

EDUKACJA GLOBALNA W MAŁOPOLSCE

PODMIOTY — PRAKTYKI — KONTEKSTY



Katarzyna Jasikowska
Ewa Pająk-Ważna
Magdalena Klarenbach

EDUKACJA GLOBALNA W MAŁOPOLSCE

EDUKACJA GLOBALNA W MAŁOPOLSCE

PODMIOTY — PRAKTYKI — KONTEKSTY



Katarzyna Jasikowska
Ewa Pająk-Ważna
Magdalena Klarenbach

impuls

Kraków 2015

© Copyright by Katarzyna Jasikowska, Ewa Pająk-Ważna, Magdalena Klarenbach, 2015

Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – Praktyki – Konteksty

Autorki:

dr Katarzyna Jasikowska – Instytut Socjologii UJ w Krakowie, k.gilarek@uj.edu.pl

dr Ewa Pająk-Ważna – Instytut Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie, ewawazna@up.krakow.pl

Magdalena Klarenbach – Fundacja Otwarty Plan / Polska Zielona Sieć, klara@otwartyplan.org

Recenzenci:

dr hab. Beata Kowalska

prof. dr hab. Wiktor Rabczuk

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Grafika wykorzystana na okładce:

© Marish | stock.chroma.pl

© Malchev | stock.chroma.pl

Opracowanie typograficzne:

Alicja Kuźma

Publikacja została przygotowana na bazie raportu pt. „Analiza diagnostyczna potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej na terenie Małopolski” opracowanego w ramach projektu REDDSO („Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej”) realizowanego przez Województwo Małopolskie, współfinansowanego przez Komisję Europejską – Dyrekcję Generalną ds. Rozwoju i Współpracy EuropeAid

Projekt realizowany
przy wsparciu finansowym Unii Europejskiej
Umowa nr DCI-NSA-ED/2012/287-834



Małopolska
KRAKÓW Region

Publikacja została dofinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ISBN 978-83-7850-767-3

Ofcyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsofcyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsofcyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2015

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

Część 1. TEORETYCZNA

Rozdział 1. TERMINOLOGIA	15
1.1. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej a edukacja globalna	15
1.2. Edukacja globalna a proces międzysektorowy w Polsce	22
1.3. Podsumowanie	28
Rozdział 2. EDUKACJA W POLSCE. WYBRANE ZAGADNIENIA	29
2.1. Etapy edukacyjne	29
2.2. Instytucje nadzorujące	35
2.3. Kształcenie nauczycieli/ek	37
2.4. Edukacja w Małopolsce	38
2.5. Podsumowanie	41
Rozdział 3. EDUKACJA GLOBALNA W POLSCE	43
3.1. Rys historyczny i międzynarodowy kontekst	43
3.2. Edukacja globalna w podstawie programowej	48
3.3. Kluczowe podmioty edukacji globalnej	53
3.4. Podsumowanie	71

Część 2. EMPIRYCZNA

Rozdział 4. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ	75
4.1. „W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny”, czyli o potrzebie prowadzenia badań interdyscyplinarnych	75
4.2. Cele badań	76
4.3. „Zapraszamy wszystkich nauczycieli z Małopolski do wypełnienia ankiety” – badania ilościowe	77
4.4. „Opowiedz mi swoimi słowami...” – badania jakościowe	78
4.5. Podsumowanie	79

Rozdział 5. WYNIKI BADAŃ W MAŁOPOLSCE	81
5.1. „Częściowo każdy rozsądny nauczyciel czyni to od lat...” Omówienie wyników badań ilościowych	83
5.2. „To wszystko zależy od tego, kto siedzi tu za katedrą” Omówienie wyników badań jakościowych	112
5.3. Inspirujący/e nauczyciele/ki regionu i ich innowacyjne praktyki	130
5.4. Podsumowanie	147
 ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. „JEDEN JEST RZEMIEŚLNIKIEM, A DRUGI JEST ARTYSTĄ”	149
 SPIS RYSUNKÓW, TABEL I WYKRESÓW	157
 BIBLIOGRAFIA	159
 ANEKS	167

Szanowni Państwo!

We współczesnym świecie, w którym jakość i poziom życia w coraz większym stopniu zależy od czynników i procesów globalnych, nowego znaczenia nabiera dążenie do lepszego powiązania rozwoju regionu z aktualnymi wyzwaniami i współzależnościami wynikającymi z zasad zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej.

Samorząd Województwa Małopolskiego, zgodnie z założeniami Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011–2020 w zakresie rozwoju kapitału intelektualnego i budowy gospodarki opartej na wiedzy, realizuje zadania związane z kształtowaniem postaw, świadomości obywatelskiej na temat budowania globalnego społeczeństwa opartego na zasadach solidarności, równości i współpracy przez rozszerzenie oferty edukacyjnej dla dzieci i młodzieży szkolnej. Kluczowym działaniem w perspektywie 2011–2020 jest również budowa i promocja marki Małopolski oraz aktywny udział w krajowych i międzynarodowych sieciach współpracy.

Realizowany przez Województwo Małopolskie projekt pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) doskonale wpisuje się w założenia strategii oraz stanowi ważny element rozwoju i włączenia regionu w obieg przestrzeni społecznej i gospodarczej. Niniejsza analiza diagnostyczna – wsparta badaniami ekspertów w dziedzinie edukacji globalnej – jest jednym z efektów działań samorządu regionalnego.

Jestem przekonany, że publikacja ta przybliży Państwu działania podejmowane w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej oraz przyczyni się do efektywniejszego tworzenia programów wsparcia i współpracy międzynarodowej dla szkół i nauczycieli w regionie.



Marek Sowa

Marszałek Województwa Małopolskiego

Serdeczne podziękowania składamy wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania tej publikacji.

Pragniemy złożyć podziękowania prof. zw. dr. hab. Wiktorowi Rabczukowi oraz dr hab. Beacie Kowalskiej za wnikliwe i życzliwe recenzje, które pozwoliły na udoskonalenie zaprezentowanych treści oraz nadanie ostatecznej struktury niniejszej książce.

Dziękujemy pracownikom Departamentu Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego: Małgorzacie Palimące, Gabrieli Pawlik i Katarzynie Niewidok, które odpowiadały za realizację na terenie Małopolski projektu REDDSO. W ramach tego projektu powstały badania, a następnie książka, którą oddajemy do rąk Czytelników.

Słowa wdzięczności kierujemy także pod adresem Pani Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, prof. dr hab. Zofii Szaroty, za dofinansowanie niniejszej pracy.

Nasze badania nie zostałyby zrealizowane bez zaangażowania prawie 1400 nauczycieli i nauczycielek pracujących w szkołach na terenie całego województwa. Dziękujemy za to, że znaleźli Państwo czas na udział w badaniach i podzielenie się z nami swoimi doświadczeniami. W szczególności chcielibyśmy podziękować nauczycielom i nauczycielkom, którzy zaprosili nas do szkół, gdzie pracują, oraz opowiedzieli nam o swoich codziennych doświadczeniach i przemyśleniach związanych z edukacją globalną.

Autorki

WSTĘP

Współczesny świat zmienia się w błyskawicznym tempie, nie omijając najważniejszych wymiarów życia każdego społeczeństwa, w tym systemu edukacji. Zachodzące procesy dotyczą nie tylko szkół, ale całych środowisk, w jakich funkcjonują, od lokalnego po globalne. W kontekście polskiego systemu edukacji wynikają one np. z rozbudzonej transformacją lat dziewięćdziesiątych oczekiwań Polaków, które materializują się w: merkantylnym nastawieniu do edukacji i wiedzy, myśleniu kategoriami rzekomo wolnego rynku w podejmowaniu reform edukacyjnych, instrumentalnym dokonywaniu wyborów ścieżek edukacyjnych przez młodych ludzi oraz postrzeganiu edukacji przez pryzmat potrzeb rynku pracy. Innymi słowy, ideologia neoliberalna penetruje wszystkie dziedziny życia, a edukacja staje się jednym z kluczowych pól walki o rząd dusz. Globalizacja to jednak nie tylko fala wszechogarniającego, wydawałoby się, neoliberalizmu. Wbrew potocznym opiniom także w systemie edukacji formalnej pojawiają się elementy istniejące w wyraźnej opozycji do dominującej tendencji urynkowienia i kultu indywidualizmu – chodzi o edukację globalną, przynajmniej w odniesieniu do niektórych przedsięwzięć realizowanych w jej ramach. Edukacja globalna realizuje bowiem głównie takie cele, jak: upodmiotowienie uczniów i uczennic, doskonalenie kompetencji społecznych (np. empatia), solidarność, szacunek wobec odmienności. Co więcej, promuje krytyczne myślenie i będący często jego konsekwencją aktywizm obywatelski.

Termin „edukacja globalna” znany jest osobom związanym zawodowo z systemem edukacji formalnej od momentu wprowadzenia jej elementów do podstawy programowej w 2008 roku. Można więc założyć, iż jest to wystarczająco długi okres czasu do tego, aby problematyka wchodząca w zakres edukacji globalnej była rozpoznawana, realizowana na rozmaite sposoby oraz poddawana refleksji przez osoby w nią zaangażowane. Dlatego w centrum badań prowadzonych w 2014 roku w Małopolsce postawiono kluczowych bohaterów tej historii – nauczycieli i nauczycielki wszystkich etapów edukacyjnych.

Refleksje i doświadczenia małopolskich nauczycieli i nauczycielek stanowią podstawę do zarysowania krajobrazu edukacji globalnej w regionie. Nie

CELE

BOHATEROWIE/KI

PYTANIA

sama podstawa programowa i jej cele były osią badań, lecz próba odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie, jeśli w ogóle, edukacja globalna jest realizowana przez nauczycieli/ki w ich codziennej pracy? Co więcej, chodziło o udzielenie odpowiedzi na kwestie: Jaka jest kondycja edukacji globalnej w osądzie nauczycieli/ek? Jakie zauważają problemy i przeszkody związane z jej realizacją? Jakie sukcesy stały się ich udziałem? Celem publikacji jest próba nakreślenia różnorodnego i zarazem fascynującego krajobrazu edukacji globalnej w małopolskich szkołach.

ADRESACI

Żywimy głębokie przekonanie, że próbą odpowiedzi na powyższe pytania zainteresowane mogą być całe rzesze osób związanych z oświatą w Polsce, począwszy od nauczycieli/ek oraz innych pracowników/czek instytucji oświatowych, organizacji samorządowych i pozarządowych, skończywszy na badaczach/kach reprezentujących różne dziedziny nauk społecznych. Ze względu na szeroki zakres adresatów niniejszej publikacji została ona poszerzona o ważne informacje dotyczące formalnych uwarunkowań funkcjonowania małopolskich szkół, kluczowych podmiotów i praktyk, które mogą stać się pomocne w planowaniu rozmaitych działań z zakresu edukacji globalnej w Małopolsce.

STRUKTURA

Dla zachowania przejrzystości wywodu i klarownej struktury książka została podzielona na część teoretyczną i empiryczną.

W części teoretycznej omówiona została terminologia wraz z procesem dochodzenia do swoistego kompromisu na temat tego, czym w polskim kontekście powinna być edukacja globalna oraz jakie cele sobie stawia (rozdz. 1). Następnie skupiono się na syntetycznym przedstawieniu ważnych informacji na temat systemu edukacji formalnej w Polsce po to, aby ułatwić zrozumienie specyfiki środowiska, w jakim realizowana jest edukacja globalna (rozdz. 2). Wreszcie, przedstawiono kontekst historyczny i polityczny, w jakim edukacja globalna pojawia się w Polsce wraz z kluczowym momentem wprowadzenia jej do podstawy programowej (rozdz. 3). W tej części zawarto również przegląd najważniejszych podmiotów zaangażowanych w edukację globalną, począwszy od ministerstw, przez instytucje im podporządkowane, po organizacje trzeciego sektora.

Część empiryczną rozpoczyna charakterystyka przyjętej w badaniach metodologii (rozdz. 4), zarówno badania ilościowego, jak i jakościowego. Najważniejszą część publikacji stanowi ostatni rozdział (rozdz. 5), w którym omówiono wyniki prowadzonych badań wśród małopolskich nauczycieli i nauczycielek dotyczące ich doświadczeń z zakresu edukacji globalnej. Na każdym etapie badania nauczyciele i nauczycielki znajdowali się w centrum prowadzonych dociekań. Dlatego prezentowane wnioski ilustrowane są niejednokrotnie obszernymi fragmentami wypowiedzi, które rejestrowano podczas prowadzonych wywiadów bądź w postaci internetowych wpisów. Celem takich zabiegów było oddanie głosu nauczycielom/kom oraz artyku-

łowanie towarzyszących im doświadczeń przez ich własny język i kategorie pojęciowe. Chodziło przede wszystkim o pokazanie, iż edukacja globalna w małopolskich szkołach ma twarz konkretnych ludzi, którzy przez swoje działania materializują jej postulaty i ideały w codziennym życiu szkoły. Co więcej, starano się również pokazać ową mniej aktywną na polu edukacji globalnej (czy wręcz wrogą) część nauczycieli/ek wraz z próbą zrozumienia ich motywacji i postaw. W części tej zaprezentowano i omówiono również kilka wybranych inspirujących przypadków działań nauczycieli/ek, którzy/e z pasją realizują edukację globalną w rozmaitych kontekstach i na różne sposoby sprawnie dostosowują ją do lokalnych potrzeb i możliwości.

Autorki

Część 1. **TEORETYCZNA**

Rozdział 1. TERMINOLOGIA

1.1. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej a edukacja globalna

Zanim omówiony zostanie istotny dla polskiego kontekstu termin, jakim jest „edukacja globalna” (EG), warto scharakteryzować dwa pierwsze terminy wymienione w tytule rozdziału: „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” (EZR)¹ oraz „solidarność międzynarodowa”. Abstrahujemy tutaj od dyskusji, który z powyższych terminów jest najszerszy zakresowo, w jakim stopniu ich pola semantyczne się pokrywają czy, wreszcie, który z nich zastosowany był w literaturze przedmiotu jako pierwszy. Celem rozdziału jest przedstawienie wybranych kwestii związanych z rozumieniem terminów: „zrównoważony rozwój”, „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” i „solidarność międzynarodowa”. Nie podejmujemy tutaj także kwestii istniejących różnic w sposobie interpretowania tych terminów w różnych narodowych tradycjach i językach. Punktem wyjścia do rozważań na temat edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest wyjaśnienie terminu „zrównoważony rozwój”.

„Zrównoważony rozwój jest pojęciem nieostrym, często przytaczanym, ale niekoniecznie równie często rozumianym” – stwierdza M. Wyrwicz². Jaką definicję zrównoważonego rozwoju należałoby więc przytoczyć w niniejszym opracowaniu, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Wydaje się, że najodpowiedniejsza z nich będzie sformułowana w 1987 roku definicja, która określa zrównoważony rozwój jako „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego

¹ „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju” (EZR) oraz „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” to terminy odpowiadające anglojęzycznemu *education for sustainable development* (ESD). W polskich tłumaczeniach oraz niniejszym opracowaniu stosuje się obie formy.

² M. Wyrwicz, *Problematyka społecznej odpowiedzialności biznesu w wymiarze międzynarodowym* [w:] M. Księżyk (red.), *Liberalny kapitalizm w kryzysie. Wybrane problemy*, Kraków 2013, s. 87.

pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom”³.

Wyłaniający się z tej definicji obraz obecnego, jak i kolejnych pokoleń mieszkańców Ziemi uwzględnia w takim samym stopniu populację ludzką, jak i faunę oraz florę. Dotyczy również zasobów naturalnych. Wizja przyszłości w zintegrowany sposób traktuje ponadto najważniejsze wyzwania współczesności, takie jak: walka z ubóstwem, równość płci, prawa człowieka i jego bezpieczeństwo, edukacja dla wszystkich, zdrowie, dialog międzykulturowy⁴.

