich pojęć, jak indywidualizm, globalizacja, europeizacja, wielokulturowość. Słuchacze będą mogli również rozumieć oraz ewaluować różne formy obywatelstwa i ich znaczenie w różnych kontekstach.

W siedmiu krajach edukacja obywatelska jest zazwyczaj nauczana przez nauczycieli kilku przedmiotów, tj. nauczycieli specjalizujących się w edukacji obywatelskiej, jak również w jednym lub dwóch innych przedmiotach, głównie w historii:

W Czechach nauczyciele specjalizują się zazwyczaj w dwóch przedmiotach. Edukacja obywatelska jest więc głównie nauczana przez nauczycieli, którzy studiowali ją poza innym przedmiotem szkolnym. Jednakże nauczyciel, który jest w pełni wykwalifikowany może, za zgodą dyrektora szkoły, również uczyć przedmiotów spoza posiadanej specjalizacji.

W kilku krajach nauczyciele łączą specjalizację w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej i historii. Dzieje się tak, na przykład, w **Estonii** i **Polsce**, gdzie kompetencje obywatelskie i społeczne są ogólnie nauczane przez nauczycieli specjalizujących się w historii oraz edukacji obywatelskiej. Podobnie na **Łotwie**, edukacja obywatelska w klasach 10-12 nauczana jest przez nauczycieli kilku przedmiotów posiadających kwalifikacje do nauczania nauk społecznych lub innego przedmiotu, takiego jak historia lub geografia. Na **Litwie** nowy tytuł licencjata w zakresie „Nauczania przedmiotu – historia i edukacja obywatelska” jest wybierany przez studentów, którzy chcą uczyć historii lub edukacji obywatelskiej, lub obu tych przedmiotów. Specjalizacja w zakresie nauk społecznych obejmuje cztery komponenty: edukację obywatelską, etykę, edukację zdrowotną i ekonomię. Również w **Austrii** nauczyciele edukacji obywatelskiej zazwyczaj posiadają tytuł licencjata/magistra w zakresie „historii, nauk społecznych i edukacji obywatelskiej” oraz innego, dodatkowego przedmiotu.

⁽¹²⁹⁾ [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB_%20-%20Circulaire_%205821_%20\(6052_20160720_104743\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB_%20-%20Circulaire_%205821_%20(6052_20160720_104743).pdf)

⁽¹³⁰⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Registration/Documents/Curricular-Subject-Requirements-after-January-2017.pdf>

⁽¹³¹⁾ <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/personnel-ecoles/recrutement-enseignant-fonctionnaire/programmes-epreuves/sciences-politiques.pdf>

⁽¹³²⁾ Zgodnie z danymi dotyczącymi naboru z *National College for Teaching and Leadership (NCTL)* w roku akademickim 2015/16, 175 studentów w ramach kształcenia nauczycieli specjalizowało się w nauczaniu edukacji obywatelskiej. (<https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-allocations-for-academic-year-2015-to-2016>)

Na **Słowacji** edukacja obywatelska jest ogólnie nauczana przez nauczycieli kilku przedmiotów, którzy posiadają przygotowanie do nauczania filozofii i edukacji obywatelskiej.

W Liechtensteinie, Czarnogórze i Republice Serbii edukacja obywatelska jest zazwyczaj nauczana przez nauczycieli specjalizujących się w przedmiotach innych niż edukacja obywatelska, którzy jednak muszą również przejść szkolenie zawodowe w tym obszarze (patrz Załącznik 5 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl)):

Ponieważ przyszli nauczyciele z **Liechtensteinu** realizują kształcenie przygotowujące ich do zawodu w Szwajcarii lub Austrii, rozpoczynając pracę zawodową muszą odbyć trzy kursy i zdać egzaminy obejmujące edukację obywatelską, prawo oświatowe oraz historię narodową.

W **Czarnogórze** wszyscy nauczyciele mogą nauczać edukacji obywatelskiej pod warunkiem, że ukończyli dwa obowiązkowe moduły szkoleniowe dotyczące podstawowych koncepcji z zakresu programu edukacji obywatelskiej oraz odpowiednich strategii uczenia się w zakresie nauczania tego przedmiotu.

Podobnie sytuacja wygląda w **Serbii**, gdzie każdy wykwalifikowany nauczyciel może uczyć edukacji obywatelskiej pod warunkiem, że ukończy jeden lub dwa kursy doskonalenia zawodowego w tym zakresie. Kursy doskonalenia zawodowego są dopasowane specjalnie do zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej zawartych w programie nauczania oraz są wspierane przez centralne władze oświatowe.

4.2.3. Rozwijanie kompetencji nauczycieli w trakcie przygotowania do zawodu

W czasie kształcenia nauczycieli oczekuje się, że przyszli nauczyciele edukacji obywatelskiej nabędą znaczną wiedzę oraz umiejętności, postawy i wartości, które przygotowują ich do skutecznego pełnienia przypisanej im roli oraz realizacji obowiązków w klasie szkolnej, szkole lub społeczności. W wielu europejskich systemach edukacji szkoły wyższe mają pełną autonomię w zakresie określania treści programów kształcenia nauczycieli. W innych krajach centralne władze oświatowe wydały regulacje lub zalecenia definiujące niektóre z podstawowych kompetencji, które przyszli nauczyciele edukacji obywatelskiej powinni rozwijać w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu (patrz również przegląd literatury badawczej dotyczącej kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej w podpunkcie 4.1.1, jak również podstawowe kierunki polityki przedstawione w podpunkcie 4.1.2).

Jedynie w pięciu z 12 systemów edukacji, w których nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej lub nauczyciele kilku przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej, są odpowiedzialni za nauczanie tego przedmiotu w szkołach średnich, obowiązują centralne regulacje lub zalecenia uszczegóławiające kompetencje, które powinny być uwzględnione w przygotowaniu zawodowym nauczycieli (patrz rysunek 4.2a). Ta mała liczba może być podyktowana faktem, że treści programów kształcenia nauczycieli specjalistów i nauczycieli kilku przedmiotów naturalnie koncentrują się na kompetencjach związanych z edukacją obywatelską, a co za tym idzie, istnieje mniejsza potrzeba wydawania centralnych regulacji lub zaleceń w tym obszarze.

W dwóch innych krajach, gdzie takie regulacje lub zalecenia istnieją (Holandia i Austria), odnoszą się one do konkretnych kompetencji związanych z edukacją obywatelską, które powinny być nabywane przez przyszłych nauczycieli specjalistów lub nauczycieli kilku przedmiotów w ramach kształcenia przygotowującego do zawodu. Z drugiej strony w Irlandii, Polsce i Zjednoczonym Królestwie (Anglia), podstawowe kompetencje nauczycieli nabywane w czasie ich kształcenia nie są specyficzne dla edukacji obywatelskiej, ale się do niej odnoszą. Tym samym, w krajach tych regulacje lub zalecenia stosuje się nie tylko w odniesieniu do przyszłych nauczycieli specjalizujących się w edukacji obywatelskiej lub nauczycieli kilku przedmiotów, ale również do nauczycieli wszystkich innych przedmiotów (patrz również rysunek 4.2b).

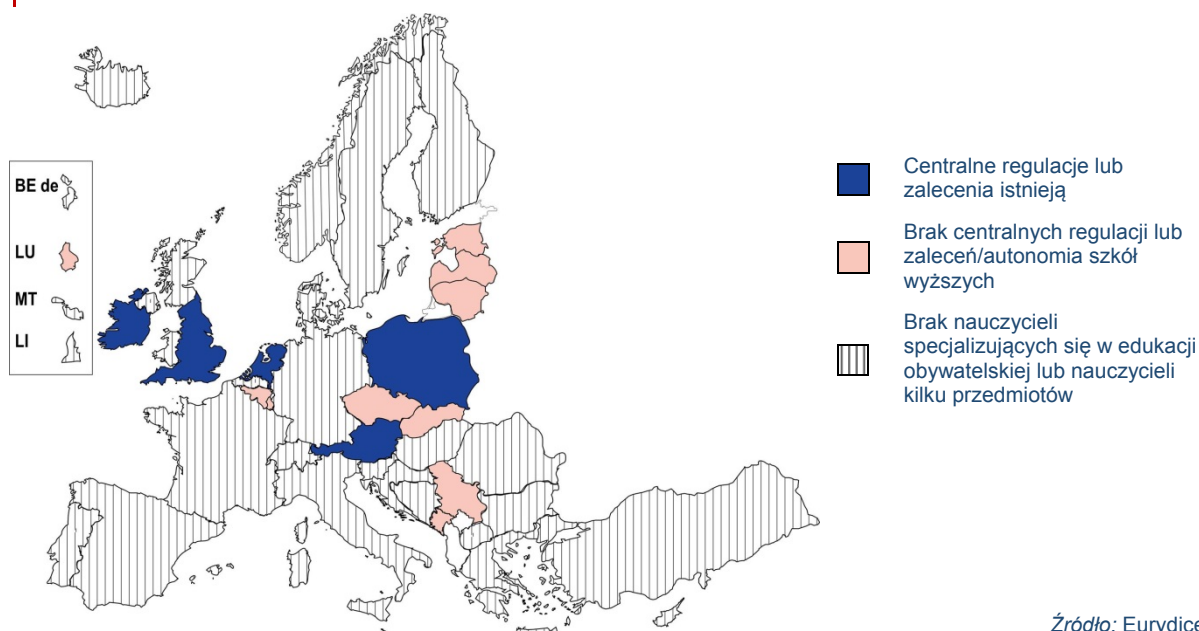
Mimo iż w **Holandii** szkoły wyższe cieszą się autonomią, Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki określiło standardy wiedzy. W wyniku tego Stowarzyszenie Uniwersytetów Nauk Stosowanych opracowało standardy wiedzy dla każdego przedmiotu, a instytuty kształcenia nauczycieli włączają je dobrowolnie do swoich programów kształcenia. Programy kształcenia holenderskich nauczycieli specjalizujących się w edukacji obywatelskiej i socjologii obejmują zatem zagadnienia określone w standardach wiedzy dla tytułu licencjata ⁽¹³³⁾ oraz magistra ⁽¹³⁴⁾ w zakresie „edukacji obywatelskiej i socjologii”. Obejmuje to takie zagadnienia, jak obywatelstwo

⁽¹³³⁾ <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=26>

w kontekście politycznym, konstytucyjnym i demokratycznym, media i komunikacja, przestępstwa i bezpieczeństwo, praca i dobrobyt, społeczny pluralizm, kultura i socjalizacja, rozwój społeczny i globalny.

W **Austrii** 14 uniwersyteckich kolegiów kształcenia nauczycieli oraz kilka austriackich uniwersytetów oferujących kształcenie nauczycieli zostało zgrupowanych w cztery klastry. Od roku akademickiego 2016/17 wszystkie klastry stosują podstawową strukturę „Nowych programów kształcenia nauczycieli na poziomie studiów licencjackich i magisterskich”⁽¹³⁵⁾. Jednakże każdy klaster posiada własny program nauczania. Program północno-wschodniego klastra (Dolna Austria, Wiedeń), na przykład, określa efekty kształcenia dla przyszłych nauczycieli „historii, studiów społecznych oraz edukacji obywatelskiej”. Obejmuje to wiedzę z zakresu podstawowych teorii, metod i koncepcji oraz kategorii dydaktyki politycznej; umiejętność przekazywania wiedzy przy pomocy odpowiednich metod, w tym mediów; znajomość modeli kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej; umiejętność prowadzenia refleksji na temat edukacji obywatelskiej, otrzymywania informacji zwrotnej i ewaluacji własnej praktyki nauczania; wiedzę na temat tego, w jaki sposób współpracować z partnerami zewnętrznymi, umiejętność radzenia sobie z różnorodnością i włączeniem, jak również promowanie równości płci⁽¹³⁶⁾. Programy nauczania innych klastrów zawierają podobne efekty kształcenia i oparte są na kompetencjach.

Rysunek 4.2a: Centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej w kształceniu nauczycieli – przyszli nauczyciele specjaliści przedmiotu lub nauczyciele kilku przedmiotów w szkołach średnich ogólnokształcących lub zawodowych (ISCED 2-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Kompetencje w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej, które powinny być rozwijane w ramach kształcenia nauczycieli mogą obejmować wiedzę na temat programów edukacji obywatelskiej, celów, treści; umiejętność nauczania oraz znajomość metod odpowiednich dla edukacji obywatelskiej; umiejętność angażowania się w działania realizowane z uczniami, rodzicami oraz społecznością lokalną; jak również umiejętność oceny i doskonalenia podejmowanych działań, etc.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) oraz **Luksemburg**: Centralne władze oświatowe obecnie pracują nad zdefiniowaniem podstawowych kompetencji, które powinni nabyć wszyscy przyszli nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej w trakcie kształcenia.

Dania: Program „*Master of Authority and Citizenship*” jest dostępny od jesieni 2017 roku.

W Belgii (Wspólnota Francuska), Danii oraz w Luksemburgu, gdzie specjalizacje w zakresie edukacji obywatelskiej zostały wprowadzone niedawno, centralne władze oświatowe pracują obecnie nad zdefiniowaniem podstawowych kompetencji, które powinni nabyć wszyscy przyszli nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej w ramach przygotowania zawodowego.

Oprócz kierunków polityki mających na celu promowanie rozwoju kompetencji wśród nauczycieli specjalizujących się w edukacji obywatelskiej oraz nauczycieli kilku przedmiotów, prawie połowa

⁽¹³⁴⁾ https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_maatschappijleer_master.pdf

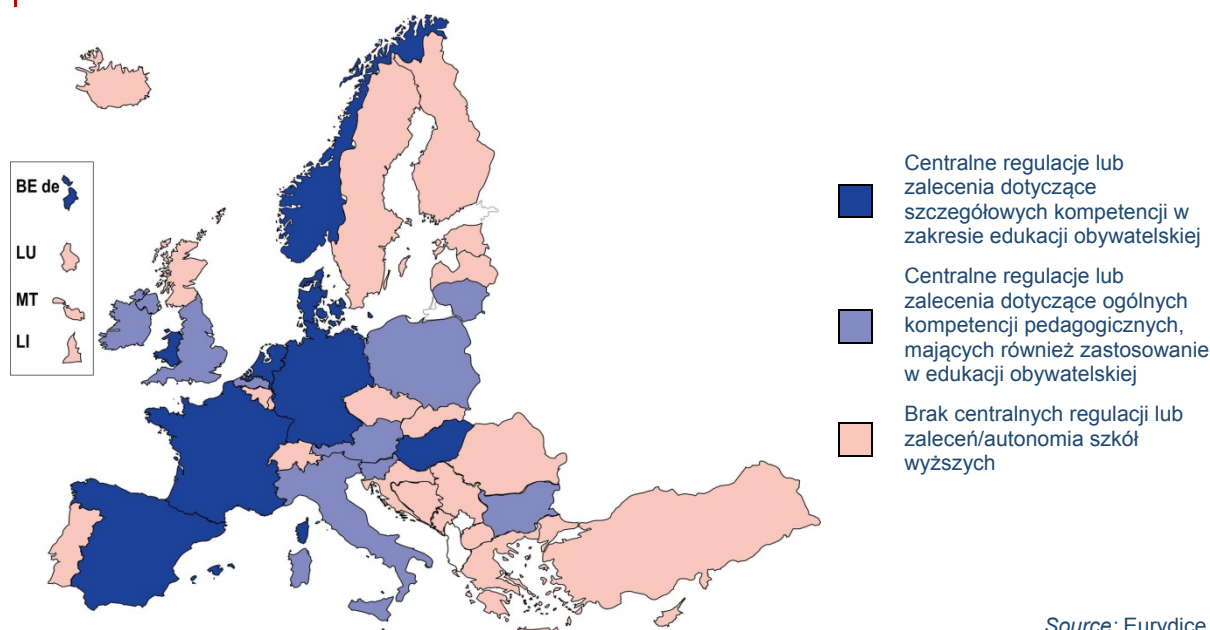
⁽¹³⁵⁾ http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf

⁽¹³⁶⁾ http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_243.pdf

Europejskich systemów edukacji posiada szersze centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kształcenia nauczycieli, które odnoszą się do kompetencji wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i/lub szkół średnich (patrz rysunek 4.2b). Ponownie można rozróżnić kraje, gdzie istniejące regulacje lub zalecenia koncentrują się na kompetencjach w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej oraz te, w których wyznaczono kierunki polityki dotyczące promowania rozwoju ogólnych umiejętności pedagogicznych, które sprzyjają realizacji edukacji obywatelskiej.

Centralne regulacje lub zalecenia, mające na celu promowanie rozwoju określonych kompetencji w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej istnieją w dziewięciu systemach edukacji – w Niemiecko-języcznej Wspólnocie Belgii, Danii, Niemczech, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech, w Holandii oraz w Zjednoczonym Królestwie (Walia) i w Norwegii (patrz również tabela pod rysunkiem 4.2b zawierająca przegląd określonych kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej promowanych w czasie kształcenia nauczycieli). W Portugalii nie obowiązują centralne regulacje lub zalecenia promujące rozwój określonych kompetencji nauczycieli; jednakże krajowa instytucja odpowiedzialna za akredytację programów studiów w zakresie kształcenia nauczycieli (*Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*) weryfikuje, czy komponent dotyczący edukacji obywatelskiej jest obecny w obszarach wchodzących w skład tych programów.

Rysunek 4.2b: Centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej w kształceniu nauczycieli – wszyscy przyszli nauczyciele szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17



Objaśnienia

Kompetencje w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej rozwijane w czasie kształcenia nauczycieli mogą obejmować wiedzę na temat programów edukacji obywatelskiej, celów, treści; umiejętności nauczania oraz znajomość metod odpowiednich dla edukacji obywatelskiej; umiejętność angażowania się w działania realizowane z uczniami, rodzicami oraz społecznością lokalną; jak również umiejętność oceny i doskonalenia podejmowanych działań, etc.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Kształcenie nauczycieli jest oferowane jedynie studentom przygotowującym do zawodu nauczyciela na poziomie ISCED 1.

Luksemburg: Od roku 2017/18 wszyscy przyszli nauczyciele mogą uczestniczyć w modułowych kursach szkoleniowych w zakresie demokratycznej kultury szkoły (12 godzin) ⁽¹³⁷⁾.

