

Edukacja obywatelska

Jak zwiększyć zaangażowanie młodzieży w życie szkoły i społeczeństwa?





Edukacja obywatelska

Jak zwiększyć zaangażowanie młodzieży
w życie szkoły i społeczeństwa?



Home





Wydawnictwo
FRSE

Edukacja obywatelska

Jak zwiększyć zaangażowanie młodzieży w życie szkoły i społeczeństwa?

Koncepcja publikacji Anna Kowalczyk, Edward Torończak
Redakcja Barbara Jędraszko, Anna Herzog-Grzybowska
Korekta Maryla Błońska EkoSłówko

Projekt okładki Grzegorz Dębowski
Projekt graficzny i skład Artur Ładno
Druk Top Druk Łomża

Wydawca Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
 www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl
 www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67587-28-0

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja nie odzwierciedla poglądów Komisji Europejskiej ani organizacji, które miały wkład w jej powstanie.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Kowalczyk, A., Torończak, E. (red.). (2024). *Edukacja obywatelska. Jak zwiększyć zaangażowanie młodzieży w życie szkoły i społeczeństwa?* Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki: obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

- 4** Słowo wstępne
- 5** O programie Erasmus+
- 6** Edukacja liberalna budulcem społeczeństwa obywatelskiego
prof. dr hab. Piotr Kostyło, Mst. (Oxon)
- 10** Edukacja obywatelska w świecie, którego struktury nie spaja tradycja
dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM
- 14** Społeczeństwo obywatelskie na fundamencie egoizmu? Odpowiedzialność jako wyzwanie dla edukacji
dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK
- 20** Aktywność obywatelska i edukacja – dylematy, obszary napięć i wsparcia
dr hab. Beata Krzywosz-Rynkiewicz, prof. UWM
- 24** Praktyczne formy demokratyzacji procesów życia szkoły
Marcin Szala
- 28** Samorząd uczniowski jako społeczna forma zaangażowania i żywa lekcja demokracji
dr Rafał Maliszewski
- 32** Rola dialogu w budowaniu życia społecznego i obywatelskiego w szkole
dr Edward Torończak
- 36** Podcasty i szkolne radio jako narzędzia edukacji obywatelskiej: wzmacnianie głosu młodych
Marcin Paśnikowski
- 40** Wolontariat jako sposób budowania społeczności lokalnej
Anna-Sophia Pappai
- 44** Kształcenie myślenia krytycznego podstawowym warunkiem edukacji obywatelskiej
dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM
- 48** Walka na argumenty, czyli słów kilka o kulturze debatowania i dyskusowania
Ignacy Szczeniowski
- 52** Kształcenie kompetencji społeczno-emocjonalnych w szkole jako droga do budowania aktywnego obywatelstwa
dr Barbara Ostrowska
- 56** Uczeń-uchodźca w szkole – wobec wyzwań wielokulturowości
dr hab. Małgorzata Ciczowska-Giedziun, prof. UWM
- 60** Tworzenie kultury współodpowiedzialności w szkole
dr Beata Adrjan

Słowo wstępne

Oddajemy w Państwa ręce publikację będącą pokłosiem niezwykle ciekawej debaty, która odbyła się w trakcie konferencji „Szkoła Przyszłości. Aktywne uczestnictwo – debata – wspólne działanie”. Wydarzenie to zorganizowała 10 i 11 października 2023 roku w Olsztynie Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności w ramach wsparcia dla nauczycieli zainteresowanych doskonaleniem zawodowym oraz zdobywaniem wiedzy i nowych doświadczeń.

Podczas konferencji spotkali się eksperci badający obszary edukacji oraz praktycy, którzy swą codzienną pracą usiłują zmieniać edukację szkolną na lepsze przez doskonalenie metod dydaktycznych i uatrakcyjnianie procesu nauki. Dla jednych i drugich była to doskonała okazja, by uczyć się od siebie nawzajem, wymieniać doświadczeniem i wiedzą. Z kolei nauczyciele uczestniczący w tym wydarzeniu mieli okazję komentować przedstawiane tematy, kwestionować argumenty i dzielić się swoimi przemyśleniami. Wszyscy zostali wzbogaceni o nowe idee i zainspirowani do pracy.

Niniejsza publikacja to zbiór esejów przygotowanych przez prelegentów prowadzących poszczególne sesje w trakcie konferencji. Zgromadzony materiał – jak widać już na pierwszy rzut oka – jest bardzo zróżnicowany i uważamy to za duży atut. Zakres tematyczny prezentowanych tekstów jest szeroki, co wynika ze specyfiki rozważań nad głównym tematem publikacji. Nie sposób mówić o aktywności obywatelskiej bez refleksji nad kulturą szkoły jako instytucji, rolami odgrywanymi w niej przez poszczególne pracujące w niej osoby oraz relacjami między nimi. Czytelnicy znajdą tu także przemyślenia na temat znaczenia rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, kultury debatowania z poszanowaniem godności osób o odmiennych poglądach i innym punkcie widzenia. Wiele miejsca poświęcono również kompetencjom społecznym i międzykulturowym, nieodzownym w budowaniu kultury współodpowiedzialności, która z kolei jest niezbędna do angażowania się w życie społeczne.

Zgromadzone tu artykuły przedstawiają zarówno namysł teoretyczny, jak i rozwiązania praktyczne. Niektóre zawierają podsumowania dostępnych opracowań bądź wyników badań naukowych, inne zaś – refleksje płynące z działań realizowanych z młodzieżą w konkretnych szkołach. Wartością publikacji jest także to, że jej autorzy prezentują zróżnicowany światopogląd i odmienny punkt wyjścia swoich rozważań.

Mamy nadzieję, że zbiór ten stanie się dla Państwa źródłem inspiracji do dalszej pracy nad kształtowaniem kompetencji społecznych i budowaniem relacji w szkole.

Anna Kowalczyk
ekspert

Zespół Erasmus+ Edukacja szkolna



O programie Erasmus+

Erasmus+ to jeden z najbardziej rozpoznawalnych programów Unii Europejskiej. Inwestuje w edukację oraz w ludzi, w ich rozwój osobisty i zawodowy. To ludzie są wartością, która ma zapewnić zrównoważony rozwój i lepsze jutro Europy. Program jest odpowiedzią na wiele kluczowych problemów Starego Kontynentu i współczesnego świata, takich jak radykalizacja postaw, polaryzacja poglądów, kryzys tolerancji i zrozumienia dla odmienności, podatność na dezinformację i wiele innych.

Erasmus+ promuje wartości europejskie. Szczególny nacisk kładzie na cztery kwestie zwane priorytetami horyzontalnymi, które powinny być uwzględniane w każdym działaniu finansowanym z programu. Są to: włączenie społeczne i różnorodność, transformacja cyfrowa, środowisko i walka ze zmianą klimatu oraz uczestnictwo w życiu demokratycznym, wspólne wartości i aktywność obywatelska.

Działania edukacyjne wpisujące się w ostatni z tych priorytetów powinny służyć przezwyciężaniu negatywnych zjawisk związanych z ograniczonym zaangażowaniem się obywateli w sprawy swoich społeczności oraz w życie polityczne i społeczne Unii Europejskiej. Erasmus+ stara się także promować wiedzę na temat Wspólnoty, zwłaszcza w odniesieniu do wspólnych unijnych wartości, przez co przyczynia się do zwiększania poczucia przynależności wśród jej obywateli.

Priorytet ten jest najrzadziej wybierany przez wnioskodawców sektora Edukacja szkolna. Z pewnością wciąż stanowi on wyzwanie dla nauczycieli przygotowujących wnioski, tak jak i sama edukacja obywatelska jest nie lada wyzwaniem dla szkół. Tymczasem doskonałym narzędziem do zwiększania partycypacji uczniów w życiu szkoły może być projekt Erasmusa+. Warto inicjatywę oddawać młodzieży – uczniowie, współtworząc kształt projektu i współdecydując o jego tematyce czy działaniach, będą dużo chętniej angażować się w jego realizację. Będzie to ich inicjatywa i z pewnością zrobią wiele, by osiągnąć zamierzone cele. W ten sposób każdy projekt Erasmusa+ może przyczynić się do zwiększenia aktywnego uczestnictwa młodych ludzi w życiu szkoły, czyli w ich społeczności, a to przełoży się na budowanie w nich poczucia sprawczości oraz zachęci ich do dalszej aktywności obywatelskiej.



Edukacja liberalna budulcem społeczeństwa obywatelskiego

Edukacja liberalna jest niezbędna w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego. Uczy, jak akceptować różnorodność i odnosić się z szacunkiem do innych

Pod koniec lat 90. ubiegłego wieku uczestniczyłem wraz z kilkoma innymi studentami w seminarium naukowym prowadzonym przez dr. Iana Kera na Uniwersytecie Oksfordzkim. Przedmiotem seminarium była myśl XIX-wiecznego angielskiego filozofa, teologa i pedagoga Johna Henry'ego Newmana. Doktor Ker był światowej sławy znawcą tej postaci, autorem ponad siedmusetstronicowej biografii intelektualnej Newmana, a także wielu innych prac odnoszących się do dorobku tego myśliciela. Tematyka seminarium jest tutaj nieistotna, natomiast ważne jest to, co się wówczas wydarzyło, a mianowicie dialog, jaki wywiązał się między dr. Kerem a jednym ze studentów. Dialog ten był dobrym przykładem edukacji liberalnej, która im dłużej o niej myślę, tym bardziej jestem przekonany, że ujawnia swój niewyczerpany potencjał jako warunek konieczny budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Otóż w trakcie seminarium wspomniany student wyraził wątpliwość dotyczącą tego, jak dr Ker przedstawił w swojej książce stosunek Newmana do jakiegoś problemu kulturowego w XIX-wiecznej Anglii. Doktor Ker bronił swojego stanowiska, argumentując, że przedstawiona przez niego interpretacja jest wiarygodna. Początkowa różnica zdań przerodziła się w dość ostrą dyskusję, której pozostali studenci przysłuchiwali się z rosnącym zaniepokojeniem. Dyskusja była intensywna – rozmówcy wymieniali się argumentami, zbijali argumenty oponenta i wzmacniali własne, nie dając się nawzajem przekonać. Po kilkunastu minutach student przerwał dyskusję i zakomunikował, że z ważnych powodów nie będzie mógł uczestniczyć w ostatnim kwadransie seminarium. Pożegnał się i wyszedł. Patrzyłem na dr. Kera z zaciekawieniem i pytałem siebie, co teraz zrobi, jak odniesie się do tego, co przed chwilą się stało. Reakcja dr. Kera była dla mnie zaskakująca. Powiedział: „Co za student! Właśnie takich potrzebujemy na uniwersytecie”. Doktor Ker nie był ani zdenerwowany, ani znudzony, był pełen pozytywnej energii, a z jego słów biło szczere uznanie dla młodego oponenta. Pomyślałem: „Niezwykłe. Dlaczego w taki sposób nie wygląda to w innych, znanych mi miejscach?”. To

prof. dr hab. Piotr Kostyło, MSt. (Oxon)

pracownik naukowy Uniwersytetu
WSB Merito w Toruniu, przewodniczący
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
Główne obszary zainteresowania:

filozofia edukacji (nurty kontynentalny
i analityczny), edukacja obywatelska,
patriotyczna, religijna, myślenie krytyczne



odległe wspomnienie otwiera dziś mój namysł nad edukacją liberalną oraz nad tym, jak buduje ona społeczeństwo obywatelskie.

Edukacja liberalna

W tradycji pedagogicznej edukacja liberalna jest definiowana w różny sposób. Warto tu sięgnąć po tematyczne wydanie „Paedagogia Christiana” pod red. Katarzyny Wrońskiej (2014), a także do eseju Stephena Hicksa *Edukacja liberalna i jej postmodernistyczni krytycy* (2016). Polska fraza „edukacja liberalna” wpisana do wyszukiwarki Google Scholar daje ok. 100 trafień, natomiast angielska „liberal education” ponad 300 tysięcy. Nie ma jednego obowiązującego rozumienia tego pojęcia. W tym miejscu chcę zacytować słowa Michela de Montaigne’a, XVI-wiecznego myśliciela francuskiego uważanego za jednego z twórców koncepcji edukacji liberalnej. W eseju zatytułowanym *O wychowaniu dzieci* de Montaigne pisat: „Jeżeli [uczeń – przyp. P.K.] ogarnie opinie Ksenofonta i Platona własnym pojęciem, nie będą one już ich, ale jego. Kto idzie za drugim, nie idzie za niczym, nie znajdzie nic, niczego bowiem nie szuka. *Non sumus sub rege; sibi quisque se vindicet*¹. [...] Prawda i rozsądek są wspólnym dobrem wszystkich i nie bardziej przynależą temu, który je powiedział wprzód, niż temu, który później” (de Montaigne, 1985, s. 263–264).

Michel de Montaigne podkreśla, że prawdziwa edukacja nigdy nie ogranicza się do wiernego przyswojenia wiedzy zgromadzonej przez wcześniejsze pokolenia oraz mechanicznego odtwarzania jej w przyszłości. W istocie uczenie się polega na przekształcaniu przyswajanej wiedzy we własną wiedzę, to znaczy na nowym pojmowaniu jej w kontekście dotychczas posiadanych wiadomości, zdobytego doświadczenia oraz pielęgnowanych pragnień. To, że korzystamy z intelektualnego dorobku innych, jest w pełni uzasadnione i w gruncie rzeczy nie możemy inaczej dochodzić do własnej wiedzy. Niemniej bierne przyłgnięcie do tego, co pozostawili po sobie inni, bez wnoszenia do tego dorobku własnego wkładu – czy to intelektualnego, czy moralnego – jest wyrazem

braku dojrzałości, braku autonomii oraz braku szacunku do samego siebie, a także – co może wydawać się zaskakujące – braku szacunku do autorów, z których osiągnięć korzystamy.

Otóż tak długo, jak mówimy o wiedzy naukowej, żaden z tych autorów i żadna z autorek nie życzyliby sobie, by ich dorobek był traktowany w sposób absolutny, jako ostateczne i niepodlegające zmianom wyjaśnienie zjawisk naturalnych czy społecznych lub jako też kanoniczne rozumienie sensu innych ludzkich doświadczeń.

Wybitne uczone i uczeni, przekształcając kulturę intelektualną, a w konsekwencji także kulturę materialną swoich społeczeństw i całego świata, sami często musieli wychodzić poza ówczesne standardy naukowości i stawiać czoła krytyce dotychczasowych autorytetów zaniepokojonych perspektywą osłabienia lub utraty swoich bezpiecznych pozycji. Ludzie nauki są zatem pokorni w tym sensie, że uznają, iż ich wkład w ludzką kulturę, jakkolwiek poważny, a nawet przełomowy z punktu widzenia danej epoki historycznej, okazuje się w dłuższej perspektywie punktem wyjścia dalszych dociekań. Edukacja liberalna przygotowuje do podejmowania takich dociekań.

Spółeczeństwo obywatelskie

Podobnie jak pojęcie edukacji liberalnej, także idea społeczeństwa obywatelskiego jest ujmowana w różny sposób. We współczesnej kulturze liberalno-demokratycznej rozwiniętej na gruncie klasycznego liberalizmu oraz innych koncepcji oświeceniowych społeczeństwo obywatelskie jest przedstawiane jako rezultat realizacji

1 Łaciński cytat użyty przez de Montaigne’a pochodzi z listów Seneki i jest tłumaczony w następujący sposób: „Nie uznajemy królów, każdy niech się rozsądza swobodnie”.

umowy społecznej zawartej hipotetycznie przez wszystkich członków danego społeczeństwa. Tak do tej sprawy podchodzi John Rawls, którego dzieło *Teoria sprawiedliwości* z 1970 roku (Rawls, 1994) jest uznawane przez wielu za intelektualny i etyczny fundament funkcjonowania państw afirmujących zasadę demokracji, tj. rządy większości, oraz zasadę liberalizmu, tj. przystugiwanie jednostce całej puli wolności i praw, których żadna większość nie może jej pozbawić. Aby koncepcja umowy społecznej mogła znaleźć swoje odzwierciedlenie w stosunkach społecznych, zwłaszcza w relacjach między jednostką a władzą publiczną, po stronie wszystkich umawiających się stron muszą zostać spełnione określone warunki, m.in. wspomniane już dojrzałość, autonomia oraz szacunek. Do praktykowania tych postaw przygotowuje uczniów edukacja liberalna. O dojrzałości i dochodzeniu do niej mówi się w naukach pedagogicznych często w kontekście teorii moralnego rozwoju człowieka autorstwa Lawrence'a Kohlberga. Jest wiele tekstów na ten temat, nie ma zatem potrzeby prezentowania założeń tej teorii w tym miejscu.

W każdym razie dojrzały człowiek obywatel to ktoś świadomy, że żyje w społeczeństwie pluralistycznym, w którym ludzie obywatele mają różne poglądy, afirmują różne wartości oraz realizują różne style życia.

Świadomość ta sprawia, że musimy być otwarci na negocjowanie naszego stanowiska z innymi, a to z kolei oznacza, że należy być gotowym na kompromis, czyli rezygnację z części naszych roszczeń w zamian za rezygnację przez innych z części ich postulatów. W tym sensie dojrzałość to uznanie, że pożądanym wynikiem każdej umowy, czyli

przekonanie wszystkich jej stron, iż odniosły korzyść z jej zawarcia (zasada *win-win*), wymaga dobrej woli i dialogu.

Jeżeli chodzi o autonomię, to należy również pamiętać, że nie jest ona absolutna. Dobrym przykładem jest wybór szkoły. Wybierając liceum ogólnokształcące, jednostka potwierdza swoją autonomię, a jednocześnie pośrednio akceptuje cele wyznaczone w podstawach programowych przez władzę publiczną dla tego typu szkoły; ani władza publiczna, ani jednostka nie mają w tym obszarze pełni praw, ale też i kompetencji. Tam, gdzie możliwości dotyczące celów edukacji są dla jednostki szerokie, mamy do czynienia z większym zakresem liberalizmu niż tam, gdzie wybór jest wąski i utrudniony. Tam, gdzie władza publiczna decyduje za jednostkę, niezależnie od tego, czy robi to wprost sprzeciwiając się jej wcześniejszym wyborom, czy też nie pytając jej nawet o preferencje, mamy do czynienia z nieliberalnymi celami edukacji, które niekiedy wprost przybierają postać celów autorytarnych.

Wreszcie pozostaje zagadnienie szacunku. Napisałem na ten temat kilka słów w tekście *Przesilenie. O sile edukacji liberalnej w budowaniu lepszego świata*, zawierającym następującą refleksję: „Siła, którą niesie w sobie edukacja liberalna, nie kieruje nikogo w stronę niszczenia, dominowania czy uciskania innych. Jest to siła na wskroś pozytywna, twórcza i niewyczerpana, wzbudzająca w jednostkach szacunek dla siebie i dla innych” (Kostyło, 2023, s. 43). Społeczeństwo obywatelskie charakteryzuje się nie tym, że dąży do ujednolicenia postaw swoich członków ze względu na jakiś szlachetny cel, ale tym, że uczy, w jaki sposób akceptować różnorodność i odnosić się z szacunkiem do innych. Dążenie do niwelowania różnic często niesie za sobą załóżki totalitaryzmu, natomiast uczenie się życia wśród osób myślących inaczej przynosi z reguły poczucie satysfakcji dla wielu i wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Hicks, S.R.C. (2016). Edukacja liberalna i jej postmodernistyczni krytycy. W: S.R.C. Hicks, *Zrozumieć postmodernizm. Sceptycyzm i socjalizm od Rousseau do Foucaulta* (s. 246–281), przeł. P. Kostyło, K. Nowak. Wydawnictwo UKW.
- Ker, I. (1990). *John Henry Newman. A Biography*. Oxford University Press.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*, przeł. U. Zbroja-Maciejewska. Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Kostyło, P. (2023). Przesilenie. O sile edukacji liberalnej w budowaniu lepszego świata. W: A. Cybał-Michalska i P. Kostyło (red.), *Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* (s. 35–47). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- de Montaigne, M. (1985). *Próby*, t. 1, przeł. T. Żeleński-Boy. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wrońska, K. (red.). (2014). *Paedagogia Christiana: Liberal education*, 1(33).
- Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Edukacja obywatelska w świecie, którego struktury nie spaja tradycja

Edukacja obywatelska powinna przygotowywać do życia w społeczności otwartej, spluralizowanej i wielokulturowej, mającej jednak szacunek również dla indywidualizmu

Analizując współczesne wyzwania w edukacji obywatelskiej, czasami rozumianej także jako kształcenie dla demokracji (Kaszlińska, 2013), warto zwrócić uwagę na jej współczesne konteksty oraz na procesy, które na nią wpływają: globalizację, rozwój nowych technologii, procesy urbanizacyjne, oddziaływania gospodarki na życie społeczne, a także zmiany społeczno-kulturowe wynikające z ponowoczesności. Dodatkowo, co podkreśla Zbigniew Kwiecieński, dzisiejsza kultura „chciwości i egoizmu, [...] postetyki, [...] odrętwienia i analfabetyzmu obywatelskiego” (2017, s. 62) stanowi duże wyzwanie zarówno dla budowy demokratycznego społeczeństwa, jak i dla rozwoju jednostek.

Badacze współczesnych przemian zwracają uwagę na to, że świat charakteryzuje się teraz z jednej strony postępującym osłabieniem tradycyjnych więzi i przymusów społecznych, z drugiej zaś – wzrostem przestrzeni wolności osobistej, często iluzorycznej.

Biografie ludzkie stają się „samorefleksywne”, przekształcone, jak pisze Ulrich Beck, z „wyznaczanych przez społeczeństwo w tworzone przez same jednostki” (2004, s. 202), a ludzie zmuszeni są dokonywać nieustannych wyborów w świecie, „którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994, s. 231). Taka zmiana wymaga od nich nabycia umiejętności myślenia o sobie w kategoriach twórców własnego życia: planowania, dostosowywania się do zmian, inicjatywy, elastyczności oraz odporności na frustrację.

dr hab. Joanna Ostroch-Kamińska,
prof. UWM

dziekan Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie, kierowniczka Katedry
Pedagogiki Społecznej i Metodologii
Badań Edukacyjnych oraz Pracowni
Badań nad Rodziną i Nierównościami
Społecznymi UWM. Wiceprzewodnicząca
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego,
członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk. Główne obszary
zainteresowania: nierówności społeczne
w edukacji, wykluczenie i wyrównywanie
szans edukacyjnych osób ze środowisk
nieuprzywilejowanych, przemiany rodziny
i kształtu ról rodzinnych



Współczesny człowiek jest zmuszony do nieustannego dokonywania wyborów i do samodzielnego podejmowania decyzji, a na skutek wciąż zmieniającego się kontekstu społeczno-kulturowego i rozwoju cywilizacyjnego, zwłaszcza technologicznego, musi adaptować się do zmiany, która określa jego życie. Staje się ono biograficzną przestrzenią konfrontacji „starych” koncepcji życia z „nowymi” – tych ugruntowanych w młodym wieku i tych wynikających z doświadczeń dorosłości. Konfrontacji, w której role i relacje nie są już jasno określone (a autorytety nadane), ponieważ stają się zadaniem do wykonania oraz są nieustannie negocjowane i konstruowane.