Zrównoważony rozwój koncentruje się na sprawach ekologicznych, głównie w globalnej makroskali, ale zróżnicowane spektrum działań wynikające z przyjętych celów obejmuje takie dziedziny, jak: ochrona środowiska i racjonalna gospodarka zasobami naturalnymi (np. promocja odnawialnych źródeł energii), wzrost gospodarczy i sprawiedliwy podział korzyści z niego wynikających (m.in. zmiana nieracjonalnych wzorców konsumpcji i produkcji) oraz rozwój społeczny (walka z ubóstwem, dostęp do edukacji i ochrony zdrowia itp.).⁵

Jeden z najważniejszych dokumentów nawiązujących do zrównoważonego rozwoju nosi nazwę *Agenda 21* (przymiotnik odwołuje się do XXI wieku) i stanowi wszechstronny plan działań dla Organizacji Narodów Zjednoczonych, rządów i grup społecznych⁶. Dokument ten nie poprzestaje jedynie na pesymistycznej ocenie stanu świata. Czytamy wprawdzie:

Ludzkość doszła do przełomowego momentu w historii. Kontynuując dotychczasową politykę, przyczyniamy się do pogłębienia przepaści gospodarczej

³ Definicja ta jest obecnie dość powszechnie używana. Została sformułowana w 1987 roku w raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju ONZ, obradującej pod przewodnictwem Gro Harlem Brundtland. Raport nosił nazwę „Nasza wspólna przyszłość”. Zdefiniowano w nim cytowane powyżej pojęcie zrównoważonego rozwoju (*sustainable development / le developpement durable*); por. <http://unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj>; M. Stachowska-Makuchowska, *Podstawowe założenia zrównoważonego rozwoju* [w:] E. Szadzińska (red.), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, wyd. 2, Kraków 2014, s. 16–17.

⁴ <http://unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj>.

⁵ M. Wyrwicz, *Problematyka społecznej odpowiedzialności biznesu w wymiarze międzynarodowym* [w:] M. Księżyk (red.), *Liberalny kapitalizm w kryzysie. Wybrane problemy*, Kraków 2013, s. 88.

⁶ *Agenda 21* opracowana została podczas II Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych (nazwanej później Szczytem Ziemi) zorganizowanej w Brazylii w Rio de Janeiro w 1992 roku. W spotkaniu w Rio de Janeiro uczestniczyli przedstawiciele 172 rządów, a *Agendę 21* sygnowała m.in. Polska. *Agenda 21* realizowana jest w Polsce na szczeblu gmin i powiatów od 1994 roku; por. M. Stachowska-Makuchowska, *Podstawowe założenia zrównoważonego rozwoju...*, dz. cyt., s. 21.

w społeczeństwach i między państwami, rozszerzenia się sfer ubóstwa, głodu, chorób i analfabetyzmu. Będziemy też powodować postępującą degradację środowiska naturalnego, od którego zależy życie na Ziemi⁷.

Jednocześnie *Agenda 21* to dokument, który upomina się o *novum*, kreśląc najważniejsze wyzwania przyszłości:

Niezbędne są nowe sposoby inwestowania w przyszłość, aby w XXI wieku osiągnąć globalny zrównoważony rozwój. Zakres zaleceń waha się od nowych metod nauczania po nowe metody wykorzystania surowców i uczestniczenia w tworzeniu zrównoważonej gospodarki. Ambicją *Agendy 21* jest bezpieczny i sprawiedliwy świat, w którym każda żywa istota będzie w stanie zachować swoją godność⁸.

Po dokonaniu syntetycznej genezy zrównoważonego rozwoju spróbujemy, podążając tropem dokumentów UNESCO, precyzyjniej określić pojęcie edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Najczęściej określa się ją jako:

- edukację, która umożliwi uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- edukację jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, w lokalnej społeczności);
- edukację budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację przez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- edukację opartą na zasadzie nauki przez całe życie;
- edukację wspierającą równomierny rozwój jednostki⁹.

Tak więc w praktyce edukacja dla zrównoważonego rozwoju oznacza o wiele więcej niż tylko edukację ekologiczną. Odwołuje się także do kwestii praw człowieka czy rozwiązywania konfliktów¹⁰.

Poniżej przedstawiony został zarys obecnych na polskim gruncie interpretacji pewnych europejskich czy wręcz globalnych tendencji w interpretowaniu dynamiki zmian współczesnego zglobalizowanego świata, obecnych zarówno na szczeblu międzynarodowych agend ponad- i międzyrządowych, jak i w oddolnych, obywatelskich ruchach na rzecz budowy bardziej sprawiedliwego świata (wspieranie pokoju na świecie, zmniejszanie obszarów biedy, walka z globalnym ociepleniem, uznanie równoprawności różnych wizji świata w różnych kontekstach kulturowych).

⁷ <http://unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj>.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

Edukowanie społeczeństw w temacie zrównoważonego rozwoju uznano za jeden z kluczowych elementów w konfrontowaniu się z istniejącymi globalnymi wyzwaniami. Obecne jest tutaj założenie, iż poprawa jakości życia zaczyna się od edukacji (np. Deklaracja z Rio i *Agenda 21*). Dlatego lata 2005–2014 ogłoszono Dekadą Edukacji na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Głównym celem tej Dekady jest propagowanie zrównoważonych zachowań oraz inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia, które umożliwi znalezienie rozwiązań problemów ograniczających zrównoważony rozwój. W *Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ* czytamy, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju

[...] wymaga zmiany orientacji ze skupiania się wyłącznie na dostarczaniu wiedzy w kierunku zajmowania się problemami i poszukiwania możliwych rozwiązań. Z tego względu edukacja, utrzymując tradycyjną koncentrację na poszczególnych przedmiotach, powinna jednocześnie otworzyć drzwi na wielo- oraz międzydyscyplinarne badanie rzeczywistych sytuacji życiowych. Mogłoby to mieć wpływ na strukturę programów nauczania oraz na metody nauczania, wymagając, by nauczający przestali być jedynie przekaźnikami, a uczący się jedynie odbiorcami. W zamian za to obie strony powinny stanowić zespół¹¹.

W Polsce istnieje wiele instytucji i organizacji posługujących się terminem „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”, jak chociażby Ministerstwo Środowiska (MŚ) czy organizacje pozarządowe promujące szeroko rozumianą edukację ekologiczną. Z kolei termin „solidarność międzynarodowa” jest rzadziej używany, na ogół w kontekście pomocy rozwojowej, wspierania prodemokratycznych przemian ustrojowych w różnych regionach świata czy budowania koalicji wspierania oddolnych ruchów obywatelskich na całym świecie.

Istotą idei zrównoważonego rozwoju jest wzajemne warunkowanie się wzrostu gospodarczego, ochrony środowiska i rozwoju człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Jest to swoisty eufemizm na określenie sytuacji, w obliczu której stanęliśmy jako mieszkańcy Ziemi – zmiany klimatyczne spowodowane działalnością człowieka (tzw. zmiany antropomorficzne), w tym wynikające z tego: postępująca degradacja środowiska naturalnego, wyczerpywanie się nieodnawialnych zasobów naturalnych, zanik bioróżnorodności i towarzyszące im konsekwencje społeczne, np. uchodźstwo klimatyczne, problemy braku suwerenności żywnościowej wielu regionów, nowe wiejskie ubóstwo, zawłaszczanie ziemi (*land grabbing*) we

¹¹ *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ*, Warszawa 2008, s. 8–9, www.mos.gov.pl/g2/big/2012_06/fe743bfe481c11080ae-a5ca373c1189b.pdf.

wszystkich regionach świata czy wynikające ze zmian klimatycznych kataklizmy (np. huragan Katrina). Dlatego w dokumencie MŚ czytamy:

Polska staje się krajem uznającym potrzeby racjonalnego korzystania z zasobów Ziemi poprzez wprowadzanie ograniczeń użytkowania dóbr nieodnawialnych oraz rezygnację z zachowań zubożających naturalne bogactwo świata. Mamy rozwijać kraj tak, by przyszłym pokoleniom pozostawić środowisko przyrodnicze w stanie nie gorszym niż dzisiejszy. Musimy odnaleźć zasady współistnienia z przyrodą, uznając jej wartości oraz naszą odpowiedzialność za zachowanie wszelkich form życia na Ziemi¹².

MŚ posiada rozbudowaną bazę materiałów dotyczących wszystkich etapów edukacji, szkoleń, publikacji, konkursów, a także kampanii społecznych pozwalających realizować zadania przyjętej strategii. Celem MŚ w zakresie EZR i edukacji ekologicznej jest więc zarówno dostarczanie informacji i podnoszenie świadomości, jak i wpływanie na zmianę zachowań oraz postaw Polaków. Z kolei strategicznym celem Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej jest zapewnienie realizacji zobowiązań wynikających z traktatu akcesyjnego do UE, m.in. przez wspieranie działalności pozarządowych organizacji ekologicznych, w tym działań edukacyjnych. W raporcie końcowym *Ekspertyzy dotyczącej edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce* z 2012 roku czytamy:

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju znajduje się zarówno w edukacji formalnej, co gwarantuje Podstawa programowa, jak i pozaformalnej, realizowanej głównie przez organizacje pozarządowe, Ministerstwo Środowiska, samorządy i instytucje lokalne. Procesem, który może wspierać i wzmacniać działania w zakresie EZR, jest edukacja globalna, która dzięki współpracy Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Edukacji Narodowej i organizacji pozarządowych jest silniej obecna w doskonaleniu nauczycieli niż EZR¹³.

„Solidarność międzynarodowa” to termin mający rozmaite konotacje oraz płaszczyzny oddziaływania, poczynając od stosunków międzynarodowych, a na indywidualnej odpowiedzialności każdego z nas skończywszy. Poniżej zostały skrótkowo zaprezentowane wybrane kwestie związane z rozumieniem solidarności międzynarodowej na szczeblu ONZ, tak w sferze deklaratywnej, jak i w sferze działań, nieraz kontrowersyjnych. Z drugiej

¹² *Poprzez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, Warszawa 2001, s. 8, www.mos.gov.pl/g2/big/2009_04/97b75873145cdf7e7695ed9573147c78.pdf. Celem publikacji nie jest komentowanie deklarowanych założeń, które są elementami strategii zarówno całego ministerstwa, jak i poszczególnych departamentów.

¹³ *Ekspertyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce*, Poznań 2012, s. 3, www.mos.gov.pl/g2/big/2013_01/5be891622543678831acb68b4d83fa1a.pdf.

strony przedstawiono także ilustrację współczesnego rozumienia solidarności międzynarodowej, stosowaną m.in. w działaniach rzeczniczych i edukacyjnych jednej z polskich organizacji pozarządowych działających w dziedzinie EG, Instytucie Globalnej Odpowiedzialności (IGO)¹⁴ z Warszawy.

Od momentu powstania ONZ kwestia wspólnego rozwiązywania międzynarodowych problemów o charakterze gospodarczym, społecznym, kulturowym czy humanitarnym była kluczowa. U podstaw owego wspólnego rozwiązywania problemów leży właśnie idea solidarności międzynarodowej. Kluczową kwestią jest jednak nie tylko, co rozumiemy przez solidarność międzynarodową, ale przede wszystkim jakiego rodzaju mandat jest udzielany organizacjom podejmującym np. działania pokojowe w imię tej solidarności.

Podwaliny międzynarodowego systemu solidarności z ofiarami masowej przemocy stworzył polski prawnik R. Lemkin, autor *Konwencji w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa*, przyjętej na Zgromadzeniu Ogólnym ONZ 9 grudnia 1948 roku¹⁵. Współcześnie w nawiązaniu m.in. do tej tradycji podejmowane są np. reformy systemu operacji ONZ (operacje pokojowe i interwencje humanitarne), podyktowane wcześniejszym nadużywaniem prawa do interwencji zbrojnej w Afganistanie (2001) i Iraku (2003)¹⁶. Zastosowanie idei solidarności do prawa międzynarodowego jest kwestią wzbudzającą kontrowersje, gdyż w sferze działań sprowadza się do obecności żołnierzy, policjantów, różnego rodzaju obserwatorów cywilnych i wojskowych na terenach krajów targanych konfliktami i kryzysami humanitarnymi¹⁷. Jest to kwestia dość ważka, ale z punktu widzenia opracowania mniej kluczowa. W sferze deklaratywnej ONZ o wiele ważniejszy wydaje się wątek promowania kultury solidaryzmu, rozumianej jako większa aniżeli dotychczasowa gotowość wspólnoty międzynarodowej (zwłaszcza zamożnej mniejszości krajów tzw. Globalnej Północy) do dzielenia się (z krajami reprezentującymi większość świata, tzw. Globalnym Południem) zasobami istniejącymi w skali świata. Na stronach internetowych ONZ można przeczytać:

W Deklaracji Milenijnej solidarność międzynarodowa jest jedną z podstawowych wartości w stosunkach międzynarodowych w XXI wieku, gdzie ci, którzy cierpią bądź odnoszą [w istniejącym porządku gospodarczym] mniejsze korzyści, zasługują na pomoc tych, którzy odnoszą największe korzyści [w istniejącym porządku gospodarczym]. Stąd w kontekście globalizacji i wyzwania, jakim są

¹⁴ <http://igo.org.pl>.

¹⁵ J. Dobrowolska-Polak, *Międzynarodowa solidarność. Operacje pokojowe ONZ, NATO i UE*, Poznań 2009, s. 7.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Celem opracowania nie jest omawianie tych kwestii, ale zwrócenie uwagi na istnienie w prawie międzynarodowym idei racjonalizującej obecność personelu wojskowego (np. NATO) na terenach różnych państw.

wzrastające nierówności, wspieranie [idei] międzynarodowej solidarności jest nieodzowne¹⁸.

Proklamowany Dzień Solidarności Międzynarodowej (*International Human Solidarity Day*) ma za zadanie m.in. podnosić świadomość opinii publicznej w zakresie stopnia realizacji międzynarodowych zobowiązań dotyczących zmniejszania ubóstwa (np. w ramach Milenijnych Celów Rozwoju oraz – od 2015 – Celów Zrównoważonego Rozwoju, Sustainable Development Goals) oraz przypominać liderom państw o przyjętych deklaracjach i zobowiązaniach.

Przechodząc jednak do poziomu realizowania się szczytnych idei w praktyce, warto przyjrzeć się potencjalnym możliwościom realizowania w życiu codziennym idei solidarności międzynarodowej. W takim ujęciu należy, parafrazując tytuł publikacji Instytutu Globalnej Odpowiedzialności¹⁹, poszukać źródeł. Najważniejszą tezą publikacji M. Wojtalika jest wskazanie, iż aby efektywnie rozwiązywać wiele globalnych problemów, takich jak: ubóstwo, brak suwerenności żywnościowej, kryzysy żywnościowe, nieskuteczna pomoc rozwojowa, należy zadać pytanie, skąd biorą się pogłębiające dysproporcje rozwojowe w skali świata. Co istotne, Wojtalik oddaje głos ludziom reprezentującym w głównej mierze punkt widzenia bliższy reprezentantom Globalnego Południa (w oficjalnym dyskursie w Polsce nieznanym). Postaci, takie jak A. Sen, W. Bello, E. Galeano, Y. Tandon, D. Moyo, stanowią już swoistą klasykę studiów nad rozwojem, jednak nadal znajdują się poza głównym nurtem proponowanych rozwiązań w odniesieniu do globalnych problemów, w tym tzw. pomocy rozwojowej. Znacznie lepiej znani są J. Stiglitz, W. Easterly czy I. Wallerstein – krytyczni w stosunku do istniejącego systemu gospodarczego przedstawiciele elitarnych uczelni Globalnej Północy. W warstwie merytorycznej teza jest klarowna:

[...] kolonializm zapoczątkował system ekonomiczny, który do dziś powoduje utrzymanie nierówności [...]. Ta systematyczna eksploatacja zasobów naturalnych i ludzkich przyniosła ogromne zyski krajom-odkrywcom i pozwoliła im na zgromadzenie im tzw. kapitału pierwotnego [...]. Zapoczątkowany został wtedy system nierówności i wzyску utrzymuje się do dziś [...]. Obecnie Europa i Stany Zjednoczone – a coraz częściej i nowe potęgi, takie jak Chiny – konkurują o dostęp do zasobów naturalnych i nowe rynki²⁰.

Otóż to, co może zrobić każdy myślący i odpowiedzialny człowiek żyjący w zglobalizowanym świecie, to solidaryzować się z działaniami zarówno

¹⁸ www.un.org/en/events/humansolidarityday/background.shtml.

¹⁹ M. Wojtalik, *Kierunek Południe. Gdzie szukać źródeł?*, Warszawa 2011.