Liechtenstein: Przyszli nauczyciele są kształceni w Szwajcarii lub w Austrii; Jednakże, rozpoczynając pracę zawodową, muszą odbyć trzy kursy i zdać egzaminy obejmujące edukację obywatelską, prawo oświatowe oraz historię narodową.

Holandia: Standardy wiedzy dla studiów licencjackich i magisterskich w dziedzinie „edukacji obywatelskiej i socjologii”, jak również ogólne standardy wiedzy w zakresie kształcenia nauczycieli zostały opracowane przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Nauk Stosowanych przy wsparciu finansowym Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki. Instytuty kształcenia nauczycieli włączają dobrowolnie standardy wiedzy do swoich programów.

⁽¹³⁷⁾ <https://ssl.education.lu/ifen/descriptionformation?idFormation=109382>

Przegląd szczegółowych kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej rozwijanych w ramach kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17 (Rysunek 4.2b)

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1) ⁽¹³⁸⁾

- ❖ Podstawowa wiedza na temat koncepcji politycznych i edukacji obywatelskiej
- ❖ Przekładanie koncepcji politycznych na język zrozumiały dla dziecka
- ❖ Dyskutowanie o i reagowanie na aktualne zagadnienia społeczne
- ❖ Otwartość, tolerancja i poszanowanie innych
- ❖ Budowanie efektywnych, konstruktywnych relacji z innymi, w tym z rodzicami
- ❖ Krytyczne ocenianie edukacji obywatelskiej
- ❖ Prowadzenie refleksji na temat tożsamości kulturowej, różnorodności i myślenia etnocentrycznego

Dania

Programy kształcenia nauczycieli na poziomie studiów licencjackich ⁽¹³⁹⁾

- ❖ Wiedza na temat praw człowieka i dziecka oraz podstawy filozoficzne prowadzenia refleksji na temat relacji pomiędzy prawami człowieka, religią i demokracją
- ❖ Wiedza na temat różnych form obywatelstwa i obywatelstwa światowego w perspektywie historycznej i współczesnej
- ❖ Umiejętność radzenia sobie ze złożonymi wyzwaniami związanymi z zawodem nauczyciela w kontekście pluralizmu kulturowego, wartości i religii
- ❖ Umiejętność zapewniania uczniom środowiska do uczenia się, rozwoju oraz dobrostanu

Niemcy

Wymagania co do treści oraz standardy kształcenia nauczycieli ⁽¹⁴⁰⁾

- ❖ Edukacja na rzecz demokracji i związana z nią dydaktyka dla nauczycieli w obszarach przedmiotowych: polityka/nauki społeczne/ekonomia
- ❖ Wiedza na temat konstytucji, prawa oraz konwencji praw człowieka

Hiszpania

Studia licencjackie dla nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1); oraz

Studia magisterskie w zakresie kształcenia nauczycieli szkół średnich I i II stopnia, szkół zawodowych oraz nauczycieli języków obcych (ISCED 2 i 3, kształcenie ogólne i szkolnictwo zawodowe IVET) ⁽¹⁴¹⁾

W odniesieniu do nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1):

- ❖ Promowanie demokratycznej edukacji obywatelskiej oraz praktyki krytycznego myślenia społecznego
- ❖ Krytyczne analizowanie i włączanie najbardziej odpowiednich zagadnień współczesnego społeczeństwa, takich jak: zmiany w relacjach międzygenderowych i międzypokoleniowych, wielokulturowość oraz międzykulturowość, dyskryminacja i włączenie społeczne oraz zrównoważony rozwój
- ❖ Tworzenie i regulowanie przestrzeni do uczenia się w różnych kontekstach i branie pod uwagę takich zagadnień, jak równość płci, sprawiedliwość, poszanowanie praw człowieka i wartość edukacji obywatelskiej
- ❖ Współpraca z różnymi sektorami społeczności edukacyjnej i środowiska społecznego

⁽¹³⁸⁾ http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung_Lehramt_Primar_2015-2016.pdf

⁽¹³⁹⁾ <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

⁽¹⁴⁰⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, and http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

⁽¹⁴¹⁾ Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3858/2007; Orden EDU/3498/2011

Przegląd szczegółowych kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej rozwijanych w ramach kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17 (Rysunek 4.2b)

Hiszpania (ciąg dalszy)

W odniesieniu do nauczycieli szkół średnich (ISCED 2 i 3, kształcenie ogólne i szkolnictwo zawodowe):

- ❖ Powiązanie edukacji ze środowiskiem oraz rozumienie edukacyjnej roli rodziny i społeczności, zarówno w zakresie nabywania umiejętności oraz uczenia się, jak również w zakresie przestrzegania praw i wolności, równości praw i możliwości kobiet i mężczyzn oraz równego traktowania i braku dyskryminacji wobec ludzi niepełnosprawnych
- ❖ Doskonalenie umiejętności i umiejętności społecznych niezbędnych do promowania uczenia się, interakcji, komunikacji i współlistnienia w klasie oraz umiejętność utrzymania dyscypliny i rozwiązywania konfliktów
- ❖ Opracowywanie i prowadzenie zajęć w zakresie formalnego i nieformalnego uczenia się, które pomagają stworzyć ze szkoły miejsce zachęcające do uczestnictwa i umożliwiające współlistnienie w środowisku, w którym szkoła się znajduje

Francja

Ramy kompetencji dla zawodu nauczyciela, ISCED 1-3, kształcenie ogólne i zawodowe; oraz Plan działań „Wielka mobilizacja szkół na rzecz wartości Republiki”⁽¹⁴²⁾

- ❖ Promowanie sekularyzmu oraz odrzucenie wszystkich form przemocy i dyskryminacji
- ❖ Promowanie wartości Republiki
- ❖ Uwzględnianie różnorodności uczniów oraz wspieranie uczniów w procesie uczenia się
- ❖ Podejmowanie działań edukacyjnych w sposób odpowiedzialny i etyczny
- ❖ Wprowadzanie narzędzi cyfrowych do procesu nauczania
- ❖ Współpraca zespołowa z rodzicami i partnerami szkoły
- ❖ Wnoszenie własnego wkładu w działania społeczności szkolnej

Węgry

Rozporządzenie ministerstwa dotyczące efektów uczenia się w ramach kształcenia nauczycieli⁽¹⁴³⁾

- ❖ Podstawowa wiedza na temat procesów demokratycznych, wielokulturowości oraz rozwijania wspólnot społecznych
- ❖ Rozwijanie tolerancyjnego środowiska w klasie i społeczności uczniów
- ❖ Rozwiązywanie konfliktów i pomoc w rozwijaniu postaw obywatelskich przez uczniów
- ❖ Zaangażowanie w wartości demokratyczne i narodowe, nieuleganie uprzedzeniom, wola akceptacji i poszanowania odmiennych opinii i wartości
- ❖ Współpraca z rodzicami

Holandia

Ogólne standardy wiedzy w zakresie kształcenia nauczycieli⁽¹⁴⁴⁾

Podstawowa wiedza i umiejętności w zakresie edukacji obywatelskiej

⁽¹⁴²⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066; <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁽¹⁴³⁾ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM×hift=20160901

⁽¹⁴⁴⁾ <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/themas/opleidentotleraar/generiek.pdf>; and https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf

Przegląd szczegółowych kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej rozwijanych w ramach kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 1-3), 2016/17 (Rysunek 4.2b)

Zjednoczone Królestwo (Walia)

Standardy dotyczące statusu wykwalifikowanego nauczyciela w Walii; oraz Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa: Informacje dla nauczycieli stażystów i początkujących nauczycieli w Walii ⁽¹⁴⁵⁾

- ❖ Znajomość i rozumienie celów oraz wytycznych krajowego programu nauczania, w szczególności znajomość ostatnich krajowych wytycznych w zakresie promowania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa
- ❖ Wykorzystywanie stosownych możliwości w zakresie promowania oraz nauczania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa we wszystkich aspektach kształcenia
- ❖ Zapewnianie włączania zagadnień dotyczących edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa do etosu szkoły
- ❖ Ustanawianie związków z szerszą społecznością szkoły

Norwegia

Ramowy plan kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich (ISCED 2 kształcenie ogólne) ⁽¹⁴⁶⁾

- ❖ Wiedza i umiejętności dotyczące zagadnień związanych z demokracją i obywatelstwem

W większości systemów edukacji opisanych powyżej, w trakcie opracowywania określonych kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej nabywanych w ramach przygotowania zawodowego przez wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i/lub średnich, kładzie się nacisk na rozwój nie tylko wiedzy, ale też umiejętności i postaw właściwych dla nauczania tego zagadnienia. Ponadto w Danii, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech promowane kompetencje obejmują również wartości, tj. przekonanie co do wartości odnoszących się do obywatelstwa (np. wartości demokratyczne) oraz poszanowanie innych, jak również umiejętność radzenia sobie z różnicami pomiędzy wartościami, jak w przypadku Danii, Hiszpanii oraz Węgier; jak również promowanie wartości narodowych, jak w przypadku Francji oraz Węgier.

Wiedza we wszystkich tych systemach edukacji obejmuje podstawowe zagadnienia edukacji na rzecz demokracji (Niemcy), demokratycznej edukacji obywatelskiej (Hiszpania) oraz edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa (Zjednoczone Królestwo – Walia). Ponadto wymiar ten zawiera też wiedzę na temat praw człowieka i dziecka (Dania, Niemcy i Hiszpania), rozumienie koncepcji politycznych (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii) oraz świadomość perspektywy historycznej (Dania i Liechtenstein).

Jeśli chodzi o umiejętności w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej, centralne regulacje/zalecenia w czterech krajach (Dania, Hiszpania, Francja i Węgry) odnoszą się do promowania umiejętności nauczycieli w zakresie tworzenia odpowiedniej przestrzeni edukacyjnej, rozwijania tolerancji oraz stawiania czoła wyzwaniom w zakresie różnorodności uczniów, w tym różnorodności kulturowej, religijnej oraz opartej na wartościach. Zapisy dotyczą też umiejętności potrzebnych do zachęcania do komunikacji i dyskusji, szczególnie na aktualne tematy społeczne (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii i Hiszpania), jak również rozwiązywania konfliktów i promowania współistnienia (Hiszpania i Węgry).

⁽¹⁴⁵⁾ <http://gov.Walia/legislation/subordinate/nonsi/educationWalia/2009/3220099/?lang=en> oraz <http://gov.Walia/docs/dcells/publications/081204infoteachertraineesen.pdf>

⁽¹⁴⁶⁾ <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-1-7--engelsk-oversettelse-11064431.pdf>; oraz <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-5-10--engelsk-oversettelse.pdf>

Inna ważna kompetencja odnosząca się do współpracy z uczniami, rodzicami i społecznością lokalną jest zawarta w centralnych regulacjach lub zaleceniach w zakresie kształcenia nauczycieli w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech oraz w Zjednoczonym Królestwie (Walia). Obejmuje ona budowanie efektywnych relacji oraz pracy w grupach i ze społecznością szkolną, partnerami szkoły, rodzicami oraz, bardziej ogólnie, ze społecznością lokalną, w celu promowania aktywnego obywatelstwa wśród uczniów.

Kompetencje w zakresie prowadzenia refleksji, ewaluacji i doskonalenia edukacji obywatelskiej są wymienione jedynie w centralnych regulacjach lub zaleceniach w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Hiszpanii. W obu przypadkach nacisk położony jest na krytyczną ocenę edukacji obywatelskiej oraz jej treści.

Kolejne dziesięć systemów edukacji – Wspólnota Flamandzka Belgii⁽¹⁴⁷⁾, Bułgaria⁽¹⁴⁸⁾, Irlandia⁽¹⁴⁹⁾, Włochy⁽¹⁵⁰⁾, Litwa⁽¹⁵¹⁾, Austria⁽¹⁵²⁾, Polska⁽¹⁵³⁾, Słowenia⁽¹⁵⁴⁾ oraz Zjednoczone Królestwo (Anglia⁽¹⁵⁵⁾ i Irlandia Północna⁽¹⁵⁶⁾) – posiada centralne regulacje lub zalecenia mające na celu promowanie kompetencji wszystkich nauczycieli w ramach kształcenia do zawodu. Jednakże nacisk nie jest położony szczególnie na kompetencje w zakresie edukacji obywatelskiej, ale raczej na ogólne umiejętności pedagogiczne, które również mogą być przydatne w nauczaniu edukacji obywatelskiej.

We wszystkich tych systemach edukacji centralne regulacje lub zalecenia głównie skupiają się na rozwoju wiedzy przedmiotowej nauczycieli, jak również metod nauczania i uczenia się (takich jak wspieranie współpracy oraz uczenia się w grupach), lecz nie na ich postawach i wartościach. We Włoszech oraz na Litwie specjalny nacisk kładzie się na promowanie uczenia się włączającego; podobnie w Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna), wymagania obejmują umiejętność nauczycieli w zakresie zapewniania bezpiecznego i wspierającego środowiska uczenia się, w którym uczniowie czują się akceptowani i gdzie różnorodność kulturowa, społeczna, językowa, religijna uczniów oraz ich osobiste uwarunkowania są szanowane.

Inny powtarzający się element w wielu z tych systemów edukacji to zawarta w centralnych regulacjach lub zaleceniach umiejętność pracy w zespole oraz ustanawianie partnerstw w szkole, z rodzicami, jak również z innymi interesariuszami w społeczności lokalnej. Z drugiej strony, w żadnym z tych systemów edukacji nie ma odniesień do rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie oceny i doskonalenia praktyki nauczania danego przedmiotu.

4.2.4. Praktyki zawodowe w ramach kształcenia nauczycieli oraz na etapie wchodzenia do zawodu

Jak podkreślono w podpunkcie 4.1.2 dotyczącym przeglądu literatury w zakresie kształcenia nauczycieli, możliwości nauczania edukacji obywatelskiej w rzeczywistym środowisku w ramach praktyk studenckich, podczas stażu lub z pomocą profesjonalnego mentora stanowią ważny element praktycznego szkolenia przyszłych i początkujących nauczycieli. Mimo że wszystkie trzy elementy występują w większości krajów europejskich, a wiele władz krajowych definiuje minimalny okres ich

⁽¹⁴⁷⁾ http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006_lerarenopleidingen.htm

⁽¹⁴⁸⁾ Rozporządzenie nr 12 Ministra Edukacji i Nauki z 01.09.2016 w sprawie statusu i rozwoju zawodowego nauczycieli, dyrektorów i innych specjalistów w oświacie (prom. SG. 75 27.099.2016) i Wykonanie nr 2 do art. 42, par. 2 pt. 1 rozporządzenia.

⁽¹⁴⁹⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>

⁽¹⁵⁰⁾ Ustawa 107/2015, Art. 1, par. 115-120 oraz dekret ministra nr 850/2015.

⁽¹⁵¹⁾ http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=2015-12-10&date_till=2015-12-10&text=&submit_lawacts_search=No.V-1264

⁽¹⁵²⁾ Federalna ustawa w sprawie struktury organizacyjnej uniwersytetów i programów studiów uniwersyteckich – Ustawa o uniwersytetach z 2002 r.; Ustawa o szkolnictwie wyższym, 2006; Federalne struktury ramowe w sprawie wdrażania nowego kształcenia nauczycieli, 2013; oraz Rozporządzenie w sprawie programów nauczania w szkolnictwie wyższym, 2013.

⁽¹⁵³⁾ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>

⁽¹⁵⁴⁾ <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>

⁽¹⁵⁵⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

⁽¹⁵⁶⁾ http://www.gtnci.org.uk/userfiles/file/The_Reflective_Profession_3rd-edition.pdf

trwania (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b), treść nie jest zazwyczaj określana na poziomie centralnym.

Tylko w sześciu systemach edukacji – Francja, Węgry, Słowenia i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) – obowiązują regulacje lub zalecenia władz centralnych w zakresie promowania kompetencji odnoszących się do edukacji obywatelskiej w ramach praktyk, stażu i/lub mentoringu dla nauczycieli wszystkich przedmiotów. Wśród tych krajów, jedynie Francja i Słowenia łączą szczegółowe wymagania dotyczące kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej na etapie stażu z zapewnieniem wsparcia mentora:

Na drugim roku kształcenia nauczycieli we **Francji**, studenci - przyszli nauczyciele - mają kontakt z uczniami w czasie lekcji, a ich mentorami są wykwalifikowani nauczyciele. Ramy kompetencji ⁽¹⁵⁷⁾ określające rozwój zawodowy przyszłych nauczycieli skupiają się na takich zagadnieniach, jak promowanie wartości Republiki, uwzględnianie różnorodności uczniów, podejmowanie działań edukacyjnych w sposób odpowiedzialny i etyczny, praca w zespołach z rodzicami i partnerami szkoły, angażowanie się w działania społeczności szkoły (patrz również Studium przypadku 4).

Słoweńskie „Zasady dotyczące praktyk pracowników oświaty” ⁽¹⁵⁸⁾ stanowią, że zarówno staż, jak i mentoring muszą obejmować treści związane z promocją wśród uczniów demokracji, jak również poszanowania różnorodności i wielokulturowości.

Na Węgrzech i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) centralne regulacje lub zalecenia dotyczące kompetencji nauczycieli nabywanych w ramach przygotowania do zawodu (patrz podpunkt 4.2.3) mają również zastosowanie w przypadku praktyk, stażu i mentoringu. Jak podano wyżej, przepisy obowiązujące na Węgrzech i w Zjednoczonym Królestwie (Walia) bardziej skupiają się na promowaniu kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej, podczas gdy w Anglii i Irlandii Północnej na ogólnych umiejętnościach pedagogicznych, które również mają zastosowanie do edukacji obywatelskiej.

4.3. Doskonalenie zawodowe

Po zakończeniu kształcenia nauczycieli i fazy wprowadzania do zawodu powstaje potrzeba uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. Dlatego też niniejsza część koncentruje się na doskonaleniu zawodowym w zakresie edukacji obywatelskiej, organizowanym i/lub wspieranym przez władze centralne, po pierwsze dla nauczycieli, a po drugie dla dyrektorów szkół.