Badacze procesów społecznych podkreślają, że we współczesności charakterystycznym typem relacji, który wydaje się odpowiadać na stojące przed młodymi ludźmi wyzwania wynikające z kontekstu ponowoczesności, zwłaszcza w społeczeństwach demokratycznych, jest **relacja współpracy na równych zasadach**.

Ważnym elementem procesu edukacji staje się wspieranie ludzi w rozwijaniu umiejętności współpracy opartej na demokratycznych wartościach jako przeciwwagi dla wszechobecnych relacji polegających na rywalizacji jednostek pozbawionych poczucia solidarności oraz na dążeniu do sukcesu indywidualnego.

Jak uważali zwolennicy idei wychowania dla demokracji, np. John Dewey czy Jerome S. Bruner, to właśnie zasada współpracy stanowi podstawę procesu edukacji człowieka jako istoty społecznej. Astrid Męczkowska-Christiansen wskazuje, że zasada ta jest

„niezbýwalnym warunkiem podtrzymywania i reprodukcji w procesie wychowania kultury obywatelskiej, której podstawowym elementem jest zdolność ludzi do współpracy” (2014, s. 19). Demokracja, jak przekonują pedagodzy w duchu koncepcji Deweya, nie może być zjawiskiem narzucanym. W zamian za to powinna być relacją opartą na solidarności i wzajemnym szacunku, przede wszystkim zaś na współpracy i współdziałaniu. Zatem edukacja dla demokracji jest istotą wychowania „w związku z innymi” (Męczkowska-Christiansen, 2014, s. 21), opartego na współpracy i zorientowanego na wzbogacanie więzi międzyludzkich, kształtującego poczucie odpowiedzialności za siebie, innych i otoczenie, w którym żyjemy.

Tymczasem w znakomitej większości szkół, często jeszcze funkcjonujących w duchu ideologii transmisji kulturowej, powyższe założenia wciąż pozostają w sferze deklaracji i celów do zrealizowania. Szkoły jakby nie zauważały, jak dynamicznie zmienia się ich otoczenie oraz ich uczniowie i uczennice, jak mocno na skutek przesunięcia socjalizacyjnego rośnie znaczenie innych niż szkoła instytucji odpowiedzialnych za proces przystosowywania jednostek do życia w społeczeństwie, takich jak grupa rówieśnicza i media, a wraz z nimi kultura popularna. Placówki szkolne zdają się również nie widzieć, jak bardzo współpraca i współdziałanie oraz zaangażowanie i otwartość są potrzebne do aktywnego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym globalnym świecie (Wereszczyńska, 2021). Struktura szkoły i systemu oświaty, interakcje między nauczycielami a uczniami, program nauczania, konstrukcja treści programowych i sposób ich wdrażania, charakter przekazywanych informacji, rytuały szkolne i inne aspekty ukrytego programu, a także budowanie relacji i środowiska szkolnego pełnego przemocy symbolicznej i strukturalnej odtwarzają i utrwalają kulturowe definicje ról społecznych, często zakorzenione w świecie innym niż ten teraźniejszy.

Wydaje się, że szybciej na zmianę otworzyły się współczesne rodziny, w których coraz częściej można zauważyć procesy demokratyzacji na wzór tych zachodzących w sferze publicznej. Szczegółowo opisuje je np. Anthony Giddens w swojej koncepcji **demokratycznej rodziny**. Procesy te zakładają dążenie do równości

członków rodziny, wzajemny szacunek, autonomię każdego z nich, brak przemocy oraz podejmowanie decyzji przez dialog i negocjacje.

Demokratyczne stosunki rodzinne opierają się na równowadze między autonomią a odpowiedzialnością każdego z małżonków, na równym podziale opieki nad dziećmi, a także na wspólnym wykonywaniu obowiązków wynikających z funkcji rodzicielskich kobiet i mężczyzn¹.

Proces demokratyzacji relacji małżeńskich odbywa się w codziennych rytuałach budowania partnerstwa między kobietą a mężczyzną. Podstawą tej relacji wydaje się zaufanie, otwartość na drugiego człowieka, poszanowanie prawa do indywidualności i posiadania własnych potrzeb oraz dialog – również ten wewnętrzny. Z kolei proces demokratyzacji relacji rodzicielskich dotyczy dwóch płaszczyzn: relacji z dziećmi i pozycji dziecka w rodzinie, ujawniających się w realizowanej w rodzinie koncepcji wychowania, a także płaszczyzny rodzicielstwa samego w sobie, a więc procesu demokratyzacji macierzyństwa i ojcostwa (Ostrouch-Kamińska, 2017).

Jak pisała Magdalena Środa, współczesny świat coraz częściej będzie od nas wymagał uczestnictwa w społeczności otwartej, spluralizowanej, wielokulturowej, zindywidualizowanej oraz egalitarnej. Do takiego świata powinna przygotowywać edukacja, ponieważ takie są podstawowe wymogi demokracji i sprawiedliwości społecznej. Postulat ten wpisuje się

we współczesne koncepcje edukacji obywatelskiej skoncentrowanej na kształtowaniu „wolnego», a zatem otwartego, poszukującego umysłu” (Męczkowska-Christiansen, 2014, s. 17). A także na rozwijaniu postaw obywatelskich, które będą obejmowały tolerancję szerzej rozumianą niż poszanowanie dla zasad demokracji i pluralizmu (Kaszińska, 2013), akceptację dla różnorodności i odmienności, poszanowanie wolności i godności każdego człowieka. To ważne zwłaszcza dziś, w kontekście jednoczesnego funkcjonowania ludzi w trzech wymiarach wspólnoty: lokalnej, narodowej i globalnej (europejskiej).

Zgadzam się ze Zbyszkiem Melosikiem (1998), który opisując możliwe postawy pedagogów wobec wyzwań kultury współczesnej, stwierdził, że jedynie negocjowanie z młodzieżą kształtu rzeczywistości i rozwijanie nawyku świadomego podejmowania wyborów dotyczących własnego „ja” zapewniają nam obecność w ich życiu i dają możliwość towarzyszenia im w ich rozwoju. Pozostałe postawy, na czele z blokowaniem istniejących trendów kulturowych w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych, niosą ryzyko odseparowania od kultury młodych, należących dziś jednocześnie do opisanych powyżej wspólnot, w tym dzięki rozwojowi internetu – do tej globalnej. Aby to osiągnąć, potrzebna jest edukacja krytyczna i refleksyjna, przekazująca ludziom podstawowe kompetencje niezbędne do rozumienia kultury i nieustannie zmieniającego się świata społecznego, w którym żyją; do (re)konstruowania własnego życia w sposób autonomiczny, a nie jedynie zgodny z dominującą kulturą czy strukturą.

1 Zob. Ostrouch-Kamińska, 2017.

Bibliografia

- Arendt, H. (1994). Kryzys edukacji. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyn, W. Madej. Aletheia.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaszlińska, K. (2013). Edukacja obywatelska – podstawowe uwarunkowania. *Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne*, 9, 7–25.
- Kwieciński, Z. (2017). Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej. *Nauka*, 3, 57–70.
- Melosik, Z. (1998). Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia). W: Z. Melosik i K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* (s. 57–65). Wydawnictwo Edytor.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2014). Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski i T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 13–25). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Demokratyzacja relacji matzniejszych i rodzicielskich we współczesnych rodzinach. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(4), 5–17.
- Wereszczyńska, K. (2021). Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadanie dla edukacji. W: A. Karpińska i K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 219–240). Wydawnictwo UwB.

Spółeczeństwo obywatelskie na fundamencie egoizmu? Odpowiedzialność jako wyzwanie dla edukacji

Realizacja idei społeczeństwa obywatelskiego powinna obejmować także etyczne aspekty funkcjonowania jednostki, tak aby podejmowanie decyzji wiązało się zawsze z odpowiedzialnością za innych

Pojęcie **społeczeństwa obywatelskiego** wyznacza obecnie horyzont działalności edukacyjnej, stając się swoistym kryterium w ocenie celów formułowanych w sferze wychowania. Jego pozytywne wartościowanie wynika nie tyle z odniesienia do preferowanego modelu relacji społecznych, co przede wszystkim z implikowania idei upodmiotowienia jednostek tworzących dane społeczeństwo, żyjących w nim i dążących do realizacji swoich celów osobistych. Owo upodmiotowienie jest z kolei postrzegane jako sposób na wykluczenie relacji instrumentalnych, w których dany człowiek staje się środkiem realizacji celów istotnych dla jakiejś grupy, a godność i prawa tej osoby są kwestionowane. Pozytywne konotacje tego pojęcia mogą stać się jednak pewną pułapką polegającą na używaniu go jako słowa wytrychu, co z jednej strony służy do usprawiedliwiania projektów moralnie wątpliwych i naruszających ludzką godność, z drugiej zaś przyczynia się do ich bezkrytycznego przyjmowania i realizowania.

W niniejszej refleksji chciałbym zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo związane nie tyle z samą ideą społeczeństwa obywatelskiego, co z kontekstem, w którym jest ona realizowana. Nietrudno zauważyć, że zmienia się on w zależności od uwarunkowań historycznych, kulturowych i religijnych. W centrum mojego zainteresowania nie jest jednak tło lokalne, a rys charakteryzujący kulturę cywilizacji zachodniej. Istotny wpływ na trajektorię przemian relacji międzyludzkich ma w niej obecnie **indywidualizm**. Pojęcie to jest niejednoznaczne, ale w wielu przypadkach oznacza *de facto* egoizm.

dr. hab. Jarosław Horowski, prof. UMK
pracownik naukowy na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych oraz w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,
redaktor naczelny czasopisma naukowego „Paedagogia Christiana”. Główne obszary zainteresowania: filozofia edukacji, edukacja moralna i religijna, pedagogika neotomistyczna, aretologia pedagogiczna, przebaczenie i samotność w wychowaniu

Stawiam tezę, że koncentracja na idei społeczeństwa obywatelskiego w kontekście rozwoju postaw egoistycznych może budować klimat sprzyjający rozwojowi zagrożeń zarówno dla dobra poszczególnych jednostek, jak i dla relacji międzyludzkich. Innymi słowy, społeczeństwo obywatelskie zbudowane na fundamencie egoizmu może stać się karykaturą tej idei.

Umieszczając tę tezę w perspektywie edukacyjnej, twierdząc, że punktem odniesienia dla teleologii wychowania powinna być nie tyle idea społeczeństwa obywatelskiego, co kwestia odpowiedzialności za dobro drugiego człowieka. Swój namysł rozpocznę od kilku koncepcji na temat indywidualizmu oraz postaw możliwych do przyjęcia w jego ramach, które mogą stać się wyznacznikami kierunku rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Następnie odniosę się do edukacji szkolnej i tkwiącego w niej potencjału w zakresie przezwycięzania zagrożeń pojawiających się na przecięciu edukacji obywatelskiej oraz indywidualizmu przybierającego postać egoizmu.

Edukacja obywatelska i problem egoizmu

Państwa Europy Środkowej i Wschodniej przez kilka dziesięcioleci funkcjonowały w modelu, który z założenia wykluczał tworzenie instytucji niezależnych od państwa i usiłujących wywierać wpływ na kształt prowadzonej przez nie polityki. W pewnym sensie można w odniesieniu do tego modelu pisać o uprzedmiotowieniu obywateli, pozbawieniu ich prawa

do wyrażania własnych opinii i wywierania wpływu na kształt rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której egzystowali (Taylor, 2010). Przemiany, jakie nastąpiły w latach 90. XX wieku, przyniosły nie tylko odrzucenie wspomnianego modelu, ale także bardzo silne zaakcentowanie podmiotowości poszczególnych jednostek oraz ich prawa do wyrażania w przestrzeni publicznej osobistych przekonań, pragnień i dążeń (Rembierz, 2022). Jakielwiek czynniki ograniczające zakres możliwych działań zaczęto z założenia relatywizować i poddawać krytyce. Model kolektywistyczny zaczął być powoli zastępowany przez model indywidualistyczny. Oczywiście jego przyjęcie nie było automatyczne, a największy potencjał jego percepcji miały pokolenia dojrzewające po przemianach.

Indywidualizm ma jednak różne oblicza mieszczące się na osi między egoizmem a personalizmem. Na jednym biegunie znajduje się egoizm, w którym kierunek działań wyznaczają indywidualne potrzeby poszczególnych jednostek, a współpraca z innymi ludźmi motywowana jest przede wszystkim dążeniem do zwiększenia szans na realizację osobistych interesów i poszerzeniem własnych możliwości osiągnięcia różnych dóbr. Drugi człowiek staje się w tej sytuacji środkiem do celu i jest traktowany instrumentalnie, niezależnie od tego, czy „współpraca” polega na założeniu rodziny, czy jest realizowana na gruncie społeczno-gospodarczym. Na drugim biegunie znajduje się **personalizm**, który – zakładając wolność i podmiotowość poszczególnych osób – wyraża przekonanie, że te wartości są jedynie podstawą budowania odpowiedzialności za innego człowieka oraz troski o jego godność i rozwój, nawet jeżeli zaangażowanie na tym polu nie przyniesie wymiernych korzyści osobie podejmującej taką odpowiedzialność (Mounier, 1964).

Odróżnienie egoizmu od postawy odpowiedzialności – pozornie proste – w codziennej praktyce nastrocza licznych trudności, zwłaszcza gdy egoizm ubierany jest w „etyczne” szaty przez oferowanie czegoś w zamian za możliwość korzystania z fizycznych, psychicznych bądź duchowych właściwości drugiego człowieka. W konsekwencji relacja nawiązywana w danym momencie w celu osiągnięcia np. przyjemności seksualnej okazuje się moralnie dobra, jeżeli przynosi

przyjemność obu stronom, bez względu na jej długofalowe skutki w życiu uczestników z założenia czasowej relacji. Z kolei głośne słuchanie muzyki bez zwracania uwagi na uciążliwość tego zachowania dla sąsiadów zostaje utożsamione z „prawem” do niezachowywania ciszy w określonych godzinach.

Współczesna edukacja, w której istotę wpisana jest (często przywoływana) kategoria „potrzeb”, łącząca dobrostan jednostki z umiejętnością ich zaspokajania, a za stan patologiczny uznająca ich deprivację bez względu na to, co w danym momencie pojęcie „potrzeby” oznacza dla konkretnej jednostki, tworzy specyficzny kontekst dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. W ten sposób powoli budowany jest fundament dla zabiegania jednostek o egoistyczne dobro, co przy użyciu wyrwanej z kontekstu myśli Jürgena Habermasa (1999) staje się artykulacją „roszczeń ważnościowych”. Co więcej, połączenie zwrotu ku sobie z nabywaniem kompetencji w zakresie tworzenia relacji i współpracy z innymi ludźmi (istotnym dla edukacji obywatelskiej) może przekładać się na umiejętność budowania takich koalicji, dzięki którym owe roszczenia grupy dominującej zostaną zrealizowane, podczas gdy fundamentalne prawa słabszych zostaną zignorowane.

Wychowanie do odpowiedzialności jako fundament edukacji obywatelskiej

Uznając powyższe konstatacje za słuszne, należałoby wyciągnąć wniosek, że w edukacji obywatelskiej akcent powinien zostać położony nie tyle na ideę społeczeństwa obywatelskiego, co na kwestię odpowiedzialności za drugiego człowieka. Owa odpowiedzialność nie polega oczywiście na ponoszeniu konsekwencji własnych działań (co jest karykaturą odpowiedzialności), ale na uwzględnianiu przez daną osobę podczas podejmowania przez nią decyzji dobra innych ludzi,

doświadczających jej bezpośrednich i pośrednich skutków. Idąc tym tokiem myślenia i kierując wzrok ku edukacji, można więc pokusić się o tezę, że

podstawowym zadaniem szkoły powinno być przygotowanie uczniów do rozpoznawania prawdy o rzeczywistości oraz o moralnym wymiarze poszczególnych działań.

Aby wziąć pod uwagę dobro drugiego człowieka, trzeba bowiem najpierw zdać sobie sprawę z tego, jaki będzie wpływ podejmowanych decyzji na życie innych ludzi. Należy zadać sobie pytanie nie tylko o skutki doraźne, lecz także o te długofalowe – doświadczająca ich osoba może w danym momencie nie postrzegać ich jako krzywdy, ale w rzeczywistości wpłyną one negatywnie na jej życie. Chodzi o skutki decyzji podejmowanych zarówno w życiu prywatnym, jak i w pracy zawodowej, bez względu na to, czy wykonywana jest ona w relacji bezpośredniej z innym człowiekiem, czy polega na oddziaływaniu na niego za pośrednictwem rzeczy, a zwłaszcza technologii informacyjnych. Takie mierzenie się z prawdą o rzeczywistości jest trudne i wymaga wprowadzenia. Funkcję tę może pełnić szkoła w ramach edukacji humanistycznej i społecznej¹.

Szansa, jaka tkwi w edukacji szkolnej, nie zawsze jest wykorzystywana. Niepodejmowanie przez szkołę wyzwania polegającego na wprowadzeniu w rzeczywistość humanistyczno-społeczną uwarunkowane jest jednak nie tyle czynnikami wewnątrzszkolnymi, co właściwościami kultury, w którą edukacja szkolna się wpisuje. Jedną z kluczowych cech współczesnej kultury jest negowanie prawd odnoszących się do sfery duchowej człowieka (Bronk, 1998). Jedynie prawdy odkrywane i przekazywane przez nauki przyrodnicze przyjmowane są bezdyskusyjnie, natomiast cała sfera

1 Zob. Starnawski, 2008.

zjawisk humanistycznych i społecznych jest nawet nie relatywowana, ale postrzegana jak przestrzeń nadawania dowolnych znaczeń i ujawniania osobistych preferencji. Pytania stawiane niegdyś przez Platona i Arystotelesa o prawdę, dobro, piękno, cnotę, sprawiedliwość, honor czy pokorę okazują się zupełnie niezasadnione w kontekście współczesnej kultury, w której przyjmuje się, że tyle jest prawd, ilu ludzi wypowiadających się na dany temat. Zniesienie kategorii prawdy w kwestiach dotyczących sfery duchowej otwiera przed życiem społecznym możliwość dowolnego kreowania go i zwalnia z konieczności liczenia się z jakimikolwiek (obiektywnymi) wytycznymi.

Odrzucenie prawdy, do której trzeba się odnieść przy danej decyzji i która wyznacza kryterium jej oceny jako moralnie dobrej lub złej, nie znosi konieczności podejmowania działań odciskających piętno na życiu własnym oraz innych ludzi. Jeżeli jednak nie istnieje prawda wyznaczająca kierunek działania, to coś innego musi stać się punktem odniesienia dla indywidualnych wyborów. Tę rolę zaczynają więc pełnić preferencje osobiste zbudowane niejednokrotnie na fundamencie zmysłowych pożądań i emocji wzbudzanych przez otaczającą daną jednostkę rzeczywistość materialną. Z kolei w relacjach społecznych dążenie do realizacji indywidualnych celów – o ile uwarunkowane jest przyzwoleniem innych – wymaga negocjacji obejmującej zarówno rezygnację z części celów, jak i ofiarowanie czegoś w zamian za wsparcie udzielane przez innych. Dopuszczenie do sytuacji, w której sfera zmysłowo-pożądawcza wyznacza kierunek ludzkiemu działaniu, można uznać za porażkę bądź co bądź szczytającego się rozumem człowieka (Maritain, 1943).

Czy szkoła jest w stanie zmierzyć się z wyzwaniami współczesnej kultury, tak aby życie społeczne budowane w modelu społeczeństwa obywatelskiego nie stało się polem walki jednostek rozwijających się w duchu egoizmu? Z pewnością ważne jest, aby młodzi ludzie poznawali człowieka – zarówno w dynamice jego życia fizycznego, psychicznego, duchowego, jak i jego relacji społecznych – tak aby byli w stanie określać skutki podejmowanych przez siebie decyzji

w życiu własnym oraz innych ludzi. Zbudowanie pewnego punktu odniesienia dla procesu decydowania oczywiście nie gwarantuje, że dany człowiek będzie wybierał rozwiązania moralnie dobre. Między moralnie dobrym rozumowaniem a podejmowaniem moralnie dobrych decyzji – zwłaszcza jeżeli dana osoba jest skupiona na egoistycznym dobru – nie można stawiać znaku równości (Horowski, 2013). Jeżeli jednak młody człowiek będzie chciał uwzględniać dobro innych osób w swoich wyborach, właściwa edukacja może zbudować podstawy pod mądre, pełne szacunku dla godności i dobra innych decyzje i uchronić przed błędnymi i przypadkowymi i często nierozsądnymi rozwiązaniami.

Zakończenie

Podsumowując tę krótką refleksję, należy wrócić do tezy sformułowanej na jej początku. Idei społeczeństwa obywatelskiego – mimo że jest atrakcyjna – nie można poświęcać całej uwagi w sferze edukacji, nie dostrzegając problemów pojawiających się w sferze moralnego rozwoju dojrzewających obecnie pokoleń. Koncentracja młodych osób na sobie i własnych potrzebach, połączona z brakiem jednoznaczności w odniesieniu do dobra i zła moralnego, stanowi zagrożenie dla rozwoju zdrowych relacji społecznych. Stąd wniosek, by w edukacji szkolnej więcej uwagi poświęcano edukacji humanistycznej i społecznej w jej etycznym aspekcie, ponieważ tylko osoby poprawnie identyfikujące moralne aspekty podejmowanych przez siebie decyzji są w stanie brać odpowiedzialność za innych ludzi i budować sprzyjające ich dobru relacje społeczne.

Bibliografia

- Bronk, A. (1998). *Zrozumieć świat współczesny*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A.M. Kaniowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horowski, J. (2013). Roztropność – cnota w pedagogice zapoznana. W: I. Jazukiewicz i E. Rojewska (red.), *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu* (s. 109–135). Wydawnictwo USz.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, przeł. E. Krasnowolska. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Rembierz, M. (2022). W stronę jednostki... O ukierunkowaniu i ontologicznych uwarunkowaniach przemian w teorii i praktyce pedagogicznej: od ulegania sile „anonimowego” społeczeństwa do wspierania rozwoju jednostki sprawczo współuczestniczącej i podmiotowo współdziałającej w edukacji. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska i A. Szafrąńska (red.), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność* (s. 133–143). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Starnawski, W. (2008). *Prawda jako zasada wychowania*. Wydawnictwo UKSW.
- Taylor, Ch. (2010). Kiedy mówimy: społeczeństwo obywatelskie. W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1 (s. 543–560). Centrum Myśli Jana Pawła II–Wydawnictwo Znak.



Home

Aktywność obywatelska i edukacja – dylematy, obszary napięć i wsparcia

Aktywność obywatelska wiąże się z edukacją prospołeczną, zaś wyzwania współczesnego świata wymagają orientowania się w procesach politycznych i społecznych

Tradycyjnie w stabilnych społeczeństwach rola obywatela wiązała się z poczuciem przynależności narodowej i polegała na wykonywaniu obowiązków wobec państwa. Wraz z erą globalizacji i nowych technologii pojawiły się takie zjawiska jak wzrost świadomości na temat praw jednostki z jednej strony, zwłaszcza w grupach dyskryminowanych (np. kobiet czy mniejszości seksualnych), z drugiej zaś nasilone migracje i zacieśnianie powiązań między gospodarkami nawet bardzo odległych państw. Pewne z tych problemów – kryzysy ekonomiczne, zanieczyszczenie środowiska, terroryzm – przybrały niespotykany dotąd rozmiar, a ich rozwiązanie przestało być zadaniem jedynie polityków i wymaga zaangażowania obywateli. Z tego względu pojęcie obywatelstwa, poza uczestnictwem w demokratycznych procedurach, zaczęło obejmować umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Rola i aktywność obywateli zyskały więc nowe znaczenie oraz objęły nowe obszary, które Anna Zalewska i Beata Krzywosz-Rynkiewicz (2011) przyporządkowały do trzech kategorii.