²⁰ *Solidarność międzynarodowa dla myślących*, broszura IGO, http://igo.org.pl/download/IGO_solidarnosc-miedzynarodowa-dla-myslacych.pdf.

lokalnych, jak i globalnych inicjatyw, które dążą do niwelowania wywodzących się z kolonialnej spuścizny i zupełnie współczesnych niesprawiedliwości związanych z brutalnym wyścigiem o dostęp do niezbędnych dóbr i zasobów. Przykładami takich organizacji są m.in.: Consumer Unity & Trust Society (działający w Indiach), People's Coalition on Food Sovereignty (w Azji i Afryce) czy działający globalnie ruch Via Campesina i globalny *think tank* Transnational Institute²¹. Każdy człowiek, osiągając pewien stopień świadomości obywatelskiej, jest w stanie zmieniać np. swoje konsumenckie nawyki po to, aby przez naciski na producentów zapewniać godziwe warunki pracy pracownikom krajów Globalnego Południa²².

Działalność IGO jest doskonałą ilustracją tego, jakie działania będące w zasięgu każdego obywatela UE mogą przyczyniać się do realizacji hasła solidarności międzynarodowej w codziennych działaniach. W misji organizacji czytamy:

Głównym celem naszej działalności jest promowanie solidarności globalnej oraz podnoszenie świadomości na temat współodpowiedzialności za losy świata. Wierzymy, że każdy z nas jest globalnym obywatelem, którego codzienne decyzje i wybory wpływają zarówno na ludzi w innych częściach świata, jak i na przyszły kształt naszej planety. IGO służy swoim doświadczeniem i ekspertyzą, przyczyniając się do debaty publicznej na temat globalnej odpowiedzialności Polaków. Instytut zajmuje się analizowaniem bieżących trendów w zakresie pomocy rozwojowej oraz wkładu naszego kraju w politykę globalną. Instytut ma za zadanie proponowanie rozwiązań, które przyczyniają się do wzrostu bezpieczeństwa ludzkiego, poszanowania praw człowieka oraz globalnej sprawiedliwości społecznej²³.

1.2. Edukacja globalna a proces międzysektorowy w Polsce

Proces międzysektorowy dotyczący edukacji globalnej²⁴ odbywał się i odbywa w wielu krajach Europy. W *European Development Education Monitoring Report „DE Watch”*²⁵ (2010) wymienionych zostało łącznie z Polską 28 krajów.

²¹ *Solidarność międzynarodowa dla myślących*, dz. cyt.

²² Doskonałą ilustracją tego problemu jest np. film dokumentalny *Chiny w kolorze blue*, dotyczący pracy nieletnich kobiet w specjalnych strefach produkcyjnych na terenie Chin w przemyśle odzieżowym. Warto wspomnieć również trwające już od kilku lat działania międzynarodowej kampanii Clean Clothes Campaign, prowadzone także w Polsce.

²³ <http://igo.org.pl/o-igo/misja>.

²⁴ W różnych krajach używa się różnych terminów, np. „edukacja rozwojowa”, „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”.

²⁵ *European Development Education Monitoring Report „DE Watch”*. www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf.

Z tej perspektywy można uznać ów proces za przejaw działalności sieci ponadnarodowych aktorów sektora rozwojowego. Są to tzw. *transnational advocacy networks* (sieci ponadnarodowego rzecznictwa), efektywnie wpływające na politykę poszczególnych państw, np. w dziedzinie edukacji²⁶.

W polskim kontekście przez debatę międzysektorową należy rozumieć cykl spotkań w 2010 roku, których celem było wypracowanie dokumentu *Porozumienie na temat edukacji globalnej w Polsce* między kluczowymi aktorami zajmującymi się tą problematyką w Polsce w systemie edukacji formalnej.

W pracę nad porozumieniem zaangażowanych było ponad 30 przedstawicieli/ek instytucji i organizacji zajmujących się edukacją globalną w Polsce. Jak czytamy w *Raporcie z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce* z 2011 roku, pełna lista uczestników i uczestniczek obejmuje: Stowarzyszenie Amnesty International, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci – UNICEF Polska, Grupa eFTe Warszawa, Grupa Zagranica, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Instytut Rozwoju Obszarów Wiejskich w Warszawie, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Wschodni, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu, Mazowieckie Kuratorium Oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ), MŚ, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łomży, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Polski Komitet ds. UNESCO, Polskie Stowarzyszenie Sprawiedliwego Handlu „Trzeci Świat i My”, Polska Akcja Humanitarna, Związek Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć, Stowarzyszenie Koalicja KARAT, Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego „Pro Humanum”, Technikum Spożywczo-Gastronomiczne im. Jana Pawła II w Warszawie, Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń²⁷.

Grupa Zagranica (rozdz. 3.3) była liderem i koordynatorem wszystkich spotkań dotyczących następujących tematów:

- poszukiwania wspólnej płaszczyzny rozumienia zagadnienia EG,
- kryteriów dobrej jakości EG,

²⁶ K. Jasikowska, *Globalizacja a rozwój – międzysektorowa debata na temat edukacji globalnej w Polsce* [w:] G. Chimiak, M. Fronia (red.), *Globalizacja a rozwój. Szanse dla Polski*, Warszawa 2012.

²⁷ *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce*, Warszawa 2011, www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzyssektorowego_eg.pdf.

- zaangażowania nowych i zwiększenia aktywności już obecnych aktorów EG oraz finansowanie działań z zakresu EG,
- miejsca EG w systemie edukacji formalnej.

Poszukiwanie wspólnej płaszczyzny rozumienia zagadnienia

Ostatecznie przyjęta – w rezultacie procesu międzysektorowego – w Polsce definicja edukacji globalnej brzmi następująco:

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

Do aktualnych wyzwań globalnych zaliczyć można m.in.:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie,
- poprawa jakości życia w krajach Globalnego Południa,
- ochronę praw człowieka,
- zapewnienie zrównoważonego rozwoju,
- budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa.

Szczególnie istotne w edukacji globalnej jest:

- tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk,
- przedstawianie perspektywy Globalnego Południa,
- rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu,
- kształtowanie krytycznego myślenia i zmianę postaw,
- przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń,
- ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę.

U podstaw edukacji globalnej leżą następujące wartości:

- godność osoby ludzkiej,
- sprawiedliwość,
- solidarność,
- równość,
- pokój,
- wolność.

Edukacja globalna pomaga w kształtowaniu następujących umiejętności:

- dostrzegania i rozumienia globalnych współzależności,
- krytycznego myślenia,
- praktycznego wykorzystywania wiedzy,
- podejmowania świadomych decyzji,
- współpracy w wymiarze lokalnym, krajowym i międzynarodowym.

Edukacja globalna sprzyja kształtowaniu postaw:

- odpowiedzialności,
- szacunku,
- uczciwości,
- empatii,
- otwartości,
- odpowiedzialności,
- osobistego zaangażowania,
- gotowości do ustawicznego uczenia się²⁸.

Kryteria dobrej jakości edukacji globalnej

W dokumencie finalizującym proces międzysektorowy na temat EG kwestia jej jakości zajmuje miejsce szczególne. W dokumencie skupiono się na praktycznych wskazówkach, które mają stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy. Oto lista cech dobrej pod względem jakości edukacji globalnej.

- EG powinna spełniać kryteria dobrej edukacji. Chodzi tutaj m.in. o spójność i celowość działań, których efekty mają być długoterminowe oraz nastawione na kształtowanie określonych postaw (*vide* przedstawiona definicja EG).
- EG ma prowadzić do rozumienia globalnych procesów i współzależności w całej ich złożoności. Nacisk jest położony na krytyczne myślenie w wyjaśnianiu konsekwencji globalnych procesów.
- Wszelkie przekazy i materiały z zakresu EG muszą hołdować wcześniej wspomnianym wartościom (m.in. godność, solidarność, sprawiedliwość), ze szczególnym naciskiem na poszanowanie prezentowanych osób, społeczności i kultur bez jednostronnego ich oceniania z pozycji kultury własnej.
- EG powinna unikać obrazów i wiadomości utwierdzających negatywne stereotypy mogące prowadzić do dyskryminacji. Uwagę zwrócono również na to, iż epatowanie sensacją czy drastycznymi obrazami jest niezgodne z wartościami EG i, co więcej, zniechęca odbiorców do trwałego zaangażowania się.
- EG upodmiotowia odbiorców swoich działań. Jak czytamy w dokumencie:

Partnerstwo w procesie edukacyjnym stanowi jeden z filarów edukacji globalnej. Poczucie współtworzenia działań edukacyjnych oraz aktywność odbiorców na każdym etapie działania daje nie tylko możliwość zwiększenia waloru edukacyjnego działań, ale również trwałości ich rezultatów²⁹.

²⁸ *Raport z procesu...*, dz. cyt.

²⁹ Tamże.

Szczególny nacisk na kwestię jakości edukacji globalnej znalazł swój wyraz w organizowaniu tzw. przeglądów partnerskich (*peer review*) materiałów i działań z zakresu EG. Dlatego w raporcie opublikowanym przez Grupę Zagranica w 2012 roku czytamy:

Proces przeglądu partnerskiego jest autorską inicjatywą grupy roboczej ds. edukacji globalnej przy Grupie Zagranica. Organizatorzy nie bazowali na żadnych podobnych w swoim charakterze działaniach, gdyż należą one do rzadkości, również na arenie międzynarodowej. Przeprowadzony przegląd został potraktowany jako pilotaż dający możliwość udoskonalenia mechanizmu oraz narzędzi, które organizacje mogą systematycznie wykorzystywać do podnoszenia jakości działań edukacyjnych³⁰.

Jakość w edukacji globalnej należy uznać za kwestię priorytetową, gdyż EG złej jakości może prowadzić do rezultatów odwrotnych od zamierzonych, m.in. utrwalając istniejące stereotypy i uprzedzenia³¹.

Zaangażowanie nowych i zwiększenie aktywności obecnych aktorów oraz finansowanie edukacji globalnej

Trzecią kwestią znajdującą się w omawianym dokumencie są aktorzy EG w Polsce. Dokonano tutaj podziału na trzy grupy: instytucje i organizacje aktywne w dziedzinie EG; instytucje, których zakres działań może ulec poszerzeniu; oraz instytucje, które są potencjalnymi partnerami w działaniach z zakresu EG w Polsce. Do grupy świadomych i aktywnych propagatorów EG w Polsce zaliczono³²: MEN, MSZ, ORE i organizacje pozarządowe zajmujące się EG i współpracą rozwojową. Do drugiej grupy zaliczono MŚ, wyższe uczelnie, koła naukowe, ośrodki doskonalenia nauczycieli, szkoły, muzea, Kościoły i związki wyznaniowe, organizacje misyjne, lokalne organizacje pozarządowe działające w dziedzinie edukacji (zajmujące się np. edukacją międzykulturową, obywatelską, kulturalną), firmy i dystrybutorów produk-

³⁰ *Jak badać jakość w edukacji globalnej? Wnioski z partnerskiego przeglądu materiałów i działań z zakresu edukacji globalnej*, Warszawa 2014, www.pah.org.pl/m/2906/Publicacja_EG_jakosc.pdf.

³¹ Na przykład stereotypowe postrzeganie krajów Globalnego Południa jako tylko biednych i potrzebujących pomocy utrwała postawę poczucia wyższości oraz przekonanie o monopolu na wiedzę krajów i instytucji udzielających tej pomocy. EG polemizuje z tą postawą. W polskim kontekście pojawia się np. niewłaściwe pojmowanie EG (rozumianej jako odchodzenie w wychowaniu młodzieży od patriotycznych postaw), które prowadzi do zamykania się na wszelkie postulaty globalnego obywatelstwa (patrz przykłady omówione w rozdz. 5.2).

³² Ocena stopnia zaangażowania poszczególnych instytucji i organizacji w EG w momencie prac nad dokumentem miała arbitralny charakter. Co więcej, stopień zaangażowania poszczególnych aktorów mógł od czasu pracy nad dokumentem ulec daleko idącym zmianom.

tów *fair trade*, media krajowe i lokalne, grupy nieformalne (np. podróżnicy). Wreszcie, do instytucji posiadających potencjał angażowania się w działania z zakresu EG zaliczono: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), Ministerstwo Gospodarki (MG), instytuty badawcze, domy kultury, biblioteki, uniwersytety trzeciego wieku, ogniska pracy pozaszkolnej, kluby seniora, organizacje harcerskie, związki zawodowe, kluby, agencje PR, firmy posiadające programy z zakresy społecznej odpowiedzialności biznesu, media turystyczne, grupy nieformalne (np. artyści).

Wizję rozwoju zaprezentowano w postaci siedmiu punktów:

- konieczności rozszerzania współpracy instytucji działających w zakresie EG,
- upowszechnianie wypracowanej definicji EG,
- wypracowywanie wysokich standardów EG,
- stworzenie katalogu dobrych praktyk do inspirowania każdego, kto jest zainteresowany EG,
- stworzenie systemu rekomendacji materiałów z zakresu EG,
- wzmacnianie potencjału instytucji zajmujących się EG (pod względem merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym),
- zwiększenie liczby grantodawców oraz puli aktorów ubiegających się o granty w ramach realizowania zadań z zakresu EG.

Miejsce edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej

Czwartą kwestią opracowaną w *Raporcie* jest miejsce EG w systemie edukacji formalnej. Punktem wyjścia jest reforma programowa wprowadzona przez Rozporządzenie MEN o podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z 23 grudnia 2008 r. W *Raporcie* skoncentrowano się na czterech celach ogólnych:

- doprowadzeniu do sytuacji, w której nauczyciele są świadomi zarówno rangi, jak i miejsca EG w systemie edukacji formalnej;
- nauczyciele mają kompetencje do prowadzenia EG;
- zapewnieniu dostępu do wysokiej jakości narzędzi umożliwiających prowadzenie EG w polskich szkołach, oraz
- podnoszeniu jakości EG w systemie edukacji formalnej.

Wśród celów szczegółowych znalazły się m.in.: promocja EG wśród nauczycieli, włączenie EG w programy kształcenia przyszłych nauczycieli/ek i system doskonalenia nauczycieli/ek, stworzenie systemu wsparcia dla nauczycieli/ek realizujących programy EG, podnoszenie świadomości odnośnie do miejsca i rangi EG wśród wydawców, rzeczoznawców i autorów podręczników, stworzenie narzędzi ewaluacji EG³³.

³³ Jak badać jakość w edukacji globalnej..., dz. cyt.

Reasumując, w efekcie procesu międzysektorowego w Polsce udało się zgromadzić wielu aktorów zaangażowanych w dziedzinie EG i wypracować wspólne rozumienie terminu „edukacja globalna” oraz wyznaczyć ramowy plan działania w kierunku propagowania, podnoszenia jakości oraz zwiększania zakresu oddziaływania EG w systemie edukacji formalnej. U. Markowska-Manista oraz A. Niedźwiedzka-Wardak piszą:

Edukacja globalna ma w zamierzeniu przyczynić się do kształtowania krytycznego myślenia, zmiany postaw społecznych, niwelowania stereotypów i uprzedzeń, a także uświadomienia uwikłania jednostki w globalne procesy oraz wpływu na życie innych ludzi na innych kontynentach³⁴.

Są to cechy po prostu dobrej edukacji (na wysokim poziomie), zarówno w Polsce, jak i na świecie.

1.3. Podsumowanie

W edukacji globalnej, która pokrywa się częściowo z zadaniami edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz solidaryzmu międzynarodowego, chodzi o rozszerzenie edukacji obywatelskiej o ustanowienie partnerskich relacji i wymiany między przedstawicielami tzw. Globalnej Północy i Globalnego Południa. Aby było to możliwe, konieczne jest krytyczne podejście w rozumieniu mechanizmów powstawania nierówności społeczno-gospodarczych i wykluczania. Wiedza musi zostać poszerzona o umiejętności działania w zglobalizowanym świecie oraz, co najważniejsze, o systematyczne budowanie postaw alternatywnych w stosunku do konsumpcjonistycznego stylu życia ludzi Globalnej Północy. W Polsce takie cele stawia sobie edukacja globalna, zwłaszcza jej krytyczna odmiana. Ogromną zaletą prowadzonych w ostatnich latach działań z ramienia m.in. Grupy Zagranica jest włączenie problematyki edukacji globalnej do nowej podstawy programowej, włączenie do procesu różnorodnych organizacji i instytucji podnoszących rangę przyjętych ustaleń (np. MSZ, MEN, MŚ) oraz, co najistotniejsze, kontynuowanie realizacji strategicznych celów, takich jak podnoszenie jakości edukacji globalnej w Polsce (przeegląd partnerski, analiza podręczników szkolnych).