4.3.1. Szkolenia dla nauczycieli organizowane lub wspierane przez władze na szczeblu centralnym

Doskonalenie zawodowe nauczycieli ma zróżnicowany charakter zarówno w aspekcie jego organizatorów, jak i przedmiotów, które obejmuje. W większości europejskich krajów lista organizatorów obejmuje centra kształcenia nauczycieli, stowarzyszenia nauczycieli, szkoły, uczelnie, instytucje prywatne, etc. Doskonalenie zawodowe jest traktowane jako zawodowy obowiązek w większości systemów edukacji, natomiast w kilku jest jedynie zalecane lub opcjonalne (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

Rysunek 4.3 pokazuje, że w obszarze edukacji obywatelskiej centralne władze oświatowe w prawie dwóch trzecich europejskich systemów edukacji są zaangażowane w zapewnianie odpowiednich działań w ramach doskonalenia zawodowego (patrz Załącznik 5 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl), jak również studium przypadku 4), nawet jeśli uczelnie cieszą się autonomią. Głównym celem działań w zakresie doskonalenia zawodowego jest rozwijanie wiedzy i kompetencji kadry nauczycielskiej oraz poprawa jakości nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach, nawet jeśli udział nauczycieli w takich działaniach jest opcjonalny. Zaangażowanie władz

⁽¹⁵⁷⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁽¹⁵⁸⁾ <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697>

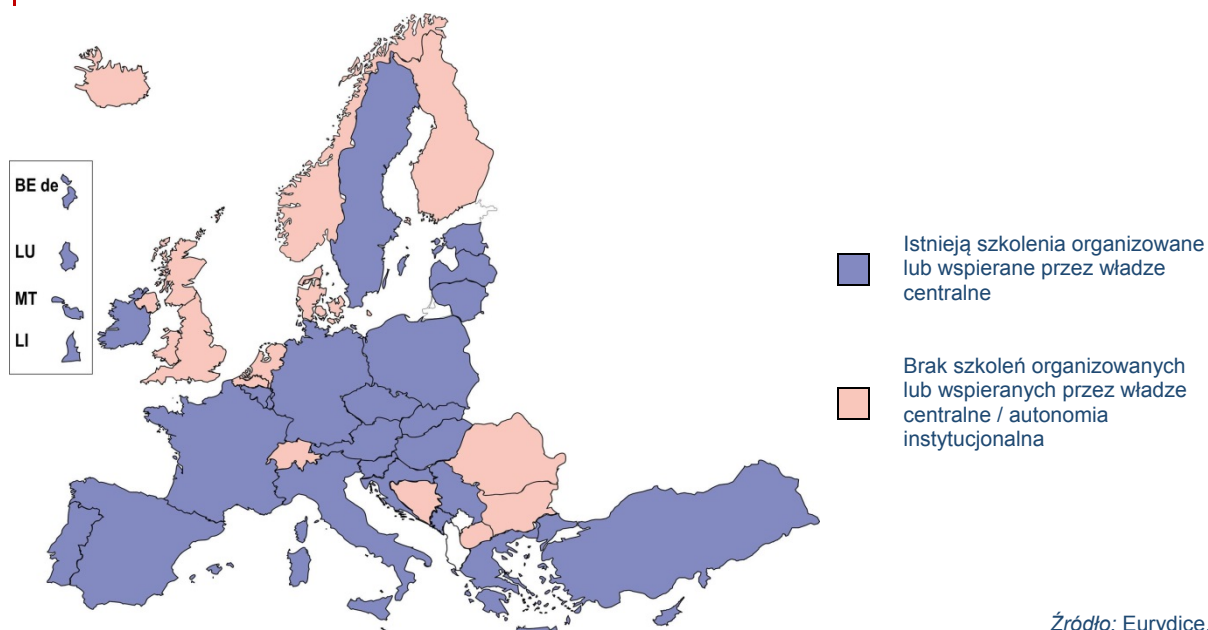
centralnych może obejmować organizację odpowiedniego doskonalenia zawodowego poprzez krajowe i regionalne instytucje i/lub zapewnianie centralnego finansowania.

Podczas gdy w większości systemów edukacji zajęcia w ramach doskonalenia zawodowego organizowane i wspierane przez centralne władze oświatowe są przeznaczone dla wszystkich nauczycieli, w niektórych krajach są one adresowane do nauczycieli określonych przedmiotów. Mogą być to nauczyciele specjalizujący się w edukacji obywatelskiej lub nauczyciele kilku przedmiotów – jak, na przykład, we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Irlandii, na Litwie i w Słowacji; lub nauczyciele innych przedmiotów, takich jak nauki społeczne, historia, geografia, etyka, etc. – jak, na przykład, we Francji, we Włoszech, na Malcie i w Turcji. Należy zauważyć, jednakże, że w Irlandii, na Litwie oraz we Włoszech, doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji obywatelskiej nie jest zarezerwowane jedynie dla nauczycieli tych przedmiotów.

We **Francuskiej Wspólnocie Belgii, Irlandii, na Litwie i Słowacji**, kursy doskonalenia zawodowego organizowane i/lub wspierane przez władze oświatowe na szczeblu centralnym odnoszą się bezpośrednio do celu, jakim jest wzmocnienie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji nauczycieli specjalistów i nauczycieli kilku przedmiotów w zakresie przedmiotu lub obszaru obejmującego edukację obywatelską.

Z drugiej strony **we Francji, Włoszech, na Malcie i w Turcji** niektóre kursy doskonalenia zawodowego organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe skierowane są do nauczycieli innych przedmiotów, zazwyczaj zaangażowanych w nauczanie edukacji obywatelskiej. Obejmują one wiedzę nauczycieli na tematy takie, jak prawo i sprawiedliwość, prawa człowieka i obywatelstwo demokratyczne, jak również obywatelstwo europejskie oraz kompetencje obywatelskie. Ponadto obejmują one takie zagadnienia, jak umiejętności współpracy i zarządzania, podejście włączające i promujące uczestnictwo, świadomość na temat takich zagadnień, jak integracja grup mniejszościowych, międzynarodowe konwencje praw dzieci oraz wartości etyczne.

Rysunek 4.3: Szkolenia dla nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Kompetencje w zakresie edukacji obywatelskiej rozwijane w ramach doskonalenia zawodowego mogą obejmować wiedzę na temat programu nauczania edukacji obywatelskiej, celów i treści, umiejętności nauczania oraz metod nauczania edukacji obywatelskiej, umiejętności współpracy z uczniami, rodzicami i społecznością lokalną, jak również umiejętność oceny i doskonalenia podejmowanych działań, etc.

W pozostałych systemach edukacji ⁽¹⁵⁹⁾ władze oświatowe na szczeblu centralnym organizują i/lub wspierają zajęcia doskonalące w celu rozwijania kompetencji wszystkich nauczycieli w obszarze edukacji obywatelskiej:

Na przykład w **Hiszpanii** kilka programów doskonalenia zawodowego jest prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu (MECD) oraz rządy poszczególnych wspólnot autonomicznych. Tematy tych programów obejmują, między innymi, współistnienie

⁽¹⁵⁹⁾ Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Hiszpania, Chorwacja, Włochy, Cypr, Litwa, Luksemburg, Węgry, Austria, Polska, Portugalia, Słowenia, Szwecja, Liechtenstein, Czarnogóra oraz Serbia

w szkole oraz aktywne obywatelstwo w erze cyfryzacji (MECD); promowanie poszanowania i tolerancji różnorodności genderowej (Rząd Kastylii i León); rozwiązywanie konfliktów (Rząd Kastylii-La Mancha); wolontariat i aktywny udział uczniów w projektach solidarnościowych, edukacji interkulturowej, edukacji włączającej, edukacji na temat wartości i globalnego obywatelstwa (Rząd Galicji).

Na **Cyprze** seminaria doskonalenia zawodowego dla nauczycieli szkół średnich oferowane przez Cypryjski Instytut Pedagogiczny w roku 2016/17 dotyczyły takich zagadnień, jak: kultywowanie empatii, wdrażanie antyrasistowskich polityk w szkołach, relacje międzyludzkie i zarządzanie kryzysowe, edukacja na rzecz praw człowieka, integracja uczniów-imigrantów w szkołach, rozwijanie umiejętności empatii i poszanowania różnorodności.

Ostatnie szkolenia w ramach doskonalenia zawodowego organizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, prowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w **Polsce**, obejmowały takie tematy, jak edukacja prawna w szkole, przeciwdziałanie mowie nienawiści, edukacja etyczna, kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji formalnej, aktywna szkoła i globalna odpowiedzialność, demokracja szkolna, edukacja obywatelska i edukacja o prawach człowieka, wielokulturowość w praktyce szkolnej.

W **Portugalii** Ministerstwo Edukacji/Dyrekcja Generalna ds. Edukacji prowadzi kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli wszystkich przedmiotów i poziomów edukacji zgodnie z „Wytycznymi dotyczącymi edukacji obywatelskiej”. Ostatnie tematy szkoleń dotyczyły edukacji finansowej, uczenia się poprzez bycie przedsiębiorczym i edukacji na rzecz pokoju.

Niektóre kraje starają się wpływać na rozwój kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej wśród nauczycieli wszystkich przedmiotów, nie tylko poprzez organizowanie kursów szkoleniowych i seminariów, ale również innymi metodami, takimi jak organizowanie ogólnokrajowych konferencji (Chorwacja), tworzenie specjalizacji akademickich (Austria) oraz zapewnianie pakietów szkoleń doskonalenia zawodowego online (Szwecja). W Niemczech władze centralne interweniują bezpośrednio, określając wymagania dotyczące treści kursów doskonalenia zawodowego.

W **Niemczech** kilka oficjalnych dokumentów wydanych przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury Landów zawiera wymagania dotyczące treści w zakresie szkolenia nauczycieli, które mają zastosowanie we wszystkich landach. Obejmują one edukację demokratyczną i dydaktykę nauczania o demokracji, wiedzę na temat podstawowych praw (niemiecka konstytucja) oraz konwencje praw człowieka.

W **Chorwacji** zorganizowano ostatnio serię krajowych konferencji otwartych dla wszystkich nauczycieli, które dotyczyły zagadnień takich, jak edukacja obywatelska i zrównoważony rozwój, metody pozaformalnego uczenia się edukacji obywatelskiej, edukacja obywatelska i komunikacja dla ekspertów z dziedziny edukacji oraz rehabilitacji, jak również strukturalne i funkcjonalne wymiary kompetencji obywatelskich w nauczaniu geografii.

Austriackie Federalne Ministerstwo Edukacji finansuje, co drugi rok, studia magisterskie dla 12 nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej na *Donau-Universität Krems* (Uniwersytet Kształcenia Ustawicznego). Program ma na celu wyposażenie nauczycieli w umiejętności akademickie i praktyczne w zakresie edukacji obywatelskiej. Nauczyciele uczeni są, jak realizować edukację obywatelską jako zintegrowany temat oraz jako ścieżkę międzyprzedmiotową. Program obejmuje następujące zagadnienia: podstawowe koncepcje edukacji obywatelskiej, polityka i media, kultura, ekonomia, Europa, uczestnictwo, etc. Każdy cykl studiów jest poświęcony innemu tematowi.

Szwedzka Krajowa Agencja ds. Edukacji organizuje kilka pakietów kursów doskonalenia zawodowego online dla nauczycieli, jak również dyrektorów szkół, na temat zagadnień w zakresie edukacji obywatelskiej, takich jak uczenie się oparte na współpracy, promowanie krytycznego myślenia i korzystania z mediów oraz promowanie wartości demokratycznych.

Oprócz stałej oferty doskonalenia zawodowego omówionej powyżej, niektóre kraje europejskie realizują rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej poprzez udział w projektach i inicjatywach europejskich:

Na przykład, **Cypr** uczestniczył jako kraj partnerski w składającym się z dwóch cykli projekcie UE/RE pt.: „*Teaching Controversial Issues – Developing Effective Training for Teachers and School Leaders*”. Głównym celem projektu było opracowanie efektywnych szkoleń oraz wzmocnienie możliwości nauczycieli oraz liderów szkół w tym obszarze. Inne kraje uczestniczące w tym projekcie to: Irlandia, Hiszpania, Zjednoczone Królestwo i Czarnogóra, kraje wspierające to: Francja, Austria, Szwecja oraz Albania. Pierwszy cykl projektu prowadzony był w latach 2014-2015 (i dotyczył tematu: „*Living with Controversy – A Training Tool for Teachers*”), drugi cykl realizowany był w latach 2015-2016 (na temat „*Managing Controversy: A Whole-School Training Tool*”). Rezultatem projektu jest program rozwoju zawodowego dla nauczycieli opracowany w celu wspierania i promowania nauczania o kontrowersyjnych zagadnieniach w szkołach w Europie.

W roku 2016 **Polska** uczestniczyła w projekcie „Demokracja w szkole”, który był organizowany we współpracy pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, *European Wergeland Centre* (EWC) ⁽¹⁶⁰⁾ oraz RE. Był to roczny projekt realizowany w międzynarodowym środowisku, składający się z dwóch etapów: tygodniowego kursu w centrum szkoleniowym Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz 10-miesięcznych projektów realizowanych w szkołach.

Kilka innych krajów, w tym **Czechy, Estonia, Grecja, Łotwa, Litwa i Słowacja**, uczestniczyło w inicjatywach organizowanych przez EWC, w szczególności w regionalnych i krajowych (letnich) akademiach ⁽¹⁶¹⁾. Akademie mają na celu promowanie demokratycznej kultury w szkołach w Europie poprzez kształtowanie kompetencji pracowników oświaty oraz działaczy społecznych w dziedzinie edukacji obywatelskiej i praw człowieka. Uczestnicy uczą się oraz aktywnie wykorzystują praktyczne narzędzia i strategie w celu promowania demokracji i praw człowieka w szkołach oraz w swoich społecznościach lokalnych. Regionalne i krajowe akademie oferowane są przez EWC w bliskiej współpracy z ministerstwami edukacji, krajowymi instytucjami kształcenia nauczycieli oraz RE.

4.3.2. Szkolenia dla dyrektorów szkół organizowane lub wspierane przez władze na szczeblu centralnym

Podobnie jak nauczyciele, dyrektorzy szkół odgrywają ważną rolę w nauczaniu edukacji obywatelskiej w szkołach. Dyrektorzy szkół mają do spełnienia ważną funkcję, na przykład w zakresie wspierania przyjaznej kultury szkoły, promowania aktywnego uczestnictwa wszystkich członków szkolnej społeczności lub w zakresie prowadzenia szkoleń (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a). Ogólnie rzecz biorąc, dyrektorzy szkół mogą uczestniczyć we wszystkich rodzajach zajęć organizowanych w ramach doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Jednakże ukierunkowane szkolenie zawodowe oraz dodatkowe wsparcie może pomóc wyposażyć ich w konkretne kompetencje potrzebne do wypełnienia powierzonej im roli.

W roku szkolnym 2016/17 w 14 krajach europejskich ⁽¹⁶²⁾ centralne władze oświatowe zorganizowały lub wspierały szkolenia dla dyrektorów szkół w zakresie edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 4.4). W czterech – Bułgarii, Francji, Austrii i Polsce – nacisk położono na edukację obywatelską w szerszym rozumieniu:

W Bułgarii, na przykład, Narodowy Instytut ds. Edukacji i Kwalifikacji organizuje tematyczne szkolenia dla dyrektorów szkół, w tym zajęcia dotyczące edukacji obywatelskiej, które koncentrują się na pracy praktycznej i aktywnych metodach uczenia się ⁽¹⁶³⁾.

Podobnie **we Francji**, Krajowy Plan Szkoleń 2016/17 obejmował szkolenia dla dyrektorów szkół na temat edukacji obywatelskiej i moralnej oraz ścieżek obywatelskich, zapobiegania radykalizacji oraz przekazywania wartości Republiki, etc.

Z drugiej strony, w Chorwacji, we Włoszech i w Holandii, programy szkoleniowe dla dyrektorów szkół organizowane przez centralne władze oświatowe dotyczą, między innymi, bardziej szczegółowych aspektów dotyczących realizacji programu nauczania edukacji obywatelskiej:

Zarówno w **Chorwacji**, jak i we **Włoszech** zagadnienia, których dotyczą warsztaty i seminaria dla dyrektorów szkół obejmują wdrażanie edukacji obywatelskiej jako ścieżki międzyprzedmiotowej w szkołach.

W **Holandii** jeden z kursów organizowanych przez centralne władze oświatowe, noszący tytuł „Kształtowanie obywateli” ⁽¹⁶⁴⁾ umożliwia dyrektorom szkół oraz menadżerom opracowywanie koncepcji dot. tego, w jaki sposób włączać edukację obywatelską do szkół podstawowych.

Niektóre działania prowadzone w ramach doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół w kilku innych krajach – w tym w Estonii, Irlandii, na Cyprze, Łotwie oraz w Słowenii – skupiają się głównie na realizacji edukacji obywatelskiej poprzez kulturę szkoły i zarządzanie. Podczas gdy w Słowenii program szkoleniowy jest obowiązkowy dla wszystkich przyszłych dyrektorów szkół, szkolenia organizowane w Estonii i na Cyprze mają na celu dotarcie do tych dyrektorów, którzy otrzymali nominacje w ostatnim czasie; a w Irlandii, Hiszpanii i na Łotwie szkolenia adresowane są do wszystkich dyrektorów szkół:

⁽¹⁶⁰⁾ EWC jest centrum zasobów dydaktycznych utworzonym w roku 2008 przez RE i Norwegię w celu promowania edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia, praw człowieka i demokratycznego obywatelstwa.