Pierwsza z nich to **obywatelstwo pasywne** rozumiane jako fundament relacji jednostka–państwo. Obejmuje ono poczucie przynależności do państwa i wyraża się w szacunku dla symboli narodowych oraz gotowości do wsparcia i obrony kraju w przypadku zagrożenia (np. wstąpienie do armii lub udział w ruchu oporu). Choć może się to wydawać nieco archaiczne, obywatele Ukrainy od 2022 roku pokazują, jak ważny może być ten aspekt obywatelstwa. Druga kategoria to **obywatelstwo półaktywne**, które objawia się okazjonalnie lub jako integralna część codziennych działań. Obejmuje ono akceptację reguł i zasad aktualnego porządku państwowego oraz manifestuje się przez udział w głosowaniach, zainteresowanie sprawami publicznymi i troskę o trafne decyzje, a także poszanowanie dla instytucji państwowych, przestrzeganie prawa i reguł oraz uczciwą pracę. Z kolei trzecia to **obywatelstwo aktywne**, które wyraża się przez codzienną aktywność polityczną, taką jak członkostwo w partiach politycznych czy kandydowanie w wyborach samorządowych lub parlamentarnych.

**dr hab. Beata Krzywosz-Rynkiewicz,
prof. UWM**

psycholog, kierownik Katedry Psychologii Klinicznej, Rozwoju i Edukacji na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz redaktor naczelna „Przeglądu Psychologicznego”.
Wcześniej prezydent Children's Identity and Citizenship European Association



Ten rodzaj aktywności jest akceptowanym i społecznie usankcjonowanym sposobem wpływania na społeczeństwo. Istnieją także inne formy aktywności, polegające na wyrażaniu niezadowolonych i organizowaniu legalnych lub nielegalnych protestów mających doprowadzić do zmiany istniejącego porządku. Obywatelstwo aktywne może przejawiać się poza tym w postaci wsparcia akcji charytatywnych, udzielania pomocy oraz działań wolontariackich na rzecz środowiska lub konkretnych grup.

Wyniki badań pokazują, że zaangażowanie obywatelskie może być czynnikiem wspierającym rozwój i dobrostan.

Aktywizm społeczny ułatwia zrozumienie funkcjonowania struktur społecznych (Hess i Torney-Purta, 1967), umożliwia przyjmowanie odmiennych perspektyw (Astuto i Ruck, 2010), wpływa na satysfakcję z życia (Hofstede, 2001), a także przyczynia się do rozwoju osobowości – poczucia skuteczności, tożsamości społecznej i przynależności (Torney-Purta, Barber i Richardson, 2004). Z makroperspektywy wspiera też budowanie demokracji i wolnego rynku (Tavares i Wacziarg, 2001).

Dylematy edukacji obywatelskiej

Zalety aktywizmu społecznego zwróciły uwagę na konieczność wprowadzania młodych ludzi w rolę aktywnych obywateli przez włączenie do programu szkolnego przedmiotu wychowanie obywatelskie. Sposób jego realizacji w różnych systemach edukacyjnych jest źródłem dylematów sprowadzających się do pytania o najlepszą metodę przygotowywania młodych ludzi do aktywności obywatelskiej we współczesnym świecie. Na podstawie analizy funkcjonujących aktualnie rozwiązań edukacyjnych Beata Krzywosz-Rynkiewicz (2020) wyodrębniła trzy rodzaje tych dylematów:

1. Edukacja obywatelska (*civic education*) czy wychowanie do obywatelstwa (*citizenship education*)?

Termin edukacja obywatelska ma różne znaczenia. W rozumieniu *civic* koncentruje się na przekazywaniu informacji dotyczących organizacji państwa, rządu, instytucji publicznych i życia obywatelskiego. Jako *citizenship* skupia się na kształtowaniu postaw i wartości oraz na zachęcaniu do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, wykraczając poza tradycyjne zajęcia szkolne. Wiadomo bowiem, że osoby mające szerszą wiedzę na temat systemów politycznych częściej angażują się w działalność obywatelską, ale ta zdobywana w szkole zwykle nie przekłada się na umiejętność rozwiązywania realnych problemów w instytucjach i na działalność przedsiębiorczą. W większości krajów daje się zauważyć tendencję do odchodzenia od tradycyjnej *civic education* na rzecz *citizenship education* (Eurydice, 2012), która wychodzi poza szkołę i przebiega we współpracy z samorządami oraz organizacjami pozarządowymi.

2. Edukacja obywatelska jako odrębny przedmiot szkolny czy rozproszone treści w innych przedmiotach?

Osoby opowiadające się za podejściem traktującym edukację obywatelską jako rozwijanie postaw i umiejętności argumentują, że nie jest możliwe efektywne jej nauczanie w ramach przedmiotu szkolnego. Nawet jeśli podczas zajęć z edukacji obywatelskiej uczniowie zyskują wiedzę na temat tolerancji wobec odmiennych poglądów czy w zakresie negocjacji i rozwiązywania konfliktów, mogą być dezorientowani, gdy na innych lekcjach będą musieli przyjąć obowiązujące interpretacje wydarzeń historycznych lub dzieł literackich. Mimo krytycznych opinii edukacja obywatelska wciąż jest obowiązkowym odrębnym przedmiotem w ponad dwudziestu krajach europejskich. W kilku (np. Litwa czy Węgry) jej treści zostały jednak zintegrowane z innymi przedmiotami (zwłaszcza z naukami społecznymi i przedmiotami fakultatywnymi). Wyniki badań pokazują, że edukacja obywatelska jako odrębny przedmiot najbardziej sprzyja kształtowaniu postaw patriotycznych (Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska i Karakatsani, 2017). Natomiast brak tego przedmiotu i zintegrowanie jego treści z innymi zagadnieniami przekłada

się na większą gotowość do aktywności politycznej, choć może się wiązać z niższym poczuciem przynależności narodowej oraz lojalności wobec struktur państwa.

3. Od jakiego wieku edukacja obywatelska powinna się rozpocząć i jak długo trwać?

Analiza modeli europejskich (Eurydice, 2012) pokazuje, że w większości krajów edukacja obywatelska w ramach przedmiotu szkolnego rozpoczyna się na II poziomie ISCED (odpowiednik dawnego gimnazjum w Polsce) i kontynuowana jest na poziomie III (liceum). Jednak istnieją kraje, w których dzieci rozpoczynają naukę w tym zakresie już na początku edukacji szkolnej. Badania sugerują (Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska i Karakatsani, 2017), że ogólna aktywność obywatelska jest wyższa w krajach, w których młodzież uczy się jej w ramach przedmiotu szkolnego na dwóch lub trzech poziomach edukacyjnych. Niemniej związek między długością edukacji a różnymi aspektami zachowań obywatelskich jest złożony. Intensyfikacja edukacji na dwóch lub trzech poziomach wiąże się z wyraźnym wzrostem poczucia przynależności narodowej i zainteresowania historią własnego kraju oraz z szacunkiem dla symboli narodowych. Poczucie patriotyzmu jest najwyższe przy najbardziej intensywnej edukacji obywatelskiej jako przedmiocie. Poszanowanie prawa i szacunek dla instytucji państwa są największe przy umiarkowanym poziomie obowiązkowej edukacji obywatelskiej.

Obszary napięć i wsparcia

Czwarty dylemat – edukacja obywatelska w obronie demokracji – jest stosunkowo nowy i dotyczy obserwowanej od ponad dekady fali wzrostu autorytaryzmu i wycofywania się demokracji. Beata Krzywosz-Rynkiewicz wraz z zespołem naukowców z dziesięciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej przeprowadziła wśród młodych ludzi cykl badań dotyczących postrzegania demokracji w kontekście aktywności obywatelskiej i wychowania obywatelskiego (Krzywosz-Rynkiewicz i Kennedy, 2023). Wyniki pokazują, że procesy demokracji w tej części Europy są źródłem napięć, w których przewycięzaniu edukacja może stanowić wsparcie.

Po pierwsze, niezależność mediów jest najbardziej czułym wskaźnikiem demokracji, który przekłada się na aktywność obywatelską młodych ludzi. Wyszukiwanie alternatywnych źródeł informacji o wydarzeniach politycznych i gospodarczych oraz krytyczne filtrowanie treści to kluczowe umiejętności chroniące przed indoktrynacją. Z tego powodu stanowią one prawdziwe wyzwanie dla edukacji obywatelskiej.

Po drugie, młodzi są przedmiotem manipulacji prowadzonej w internecie przez globalne agencje lub rządy, a także profilowania behawioralnego, które dopasowuje treści do struktury psychologicznej danej osoby. Skuteczna edukacja obywatelska powinna promować lepsze rozumienie tych procesów. W krajach demokratycznych, w których dostęp do internetu nie jest ograniczony, umiejętności te mogą mieć kluczowe znaczenie dla utrzymania zainteresowania młodych sprawami publicznymi.

Po trzecie, nowa fala autorytaryzmu, która przetacza się przez współczesną Europę, ma bardzo przebiegły charakter (Przeworski, 2017). Mimo że przedstawiciele rządu są wybierani w demokratycznych wyborach i zobowiązują się do przestrzegania formalnych elementów demokracji (np. takich jak wielopartyjność czy ustanawianie władzy rządowej na podstawie wyniku wolnych wyborów), dążą oni do centralizacji i kontrolowania niezależnych instytucji, takich jak sądownictwo czy media. Badania wykazały, że upadek demokracji zniechęca młodych ludzi do podejmowania aktywności obywatelskiej. Świadomość i wiedza, że wybór demokratycznych rządów jest w zasięgu ręki i że młodzi mają wpływ na ten proces, jest bardzo ważnym zadaniem edukacji obywatelskiej, podobnie jak dostarczanie wiedzy o tym, że każdy upadek demokracji zaczyna się od upadku wolności słowa.

Podsumowując, aktywne obywatelstwo i edukacja obywatelska są podstawowymi filarami prosperującej demokracji, ale nie są pozbawione napięć. Przemyślane strategie edukacyjne mogą odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu świadomych, zaangażowanych i odpowiedzialnych obywateli.

Bibliografia

- Astuto, J., Ruck, M.D. (2010). Early childhood as a foundation for civic engagement. W: L.R. Sherrod, J. Torney-Purta i C. Flanagan (red.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 259–285). Wiley.
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Z: ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf
- Hess, R.D., Torney-Purta, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Aldine Pub. Co.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2020). Obszary oddziaływań wychowawczych – wychowanie obywatelskie. W: H. Liberska i J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (s. 445–458). PWN.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Kennedy, K. (2023). *Reconstructing Democracy and Citizenship Education: Lessons from Central and Eastern Europe*. Routledge.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A.M., Karakatsani, D. (2017). Does citizenship education matter: Young people's citizenship activity in countries with different citizenship education experience. *Citizenship Teaching and Learning*, 12(2), 171–188.
- Przeworski, A. (2017). A conceptual history of political regimes: Democracy, dictatorship, and authoritarianism. *Studia Socjologiczno-Polityczne*, 2(07), 9–30.
- Tavares, J., Wacziarg, R. (2001). How democracy affects growth. *European Economic Review*, 45, 1344–1378.
- Torney-Purta, J., Barber, C.H., Richardson, W.K. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Political Engagement among Adolescents in Six Countries. *Acta Politica*, 39, 380–406.
- Zalewska, A., Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2011). *Psychologiczne portrety młodych obywateli*. Wydawnictwo SWPS Academica.

Praktyczne formy demokratyzacji procesów życia szkoły

Szkoła powinna przygotowywać uczniów do uczestnictwa w życiu obywatelskim. Programy wspierające działania w sferze publicznej przyczyniają się zarówno do rozwijania postawy obywatelskiej i zwiększania partycypacji, jak i do lepszego rozumienia problemów społecznych

Naszej dydaktyki alfą i omegą ma być badanie i znalezienie sposobu, który by pozwalał, ażeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś, aby mniej było ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy¹.

Jan Amos Komeński, pisząc w XVII wieku *Wielką dydaktykę*, widział w szkole siłę kształtującą państwowość. Wszakże świadomym celem organizowania edukacji (w tym również szkół) powinno być nie tylko wyposażanie uczniów i uczennic w wiedzę i umiejętności, które pozwolą im odnieść sukces na rynku pracy oraz w życiu prywatnym, nie tylko pogłębianie ich możliwości obcowania z pięknem, sztuką i prawdą, lecz także przygotowanie i zachęcanie ich do działania propaństwowego. Mając to szczęście, że żyjemy i pracujemy w państwie funkcjonującym na zasadach demokracji liberalnej, projektujemy edukację w taki sposób, by wspierała ten model organizowania życia społecznego.

Joel Westheimer² w swoich badaniach wskazuje na trzy rodzaje programów wspierających działania i postawy obywatelskie (w naszym przypadku prodemokratyczne), koncentrujących się wokół następujących zagadnień:

1. **postaw** (*personally responsible* – osobista odpowiedzialność) – w takich nacisk kładzie się na kształtowanie działań obywatelskich, których katalog zależy oczywiście od założeń politycznych i częściowo światopoglądowych

1 Zob. Komeński, 1956.

2 Ujęcie akademickie opisano w artykule *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy* (Westheimer i Kahne, 2004), natomiast bardziej popularne i szersze ujęcie znajduje się w książce *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good* (Westheimer, 2015).

Marcin Szala

innowator edukacyjny, współzałożyciel Liceum Artes Liberales w Warszawie. Wcześniej dyrektor programowy Collegium Wratislaviense oraz jeden z dyrektorów i współtwórców Akademia High School w Warszawie. Absolwent fizyki i filozofii na Uniwersytecie Oksfordzkim; stypendysta Towarzystwa Szkół Zjednoczonego Świata. Uczestnik programu Leadership Academy for Poland, członek programu Salzburg Global Seminar



w instytucjach tworzących te programy. Zwykle działania te opierają się na poszanowaniu i przestrzeganiu prawa oraz zasad współżycia społecznego i polegają na niesieniu pomocy osobom słabszym, wykluczonym bądź poszkodowanym. Łatwo można sobie wyobrazić taki katalog działań tworzony w naszych szkołach i w naszym państwie. Jako przykład może posłużyć akcja organizowana przez Stowarzyszenie WIOSNA – Szlachetna Paczka (Szlachetna Paczka, bdw a), polegająca na umożliwianiu udzielania pomocy konkretnym rodzinom. Stowarzyszenie WIOSNA nazywa osoby uczestniczące w tym programie „darczyńcami”;

2. **organizacji** (*participatory* – partycypacja) – celem programów tego typu jest zachęcanie uczniów i uczennic do aktywnego organizowania działań proobywatelskich służących promowaniu określonych wartości związanych z praworządnością i pomocą. W działaniach tego typu nacisk kładzie się na formy partycypacyjne związane z władzą – od udziału w pracach samorządów szkolnych, przez poznawanie zasad działania państwa, kończąc na działaniach zwiększających partycypację w wyborach, np. szkolne wybory koordynowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO, bdw a). W przypadku Szlachetnej Paczki byłoby to angażowanie się w charakterze wolontariusza (praca z organizacją lub z rodzinami w potrzebie) oraz zorganizowanie swojej grupy wolontariackiej;
3. **zrozumienia** (*social justice oriented* – ukierunkowanie na sprawiedliwość społeczną) – w takich działaniach zwraca się uwagę na zrozumienie mechanizmów społecznych, socjologicznych, politycznych i ekonomicznych, które prowadzą do powstania nierówności społecznych oraz zachowań i postaw antyobywatelskich. Oczywiście, pisząc tutaj o zrozumieniu, należy wyjść poza paradygmat samej wiedzy, poszerzyć go o refleksję własną uczniów i uczennic oraz rozwijanie u nich

wrażliwości i empatii. W przypadku Szlachetnej Paczki takie programy mogłyby posiłkować się raportami publikowanymi przez WIOSNĘ, np. *Raportem o biedzie* (Szlachetna Paczka, bdw b), i stawiać pytania o przyczyny ubóstwa w Polsce oraz o działania (zwłaszcza systemowe), które mogłyby je wyeliminować. Obecnie³ w ramach tego podejścia można również podejmować działania oparte na myśleniu krytycznym, pracy z informacjami (*fake news*, dezinformacja, *fact-checking*) oraz przeciwdziałające zamykaniu się w bańkach informacyjnych⁴.

Analizując programy edukacji obywatelskiej, Westheimer zauważa, że najwięcej z nich jest nakierowanych na budowanie postawy prospołecznej, mniej na wspieranie partycypacji, a najmniej na zrozumienie powodów powstawania problemów w społeczeństwie. Co więcej, mimo że programy tego pierwszego rodzaju nie prowadzą do sporów politycznych czy światopoglądowych, to już te kolejnych dwóch typów często budzą kontrowersje wynikające z różnic w rozłożeniu akcentów i wyjaśnianiu genezy skomplikowanych wyzwań społecznych. Niemniej uważam, że tych trzech rodzajów działań nie należy postrzegać jako rozłącznych, a raczej jako komplementarne. Skuteczne prodemokratyczne funkcjonowanie szkoły powinno uwzględniać wszystkie wymienione typy programów. Takie ujęcie daje szansę na uruchomienie **spirali dobra** (*virtuous circle*), w ramach której z jednego działania możemy przejść do organizowania kolejnego i na tej podstawie pogłębiać nasze rozumienie oraz refleksję. To z kolei może przekładać się na poszerzanie zakresu naszej aktywności.

Z tego trójasppektowego zrozumienia działań prodemokratycznych w szkole wyłaniają się możliwości działań edukacyjnych. O części z nich już wspomniano (Szlachetna Paczka, Młodzi Głosują, edukacja obywatelska w szkole), ale oczywiście katalog ten jest znacznie szerszy i pozostaje otwarty. Przypatrzmy się kilku różnym działaniom.

3 A zwłaszcza w 2024 roku, kiedy ponad 2 miliardy ludzi zamieszkujących 70 krajów brało udział w wyborach (por. Beddoes, 2023).

4 Tutaj można wskazać jako przykład wyjątkowy program Fundacji Nowej Wspólnoty „Polski Dialog” (FNW bdw).

1. **Samorząd uczniowski z własnym budżetem**

W dużej części szkół (nie we wszystkich!)⁵ funkcjonuje samorząd uczniowski w formie ciała kolegialnego wybieranego przez uczniów i reprezentującego ich przed dyrekcją. Samo istnienie samorządu jest warunkiem koniecznym, acz niewystarczającym do tego, aby jego działanie było skuteczne. Warto pamiętać, że uczestnictwo w takiej zorganizowanej społeczności szkolnej jest dla olbrzymiej części obywateli pierwszym i konstytutywnym doświadczeniem państwowości. Ważny jest więc zarówno sposób wyłonienia tej grupy osób, który powinien być faktycznym aktem sprawczym uczniów, jak i jej decyzyjność, czyli zakres i sposób procedowania samego samorządu. Ten może bowiem modelować zarówno gombrowiczowskie „upupienie”, działając tylko *pro forma* i podejmując nieistotne decyzje w bardzo ograniczonych ramach określonych i narzuconych przez dyrekcję, jak i autentyczne działania stanowiące o losie uczniów. Probierzem może tu być kwestia budżetu samorządu. Ciało to może nie dysponować żadnym budżetem, co skutecznie uniemożliwi mu wiele działań i uczyni je w dużej mierze fasadowym. Z drugiej strony, gdy ma ono swój budżet kontrolowany wyłącznie przez uczniów, decyzje dotyczące wydania środków są podejmowane bez konieczności aprobaty dyrekcji czy opiekuna samorządu oraz są oceniane tylko przez społeczność uczniowską.

2. **Wycieczki szkolne organizowane samodzielnie przez uczniów**

W dużej części szkół (nie we wszystkich!) odbywają się czasami jednodniowe, czasami dłuższe wycieczki szkolne po najbliższej okolicy, w różne rejony Polski czy nawet za granicę. Wyjazdy tego typu pozwalają na swobodną realizację treści dydaktycznych wykraczających poza podstawę programową. Podczas wycieczek możliwe jest np. ćwiczenie działań demokratycznych. Zamiast podejścia klienckiego, w ramach którego jako

szkoła, nauczyciel bądź zakontraktowany zewnętrzny organizator musimy spełnić oczekiwania uczniów i zagospodarować im czas (złośliwie można by napisać – zabawić ich), możemy zbudować podejście partycypacyjne, w którym to samych uczniów angażujemy w zaprojektowanie i przeprowadzenie danej aktywności. Wielu nauczycieli i wiele szkół⁶ realizuje tego typu podejście, oddając znaczącą część, a nawet większość działań w ręce uczniów, łącznie z określeniem programu, regulaminu i przebiegu wycieczki oraz budżetowaniem i rozliczaniem wydatków. Rola nauczyciela i szkoły polega wówczas na ukształtowaniu odpowiednich umiejętności i ram oraz na ewentualnym wspieraniu w samodzielnym demokratycznym działaniu.

3. **Program zajęć oraz zasady oceniania negocjowane z uczniami**

Mimo że treści dydaktyczne są w dużym stopniu określone i kontrolowane centralnie, możliwe jest nauczanie ich w ramach demokratycznego procesu. Nauczyciel mający prawo do stworzenia autorskiego programu może w jego opracowanie zaangażować uczniów, uzgadniając z nimi wybór przykładów lub metod, wspólnie negocjując i łącznie wymogi podstawy programowej z istniejącymi zasobami, potrzebami i zainteresowaniami własnymi oraz swoich podopiecznych. Co więcej, w ramach statutu szkoły można określić zasady i sposoby oceniania zrealizowanego materiału. Takie działanie daje możliwość doświadczenia procesu współdecydowania, który jest podstawą demokratycznego społeczeństwa.

Możemy zauważyć, że powyższe przykłady, wybrane z wielu innych możliwych form interwencji, w różnej mierze dotyczą dwóch współdziałających ze sobą elementów szkoły. Chodzi o **program formalny** (podstawy programowe, program wychowawczy oraz inne założenia i dokumenty) oraz tzw. **program ukryty**, czyli nieskodyfikowane zwyczaje, praktyki i działania

5 Warto polecić tutaj projekt Centrum Edukacji Obywatelskiej wspierający tworzenie i działanie samorządów (CEO, bdw b).

6 Przykładem może być pedagogika przygody i niespodzianki praktykowana przez Jarosława Szulskiego (2021) w warszawskim Liceum im. Tadeusza Reytana, stanowiąca podstawę działania Pracowni Wypraw w Liceum Artes Liberales w Warszawie (LAL, bdw).