³⁴ U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Istota edukacji globalnej jako źródło problemów – z doświadczeń Polski* [w:] H. Ciążela, W. Tyburski (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012.

Rozdział 2. EDUKACJA W POLSCE WYBRANE ZAGADNIENIA

2.1. Etapy edukacyjne

W polskim systemie szkolnictwa kształcenie jest bezpłatne dla wszystkich uczniów/ennic.

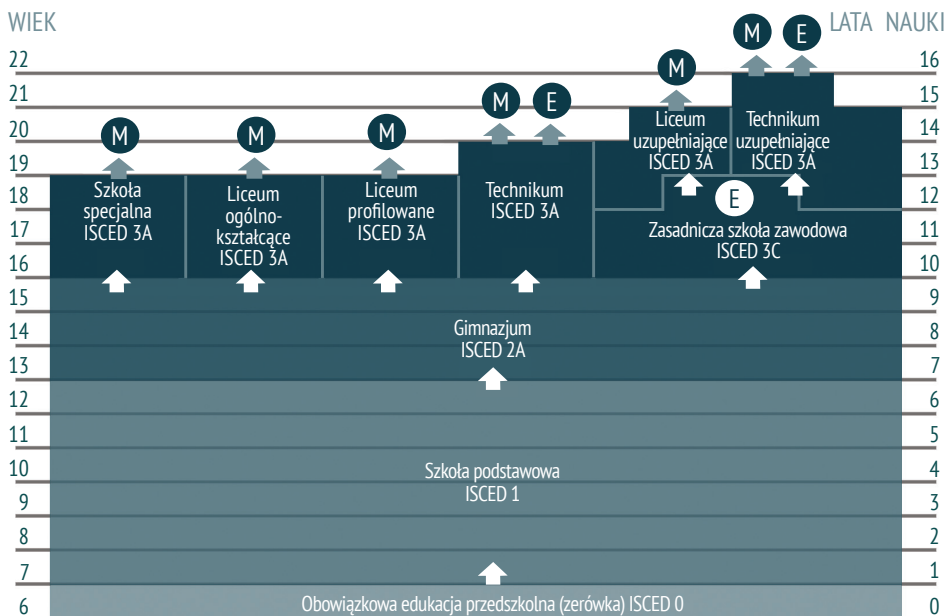
Większość środków finansowych przeznaczanych w Polsce na edukację pochodzi z budżetu państwa. Zgodnie z Ustawą z 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami, szkoły dzielą się na publiczne (oferujące bezpłatną naukę w ramach podstawy programowej) oraz szkoły niepubliczne. Szkoły niepubliczne obejmują: szkoły społeczne, szkoły związków wyznaniowych oraz szkoły prywatne, które mogą być finansowane z chętnego wnoszonego przez rodziców uczniów/ennic¹. W roku szkolnym 2012/13 zdecydowana większość (95%) polskich uczniów/ennic realizujących obowiązek szkolny uczęszczała do szkół publicznych. W odniesieniu do edukacji wyróżnić można dwa odrębne ministerstwa: MEN oraz MNiSW. MEN odpowiada za cały system edukacji z wyjątkiem szkolnictwa wyższego, które podlega MNiSW. Prawo do kształcenia gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która nakłada na władze publiczne obowiązek zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Schemat systemu edukacji w Polsce (ISCED² 0 – ISCED 6) prezentują rysunki 1 i 2.

¹ *System edukacji w Polsce*, Warszawa 2014, http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/NSO_PL_2014_0.pdf.

² ISCED – International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia).

Rysunek 1. Schemat systemu edukacji w Polsce (ISCED 0 – ISCED 3)

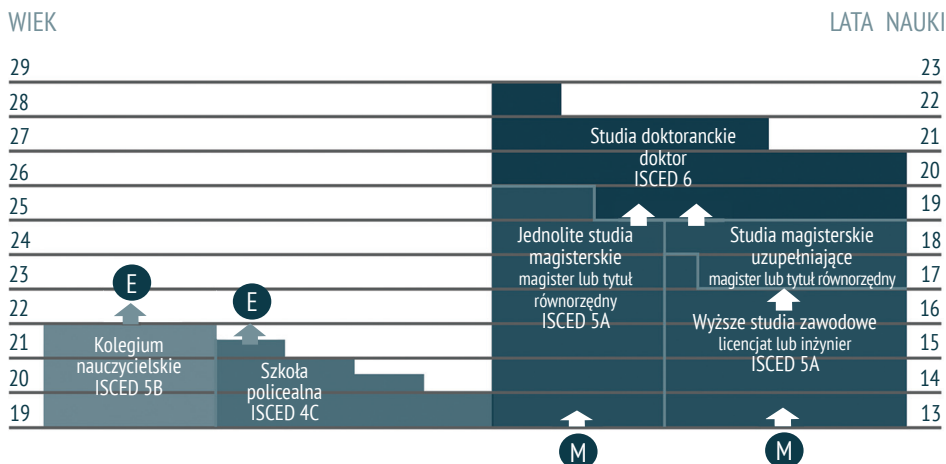
M – egzamin dojrzałości (matura), świadectwo dojrzałości
E – egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf.

Rysunek 2. Schemat systemu edukacji w Polsce (ISCED 4 – ISCED 6)

M – egzamin dojrzałości (matura), świadectwo dojrzałości
E – egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf.

Podstawowym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie systemu oświaty jest Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. Większość decyzji prawnych dotyczących kształcenia ma formę rozporządzeń MEN. Zmiany prawne dotyczące szkolnictwa wyższego zostały wprowadzone 24 września 2010 roku, a nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym została przyjęta przez Sejm 18 marca 2011 roku³.

Kształcenie obowiązkowe (od 5 do 16 roku życia) obejmuje rok obowiązkowej edukacji przedszkolnej (ISCED 0) oraz sześć lat szkoły podstawowej i trzy lata gimnazjum (obowiązek szkolny, ISCED 1–2). Obowiązek nauki trwa natomiast do 18 roku życia i obejmuje kształcenie w pełnym lub niepełnym wymiarze w formach szkolnych lub pozaszkolnych.

Rysunek 3. Schemat dotyczący obowiązku szkolnego w Polsce z uwzględnieniem etapu edukacyjnego oraz wieku uczniów/ennic



Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/NSO_PL_2014_0.pdf.

Obecnie jedynym kryterium przyjęcia dziecka do pierwszej klasy szkoły podstawowej jest jego wiek. We wrześniu 2014 roku dzieci urodzone w okresie od stycznia do czerwca 2008 rozpoczęły obowiązkową naukę w I klasie szkoły podstawowej, natomiast we wrześniu 2015 wszystkie dzieci 6-letnie (i pozostałe 7-latki z rocznika 2008) obowiązkowo rozpoczną naukę w I klasie szkoły podstawowej⁴. Przyjęcie ucznia/ennicy do gimnazjum odbywa się na podstawie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej (wymagane jest również przystąpienie do zewnętrznego sprawdzianu po VI klasie szkoły podstawowej).

³ System edukacji w Polsce, dz. cyt.

⁴ Tamże.

W roku szkolnym 2012/13 funkcjonowało w Polsce 13 555 szkół podstawowych (poziom ISCED 1) i 7573 szkół gimnazjalnych (poziom ISCED 2), do których uczęszczało odpowiednio około 2,16 mln i 1,2 mln uczniów/ennic⁵.

Na I etapie kształcenia (klasy I–III szkoły podstawowej) wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel (z wyjątkiem zajęć z języka obcego prowadzonych przez nauczyciela przedmiotu), co określane jest mianem nauczania zintegrowanego. W klasach IV–VI, które odpowiadają II etapowi kształcenia w Polsce, lekcje prowadzone są przez nauczycieli/ki poszczególnych przedmiotów. Charakterystykę etapów od I do IV (z uwzględnieniem treści kształcenia) przedstawia rysunek 4.

W roku szkolnym 2012/13 w Polsce funkcjonowały 2352 licea ogólnokształcące (ISCED 3), do których uczęszczało około 580 tys. uczniów/ennic; 1978 techników (ISCED 3), do których uczęszczało około 520 tys. uczniów/ennic; 1378 zasadniczych szkół zawodowych (ISCED 3) dla młodzieży, do których uczęszczało około 184 tys. uczniów/ennic; oraz 2735 szkół policealnych (ISCED 4), do których uczęszczało około 323 tys. uczniów/ennic⁶.

MEN określa podstawę programową kształcenia ogólnego dla każdego rodzaju szkoły i każdego przedmiotu. Do tej kwestii nawiązał B. Śliwerski, akcentując, że

Istotą podstawy programowej jest powszechnie obowiązujący nakaz jej realizowania z możliwością oddolnego kreowania praktyki dydaktyczno-wychowawczej przez nauczycieli, aby optymalizować rozwój uczniów, ale także zagwarantować im dostęp do kanonu wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania pozytywnego wyniku w czasie egzaminów zewnętrznych (testowych) i wewnętrznych. Nie jest jednak prawdą, że podstawa programowa wzmacnia autonomię nauczyciela⁷.

MEN zapoczątkowało reformę programową kształcenia ogólnego w polskich szkołach w pierwszej połowie 2008 roku. Tym samym od roku szkolnego 2009/10 w polskich szkołach obowiązywały jednocześnie dwie podstawy programowe (w zależności od etapu edukacyjnego oraz klasy), co miało związek z sukcesywnym wprowadzaniem zmian, czyli nowej podstawy programowej.

Zgodnie z europejskimi ramami kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie nowa podstawa programowa definiuje:

- wymagania szczegółowe (treści nauczania oraz umiejętności) w języku efektów kształcenia, czyli opisując wiadomości i umiejętności, które przeciętny uczeń powinien zdobyć na koniec każdego etapu edukacyjnego,
- wymagania ogólne (główne kierunki oraz cele).

⁵ *System edukacji w Polsce*, dz. cyt.

⁶ Tamże.

⁷ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 224.

Rysunek 4. Etapy edukacyjne w Polsce a treści kształcenia

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Treści kształcenia
<p>I etap edukacyjny (klasy I–III szkoły podstawowej) ISCED 1</p>	<p>edukacja wczesnoszkolna (w tym edukacja polonistyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna i zajęcia techniczne) oraz język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, zajęcia komputerowe, wychowanie fizyczne</p>
<p>II etap edukacyjny (klasy IV–VI szkoły podstawowej) ISCED 1</p>	<p>język polski, historia i społeczeństwo, język obcy nowożytny, matematyka, przyroda, muzyka, plastyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, wychowanie fizyczne, zajęcia z wychowawcą</p>
<p>III etap edukacyjny (klasy I–III gimnazjum) ISCED 2</p>	<p>język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, dwa języki obce nowożytne, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, plastyka, muzyka, zajęcia techniczne, zajęcia artystyczne, informatyka, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie fizyczne, zajęcia z wychowawcą</p>
<p>IV etap edukacyjny (klasy I–III liceum ogólnokształcące, klasy I–IV technikum, klasy I–III szkoła zawodowa) ISCED 3</p>	<p>Nauczanie przedmiotowe zróżnicowane w zależności od typu szkoły</p> <p>Liceum ogólnokształcące</p> <p>Język polski, dwa języki obce nowożytne, historia, wiedza o społ., wiedza o kulturze, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, podstawy przedsiębiorczości, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia z wychowawcą, przedmioty w zakresie rozszerzonym.</p> <p>Dodatkowo bloki przedmiotowe: przyroda (dla uczniów, którzy nie wybrali zajęć rozszerzonych z geografii, biologii, fizyki czy chemii) i historia i społeczeństwo (dla uczniów, którzy nie wybrali rozszerzonej historii).</p> <p>Uczniowie, którzy wybierają mniej przedmiotów rozszerzonych, uczęszczają ponadto na zajęcia dodatkowe: zajęcia artystyczne oraz ekonomię w praktyce lub inne zajęcia organizowane przez szkołę zgodnie z jej programem</p> <p>Technikum</p> <p>Język polski, dwa języki obce, historia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, podstawy przedsiębiorczości, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia z wychowawcą, przedmioty w zakresie rozszerzonym i dodatkowo, kształcenie zawodowe teoretyczne, kształcenie zawodowe praktyczne</p> <p>Zasadnicza szkoła zawodowa</p> <p>Język polski, język obcy nowożytny, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka, geografia, biologia, chemia, podstawy przedsiębiorczości, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, kształcenie zawodowe teoretyczne, kształcenie zawodowe praktyczne, zajęcia z wychowawcą</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/NSO_PL_2014_0.pdf.

Nowa podstawa programowa odwołuje się do trzech elementów:

- zdobywania wiedzy,
- rozwijania umiejętności,
- kształtowania postaw.

Po raz pierwszy ujednolicony opis wymagań dotyczy wszystkich przedmiotów na każdym etapie, co – począwszy od 2015 roku – powinno zapewnić spójność programową całego procesu kształcenia.

W roku szkolnym 2009/10 nowa podstawa programowa zaczęła obowiązywać w klasach pierwszych szkół podstawowych (ISCED 1) i gimnazjum (ISCED 2). W pozostałych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum do zakończenia cyklu kształcenia w tych szkołach stosowano dotychczasową podstawę programową kształcenia. Tym samym nowa podstawa w kolejnych latach obejmowała:

- w roku szkolnym 2010/11 klasy II,
- w roku szkolnym 2011/12 klasy III.

Od roku 2012/13 nowa podstawa obowiązuje na II etapie edukacyjnym (klasy IV szkół podstawowych, ISCED 1) oraz na IV etapie edukacyjnym (klasy I szkół średnich drugiego stopnia, ISCED 3). Jednocześnie w celu ułatwienia organizowania przez szkołę zajęć z takich przedmiotów, jak: język obcy nowożytny, wychowanie fizyczne i etyka, możliwe było wcześniejsze wprowadzanie nowej podstawy z tych przedmiotów w pozostałych klasach.

W zależności od potrzeb i możliwości szkoły podstawowej w latach szkolnych 2009/10 – 2013/14 w klasach IV–VI szkoły podstawowej, klasach II–III gimnazjum oraz liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach dyrektor szkoły po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej miał możliwość wydania postanowienia o stosowaniu nowej podstawy programowej dla wymienionych przedmiotów⁸.

Na poziomie szkoły średniej II stopnia obowiązuje nauczanie przedmiotowe. Przedmioty są nauczane na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Każdy uczeń/ennica wybiera od dwóch do czterech przedmiotów, które realizuje w zakresie rozszerzonym pod kątem egzaminu maturalnego (w tym przynajmniej jeden spośród wymienionych: historia, geografia, biologia, chemia lub fizyka)⁹. Od 1 września 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych obowiązuje rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, niezbędne do wdrażania jednego z etapów nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadgimnazjalnych, czyli w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących i technikach (IV etap edukacyjny) oraz w klasach IV–VI szkoły podstawowej (II etap

⁸ www.pearson.pl/angielski/ekspert-w-egzaminach-97/kiedy-zaczyna-obowiazywac-nowa-podstawa-programowa.html.

⁹ *System edukacji w Polsce...*, dz. cyt.

edukacyjny)¹⁰. Zasadnicza zmiana polega na tym, że zamiast określania tygodniowej liczby godzin w trzy- lub czteroletnim cyklu nauczania przeznaczonym na obowiązkowe zajęcia edukacyjne została określona minimalna ogólna liczba godzin przeznaczonych na realizację podstawy programowej kształcenia ogólnego z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia (czteroletnim w technikach, trzyletnim w LO, dwu-trzyletnim w zasadniczych szkołach zawodowych). W rozporządzeniu nie przewidziano nowych ramowych planów nauczania liceum profilowanego, zasadniczej szkoły zawodowej dla dorosłych, technikum dla dorosłych, dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego oraz trzyletniego technikum uzupełniającego, gdyż zgodnie z Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206) szkoły te, począwszy od 1 września 2012 r., będą stopniowo likwidowane lub przekształcane w licea ogólnokształcące dla dorosłych¹¹.