⁽¹⁶¹⁾ <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Summer-Academies>

⁽¹⁶²⁾ Bułgaria, Estonia, Irlandia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Holandia, Austria, Polska oraz Słowenia

⁽¹⁶³⁾ <http://www.niokso.bg/obucheniya/katalog-2016>

⁽¹⁶⁴⁾ <http://www.ondenwijsadvies.nl/diensten/dienstenoverzicht/burgerschap/>

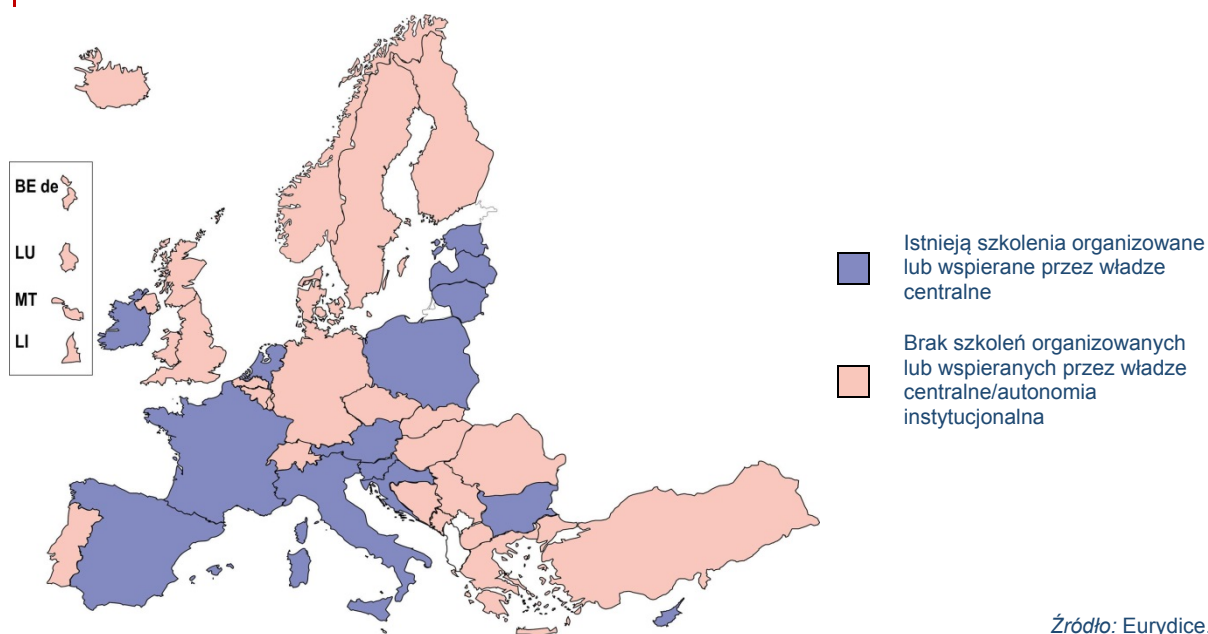
Centralne władze oświatowe w **Słowenii** prowadzą program dotyczący zarządzania szkołami jako środowiskiem edukacyjnym, w którym wdrażana jest edukacja obywatelska. Uczestnictwo w programie szkoleniowym pt. „Licencja dyrektora szkoły” jest pierwszym krokiem do objęcia funkcji dyrektora szkoły. Program zawiera moduły dotyczące takich zagadnień, jak: edukacja na temat praw człowieka, ludzie i organizacje, dyrektorzy szkół jako liderzy edukacyjni oraz wdrażanie praw człowieka i praw dzieci w szkole jako część kultury szkoły, jak również jako jeden z obszarów odpowiedzialności dyrektora szkoły. Opcjonalne programy doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół obejmują zagadnienia związane z edukacją obywatelską, takie jak: przywództwo, profesjonalizm oraz etyka ⁽¹⁶⁵⁾.

Zarówno w **Estonii**, jak i na **Cyprze** działania w ramach doskonalenia zawodowego organizowane ostatnio przez centralne władze oświatowe adresowane były do dyrektorów szkół aktualnie piastujących swoje stanowiska. Program estoński koncentruje się na demokratycznym zarządzaniu szkołą ⁽¹⁶⁶⁾, podczas gdy cypryjski skupia się na roli szkolnego przywództwa (w szkołach podstawowych oraz średnich) w nauczaniu, zarządzaniu oraz promowaniu różnorodności społeczno-kulturowej ⁽¹⁶⁷⁾. Ponadto Cypryjski Instytut Pedagogiczny oraz Ministerstwo Edukacji i Kultury oferują seminaria dla dyrektorów szkół pracujących w szkołach podstawowych w zakresie takich tematów, jak: rasizm i stereotypy w szkole oraz promowanie i nauczanie równości i praw człowieka.

Możliwości szkolenia zawodowego dla dyrektorów szkół w **Irlandii** koncentrują się na promowaniu obywatelstwa oraz uczestnictwa uczniów poprzez zmianę kultury szkoły ⁽¹⁶⁸⁾. Z kolei program szkoleniowy na **Łotwie** dla przedstawicieli szkolnej administracji, w tym dyrektorów, wice-dyrektorów i metodyków, obejmuje takie zagadnienia, jak: edukacja obywatelska w pracy z rodzicami, pracy edukacyjnej oraz w czasie zajęć pozaszkolnych; materiały dot. edukacji obywatelskiej oraz ich zastosowanie; strategie promowania współpracy nauczycieli w zakresie realizacji edukacji obywatelskiej w szkole.

W **Hiszpanii** legislacja ⁽¹⁶⁹⁾ opracowana przez MECED wymaga, by temat dotyczący współistnienia w szkole (tj. zapobieganie konfliktom, programy i działania mające na celu poprawę współistnienia) był przedmiotem kursu szkoleniowego dla dyrektorów szkół. Innymi słowy, wspólnoty autonomiczne oraz MECED na terenach przez siebie zarządzanych (Autonomiczne Miasta: Ceuta oraz Melilla) muszą wprowadzić ten temat do szkoleń dla dyrektorów szkół.

Rysunek 4.4: Szkolenia dla dyrektorów szkół w zakresie edukacji obywatelskiej organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Luksemburg: Centrum edukacji obywatelskiej (*Zentrum fir politesch Bildung*) planuje organizację doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół od roku 2018.

Liechtenstein: Dyrektorzy szkół mogą brać udział w szkoleniach w ramach doskonalenia zawodowego dla nauczycieli (patrz rysunek 4.3 oraz Załącznik 5 (dostępny w jęz. angielskim na stronie www.eurydice.org.pl)).

⁽¹⁶⁵⁾ <http://www.solazaravnatelje.si>

⁽¹⁶⁶⁾ <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm>

⁽¹⁶⁷⁾ <http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme6871>

⁽¹⁶⁸⁾ <http://www.pdst.ie>

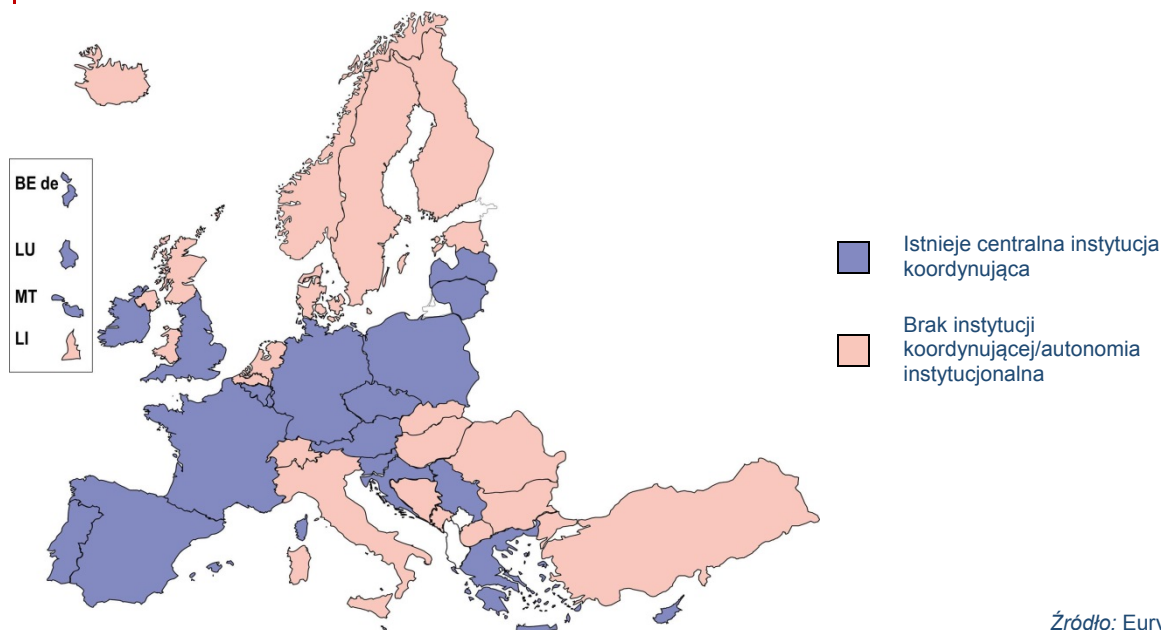
⁽¹⁶⁹⁾ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11494>

4.3.3. Centralne instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe

Poprzednie części publikacji dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół w obszarze edukacji obywatelskiej pokazały, że faktycznie istnieje wiele możliwości szkoleń organizowanych lub wspieranych przez centralne władze oświatowe w wielu krajach europejskich. Centralna instytucja koordynująca, jak jest to opisane w przeglądzie literatury dotyczącej kształcenia nauczycieli (patrz podpunkt 4.1.2), może być pomocna w zarządzaniu wszystkimi szkoleniami w ramach doskonalenia zawodowego, zapewnianiu szerokiego zasięgu oraz organizowaniu kursów, które odpowiadają na potrzeby kadry oświatowej.

Rysunek 4.5 pokazuje, że w prawie połowie europejskich systemów edukacji ⁽¹⁷⁰⁾ działają centralne instytucje koordynujące działania w zakresie doskonalenia zawodowego, które koncentrują się głównie na wszystkich przedmiotach wchodzących w skład programu nauczania oraz tematach przekrojowych, w tym na edukacji obywatelskiej (patrz Załącznik 6 (w jęz. angielskim) dostępny online, zawierający listę wszystkich krajowych instytucji koordynujących). W większości krajów funkcję tę pełni krajowe centrum lub instytut (np. uniwersytet, instytut pedagogiczny, krajowe centrum szkoleniowe, etc.), tj. instytucja bezpośrednio związana z ministerstwem edukacji lub przez nie finansowana. Te centralne instytucje koordynujące mogą mieć kilka różnych zadań, w tym zapewnianie realizacji polityki w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół, koordynowanie istniejących działań doskonalenia zawodowego, prowadzenie kursów szkoleniowych, jak również opracowywanie materiałów szkoleniowych oraz monitorowanie i ewaluowanie jakości doskonalenia zawodowego.

Rysunek 4.5: Centralne instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe, w tym doskonalenie w zakresie edukacji obywatelskiej, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Centralna instytucja koordynująca odnosi się do krajowego centrum lub instytutu (np. uniwersytet, instytut pedagogiczny, krajowe centrum szkoleniowe, etc.), któremu centralne władze powierzyły zadanie zapewniania realizacji polityki w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół, w tym koordynowanie oraz organizowanie inicjatyw szkoleniowych, a także monitorowanie i ewaluowanie jakości prowadzonych szkoleń.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Instytuty pedagogiki szkolnej w poszczególnych landach pełnią rolę centrów koordynacji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym w zakresie edukacji obywatelskiej.

⁽¹⁷⁰⁾ Wspólnota Francuska oraz Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta, Austria, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia) oraz Serbia

Hiszpania: Krajowy Instytut Technologii Edukacyjnych i Kształcenia Nauczycieli (INTEF), prowadzony przez MECD we współpracy ze wspólnotami autonomicznymi, opracowuje programy w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Odpowiada za organizowanie takich szkoleń na terenach zarządzanych przez MECD (Autonomiczne Miasta: Ceuta oraz Melilla). Ponadto autonomiczne wspólnoty, poprzez Departamenty Edukacji, organizują programy doskonalenia zawodowego na swoich terytoriach.

Włochy: Koordynacja działań w ramach doskonalenia zawodowego dla kadry oświatowej jest zapewniana dzięki Krajowemu Planowi Szkolenia Nauczycieli, który stanowi ramy doskonalenia zawodowego przyznające zasoby finansowe szkołom na doskonalenie zawodowe w zakresie dziewięciu priorytetowych tematów, w tym integracji, kompetencji obywatelskich oraz obywatelstwa globalnego.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Mimo braku centralnych przepisów i zaleceń w zakresie doskonalenia zawodowego (patrz rysunek 4.4), istnieje krajowa instytucja koordynująca, która pomaga szkołom oraz ich partnerom w opracowaniu i organizacji wysokiej jakości doskonalenia zawodowego i szkoleń w zakresie przywództwa.

Jedynie w kilku krajach – we Francji, Luksemburgu, Austrii i Polsce – centralne instytucje koordynujące posiadają bardziej szczegółowy mandat do działania w ramach doskonalenia zawodowego w dziedzinie edukacji obywatelskiej.

We **Francji** Dyrekcja Generalna ds. Edukacji Szkolnej (DGESCO) określa krajowe wytyczne w zakresie szkolenia nauczycieli, w tym w dziedzinie edukacji obywatelskiej oraz deleguje zadania do ogólnych inspektoratów. Inspektoraty ogólne zapewniają integrację możliwości w zakresie doskonalenia zawodowego w dziedzinie edukacji obywatelskiej w planach szkoleniowych poszczególnych rejonów administracyjnych Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań (francuski: *académies*). Każdy rejon organizuje szkolenia zawodowe, wyznacza oficjalne dni i tygodnie oraz organizuje wydarzenia poświęcone edukacji obywatelskiej.

W **Luksemburgu** Centrum Edukacji Obywatelskiej (*Zentrum fir politesch Bildung*)⁽¹⁷¹⁾ powstało w październiku 2016 r. Jest to fundacja utworzona przez Ministerstwo Edukacji, ale działająca niezależnie. Jedną z jej misji jest koordynowanie oferty w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół w zakresie nauczania i promowania edukacji obywatelskiej.

W **Austrii** Federalne Centrum Społecznego Uczenia się (*Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen*)⁽¹⁷²⁾ zostało utworzone w 2013 roku przez Federalne Ministerstwo Edukacji. Federalne Centrum przyczynia się do stałego doskonalenia jakości nauczania historii i edukacji obywatelskiej, jak również badań akademickich w dziedzinie dydaktyki historii i edukacji obywatelskiej. Rezultaty prowadzonych przez centrum badań dydaktycznych i naukowych mają duże znaczenie dla kształcenia i doskonalenia zawodowego austriackich nauczycieli na wszystkich poziomach i we wszystkich typach szkół. Oprócz działań naukowych oraz wydawniczych Federalne Centrum organizuje konferencje dla nauczycieli, opracowuje materiały dot. oparte na kompetencjach nauczania edukacji obywatelskiej oraz ustanawia współpracę pomiędzy uniwersyteckimi kolegiami kształcenia nauczycieli a instytucjami uniwersyteckimi, którym powierzono nauczanie historii oraz edukacji obywatelskiej.

Ośrodek Rozwoju Edukacji⁽¹⁷³⁾ w **Polsce** jest placówką publiczną, prowadzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, oferującą doskonalenie zawodowe nauczycieli na skalę krajową. W Ośrodku działa wydział ds. kompetencji społecznych i obywatelskich. Zakres działań wydziału obejmuje wsparcie dla instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli oferujących doskonalenie zawodowe w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich; dla trenerów szkolących nauczycieli oraz sieci nauczycielskich zajmujących się tym tematem; jak również współpracę z krajowymi i międzynarodowymi, rządowymi i pozarządowymi organizacjami działającymi w obszarze rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich.

4.4. Inne działania wspierające nauczycieli i dyrektorów szkół

Oprócz szkoleń w ramach doskonalenia zawodowego oraz ich koordynacji przez instytucje centralne, władze oświatowe zapewniają również inne formy wsparcia, by pomóc nauczycielom i dyrektorom szkół w realizacji edukacji obywatelskiej (patrz rysunek 4.6 oraz przegląd literatury badawczej w zakresie polityk i działań wspierających szkolenie nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej, podpunkt 4.1.2).

Najpopularniejszą formą wsparcia jest przygotowywanie stron internetowych, następnie są to centra zasobów dydaktycznych, a na końcu stowarzyszenia nauczycieli. Wszystkie te trzy formy wsparcia są albo prowadzone przez władze oświatowe, lub przy ich finansowym wsparciu. Warto jednak odnotować, że w praktyce te trzy formy wsparcia mogą się zająć.

Na przykład w **Chorwacji** Agencja Edukacji i Kształcenia Nauczycieli⁽¹⁷⁴⁾ łączy wszystkie trzy działania wspierające. Organizuje i wspiera sieci nauczycieli i trenerów nauczycieli zaangażowanych w edukację obywatelską. Produkuje też materiały dydaktyczne dot. edukacji obywatelskiej oraz udostępnia je na swojej stronie internetowej.

⁽¹⁷¹⁾ www.zpb.lu

⁽¹⁷²⁾ www.geschichtsdidaktik.com

⁽¹⁷³⁾ <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>

⁽¹⁷⁴⁾ <http://www.azoo.hr/index.php?ltemid=615>

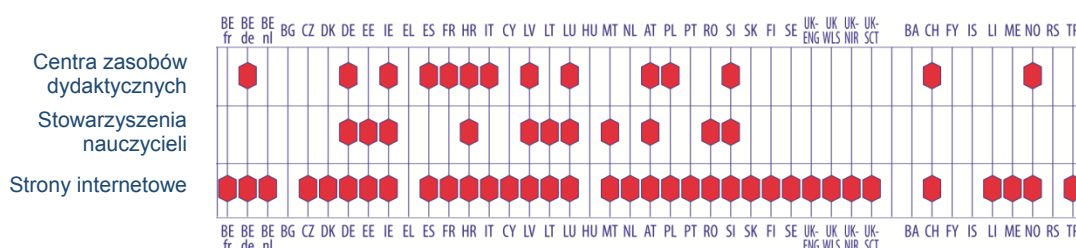
Istnieją inne podobne przypadki, gdzie centra zasobów dydaktycznych, tj. fizycznie istniejące instytucje dostarczające nauczycielom informacje, materiały dydaktyczne, jak również organizujące szkolenia w zakresie edukacji obywatelskiej, promują swoją pracę online:

Na przykład w **Niemczech** Federalna Agencja ds. Edukacji Obywatelskiej (*Bundeszentrale für politische Bildung*)⁽¹⁷⁵⁾ jest federalnym centrum zapewniającym edukację obywatelską i informacje na temat zagadnień politycznych wszystkim mieszkańcom Niemiec. Instytucja ta oferuje wiele zasobów, w tym raporty i materiały dydaktyczne, etc. na swojej stronie internetowej.

Ponadto stowarzyszenia lub sieci nauczycieli często prowadzą działalność online na specjalnych stronach internetowych:

Na **Litwie**, na przykład, strona internetowa „Ogród edukacji” (*Ugdymo sodas*)⁽¹⁷⁶⁾ jest systemem informacyjnym zawierającym treści edukacyjne. Udostępnia ona materiały dydaktyczne w zakresie edukacji obywatelskiej, jak również na temat innych przedmiotów; jest tam też przestrzeń dla nauczycieli do wymiany doświadczeń i dyskusji w zakresie zagadnień edukacyjnych.