(takie jak aranżacja przestrzeni szkolnej) odzwierciedlające czasami nienazwane struktury siły i władzy, a przekazywane członkom społeczności szkolnej. Dobrze realizowane działania prodemokratyczne łączyłby zarówno program formalny, jak i ten ukryty, tak by proces nauczania był spójny, czyli treści dotyczące demokracji przekazywano w sposób nieautorytarny i niepozabawiający możliwości rozwijania umiejętności funkcjonowania w demokratycznych społecznościach.

Na zakończenie warto podkreślić absolutną uniwersalność pozycji szkoły. Polski system – obejmujący pięć milionów uczniów, zazwyczaj będący dla nich pierwszym

doświadczeniem władzy i społeczności innej niż rodzina – może działać transparentnie i na metapoziomie. Placówka edukacyjna może bowiem sama siebie wykorzystywać jako ilustrację różnych zachowań i mechanizmów władzy, np. zatrzymując się na określonych etapach i podejmując z uczniami dyskusję na temat danej decyzji bądź procesu jej podejmowania. Jako kolebka obywatelskości dzisiejsza szkoła kładzie podwaliny pod naszą państwowość na kolejne dekady. Nie stać nas na to, by zaniedbać jej stan – jeśli się połamie i rozsypie, możemy już nie być w stanie jej pozbierać.

Bibliografia

- Beddoes, Z.M. (2023). 2024 will be stressful for those who care about liberal democracy, *The Economist*. Z: www.economist.com/the-world-ahead/2023/11/13/2024-will-be-stressful-for-those-who-care-about-liberal-democracy
- CEO (bdw a). *Młodzi Głosują – Projekt na wybory 2023*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Z: zapisy.ceo.org.pl/activity/633/overview
- CEO (bdw b). *Samorząd uczniowski*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Z: angazuj.ceo.org.pl/tematy/samorzad-uczniowski
- FNW (bdw). *Nasze projekty*. Fundacja Nowej Wspólnoty Polski Dialog. Z: www.fnw.org.pl/projekty
- Komeński, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Narodowy Zakład im. Ossolińskich.
- LAL (bdw). *Elementy ekosystemu szkolnego*. Liceum Artes Liberales. Z: lal.edu.pl/elementy-eko-systemu-szkolnego
- Szlachetna Paczka (bdw a). *Jak Działamy*. Z: www.szlachetnapaczka.pl/o-paczce
- Szlachetna Paczka (bdw b). *Raport o biedzie*. Z: www.szlachetnapaczka.pl/raport-o-biedzie
- Szulski, J. (2021). *Nauczyciel z Polski*. JS & CO Dom Wydawniczy.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.

Samorząd uczniowski jako społeczna forma zaangażowania i żywa lekcja demokracji

Dobrze funkcjonujący samorząd uczniowski, włączający do pracy wszystkich podopiecznych szkoły, przyczynia się do większego zaangażowania społecznego i tym samym do rozwoju demokracji

dr Rafał Maliszewski

teolog, filozof, pedagog, językoznawca.
Dyrektor Szkół Katolickich w Chojnicach,
tłumacz z języka łacińskiego, absolwent
UMK w Toruniu, autor książek o tematyce
edukacyjnej. Główne obszary
zainteresowania: filozofia edukacji,
pedagogika ogólna, aksjologia

Współczesna szkoła przywiązuje dużą wagę do rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów. Oprócz przekazywanej wiedzy liczą się umiejętności oraz postawy adekwatne do danej sytuacji. Ich wypracowanie jest możliwe nie tylko dzięki regularnej edukacji, lecz również poprzez efektywne wychowanie, za które odpowiedzialni są rodzice, nauczyciele oraz wszystkie osoby tworzące sytuacje wychowawcze. Bez wątpienia niebagatelną rolę w tym zakresie odgrywa całe środowisko szkolne. Nauczyciele, którzy chcą w odpowiedzialny sposób sprostać wyzwaniom edukacyjnym i wychowawczym XXI wieku, z całą pewnością muszą zastanowić się nad precyzyjnym wyborem metod i narzędzi pracy ze swoimi wychowankami.

Oprócz doskonalenia własnych kompetencji ważne jest także budowanie wspólnoty pogłębiającej więzi międzyludzkie i poczucie przynależności do własnego narodu. Taką wspólnotą w każdej szkole powinien być samorząd uczniowski, który pomaga kształtować postawy społeczne, obywatelskie i patriotyczne oraz otwierać się na dialog z odmiennie myślącymi osobami.

Działalność samorządu uczniowskiego regulują art. 85 Prawa oświatowego (Dz.U. z 2024 roku, poz. 737) i art. 7 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2024 roku, poz 986). Oba dokumenty wskazują na konieczność tworzenia przez dyrektora szkoły warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków. Istota tego wyzwania przejawia się zasadniczo w działalności samorządu uczniowskiego, który w każdej szkole tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki. Wielu uczniów nie ma świadomości automatycznej przynależności do samorządu szkolnego wynikającej z faktu bycia uczniem danej szkoły. Pokutuje zatem przekonanie, że do samorządu uczniowskiego należą jedynie specjalnie wybrani uczniowie, podczas gdy pozostała społeczność uczniowska nie ma większego wpływu na podejmowane przez samorząd działania. Tymczasem każdy uczeń ma prawo utożsamiać się z samorządem uczniowskim i realizować jego podstawowe zadania przejawiające się w prawie do:

1. zapoznania się z programem nauczania, z jego treścią, celami i stawianymi wymaganiami;
2. jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
3. organizacji życia szkolnego pozwalającego na zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem naukowym a rozwijaniem zainteresowań własnych;
4. wydawania gazety szkolnej;
5. organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej, zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem;
6. wyboru nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna samorządu.

Idea samorządności uczniowskiej powstała na długo przed wprowadzeniem zapisów prawnych dotyczących istoty i działalności tego ciała. Pierwsze wzmianki o autonomii i prawach uczniów pojawiły się w XIX wieku, m.in. za sprawą wybitnego polskiego pedagoga Janusza Korczaka, propagatora emancypacji dzieci, a także w późniejszym okresie dzięki Aleksandrowi Kamińskiemu, współtwórcy metodyki zuchowej i ideowemu przywódcy Szarych Szeregów.

To właśnie w tym czasie zrodziło się przekonanie, że rezygnacja z twardej dyscypliny i kar na rzecz realnego kształtowania rzeczywistości i podejmowania odpowiedzialnych decyzji przyczyni się do rozwijania samorządności wśród uczniów.

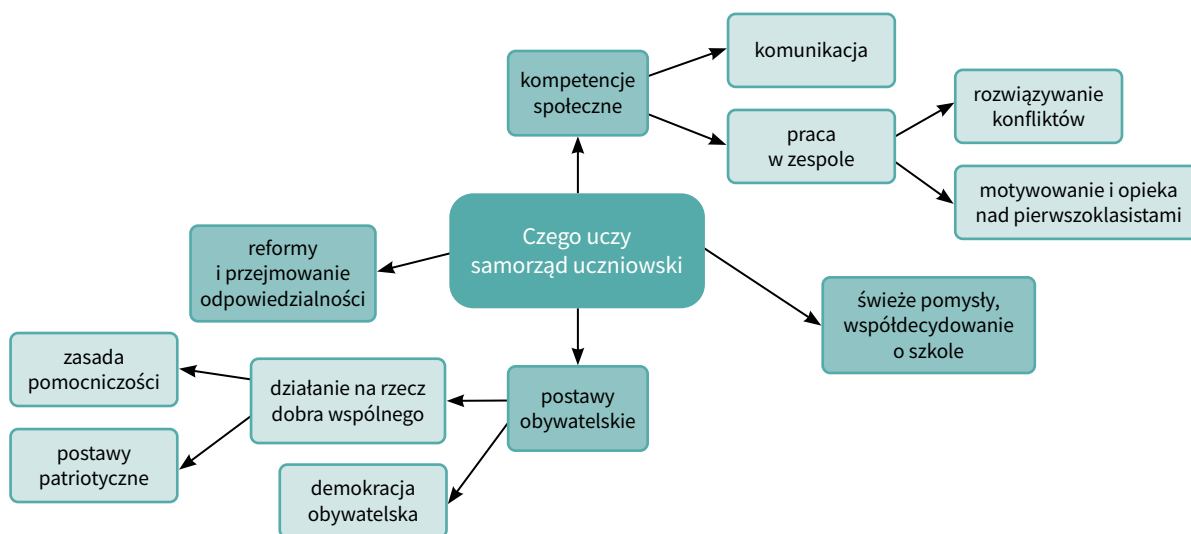
Zaufanie do uczniowskich umiejętności współdecydowania o sprawach ważnych dało możliwość uformowania samorządu uczniowskiego oraz określenia przez jego działalność dwóch fundamentalnych przestrzeni: społecznej formy zaangażowania i postaw obywatelskich, w tym jednej z najważniejszych – **postawy demokratycznej**.

Do najważniejszych zadań samorządu uczniowskiego należy współpraca z organami szkoły: dyrektorem, radą pedagogiczną i radą rodziców. Jej zakres powinien być regulowany wewnętrznym dokumentem (regulaminem), który pomaga opracować opiekun samorządu. Rola opiekuna jest bardzo istotna, a na jego wybór powinni mieć wpływ wszyscy uczniowie – w żadnym wypadku nie może być to nauczyciel wskazany przez dyrektora. Opiekun nie może pełnić funkcji lidera, która jest zarezerwowana dla przewodniczącego samorządu. Gdy dobrze wypełnia on swoją rolę, zawsze pozwala na to, aby to uczniowie byli odpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki, i nie przypisuje sobie w pełni efektów ich pracy. Raczej zachęca uczniów tworzących samorząd do samodzielnej realizacji własnych pomysłów, przy jednoczesnym dystansie do własnych przekonań i doświadczeń. Nawet jeśli uważa, że dany pomysł ma małe szanse na realizację, powinien pozwolić na jego przeprowadzenie, ponieważ poczucie rozczarowania brakiem pożądanego efektów ma wymiar edukacyjny. Zwłaszcza w takich sytuacjach uwidacznia się potrzeba wsparcia, podniesienia na duchu i zachęcenia do nierezygnowania z kolejnych wyzwań.

Działalność samorządu uczniowskiego w szkole jest zauważalna w co najmniej trzech wymiarach:

1. **uczniowskim** – gdy samorząd wpływa na najbliższe otoczenie, poprawia komunikację, pomaga rozwijać umiejętności w praktyce oraz uczy sztuki negocjacji i autoprezentacji;
2. **nauczycielskim** – gdy działalność w samorządzie rozwija partnerskie stosunki, pozwala unikać konfliktów, uczy radzenia sobie z trudnościami, zaznajamia ze sposobami ich rozwiązywania oraz kształtuje umiejętności pracy w grupie;
3. **dyrektorskim** – gdy dokonuje się diagnoza potrzeb szkoły, dochodzi do integracji całej społeczności szkolnej, rośnie motywacja do skutecznego rozwiązywania problemów, placówka zyskuje rozgłos, a dyrektor zaczyna dostrzegać niezauważane dotąd problemy.

Rysunek 1. Schemat korzyści płynących z działania samorządu uczniowskiego



Źródło: opracowanie własne.

Największą aktywność samorządu uczniowskiego widać w organizacji działań rozrywkowych w szkole, takich jak: wyjścia do kina, teatru czy opery, dyskoteki szkolne, biwaki samorządowców lub spływy kajakowe. Istotną okazuje się również koordynacja bieżących aktywności: pomoc związana z przemieszczaniem się i rozlokowywaniem uczniów zagranicznych w ramach projektów Erasmus+, działalność wolontariacka w hospicjach, kwestie dotyczące remontów lub poprawy warunków lokalowych itp. Samorząd uczniowski angażuje się w rozwój zainteresowań uczniowskich przez udział w kółkach zainteresowań, nagrywanie materiałów promocyjnych o szkole czy sugerowanie zakupów książek do biblioteki. Jego działalność skupia się również na wychowaniu do samorządności i demokracji. Istotne są w tym kontekście demokratyczne wybory

do samorządu, wybór przedstawicieli do Młodzieżowych Rad Miasta, sprawiedliwe typowanie uczniów do stypendiów i nagród, konsultacje w opracowywaniu ważnych dokumentów wewnętrznych, sugerowanie współpracy z innymi placówkami edukacyjnymi czy instytucjami zewnętrznymi.

Działalność samorządu uczniowskiego może być mało efektywna lub nawet zagrożona impasem, jeśli zostanie zdominowana przez kilku lub kilkunastu uczniów, przy wykluczeniu pozostałych. Innym niebezpieczeństwem dla idei samorządności uczniowskiej jest realizowanie planów dorosłych z pominięciem koncepcji samych uczniów. Młodzi ludzie mogą nie identyfikować się z pomysłami innej grupy wiekowej i automatycznie tracić motywację. Pozorność włączania uczniów do działań oraz utrzymywanie wbrew faktom, że stanowią one efekt inwencji tychże uczniów, zostaną przez nich szybko rozpoznane i natychmiast odrzucone.

W działalności samorządu uczniowskiego wcale nie chodzi o perfekcję – powinno się tu znaleźć miejsce na niepowodzenia i porażki, które także mają charakter edukacyjny. Aby jednak nie zdominowały one działalności samorządowców, konieczne jest znalezienie właściwej odpowiedzi na realne potrzeby społeczności szkolnej oraz rezygnacja ze zbyt ambitnych projektów, których uczniowie po prostu nie zdołają urzeczywistnić. Warto posłużyć się zatem przemyślanym planem działania, skoncentrować się na osiągnięciu zaplanowanych celów oraz wykorzystać talenty osób tworzących samorząd uczniowski.

Właściwie funkcjonujący samorząd jest w szkole niezbędny. Udoskonala on działalność wszystkich organów placówki i tworzy postawy zaangażowania społecznego i rozwoju demokracji.

Warunkiem właściwej realizacji zadań i obowiązków samorządu jest traktowanie go jako rzeczywistego organu, a nie dodatku, którego działalność nie ma większego wpływu na szkołę. Szkolni samorządowcy muszą zostać obdarzeni zaufaniem ze strony dyrektora, rady pedagogicznej i rady rodziców, a także powinni odnaleźć w szkole przestrzeń do podejmowania autonomicznych decyzji i czuć się potrzebni. Opiekun samorządu powinien wspierać uczniów, a nie dyktować im zadania do wykonania, tak aby w jego podopiecznych wzrastało poczucie współdecydowania o szkole. W ten sposób dojdzie do pełnej identyfikacji uczniów z daną placówką oraz do wykreowania postaw i umiejętności niezbędnych im do dalszego życia jako w pełni świadomi obywatele.

Bibliografia

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela, tekst jednolity: Dz.U. z 2024 roku, poz. 986.
Z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000986
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, tekst jednolity: Dz.U. z 2024 roku, poz. 737.
Z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf

Rola dialogu w budowaniu życia społecznego i obywatelskiego w szkole

Współczesna edukacja zmagą się z problemem braku otwartości w komunikacji. Nauczyciele i uczniowie odczuwają lęk przed wyrażaniem swoich prawdziwych przekonań. Tymczasem otwarta rozmowa to punkt wyjścia do rozwijania włączającego środowiska szkolnego i podstawa zaangażowania obywatelskiego

Mimo że zagadnienie dialogu stosunkowo często stanowi przedmiot rozważań teoretycznych i empirycznych w pedagogice, to jednak w przestrzeni szkolnej problematyka międzyosobowego porozumiewania się jest „z reguły niedoceniana i bagatelizowana” (Heller, s. 7). Istnieje więc potrzeba praktycznego namysłu nad znaczeniem dialogu w życiu szkoły. Jako forma komunikacji między nauczycielami a uczniami odgrywa on bowiem fundamentalną rolę w budowaniu dobrych relacji. Tym samym staje się jedną z najważniejszych kompetencji przyczyniających się do rozwoju życia społecznego i obywatelskiego w szkole.

Dialog jako sposób komunikacji w duchu otwartości i partnerstwa

Dialog w szkole powinien być postrzegany jako proces otwarty i partnerski, w którym każda strona ma prawo do swobodnego wyrażania swoich myśli i uczuć. Współczesna edukacja zmagą się jednak z problemem braku otwartości w komunikacji, zakładającej wszak dwustronność i wzajemność. Wiele osób, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, odczuwa lęk przed otwieraniem się i wyrażaniem swoich prawdziwych przekonań, ponieważ obawia się oceny lub krytyki, a to hamuje spontaniczne i autentyczne relacje. Gdy jednak przestrzega się reguły otwartości, to dialogiczne porozumiewanie się nauczycieli i uczniów przyczynia się do eliminowania barier komunikacyjnych między nimi (Samujło, Sokołowska-Dzioba, 2017, s. 135). Wzajemne uznanie, że każdy z uczestników dialogu, nauczyciel oraz uczeń, ma odmienne doświadczenia, myśli i emocje, jest niezbędne do tego, by zbliżyć się do siebie i rozpocząć partnerską rozmowę. Wymaga ona zaangażowania obu stron i uznania symetryczności relacji (Torończak, 2013, s. 97-98).

Aby dialog mógł być partnerski, nauczyciel musi niejako zawiesić swój autorytet. Niejednokrotnie obawia się on jednak przy tym utraty szacunku, gdy podejmuje

dr Edward Torończak

pracownik Biura Edukacji Szkolnej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Absolwent filozofii i teologii oraz studiów podyplomowych z zakresu metodyki i psychologii zarządzania projektami, coachingu i szkoły trenerów biznesu. Od wielu lat zajmuje się edukacją w ujęciu interdyscyplinarnym. Główne obszary zainteresowania: problematyka wyborów i decyzji, edukacja dorosłych, kompetencje kluczowe, coaching edukacyjny i metoda projektu edukacyjnego

bardziej egalitarną rozmowę. Ważne, żeby zdał sobie sprawę, że dialog partnerski może oznaczać raczej wzmocnienie jego autorytetu przez budowanie zaufania i relacji opartych na wzajemnym szacunku. Nauczyciele, którzy prowadzą otwartą i partnerską komunikację z uczniami, lepiej rozumieją ich potrzeby. Z kolei uczniowie, jeśli czują, że mogą swobodnie wyrażać swoje myśli i uczucia, są skłonniejsi do angażowania się w życie szkoły. Wszystko to przekłada się na budowanie dobrych relacji między kadrą i jej podopiecznymi oraz między samymi uczniami, a te są jednym z ważniejszych czynników determinujących zarówno jakość, jak i rezultaty kształcenia.

W tym kontekście warto sparafrazować słowa wybitnego filozofa Józefa Tischnera, że prawdziwy dialog opiera się na założeniu, iż ani nauczyciel, ani uczeń nie mogą poznać prawdy o sobie, pozostając zamknięci we własnych poglądach. Potrzebują siebie nawzajem, aby zrozumieć inne punkty widzenia. Dlatego też kluczowym elementem dialogu jest zdolność do empatii, a także uznanie, że każda z jego stron ma trochę racji (Tischner, 2000, s. 18–19). Taki sposób myślenia i działania sprzyja budowaniu pomostów między różnymi światami, pokoleniami i perspektywami. Dzięki otwartej i partnerskiej wymianie myśli, opinii i uczuć nauczyciele i uczniowie mogą znaleźć wspólny język i rozwiązania akceptowalne dla wszystkich.

Dialog jako sposób budowania relacji międzyosobowych

W literaturze pedagogicznej relacje międzyludzkie są fundamentalnym elementem konstruującym procesy wychowawcze i edukacyjne (Dubis, 2017, s. 7). Dlatego też wymiar relacji osobowych zajmuje pierwszoplanowe miejsce w procesach szkolnego porozumiewania się. Jak już wspomniano, komunikacja w kontaktach nauczyciele–uczniowie jest w praktyce szkolnej niedoceniana. Wiele placówek edukacyjnych nadal opiera swoje działania na tradycyjnych, hierarchicznych systemach porozumiewania się, które utrudniają budowanie otwartych i partnerskich relacji. Aby zminimalizować te ograniczenia, konieczne jest ciągłe kształcenie nauczycieli w zakresie umiejętności

komunikacyjnych: aktywnego słuchania, zadawania pytań, udzielania informacji zwrotnej i otwartości. Jakość procesu edukacyjnego zależy w dużej mierze od tych kompetencji nauczycieli. Nie wystarczy samo posiadanie wiedzy w zakresie skutecznego porozumiewania się, ważne jest umiejętne jej stosowanie w praktyce edukacyjnej. Nauczyciele, którzy potrafią aktywnie słuchać, używać odpowiednich słów i reagować na sygnały niewerbalne, są w stanie zrozumieć uczniów i skuteczniej ich wspierać. Jeśli komunikują się ze swoimi podopiecznymi otwarcie i po partnersku, w szkole nie kumulują się napięcia ani problemy, gdyż są one rozwiązywane na bieżąco.

Jak wspomniano, mimo licznych zalet, jakie niesie ze sobą dialog, jego praktykowanie w szkołach napotyka wiele przeszkód. Jedną z nich jest niski poziom kultury rozmowy, zarówno w szkołach, jak i w społeczeństwie. Nauczyciele z uwagi na presję wynikającą z programu nauczania nie zawsze mają też czas lub chęć na prowadzenie otwartego dialogu z uczniami. W rezultacie uczniowie mogą odczuwać brak przestrzeni na wyrażenie swoich myśli. Do tego dochodzą bariery w postaci braku zrozumienia i stereotypów lub obaw przed ujawnieniem swoich słabości, co prowadzi do wycofywania się, a nawet alienacji. Otwarta rozmowa ma za zadanie służyć właśnie przetamywaniu tych ograniczeń, umożliwiając jej uczestnikom rozwijanie empatii, budowanie wzajemnego zaufania i zrozumienia.

Z badań wynika, że człowiek w naturalny sposób dąży do tworzenia relacji z innymi. Dzięki nim dokonuje się pełny rozwój jego neurobiologicznego wyposażenia (Żylińska, 2013, s. 124).

Dobre relacje w szkole mają kluczowe znaczenie nie tylko w budowaniu dobrej atmosfery, ale są też podstawą długotrwałych więzi.

Kluczowym elementem tego procesu jest podjęcie przez jego strony wysiłku wychodzenia ze swojej strefy komfortu, czyli utartych schematów myślenia,



odczuwania i działania. A to wymaga aktu wewnętrznej odwagi, by otwierać się przede wszystkim na siebie, pokonywać własne ograniczenia i uprzedzenia zwłaszcza względem siebie. Jak podkreśla Tischner, „początek dialogu – wyjście z kryjówki – już jest dużym wydarzeniem” (2000, s. 17), ponieważ w ten sposób tworzy się przestrzeń do rozmowy, która jest zaczątkiem wzajemnego zrozumienia i załączkiem budowania trwałych relacji.

Dialog jako sposób kreowania samorządności w szkole

Szkoła dysponuje wieloma narzędziami umożliwiającymi uczniom rozwijanie relacji. Może odbywać się to w trakcie projektów edukacyjnych, debat i spotkań, działań samorządu szkolnego lub podczas podejmowania innych wspólnych aktywności na rzecz szkoły, np. wolontariatu. W tych wszystkich sytuacjach szkoła może stać się miejscem, gdzie uczniowie uczą się nie tylko teorii, ale również praktycznych umiejętności komunikacji oraz budowania relacji, które stanowią podstawę życia społecznego i obywatelskiego. Szczególną, praktyczną formą demokratyzacji procesów życia szkoły oraz dialogu między dyrekcją i nauczycielami a uczniami jest wspomniany samorząd uczniowski. Istnieje on w większości polskich szkół, jednak z samego faktu jego istnienia nie można z całą pewnością wnioskować, że duch dialogu i demokracji zagościł w murach wszystkich placówek tego typu. A to dlatego, że jeszcze w niektórych z nich mamy do czynienia z ograniczeniami związanymi zarówno z „powszechnością” wyborów do samorządu, jak i z „działaniem” jego organów.