2.2. Instytucje nadzorujące

Polityka edukacyjna w Polsce jest tworzona i prowadzona centralnie, natomiast administracja i prowadzenie szkół, przedszkoli i innych instytucji edukacyjnych są zdecentralizowane. Odpowiedzialność za administrowanie przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów została delegowana do władz lokalnych. Sprawy administracyjne i organizacyjne oraz decyzje dotyczące wykorzystywania środków finansowych przez szkoły są przedmiotem konsultacji między szkołą i organem prowadzącym szkołę, tj. gminą (w przypadku przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów) lub powiatem (w przypadku szkół ponadgimnazjalnych)¹². Nadzór pedagogiczny nad szkołami sprawuje bezpośrednio MEN, a w jego imieniu zadania w tym zakresie wykonują kuratoria oświaty w poszczególnych województwach. W ramach nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad szkołami i placówkami w formie ewaluacji dokonuje się oceny funkcjonowania szkół i placówek w odniesieniu do wymagań określonych w Załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324 z późn. zm.)¹³. Rysunek 5 przedstawia system zarządzania i administrowania oświatą w Polsce.

¹⁰ www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4802&Itemid=106.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.), www.npseo.pl/data/documents/2/192/192.pdf.

Rysunek 5. Zarządzanie i administrowanie systemem oświaty w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf.

2.3. Kształcenie nauczycieli/ek

Nauczyciele/ki podejmujący pracę w polskich placówkach oświatowych powinni posiadać wykształcenie wyższe, ale rodzaj wymaganych studiów zależy już od etapu edukacyjnego. Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 17 stycznia 2012 r. definiuje następujące wymagania dla poszczególnych poziomów:

- I. Poziom przedszkola i szkoły podstawowej: nauczyciel musi ukończyć minimum studia pierwszego stopnia kończące się tytułem zawodowym licencjata.
- II. Poziom gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej: wymagany tytuł zawodowy magistra¹⁴.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela/ki w zakresie nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) składa się z trzech modułów obowiązkowych, które obejmują: przygotowanie w zakresie merytorycznym, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie w zakresie dydaktycznym.

W Polsce obowiązują cztery następujące stopnie awansu zawodowego nauczycieli/ek: stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany. Nauczyciele/ki dyplomowani/e z udokumentowanymi wybitnymi osiągnięciami w pracy dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej mogą również otrzymać tytuł honorowego profesora oświaty.

W Polsce w roku szkolnym 2012/13 zatrudnionych było około 479 tys. nauczycieli/ek (w przeliczeniu na etaty), z czego nauczyciele/ki stażyści stanowili 3,3%; nauczyciele/ki kontraktowi/e 17,0%; nauczyciele/ki mianowani/e 27,1%; nauczyciele/ki dyplomowani/e 50,5%. Nauczyciele/ki bez stopnia awansu stanowili 2,3%¹⁵. Nauczyciele/ki akademiccy/kie podlegają w Polsce odrębnym przepisom. W artykule dotyczącym wdrażania założeń EG w systemie edukacji formalnej w Polsce i nawiązującym do kształcenia nauczycieli/ek E. Dąbrowa i U. Markowska-Manista wskazują, że

[...] we wprowadzonych 17 stycznia 2012 roku standardach kształcenia nauczycieli, zarówno na poziomie ogólnych efektów kształcenia, jak i efektów szczegółowych, treści z zakresu edukacji globalnej zostały całkowicie pominięte¹⁶.

¹⁴ *System edukacji w Polsce...*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże, s. 8.

¹⁶ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Wdrażanie założeń edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Przygotowanie nauczycieli* [w:] H. Ciążela, W. Tyburski, (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012.

Badania – dotyczące m.in. definiowania EG przez nauczycieli/ek III etapu edukacyjnego (gimnazja, ISCED 2), wskazywania wątków EG w podstawie programowej nauczanego przez nauczycieli/ek gimnazjów przedmiotu i ostrzeżenia potencjalnych możliwości do wprowadzania tematyki EG w warunkach szkolnych – przeprowadzone przez E. Pająk-Ważną i I. Ocetkiewicz na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej w 2013 roku wykazały, że wielu aktywnym zawodowo nauczycielom/kom problematyka EG nie jest znana¹⁷. Pominięcie treści z zakresu EG w standardach kształcenia nauczycieli/ek może stanowić więc jedną z przyczyn trudności w prawidłowym określaniu zakresu pojęciowego EG wśród czynnych zawodowo nauczycieli/ek. Jednocześnie pokreślić należy, że oprócz kształcenia uniwersyteckiego istotną rolę w rozwoju zawodowym nauczycieli/ek odgrywają różnorodne formy doskonalenia zawodowego dostępne po rozpoczęciu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Oferta doskonalenia zawodowego dla czynnych zawodowo nauczycieli/ek w Polsce jest dość zróżnicowana i obejmuje także treści z zakresu EG. Problematyka EG może być zgłębiana przez nauczycieli dzięki ofercie szkoleniowej proponowanej przede wszystkim przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) z siedzibą w Warszawie (uprzednio nazywany Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, CODN) oraz lokalnym i wojewódzkim ośrodkiem kształcenia nauczycieli, a także dzięki szkoleniom i współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi.

2.4. Edukacja w Małopolsce

Ogólna liczba uczniów/ennic w szkołach publicznych i niepublicznych (wraz ze szkołami specjalnymi, artystycznymi oraz szkołami dla dorosłych) na terenie województwa małopolskiego w roku szkolnym 2012/13 wynosiła 474 233 osób, w tym 199 069 uczniów/ennic w szkołach podstawowych (ISCED 1), 107 215 w gimnazjach (ISCED 2) oraz 167 949 we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych (ISCED 3)¹⁸. Liczbę uczniów/ennic oraz szkół na terenie województwa małopolskiego wraz z dynamiką zmian za lata 2008–2012 prezentuje tabela 1.

¹⁷ Por. I. Ocetkiewicz, E. Pająk-Ważna, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Warszawa 2013, www.ceo.org.pl/sites/default/files/newsfiles/raport_educacja_w_polskiej_szkole.pdf.

¹⁸ *Województwo Małopolskie*, Kraków 2013, s. 67–68, www.malopolskie.pl/Pliki/2014/UMWM-WM2013.pdf.

Tabela 1. Liczba uczniów/ennic w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1) i gimnazjalnym (ISCED 2) wraz z liczbą szkół (bez szkół specjalnych) na terenie Małopolski

Rok szkolny	Szkoły podstawowe		Gimnazja	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów
2007/2008	1446	215 978	667	127 502
2009/2010	1430	205 666	687	117 120
2010/2011	1427	201 882	694	112 317
2011/2012	1414	201 498	694	108 688
2012/2013	1399	197 750	698	105 339

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Województwo Małopolskie 2013*, Kraków 2013, s. 67–68, www.malopolskie.pl/Pliki/2014/UMWM-WM2013.pdf.

Liczba nauczycieli/ek pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na etaty w szkołach i placówkach oświatowych na terenie Małopolski wynosiła 61 927,2 etatu i była niższa o 1786,2 etatu w porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012, to jest o 2,8%. Spośród ogólnej liczby nauczycieli/ek najczęściej było zatrudnionych w zespołach szkół i placówek oświatowych, tj. 27 639,8 etatu, co stanowi 44,63% ogólnej ich liczby.

W ubiegłym roku w szkołach podstawowych były 14 252 etaty, w przedszkolach 6366 etatów, w gimnazjach 5761,3 etatu; pozostali nauczyciele/ki zatrudnieni byli w innych typach szkół i placówek¹⁹. Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 1 można zauważyć, że w regionie Małopolski z roku na rok zmniejsza się tak liczba uczniów/ennic, jak i placówek szkolnych. Zjawisko to obserwowalne jest we wszystkich regionach Polski i związane jest z niżem demograficznym. Do szkół podstawowych (I oraz II etap edukacyjny, ISCED 1) na terenie województwa małopolskiego w roku szkolnym 2012/13 uczęszczało ogółem 197 750 uczniów, z czego 96 932 stanowiły dziewczęta. Liczba uczniów/ennic w szkołach publicznych w wyżej wymienionym roku szkolnym wynosiła 188 003 osób, co oznacza spadek w stosunku do poprzedniego roku szkolnego o 5396 uczniów/ennic, czyli o 2,79%. Liczba uczniów/ennic w roku szkolnym 2012/13 w niepublicznych szkołach podstawowych wynosiła 9747, a w roku szkolnym 2011/12 – 8099, co stanowi wzrost o 1648 uczniów/ennic (wzrost o 20,35%)²⁰. Liczba niepublicznych szkół podstawowych w roku szkolnym 2012/13 wynosiła 139, natomiast w roku poprzednim 103, co oznacza zwiększenie liczby niepublicznych szkół podstawowych o 36 (wzrost o 34,95%).

Do małopolskich gimnazjów (III etap edukacyjny, ISCED 2) uczęszczało 105 339 uczniów/ennic (rok 2012/13). Liczba uczniów/ennic w gimnazjach

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 70.

publicznych w roku szkolnym 2012/13 wynosiła 98 727; w gimnazjach niepublicznych wynosiła 6612 uczniów. W roku szkolnym 2012/13 w województwie małopolskim funkcjonowało 698 szkół gimnazjalnych (z wyłączeniem gimnazjów specjalnych). Liczba niepublicznych gimnazjów w roku 2012/13 wynosiła 84²¹.

W województwie małopolskim w roku szkolnym 2012/13 istniały 534 szkoły ponadgimnazjalne (odpowiadające IV etapowi kształcenia oraz poziomowi ISCED 3), do których uczęszczało łącznie 126 074 uczniów/ennic (dane te nie obejmują szkół specjalnych)²². Tendencja spadkowa liczby uczniów/ennic oraz szkół w regionie dotyczy większości typów szkół. Jedynie w szkołach policealnych dla młodzieży następuje wzrost liczby uczniów/ennic. Dane te przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Liczba uczniów/ennic w szkolnictwie ponadgimnazjalnym (z podziałem na typ szkoły) wraz z liczbą szkół (bez szkół specjalnych) na terenie Małopolski

Rok szkolny	Licea ogólnokształcące		Zasadnicze szkoły zawodowe		Licea profilowane Technika Technika uzupełniająca		Szkoły policealne dla młodzieży	
	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	Liczba szkół/uczniów	
2007/2008	195	64 395	135	21 728	273	60 541	31	1823
2009/2010	192	61 442	133	22 166	216	55 538	32	2029
2010/2011	189	59 173	134	21 448	207	53 717	35	2872
2011/2012	187	56 374	133	20 400	199	51 428	36	3194
2012/2013	187	53 326	129	19 108	181	51 428	37	3602

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Województwo Małopolskie 2013*, Kraków 2013, s. 67–68, www.malopolskie.pl/Pliki/2014/UMWM-WM2013.pdf.

Do szkół ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny) w województwie małopolskim w roku szkolnym 2012/13 uczęszczało 126 074 uczniów/ennic. Do liceów ogólnokształcących uczęszczało 53 326 uczniów/ennic, wśród których przeważały kobiety (33 836 osób – 63,5%). W zasadniczych szkołach zawodowych uczyło się 19 108 uczniów/ennic, przy czym mężczyźni stanowili 72,6% tej populacji (13 874 osób). Do techników uczęszczało 49 048 uczniów/ennic, przy czym w tym typie szkół przeważali mężczyźni (29 447 osób – 60%). W roku szkolnym 2012/13 do techników uzupełniających uczęszczało 29 uczniów/ennic, w tym 23 mężczyzn. Do liceów profilowanych uczęszczało 961 uczniów/ennic, w tym 635 kobiet (66,1%). Do szkół

²¹ *Województwo Małopolskie*, dz. cyt., s. 72.

²² Tamże.

policealnych dla młodzieży uczęszczało 3602 uczniów/ennic, z czego większość stanowiły kobiety (2808), czyli prawie 78% ogólnej liczby wszystkich uczniów/ennic tego typu szkół²³.

2.5. Podsumowanie

W polskim systemie kształcenie jest obowiązkowe od 5 do 16 roku życia, obejmując kolejno: rok obowiązkowej edukacji przedszkolnej (ISCED 0); sześć lat szkoły podstawowej i trzy lata gimnazjum (obowiązek szkolny; ISCED 1–2). Obowiązek nauki trwa do 18 roku życia. Kształcenie jest bezpłatne, a prawo do kształcenia gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. MEN określa w Polsce podstawę programową kształcenia ogólnego dla każdego rodzaju szkoły i każdego przedmiotu. Nadzór pedagogiczny nad szkołami sprawowany jest także bezpośrednio przez MEN (zadania nadzoru wykonują kuratoria oświaty w poszczególnych województwach). Podstawa programowa jest najważniejszym dokumentem określającym zarówno zakres treści, jak i sposób nauczania w polskich szkołach. W raporcie *Podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów* czytamy:

[...] tak jak w przypadku wszystkich dokumentów, jej [podstawy programowej – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] wpływ na rzeczywistość jest całkowicie uzależniony od tego, na ile zawarte w niej idee będą wprowadzane w życie. Niezbędna jest tu zatem gruntowna znajomość i zrozumienie zapisów dokumentu przez nauczycieli. [...] Warto również pamiętać o tym, że w praktyce szkolnej nie uczy się z dokumentów ministerialnych, lecz zgodnie z przyjętym w szkole programem nauczania i przy wykorzystaniu konkretnych podręczników. Niezwykle istotne jest zatem nie tylko, aby podręczniki te spełniały założenia podstawy programowej, ale też by nauczyciele chcieli i potrafili krytycznie oceniać je pod tym kątem²⁴.

²³ Tamże, s. 76.

²⁴ W. Grajkowski, *Podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów. Raport tematyczny z badania*, Warszawa 2013, s. 15, www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/2-uncategorised/205-lista-publicacji-eduentuzjasci.

Rozdział 3. EDUKACJA GLOBALNA W POLSCE

3.1. Rys historyczny i międzynarodowy kontekst

Edukacja globalna jest w Polsce nowym pojęciem, które pojawiło się po raz pierwszy w kontekście tworzenia polskiej strategii współpracy rozwojowej przed wejściem do Unii Europejskiej (2004). Tłumaczy to obecność od samego początku MSZ jako jednego z kluczowych promotorów EG w Polsce. Dyskusje nad strategią miały miejsce zarówno na szczeblu działań administracji państwowej, jak i w kontekście istniejącego już wówczas sektora organizacji pozarządowych związanych z szeroko rozumianą współpracą rozwojową oraz pomocą humanitarną w kraju i za granicą¹.

Wraz z końcem zimnej wojny Polska znalazła się w nowej sytuacji geopolitycznej. Ostateczne zwycięstwo proeuropejskiej wizji rozwoju kraju wśród elit politycznych kraju pociągnęło za sobą wiele zmian wynikających z nowych międzynarodowych zobowiązań oraz nowego układu sił na arenie światowej. W 1996 roku Polska stała się członkiem Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwojowej (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD²), w ramach której współpraca rozwojowa jest pojmowana jako jeden z instrumentów przezwycięzania luki rozwojowej³ między biednymi a bogatymi regionami świata. Zatem myślenie o wyzwaniach współczesności, takich jak skrajne ubóstwo w kategoriach globalnych, jest niejako wpisane w filozofię działania tej organizacji.

W 2000 roku prezydent Aleksander Kwaśniewski podpisał Deklarację Milenijną (Milenijne Cele Rozwoju⁴, Millennium Development Goals, MDGs⁵).

¹ K. Jasikowska, J. Witkowski, *Global Education in statu nascendi: Some reflections on Poland*, „International Journal of Development Education and Global Learning” (London) 3, 2012, s. 5–25.

² www.oecd.org.

³ Nie dokonujemy tutaj krytycznego omówienia kwestii, czym jest rozwój, oraz tego, czy akurat wizja OECD jest obiektywna i jedyna możliwa do realizacji.

⁴ Polskie tłumaczenie: www.unic.un.org.pl/cele.php.

⁵ www.un.org/millenniumgoals. Od 2016 roku punktem odniesienia są Cele Zrównoważonego Rozwoju (Sustainable Development Goals, SDGs).

Jej celem oprócz redukcji skrajnego ubóstwa i biedy w skali świata jest np. stosowanie zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi i kulturowymi (tzw. zrównoważony rozwój, zob. rozdz. 1). Na uwagę zasługuje zmiana w sposobie myślenia o rozwiązywaniu istniejących problemów. J. Stiglitz pisze:

Wraz z uznaniem, że należy powiększyć pomoc, doszło do ogólnego porozumienia, że należy udzielać więcej pomocy w postaci dotacji, a mniej w formie pożyczek [...]. Najistotniejsza jest jednak zmiana podejścia do stawianych warunków [...] od krajów, które ubiegają się o pomoc zagraniczną, wymaga się z reguły spełnienia wielu warunków; dowiadują się np., że chcąc uzyskać pomoc muszą szybko wprowadzić życie jakąś ustawę, zreformować system zabezpieczenia społecznego, upadłości lub inne systemy finansowe. Mnożenie warunków często odciągało rządy od ważniejszych zadań [...]. Było też jedną z głównych skarg na Międzynarodowy Fundusz Walutowy i Bank Światowy⁶.