Rysunek 4.6: Inne formy wsparcia zapewniane przez centralne władze oświatowe nauczycielom i dyrektorom szkół w nauczaniu edukacji obywatelskiej, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Formy wsparcia, inne niż doskonalenie nauczycieli, organizowane lub dotowane przez władze centralne, mogą obejmować centra zasobów dydaktycznych, stowarzyszenia nauczycieli lub strony internetowe. W praktyce te trzy formy wsparcia mogą się na siebie nakładać, np. centra zasobów mogą promować swoją pracę na swoich stronach internetowych, a stowarzyszenia nauczycieli mogą prowadzić działalność online.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Luksemburg: Centrum Edukacji Obywatelskiej (*Zentrum für politisch Bildung*) prowadzi wszystkie trzy działania wspierające.

Strony internetowe prowadzone przez centralne władze oświatowe w celu wspierania nauczycieli i dyrektorów szkół w realizacji edukacji obywatelskiej zapewniają zazwyczaj dostęp do szerszych informacji na temat szkół, edukacji, konferencji i szkoleń, jak również materiałów dydaktycznych w zakresie poszczególnych przedmiotów i zagadnień przekrojowych. Edukacja obywatelska stanowi jedno z takich zagadnień. Jedynie kilka krajów, takich jak Hiszpania, Austria, Słowacja i Szwajcaria posiada odrębne strony internetowe poświęcone bardziej szczegółowo edukacji obywatelskiej i zagadnieniom ściśle z nią związanym:

Hiszpańska strona internetowa, „*School co-existence*”⁽¹⁷⁷⁾ oferuje różnorodne informacje z życia szkoły. Strona internetowa podzielona jest na kilka części, które zapewniają informacje związane ze „Strategicznym Planem Życia Szkoły” opracowanym przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu we współpracy ze wspólnotami autonomicznymi, w tym informacje na temat szkolenia nauczycieli, protokołów, publikacji, legislacji oraz użytecznych linków.

Zarówno w **Austrii**⁽¹⁷⁸⁾, jak i w **Szwajcarii**⁽¹⁷⁹⁾ istnieją strony internetowe mające charakter platform informacyjnych na temat edukacji obywatelskiej i oferujące informacje dotyczące programów nauczania, instytucji, materiałów dydaktycznych, a w przypadku **Szwajcarii**, informujące o możliwościach networkingu dla nauczycieli i uczniów zainteresowanych edukacją obywatelską.

⁽¹⁷⁵⁾ www.bpb.de

⁽¹⁷⁶⁾ <https://sodas.ugdome.lt>

⁽¹⁷⁷⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/eu/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

⁽¹⁷⁸⁾ www.politische-bildung.at

⁽¹⁷⁹⁾ www.politischebildung.ch

Na **Słowacji** strona internetowa „Globalna edukacja”⁽¹⁸⁰⁾ ma na celu podnoszenie świadomości na temat zagadnień globalnych, promowanie krytycznego myślenia oraz szerszego zrozumienia zagadnień globalnych wśród nauczycieli, uczniów i rodziców.

Centra zasobów dydaktycznych – rozumiane jako fizycznie istniejące instytucje dostarczające nauczycielom informacje, materiały dydaktyczne, jak również szkolenia, etc. – w wielu przypadkach są dedykowane nauczaniu i uczeniu się w sensie bardziej ogólnym, ale dotyczą również edukacji obywatelskiej. Jednakże, w kilku krajach, w tym w Niemczech, Austrii i Norwegii, niektóre centra specjalizują się w edukacji obywatelskiej lub zagadnieniach ściśle z nią związanych:

Oprócz wspomnianej już Federalnej Agencji ds. Edukacji Obywatelskiej (*Bundeszentrale für politische Bildung*), centralne władze oświatowe w **Niemczech** wspierają również Niemieckie Towarzystwo Edukacji na rzecz Demokracji (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*)⁽¹⁸¹⁾. Jest to organizacja non-profit, skupiająca ekspertów z dziedziny badań edukacyjnych i praktyki oświatowej, wydawców edukacyjnych, rodziców, uczniów, w celu wspólnego promowania demokracji poprzez edukację.

Austriackie Centrum Edukacji Obywatelskiej (*Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*)⁽¹⁸²⁾ to kolejny przykład centralnej instytucji edukacyjnej promującej edukację obywatelską w szkołach. Centrum pomaga nauczycielom w nauczaniu edukacji obywatelskiej i w zakresie praw człowieka w szkołach, służy jako platforma informacji i centrum doradcze, opracowuje nowe materiały do wykorzystania w szkołach, oferuje przykłady dobrej praktyki w nauczaniu edukacji obywatelskiej, bierze udział w europejskiej i austriackiej debacie na temat edukacji obywatelskiej, odgrywa wpływową rolę w zakresie kształcenia nauczycieli oraz koordynuje organizację „Dorocznych Dni Obywatelstwa”.

W **Norwegii** działa sześć „Centrów Pokoju i Praw Człowieka”⁽¹⁸³⁾, które otrzymują dofinansowanie od władz oświatowych. Centra oferują działania edukacyjne dla nauczycieli, uczniów i ogółu społeczeństwa w zakresie jednego lub więcej zagadnień: prawa człowieka, ludobójstwo, Holocaust/ II Wojna Światowa, zapobieganie radykalizacji, zagadnienia mniejszościowe, demokracja i uczestnictwo.

Oprócz wymienionych wyżej form wsparcia w postaci stowarzyszeń nauczycieli lub sieci działających online, w niektórych krajach funkcjonują grupy nauczycieli współpracujących w dziedzinie edukacji obywatelskiej oraz powiązanych z nią zagadnień. Podczas gdy praca stowarzyszenia nauczycieli w Irlandii skupia się na edukacji obywatelskiej, stowarzyszenia działające w takich krajach, jak Estonia, Łotwa i Malta koncentrują się na historii, edukacji obywatelskiej i naukach społecznych. Stowarzyszenie nauczycieli w Słowenii skupia się na edukacji obywatelskiej oraz innych przedmiotach, w ramach których poruszane są powiązane tematy.

Irlandzkie Ministerstwo Edukacji i Umiejętności zapewnia wsparcie i finansowanie dla *Association of Civic, Social and Political Education Teachers* (ACT)⁽¹⁸⁴⁾. ACT upowszechnia wiele materiałów dla nauczycieli i rokrocznie organizuje konferencję szkoleniową.

Krajowy Instytut Edukacji **Republiki Słowenii** zatrudnia eksperta w dziedzinie edukacji obywatelskiej oraz koordynuje grupę studyjną nauczycieli przedmiotu „patriotyczna i obywatelska kultura i etyka”, która łączy nauczycieli i ekspertów dziedzinowych poprzez, między innymi, wirtualną klasę⁽¹⁸⁵⁾. Grupy studyjne funkcjonują w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, w tym tych, które zawierają elementy edukacji obywatelskiej.

Stowarzyszenia nauczycieli w **Estonii**, na **Łotwie** i **Malcie** koncentrują się na edukacji historycznej (Łotwa⁽¹⁸⁶⁾), historii i edukacji obywatelskiej (Estonia⁽¹⁸⁷⁾), a także historii, rozwoju osobowym, społecznym i zawodowym (PSCD) oraz na naukach społecznych (Malta⁽¹⁸⁸⁾). Ich główne cele to zapewnienie nauczycielom forum do nawiązywania kontaktów, dyskusji oraz dzielenia się pomocami i ważnymi informacjami. Stowarzyszenia te organizują też seminaria, jak również zapewniają swoim członkom szkolenia.

⁽¹⁸⁰⁾ <http://www.globalnevedelavanie.sk/co-je-gv>

⁽¹⁸¹⁾ www.degede.de

⁽¹⁸²⁾ www.politik-lernen.at

⁽¹⁸³⁾ Center for Studies of Holocaust and Religious Minorities (Oslo – <http://www.hlsenteret.no/english/>), The Nansen Center for Peace and Dialogue (Wschodnia Norwegia – <http://peace.no/>), The Falstad Centre (Środkowa Norwegia – <http://falstadsenteret.no/en/>), Stiftelsen Arkivet (Południowa Norwegia – <http://www.stiftelsen-arkivet.no/english/>), Narvik War Museum (Północna Norwegia – <http://warmuseum.no/>), The Rafto Foundation (Zachodnia Norwegia – <https://www.rafto.no/>)

⁽¹⁸⁴⁾ <http://www.cspeteachers.ie/>

⁽¹⁸⁵⁾ <https://skupnost.sio.si/course/index.php?categoryid=903b>

⁽¹⁸⁶⁾ <http://www.vsb.lv/>

⁽¹⁸⁷⁾ <http://www.eavs.edu.ee/aja/>

⁽¹⁸⁸⁾ <http://history.skola.edu.mt/>; <https://htmalta.wordpress.com/>; <http://psd.skola.edu.mt/>; <http://mpsda.org.mt/>

Należy zauważyć, że podobne typy wsparcia dla nauczycieli są realizowane przez organizacje pozarządowe oraz inne organizacje społeczeństwa obywatelskiego. Mimo iż inicjatywy te nie zostały omówione w niniejszej publikacji, stanowią część krajobrazu organizacji rozwoju zawodowego, szkoleń oraz pomocy dydaktycznych, które stanowią wsparcie dla nauczycieli i dyrektorów szkół w obszarze edukacji obywatelskiej.

Podsumowanie

Zawarta w niniejszym rozdziale analiza obecnych kierunków polityki i działań mających na celu wspieranie rozwoju zawodowych kompetencji nauczycieli w obszarze edukacji obywatelskiej w Europie pokazuje, że, ogólnie rzecz biorąc, w ostatnich latach centralne władze oświatowe zwiększyły wysiłki w tym zakresie. Podczas gdy, na przykład, w roku szkolnym 2010/11 możliwość specjalizacji w edukacji obywatelskiej w ramach kształcenia nauczycieli istniała jedynie w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), w roku szkolnym 2016/17 było to już możliwe w czterech systemach edukacji – Belgia (Wspólnota Francuska), Irlandia, Luksemburg i Holandia; a od jesieni 2017 roku jest to możliwe także w Danii. Kolejne siedem krajów – Czechy, Estonia, Łotwa, Litwa, Austria, Polska i Słowacja – szkoli nauczycieli kilku przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej. W Liechtensteinie, Czarnogórze i Serbii nauczyciele wszystkich przedmiotów mogą nauczać edukacji obywatelskiej pod warunkiem, że ukończą ukierunkowane szkolenie zawodowe w tym obszarze.

Dziewięć systemów edukacji – Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Dania, Niemcy, Hiszpania, Francja, Węgry, Holandia, Zjednoczone Królestwo (Walia) i Norwegia – zdefiniowało zestawy kompetencji w sposób szczególny związanych z edukacją obywatelską, które powinny być nabywane przez wszystkich przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i/lub średnich. Kolejne dziesięć systemów edukacji promuje ogólne kompetencje pedagogiczne, które nie są typowe dla nauczania edukacji obywatelskiej, ale się do niej odnoszą. Razem obejmują one podstawowe wymiary podkreślone w przeglądzie literatury badawczej, w szczególności te dotyczące wiedzy nauczycieli, ich umiejętności nauczania oraz umiejętności społecznych potrzebnych do współpracy z uczniami, rodzicami, kolegami z pracy oraz społecznością lokalną. Jednakże kompetencje potrzebne do ciągłej ewaluacji i doskonalenia działań w zakresie nauczania i uczenia się w obszarze edukacji obywatelskiej są zdefiniowane w centralnych regulacjach lub zaleceniach jedynie w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i w Hiszpanii.

Podobnie, mimo iż kładzie się nacisk na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej we wszystkich krajach, które włączają kompetencje związane z tym przedmiotem do kształcenia nauczycieli, tylko cztery kraje – Dania, Hiszpania, Francja i Węgry – przykładają podobną wagę do promowania wartości takich, jak demokracja, prawa człowieka, prawa człowieka oraz równość.

Inny obszar, na który centralne władze oświatowe nie wywierają wpływu, to praktyczne szkolenie nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej przed rozpoczęciem wykonywania zawodu. Nawet jeśli możliwości praktykowania edukacji obywatelskiej w rzeczywistych warunkach, np. w ramach praktyk, staży i/lub dzięki pomocy mentora są podkreślone w literaturze badawczej jako ważne elementy szkolenia, to odniesienia do nich zawarte w centralnych regulacjach lub zaleceniach występują jedynie w sześciu europejskich systemach edukacji – Francji, Węgier, Słowenii i Zjednoczonego Królestwa (Anglia, Walia i Irlandia Północna).

Jeśli chodzi o doskonalenie zawodowe nauczycieli, centralne władze oświatowe w prawie dwóch trzecich europejskich systemów edukacji są zaangażowane w zapewnianie szkoleń w tym zakresie. Większość z tych szkoleń jest dostępna dla wszystkich nauczycieli i obejmuje szeroki zakres tematów

(edukacja obywatelska i edukacja o prawach człowieka, demokracja w szkole, zapobieganie dyskryminacji i promowanie poszanowania różnorodności, edukacja interkulturowa, globalna odpowiedzialność i obywatelstwo, wielokulturowość w praktyce, edukacja na rzecz pokoju, etc.). Szkolenia prowadzone są w różnych formach (kursy i seminaria, konferencje, pakiety online, etc.). Niektóre kraje określają wymagania dotyczące treści. Głównym celem takich działań w ramach doskonalenia zawodowego jest poprawa umiejętności nauczycieli w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej w szkole, nawet jeśli szkolenie nie jest ogólnie obowiązkowe. Ponadto niektóre kraje są zaangażowane w projekty europejskie mające na celu zapewnienie efektywnego kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej. Takie projekty obejmują współpracę z europejskimi organizacjami, takimi jak RE i *European Wergeland Centre*.

Inna zmiana w obszarze doskonalenia zawodowego dotyczy dyrektorów szkół, którzy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kultury szkoły przyjaznej nauczaniu edukacji obywatelskiej. W roku szkolnym 2016/17 w 14 krajach europejskich – w Bułgarii, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Holandii, Austrii, Polsce i Słowenii – centralne władze oświatowe organizowały lub wspierały doskonalenie zawodowe dla dyrektorów szkół na temat sposobów promowania edukacji obywatelskiej w szkołach poprzez program nauczania, jak również dzięki demokratycznej kulturze szkoły i zarządzaniu, w tym poprzez pracę z rodzicami, programy zajęć pozalekcyjnych oraz poprzez promowanie współpracy nauczycieli.

W połowie europejskich systemów edukacji funkcjonują krajowe instytucje odpowiedzialne za koordynowanie działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół. Instytucje te zapewniają też szkolenia i materiały szkoleniowe. Ich praca obejmuje zazwyczaj wszystkie przedmioty znajdujące się w programie nauczania, a w czterech krajach – Francja, Luksemburg, Austria i Polska – instytucje te mają specjalne uprawnienia do zarządzania doskonaleniem zawodowym w zakresie edukacji obywatelskiej.

Oprócz działań w zakresie doskonalenia zawodowego, centralne władze oświatowe w prawie wszystkich krajach europejskich wspierają inne działania mające na celu pomoc nauczycielom i dyrektorom szkół w realizacji edukacji obywatelskiej. Strony internetowe stanowią główne narzędzie upowszechniania informacji i przykładów dobrej praktyki, a konferencje i szkolenia też odgrywają istotną rolę. W niektórych krajach funkcjonują centra zasobów dydaktycznych, które zapewniają informację, materiały dydaktyczne i szkolenia, podczas gdy stowarzyszenia nauczycieli lub sieci stanowią przestrzeń dla nauczycieli do nawiązywania kontaktów, wymiany pomysłów i współpracy dotyczącej tematów związanych z edukacją obywatelską.

Warto zauważyć, że oprócz wyżej wymienionych oficjalnych kierunków polityki i działań istnieją też w Europie inne inicjatywy pozarządowe mające na celu wspieranie nauczycieli i pozostałej kadry edukacyjnej w zakresie wdrażania edukacji obywatelskiej. Inicjatywy te obejmują nie tylko zajęcia realizowane w szkole, lecz również działania prowadzone w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Mimo iż inicjatywy te nie zostały omówione w niniejszym rozdziale, nie oznacza to, że ich znaczenie jest umniejszane. Przeciwnie, organizacje społeczeństwa obywatelskiego tradycyjnie odgrywają ważną rolę w promowaniu wartości demokratycznych, praw człowieka i edukacji obywatelskiej w Europie.

STUDIUM PRZYPADKU 4: KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI WE FRANCJI

Reforma w dziedzinie kształcenia i szkolenia nauczycieli we Francji (*Loi d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République*)⁽¹⁸⁹⁾ wprowadzona w lipcu 2013 roku położyła większy nacisk na potrzeby nauczycieli w zakresie nabywania pewnych kluczowych umiejętności zawodowych. Obejmują one określone kompetencje w zakresie promowania kultury demokracji oraz edukacji obywatelskiej i moralnej (*enseignement moral et civique* – EMC). Niniejsze studium przypadku zostało wybrane z powodu wszechstronnego charakteru tej reformy, która początkowo dotyczyła jedynie kształcenia nauczycieli, a następnie została rozszerzona o doskonalenie zawodowe oraz inne działania wspierające, takie jak wyposażenie nauczycieli w materiały dydaktyczne. Tym samym wszystkie główne elementy, które przyczyniają się do skutecznego nauczania edukacji obywatelskiej, omówione w Rozdziale 4 niniejszego raportu, zostały zawarte w reformie wprowadzonej we Francji.