W pierwszym przypadku – rzekomej powszechności wyborów – mowa o sytuacjach, w których stwarza się wrażenie, że wybory do samorządu były powszechne, podczas gdy w rzeczywistości nie wszyscy uczniowie brali w nich udział, ponieważ z jakichś powodów czuli się wykluczeni. W literaturze przedmiotu zjawisko wykluczenia w szkołach pojawia się niestety coraz częściej. Zdaniem Agnieszki Wilczyńskiej (2013) aż 65% nastolatków w wieku 14–16 lat czuje się odrzuconych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym

w placówkach edukacyjnych, do których uczęszczają. Wydaje się, że ma to pośredni lub bezpośredni wpływ na powszechność wyborów do samorządu uczniowskiego. Istnieje bowiem realne ryzyko, że nie wszyscy uczniowie będą brali w nich udział. Aby zatem wybory do samorządu miały charakter powszechny, dialog między uczniami i nauczycielami musi być inkluzywny.

Inkluzywność dialogu w procesach demokratycznych w szkole jest kluczowa.

Uczniowie, którzy czują się wykluczani lub niedoceniaeni, mają mniejsze szanse na zaangażowanie się w życie społeczne szkoły. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera praktykowanie dialogu włączającego, czyli takiego sposobu komunikacji, która włącza do życia społecznego. Jest on warunkiem autentycznej powszechności wyborów do samorządu uczniowskiego, co oznacza, że są one dostępne dla każdej osoby, która ma prawo wziąć w nich udział.

W drugim przypadku – działania organów samorządu – chodzi głównie o sytuacje, w których dyrekcja szkoły ogranicza zdrową autonomię samorządu mającego w założeniu wpływać przez swoje działania na organizowanie życia szkolnego. Do naruszenia tej niezależności może dochodzić w sytuacjach, kiedy to nie uczniowie wybierają opiekuna samorządu (nauczyciela), a zostaje on narzucony przez dyrektora, lub kiedy sam opiekun samorządu zbyt ingeruje w zakres funkcjonowania tego organu i np. nie pozostawia mu pełnej wolności do „organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem” (ustawa Prawo oświatowe, art. 85, ust. 5.3). W takich sytuacjach mamy również do czynienia z ekskluzywnością dialogu.

Nie jest tajemnicą, że w wielu placówkach edukacyjnych wybory do samorządu uczniowskiego są jedynie formalnością, a same działania tego ciała mają charakter fasadowy. Dzieje się tak, ponieważ są one mocno kontrolowane przez dyrekcję lub opiekuna samorządu, a to z kolei uniemożliwia

uczniom swobodne angażowanie się w życie szkoły. Taka sytuacja w dłuższej perspektywie prowadzi do wypaczenia idei samorządności (Ziółkowski, 2014, s. 10). Niewątpliwie podejmowanie działań przez samorząd uczniów powinno odbywać się w „porozumieniu” z dyrekcją. Nie jest to łatwe, gdy w danej placówce dominuje hierarchiczny model zarządzania, utrudniający proces wzajemnego zrozumienia oraz ograniczający realny wpływ uczniów na funkcjonowanie takiej instytucji, jaką jest szkoła. Porozumieniu dużo bardziej sprzyja sytuacja, w której wszystkie osoby funkcjonujące w systemie szkolnym – dyrektor, nauczyciele, pracownicy administracji i uczniowie – tworzą kulturę dialogu, będącą skutecznym narzędziem wspierania rozwoju uczniów oraz budowania samorządności w szkole. Niezwykle istotna w tym procesie jest rola dyrekcji i nauczycieli. To oni powinni być inicjatorami demokratycznych procesów życia w szkole, które są fundamentem życia społecznego i obywatelskiego.

Podsumowanie

Dialog w szkole odgrywa niezwykle ważną rolę w budowaniu życia społecznego i obywatelskiego. Może przyczynić się do odbudowywania poczucia przynależności do wspólnoty, wzmocnienia relacji międzyludzkich oraz demokratyzacji procesów edukacyjnych. Wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja, domagają się jednak zmian w podejściu do dialogu. Warto, aby nauczyciele i uczniowie podejmowali wysiłek na rzecz autentycznej rozmowy, która wymaga wzajemnego szacunku i gotowości do zmiany. Obie strony muszą uczyć się rozmawiać otwarcie, w sposób sprzyjający wzajemnemu zrozumieniu i akceptacji. Rozwój praktycznych umiejętności prowadzenia dialogu w szkole to nie tylko możliwość, a wręcz konieczność w dzisiejszym świecie. Edukacja, która opiera się na dialogu, sprzyja tworzeniu społeczności, w której każdy człowiek czuje się ważny i doceniony. Tylko w ten sposób możemy budować otwarte, demokratyczne społeczeństwo ceniące sobie różnorodność i wzajemny szacunek.

Bibliografia

- Dubis, M. (2017). Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2/2(10/2), 253–265.
- Heller, W. (red.). (2011). *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Samujło, M.A., Sokołowska-Dzioba, T. (2017). Nauczyciel wobec otwartości uczniów w przestrzeni edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 119–137.
- Tischner, J. (2000). *Etyka solidarności*. Wydawnictwo Znak.
- Torończak, E. (2013). Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”, *Paedagogia Christiana*, 2(32), 91-102.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, tekst jednolity: Dz.U. z 2024 roku, poz. 737, 854. Z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf
- Wilczyńska, A. (2013). *Radzenie sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*. Wydawnictwo UŚ.
- Ziółkowski, P. (2014). *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe UMK.

Podcasty i szkolne radio jako narzędzia edukacji obywatelskiej: wzmacnianie głosu młodych

Wykorzystywanie podcastów i szkolnego radia to świetny sposób na wdrażanie i rozwijanie edukacji obywatelskiej. Dzięki nim aktywizowanie uczniów do zajmowania się problemami społecznymi, także w wymiarze lokalnym, może przebiegać w ciekawej i angażującej formie

Współczesny świat cyfrowy otwiera przed nami nieograniczone możliwości w zakresie nauki i szeroko pojętego rozwoju. Nowe technologie, stwarzając innowacyjne środowisko edukacyjne, odgrywają coraz większą rolę w życiu młodych ludzi. Umożliwiają im eksplorację wszechświata dzięki zastosowaniu rzeczywistości rozszerzonej (*Augmented Reality* – AR) i wirtualnej (*Virtual Reality* – VR), a na mniejszą skalę – choćby poznawanie budowy komórki czy rozwijanie umiejętności językowych. Mimo że nowoczesne narzędzia cyfrowe są dla młodzieży przede wszystkim źródłem rozrywki i służą im do rozwijania pasji, warto próbować wykorzystywać je również w edukacji obywatelskiej. Zyskujące na popularności innowacyjne rozwiązania, takie jak podcasty i szkolne radio, mogą stanowić interesujący sposób wspierania społecznego rozwoju uczniów i promowania wśród nich aktywności obywatelskiej. W niniejszym artykule podzielę się swoimi refleksjami na temat roli nowoczesnych mediów w edukacji obywatelskiej, prezentując argumenty przemawiające za ich znaczącym wpływem na młode pokolenie.

Wśród najróżniejszych form kształtowania postaw i wdrażania edukacji obywatelskiej w szkołach podcasty i radio stanowią skuteczne narzędzia wpływające na rozwój umiejętności krytycznego myślenia, aktywizujące uczniów i przygotowujące ich do uczestnictwa w społeczeństwie. Jedną z najważniejszych korzyści płynących z wykorzystywania podcastów i szkolnych audycji radiowych jest rozwijanie wspomnianej umiejętności krytycznego myślenia – kluczowego elementu edukacji obywatelskiej. Kompetencja ta obejmuje zdolność do analizy, oceny i rozumienia informacji, a także wyrażania własnych przemyśleń oraz opinii w logiczny i przekonujący sposób. Pozwala

Marcin Paśnikowski

nauczyciel języka angielskiego
w Szkole Podstawowej nr 5 w Świdniku,
koordynator projektów Erasmus+,
odznaczony Medalem KEN. Główne
obszary zainteresowania: kompetencje
cyfrowe oraz integrowanie technologii
i nauki języka



ona uczniom na aktywne, a także odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym. To właśnie słuchanie podcastów i audycji szkolnego radia pobudza ich do refleksji nad wybranymi treściami. Nie zapominajmy jednak, że jeszcze więcej pozytywnych efektów przynosi młodym ludziom samodzielne tworzenie i nagrywanie takich audycji. Dzięki nim uczą się bowiem, jak krytycznie oceniać informacje zgromadzone do przygotowania takich treści, jak rozumieć różne punkty widzenia i wyciągać wnioski, aby móc przedstawiać swoje opinie w obiektywny sposób.

W dzisiejszym społeczeństwie, na co dzień zalewanym informacjami, coraz powszechniejszymi fake newsami i mierzącym się z dezinformacją, krytyczne myślenie staje się kluczowe.

Wydaje się zatem, że bez umiejętności odróżniania informacji wiarygodnych od nieprawdziwych niemożliwe jest bycie świadomym i odpowiedzialnym obywatelem.

Aktywność obywatelska polega na uczestnictwie w procesach decyzyjnych i działaniach na rzecz dobra społeczeństwa. Promowane w podcastingu krytyczne myślenie pozwala uczniom bardziej świadomie decydować, jakie przedsięwzięcia okażą się najkorzystniejsze dla społeczności lokalnych. Współczesne społeczeństwo jest bowiem skomplikowane i niejednokrotnie zmagają się z wieloma problemami, które wymagają zrozumienia i rozwiązania. To właśnie krytyczne myślenie pomaga uczniom rozeznaczyć się w tej złożoności, analizować różne perspektywy i identyfikować przyczyny oraz skutki wyzwań społecznych, a przede wszystkim – proponować własne ich rozwiązania.

Kolejnym ważnym aspektem edukacji obywatelskiej jest aktywizacja młodych i uwzględnienie ich głosu. Dzięki zaangażowaniu w tworzenie podcastów i programów radiowych uczniowie zyskują możliwość wyrażenia

swoich opinii i pomysłów. To daje im poczucie, że ich głos jest ważny i może mieć wpływ na otaczający ich świat. Aktywne uczestnictwo w życiu społecznym staje się dla nich naturalne, gdyż tworząc podcasty i szkolne radio, rozwijają umiejętności komunikacji, pracy zespołowej, wystąpień publicznych oraz krytycznego analizowania rzeczywistości społecznej. To kompetencje użyteczne nie tylko w szkole, lecz także w dorosłym życiu, w którym aktywność obywatelska jest kluczowa. Głos młodych może być decydujący w momentach ważnych dla każdej społeczności, chociażby przy okazji wyborów parlamentarnych lub prezydenckich. Dlatego warto zacząć motywować młodzież już od najmłodszych lat, zachęcając ją do udziału w wyborach do samorządu szkolnego bądź do kandydowania do Młodzieżowych Rad Miast funkcjonujących w wielu ośrodkach jako ciała doradcze burmistrzów i prezydentów. Podcasty natomiast są idealnym sposobem na promowanie programu kandydatów oraz propagowanie idei demokratycznych wyborów.

Tworzenie podcastów i programów radiowych sprzyja ponadto rozwijaniu postawy badawczej, która jest istotna w rozwiązywaniu problemów społecznych. Przechodząc cały proces od znalezienia pomysłu do nagrania podcastu, młodzi ludzie uczą się, jak zbierać, analizować i interpretować dane, jak korzystać z wielu źródeł informacji oraz jak uwrażliwiać się na problemy społeczności lokalnych najczęściej dla nich niewidoczne ze względu na zaabsorbowanie własnymi sprawami. Taka postawa dociekliwego badacza i reportera może prowadzić do wypracowania efektywnych rozwiązań, znalezienia sposobu na poprawę sytuacji lub chociażby podniesienia świadomości dotyczącej danego problemu wśród szerszej opinii publicznej.

Podcasting i programy radiowe nierozłącznie wiążą się również z promowaniem dialogu i dyskusji. Podcast to przecież niejednokrotnie wywiad, który już samą swoją formą zachęca do otwartej wymiany poglądów i argumentacji. Przed nagraniem warto pokusić się o zorganizowanie debaty o kwestiach budzących kontrowersje, co pozwoli uczniom ćwiczyć argumentację i rozważać różne perspektywy, a także wypracować konkretne stanowisko w omawianej sprawie. Debata, która swoim oddziaływaniem zdecydowanie powinna wychodzić poza mury szkolne, umożliwi budowanie mostów między



różnymi grupami społecznymi, promuje dialog i wspólnie poszukiwanie rozwiązań zasadnych z perspektywy całej społeczności lokalnej.

Na początku to zazwyczaj nauczyciele służą pomocą w tworzeniu projektów edukacyjnych, które wymagają od młodzieży identyfikowania i rozwiązywania konkretnych problemów społecznych, lecz realizacja kolejnych zależy już od samych uczniów.

Młodzi ludzie chcą rozmawiać i być częścią debaty społecznej, a najlepszym sposobem na zagwarantowanie sobie w niej miejsca jest inicjowanie tego typu przedsięwzięć i projektów.

Samodzielne wdrożenie podcastingu podczas zajęć szkolnych może wydawać się trudne. Niewątpliwą pomocą będzie tu zestaw rezultatów projektu Erasmus+ „Social Radio 2.0: The European School Radio and Podcasting Community for Active Citizenship Education” (Social Radio 2.0., 2023b). Pierwszym z nich jest program nauczania *Social Radio 2.0. Program nauczania edukacji obywatelskiej poprzez szkolne radio i podcasty* (Social Radio 2.0., 2023a), który ma na celu rozwijanie następujących kompetencji XXI wieku: krytycznego myślenia, umiejętności obsługi technologii cyfrowych, rozwiązywania problemów oraz aktywnego uczestnictwa obywatelskiego. Są one niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym świecie. Wszystkie elementy programu, który opracowano na podstawie schematu: inspiracja – badania – działanie, mogą być

realizowane w całości lub w częściach, co zapewnia nauczycielom dużą swobodę. W ramach projektu stworzono również program szkoleniowy oraz zestaw narzędzi dla nauczycieli (Social Radio 2.0., 2023d), które stanowią przewodnik w zakresie wdrażania programu nauczania edukacji obywatelskiej poprzez radio i podcasty z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi i zasobów cyfrowych. Program ten wspiera nauczycieli w efektywnym prowadzeniu zajęć z zakresu edukacji obywatelskiej. W ramach projektu „Social Radio 2.0.” powstało również repozytorium zasobów (Social Radio 2.0., 2023c), w którym zgromadzono ponad 160 materiałów dydaktycznych, m.in. gotowe do wykorzystania ćwiczenia i zasoby cyfrowe. Repozytorium jest doskonałym źródłem pomysłów dla nauczycieli, pomagającym w prowadzeniu zajęć z zakresu edukacji obywatelskiej, a także dostarczającym inspiracji do dyskusji, debat i podcastów. Ostatnim rezultatem projektu jest aplikacja mobilna i internetowa (Social Radio 2.0., 2023b), która zapewnia dostęp do podcastów i nadawanych audycji radiowych. Poza tym narzędzie to pozwala zarówno uczniom, jak i nauczycielom na tworzenie treści i korzystanie z nich przy jednoczesnym rozwijaniu ich umiejętności i wspieraniu celów edukacji obywatelskiej.

Podcasty i radio szkolne stanowią niestłuchanie pomocne narzędzia w edukacji obywatelskiej. Rozwijają niezbędne umiejętności, uczą aktywności społecznej i dają młodym ludziom możliwość zabierania głosu. Pozwalają też kształtować świadomych oraz zaangażowanych obywateli. Krytyczne myślenie, które stanowi integralną część edukacji obywatelskiej i w którego rozwijaniu w znaczącym stopniu pomaga podcasting, przygotowuje młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz do podejmowania decyzji na rzecz dobra społeczności szkolnych i lokalnych, w których funkcjonują. Dzięki takim projektom edukacja obywatelska w Polsce może ewoluować.

Bibliografia

- Social Radio 2.0. (2023a). *School Radio and Podcasts Student Curriculum* [Social Radio 2.0. Program nauczania edukacji obywatelskiej poprzez szkolne radio i podcasty]. Z: socialradio.europeanschoolradio.eu/outputs/o1
- Social Radio 2.0. (2023b). *The European School Radio and Podcasting Community for Active Citizenship Education*. Z: community.europeanschoolradio.eu
- Social Radio 2.0. (2023c). *The European School Radio and Podcasting Community for Active Citizenship Education Resource Hub*. Z: community.europeanschoolradio.eu/resource-hub
- Social Radio 2.0. (2023d). *Social Radio 2.0. Teachers Training Programme* [Social Radio 2.0. Program szkolenia nauczycieli]. Z: socialradio.europeanschoolradio.eu/outputs/o2

Wolontariat jako sposób budowania społeczności lokalnej

Międzynarodowy wolontariat to atrakcyjna forma działań społecznych, która może zachęcić uczniów do podejmowania aktywności na rzecz potrzebujących

Wolontariat zmienił moje życie – to opinia najczęściej wypowiedziana przez wolontariuszy, z którymi miałam do czynienia w swojej dwudziestoletniej pracy jako koordynatorka wolontariatu międzynarodowego. Współpracowałam z kilkuset wolontariuszami z Polski i zagranicy oraz z instytucjami, które ich gościły. Wolontariat to nie tylko pomaganie innym, lecz także inwestycja w rozwój własny oraz kształtowanie postawy obywatelskiej. W niniejszym tekście przedstawiam zalety szkolnego wolontariatu, pewne ograniczenia związane z jego atrakcyjnością oraz kilka pomysłów dla szkoły przyszłości mających zachęcać uczniów do działania na rzecz innych.

Wolontariat jest aktywnością na stałe wpisaną w funkcjonowanie każdej polskiej szkoły. Od ponad dwudziestu lat istnieją kluby i koła wolontariatu, w których zachęca się uczniów do angażowania się na rzecz społeczności. Istotny dla wolontariatu szkolnego akt prawny to Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, która określa, że ważnym elementem edukacji jest „kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym” (ustawa Prawo oświatowe). W celu realizacji tego zadania szkoła proponuje uczniom różne możliwości działania, zachęca do pomagania innym i do czynnego reagowania na potrzeby otaczającego ich środowiska. Uczniowie z nauczycielami organizują akcje charytatywne, zbierają pokarm dla zwierząt, czytają bajki dzieciom w przedszkolach, dekorują szkoły na święta. Różna jest motywacja uczniów do udziału w szkolnym wolontariacie: jedni widzą w tym ciekawy sposób na spędzanie czasu wspólnie z rówieśnikami, inni szansę na poprawienie oceny z zachowania, ale większość nastawia się na zdobycie punktów zwiększających szansę przy rekrutacji do szkół ponadpodstawowych.

Jednym z założeń edukacji jest stworzenie dzieciom warunków do „rozwinienia skrzydeł”, czyli nauki samodzielnego i odpowiedzialnego życia. Do tego potrzebna jest nie tylko wiedza, lecz także umiejętność jej zastosowania.

Anna-Sophia Pappai

prezesa Stowarzyszenia Międzynarodowej i Międzykulturowej Wymiany „Anawoj” w Michałowie, ekspertka Europejskiego Korpusu Solidarności, edukatorka w zakresie ekologii i zrównoważonego rozwoju oraz muzyki i edukacji międzykulturowej



Ponieważ kompetencje powstają dopiero przez połączenie wiedzy, umiejętności oraz postaw adekwatnych do sytuacji, potrzebne są też doświadczenie i praktyka. Dzięki wolontariatowi młodzi ludzie poznają potrzeby innych, uczą się działania w grupie i współpracy, słuchania siebie nawzajem oraz znajdowania kompromisów.

Społeczne zaangażowanie uczniów wpływa pozytywnie na rozwój ich umiejętności komunikacyjnych, stosunek do różnorodności, empatię i tolerancję, a także na ich przedsiębiorczość i odpowiedzialność. Również szkoła wiele zyskuje – dzięki wolontariatowi może się stać centrum lokalnej aktywności oraz budować więzi ze środowiskiem, w którym funkcjonuje. Wszystko to brzmi wspaniale, ale pojawia się pytanie: dlaczego wciąż tak mało uczniów angażuje się w działalność na rzecz innych?

Szkolny wolontariat mimo dobrych założeń ma pewne ograniczenia. Po pierwsze, to działania przede wszystkim dla mniejszości: prymusów i ambitnych uczniów. Większość uczniów nie włącza się w organizowanie akcji, chyba że uzyskuje dzięki temu zwolnienie z lekcji. Po drugie, dydakcja i kadra pedagogiczna często chwali i nagradza uczestników wolontariatu za aktywność, co wpływa negatywnie na ich wizerunek wśród rówieśników i podkreśla ich status pupilów. Po trzecie, uczniowie nie mają wpływu na rodzaj podejmowanych działań. Wymienione zjawiska sprawiają, że praca społeczna jest mało atrakcyjna dla młodzieży. W rzeczywistości szkolnej dochodzi zatem do obniżenia lub nawet zdyskredytowania znaczenia wolontariatu. Nie jest on dla uczniów interesujący, a dodatkowo brakuje w nim elementów,

które polepszałyby jego wizerunek i zachęcały więcej osób do aktywności.

Jedną z możliwości poprawienia tego stanu rzeczy to umiędzynarodowienie działań. Goszczenie społeczników z zagranicy może pozytywnie wpływać na postrzeganie wolontariatu w szkole. Programem wspierającym zorganizowanie wolontariatu międzynarodowego w placówkach edukacyjnych jest Europejski Korpus Solidarności. W jego ramach młodzi ludzie w wieku od 18 do 30 lat mogą angażować się w lokalne inicjatywy w innych państwach, a organizacje i instytucje nawiązać współpracę z wolontariuszami wywodzącymi się z innych kultur. Koszty programu pokrywane są ze środków Komisji Europejskiej, dlatego zarówno organizacje goszczące, jak i wolontariusze nie muszą ponosić żadnych dodatkowych wydatków¹.

Wolontariusze zagraniczni mogą działać w organizacjach pozarządowych, fundacjach, domach kultury, placówkach opieki społecznej, ośrodkach dla uchodźców itp. W Polsce popularnym miejscem ich goszczenia są instytucje edukacji formalnej – przedszkola, szkoły podstawowe, średnie i specjalne, w których mogą w kreatywny sposób pomagać w opiece nad dziećmi, proponując ciekawe zajęcia pozalekcyjne i zachęcając uczniów do udziału w grach i zabawach związanych z tańcem, muzyką, sportem bądź nauką języków obcych. Dzielią się także kulturą i tradycjami swoich krajów. To szansa dla nich na rozwijanie kompetencji społecznych, językowych i osobistych, a także na zdobycie doświadczenia zawodowego. W szkołach wolontariusze są swego rodzaju atrakcją, co zachęca wszystkich – nie tylko tych ambitnych uczniów – do nawiązywania kontaktów z nimi i przełamywania barier językowych, a także motywuje do nauki, rozwija otwartość na inne kultury i uczy tolerancji. Można też zaobserwować pozytywny wpływ goszczenia społeczników z zagranicy na kadre pedagogiczną, która zwiększa swoje doświadczenie w zakresie współpracy międzynarodowej, rozwija kompetencje językowe, zyskuje nowe pomysły i inspirację do pracy. Szkoła zaś polepsza swój wizerunek w społeczności lokalnej i poprawia jakość edukacji.