Bezpośrednią konsekwencją podpisania wymienionych dokumentów była konieczność prowadzenia nie tylko polityki międzynarodowej w tym zakresie, a także polityki wewnętrznej poszczególnych państw, m.in. Polski. Poprzez akcesję do UE w 2004 roku formalnie dołączyliśmy do grona tzw. krajów dawców pomocy zagranicznej. P. Bagiński zauważa:

Unia Europejska jest jednym z najważniejszych aktorów współczesnych stosunków międzynarodowych. Polityka w odniesieniu do krajów rozwijających się jest z kolei jednym z zasadniczych obszarów aktywności zewnętrznej Unii. Wpływ UE na całokształt procesów rozwojowych w krajach Południa jest większy niż jakiegokolwiek innego regionalnego ugrupowania integracyjnego czy też jakiegokolwiek pojedynczego państwa rozwiniętego⁷.

W duchu unijnej polityki wypowiadał się także prezydent Lech Kaczyński, który podczas debaty ogólnej na 61 Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 19 września 2006 roku powiedział:

[...] pokój musi być budowany przez długofalowy i zrównoważony rozwój, a solidarność w wymiarze globalnym to racjonalna walką z biedą – prowadzona przez stymulowanie szerokiego strumienia pomocy dla krajów najuboższych, poprzez należycie zaplanowane wsparcie ekonomiczne⁸.

⁶ J. Stiglitz, *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, Warszawa 2007, s. 33–34.

⁷ P. Bagiński, *Europejska polityka rozwojowa. Organizacja pomocy Unii Europejskiej dla krajów rozwijających się*, Warszawa 2009, s. 11.

⁸ Tegoż, *Udział Polski w międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju* [w:] P. Bagiński, K. Czaplicka, J. Szczyciński (red.), *Międzynarodowa współpraca na rzecz rozwoju*, Warszawa 2009, s. 192.

Jeżeli zaś chodzi o politykę wewnętrzną państwa na plan pierwszy wysunęły się dwie istotne kwestie: po pierwsze, konieczność podnoszenia świadomości obywateli w zakresie uwarunkowań globalnego rozwoju społeczno-gospodarczego, globalnych problemów oraz opracowywania pomysłów na ich niwelowanie; oraz, po drugie, uzyskanie jak najszerszego poparcia opinii publicznej na wydatkowanie publicznych pieniędzy na realizację wytyczonych celów zgodnych z polityką UE.

Przed akcesją do Unii konieczne było więc stworzenie wizji polskiej współpracy rozwojowej adekwatnej do wymogów kierowanych pod adresem wszystkich krajów członkowskich UE. Stąd w strategii polskiej współpracy na rzecz rozwoju⁹ przyjętej przez Radę Ministrów 21 października 2003 roku czytamy:

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej wydatnie zwiększą się oczekiwania wobec naszego kraju jako dawcy pomocy rozwojowej. Zwiększą się też obciążenia finansowe wynikające z konieczności współfinansowania programów pomocowych realizowanych przez Unię Europejską. Polska, podobnie jak państwa Unii Europejskiej, powinna dysponować zinstytucjonalizowanym systemem udzielania pomocy zagranicznej opartym na sprawdzonych w świecie standardach i procedurach, aby wykorzystać możliwości członkostwa w UE w tej dziedzinie i aby przełożyły się one na zwiększenie szans rozwoju polskich przedsiębiorstw, organizacji pozarządowych i innych instytucji sektora niepublicznego [...]. Do głównych zadań polskiej współpracy rozwojowej należy: wspieranie trwałego wzrostu gospodarczego, przestrzeganie praw człowieka, demokracji, rządów prawa i zasad dobrego rządzenia, promocja globalnego bezpieczeństwa i stabilności, przekazywanie doświadczeń z zakresu polskiej transformacji ustrojowej, rozwój potencjału ludzkiego, wspieranie rozwoju administracji publicznej i struktur lokalnych, ochrona środowiska naturalnego i zapobieganie problemom ekologicznym oraz udzielanie nadzwyczajnej pomocy humanitarnej i żywnościowej.

Innym istotnym wymiarem konstytuowania się programów EG w Polsce były działania podejmowane w ramach istniejących sieci ponadnarodowego rzecznictwa (*transnational advocacy networks*, TNCs), w tym wypadku dotyczących polityki informacyjno-edukacyjnej państw OECD. Chodzi tutaj zarówno o podnoszenie świadomości w drodze kampanii społecznych na tematy związane z rozwojem, współpracą międzynarodową w zakresie rozwoju oraz dotyczącą innych globalnych kwestii, jak i działań systemowych, dotyczących modyfikowania i uaktualniania istniejących programów nauczania na poziomie państwowym.

⁹ *Strategia polskiej współpracy na rzecz rozwoju*, Warszawa 2003, www.msz.gov.pl/resource/25bbbfef-404c-43ec-93d6-b2477645338a:JCR.

W polskim kontekście ważną rolę odegrało Centrum Północ–Południe przy Radzie Europy (North–South Centre of the Council of Europe) oraz Confederation for Relief and Development (CONCORD, Konfederacja Organizacji Pozarządowych na rzecz Pomocy i Rozwoju)¹⁰ jako instytucje wspomagające i współorganizujące m.in. procesy międzysektorowego dialogu na temat EG w Polsce oraz w innych krajach Europy.

W przypadku CONCORD chodzi zwłaszcza o program DEEEP¹¹ (Development Education Exchange in Europe Project)¹². Centrum Północ–Południe realizuje program wspierania EG w krajach Grupy Wyszehradzkiej (Czechy, Węgry, Polska i Słowacja), w ramach którego realizowane są np. seminaria regionalne pozwalające na zacieśnianie współpracy oraz wymianę doświadczeń przez organizacje i instytucje angażujące się w EG w ramach krajów grupy oraz poza ich granicami.

W 2004 roku Centrum Północ–Południe było współorganizatorem seminarium Global Education in Poland: Perspectives and Development (Edukacja globalna w Polsce: perspektywy rozwoju), którego uczestnikami byli reprezentanci i reprezentantki MSZ, MEN oraz organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją obywatelską, w zakresie praw człowieka oraz ekologiczną¹³. Od tego momentu wysiłki polskich organizacji pozarządowych i rządowych działających na rzecz rozpowszechniania EG w Polsce intensyfikowały się wokół najbardziej znanego cyklicznego programu Centrum Północ–Południe: Tygodnia Edukacji Globalnej¹⁴ (Global Education Week¹⁵), którego kulminacja ma zawsze miejsce w trzecim tygodniu listopada.

Należy pamiętać, iż współpraca rozwojowa stanowi dość wyjątkową domenę działalności administracji państwowej. O ile w przypadku wielu państw obecnej UE współpraca rozwojowa (różnie zresztą nazywana) związana jest z odpowiednikami polskiego MSZ, o tyle w polskim kontekście zwłaszcza jej moduł edukacyjny nie wynika ze statutowych działań tego ministerstwa. Niemniej główną instytucją zajmującą się finansowaniem EG w Polsce pozostaje MSZ.

Istotną rolę w promowaniu EG w Polsce odgrywają również organizacje pozarządowe skupione w Grupie Zagranica¹⁶ (rozdz. 3.2). Jest to stowarzyszenie skupiające ponad sześćdziesiąt organizacji, które angażują się zarówno w międzynarodową współpracę rozwojową i pomoc humanitarną, jak i EG *sensu stricte*. Grupa Zagranica jest także członkiem wcześniej wspo-

¹⁰ www.concordeurope.org.

¹¹ <http://deEEP.org>.

¹² K. Jasikowska, J. Witkowski, *Global Education in statu nascendi...*, dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 9.

¹⁴ www.teg.edu.pl.

¹⁵ www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/gew_EN.asp.

¹⁶ www.zagranica.org.pl.

mnianej europejskiej konfederacji organizacji pozarządowych CONCORD. E. Pająk-Ważna pisze:

Jednym z kluczowych czynników, który doprowadził do włączenia edukacji globalnej w polski system nauczania, było zaproszenie przedstawicieli organizacji pozarządowych zajmujących się tym zagadnieniem do uczestnictwa w procesie przygotowywania reformy podstawy programu nauczania¹⁷.

Innymi słowy, działalność polskich organizacji skupionych w Grupie Zagranica, zwłaszcza w Grupie Roboczej ds. Edukacji Globalnej, stanowi dobrą ilustrację skutecznych działań we wpływowaniu na zakres treści edukacji formalnej (program nauczania) oraz ich zmienianiu pod wpływem pojawiania się nowych potrzeb w zglobalizowanym świecie. Wyrazicielami tych potrzeb byli w tym przypadku reprezentanci i reprezentantki polskich oraz europejskich organizacji pozarządowych działających w sferze tzw. współpracy rozwojowej, pomocy humanitarnej i EG. Stąd w publikacji Grupy Zagranica *Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej* czytamy:

Edukacja globalna to nie tylko nowe treści, ale także charakterystyczne formy i podejście do edukacji. Dzięki orientacji na otwartą wymianę poglądów i zaangażowanie uczniów edukacja globalna sprzyja kształtowaniu kompetencji kluczowych, w szczególności zdolności widzenia swoich działań w szerszym kontekście, argumentowaniu własnych poglądów, umiejętności współpracy z innymi i twórczego zastosowania zdobywanych informacji [...]. Wprowadzana obecnie do polskich szkół nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego włącza do obowiązkowych zajęć w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych tematykę globalną. Podstawa programowa obowiązuje nauczycielki i nauczycieli do uwzględniania perspektywy globalnej na zajęciach z geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie, podstaw przedsiębiorczości i jednocześnie umożliwia realizację podobnych treści na lekcjach języka polskiego, języków obcych i etyki¹⁸.

Ważne dla zrozumienia misji EG w kontekście edukacji formalnej jest dostrzeżenie ewolucji samego sposobu jej rozumienia w Europie, od promowania po prostu pomocy rozwojowej, przez kampanie uświadamiające obywatelom globalne współzależności, po nacisk na myśl pedagogiczną w mówieniu o globalnych problemach i ich wpływowaniu na życie każdego

¹⁷ E. Pająk-Ważna, *Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi (NGO) w dziedzinie edukacji globalnej. Dylematy, wyzwania, osiągnięcia* [w:] U. Szuścik (red.), *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Bielsko-Biała 2013, s. 144, 149.

¹⁸ *Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej*, Kraków 2009, www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/raport_z_konferencji_educacja_globalna_w_polsce.pdf.

człowieka. Moment włączenia się Polski we współpracę rozwojową zbiega się z wielką dyskusją, zarówno w kręgach rządowych, jak i pozarządowych, na temat fundamentalnych założeń owej współpracy. Niektórzy uczestnicy tych dyskusji mówią wręcz o kwestionowaniu jej dotychczasowych paradygmatów. G. McCannan pisze:

Radykalna transformacja stosunków między UE i AKP [kraje Afryki, Karaibów i Pacyfiku], która po 50 latach wzajemnych stosunków rozpoczęła się w 2000 roku, jest widoczna nie tylko w zmianie podejścia UE do rozwijającego się świata, lecz także – co znamienne – w zmianie sposobu, w jaki państwa Unii Europejskiej zaczęły postrzegać swoich partnerów i niedysyjsze kolonie¹⁹.

Zmiana polega przede wszystkim na odchodzeniu od asystowania w rozwoju ubogich krajów jako na pewnego rodzaju filantropii/dobroczynności krajów bogatych na rzecz myślenia o realizacji sprawiedliwych zasad zbiorowego współżycia w skali świata. O ile więc tradycyjne modele pomocy rozwojowej utrwały asymetryczne relacje władzy między hojnymi darczyńcami a wdzięcznymi odbiorcami pomocy, o tyle współcześnie coraz częściej nacisk kładzie się na podmiotowość i umiejętność samodzielnego artykułowania swoich potrzeb przez kraje odbiorców pomocy.

Wstąpienie Polski do UE oznacza, że oprócz znaczącej pomocy finansowej ze strony Unii przyjęliśmy na siebie także szereg zobowiązań. Bez względu na liczne problemy (bieda, wykluczenie społeczne, bezrobocie itd.) Polska w zestawieniu z innymi krajami należy do grupy krajów wysoko rozwiniętych (np. wedle Human Development Index). Niemniej nie oznacza to, że dla większości Polaków jest oczywiste, iż powinniśmy pomagać krajom gorzej sytuowanym niż Polska. Dlatego jednym z instrumentalnych celów EG w Polsce jest podnoszenie świadomości w tym zakresie.

3.2. Edukacja globalna w podstawie programowej

Reforma programowa kształcenia ogólnego w polskich szkołach zapoczątkowana przez MEN w 2008 zaczęła obowiązywać w roku szkolnym 2009/2010. Tym samym we wrześniu 2009 roku zaczęła obowiązywać nowa podstawa programowa, umożliwiająca włączanie elementów EG do treści nauczania. Fakt ten K. Czaplicka skomentowała następująco²⁰:

¹⁹ G. McCannan, *Europa, „partnerstwo” i spuścizna kolonialna* [w:] G. McCannan, S. McCloskey (red.), *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Warszawa 2010, s. 123.

²⁰ E. Pająk-Ważna, *Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi...*, dz. cyt., s. 144.

[...] wraz z nową podstawą programową odpowiedzialność za kształcenie w zakresie zagadnień globalnych została przesunięta z obszaru edukacji nieformalnej do edukacji formalnej²¹.

Do nowej podstawy programowej wprowadzono odniesienia do treści z zakresu EG na III i IV etapie edukacyjnym na takich przedmiotach, jak: geografia, wiedza o społeczeństwie, historia czy przyroda²². Elementy dotyczące EG zapisane są także w biologii, podstawach przedsiębiorczości czy chemii. Mogą także być realizowane na lekcjach filozofii, etyki, wychowania do życia w rodzinie, języka polskiego, języków obcych i lekcjach innych przedmiotów²³.

Należy jednak zaznaczyć, że treści nawiązujące do problematyki EG różnią się w zależności od etapu edukacyjnego oraz przedmiotu nauczania, np. w podstawach programowych IV etapu edukacyjnego (biologia, geografia) występuje więcej treści, które można powiązać z EG, niż na etapie III²⁴.

Z lektury podstawy programowej wynika, że niektóre tematy związane z EG zostały zapisane wprost w celach (wymaganiach ogólnych) i treściach (wymaganiach szczegółowych) kształcenia na danym etapie edukacyjnym. Przykłady dotyczące poszczególnych etapów edukacyjnych zamieszczone zostały w poniższym zestawieniu.

I etap edukacyjny

Uczeń kończący klasę III w zakresie edukacji społecznej: odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwy, prawdomówny; nie krzywdzi słabszych, pomaga potrzebującym; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata²⁵.

II etap edukacyjny

Przedmiot historia i społeczeństwo (w treściach nauczania, np. w wymaganiu szczegółowym 7. Problemy ludzkości) – uczeń wyjaśnia, co oznacza

²¹ K. Czaplicka, *Po co nam edukacja globalna*, http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=165:po-co-nam-edukacja-globalna&id=96:materiay-dot.-edukacji-globalnej&Itemid=1208.

²² *Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej*, dz. cyt.

²³ U. Rukasz, *Edukacja globalna w nowej podstawie programowej*, www.wombb.edu.pl/index.php/zasoby/relacje-z/461-edukacja-globalna-w-nowej-podstawie-programowej.

²⁴ I. Ocetkiewicz, E. Pająk-Ważna, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycieli i nauczycielek III etapu edukacyjnego*, Warszawa 2013.

²⁵ Tamże.

powiedzenie: świat stał się mniejszy, i wskazuje przyczyny tego zjawiska; opisuje i ocenia na przykładach wpływ techniki na środowisko naturalne i życie człowieka, opowiada o przejawach nędzy na świecie oraz formułuje własną opinię o działaniach pomocowych podejmowanych przez państwa lub organizacje pozarządowe, wyjaśnia na przykładach przyczyny i następstwa konfliktów zbrojnych na świecie²⁶.