Informacje zawarte w niniejszym studium przypadku zostały zebrane w trakcie projektu poświęconego partnerskiemu uczeniu się (ang. *Peer Learning Activity (PLA)*), realizowanego w ramach Grupy Roboczej Edukacja i Szkolenie 2020 ds. promowania obywatelstwa i wspólnych wartości w zakresie wolności, tolerancji i braku dyskryminacji poprzez edukację. Projekt nosił tytuł „Kształcenie nauczycieli, kluczowe narzędzie wdrażania Deklaracji Paryskiej”. Spotkanie Grupy Roboczej miało miejsce w dniach 29-31 marca 2017 roku w Paryżu. W ramach PLA wygłoszono prezentacje na temat różnych elementów kształcenia i szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej i moralnej, co posłużyło opracowaniu niniejszego studium przypadku. Ponadto zawarto również inne informacje pozyskane podczas spotkania PLA w ramach nieformalnej wymiany z niektórymi interesariuszami zaangażowanymi w kształcenie i szkolenie nauczycieli we Francji – przedstawicielem Ministerstwa Edukacji, Dyrekcji ds. Szkół/Placówek Szkoleniowych, profesorem Centrum Kształcenia Nauczycieli w Tuluzie oraz studentem kolegium kształcenia nauczycieli i edukacji w Paryżu (*École supérieure du professorat et de l'éducation de Paris* – ESPE).

Założenia i główne cele

Podejmując wysiłek promowania kompetencji zawodowych nauczycieli poprzez doskonalenie zawodowe (element kształcenia i szkolenia nauczycieli, który został zniesiony we wrześniu 2010 roku), rząd francuski wprowadził, jako część programu reformowania szkół z dnia 8 lipca 2013 roku, nową politykę dotyczącą kształcenia i szkolenia nauczycieli oraz stworzył nowe kolegia kształcenia nauczycieli i edukacji. Te nowe kolegia, nazywane w skrócie ESPE (*Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation*) – które są uczelniami działającymi w ramach uniwersytetów i z nimi współpracującymi – otwarto 1 września 2013 roku; uruchomiono też dwuletnie studia magisterskie w dziedzinie edukacji (*Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* – MEEF)⁽¹⁹⁰⁾.

Nowy program zapewnia przyszłym nauczycielom wczesny kontakt z uczniami, odpowiedni czas spędzony w klasie oraz wysokiej jakości wsparcie, w tym poprzez mentoring wykwalifikowanych nauczycieli. Obejmuje też podstawę programową⁽¹⁹¹⁾, w ramach której szkoleni są wszyscy przyszli nauczyciele w zakresie: promowania wartości Republiki; uwzględniania różnorodności podczas wspierania uczniów w procesie uczenia się; podejmowania działań edukacyjnych w sposób odpowiedzialny i etyczny; współpracy zespołowej z rodzicami i partnerami szkoły oraz wnoszenia własnego wkładu w działania społeczności szkolnej. Program włącza również narzędzia cyfrowe do procesu nauczania. Wszyscy przyszli nauczyciele studiujący w ramach studiów magisterskich ESPE muszą przystąpić do nauczycielskiego egzaminu konkursowego na koniec pierwszego roku studiów; w czasie drugiego roku realizują praktyki w szkołach w celu zdobycia doświadczenia praktycznego oraz przygotowują prace magisterskie. Przyszli nauczyciele, którzy nie studiowali i nie przystąpili do

⁽¹⁸⁹⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

⁽¹⁹⁰⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

⁽¹⁹¹⁾ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

nauczycielskiego egzaminu konkursowego w ESPE (tj. studenci, którzy studiowali na innych studiach magisterskich) muszą jednak odbyć drugi rok studiów w ESPE oraz, w konsekwencji, na koniec nauki uzyskać tytuł magistra w dziedzinie edukacji (MEEF).

Obecnie w całej Francji funkcjonuje 32 ESPE z 179 oddziałami szkoleniowymi, w których studiuje około 60 000 studentów. Dyrektorzy ESPE są wybierani wspólnie przez Ministerstwo Edukacji oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań; wszystkie ESPE mają ten sam cel – tworzenie ścisłych związków pomiędzy uniwersytetami i szkołami. Dlatego też współpracują z wieloma profesjonalistami: trenerami nauczycieli, inspektorami, dyrektorami szkół, ekspertami z uniwersytetów, jak również przedstawicielami organizacji społeczeństwa obywatelskiego.

Inne działanie zaproponowane w ramach programu rządu francuskiego w zakresie reformowania szkół z dnia 8 lipca 2013 roku dotyczy zmian w programie nauczania edukacji obywatelskiej i moralnej⁽¹⁹²⁾. Główne filary nowego programu, od szkół podstawowych po szkoły średnie II stopnia, oparte są na zasadach i wartościach zagwarantowanych w głównych deklaracjach praw człowieka, Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka oraz Konstytucji V Republiki Francuskiej.

Zamiast narzucania dogmatów i wzorców zachowań, nowy program nauczania edukacji obywatelskiej i moralnej stara się promować kulturę obywatelską i moralną oraz duch krytycyzmu, którego głównym celem jest umożliwienie uczniom rozwijania świadomości związanej z ponoszeniem odpowiedzialności w ich życiu osobistym i społecznym. Ten program edukacji oparty jest na czterech następujących wymiarach: świadomość, zasady i prawa, opinie i zaangażowanie. Prezentuje wartości (np. wolność, równość, braterstwo, sekularyzm, solidarność, sprawiedliwość, szacunek oraz brak wszelkich form dyskryminacji); wiedzę (literacką, naukową, historyczną, prawną, etc.); oraz kompetencje (np. umiejętność argumentowania, brania pod uwagę punktu widzenia innych oraz podejmowania działania).

Proces i wyniki

Waga przykładana do roli szkół i nauczycieli w realizacji edukacji obywatelskiej i moralnej oraz w szczególności w zakresie promowania wyżej wymienionych francuskich wartości wzrosła znacznie po atakach terrorystycznych mających miejsce w dniach 7-9 stycznia 2015 roku. Po tych tragicznych wydarzeniach, 22 stycznia 2015 roku francuski minister edukacji, Najat Vallaud-Belkacem, zaprezentował Plan działań zawierający jedenaście punktów dotyczących „Wielkiej mobilizacji szkół na rzecz wartości Republiki” (*Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*)⁽¹⁹³⁾. Oś tego planu działań stanowi przekazywanie wspólnych wartości w zakresie sekularyzmu, obywatelstwa, kultury angażowania się, walki z nierównościami społecznymi oraz uprzedzeniami, jak również mobilizacji szkół wyższych i świata nauki.

Aby zrealizować te cele, pierwszy z jedenastu punktów programu proponuje działania w zakresie kształcenia i szkolenia nauczycieli oraz pracowników szkół. W zakresie kształcenia nauczycieli, powierzono ESPE zadanie położenia silnego nacisku na nauczanie sekularyzmu oraz odrzucenia wszystkich form przemocy i dyskryminacji w ramach podstawy programowej kształcenia i szkolenia, mającej zastosowanie w odniesieniu do wszystkich nauczycieli i edukatorów pracujących w szkołach podstawowych i średnich, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Ponadto, od konkursów naboru nauczycieli przeprowadzonych w roku 2015, prowadzona jest ocena kandydatów na kursy szkoleniowe w zakresie ich umiejętności wyjaśniania i promowania wartości.

Utworzono krajowy plan doskonalenia zawodowego nauczycieli po to, by pomóc im w radzeniu sobie z zagadnieniami odnoszącymi się do (francuskiego i europejskiego) obywatelstwa, sekularyzmu oraz walki z uprzedzeniami. Ten krajowy plan zawierał trzy fazy.

⁽¹⁹²⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

⁽¹⁹³⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

- W fazie 1. (czerwiec 2015) nacisk położony był na prezentację nowego programu przedstawicielom kadry oświatowej (ok. 1 000 osób), w szczególności inspektorom oraz trenerom nauczycieli, w ramach różnych francuskich *académies* – tj. głównych administracyjnych okręgów Ministerstwa Edukacji oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań – których następnie poproszono o przekazanie tej wiedzy kolegom w poszczególnych okręgach. Celem tego działania było to, by do końca roku 2017 zostało przeszkolonych w ten sposób 300 000 nauczycieli.
- Faza 2. (2015-2016) to publikacja zasobów Eduscol i Canopé (patrz również informacja zaprezentowana poniżej na temat wsparcia nauczycieli).
- Faza 3. dotyczyła promocji zmiany zawodowej praktyki i metod dydaktycznych sprzyjających przekazywaniu kultury demokracji poprzez, między innymi, krajowe seminarium szkoleniowe na temat nauczania edukacji obywatelskiej oraz moralnej, jak również realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych w tym zakresie w klasach oraz szkołach (*parcours citoyen*)⁽¹⁹⁴⁾ (Brive, 8-9 marca 2017 r.).

Podczas krajowego seminarium przedstawiono prezentacje poświęcone zagadnieniom społecznym i edukacji obywatelskiej. W czasie seminarium odbyły się praktyczne warsztaty dotyczące sił napędowych i barier promowania wiedzy i kompetencji uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej i moralnej w szkołach; wymiana doświadczeń pomiędzy ekspertami w dziedzinie polityki edukacyjnej w okręgach w celu promowania wspólnej odpowiedzialności za edukację obywatelską i moralną w szkołach podstawowych i średnich oraz tworzenie wspólnej platformy szkoleń online, „m@gistère”⁽¹⁹⁵⁾ w celu pełnego wykorzystania treści seminarium szkoleniowego. Aby zapewnić kontynuację, następne krajowe seminarium szkoleniowe zostało zaplanowane na marzec 2018 r. W czasie seminarium nacisk zostanie położony na edukację obywatelską i moralną, a w szczególności na nauczanie o faktach dotyczących religii, rozwijanie krytycznej świadomości oraz ścieżek edukacji obywatelskiej, jak również walki z dyskryminacją, etc.

Aby lepiej odpowiedzieć na potrzeby szkoleniowe nauczycieli oraz kadry edukacyjnej, eksperci naukowci Generalnego Inspektoratu Edukacji Narodowej (IGEN) oraz Generalnego Inspektoratu ds. Administracji w zakresie Edukacji Narodowej, Kształcenia i Badań (IGAENR) będą rokrocznie zbierać informacje dotyczące napotykanym trudności i potrzeb szkoleniowych wyrażanych przez nauczycieli, na podstawie których IGEN i Dyrekcja Generalna ds. Edukacji Szkolnej (DGESCO) opracują odpowiednie szkolenia i materiały dydaktyczne.

Nowe materiały dydaktyczne, jak również kursy szkoleniowe są obecnie opracowywane i będą udostępnione nauczycielom i kadry edukacyjnej, w tym na platformie M@gistère. Będą one dotyczyły dydaktyki nauczania o sekularyzmie oraz opartego na faktach nauczania o religiach w kontekście sekularyzmu. Zostanie również wydana broszura zawierająca podstawowe treści dydaktyczne (np. różne teksty i karta na rzecz sekularyzmu⁽¹⁹⁶⁾), linki do materiałów szkoleniowych, pytania i odpowiedzi dotyczące legislacji w zakresie wrażliwych zagadnień dotyczących sekularyzmu. Opracowano również, we współpracy z siecią Canopé⁽¹⁹⁷⁾, nowe audiowizualne materiały edukacyjne na następny rok szkolny. Zawierają one serię krótkich filmów prezentujących epizody historyczne, np. walka o sekularyzm oraz ważne postacie z przeszłości i teraźniejszości. Ponadto utworzono portal, który zapewnia dostęp do

⁽¹⁹⁴⁾ Ścieżka edukacji obywatelskiej jest częścią ogólnego programu kształcenia uczniów. Ma ona na celu kształtowanie obywateli, którzy stopniowo stają się świadomi swoich praw, obowiązków i odpowiedzialności. Wspierana w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych, w szczególności w ramach edukacji obywatelskiej i moralnej, edukacji na temat mediów i informacji oraz stanowiąca część podstawy programowej w zakresie wiedzy, umiejętności i kultury, ścieżka edukacji obywatelskiej przyczynia się do przekazywania wartości i zasad Republiki oraz życia w demokratycznym społeczeństwie. Jest realizowana przez cały okres edukacji szkolnej uczniów, od szkoły podstawowej do szkoły średniej II stopnia, ale również w ramach doświadczenia uczniów zdobywanego podczas uczenia się formalnego, nieformalnego i pozaformalnego. Patrz: <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>

⁽¹⁹⁵⁾ <https://wiki.magistere.education.fr>

⁽¹⁹⁶⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

⁽¹⁹⁷⁾ Canopé jest siecią skupiającą 102 centra zasobów dydaktycznych i szkoleń działające w każdym okręgu (fr. *académie*) we Francji, zapewniającą wiele drukowanych jak i internetowych materiałów dydaktycznych i szkoleniowych dla nauczycieli w pięciu kluczowych obszarach: pedagogika, TIK, edukacja obywatelska, sztuka i kultura i dokumentacja. Patrz: <https://www.reseau-canope.fr/>

materiałów dydaktycznych dotyczących walki z rasizmem i antysemityzmem oraz linkuje do strony internetowej Międzyministerialnego Przedstawicielstwa ds. Walki z Rasizmem, Antysemityzmem i Nienawiścią wobec Środowisk LGBT (DILCRA). Przygotowano również, w drodze międzyresortowych konsultacji, książkę zawierającą praktyczne porady dotyczące zwalczania radykalizmu.

Refleksje na temat reformy

Ogólne odczucia poszczególnych interesariuszy zaangażowanych we wdrażanie kierunków polityki i reform w zakresie kształcenia i szkolenia nauczycieli we Francji są pozytywne. Największe zmiany w tej dziedzinie zostały wprowadzone po roku 2013 – w szczególności wysiłki podejmowane od roku 2015 w celu wzmocnienia kompetencji nauczycieli w zakresie przekazywania wiedzy dotyczącej wartości odnoszących się do edukacji obywatelskiej i moralnej w ramach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz poprzez materiały dydaktyczne. Aspektem sprzyjającym tym zmianom był fakt, że wiele powiązanych elementów, w tym program nauczania, podejścia pedagogiczne, ocena uczniów i kształcenie nauczycieli zostały poddane przeglądowi, jako część szerokiej reformy mającej na celu wsparcie rozwoju uczniów jako obywateli, którzy potrafią krytycznie myśleć, rozumieć i szanować humanistyczne wartości solidarności, poszanowania i odpowiedzialności oraz dzielić się nimi z innymi.

Jednakże nadal istnieje wiele wyzwań, którym należy stawić czoło. Wszyscy interesariusze – w tym Ministerstwo Edukacji, instytucje kształcenia nauczycieli oraz przyszli nauczyciele – zgodzili się na początku, że istnieje potrzeba poprawy kształcenia i szkolenia nauczycieli, jako że nauczanie jest czymś, czego należy się uczyć. Wiedza dotycząca nauczanego przedmiotu nie wystarcza, podstawę stanowią kompetencje kluczowe, szczególnie te w zakresie nauczania dziedzin o charakterze przekrojowym, takich jak edukacja obywatelska i moralna, które muszą być nabywane przez wszystkich nauczycieli. Wszyscy interesariusze podkreślili również fakt, że związek pomiędzy kształceniem nauczycieli a szkołami ma w tym kontekście znaczenie podstawowe. Efektywne kształcenie nauczycieli wymaga zaangażowania wielu profesjonalistów i współpracy uniwersytetów, inspektorów, trenerów nauczycieli i dyrektorów szkół. Podkreślono również, że obecne kształcenie nauczycieli musi przechodzić regularną ewaluację, by mogło być stale doskonałe. W przypadku Francji, po pięciu latach od wdrożenia reformy w zakresie kształcenia i szkolenia nauczycieli zostanie przeprowadzona jej całościowa ewaluacja.

W odniesieniu do doskonalenia zawodowego nauczycieli, interesariusze podkreślili, że należy uświadomić szkołom ich fundamentalną rolę w rozpoznawaniu potrzeb szkoleniowych nauczycieli i kadry edukacyjnej. Zasady zaakcentowane w kontekście francuskiego podejścia to elastyczność systemu i zaufanie do interesariuszy pracujących na miejscu. W obliczu braku obowiązkowego doskonalenia zawodowego nauczycieli uczących w szkołach średnich, zachęca się szkoły, by współpracowały z inspektorami i instytucjami szkoleniowymi w celu zaspokojenia potrzeb szkoleniowych; podobnie oczekuje się, by nauczyciele aktywnie uczestniczyli w dalszym rozwoju zawodowym i dzielili się nabytą wiedzą z kolegami.

Wyżej wymienione zmiany w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli we Francji są związane z innym kluczowym wyzwaniem. System edukacji tradycyjnie cechowało przekazywanie wiedzy przez nauczyciela, w opozycji do kompetencji przekrojowych, takich jak kompetencje obywatelskie i moralne, czy też postrzeganie uczniów jako słuchaczy zamiast osób myślących krytycznie i dyskutujących z nauczycielem oraz między sobą. Zmiana, która zaszła w rezultacie obecnej reformy w zakresie kształcenia i szkolenia nauczycieli jest według wszystkich interesariuszy zmianą fundamentalną, ale nie wszyscy nauczyciele są jak dotąd dobrze do niej przygotowani. Wymaga to od nauczycieli, by zaakceptowali nową dynamikę, która nie stawia ich już w centrum klasy i w pozycji „kontroli”, ale raczej postrzega ich jako przewodników, którzy towarzyszą uczniom i ułatwiają im naukę i rozwój.

Nowy system kształcenia nauczycieli ma na celu promowanie tych zmian, wyposażając przyszłych nauczycieli w niezbędne kompetencje potrzebne do wypełniania nowej roli w klasie oraz w praktyczne

umiejętności, jak również możliwości łączenia teorii z praktyką oraz zachęca ich do korzystania z badań i eksperymentowania z nowymi podejściami, takimi jak wykorzystanie mediów, TIK, etc. W odniesieniu do doskonalenia zawodowego, podobnie, nacisk został położony na uczenie się poprzez praktykę oraz doświadczenie, takie jak debaty na kontrowersyjne tematy, dylematy moralne, odgrywanie ról, etc. Opracowano też wiele pomocy dydaktycznych, drukowanych i online, by wspierać nauczycieli w rozwoju zawodowym.

Podsumowując, we Francji w ostatnich latach zreformowano wiele elementów kształcenia, szkolenia i wspierania nauczycieli, natomiast wprowadzanie tak wszechstronnych zmian wymaga czasu. Oprócz znaczącej zmiany w postrzeganiu roli nauczycieli jako facylitatorów uczenia się, w tym nabywania przez nich umiejętności angażowania się w debaty i umiejętności krytycznego myślenia, zachodzi wiele zmian, którym nauczyciele muszą stawić czoła, takich jak duża liczebność uczniów w klasach oraz uczniowie o różnym poziomie zdolności i pochodzący z różnych środowisk. Jednakże wydaje się, że we Francji podjęto wiele wstępnych działań w celu zapewnienia, że reforma kształcenia i szkolenia nauczycieli będzie efektywna i będzie wspierać inne stale podejmowane wysiłki w celu promowania kompetencji obywatelskich i moralnych uczniów, i tym samym zapewni przekazywanie francuskich wartości w ramach nauczania i uczenia się w szkołach.