1 Więcej informacji na temat wolontariatu w ramach programu Europejski Korpus Solidarności można znaleźć na stronie Narodowej Agencji programu (EKS, bdw).



Alternatywną formą zaangażowania dla osób, które z różnych przyczyn nie są w stanie działać na rzecz społeczeństwa w sposób tradycyjny, może być wolontariat za pośrednictwem internetu, czyli tzw. e-wolontariat.

Typowe zadania, które e-wolontariusz może wykonywać, to np. pisanie tekstów, recenzji, artykułów na bloga, projektowanie grafiki, skład materiałów promocyjnych, przygotowywanie szablonu do prezentacji multimedialnych, redagowanie postów w mediach społecznościowych, montowanie filmów i tłumaczenie tekstów. Dla niektórych taka forma wolontariatu bywa dość atrakcyjna, a czasami jest jedynym możliwym sposobem współpracy, jak pokazał czas pandemii. Każda chęć pomocy jest dobra i wartościowa, jednak jest kilka rzeczy, których e-wolontariat nie daje: nie uczy pracy zespołowej, nie sprzyja identyfikowaniu się z grupą, nie uczy tolerancji i empatii, bo do tego potrzebny jest bezpośredni kontakt z drugą osobą, prawdziwe relacje, których internet nie zapewnia.

Jeżeli patrzymy na wolontariat przez pryzmat danej społeczności, widzimy ludzi, którzy mieszkają lub pracują razem w konkretnej przestrzeni, uczestniczą w społecznych interakcjach oraz nawiązują ze sobą więzi, a także mogą podejmować działania na rzecz rozwiązywania lokalnych problemów. Praca społeczna łączy się tu z poczuciem odpowiedzialności za wspólne otoczenie. Podobny wpływ na aktywizację lokalnych grup ma wolontariat. Wspieranie miejscowych inicjatyw może pomóc w budowaniu więzi między jej członkami i przyczynić się do lepszego funkcjonowania społeczności. Angażuje bowiem mieszkańców i skłania ich do wzięcia odpowiedzialności za swoje otoczenie, co z kolei rodzi poczucie przynależności do miejsca zamieszkania. To właśnie główna wartość, którą należy rozwijać.

Szkoła jest miejscem, w którym dzieci i młodzież najczęściej po raz pierwszy mają świadomy kontakt z pracą społeczną. Dowiadują się, kim jest wolontariusz oraz w jaki sposób i gdzie mogą się zaangażować. Od wewnętrznej motywacji oraz atrakcyjności oferty zależy, czy dany uczeń dołączy do takiego działania. Zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży wolontariat może dać bardzo pozytywne efekty, ponieważ dzięki niemu zyskują oni m.in. poczucie satysfakcji i spełnienia, radość i pewność siebie, a także dostają szansę na bardziej świadome życie, poznanie swoich kompetencji oraz mocnych i słabych stron. Społeczne zaangażowanie wpływa pozytywnie nie tylko na kształtowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej, ale przede wszystkim na rozwój osobowości. Szkoła jest pierwszym etapem na tej drodze.

Wolontariat może zmienić życie. Zarówno w swojej tradycyjnej formie, jak i ten realizowany przez internet lub międzynarodowy – każdy pozytywnie wpływa na społeczników, osoby potrzebujące oraz otoczenie.

Wolontariusz nie tylko udziela pomocy innym, lecz także rozwija siebie. W dzisiejszych czasach, pełnych wyzwań i zagrożeń (wojna, migracje, zmiana klimatu), młode pokolenie potrzebuje świadomości, odpowiedzialności i pewności siebie, które będą stanowić życiową podporę. Szkoła może stworzyć warunki do tego, żeby właśnie takiego wsparcia udzielać uczniom. Marzy mi się szkoła przyszłości, która nie tylko skupia się na nauce, ale także poważnie traktuje kształtowanie postaw prospołecznych.

Zwiększenie atrakcyjności wolontariatu przez jego umiędzynarodowienie to jedna z możliwości. Druga to upowszechnienie wolontariatu jako części edukacji



między zakończeniem szkoły średniej a rozpoczęciem studiów. Trzecia to połączenie wolontariatu z egzaminami szkolnymi – tymi na zakończenie zarówno szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Egzaminy te sprawdzają tylko wiedzę teoretyczną, a nie umiejętność jej stosowania w praktyce bądź inne kompetencje. Połączenie wolontariatu z egzaminami pozwoliłoby powiązać edukację z wymogami realnego życia. Warto przy takich postulatach pamiętać o dobrowolnym

charakterze aktywności społecznej. Jeżeli dalibyśmy uczniom wybór i możliwość zamiany części egzaminów na formę praktyczną, wpłynęłoby to z pewnością na wzrost ich motywacji do uczestnictwa w wolontariacie. Większy udział w działaniach społecznych oznacza również podniesienie kompetencji młodego pokolenia. Jest to ważne zadanie dla szkoły przyszłości, a wolontariat może w tym pomóc.

Bibliografia

- EKS (bdw). *Europejski Korpus Solidarności*. Z: eks.org.pl
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, tekst jednolity: Dz.U. z 2024 roku, poz. 737.
Z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf

Kształcenie myślenia krytycznego podstawowym warunkiem edukacji obywatelskiej

Nauka krytycznego myślenia pozwala rozumieć przyczyny i skutki zachodzących zdarzeń, odróżniać fakty od opinii, przetwarzać informacje, a przede wszystkim zyskiwać świadomość na temat swojego miejsca w świecie. Umiejętności te są podstawą świadomej postawy obywatelskiej i warunkiem aktywności społecznej zgodnej ze standardami demokratycznymi

dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM pracownik naukowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, kierownik Katedry Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Wydziału Nauk Społecznych UWM, zastępczyni redaktora naczelnego „Problemów Wczesnej Edukacji”, członkini Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Sekcji Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Główne obszary zainteresowania: problematyka wczesnej edukacji w kontekście współczesnego dzieciństwa oraz warunki profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli

Edukacja obywatelska stanowi duże wyzwanie dla szkoły skoncentrowanej na przekazie wiedzy. Jedną z najbardziej cenionych filozofek edukacji Martha C. Nussbaum zwraca uwagę na „cichy kryzys” w dominującym modelu uczenia się na świecie: „Już wkrótce państwa na całym świecie będą produkować pokolenia użytecznych maszyn zamiast pełnowartościowych obywateli zdolnych do samodzielnego myślenia, krytycznego podejścia do tradycji oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd. Na naszych oczach rozstrzyga się przyszłość światowych demokracji” (Nussbaum, 2016, s. 18). Bycie pełnowartościowym obywatelem wymaga specyficznych kompetencji, wśród których umiejętność krytycznego myślenia ma znaczenie fundamentalne. Rozumująca krytycznie jednostka jest świadoma swego miejsca w świecie, dostrzega przyczyny i skutki zachodzących zdarzeń, działa roztropnie i zdaje sobie sprawę ze znaczenia aktywności obywatelskiej dla wspólnego dobra. **Myślenie krytyczne** wymienia się wśród czterech kluczowych kompetencji XXI wieku, których rozwijanie jest podstawą satysfakcjonującego funkcjonowania jednostki w wymiarze indywidualnym i społecznym, w tym zawodowym. Oprócz krytycznego myślenia do kompetencji tych zaliczają się **kreatywność, komunikacja i kooperacja**, wszystkie cztery zaś składają się na tzw. **Model 4K** (Lamri, 2021).

Istnieje wiele sposobów rozumienia myślenia krytycznego. Jego istotę wiąże się z poprawą jakości rozumowania przez narzucanie sobie wysokich standardów intelektualnych (Paul i Elder, 2006). Osoba myśląca krytycznie sprawdza fakty, potrafi analizować, tworzyć hipotezy i oceniać, umie budować logiczne powiązania,

odróżnia fakty od opinii, rozpoznaje emocje oraz potrzeby swoje i innych, przewiduje konsekwencje, kwestionuje oczywistości i własne założenia oraz potrafi przetwarzać informacje (Winiarek, 2022). Wszystkie te umiejętności są podstawą świadomej postawy obywatelskiej i warunkiem rozważnej aktywności społecznej zgodnej ze standardami demokratycznymi.

Rozwijanie myślenia krytycznego to podstawa edukacji obywatelskiej. Jest ono potrzebne także z kilku innych względów. Warto wspomnieć choćby o tym, że często wolimy po prostu zbyt wiele nie myśleć, a naszym postrzeganiem i rozumowaniem rządzą mechanizmy psychologiczne, które często prowadzą do błędów poznawczych i logicznych. Bywa też tak, że celowo jesteśmy wprowadzani w błąd i stajemy się obiektem manipulacji.

Myślenie, zwłaszcza krytyczne, zużywa sporo energii, a organizm musi nią rozsądnie gospodarować. Jak podkreśla psycholog Tomasz Grzyb: „Mózg człowieka stanowi zaledwie 2% masy ciała, a jednocześnie pochłania 25% energii. Mózg musi ją oszczędnie wydatkować, kiedy więc tylko może, pracuje na zwolnionych obrotach. Czyli wybiera raczej automatyzmy niż głęboką refleksję nad rzeczywistością” (za: Pluta, bdw). Wykorzystywane przez mózg uproszczone metody myślenia określa się jako **skrótowe myślowe lub heurystyki**. Są one niezbędne w codziennym funkcjonowaniu, ale zbyt często wiodą również na myślowe manowce. Świadomość tych mechanizmów może nam pomóc w ich rozpoznawaniu, a następnie w podejmowaniu prób przeciwdziałania ich skutkom. W literaturze psychologicznej często przywołuje się: **heurystykę dostępności** polegającą na przypisywaniu większego prawdopodobieństwa zdarzeniom szybciej przychodzącym nam do głowy, **heurystykę przekonania/potwierdzenia**, zgodnie z którą szukamy potwierdzenia dla tego, w co wierzymy, zagłuszając dążenie do szukania prawdy, oraz **heurystykę reprezentatywności** polegającą na przypisywaniu większego prawdopodobieństwa zdarzeniom na podstawie innego zdarzenia (informacji), które uznajemy za reprezentatywne.

Kształcenie myślenia krytycznego wychodzi naprzeciw potrzebom aktywizacji działania mózgu i zapobiegania skutkom wykorzystywania uproszczonych ścieżek myślenia. Jest ono również niezwykle potrzebne w dobie totalnego manipulowania informacjami w medialnej przestrzeni społecznej.

Nagminnie jesteśmy celowo wprowadzani w błąd, wciągani w informacyjne bańki przez personalizowane treści dopasowujące się do wygenerowanego dla nas profilu. Obrona przed różnego rodzaju fałszywymi informacjami wchodzi w zakres rozwijania myślenia krytycznego.

W kontekście powyższych ustaleń warto rozważyć warunki efektywnego kształcenia myślenia krytycznego w szkole. Należą do nich:

- postawa krytyczna nauczyciela i rezygnacja z prezentowania „mojej i tylko mojej prawdy”,
- zachęcanie do podejścia krytycznego na zajęciach z każdego przedmiotu,
- zapewnianie warunków do wyciszenia i czasu potrzebnego na przemyślenia jako podstawy rozwijania myślenia krytycznego,
- wykorzystywanie doświadczeń ucznia lub nawiązywanie do nich,
- zróżnicowanie materiałów dydaktycznych,
- stosowanie rutyn krytycznego myślenia.

Niekrytyczny nauczyciel nie może uczyć myślenia krytycznego. Dlatego ważna jest nauczycielska autoewaluacja, rozważna ocena własnej postawy i czynności dydaktycznych. Kształcenie postawy krytycznej w myśleniu nie powinno być powiązane tylko z wybranymi przedmiotami nauczania szkolnego, takimi jak wychowanie obywatelskie czy edukacja polonistyczna,

lecz musi dotyczyć każdego kierunku nauki w szkole (por. *Krytyczne myślenie w pigułce*, 2022; Manthey, 2022; Winiarek, 2022).

Stymulowanie myślenia krytycznego wymaga od nauczycieli również przestrzegania pewnych zasad. Na początku pracy warto wiedzieć, że do krytycznego rozumowania potrzeba wyciszenia i czasu, ponieważ nie da się szybko dojść do wniosków na dany temat, a ferowanie ocen w zbyt krótkim czasie jest często pochopne i błędne. Mając na uwadze rozwijanie poszczególnych umiejętności wchodzących w skład krytycznego myślenia, warto sięgać do doświadczeń osobistych uczniów – interesujące i motywujące do działania mogą być tylko zagadnienia bliskie im w danym momencie. Takich tematów z pewnością dostarczy sieć internetowa, w której influencerzy skłaniają do przyjmowania konkretnych postaw i biorą udział w różnych kampaniach edukacyjnych. W nauczaniu postawy krytycznej istotne jest też wykorzystywanie zróżnicowanych materiałów. Teksty z podręczników warto uzupełniać interesującymi i aktualnymi pozycjami książkowymi, takimi jak: *Myszołandia* (Mericourt, 2020), *Kto tu rządzi. Demokracja od podwórka* (Bąkiewicz, 2022) czy *Bromba i polityka* (Wojtyszko, 2023). Istotne okazuje się ponadto wykorzystywanie memów, tak chętnie czytanych i tworzonych w internecie przez młodzież.

Wysoką skutecznością w rozwijaniu krytycznego myślenia odznaczają się też rutyny/schematy krytycznego myślenia (Project Zero, b.d.w). Są to praktyki, które kierują procesami myślowymi i stymulują ich aktywność (Suerken, 2009). Stosowanie rutyn w klasie szkolnej zaznajamia uczniów z monitorowaniem własnych procesów myślowych. Dzięki tym narzędziom badają oni problemy, rozważają różne możliwości, dyskutują, aktywizując ścieżki mentalne, które z czasem stają się wzorcem postępowania. Oto przykłady kilku takich praktyk.

1. **Pomyśl – Przedyskutuj – Podziel się wnioskami**

Uczniowie najpierw samodzielnie analizują problem, potem dyskutują nad zagadnieniem w parach, a następnie rozmawiają na forum klasy. Ten schemat wykorzystuje się w każdym momencie lekcji: po przeczytaniu/wysłuchaniu tekstu, postawieniu pytania, zasugerowaniu problemu.

2. **Widzę – Myślę – Zastanawiam Się**

Uczniowie najpierw mówią, co widzą na zdjęciu, w filmie: „Widzę...”, potem mają dokończyć zdanie: „Sądzę, że...”, a następnie mówią, co ich zastanawia: „Zastanawiam się, czy...”, „Zastanawiam się, dlaczego...”. Narzędzie to wykorzystuje się przy prezentacji filmu lub zdjęcia.

3. **3–2–1 most**

Uczniowie notują trzy własne myśli/skojarzenia związane z danym zagadnieniem, potem układają dwa pytania dotyczące tego, co ich nurtuje w związku z tym zagadnieniem, a następnie formułują jedną metaforę w celu wyjaśnienia, czym jest analizowane pojęcie. Opisana rutyna sprawdza się na początku lekcji podczas ogólnego analizowania pojęcia bądź zagadnienia, a następnie po zakończeniu pracy nad tematem podczas ewaluacji własnego procesu uczenia się.

4. **Gałązka logiczna**

Uczniowie czytają tekst, parafrazują go, a następnie tworzą łańcuch wydarzeń połączonych związkami przyczynowo-skutkowymi, korzystając z grafu gałązki logicznej. Gałąź ma swój początek na dole i tak jak drzewo rozrasta się w górę. Na koniec odczytują zapisy na gałązce, używając słów: „Jeśli..., to...”. Rutyna służy do przeanalizowania tekstu, organizacji i omówienia najważniejszych wydarzeń.

5. **Drabina metapoznania**

Uczniowie na kolejnych „szczeblach” drabiny odpowiadają na pytania: „Czego się nauczyłem/nauczyłam?”, „Jak się tego nauczyłem/nauczyłam?”, „Dlaczego to jest ważne?”, „Gdzie to mogę wykorzystać?”. Rutyna ta uruchamia analizowanie własnego myślenia, służy automonitorowaniu i planowaniu kolejnych kroków działania.

Myślenie krytyczne jest podstawą edukacji obywatelskiej i należy go nauczać w szkole. Im częściej uczniowie myślą krytycznie podczas lekcji, tym bardziej stają się świadomi, odporni na manipulację i gotowi do samodzielnego rozwiązywania problemów własnych i społeczności, w których żyją.

Bibliografia

- Bąkiewicz, G. (2022). *Kto tu rządzi. Demokracja od podwórka*. Wydawnictwo Literatura.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*, przeł. A. Zręda. Wolters Kluwer.
- Manthey, E. (2022). *Krytyczne myślenie nie jest kompetencją przyszłości – jest niezbędne już teraz, jak czytanie i pisanie*. Z: www.juniorowo.pl/krytyczne-myslenie
- Mericourt, A. (2020). *Myszolandia*, przeł. P. Łapiński. Wydawnictwo Kinderkulka.
- *Krytyczne myślenie w pigułce. 5/10/15-minutowe scenariusze umożliwiające poprowadzenie rozmowy na temat dezinformacji podczas lekcji (2022)*. Z: bit.ly/DodatkiDoPodstawyProgramowej
- Nussbaum, M.C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski. Fundacja Kultura Liberalna.
- Paul, R., Elder, L. (2006). *Critical Thinking. Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Pluta, E. (bdw). *Myślenie krytyczne – jak się go nauczyć? I właściwie po co?* Z: web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18957-myslenie-krytyczne-jak-sie-go-nauczyc-i-wlasciwie-po-co?dt=1693573889529
- Project Zero (bdw). *Project Zero's Thinking Routine Toolbox*. Z: www.pz.harvard.edu/thinking-routines
- Suerken, K. (2009). *Techniki aktywizujące myślenie – TOC (Narzędzia krytycznego myślenia do analizy treści programowych)*, przeł. M. Piernikowska-Hewelt. Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli–Fundacja TOCFE.
- Winiarek, M. (2022). *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym w edukacji*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Wojtyszko, M. (2023). *Bromba i polityka*. Agencja Edytorska Ezop.

Walka na argumenty, czyli słów kilka o kulturze debatowania i dyskutowania

Debata oksfordzka to doskonały sposób na ćwiczenie się w argumentacji, wymagający od uczestników patrzenia na problem z dwóch różnych perspektyw, a niekiedy nawet dowodzenia wbrew swoim przekonaniom

Wyobraźmy sobie sytuację, gdy dwójka licealistów – nazwijmy ich umownie Aleksander i Zofia – dyskutuje w trakcie przerwy na temat religii. Zofia jest osobą o poglądach lewicowych i liberalnych w zakresie obyczajowości, wrażliwą społecznie i progresywną, która tłumaczy Aleksandrowi, że nie czuje się dobrze z tym, że tematyka religijna jest silnie obecna w mediach, kulturze i w szkole, w której się uczy. Ponadto podkreśla, że jest ona zbyt często podejmowana przez jej rozmówcę przy okazji innych tematów. Zofia uważa, że naruszane są dwie ważne dla niej wartości: wolność światopoglądowa i jej swoboda wypowiedzi. Zwraca również uwagę na to, że jest oceniana. W odpowiedzi Aleksander, głęboko wierzący katolik o poglądach tradycjonalistycznych, tłumaczy, że jednym z kluczowych elementów jego religii jest misyjność, a jego rolą jest wskazywanie i ocenianie niewłaściwych z perspektywy wiary katolickiej postaw i zachowań przy jednoczesnym poszanowaniu osoby, do której kierowane są tego typu uwagi. Dla Aleksandra ważne jest, aby zwracać uwagę na złe zachowania i postawy innych, gdyż zależy mu na ich dobru i zbawieniu. Zofia odpowiada, że stara się zrozumieć ideę misyjności, ale wciąż nie godzi się na ingerowanie w jej przestrzeń światopoglądową i prosi Aleksandra, aby wyjaśnił jej dokładnie zakres powinności katolika w kwestii nawracania.

Opisana sytuacja, której miałem przyjemność być świadkiem, oraz to, że w zakresie kultury i jakości dyskusji znacząco przewyższała ona większość sporów pojawiających się w sferze publicznej, skłania do postawienia pytania: co sprawia, że udaje się zachować kulturę debatowania w sytuacji sporu, emocji i radykalnej odmienności zdań? Teza niniejszego tekstu, a zarazem próba odpowiedzi na wyżej postawione pytanie brzmi: to umiejętność rozwijania argumentów oraz próba głębszego zrozumienia drugiej strony stanowią warunki konieczne, choć niewystarczające, dla zachowania kultury debaty i dyskusji.

Ignacy Szczeniowski

nauczyciel filozofii i etyki w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego oraz w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława IV w Warszawie, absolwent filozofii i kulturoznawstwa, edukator i popularyzator filozofii, debat i spotkań międzynarodowych. Główne obszary zainteresowania: filozofia umysłu, języka oraz edukacja humanistyczna

O debatowaniu

Zofia i Aleksander od pierwszej klasy liceum mieli okazję budować swoją kulturę dyskusji. Robili to podczas turniejów i w lidze debat oksfordzkich, a także w trakcie szkolnych debat okolicznościowych i międzynarodowych z uczniami z europejskich szkół w programie Erasmus+. Oprócz trenowania współpracy w grupie, improwizacji, analizowania i rekonstrukcji argumentów, doskonalenia umiejętności retorycznych i emisji głosu, a także opanowywania stresu uczyli się wówczas dwóch kluczowych umiejętności: pogłębiania argumentacji własnej oraz patrzenia na problem z dwóch przeciwstawnych perspektyw.

Z pewnością wymienione umiejętności można zdobyć przy okazji innych aktywności, ale debata oksfordzka jest holistyczną metodą edukacyjną, która wykorzystuje je wszystkie przez wszechstronne angażowanie uczestników.

Jest to formuła ustrukturyzowanej dyskusji, w której spotykają się dwa zespoły, najczęściej czteroosobowe. Strona zwana **propozycją** ma argumentować za podaną tezę, natomiast tzw. **opozycja** – przeciw niej. Mówcy wypowiadają się naprzemiennie, każdy z nich ma określony czas na prelekcję oraz rolę do odegrania. Zwyczajowo o zwycięstwie decydowała publiczność, lecz dziś na debatach oksfordzkich często obecne jest jury składające się z ekspertów wywodzących się ze środowisk, których celem jest poprawa poziomu debaty publicznej w Polsce¹. Dziś dużo łatwiej też znaleźć materiały szkoleniowe dla tej metody edukacyjnej (Fundacja Edukacyjna G5, 2024).