III etap edukacyjny

Po zakończeniu edukacji w gimnazjum uczeń powinien m.in.: umieć porównać sytuacje w krajach biednego Południa i bogatej Północy²⁷, i wyjaśnić na przykładach, na czym polega ich współzależność (wiedza o społeczeństwie); mieć świadomość, jak jego zachowania mogą wpływać na życie innych ludzi na świecie, np. oszczędzanie wody i energii, przemyślane zakupy (wiedza o społeczeństwie); umieć określić związki między problemami wyżywienia, występowaniem chorób (np. AIDS) a poziomem życia w krajach Afryki na południe od Sahary (geografia), przedstawić przyczyny i dokonać analizy skutków globalnego ocieplenia klimatu (biologia)²⁸.

IV etap edukacyjny

Po ukończeniu tego etapu uczeń powinien np. ocenić polityczne i społeczno-gospodarcze skutki procesu dekolonizacyjnego (historia – IV etap rozszerzony), analizować aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski (podstawy przedsiębiorczości), określić cele zrównoważonego rozwoju i przedstawić zasady, którymi powinna kierować się gospodarka świata (przyroda – IV etap rozszerzony)²⁹.

Perspektywę dotyczącą globalnych współzależności można uwzględniać, realizując standardowe lekcje, zajęcia pozalekcyjne oraz podczas realizacji projektów edukacyjnych. Na przykład podczas realizacji obowiązkowego na III etapie edukacyjnym projektu (gimnazjum) nauczyciele/ki i szkoły mogą korzystać z pomocy instytucji zewnętrznych, co oznacza chociażby możliwość rozwijania współpracy między organizacjami pozarządowymi a placówkami oświatowymi³⁰. Projekty nawiązujące tematycznie do problematyki EG (np. dotyczące migracji, zmian klimatu czy odpowiedzialnej konsumpcji) realizowane są w na terenie polskich szkół najczęściej we współpracy z organizacjami pozarządowymi.

²⁶ I. Ocetkiewicz, E. Pająk-Ważna, *Edukacja globalna...*, dz. cyt..

²⁷ Autorki dystansują się od takiego rozumienia EG, które należy uznać za stygmatyzujące. Innymi słowy, elementy EG w podstawie programowej wymagają krytycznej refleksji.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ E. Pająk-Ważna, *Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi...*, dz. cyt., s. 145.

Warto przywołać niektóre z wyników badań odwołujących się do EG w podstawie programowej, które opisują E. Pająk-Ważna i I. Ocetkiewicz:

[...] pewien niepokój budzą [...] takie wypowiedzi nauczycieli/ek, które dotyczą braku realizowania zagadnień z zakresu EG w ramach III etapu edukacyjnego (jako niewystępujących w podstawie programowej). Oznaczają one bowiem, że konieczne jest prowadzenie większej ilości działań o charakterze informacyjnym, skierowanych nie tylko do nauczycieli III etapu edukacyjnego i dotyczących wyjaśniania związków pomiędzy podstawą programową a EG. Kolejną bardzo istotną kwestią jest zaangażowanie organizacji pozarządowych działających w obszarze EG do tworzenia takiej oferty szkoleniowej, która uwzględniać będzie bliskie powiązania EG z podstawą programową w sposób kompleksowy (a więc z uwzględnieniem wszystkich etapów edukacyjnych)³¹.

K. Jasikowska zauważa, że w realizacji EG szczególnego znaczenia nabiera preferowanie aktywnych metod uczenia oraz rezygnacja z autorytarnego stylu nauczania na rzecz stylu demokratycznego³².

Celem EG wprowadzonej do nowej podstawy programowej w Polsce jest przede wszystkim kształtowanie postaw, co odbywa się m.in. przez zachęcanie do samodzielnej interpretacji różnorodnych zjawisk. Dzięki odpowiedniej wiedzy, umiejętnościom i postawom uczniowie/ennice, a w przyszłości dorośli obywatele/ki, będą w stanie podejmować bardziej świadome wybory dotyczące np. udziału w inicjatywach pomocowych, zakupu produktów *fair trade* czy wygłaszać opinie na temat imigrantów w Polsce³³.

Jednym z podstawowych warunków, jakie spełniać musi podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego, jest zgodność z podstawą programową. Z jednej strony, oznacza to uwzględnienie wszystkich celów i treści kształcenia przewidzianych w podstawie dla danego przedmiotu; z drugiej zaś zgodność treści zawartych w podręczniku z przepisami prawa (dotyczy to również ratyfikowanych umów międzynarodowych).

Badania dotyczące wątków EG zawartych w podręcznikach nie napawają optymizmem. Analiza trzech wybranych serii podręczników do geografii (dopuszczonych do użytku szkolnego na III etapie edukacyjnym) została przeprowadzona w ramach prac zespołu Grupy Zagranica. Wstępna analiza wykazała, że podręczniki te w niewielkim stopniu prezentują treści obejmujące problematykę EG³⁴.

³¹ I. Ocetkiewicz, E. Pająk-Ważna, *Edukacja globalna w polskiej szkole...*, dz. cyt.

³² K. Jasikowska, *Globalna edukacja – wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 10, 2011, s. 99.

³³ U. Rukasz, *Edukacja globalna...*, dz. cyt.

³⁴ *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, oprac. E. Kielak, współpraca E. Krawczyk;

Jednocześnie w *Komentarzu do podstawy programowej przedmiotu geografia* M. Czerny podkreśliła korzyści wynikające z uczestnictwa w zajęciach geografii. Należy do nich ukazywanie zróżnicowanego oblicza współczesnego świata oraz pomaganie młodzieży w rozumieniu „[...] wzajemnie powiązanych procesów i zjawisk oraz roli, jaką jednostka odgrywa dziś w świecie oplecionym sieciami – rzeczywistymi i wirtualnymi”³⁵. Zdaniem zespołu analizującego podręczniki w ramach prac Grupy Roboczej ds. Edukacji Globalnej przy Grupie Zagranica warto zadbać o to, aby podręczniki szkolne w jak najbardziej kompleksowy sposób przedstawiały zarówno rzeczywistość globalnej Północy, jak i globalnego Południa, oraz ich wzajemne powiązania. Współczesny świat podlega nieustannym przekształceniom i wciąż dynamicznie się zmienia. Z tego powodu nowa podstawa programowa odchodzi od nacisku na zdobywanie faktograficznej wiedzy, a zachęca do tego, by młodzież zdobywała praktyczne umiejętności, które przydadzą się w codziennym życiu, np. umiejętność samodzielnego wyszukiwania i analizy informacji (w tym korzystania ze źródeł informacji geograficznej). Niezbędne jest zatem wskazywanie młodzieży wartościowych źródeł, zachęcanie do zapoznawania się z różnymi perspektywami i punktami widzenia oraz analizowania różnych aspektów procesów i zjawisk, aby budzić u młodych osób świadomość ogromnej różnorodności świata, nie tylko kulturowej, ale także społecznej, środowiskowej, gospodarczej. Takie podejście wspiera jednocześnie kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia i wyrabiania własnego zdania w kwestii zagadnień globalnych, które stają się coraz bliższe młodzieży³⁶.

Przeprowadzona w ramach prac Grupy Zagranica analiza trzech serii podręczników do geografii III etapu edukacyjnego wykazała, że mimo występowania w podręcznikach treści z zakresu EG (co odpowiada założeniom podstawy programowej) sposób zilustrowania tych treści niesie z sobą wiele stereotypów i niepełnych informacji. Dotyczą one trzech obszarów:

- wizerunku osób/krajów/kontynentów – np. w analizowanych podręcznikach pojawiają się pytania utrwalające stereotypy: Dlaczego kraje Afryki położone na południe od Sahary są coraz biedniejsze?³⁷ Dlaczego Afryka jest tak biedna?³⁸;

www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/analiza_podrecznikow_raport_wersja_finalna_25112014_0.pdf

³⁵ Tamże, s. 9, za: M. Czerny, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia*, s. 177.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 14, za: J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, Warszawa 2010, s. 145.

³⁸ Tamże, za: B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, Warszawa 2010, s. 16.

- zależności globalnych – np. w analizowanych podręcznikach pojawiają się informacje typu: „[...] niskie koszty wytwarzania decydują o konkurencyjności cen tych [wyprodukowanych w Chinach] produktów na rynkach światowych”³⁹. Informacja ta jednak nie jest jednak opatrzona żadnym komentarzem o przyczynach niskich kosztów produkcji, wśród których można byłoby m.in. wymienić nieprzestrzeganie praw człowieka oraz praw pracowniczych;
- kształtowania postaw i wartości – np. poruszając problematykę przeniesienia produkcji przemysłowej do innych krajów (choćby do Chin), zabrakło odwołania do kwestii świadomej i odpowiedzialnej konsumpcji, na co zwróciły uwagę autorki raportu⁴⁰.

W analizowanych podręcznikach nie zawsze pojawiają się więc takie opisy, które wyjaśniają uczniom/ennicom przyczyny zjawisk oraz ich konsekwencje, czy opisy wskazujące na występowanie sieci globalnych współzależności. A przecież akcentowanie faktu, że nasze działania, nawet na poziomie lokalnym, mogą przyczyniać się do zmian w odległych częściach świata, to jedno z podstawowych założeń EG.

Analiza podręczników pod kątem obecności treści EG, prowadzona z zastosowaniem krytycznej analizy dyskursu (KAD; *critical discourse analysis*, CAD)⁴¹, byłaby cennym opracowaniem, gdyż pozwoliłaby na przeanalizowanie związków występujących między władzą, ideologią a językiem. Inspiracją do ewentualnego zaprojektowania takich badań mogłaby być oryginalna praca poznańskiej badaczki C. Czech-Włodarczyk, która zastosowała metodę KAD w studium porównawczym poświęconym edukacji obywatelskiej w Kanadzie i Polsce (na przykładzie publicznych szkół średnich)⁴².

3.3. Kluczowe podmioty edukacji globalnej

Wśród instytucji zaangażowanych we wspieranie i moderowanie EG w Polsce należy przede wszystkim wymienić: MSZ, MEN (w ramach działań ORE) oraz Grupę Roboczą ds. Edukacji Globalnej działającą w ramach Grupy Zagranica – pozarządowej organizacji koordynującej.

W procesie międzysektorowym zidentyfikowano, a następnie poddano analizie różne instytucje zajmujące się EG lub mające potencjał do prowadzenia

³⁹ Tamże, s. 21, za: B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, dz. cyt., s. 108.

⁴⁰ Tamże, s. 26.

⁴¹ Na temat krytycznej analizy dyskursu zob. np. A. Duszak, F. Fairclough, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008.

⁴² Por. C. Czech-Włodarczyk, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*, Poznań 2012.

tego typu działań (rozdz. 1.2). Jednocześnie aktorzy EG zostali podzieleni na aktywnych, tj. wybrane organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją i/lub działalnością na rzecz rozwoju, MEN, MSZ oraz wybrane ośrodki doskonalenia nauczycieli, i podmioty realizujące działania w ramach EG w sposób okazjonalny i fragmentaryczny (tj. muzea, grupy nieformalne, organizacje wyznaniowe i lokalne oraz media)⁴³.

W Polsce istnieje liczna grupa aktorów zaangażowanych w EG, począwszy od szczebla rządowego, na organizacjach pozarządowych skończywszy. Poniższa charakterystyka dotyczy wybranych instytucji i organizacji, która ma za zadanie ich krótką prezentację dla celów przede wszystkim informacyjnych.

Ministerstwa

Ministerstwo Spraw Zagranicznych

Począwszy od 2005 roku, MSZ wspiera polskie organizacje pozarządowe, samorządy i instytucje edukacyjne zaangażowane we wprowadzanie zagadnień współpracy rozwojowej do polskiej debaty publicznej oraz do programów kształcenia w placówkach oświatowych wszystkich szczebli i w szkołach wyższych⁴⁴.

Działalność MSZ o charakterze edukacyjno-informacyjnym przybiera następujące formy:

- finansowanie projektów z zakresu edukacji rozwojowej realizowanych przez organizacje społeczne i instytucje edukacyjne;
- przygotowywanie publikacji;
- współpraca z mediami, koprodukcja audycji radiowych i filmów dokumentalnych;
- organizowanie dorocznego Forum Współpracy Rozwojowej;
- organizowanie międzynarodowych spotkań i konferencji;
- prowadzenie serwisu internetowego poświęconego polskiej pomocy⁴⁵.

Na przykład w ramach finansowania zadań publicznych w tematyce EG organizowanych w 2014 roku MSZ ogłosiło następujące konkursy: Pomoc

⁴³ *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, Warszawa 2011, www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf. Raport jest podsumowaniem dyskusji w ramach serii spotkań zainicjowanych podczas konferencji „Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej” (grudzień 2009) i stanowi uzupełnienie porozumienia o współpracy zawartego w maju 2011 r. między MSZ, MEN a Grupą Zagranica.

⁴⁴ www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna.

⁴⁵ www.polskapomoc.gov.pl.

Humanitarna, Wolontariat Polska Pomoc, Edukacja Globalna oraz Polska Pomoc Rozwojowa⁴⁶.

W konkursie Edukacja Globalna 2014 priorytetem była realizacja zadań w dziedzinie EG skierowanych do polskiego społeczeństwa, które odpowiadają założeniom Planu współpracy rozwojowej w 2014⁴⁷.

Celem konkursu jest w szczególności wyłonienie najlepszych projektów zgłoszonych w konkursie przez organizacje pozarządowe, jednostki samorządu terytorialnego, publiczne i niepubliczne szkoły wyższe, instytuty badawcze oraz PAN i jej jednostki organizacyjne na realizację zadań odpowiadających założeniom wyżej wymienionego planu.

Jednym z działań w ramach konkursu jest wyłonienie operatora, który przeprowadza *regranting* środków dla organizacji pozarządowych na niewielkie granty realizowane w miastach mniejszych niż 500 tys. mieszkańców (tworzy to dodatkową możliwość ubiegania się o środki na działania edukacyjne na skalę lokalną)⁴⁸. Konkurs „Edukacja globalna – regranting dla organizacji pozarządowych”, podobnie jak we wcześniejszych latach, realizowany jest obecnie przez Fundację Edukacja dla Demokracji⁴⁹ i współfinansowany w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej MSZ⁵⁰. W 2014 roku zostanie rozdysponowana kwota 467,5 tys. zł. Każdy podmiot biorący udział w konkursie może ubiegać się o dofinansowanie nie więcej niż dwóch projektów. Kwota dofinansowania jednego projektu wynosi od 20 tys. do 25 tys. zł. W konkursie nie mogą brać udziału organizacje, które otrzymały dotację w ramach opisanego wyżej konkursu Edukacja Globalna 2014, przeprowadzonego przez MSZ⁵¹. Konkurs organizowany jest we współpracy ministrów: spraw zagranicznych, edukacji narodowej oraz nauki i szkolnictwa wyższego⁵².

Ministerstwo Edukacji Narodowej

MEN angażuje się w różnorodne inicjatywy promujące EG (najczęściej w ramach współpracy z innymi ministerstwami, ORE czy organizacjami pozarządowymi). Na przykład w 2013 roku ministerstwo we współpracy

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ www.polskapomoc.gov.pl/Konkurs,na,realizacje,zadania,publicznego,Edukacja,globalna,2014,1981.html.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Por. <http://edudemo.org.pl>.

⁵⁰ www.polskapomoc.gov.pl/System,malych,grantow,1537.html.

⁵¹ Tamże.

⁵² www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci/wizyty-krajowe-i-zagraniczne-ministra/1100-wyniki-otwartego-konkursu-na-realizacje-zadania-edukacja-globalna-2014.

z Fundacją Edukacja dla Demokracji ogłosiło V edycję konkursu „Otwarta szkoła”. Celem konkursu było promowanie modelu szkoły, która w działaniach wychowawczych i edukacyjnych dąży do kształtowania w uczniach otwartej i prospołecznej postawy oraz wspiera ich aktywność obywatelską i umiejętność pracy zespołowej. Konkurs służył także wspieraniu współpracy między szkołami a ich partnerami. Udział mogły zgłaszać zespoły składające się ze szkoły oraz organizacji pozarządowej, które realizowały wspólny projekt (między 1 września 2011 a 10 czerwca 2013). Projekty były zgłaszane w jednym z czterech obszarów tematycznych: Bezpieczeństwo, Edukacja prawna, Edukacja obywatelska oraz Edukacja globalna i międzykulturowa⁵³.