Wnioski

- Reformy kształcenia nauczycieli we Francji rozpoczęły się w roku 2013, wraz z utworzeniem nowych kolegiów kształcenia nauczycieli i edukacji oraz wprowadzeniem dwuletnich studiów magisterskich w dziedzinie edukacji, które muszą ukończyć wszyscy przyszli nauczyciele. Ten nowy system wymaga, by nauczyciele przyjęli nową rolę facylitatorów uczenia się i rozwoju uczniów.
- Plan działań, opracowany w efekcie ataków terrorystycznych w roku 2015, przyczynił się do zwiększenia wysiłków, by wzmocnić kompetencje zawodowe nauczycieli, by byli oni w stanie przekazywać wspólne wartości, rozumienie sekularyzmu i obywatelstwa.
- Określone struktury ramowe kompetencji i związane z nimi procedury oceny w kształceniu nauczycieli są postrzegane jako pomocne w zakresie zapewniania, że wszyscy nauczyciele nabędą niezbędną wiedzę, umiejętności, postawy i wartości w celu wdrażania obszaru kształcenia przekrojowego, takiego jak edukacja obywatelska i moralna.
- Opracowano krajowy plan doskonalenia zawodowego w celu promowania edukacji obywatelskiej, sekularyzmu i walki z uprzedzeniami, który zaowocował, między innymi, szkoleniem znacznej liczby kadry oświatowej, w tym inspektorów, trenerów nauczycieli, którym następnie powierzono zadanie przekazania wiedzy kolegom w poszczególnych okręgach.
- Tym samym, mimo iż doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkowe dla nauczycieli uczących w szkołach średnich, otwarty kanał komunikacji i interakcji pomiędzy Ministerstwem Edukacji, inspektorami, trenerami nauczycieli, szkołami i nauczycielami pomógł naświetlić potrzeby szkoleniowe nauczycieli oraz promować wiedzę i umiejętności w zakresie edukacji obywatelskiej i moralnej.
- Interesariusze podkreślili fakt, że efektywne działanie w ramach doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji obywatelskiej i moralnej obejmuje uczenie się poprzez praktykę i doświadczenie, w tym debaty na tematy kontrowersyjne, dyskusje o dylematach moralnych i odgrywanie ról.
- Oprócz działań w zakresie szkolenia zawodowego, dedykowane centra zasobów, które są łatwo dostępne w całym kraju i które zapewniają wiele przydatnych materiałów dydaktycznych dowiodły, że stanowią ważny element wsparcia dla francuskich nauczycieli i szkół.

BIBLIOGRAFIA

Adam, S., 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland.

Altrichter, H., 2005. Curriculum implementation - limiting and facilitating factors. W: P. Nentwig & D. Waddingto, eds. *Context based Learning of Science*. Münster: Waxmann, ss. 35-62.

Anderson, J., Bachor, D., 1998. A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in Education*, 5(3), ss. 327-353.

Andrade, H., Valtcheva, A., 2009. *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, Theory Into Practice*, 48:1, ss. 12-19. Dostępny pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> [dostęp 3 marca 2017].

Aristotle, 1944. *On politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aristotle, 350BC. *Nicomachean. Ethics* Book II. Dostępny pod adresem: <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html> [dostęp 10 maja 2017].

Audigier, F., 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Auer, S., 2010. 'New Europe': Between cosmopolitan dreams and nationalist nightmares. *Journal of Common Market Studies*, 48 (5), ss. 1163-1184.

Austrian Federal Chancellery, 2013. *Work programme of the Austrian Federal Government. Austrian Federal Chancellery: Vienna*. Dostępny pod adresem: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588> [dostęp 26 września 2016].

Barr, D. et al., 2015. A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(4), ss. 1-52.

Barrett, M., 2016. *Competences for democratic culture and global citizenship: components and assessment*. Dostępny pod adresem: http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment [dostęp 3 marca 2017].

Biesta, G., 2011. *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bîrzéa, C., 2000. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project on "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, 20 June, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [dostęp 22 września 2016].

Black, P., William, D., 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Black, P., William, D., 1999. *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. London: GL Assessment.

Black, P.J. et al., 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: UK: King's College London School of Education.

Bozec, G., 2016. *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. [pdf] Dostępny pod adresem:

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf

[dostęp 24 kwietnia 2017].

Brett, P. et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. [pdf] Dostępny pod adresem: http://dswe.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf [dostęp 26 września 2016].

Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016. *Curriculum of History, Social Studies and Citizenship Education Sek. I (2016)*. Vienna. Federal Ministry for Education and Women: [pdf] Dostępny pod adresem:

www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978. *Grundsatzlerlass "Politische Bildung in den Schulen". vom 11.4.1978, Zl. 33.464/6-19a/1978*. Federal Ministry for Education and the Arts: Vienna.

CEDEFOP, 2011. *Using learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chin, K., Barber, E. B., 2010. A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory & Research in Social Education* 38(3), ss. 395-427.

Citizenship Foundation, 2006. *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*. Dostępny pod adresem: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281> [dostęp 10 maja 2017].

Cogan, J.J., Derricott, R., 2012. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Council of Europe, 2010. 'Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education'.

Council of Europe, 2016. *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe, 2017. *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Dostępny pod adresem: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> [dostęp 24 kwietnia 2017].

Council of the European Union, 2016a. *The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people - Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council (30 May 2016)*. Outcomes of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9640/16. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf> [dostęp 24 kwietnia 2017].

Council of the European Union, 2016b. *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions (30 May 2016)*. Outcome of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9641/16. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [dostęp 24 kwietnia 2017].

Council of the European Union, 2017. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All - Council conclusions (17 February 2017)*. Brussels, 17 February 2017, 6356/17. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf> [dostęp 24 kwietnia 2017].

Deakin Crick, R. et al., 2004. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. W: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Delanty, G., 2000. *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.

Doğanay, A., 2012. A curriculum framework for active democratic citizenship education. W: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 19-40.

Dürr, K., Spajic-Vrkas, V. and Ferreira Martins, I., 2000. *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT (2000) 16. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://www.storiareer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf> [dostęp 10 maja 2017].

Elfrink, T. R. et al., 2017. Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), s. 215-230. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/HE-09-2016-0039> [dostęp 26 września 2016].

European Commission, 2006. EU Research on Social Sciences and Humanities. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report, 1999*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [dostęp 10 maja 2017].

European Commission, 2009. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world: Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training work programme'*. COM(2009) 640 final. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF> [dostęp 10 maja 2017].

European Commission, 2011. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework*. Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2012. *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training. Policy Guidance. Accompanying the document. Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> [dostęp 10 maja 2017].

European Commission, 2015a. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Dostępny pod adresem:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission, 2015b. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7542061-e046-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission, 2016. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism*. COM(2016) 379 final. [pdf] Dostępny pod adresem:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation_en.pdf [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2011. *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-en/format-PDF/source-33978790> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a. *Citizenship Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a. *Entrepreneurship Education at School in Europe, 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 24 kwietnia 2017].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [dostęp 24 kwietnia 2017].
- Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dfc3731df/language-en/format-PDF> [dostęp 24 kwietnia 2017].
- Geboers, E. et al., 2013. Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, ss. 158-173.
- Gordon, J. et al., 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grimmer, J., Stewart, B. M., 2013. Text as data: the promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, 21, ss. 267-297.
- Habbeger, Sh., 2008. The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture. [pdf] Dostępny pod adresem: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O_p42.pdf [dostęp 5 maja 2017].
- Halász, G., Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), ss. 289-306.
- Hargreaves, L. G., 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/hargreaves%20pers%202.pdf> [dostęp 5 maja 2017].
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.
- Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm> [dostęp 24 kwietnia 2017].
- Heater, D., 2002. The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs* 55, ss. 457-474.
- Hobsbawm, E., 1989. *The age of empire: 1875-1914*. New York: Vintage.
- Hoskins, B., Kerr, D., 2012. Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Report 4. European Commission, Europe for Citizens Programme, Submitted 10th May 2012. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations.pdf [dostęp 24 kwietnia 2017].

Hoskins, B., Saisana, M. and Villalba, C., 2015. Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), ss. 431-457.

Huddleston, T., 2005. Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), ss. 50-63.

Huddleston, T., Kerr, D., 2006, *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development Handbook*. London: The Citizenship Foundation.

Huddleston, E. et al., 2007. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education (revised version September 2007)*. Strasbourg: Council of Europe, 2007. [Online] Dostępny pod adresem: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7279> [dostęp 26 września 2016].

Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., 2006. Neo-liberalism, globalization and human capital learning. *Reclaiming Education for Democratic Citizenship*. Dordrecht: Springer.

IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance), 1999. *Youth Voter Participation - Involving Today's Young in Tomorrow's Democracy*. Varberg: IDEA International (Sweden).

Jansen, Th., Chioncel, N. and Dekkers, H., 2006. Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), ss. 189-205.

Jerome, L., 2008. Assessing Citizenship Education. In: J. Arthur, I. Davies and C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publishing.

Keating, A., Ortloff, D.H. and Stavroula, P., 2009. Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), ss. 145-158.

Keating, A., 2014. *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Kerr, D., 1999. Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), ss. 5-32.

Kerr, D. et al., 2004. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report – Making Citizenship Education Real*. London: NFER (National Foundation for Education Research).

Kerr, D., Keating, A. and Ireland, E. 2009. *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.

Kerr, D. et al., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Keser, F. et al, 2011. Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, Vol. 43, No.6, ss. 809-837.

Kikas, E., Toomela, A., 2015. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. [Learning and teaching in basic school. General competences and supporting their development]. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

- Linklater, A., 1998. Cosmopolitan citizenship. *Journal of Citizenship Studies*, 2 (1), ss. 23-41.
- Loogma, K. et al., 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. *Opetaja professionaalsus ning tohusama opetamis- ja oppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise opetamise ja oppimise uuringu TALIS tulemused*. [Teacher professionalisms and more effective teaching and learning for a learning environment. Results OECD International Teaching and Learning].
- Looney, J., 2011. 'Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?'. *OECD Education Working Papers*, No. 58. Paris: OECD Publishing. Dostępný pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en> [dostępný marzec 2010].
- Macchiaveli, N., 2008. *The prince*. Oxford: Oxford University Press.
- Maes, B., 2005. 'Introduction: education for democratic citizenship'. W: B. Maes, ed. *Different phases of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, ss. 7-14.
- Mark A. Pike, 2007. Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59:2, ss. 215-229.
- Marshall, H., 2009. Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), ss. 247-267.
- Maslowski, R. et al., 2009. A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. W: J. Scheerens, ed. *Informal Learning of Active Citizenship at School*. London: Springer, ss. 11-24.
- Mons, N., 2009. *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA/Eurydice. [pdf] Dostępný pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf [dostępný marzec 2010].
- Mrnjaus, K., 2012. Teacher competences for education for democratic citizenship. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, ss. 81-98.
- NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (UK)), 2008. *Mathematics Matters: Final Report*. [pdf] Dostępný pod adresem: <https://www.ncetm.org.uk/public/files/309231/Mathematics+Matters+Final+Report.pdf> [dostępný marzec 2010].
- Nemo, P., 2013. *A history of political ideas*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2005. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Patterson, P., Doppen, F. & Misco, T., 2012. Beyond personally responsible: A study on teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), ss. 191-206.
- Pepper, D., 2011. Assessing Key competences across the Curriculum and Europe, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.

Pepper, D., 2013. KeyCoNet 2013. Literature Review. *Assessment for key competences*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028 [dostęp 28 września 2016].

Philippou, S., Keating, A. and Ortloff, D. H., 2009. Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), ss. 291-299.

Plato, M. L., 1987. *The Republic*. London: Penguin Books.

Rauner, M., 1999. UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, ss. 91-100.

Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R. 2008. Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. W: C. Van Woensel, ed. *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, ss. 107-122.

Salema, M. H., 2005. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies. *Journal of Social Science Education* 4(3), pp. 39-49.

Salema, M. H., 2012. Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 129-144.

Scallon, G., 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Assessing learning in a competence-based approach]. Bruxelles: De Boeck.

Schulz, W. et al, 2010. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf [dostęp 26 września 2016].

Schulz, W. et al, 2016. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.

Sliwka, A., 2006. Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School: Structural and Cultural Implications. W: A. Sliwka, M. Diedrich and M. Hofer, eds. *Citizenship Education. Theory - Research - Practice*. Münster: Waxmann, ss. 7-19.

Smith, A., 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.

Sundström, M. and Fernández, C., 2013. Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), ss. 103-117.

Ten Dam, G. and Volman, M., 2004. Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), ss. 359-379.

Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument* [Citizenship competences: the development of a measurement instrument]. *Pedagogische Studiën*, 87, ss. 313-333.

- Ten Dam, G. et al., 2011. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), ss. 354-372.
- Thornberg, R., 2008. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), ss. 1791-1798.
- Thornberg, R. 2009. Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *The International Journal of Childrens Rights*, 17(3), ss.393-413.
- Turner, B., 1993. Contemporary problems in the theory of citizenship. W: B. Turner, ed. *Citizenship and Social Theory*. London: Sage, ss. 1-18.
- United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1998. *Citizenship Education for the 21st Century*. [Online] Adapted version. Dostępny pod adresem: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm [dostęp kwiecień 2017].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). IBE (International Bureau of Education), 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf [dostęp kwiecień 2017].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: Unesco.
- United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). IBE (International Bureau of Education). APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding), 2017. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [dostęp kwiecień 2017].
- Van Driel, B., Darmody, M., and Kerzil J., 2016. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wikipedia, 2010. Electronic portfolio. Dostępny pod adresem: https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio [dostęp 10 marca 2010].
- Willemse, T. M. et al., 2015. Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, ss. 118-127.
- Zahabioun, S. et al., 2013. Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), ss. 195-206.
- Zajda, J., 2009. Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. W: J. Zajda, H. Daun and L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*. London: Springer, ss. 1-11.

I. Definicje

Centrum zasobów dydaktycznych: Centrum, które zapewnia nauczycielom informacje, materiały szkoleniowe, porady metodyczne i wskazówki na temat dobrych praktyk.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli: Odnosi się do działań formalnych i pozaformalnych mających na celu szkolenie i rozwój zawodowy, które mogą na przykład obejmować kształcenie w zakresie nauczanych przedmiotów i szkolenie pedagogiczne. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Efekty uczenia się: Określają, co osoba ucząca się będzie wiedzieć, rozumieć oraz umieć zrobić po zakończeniu nauki na danym poziomie lub w ramach danego modułu kształcenia. Efekty uczenia się bardziej powiązane są z osiągnięciami ucznia niż z zamierzeniami nauczyciela (wyrażonymi w celach modułu lub programu zajęć) (Harvey, 2004). Efekty uczenia się wskazują rzeczywisty poziom osiągnięć, podczas gdy cele nauczania definiują w kategoriach ogólnych kompetencje, które powinny zostać ukształtowane.

Egzaminy krajowe: Testy/egzaminy standaryzowane, ustanowione przez centralne władze publiczne i prowadzone w ramach ich odpowiedzialności. Testy/egzaminy standaryzowane to testy w dowolnej formie, w ramach których (a) wszyscy zdający odpowiadają na te same pytania (lub pytania wybrane ze wspólnego banku pytań) oraz (b) których ocena jest standaryzowana i spójna. Testy opracowane na poziomie szkół na podstawie centralnie zaprojektowanych ram odniesienia nie są traktowane jako egzaminy krajowe.

Ewaluacja szkół: Skupia się na działaniach prowadzonych przez ogół pracowników szkół, bez wchodzenia w zakres obowiązków poszczególnych członków personelu. Ewaluacja tego rodzaju ma na celu monitorowanie lub podniesienie jakości pracy szkoły i/lub wyników uczniów, a jej wyniki są prezentowane w raporcie ogólnym, który nie obejmuje informacji nt. oceny poszczególnych nauczycieli. Ewaluacja szkół może być zewnętrzna lub wewnętrzna.

Kompetencje obywatelskie: Połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych, oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa. (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, DZ.U. L 394 z 30.12.2006, str. 10).

Kompetencje społeczne: Obejmują kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz bazują na połączeniu wiedzy, umiejętności i postaw. Kompetencje społeczne obejmują wszystkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Są one szczególnie ważne w kontekście coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństw, gdyż mogą przyczyniać się do rozwiązywania konfliktów (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, DZ.U. L 394 z 30.12.2006, str. 10).

Krajowy program nauczania: Każdy oficjalnie wiążący dokument wydany przez władze centralne zawierający programy lub dowolne elementy z poniższych: treści kształcenia, cele nauczania, docelowe poziomy osiągnięć, wytyczne w sprawie oceny uczniów lub programy przedmiotów szkolnych. Uwzględniono tutaj również konkretne rozporządzenia wydane w poszczególnych krajach. W odniesieniu do edukacji obywatelskiej może obowiązywać w danym czasie w danym kraju kilka oficjalnych dokumentów, co może wiązać się z różnymi poziomami zobowiązań dla szkół. Na przykład, mogą one zawierać porady, zalecenia lub wiążące przepisy. Jednak niezależnie od poziomu zobowiązań, wszystkie one określają podstawowe struktury ramowe, w których szkoły realizują kształcenie w celu zaspokojenia potrzeb uczniów.

Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkołach (ang. IVET): Odnosi się do ścieżek kształcenia na poziomie ISCED 2 lub 3, które obejmują edukację szkolną przynajmniej w niepełnym wymiarze

godzin, edukację, która może być realizowana naprzemiennie ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego (praktykami) w miejscu pracy. Na potrzeby niniejszego raportu, precyzyjny zakres kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach skupia się głównie na programie nauczania wspólnym dla wszystkich uczniów (podstawa programowa) oraz na przedmiotach fakultatywnych dostępnych dla wszystkich uczniów, niezależnie od gałęzi realizowanego kształcenia zawodowego.