Niezależnie od wspomnianych korzyści formuła debaty oksfordzkiej daje wyjątkową szansę na zrozumienie przeciwnika. Uczestnicy do ostatniego momentu nie wiedzą, za którą stroną przyjdzie im argumentować,

ponieważ losowanie ról propozycji i opozycji odbywa się tuż przed debatą. Z tego względu debatujący w trakcie przygotowań muszą rozważyć argumenty zarówno za, jak i przeciw stawianej tezie. Co więcej, istnieje duże prawdopodobieństwo, że będą argumentować wbrew swoim przekonaniom. W takich okolicznościach pierwszą reakcją młodzieży jest często odmowa udziału w debacie po jednej ze stron albo sugerowanie, że teza jest niezbalansowana. Jednak z czasem uczestnicy przekonują się do takiej formy aktywności, a już po kilku debatach stają się bardziej wrażliwi na poglądy przeciwnej strony i często radykalizm ich postaw się zmniejsza.

Pogłębianie argumentu

Przyjrzyjmy się zatem, na czym polegałoby pogłębianie przekazu własnych argumentów oraz rozumienia racji przeciwnika. Proponuję, aby dalszą część tekstu Czytelnicy potraktowali jako ćwiczenie intelektualne będące jednocześnie próbą uzasadnienia jego myśli przewodniej.

Zacznijmy od uznania, że jedno zdanie albo przykład to nie argument. W dyskusjach w przestrzeni publicznej rozmówcy często przerzucają się hasłami, pojedynczymi twierdzeniami albo jednostkowymi anegdotami. Przez skrótowość komunikatu może to prowadzić do nieporozumień, a jeśli stwierdzenie jest kontrowersyjne, także do wzbudzenia silnych emocji. Argument domaga się rozwinięcia, a samo jednozdaniowe stwierdzenie jakiegoś faktu jest często określane w debatach jako **state** i nie uznaje się go w ocenie. Uzasadnienie tego, co mamy na myśli, pozwala nie tylko na bycie lepiej zrozumianym, ale także daje czas na wyciszenie emocji przez rzeczowy proces przekazywania informacji.

Istnieją różne techniki rozwijania argumentu opisane przez praktyków debat (Kruszyński i Tarnowski, 2019) oraz w literaturze logicznej (Nieznański, 2011). Najprostszym pytaniem, które można sobie zadać, jest to, dlaczego nasze twierdzenie jest prawdziwe. W odpowiedzi zaś – zamiast powoływać się na przypadek – należy opisać mechanizm, który zachodzi w sytuacji naszego argumentu. Dokładne wyjaśnienie zależności między poszczególnymi elementami argumentacji

¹ Spośród wielu warto wymienić Fundację Nowy Głos, Fundację Edukacyjną G5, Krakowskie Stowarzyszenie Mówców oraz Fundację Ergo.



polega na ciągłym zadawaniu pytań: „Dlaczego?“, „Jak to działa?“, „Czym się to różni od obecnej sytuacji i od propozycji adwersarza w dyskusji?“. Z kolei odpowiednie przekazanie toku myślowego opiera się na odwróceniu tego procesu – w pierwszej kolejności przedstawieniu ostatecznej racji, a potem wykazaniu, jak łączy się ona z naszym stanowiskiem. Ten model uzasadniania, nazywany w tradycji debatanckiej „schodkowym”, sprawia, że prezentując argument, odpowiadamy od razu na pytania rodzące się w głowie naszego rozmówcy.

Podkreślmy przy tym, że przedstawienie uzasadnienia nie oznacza jeszcze przekonania drugiej strony. Należy wyraźnie uwidocznić, dlaczego to, co chcemy pokazać, jest ważne.

Zwiększenia mocy perswazyjnej argumentu można dokonać przez przytoczenie wartości, których dotyczy nasza racja, oraz skutków, które wystąpią lub mogą wystąpić, jeśli wartości te nie zostaną zachowane. Jeśli temat naszego sporu ma charakter społeczny lub w inny sposób dotyczy życia człowieka, warto opisać konkretne podmioty, które mogą ucierpieć, jeśli nasze racje nie zostaną uznane, albo które zyskają w konsekwencji naszej propozycji². Wreszcie ważne jest pokazanie realności tych konsekwencji, czyli ich możliwie maksymalne uprawdopodobnienie.

Postawienie tych trzech pytań: „Co chcę przekazać?“, „Dlaczego jest to prawdziwe?“ oraz „Dlaczego jest to ważne?“ stanowi minimum refleksji nad własnym argumentem, którego pogłębienie daje szansę drugiej stronie na racjonalne, a nie emocjonalne uchwycenie naszego stanowiska, a w rezultacie stwarza także szansę na zachowanie odpowiedniego poziomu dyskusji.

Spojrzenie oczami drugiej strony

Drugi zaproponowany warunek utrzymania kultury sporu jest znacznie trudniejszy do spełnienia. Próba zrozumienia stanowiska adwersarza wymaga otwartości i wykroczenia poza strefę komfortu własnych przekonań. Wspomniana wcześniej zasada losowania stron w debacie oksfordzkiej stanowi dobre ćwiczenie na to, by nauczyć się patrzeć z perspektywy drugiej strony sporu. Argumentowanie z pozycji przeciwnika jest jeszcze bardziej skuteczne.

Wyobraźmy sobie stwierdzenie, z którym głęboko się nie zgadzamy, a które pojawia się w naszym otoczeniu – w sferze publicznej, wśród znajomych, w rodzinie. Następnie spróbujmy zadać sobie te same trzy pytania: „Z czym się nie zgadzam?“, „Dlaczego może to być prawdziwe?“ oraz „Dlaczego to może być ważne?“. W racjonalnej rekonstrukcji poglądu drugiej strony w trakcie przygotowania do debat często pracuje się z emocjami i stresem wywoływanymi przez stanowisko adwersarza. Pomocne może być tu dokładne nazwanie swoich odczuć oraz ich zapisanie, co ułatwia zdystansowanie się do emocji. Dlatego do wspomnianych pytań często dołącza się kolejne: „Jak się z tym czuję?“.

Ostatnim etapem, wymagającym największego wysiłku w próbie zrozumienia stanowiska przeciwnika, jest perswazyjne wyrażenie argumentu drugiej strony, tj. opowiedzenie jego racji w taki sposób, aby przekonać słuchacza. Tego właśnie doświadczają w debacie oksfordzkiej mówcy, którzy wylosowali stronę przeciwną do ich własnych przekonań. Opisują to doświadczenie jako trudne i czasem zabawne wyzwanie intelektualne, niekiedy niesmaczne i takie, którego woleliby nie powtarzać. Z czasem jednak większość z nich nabiera umiejętności „dyskusji na polu przeciwnika”, a jakość ich rozmów wzrasta.

Zagrożenia i szanse dla kultury dyskusji

Istnieje wiele zagrożeń i problemów związanych ze stosowaniem metody debaty oksfordzkiej i stawiania siebie w sytuacji argumentowania po obu stronach

2 W debatach oksfordzkich to pierwszy mówca wskazuje, kim są tzw. aktorzy, czyli podmioty, których problem dotyczy najbardziej.

sporu. Najczęściej wiążą się one z trudnością utrzymania stałości własnego światopoglądu. Pojawia się zarzut **symetryzmu**, tj. uznania, że obie strony sporu są równie ważne i obie mają z definicji rację, a także problem **sceptycyzmu** wynikający z tego, że w debacie nie chodzi o dojście do prawdy, ale o wykazanie się lepszymi lub gorszymi racjami przemawiającymi za danym stanowiskiem. Ważnym pytaniem jest także to, czy każda teza, każdy problem jest możliwy do debatowania (a jeśli tak, to w jakich okolicznościach), czy też istnieją stanowiska,

za którymi nie powinniśmy perswazyjnie argumentować. Wreszcie, czy ćwiczenia zaproponowane w tym tekście i aktywność w realizacji debat nie są uczeniem sofistyki i instrumentalnego wykorzystywania umiejętności argumentacji i retoryki? Mimo świadomości wymienionych zagrożeń trzeba zauważyć, że wysiłek włożony w pogłębienie swojej argumentacji oraz w zrozumienie drugiej strony przyczynia się do wzmocnienia kultury debaty i dyskusji, nie tylko w walce na argumenty na gruncie prywatnym, ale także w przestrzeni publicznej.

Bibliografia

- Fundacja Edukacyjna G5 (2024). *Debata oksfordzka*. Z: debataoksfordzka.pl/materialy-edukacyjne
- Kruszyński, M., Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*. Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS. Z: shorturl.at/Xy3A0
- Nieznański, E. (2011). *Logika*. Wydawnictwo C.H. Beck.

Kształcenie kompetencji społeczno-emocjonalnych w szkole jako droga do budowania aktywnego obywatelstwa

Kompetencje społeczno-emocjonalne są niezbędne w kontaktach międzyludzkich. Rozwijanie ich u uczniów sprzyja budowaniu poczucia sprawczości i podejmowaniu przez nich aktywności obywatelskiej

Kompetencje społeczno-emocjonalne są konieczne do adekwatnego reagowania na sytuacje, z którymi spotykamy się na co dzień i w których wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi. Dzięki umiejętnościom tym jesteśmy w stanie podejmować decyzje, wczuwać się w sytuację drugiej osoby, ale też respektować własne granice i wartości. Odpowiedni sposób reagowania na otaczającą rzeczywistość wymaga od nas przede wszystkim znajomości samych siebie oraz strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach, w tym umiejętności analizy oraz wyboru właściwego zachowania z puli, jaką dysponujemy.

Kiedy definiujemy kompetencje społeczno-emocjonalne, opisujemy właściwie aktywne obywatelstwo. Aktywny obywatel to taki, który zna siebie oraz jest w stanie podejmować świadome i odpowiedzialne decyzje dotyczące aktywnego uczestnictwa w społeczności.

dr Barbara Ostrowska

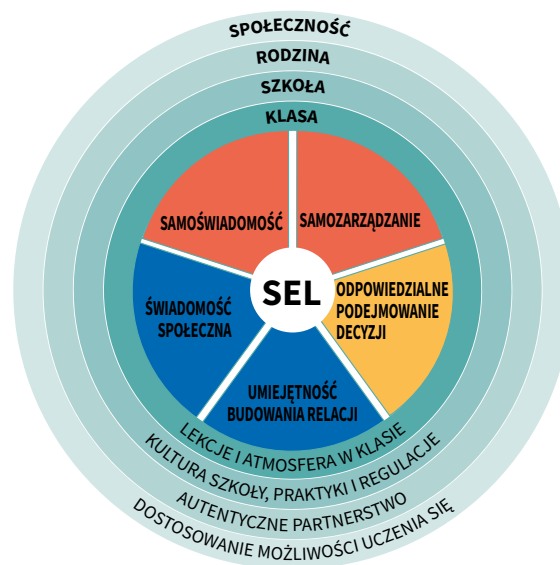
nauczyciel teorii wiedzy i psychologii
oraz koordynator programu międzynarodowego IB DP w liceum Paderewski w Lublinie, trener i egzaminator Organizacji Matury Międzynarodowej. Posiada certyfikat Microsoft Certified Educator oraz Google Certified Educator. Nominowana do nagrody Nauczyciel Roku 2018, laureatka konkursu EDUInspirator 2019. Główne obszary zainteresowania: psychologia na styku z pedagogiką

Czym są kompetencje społeczno-emocjonalne?

Jednym z modeli obrazujących kompetencje społeczno-emocjonalne (*Social and Emotional Learning* – SEL) jest ten stworzony przez amerykańską organizację non-profit Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2023). Jest on efektem przeprowadzenia syntezy dostępnej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i opisuje pięć następujących współzależnych kompetencji:

1. **samoświadomość** (*self-awareness*) – umiejętność trafnego rozpoznawania swoich emocji, myśli i wartości oraz ich wpływu na zachowanie, która wyraża się w zdolności do identyfikowania swoich zasobów i obszarów do rozwoju, w nastawieniu na rozwój, adekwatnej samoocenie oraz integralności osobistej;
2. **samozarządzanie** (*self-management*) – komplementarna do samoświadomości umiejętność skutecznego regulowania swoich emocji, myśli i zachowań w różnych kontekstach, a więc do skutecznego radzenia sobie ze stresem, kontrolowania impulsów i motywowania się, a także planowania, wyznaczania celów i sprawczości;
3. **świadomość społeczna** (*social awareness*) – umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby i empatia, a także zdolność rozumienia społecznych i etycznych norm zachowania;
4. **umiejętność budowania relacji** (*relationships skills*) – zdolność do nawiązywania i utrzymywania zdrowych, satysfakcjonujących relacji z różnymi osobami i grupami, umiejętność jasnego komunikowania się, aktywnego słuchania, współpracy, opierania się niewłaściwej presji społecznej, negocjowania oraz poszukiwania i oferowania pomocy w razie potrzeby;
5. **odpowiedzialne podejmowanie decyzji** (*responsible decision-making*) – umiejętność dokonywania konstruktywnych wyborów dotyczących własnego zachowania i interakcji społecznych na podstawie standardów etycznych oraz zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i normami społecznymi. Wiąże się ona z realistyczną oceną konsekwencji naszych działań oraz z troską o dobro własne i innych.

Rysunek 1. Społeczno-emocjonalny proces uczenia się wg modelu SEL



Źródło: CASEL, 2023 (przekł. własny).

Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych może odbywać się przez działania na różnych poziomach i w różnych kontekstach. Pierwszym z nich jest klasa i szkoła. W czasie lekcji wychowawczych oraz przedmiotowych można budować najbardziej podstawowe umiejętności, takie jak: namysł nad własnymi kompetencjami, umiejętność współpracy i komunikacji czy radzenia sobie z trudnościami. Pozytywna, przyjazna atmosfera, która panuje w klasie i szkole, a także modelowanie zachowań pożądaných ze strony nauczycieli, wzmacniają proces uczenia się tych kompetencji. Ważna jest tu samoświadomość i refleksyjność nauczyciela oraz jego uważność na własne emocje i reakcje. Równie istotny jest klimat organizacyjny szkoły, procedury w niej obowiązujące oraz sposób radzenia sobie z trudnościami. Konsekwencja w reagowaniu na działania niepożądane bez piętnowania uczniów, w atmosferze wzajemnego uczenia się i wzrostu będzie miała pozytywny wpływ na nabywanie kompetencji SEL. Nie mniej ważne są relacje między nauczycielami. Badania pokazują, że w szkołach, w których są one pozytywne i wspierające, jest mniej przemocy i zachowań agresywnych (Przewłocka, 2015). Równie istotne jest autentyczne partnerstwo z rodzinami uczniów,

czyli współpraca i wspieranie się w kształtowaniu określonych postaw i wartości. Jeśli sposoby reagowania i komunikacji dotyczące nauczanych kompetencji będą spójne, rodzina i szkoła będą nawzajem wzmacniać swoje oddziaływanie, a uczenie się będzie szybsze. Ostatnim kontekstem jest szersza społeczność, a więc organizacje pozarządowe, domy kultury, harcerstwo, grupy działające w parafiach itp. Stawiając na budowanie kompetencji SEL, warto stworzyć sieć współpracy z podobnymi organizacjami w naszym rejonie i wspólnie opracować plan działania ukierunkowany na uczniów.

Dlaczego warto rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne?

Kompetencje SEL stanowią jedne z najważniejszych umiejętności, jakie możemy przekazać naszym podopiecznym. Z moich obserwacji wynika, że uczniom liceum – a zatem i szkoły podstawowej – trudność sprawia trafne określenie ich mocnych i słabych stron, mają też niskie poczucie własnej wartości i nie wierzą, że mogą rozwijać swoje umiejętności (nastawienie na trwałość według koncepcji Carol Dweck – por. Uchwat-Zaród i Zaród, 2021). Ponadto wyzwaniem jest dla nich nazywanie i regulowanie emocji, stawianie celów, zarządzanie sobą w czasie, radzenie sobie ze stresem i odrzucanie gratyfikacji. Wszystkie te umiejętności są niezwykle ważne nie tylko na dzisiejszym rynku pracy, lecz również w życiu codziennym. Yuval Harari, mówiąc o nowych technologiach, podkreśla wagę samoświadomości: „W momencie, gdy [sztuczna inteligencja i algorytmy] poznają cię lepiej, niż ty sam znasz siebie, będą mogły cię ogrzać, wpływać na twój system emocjonalny, na twój system biochemiczny. I nigdy się nie dowiesz, że tak się dzieje, ponieważ po prostu utożsamisz się z szumem, jaki wydają, gdy ten czy inny guzik zostanie naciśnięty” (za: Capehart, 2018). Dzięki takim kompetencjom jak samoświadomość, świadomość społeczna czy umiejętność tworzenia relacji młodzi ludzie są w stanie nie tylko budować aktywnie otaczającą ich rzeczywistość, lecz także chronić się przed negatywnym wpływem

technologii, mediów bądź określonych grup społecznych. Dzięki poznawaniu siebie i swoich zasobów, rozwijaniu pewności siebie oraz zdolności do refleksji łatwiej odróżnić fakty od opinii, prosić o pomoc w trudnej sytuacji i korzystać z różnorodnych strategii radzenia sobie. Nauczanie kompetencji społecznych to inwestycja w zdrowie psychiczne i poczucie sprawczości młodego pokolenia.

Jak nauczać kompetencji społeczno-emocjonalnych w szkole?

Aby budować aktywne obywatelstwo, należy zastanowić się na tym, jak świadomie kształtować kompetencje SEL u młodzieży. Świadomość w tym kontekście nie oznacza jednak działań dodatkowych, ale raczej nauczanie tych umiejętności przy okazji realizacji podstawy programowej czy programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły. Samoświadomość rozwijamy przez poszerzanie u uczniów umiejętności refleksji oraz wglądu. Uczeń samoświadomy potrafi nazwać emocje, które odczuwa, i je rozróżnić, a także umie określić swoje zasoby i obszary do rozwoju. W tym celu warto z młodymi ludźmi rozmawiać o ich uczuciach, wykorzystując do tego np. koło emocji¹, i stwarzać im szansę na poznanie siebie, a przez to na odniesienie sukcesu. Refleksję można budować również przez ocenianie kształtujące, kiedy prosimy uczniów o stworzenie listy rzeczy, które powinni poprawić, aby ich kolejne prace były lepsze. Nie wystarczy jednak zatrzymać się na samoświadomości – rozpoznawanie emocji bez umiejętności zarządzania nimi czy refleksja bez planowania działań nie przełożą się na rozwój osobisty.

Kolejnym etapem jest wobec tego wspieranie rozwoju samodzielnego zarządzania. Kompetencję tę możemy budować przez ćwiczenie strategii radzenia sobie ze stresem czy przezwyciężania trudności oraz dzięki rozwijaniu umiejętności stawiania celów i priorytetyzowania, a także przez zamianę negatywnego dialogu wewnętrznego na pozytywny.

1 Stworzone w 1980 roku przez amerykańskiego psychologa Roberta Plutchika narzędzie wizualne ułatwiające rozumienie emocji [przyp. red.].

Przy tej okazji warto wskazywać uczniom na pozytywne wzorce osobowe – ludzi, którzy mimo trudności czy niekorzystnego środowiska, w jakim się wychowywali, odnieśli sukces, np. Michael Jordan, Thomas Edison czy Oprah Winfrey.

Umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych przekłada się dalej na świadomość społeczną i na budowanie relacji. Kompetencje te kształtować można przez akcje pomocowe, analizowanie różnych perspektyw i punktów widzenia oraz projekty, jak choćby Erasmus+. Nie mniej ważne jest tu modelowanie empatycznego i pełnego szacunku podejścia ze strony nauczycieli – nie stworzymy dobrej relacji, jeśli będziemy zawsze „fajni”. Często nauczyciele, chcąc zyskać sympatię uczniów, na zbyt wiele im pozwalają i tym samym przekraczają pewne granice. Tymczasem młodzi ludzie potrzebują zasad, klarowności

i konsekwencji. Jeżeli mamy ciepłą relację i znamy naszego ucznia, jesteśmy również w stanie zwrócić mu uwagę, jeśli źle postępuje – w ten sposób dajemy mu znać, że akceptujemy go, ale nie jesteśmy bierni wobec tego, co robi. Ważne jest również docenianie za wysiłek, a nie ocenianie (zwłaszcza osoby), a także życzliwość i pozytywne spojrzenie na ucznia (nawet takiego, który rozrabia lub nie radzi sobie z naszym przedmiotem). Kiedy świadomie budujemy kompetencje społeczne, uczniowie stają się coraz bardziej samodzielni i sprawczy w swoich działaniach – podejmują inicjatywę, nie boją się zwrócić z prośbą o pomoc czy radę, biorą odpowiedzialność za swoje decyzje. Często widzę też, że wykorzystują te kompetencje w życiu studenckim lub zawodowym. Absolwenci naszego liceum kontynuują działania społeczne – organizują akcje charytatywne, angażują się w kampanie społeczne bądź samorządność. Skuteczność tych oddziaływań potwierdza również ewaluacja projektów realizowanych w naszej szkole – uczniowie niezwykle doceniają doświadczenia i umiejętności nabyte w pracy projektowej i są świadomi swojego samorozwoju. Dlatego uważam, że nauczanie kompetencji społeczno-emocjonalnych jest kluczem do budowania aktywnego obywatelstwa.

Bibliografia

- Capehart, J. (2018). Yuval Harari: We need to learn who we are before algorithms decide for us. *The Washington Post*. Z: www.washingtonpost.com/blogs/post-partisan/wp/2018/10/09/yuval-harari-we-need-to-learn-who-we-are-before-algorithms-decide-for-us
- CASEL (2023). *Fundamentals for SEL*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Z: casel.org/fundamentals-of-sel
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Uchwat-Zaród, D., Zaród, M. (2021). *Godziny Rozwoju. Jak wspierać nastawienie na rozwój i uczyć (się) innowacyjnie*. Z: popojutrze2.pl/godzinyrozwoju

Uczeń-uchodźca w szkole – wobec wyzwań wielokulturowości

W początkowym okresie napływu uchodźców z Ukrainy wyzwania stojące przed polską szkołą wiązały się głównie z organizowaniem procesu nauczania uczniów w procesie migracji, obecnie zaś dotyczą ich integracji

Polska szkoła stanęła w obliczu wielu wyzwań w związku z przymusową migracją uchodźców z Ukrainy w wyniku agresji Rosji na ten kraj. I choć praca z uchodźcami i migrantami nie jest nieznanym obszarem w edukacji, to pojawienie się niespodziewanie ich dużej liczby postawiło przed kadrami pedagogicznymi nowe zadania na niespotykaną dotychczas skalę. Jak dotąd polski system oświaty nie musiał bowiem mierzyć się z koniecznością organizowania edukacji dla tysięcy dzieci z innego kraju w tak krótkim czasie. Po pierwszych miesiącach planowania nauki dla uczniów z Ukrainy, często w atmosferze chaosu i niepewności oraz przy braku gotowych rozwiązań, wypracowano różne strategie, metody i techniki radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Pozwalały one reagować na bieżące potrzeby, choć nierzadko było to okupione dodatkowym nakładem pracy nauczycieli i kadry kierowniczej szkół. Możemy przyjąć tezę, że pierwsze trudności w tym zakresie zostały już pokonane, jednak szkoła nadal boryka się z wyzwaniami, którym musi sprostać.