Kształcenie nauczycieli: Obejmuje zarówno kształcenie ogólne przed podjęciem zatrudnienia (zapewnienie przyszłym nauczycielom gruntownej wiedzy w zakresie jednego lub większej liczby przedmiotów i szeroko pojętego wykształcenia ogólnego), jak również przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne zapewnia przyszłym nauczycielom zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną w zakresie zagadnień związanych z wykonywaniem zawodu. Poza zajęciami z psychologii i dydaktyki nauczania, zazwyczaj obejmuje nieodpłatne praktyki w szkołach. Kształcenie nauczycieli nie obejmuje stażu, z wyjątkiem przypadków, w których przygotowanie pedagogiczne ma miejsce tylko na tym etapie.

Nauczyciel edukacji obywatelskiej lub nauczyciel kilku przedmiotów uczący edukacji obywatelskiej: Nauczyciel edukacji obywatelskiej oznacza tutaj nauczycieli, którzy obrali taką specjalizację w ramach przygotowania zawodowego. Nauczyciel kilku przedmiotów uczący edukacji obywatelskiej oznacza nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje do nauczania edukacji obywatelskiej oraz do nauczania maksymalnie trzech innych przedmiotów. Tacy nauczyciele głównie pracują w szkołach średnich.

Organizacja społeczeństwa obywatelskiego: Różnego rodzaju stowarzyszenia, w ramach których społeczeństwo dobrowolnie organizuje się i które reprezentują szeroki wachlarz zainteresowań i powiązań. Mogą one obejmować organizacje zrzeszające przedstawicieli społeczności lokalnej, ludności autochtonicznej i organizacje pozarządowe (NGO).

Organy centralne koordynujące kształcenie nauczycieli: Są to organy lub instytucje publiczne (np. uniwersytet, instytut pedagogiczny, krajowy ośrodek szkoleniowy itp.), które zostały wyznaczone przez władze centralne do realizacji polityki w zakresie kształcenia nauczycieli edukacji obywatelskiej. Mogą one także koordynować inicjatywy szkoleniowe oraz monitorować i oceniać jakość usług szkoleniowych.

Postawa: Utrwalony sposób myślenia lub poczucie, które może być wynikiem kształcenia i może prowadzić do oceny zjawisk lub reakcji na koncepcje, osoby lub sytuacje w określony sposób, świadomie lub podświadomie. Postawy bazują na wartościach i przekonaniach oraz mają wpływ na zachowania. (UNESCO. IBE (International Bureau of Education), 2013).

Praktyki szkolne: Okres, w jakim studenci zdobywają praktyczne doświadczenie w pracy w szkole lub kolegium, zwykle trwający kilka tygodni. Praktyki stanowią integralną część przygotowania pedagogicznego i mogą być odpłatne lub nie. Przyszli nauczyciele są zazwyczaj nadzorowani przez doświadczonego nauczyciela w szkole i podlegają okresowej ocenie przez uczelnię, w której studiują.

Profesjonalny mentoring: Profesjonalne wsparcie zapewniane świeżo wykwalifikowanym nauczycielom, zazwyczaj przez bardziej doświadczonych kolegów. Mentoring może stanowić część stażu, jaki odbywają początkujący nauczyciele. Może również być dostępny dla innych nauczycieli potrzebujących wsparcia.

Program krajowy: Zbiór projektów lub działań na określony temat lub mających wspólny cel, wszczętych lub zalecanych przez centralne władze oświatowe, w odniesieniu do którego władze centralne powinny zapewnić przynajmniej częściowe finansowanie.

Staż: Zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom po ukończeniu formalnego programu kształcenia. Podczas stażu początkujący nauczyciele realizują wszystkie lub część zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Staż zazwyczaj obejmuje szkolenie i ocenę oraz wyznaczony zostaje mentor, który zapewnia początkującemu nauczycielowi wsparcie personalne, społeczne i zawodowe w ramach

zorganizowanego systemu. Etap stażu trwa co najmniej kilka miesięcy i może mieć miejsce podczas próbnego okresu zatrudnienia.

Stowarzyszenia branżowe: Sieć działająca na poziomie krajowym w celu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli oraz dzielenia się informacjami na temat badań i najlepszych praktyk, np. w formie biuletynów informacyjnych, seminariów/warsztatów, platform internetowych itd.

Strategia/plan działania na szczeblu centralnym: Są to oficjalne dokumenty regulujące ważne kwestie związane z realizacją polityki, zazwyczaj opracowywane przez władze centralne, zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym. Określają one konkretne cele, które powinny zostać osiągnięte i/lub szczegółowe czynności lub działania, jakie należy podjąć w określonym terminie w celu osiągnięcia pożądanego skutku.

Strony internetowe dla nauczycieli edukacji obywatelskiej: Mają one na celu, dzięki rozpowszechnianym informacjom, wspieranie czynnych nauczycieli w pogłębianiu wiedzy przedmiotowej. Mogą z nich również korzystać przyszli nauczyciele, nauczyciele rozpoczynający pracę, mentorzy i inne osoby odpowiedzialne za edukację obywatelską, ponieważ znajdują tam materiały dydaktyczne, raporty, studia przypadku, materiały instruktażowe itp.

Umiejętność: Zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów (CEDEFOP, 2011/2014).

Wiedza: Wynik przyswojenia informacji w procesie uczenia się. Wiedza jest całokształtem faktów, zasad, teorii i praktyk związanych z dziedziną nauki lub pracy (CEDEFOP, 2011/2014).

Władze centralne: Władze na najwyższym szczeblu odpowiedzialne za edukację w danym kraju, zazwyczaj są to władze na szczeblu krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, odpowiednio *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* oraz zdecentralizowane organy administracji są całkowicie odpowiedzialne - lub dzielą się odpowiedzialnością z władzami państwowymi - za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją. Dlatego organy te są traktowane jako władze centralne w obszarach, za które są w pełni odpowiedzialne, natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne.

Wskazówki i materiały pomocnicze: Dokumenty opracowane przez władze centralne w celu wspierania nauczycieli i/lub szkół w realizacji celów podstaw programowych. Dokumenty te mogą obejmować: prawodawstwo, doradztwo pedagogiczne, noty wyjaśniające, przewodniki merytoryczne i/lub narzędzia dydaktyczne.

Zajęcia pozalekcyjne: Zajęcia realizowane poza formalnym programem nauczania i codziennym planem zajęć. Udział w takich zajęciach jest dobrowolny.

II. Klasyfikacja ISCED

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) została opracowana w celu ułatwienia porównywania danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie uzgodnionych na poziomie międzynarodowym, ujednoczonych definicji. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i stałe możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezależnie od instytucji czy organizacji je zapewniających lub formy, w jakiej są realizowane. Pierwsze dane statystyczne sklasyfikowane w oparciu o nową klasyfikację (ISCED 2011) zostały zebrane w roku 2014 (tekst i definicje przyjęte na podstawie UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 i UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Programy kształcenia na poziomie ISCED 0 (kształcenie przedszkolne), zdefiniowane jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia, mają głównie na celu wprowadzenie bardzo małych dzieci w środowisko szkolne, tj. stworzenie pomostu pomiędzy domem a atmosferą szkolną. Po ukończeniu tych programów kształcenia, dzieci kontynuują edukację na poziomie ISCED 1 (szkolnictwo podstawowe).

Edukacja przedszkolna ma miejsce w szkole lub placówce i jest przeznaczona dla dzieci w wieku co najmniej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i działania edukacyjne mające na celu wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Szkolnictwo podstawowe zapewnia solidną podstawę dla uczenia się, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i promuje rozwój osobowy, tym samym przygotowując uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich pierwszego stopnia. Zapewnia podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji, jeśli w ogóle.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 2 lub szkoły średniej I stopnia zazwyczaj stanowi kontynuację kształcenia podstawowego i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu zapewnienie podstawy dla uczenia się przez całe życie i rozwoju osobowego oraz przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Przebiega ono zwykle w oparciu o program nauczania, który dzieli się na poszczególne przedmioty, w ramach których wprowadzane są teoretyczne zagadnienia obejmujące szeroki zakres tematów.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół w wieku 11 lub 12 lat i zazwyczaj kończy w wieku 15 lub 16 lat, co często zbiega się z ukończeniem obowiązkowego kształcenia.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 3 lub szkoły średniej II stopnia ma na celu uzupełnienie kształcenia średniego i przygotowanie do szkolnictwa wyższego oraz/lub zapewnienie umiejętności potrzebnych w pracy zawodowej. Przebiega w podziale na odrębne przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i pogłębioną wiedzę niż ma to miejsce w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i obejmuje więcej opcji i ścieżek kształcenia.

Nauka na tym poziomie zazwyczaj rozpoczyna się po ukończeniu obowiązkowego kształcenia, tj. w wieku 15-16 lat. Na ogół obowiązują warunki przyjęcia (np. ukończenie obowiązkowego kształcenia) lub inne minimalne wymagania. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa od dwóch do pięciu lat.

ISCED 4: Szkolnictwo policealne

Kształcenie na tym poziomie bazuje na kształceniu średnim i zapewnia wiedzę i działania edukacyjne przygotowujące uczniów do wejścia na rynek pracy i/lub rozpoczęcia studiów wyższych. Kształcenie skierowane jest do absolwentów szkół średnich II stopnia (poziom ISCED 3), którzy chcą poszerzyć umiejętności i zwiększyć zakres dostępnych możliwości. Programy nauczania zazwyczaj nie są dużo

bardziej zaawansowane niż te na poziomie szkoły średniej II stopnia, ponieważ mają na celu poszerzenie, a nie pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego kształcenie to jest często określane jako mniej zaawansowane niż kształcenie trzeciego stopnia.

ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (krótki cykl)

Kształcenie na poziomie ISCED 5 obejmuje krótki cykl kształcenia trzeciego stopnia, który ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji. Zazwyczaj ma ono charakter praktyczny, przygotowuje do zawodu i wejścia na rynek pracy. Programy tego cyklu mogą również zapewnić ścieżkę prowadzącą do innych programów szkolnictwa wyższego.

Studia akademickie poniżej poziomu studiów licencjackich lub równorzędnych również klasyfikowane są jako poziom ISCED 5.

ISCED 6: Studia licencjackie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 6 prowadzi do uzyskania tytułu licencjata lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie średnio zaawansowanym. Programy kształcenia na tym poziomie zwykle opierają się na teorii, lecz również mogą zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 6 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 7: Studia magisterskie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 7 prowadzi do uzyskania tytułu magistra lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie zaawansowanym. Kształcenie na tym poziomie może obejmować znaczący komponent badawczy, jednak nie prowadzi do uzyskania tytułu doktora. Programy na tym poziomie opierają się na teorii, lecz również mogą zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy te zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 8: Studia doktoranckie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 8 prowadzi do uzyskania tytułu doktora lub równorzędnych kwalifikacji i ma na celu zdobycie zaawansowanych kwalifikacji badawczych. Programy kształcenia na poziomie ISCED 8 obejmują zdobywanie zaawansowanej wiedzy i prowadzenie badań autorskich i zazwyczaj są realizowane wyłącznie przez instytucje szkolnictwa wyższego zorientowane na badania, takie jak uniwersytety. Studia doktoranckie są realizowane w dziedzinach akademickich i zawodowych.

Aby uzyskać więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED, patrz:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

**Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora
Audiowizualnego**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Isabelle De Coster (koordynacja), Sogol Noorani, Emmanuel Sigalas,
z udziałem Laurence Bonnafous

Ekspert zewnętrzny

Elin McCallum

Grafika i layout

Patrice Brel

Okładka

Virginia Giovannelli i Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Integracja Europejska i Współpraca Międzynarodowa
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: polis – The Austrian Centre for Citizenship
Education in Schools

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład biura: Praca zbiorowa

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład biura: Eline De Ridder (koordynacja)

Eksperci:

- Wydział Edukacji i Szkoleń: Ann Dejaeghere, Emilie Le Roi
- Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego, Kształcenia Dorosłych, Kwalifikacji Stypendiów: Christophe Calis, Marjolein Muys
- Inspekcja: Wouter Schelfhout

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Wkład biura: Xavier Hurllet

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Wkład biura: Praca zbiorowa

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Svetomira Apostolova – Kaloyanova

CHORWACJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Wkład biura: Duje Bonacci

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład biura: Eksperci: Maria Iacovidou (szkolnictwo średnie,
Ministerstwo Edukacji i Kultury), Maria Papacosta
(szkolnictwo podstawowe, Ministerstwo Edukacji i Kultury) i
Filio Savva (szkolnictwo podstawowe, Ministerstwo Edukacji
i Kultury)

REPUBLIKA CZESKA

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład biura: Simona Pikálková i Marcela Máchová;
Eksperci: Petr Drábek (Czeski Inspektorat Szkół) i Alena
Hesová (Narodowy Instytut Edukacji)

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo
Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kersti Kaldma (koordynacja); ekspert: Kersti
Kivirüüt (główny ekspert, Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Aapo Koukku i Hanna Laakso

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich
Programów Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Wkład biura: Dejan Zlatkovski i
Darko Dimitrov

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
 Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
 de l'Innovation (MESRI)
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance (DEPP)
 Mission aux relations européennes et internationales
 (MIREI)
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Wkład biura: Anne-Marie Hazard-Tourillon (ekspert &
 inspektor w szkolnictwie wyższym – IA-IPR) i Anne Gaudry-
 Lachet (MEN-MESRI)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
 Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
 Heinrich-Konen Str. 1
 53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
 Kultusministerkonferenz
 Taubenstraße 10
 10117 Bonn
 Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Biuro Eurydice
 Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych
 Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
 15180 Maroussi (Attiki)
 Wkład biura: Magda Trantallidi i Georgia Karageorgou

WĘGRY

Biuro Eurydice
 Władze Oświatowe
 19-21 Maros utca (room 517)
 1122 Budapest
 Wkład biura: Márton Bodó and Attila Varga (Eksperci
 zewnętrzni)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
 Ministerstwo Edukacji
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Wkład biura: Þorbjörn Kristjánsson (ekspert – ewaluacja i
 testy, Department Edukacji)

IRLANDIA

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Wkład biura: Kevin McCarthy (Senior Inspector, Department
 of Education & Skills)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
 Ricerca Educativa (INDIRE)
 Agenzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Wkład biura: Erica Cimò; ekspert: Rosario Sergio
 Maniscalco (docente comandato, Direzione generale per gli
 ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale
 di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
 Ricerca)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
 Narodowa Agencja Rozwoju Edukacji
 Valņu street 3 (5th floor)
 1050 Riga
 Wkład biura: Inga Šīna; ekspert: Sandra Falka (Senior
 Official of the National Centre for Education)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Wkład biura: Eurydice National Information Centre

LITWA

Biuro Eurydice
 Krajowa Agencja Ewaluacji Szkół Republiki Litwy
 Geležinio Vilko Street 12
 03163 Vilnius
 Wkład biura: Praca zbiorowa

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 – étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Wkład biura: Michèle Schilt, Georges Paulus i Marc
 Schoentgen

MALTA

Eurydice National Unit
 Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Road
 Floriana VLT 2000
 Wkład biura: Praca zbiorowa

ŁZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Wkład biura: Nevena Čabrilo i Vidosava Kaščelan (Biuro
 ds.usług edukacyjnych)

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Praca zbiorowa

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
ALK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: Praca zbiorowa

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: Beata Maluchnik (koordynacja); ekspert: dr
Bożena Kubiczek (Centrum Edukacji 'Edukator' w
Sosnowcu)

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład biura: Isabel Almeida; ekspertyzy zewnętrzne:
ANQEP, DGE, IGEC

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie
Edukacji i Szkoleń Zawodowych Universitatea Politehnică
București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea, we współpracy z
ekspertami Eugen Stoica (Ministerstwo Edukacji
Narodowej); Laura Elena Căpiță i Angela Teșileanu (Institute
of Science Education); Zoica Elena Vlăduț (National Centre
for Vocational and Technical Education)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: Praca zbiorowa

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademyckie Stowarzyszenie na rzecz
Współpracy Międzynarodowej
Križkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Marta Ivanová i Martina Račková

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji i Jakości
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Barbara Kresal Sterniša; Eksperti: Mija
Javornik (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu) i Eva
Klemenčič (Instytut Badań Edukacji)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Wkład biura: Montaña Navas García, Fátima Rodríguez
Gómez, M^a Teresa Álvarez Ordóñez, Rocío Arias Bejarano i
Elena Vázquez Aguilar. Następujące Wspólnoty
Autonomiczne przesłały wypełnione kwestionariusze i
informacje nt zagadnień dot. odpowiednich dziedzin
kompetencji: Kantabria, Kastylia i León, Kastylia -La
Mancha, Katalonia i Galica. Subdyrekcja-Generalna ds.
Doradztwa i Szkoleń Zawodowych oraz Narodowe Centrum
Innowacji i Badań Edukacyjnych, oraz Ministerstwo
Edukacji, Kultury i Sportu.

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Box 450 93
104 30 Stockholm
Wkład biura: Praca zbiorowa

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Praca zbiorowa

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur i Nihan Erdal; ekspert:
Associate Professor Dr. Pasa Tevfik Cephe

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład biura: Sigrid Boyd, Maureen Heron i Claire Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Wkład biura: Praca zbiorowa

Edukacja obywatelska w szkołach w Europie – 2017

Raport Eurydice *Edukacja obywatelska w szkołach w Europie – 2017* zawiera dane porównawcze na temat polityki w obszarze edukacji obywatelskiej w Europie. Raport ukazuje się w czasie, gdy w wielu krajach kształcenie w tej dziedzinie jest uważane za coraz ważniejsze. Opracowanie składa się z czterech rozdziałów: Organizacja i treści programów nauczania, Nauczanie, uczenie się i aktywne uczestnictwo, Ocenianie uczniów i ewaluacja szkół oraz Kształcenie, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla nauczycieli. Każdy z powyższych tematów został zilustrowany szczegółowym opisem rozwiązań stosowanych w wybranym kraju.

Raport powstał na podstawie danych jakościowych zebranych w 42 systemach edukacji. Zawiera przegląd regulacji prawnych i zaleceń odnoszących się do szkół publicznych, zarówno ogólnokształcących jak i zawodowych.

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej sieci Eurydice lub na życzenie w wersji drukowanej. Działania sieci Eurydice koncentrują się na promowaniu zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym.

W skład sieci wchodzi biura krajowe z siedzibą w państwach europejskich, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Aby uzyskać więcej informacji na temat sieci Eurydice, patrz: <http://ec.europa.eu/eurydice>.