Dotychczasowe i obecne wyzwania organizowania edukacji dla uchodźców z Ukrainy

Z badań przeprowadzanych wśród organów prowadzących szkoły, dyrektorów tych placówek, nauczycieli, asystentów kulturowych, rodziców uczniów polskich i ukraińskich wynika, że polska szkoła musiała zmierzyć się – i nadal tak jest – z licznymi wyzwaniami, jakie postawiła przed nią aktualna sytuacja międzynarodowa (Pyżalski i in., 2022; Bukowski i Duszczyk, 2022; Walczak i Tędziągolska, 2022; Głowacka i in., 2022). Analizując wyniki tych badań, można wskazać, że w pierwszej fazie organizowania edukacji dla uchodźców z Ukrainy największym problemem była bariera językowa, która utrudniała realizację podstawy programowej. Mimo że uczniowie z Ukrainy stosunkowo szybko przyswajają polski, wciąż jest grupa dzieci, które czują się niepewnie w komunikowaniu się w naszym języku ojczystym i potrzebują wsparcia w tym zakresie.

**dr hab. Małgorzata Ciczowska-Giedziun,
prof. UWM**

pracownik naukowy Uniwersytetu
Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
specjalizująca się w problematyce
wielowymiarowego wsparcia rodziny.
Główne obszary zainteresowania:
pedagogika społeczna, praca socjalna
z rodziną, kompetencje kulturowe oraz
wsparcie dla osób z doświadczeniem
migracyjnym



Kolejnym pilnym wyzwaniem, przed którym stanęła szkoła, była konieczność zorganizowania procesu edukacyjnego w warunkach wielokulturowych z uwzględnieniem różnic systemowych zachodzących w obu krajach (różne szczeble edukacji i zasady oceniania).

Brakowało odpowiednich podręczników, a także nauczycieli, psychologów oraz asystentów międzykulturowych. Część z tych wyzwań pozostaje aktualna. Obecnie podkreśla się, że dużym problemem jest pozostawianie ponad połowy uczniów-uchodźców poza polskim systemem edukacji.

Część dzieci uczy się zdalnie, łącząc się ze swoimi szkołami w Ukrainie, część w ogóle nie jest objęta edukacją. Dyrektorom szkół brakuje narzędzi pozwalających monitorować ten stan rzeczy. Nie wiadomo, co dzieje się z dziećmi nieuczącymi się w żadnej ze szkół. Pozostają one w swoistym zawieszeniu – bez edukacji, wsparcia, wyłączone z życia społecznego¹.

Integracja dzieci polskich i ukraińskich również jest jednym z aktualnych wyzwań. Uczniowie zwykle uczą się w klasach mieszanych, choć zdarzają się grupy złożone wyłącznie z dzieci z Ukrainy. Brakuje wówczas aktywnej integracji. Ponadto zdarza się, że ukraińscy uczniowie spędzają czas wyłącznie w swoim towarzystwie, mimo że są w jednej klasie z polskimi rówieśnikami. Z procesami, jakie zachodzą w grupie, wiąże się jeszcze jedno wyzwanie. Po pierwszej fazie dość pozytywnych relacji między dziećmi z Polski a uchodźcami z Ukrainy należy spodziewać się kryzysów i konfliktów rówieśniczych. Na tym etapie mogą pojawiać się nieporozumienia, napięcia wynikające z różnic kulturowych, porównywanie się, rywalizacja – nie tylko między uczniami ukraińskimi a polskimi, lecz także w grupie samych dzieci ukraińskich.

Organizowanie edukacji dla uczniów z Ukrainy – inspiracje teoretyczne, propozycje rozwiązań

Poszukując inspiracji teoretycznych i propozycji rozwiązań będących odpowiedzią na istniejące w polskiej szkole wyzwania, warto analizować je w zakresie następujących zagadnień:

- uczniowie-uchodźcy,
- nauczyciele kompetentni kulturowo,
- praktyki edukacyjne właściwe kulturowo,
- szkoła zorientowana kulturowo.

Organizując pracę z uczniami z Ukrainy, należy uwzględnić kilka problemów wynikających ze specyficznej formy migracji, jaką jest uchodźstwo. Doświadczenia związane z wybuchem wojny, koniecznością szybkiego opuszczenia kraju, pozostawienia bliskich mogą powodować traumę u osób uciekających przed zagrożeniem. Zjawisko to opisuje i wyjaśnia **teoria potrójnej traumy**, zgodnie z którą uchodźca przeżywa trzy trudne okresy (Szmagałski, 2017). Po pierwsze, z powodu zagrożenia życia i zdrowia może zostać dotknięty traumą jeszcze w kraju pochodzenia. Po drugie, dramatyczny charakter może mieć sama podróż – osoby uciekające są zmuszone do opuszczenia rodziny, przyjaciół oraz całego mienia i często narażone na trudne warunki. Po trzecie, z ryzykiem traumatycznych wydarzeń wiąże się proces relokacji, np. z powodu niepewności miejsca pobytu i jego legalizacji, izolacji społecznej, separacji od rodziny i obawy, że jej członkowie i przyjaciele nadal pozostają w niebezpieczeństwie. Warto uwzględnić tę wiedzę, organizując proces edukacyjny, a jednocześnie pamiętać, że doświadczenie traumy wojennej dotyczy zwłaszcza tych dzieci, które dotarły do Polski później i były świadkami działań wojennych w Ukrainie.

Uważa się, że zdecydowana większość migrantów przeżywa **szok kulturowy**, czyli emocjonalne zaburzenie wynikające z przybycia do odmiennego środowiska. Nie dysponujemy badaniami na temat skali tego zjawiska wśród uczniów z Ukrainy, niemniej jednak można przyjąć, że po przybyciu do Polski część z nich go doświadczyła. Jego przebieg bywa różny, w zależności od wieku dziecka.

1 Tekst na podstawie wystąpienia wygłoszonego w 2023 roku. Od września 2024 roku wszystkie dzieci-migrantów z Ukrainy objęto w Polsce obowiązkiem szkolnym [przyj. red.].

Młodsze dzieci zwykle szybciej adaptują się do nowych warunków niż te starsze bądź w okresie dojrzewania. Znaczenie ma również kontekst przyjazdu do obcego kraju. Wcześniejsze zaplanowanie emigracji pozwala się przygotować na tę sytuację i na nowe warunki. W przypadku uchodźców z Ukrainy nie było to możliwe. Uciekali z ojczyzny w obliczu konfliktu wojennego, co znacząco wpłynęło na ich poczucie bezpieczeństwa. Często towarzyszyło temu cierpienie w związku z rozłąką z bliskimi, zwłaszcza z ojcami, dziadkami, wujkami. Pracując z uczniami, warto podkreślać, że szok kulturowy jest doświadczeniem typowym, charakterystycznym dla wielu migrantów. Pozwala to uznawać emocje takie jak tęsknota, niechęć, niezadowolony czy żal za normalne w doświadczanej przez nich sytuacji (Budyta-Budzyńska i in., 2020).

W pracy z uczniami-migrantami i uczniami-uchodźcami kluczowe stają się następujące kompetencje nauczycieli: zdolność do swobodnego poruszania się w swojej kulturze, świadomość różnic międzykulturowych i własnych reakcji na odmienność, a także umiejętność efektywnego działania w innych środowiskach (Suchocka, 2016). Kompetentni kulturowo nauczyciele dążą do rozpoznania swojego światopoglądu – założeń, przekonań o świecie – oraz podejmują próby zrozumienia, szanowania i akceptowania światopoglądu i perspektywy osób o zróżnicowanych cechach kulturowych. Jest to głęboko refleksyjny proces, który potrzebuje stałej uwagi nauczających.

Organizując edukację dla dzieci z doświadczeniem uchodźczym, warto pamiętać o kilku następujących kwestiach. Chodzi tutaj o:

1. Podnoszenie kompetencji językowych uczniów, co pozwoli im na mówienie w języku polskim i rozumienie go.
2. Zwrócenie uwagi na psychologiczne aspekty funkcjonowania uczniów. Zagadnienie to dotyczy nie tylko dzieci z Ukrainy, lecz również z Polski, wśród których zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną znacząco wzrosło. Warto dbać o samopoczucie uczniów, a także dostrzegać ich mocne strony i unikalne talenty. Dzięki temu otrzymują oni pozytywne wzmocnienia, a to podnosi ich samoocenę.

3. Włączanie uczniów z Ukrainy do polskiej grupy rówieśniczej, wspieranie ich w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, np. przez poszukiwanie wspólnych zainteresowań i pasji. Ciekawym rozwiązaniem jest również mentoring rówieśniczy polegający na tym, że zwykle uczeń starszy lub dobrze uczący się staje się wsparciem dla dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Metoda ta sprzyja integracji dzieci oraz rozwija umiejętności społeczne i międzykulturowe. Korzyści z tej relacji mogą czerpać obie strony (Budyta-Budzyńska i in., 2020).
4. Zapobieganie konfliktom w grupie rówieśników z Polski i Ukrainy. Pomocne może okazać się organizowanie wydarzeń integrujących, np. dni tematyczne w szkole pozwalają poznać różnice kulturowe, lepiej się zrozumieć, a w rezultacie zaakceptować.
5. Podejmowanie współpracy z rodzicami i opiekunami dzieci doświadczających migracji. Kooperacja ta może polegać np. na organizowaniu spotkań informacyjnych w obecności asystenta międzykulturowego lub udostępnianiu materiałów informacyjnych przetłumaczonych na język ukraiński (Świerszcz, 2015).
6. Informowanie polskich rodziców o przebiegu pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, przełamywanie stereotypów, jeśli występują, wyrażanie sprzeciwu wobec negatywnych postaw, pokazywanie korzyści z funkcjonowania w klasie zróżnicowanej kulturowo (Budyta-Budzyńska i in., 2020).

Aby kompetentni kulturowo nauczyciele mogli czuć się skuteczni w edukowaniu uczniów-uchodźców, potrzebują wsparcia ze strony kompetentnej kulturowo placówki, w której pracują. W obszar działania szkoły wpisuje się zatem konieczność prowadzenia szkoleń dla nauczycieli w zakresie rozwijania oraz wzmocnienia świadomości i wrażliwości kulturowej. W pracy z uczniami-uchodźcami wojennymi istotne jest ponadto uwzględnienie w szkoleniach treści pozwalających zrozumieć mechanizmy traumy wojennej i wskazówek, jaką pomoc kierować do osób z takimi doświadczeniami.

Obecność ukraińskich dzieci w polskich szkołach przyspieszyła proces poszerzania wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej oraz rozwijania umiejętności funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. W obliczu licznych wyzwań w tym zakresie niezbędne staje się nie tylko uzupełnienie programów o te zagadnienia, ale także odpowiednie przygotowanie kadr. Warto dodać, że stając przed wyzwaniem, jakim jest praca z uczniami-uchodźcami, szkoła realizuje również zadania środowiskowe. Polegają one na integrowaniu społeczności obu narodowości, zmienianiu przekonań i nastrojów, mobilizowaniu do dalszej pomocy osobom w kryzysie.

Z badań nad wsparciem społecznym wiemy, że po początkowej fazie mobilizacji w kryzysie następuje tzw. deterioracja wsparcia społecznego. Ludzie przestają pomagać albo nie pomagają w takim stopniu, w jakim robili to bezpośrednio po pojawieniu się zagrożenia.

Zjawisko radzenia sobie z sytuacją ograniczenia zaangażowania partnerów lokalnych oraz podjęcie działań w celu ich wtórnego pobudzenia niewątpliwie stanowią wyzwanie nie tylko dla organizatorów procesów niesienia pomocy uchodźcom, lecz również dla szkół, które w wielu środowiskach należą do kluczowych instytucji tworzących partnerstwa lokalne.

Bibliografia

- Budyta-Budzyńska, M., Barzykowski, K., Czekalska, A., Jałosińska, J., Potoniec, K. (2020). Dziecko z doświadczeniem migracyjnym w Polsce – system edukacji. W: M. Budyta-Budzyńska (red.), *Cudzoziemcy w Polsce. Podręcznik dla osób pracujących z imigrantami* (s. 157–203). Caritas Polska.
- Bukowski, M., Duszczyk, M. (red.). (2022). *Gościnna Polska 2022+. Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* Wise Europa.
- Głowacka, M., Głowacki, J., Pieronkiewicz-Kowalska, J., Sutkowski, R. (2022). *Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Suchocka, A. (2016). Kompetencje międzykulturowe – przywilej czy konieczność? *Colloquium*, 4, 121–131.
- Szmagałski, J. (2017). Praca socjalna z uchodźcami. Wybrane teorie i założenia praktyki. W: B. Pasamonik i U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, t. 1 (s. 98–99). Wydawnictwo APS.
- Świerszcz, J. (2015). *Od słów do czynów. Raport z badania dotyczącego sytuacji konfliktowych w szkołach przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracji*. Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.
- Walczak, B., Tędziągolska, M. (2022). *Raport z badań: Młodzież na rzecz globalnych wyzwań 2022. Raport z badania ilościowego i desk research*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tworzenie kultury współodpowiedzialności w szkole

Obowiązująca w polskim systemie edukacji kultura szkoły wyklucza współodpowiedzialność uczniów i rodziców za proces nauczania

Kultura szkoły jest kategorią, którą coraz chętniej posługują się badacze zajmujący się szkołą, ponieważ jest uznawana za niezwykle nośną, pojemną i atrakcyjną (Czerepaniak-Walczak, 2015). W Polsce chętnie sięgają po nią badacze (m.in. Szewczyk, 2002; Adrjan, 2011; Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015; Tłuściak-Deliowska i Dernowska, 2023) i niekwestionowane akademickie autorytety (m.in. Nowosad, 2018 a i b; Czerepaniak-Walczak, 2015; Dudzikowa, 2001; Klus-Stańska, 2010a)¹.

Kultura szkoły to „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną «zastanych» okoliczności i warunków życia”².

W wywiedzionej z badań kultury organizacyjnej teorii Edgara Scheina kultura to „wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji” (Touhy, 2002, s. 23). Model kultury organizacyjnej Scheina przedstawiany jest w postaci trójkąta o wyodrębnionych trzech poziomach (por. rys. 1)³. W kulturze widoczne i obserwowalne są wytwory, zaś częściowo widoczne – normy i wartości. Najbardziej znaczącą, fundamentalną warstwę kultury tworzą całkowicie niewidoczne i nieuświadamiane założenia. I to one są fundamentem, na którym spoczywa cały „gmach” kultury (Kostera, Kownacki i Szumski, 2000, s. 375).

dr Beata Adrjan

pedagog i nauczyciel wczesnej edukacji. Prodziekan ds. kształcenia na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, członek sieci badawczej European Research Network About Parents in Education. Wcześniej nauczyciel w Szkole Podstawowej „Żak” w Olsztynie. Główne obszary zainteresowania: kultura szkoły, analiza konwersacyjna zebrań z rodzicami uczniów klas początkowych

1 Seria *Kultura szkoły*: Dudzikowa M., Jaskulska S., 2016; Śliwerski, 2017; Czerepaniak-Walczak, 2018; Babicka-Wirkus, 2019; Gajdzic, Korzeniecka-Bondar, 2021; Nawrocki, 2021; Śliwerski, 2022.

2 Zob. McLaren, 2015, s. 246.

3 Figura trójkąta jest metaforą góry lodowej, której jedynie niewielka część wystaje ponad powierzchnią wody.

Rysunek 1. Poziomy kultury organizacyjnej w koncepcji Edgara Scheina



Źródło: Kostera, Kownacki, Szumski, 2000, s. 373.

Przeprowadzone przeze mnie badania kultury szkoły⁴ pokazały, że założenia dotyczące modelu funkcjonowania są w badanych placówkach w zasadniczych obszarach takie same (por. Adrjan, 2011). Identyczne są także założenia dotyczące natury ludzkiej i ludzkich działań (relacje między nauczycielami i uczniami w procesie kształcenia, relacje między nauczycielem i szkołą). Koncepcja szkoły oparta na przekazie i wiedzy zapośredniczonej przez podstawę programową oraz podręczniki zakłada takie same aktywności nauczycieli i uczniów (a także rodziców) właściwie⁵ w każdej polskiej szkole.

Również założenia dotyczące prawdy i czasu są w polskich szkołach takie same. Prawda w założeniach kształcenia ma charakter obiektywny, czyli taki, jaki został przyjęty w podstawie programowej i podręcznikach, a nie subiektywny, wytwarzany przez uczniów w ich relacji poznawczej ze światem. W trakcie lekcji nauczyciel narzuca podręcznikową prawdę, co sprawia, że uczniowie nie konstruują własnych znaczeń, tylko starają się odgadnąć, co miał na myśli. Natomiast założenia dotyczące czasu pokazują, że kultura szkoły koncentruje się na przeszłości.

Widać to w proponowanym stylu pracy polegającym na pochodzącym sprzed 200 lat modelu herbertowskim, nieadekwatnym do rozwijającego się w ogromnym tempie współczesnego świata.

Teza: Tworzenie kultury współodpowiedzialności jest ograniczane przez systemowo uwarunkowane założenia tworzące kulturę szkoły. Argumenty przemawiające za postawioną tezą:

1. Obowiązujące w szkole modele kształcenia (założenia) ograniczają możliwości tworzenia kultury – zasadniczy obszar działania szkoły pozostaje poza możliwościami tworzenia go przez nauczycieli. Nauczyciele muszą korzystać z podręczników, które zamiast dostarczać wsparcia, są ograniczeniem. Współczesne koncepcje kształcenia (progresywizm, konstruktywizm) nie są obecne w szkole, natomiast przekaz wiedzy nie jest adekwatny do potrzeb i sposobów myślenia pokolenia Alfa.
2. Obowiązujące w szkole wzory postaw nauczycieli, takie jak: misjonarz, autorytet z nadania czy urzędnik, sytuują dydaktyków na zewnątrz procesów zachodzących w szkole.

Funkcjonujące założenia kultury szkoły nie pozwalają nauczycielom na to, aby zamiast być misjonarzami, stawali się ekspertami, zamiast mieć autorytet z nadania, uzyskiwali go na podstawie zasług, a zamiast pełnić funkcję urzędników, stawali się transformatywnymi intelektualistami⁶.

4 Przez trzy lata badałam metodą etnograficzną dwie szkoły. Rezultatem badań był opis założeń kultury szkoły zgodnie z modelem Scheina (por. Adrjan, 2011).

5 Z pominięciem „wysp oporu edukacyjnego” (Śliwerski, 2008) – szkół alternatywnych, z autorskim programem czy stworzonych na innych koncepcjach nauczania (np. International School).

6 Zob. Lewartowska-Zychowicz, 2009.

3. Wzór ucznia obowiązujący w kulturze szkoły zgodnie z założeniami opiera się na przyjmowaniu przekazywanej wiedzy. Uczniowie w takim modelu nie pracują nad swoim potencjałem i rozwojem indywidualnym oraz nie otrzymują wsparcia poznawczego adekwatnego do swoich potrzeb. W dłuższej perspektywie dochodzi do mentalnej izolacji uczniów od szkoły – spostrzegają oni bowiem, że to, czego się w szkole uczą, nie pozwala im znaleźć własnego sposobu na rozumienie świata. W obliczu trudności związanych z wiekiem uczniów (niestabilność emocjonalna, poszukiwanie własnej tożsamości) tak ukształtowana kultura szkoły pozostawia uczniów samym sobie. Jeśli rodzicom nie uda się zapewnić im wsparcia w rozwoju poznawczym, moralnym i społecznym, zostają oni pozbawieni bezpiecznego środowiska wzrastania. Jakie mogą być tego skutki, pokazują coraz liczniejsze publikacje dotyczące niezaspokojonych podstawowych potrzeb uczniów (Witkowska, 2021; Falaciński i Witkowska, 2022).
4. Rodzice w tak ukształtowanej kulturze szkoły wpisani są w model szkołocentryczno-izolacyjny (Mendel, 2001), co umieszcza ich poza właściwym nurtem aktywności szkolnych. Szkoła wymaga od nich realizacji działań na jej rzecz (a nie na rzecz dziecka) i przypisuje im rolę „małego pomocnika pani” (Klus-Stańska,

2010b). To z kolei marginalizuje udział rodziców w tworzeniu kultury współodpowiedzialności. W jaki sposób rodzice mieliby być współodpowiedzialni, jeśli szkoła ich tej odpowiedzialności pozbawia, przydzielając im zadania dotyczące zorganizowania wycieczki czy opieki nad dziećmi w czasie zabawy szkolnej? Przy innych założeniach szkoła mogłaby szukać w rodzicach sprzymierzeńców działających wspólnie ze szkołą na rzecz rozwoju dzieci. Budowanie kultury współodpowiedzialności mogłoby się koncentrować na podejściu naturalistycznym (Krumm, 1989a; 1989b; Nałaskowski, 2001), w którym rodzice wspierają dzieci w rozwoju „po rodzicielsku” w domach, natomiast szkoła wspiera dzieci na sposób szkolny, oferując im rozwój w obszarach edukacyjnych i społecznych (budowanie relacji rówieśniczych). Tymczasem wobec obowiązujących założeń kultury szkoły taka rola rodziców nie jest możliwa.

Kultura współodpowiedzialności w szkole jest niezwykle pożądana. Do jej tworzenia są gotowi zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz rodzice. Dopóki decydenci nie poczynią kroku ku zmianie założeń stanowiących fundament nowej kultury szkoły, o prawdziwej partycypacji nauczycieli i rodziców uczniów możemy jedynie pomarzyć.

Bibliografia

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 77–86.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Dernowska, U., Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Falaciński, Sz., Witkowska, H. (2022). *Życie mimo wszystko. Rozmowy o samobójstwie*. Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Gajdzica, Z., Korzeniecka-Bondar, A. (2021). *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*. Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Klus-Stańska, D. (2010a). Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (s. 301–325). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. (2010b). Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji. W: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. (s. 43–60). Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Krumm, V. (1989a). Do kogo należy szkoła? Uwagi nad złym stanem rzeczy, z którego prawie wszyscy są zadowoleni. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 53–72.
- Krumm, V. (1989b). Na ile otwarta jest szkoła publiczna? O współpracy nauczycieli z rodzicami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 17–35.
- Kostera, M., Kownacki, S., Szumski, A. (2000). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. W: A.K. Koźmiński i W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158–184). Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mendel, M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nalaskowski, A. (2001). Rodzice – szkoła. Utopia współpracy? *Wychowawca*, 9(105), 5–6.
- Nawrocki, R. (2021). *Kultura demokracji w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Nowosad, I. (2018a). Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnym i normatywnym. Wybrane egzemplifikacje. *Rocznik Pedagogiczny*, 41, 46–62.
- Nowosad, I. (2018b). Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, 49, 159–174.
- Szewczyk, J. (2002). *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2023). *Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze*. Wydawnictwo APS.
- Touhy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski. PWN.
- Witkowska, H. (2021). *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*. Wydawnictwo UW.

Publikacja jest podsumowaniem konferencji na temat rozwijania metod stosowanych w edukacji szkolnej uwzględniających kształcenie postawy obywatelskiej. Autorzy tekstów zebranych w tym opracowaniu dzielą się rozważaniami teoretycznymi i rozwiązaniami praktycznymi w zakresie rozwijania u uczniów m.in. umiejętności krytycznego myślenia i kompetencji międzykulturowych, a także promowania wśród nich kultury debатовania.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równolegle prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPAL. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzi, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzi oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.