Najważniejszym aktorem podlegającym MEN i działającym w obszarze EG są ośrodki rozwoju edukacji (ORE), stąd ich działalność zostanie omówiona w niniejszym raporcie bardziej szczegółowo. Ośrodek ten jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzoną przez ministra edukacji narodowej. ORE powstał z dniem 1 stycznia 2010 roku na podstawie zarządzenia ministra edukacji narodowej w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN) i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Celem działalności ORE jest podejmowanie i realizacja działań na rzecz podnoszenia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa w obszarze kształcenia ogólnego i wychowania oraz wprowadzaniem zmianami w systemie oświaty⁵⁴.

Ministerstwo Środowiska

Wśród najważniejszych zadań MŚ w obszarze dotyczącym tematyki niniejszego raportu należy wymienić następujące rodzaje działalności:

- badawczą – zlecenie badań dotyczących edukacji dla zrównoważonego rozwoju i publikowanie raportów na stronach MŚ⁵⁵;
- informacyjno-edukacyjną – prowadzenie strony internetowej dla nauczycieli/ek⁵⁶, na której znajdują się najważniejsze informacje dotyczące edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz liczne materiały edukacyjne;

⁵³ www.men.gov.pl/index.php/aktualnosc/328-ministerstwo-edukacji-narodowej-oraz-fundacja-edukacja-dla-demokracji-zapraszaja-do-udzialu-w-v-edycji-konkursu-otwarta-szkola.

⁵⁴ www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=800&Itemid=14.

⁵⁵ Por. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w opiniach nauczycieli (badanie jakościowe) – diagnoza sytuacji w zakresie realizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju przez nauczycieli wybranych szkół*, Warszawa 2012; *Ekspertyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Raport końcowy*, Poznań 2012, www.mos.gov.pl/g2/big/2013_01/5be891622543678831acb68b4d83fa1a.pdf.

⁵⁶ Por. <http://nauczyciele.mos.gov.pl/index.php?mnu=92>.

- konkursową – minister środowiska ogłasza na podstawie przepisów Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. Nr 96, poz. 873 z późn. zm.) otwarty konkurs ofert na realizację zadań publicznych z zakresu ekologii i ochrony zwierząt oraz ochrony dziedzictwa przyrodniczego. Na przykład w 2012 roku konkurs przebiegał pod nazwą „Aktywna edukacja dla zrównoważonego rozwoju – pakiet »Gimnazjalny projekt edukacyjny z zakresu ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju«”⁵⁷. Celem zadania było wsparcie nauczycieli w planowaniu i realizacji gimnazjalnych projektów edukacyjnych o tematyce ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju przez przygotowanie dla nich pakietu projektów – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. (Dz. U. Nr 156, poz. 1046) na gimnazja (ISCED 2) nałożono obowiązek zorganizowania pracy metodą zespołowego projektu edukacyjnego, a więc w 2012 roku kończyli je pierwsi absolwenci kształceni według nowej podstawy programowej. Zadaniem wykonawcy było przygotowanie dla nauczycieli/ek pakietu gimnazjalnych projektów edukacyjnych z zakresu ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju. Zgodnie z wymogami konkursu pakiet powinien zawierać pięć projektów edukacyjnych o tematyce dotyczącej w szczególności:
 - zmian klimatu,
 - oszczędzania zasobów środowiska,
 - zrównoważonej konsumpcji,
 - zrównoważonego rozwoju,
 - ochrony przyrody / różnorodności biologicznej,
 - gospodarki odpadami,
 - gospodarki wodnej / zasobów wodnych.

Przynajmniej trzy spośród pięciu wymaganych w pakiecie projektów powinno być możliwych do zrealizowania przez nauczycieli/ek przedmiotów innych niż biologia i geografia, tj. przedmiotów humanistycznych i przedmiotów ścisłych, a przynajmniej dwa spośród wymaganych w pakiecie pięciu projektów powinny uwzględniać współpracę zespołu realizującego projekt z partnerami zewnętrznymi (np. samorządem, organizacją społeczną, inną szkołą). Ponadto projekty powinny zostać tak sformułowane, żeby umożliwiały realizację konkretnych zapisów podstawy programowej odnoszących się do ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju oraz były interdyscyplinarne, tzn. oprócz środowiskowego pokazywały kontekst gospodarczy i społeczny danego zagadnienia; powinny także respektować ideę metodyprojektu: główna część pracy nad projektem ma być prowadzona samodzielnie przez zespół uczniów i służyć rozwojowi ich samodzielności⁵⁸.

⁵⁷ www.mos.gov.pl/g2/big/.../64bd8f9b5036aace8db00aa1d0381c78.doc.

⁵⁸ Tamże.

W 1995 roku na mocy porozumienia zawartego między ówczesnym MEN a Ministerstwem Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa rozpoczęto prace nad przygotowaniem w Polsce Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej „Przez edukację do zrównoważonego rozwoju”⁵⁹. W 1997 została ona przyjęta przez ministrów ochrony środowiska, zasobów naturalnych i leśnictwa oraz edukacji narodowej. W 1998 roku dokument zaakceptowały sejmowa i senacka komisje ochrony środowiska. W latach 1999–2000 dokument został uaktualniony i dostosowany do nowych warunków związanych z wprowadzeniem kolejnych reform w Polsce. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej identyfikuje i hierarchizuje główne cele edukacji środowiskowej, wskazując jednocześnie możliwości ich realizacji. Jednym z podstawowych zapisów Strategii jest założenie, iż edukacja ekologiczna powinna obejmować całe społeczeństwo, wszystkie grupy wiekowe i zawodowe, a także decydentów na szczeblu centralnym i lokalnym⁶⁰.

Z ekspertyzy opracowanej na zlecenie MŚ wynika m.in., że brak jednej sformalizowanej struktury/sieci współpracy (od poziomu ministerstwa do pojedynczego/ej nauczyciela/ki) w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju stanowi jedną z większych barier. Z kolei współpraca na poziomie międzysektorowym funkcjonuje dzięki inicjatywom organizacji pozarządowych i środowiska naukowego. MŚ, MEN, MSZ, MNiSW oraz w mniejszym stopniu MG i Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego współpracują z sobą m.in. przez realizację wspólnych programów oraz przygotowywanie i opiniowanie dokumentów strategicznych. Współpraca wewnątrzszkolna odbywa się różnie w zależności od placówki. Brak jest stałej międzyprzedmiotowej współpracy w zakresie tego rodzaju edukacji. W szkołach edukacją dla zrównoważonego rozwoju najczęściej zajmują się nauczyciele nauk przyrodniczych oraz społecznych⁶¹.

Uczelnie wyższe

W ramach autonomii posiadanej przez uczelnie prowadzenie studiów lub kursów z zakresu szeroko rozumianej EG jest na terenie Polski bardzo zróżnicowane, tak więc polscy studenci mogą uczestniczyć w zajęciach oscylujących wokół problematyki globalizacji, rozwoju, edukacji ekologicznej, edukacji dla zrównoważonego rozwoju, pomocy humanitarnej itp. Autorzy raportu dotyczącego stanu obecnego i perspektyw edukacji badań z zakresu międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju w Polsce z 2010 roku podają:

⁵⁹ www.mos.gov.pl/arttykul/2477_narodowa_strategia_edukacji_ekologicznej/403_narodowa_strategia_edukacji_ekologicznej.html.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Por. *Ekspertyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju...*, dz. cyt.

Obecnie oferta związana z zagadnieniami globalnymi jest o wiele szersza niż kilka lat temu, aczkolwiek jest ona bardzo rozproszona, zarówno pomiędzy uczelniami, jak i pomiędzy wydziałami, kierunkami, specjalizacjami⁶².

Niektóre ośrodki akademickie prowadzą studia magisterskie czy podyplomowe, których specjalizacje związane są z krajami globalnego Południa, ale nie dotyczą bezpośrednio EG. E. Dąbrowa i U. Markowska-Manista⁶³ podają, że w odniesieniu do kształcenia nauczycieli/ek oferta proponowana przez szkoły wyższe ma charakter jedynie fakultatywny. Na przykład na Uniwersytecie Warszawskim w ramach przedmiotów fakultatywnych zawierających treści EG i zrównoważonego rozwoju proponowano w roku akademickim 2009/10 m.in. fakultet edukacja w społeczeństwie globalnym⁶⁴. Z kolei na przełomie 2010/11 roku prowadzono bezpłatne studia podyplomowe doskonalenia zawodowego edukacja globalna w szkole, przeznaczone dla nauczycieli/ek z województwa łódzkiego⁶⁵. Tematy dotyczące globalnego rozwoju czy problemów rozwojowych omawiane są najczęściej na kierunkach ekonomicznych, stosunkach międzynarodowych, geografii i antropologii, ale nie są powiązane z praktyką⁶⁶.

Oferta dydaktyczna uczelni zlokalizowanych na terenie województwa małopolskiego jest w tym zakresie podobna. Oto kilka przykładów.

Od roku 2001 w Instytucie Socjologii UJ są prowadzone kursy dotyczące szeroko rozumianej globalizacji i rozwoju (np. procesy globalizacyjne w XXI wieku; od modernizacji do globalizacji). W tym samym Instytucie w ramach kursu hospitage odbywała się współpraca z regionalnymi organizacjami pozarządowymi aktywnymi w dziedzinie EG, np. Polską Akcją Humanitarną, Polską Zieloną Siecią czy Fundacją Kultury Chrześcijańskiej „Znak”. Współpraca ta dotyczy np. organizacji wydarzeń w ramach ogólnoeuropejskiego Tygodnia Edukacji Globalnej (Kraków, Olkusz), majówek z okazji Dnia Sprawiedliwego Handlu, Dni Ziemi czy Dnia Dziecka. Studenci/tki byli/ły zaangażowani/e w przygotowywanie spotkań dla szerokiej publiczności ze świadkami wyzysku kobiet pracujących w specjalnych strefach produkcyjnych, projektowali/ły i organizowali/ły grę miejską, przygotowali/ły kampanie uświadamiające nieetyczne elementy w istniejących łańcuchach produkcyjnych, np. w produkcji zabawek.

⁶² Por. R. Łuczak, *Stan obecny oraz perspektywy edukacji i badań z zakresu międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju w Polsce*, Warszawa 2010, s. 37.

⁶³ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Wdrażanie założeń edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Przygotowanie nauczycieli* [w:] H. Ciążela, W. Tyburski (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012, s. 152.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 155.

W roku akademickim 2013/14 na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie prowadzony był w języku angielskim ogólnouczelniany kurs Global Education, w którym w semestrze zimowym uczestniczyli studenci sześciu różnych specjalności II roku studiów magisterskich⁶⁷.

Krakowski Uniwersytet Ekonomiczny proponuje studentom/kom studiów II stopnia nową specjalność na kierunku stosunki międzynarodowe: międzynarodowe polityki rozwoju, która skonstruowana została dla studentów zainteresowanych problematyką międzynarodowego rozwoju społeczno-gospodarczego. Jak odnotowano na stronach uczelni, specjalność ta jest „formą studiów nad rozwojem globalnym – *development studies* – dostosowaną do lokalnych potrzeb i warunków”⁶⁸.

Ośrodki doskonalenia nauczycieli

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Jednym z wydziałów prowadzonych w ORE (wcześniej CODN) jest Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich – Aktualności, którego działalność ma kluczowe znaczenie z racji tematyki niniejszego raportu.

W Polsce od 2007 roku podejmowane są systemowe działania w obszarze EG, których celem jest promocja i wzmocnienie tego rodzaju edukacji w polskich szkołach. ORE realizował w latach 2007–2010 następujące projekty: „Pomagamy innym – edukacja rozwojowa w szkole”, „Regionalne partnerstwo szkół w promocji TEG⁶⁹”, „Wiem, rozumiem, działam – edukacja rozwojowa w polskiej szkole”. Były one finansowane ze środków MSZ w ramach konkursu Polska Pomoc⁷⁰.

W 2008 roku została uruchomiona strona internetowa edukacja.globalna.ore.edu.pl, której zasoby dostarczają informacji na temat problematyki związanej z EG. Na stronie zamieszczane są informacje o publikacjach i przedsięwzięciach związanych z tą edukacją oraz materiały edukacyjne, np. scenariusze lekcji czy scenariusze warsztatów⁷¹.

W 2011 roku ORE kontynuował działania rozpoczęte w ubiegłych latach, realizując projekt „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych”,

⁶⁷ Autorski kurs Global Education obejmował 15 godz. spotkań i prowadzony był przez dr Ewę Pająk-Ważną.

⁶⁸ <http://kse.uek.krakow.pl/index.php?action=home&lang=pol>.

⁶⁹ TEG – Tydzień Edukacji Globalnej.

⁷⁰ www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=620&Itemid=1220.

⁷¹ Tamże.

współfinansowany w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej MSZ w 2011.

Celem ogólnym projektu było zwiększenie roli i miejsca EG w szkole zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej oraz zaktywizowanie środowiska szkolnego (młodzieży oraz nauczycieli/ek) w podejmowaniu i realizowaniu projektów w obszarze EG.

Projekt ten adresowany był do szerokiego środowiska oświatowego, w tym do:

- trenerów – multiplikatorów edukacji globalnej/rozwojowej afiliowanych przy CODN (obecnie ORE), współpracujących z placówkami doskonalenia nauczycieli;
- nauczycieli/ek zainteresowanych tematyką, przygotowanych do realizacji projektów edukacyjnych i działań z zakresu edukacji globalnej/rozwojowej w swoim środowisku lokalnym;
- uczniów/ennic wszystkich poziomów nauczania, uczestniczących w różnych przedsięwzięciach edukacyjnych: lekcjach, projektach, warsztatach, festynach, konkursach oraz akcjach zaplanowanych i realizowanych przez przeszkolonych nauczycieli;
- pracowników wojewódzkich, powiatowych i gminnych placówek doskonalenia nauczycieli, do których skierowana była oferta informacyjno-edukacyjna strony internetowej projektu oraz nowe materiały edukacyjne. Komponentami projektu były:
 - szkolenie dla regionalnych koordynatorów projektu,
 - witryna internetowa projektu edukacja.globalna.ore.edu.pl,
 - regionalne konferencje promująco-informujące dotyczące projektu,
 - regionalne szkolenia dla nauczycieli/ek,
 - regionalne spotkania z wolontariuszami, którzy realizowali projekty w Afryce Subsaharyjskiej, Ameryce Łacińskiej i Azji,
 - ogólnopolskie szkolenie e-learningowe dla nauczycieli/ek,
 - materiały edukacyjne (tzw. wyprawka) dla szkół biorących udział w działaniach projektowych,
 - konkurs na szkolny projekt edukacyjny z obszaru EG.

Zrealizowane działania były wzmocnieniem i uzupełnieniem inicjatyw podejmowanych przez różne organizacje zaangażowane w upowszechnienia EG w Polsce, w tym promowanie jej zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej⁷².

Kolejny projekt realizowany przez ORE to „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych – kontynuacja”. Cele ogólne tego projektu były bardzo zbliżone do poprzedniego (opisanego powyżej) i dotyczyły także rozwoju kluczowych kompetencji, które pozwolą przygotować dzieci

⁷² Tamże.

i młodzież do funkcjonowania w globalnym społeczeństwie informacyjnym, opartym na wiedzy⁷³.

Cele szczegółowe i efekty realizacji projektu „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych – kontynuacja” przedstawiały się następująco:

- rozszerzenie sieci koordynatorów regionalnych, pełniących rolę trenerów, szkolnych liderów EG oraz moderatorów szkoleń *online*, multiplikujących wiedzę w zakresie zagadnień EG, wyposażonych w umiejętności niezbędne do wykonywania zadań związanych z realizacją szkoleń tradycyjnych oraz *blended-learning*, z wykorzystaniem najnowszych technik i narzędzi wirtualnej edukacji;
- przygotowanie kadry kierowniczej oświaty oraz nauczycieli wszystkich przedmiotów i typów szkół tworzących sieć szkół EG do realizacji założeń nowej podstawy programowej, projektów z zakresu EG, wdrażania i prezentowania przykładów dobrych praktyk w środowisku;
- przygotowanie i wspieranie nauczycieli w wychowywaniu dzieci i młodzieży w duchu humanitaryzmu i odpowiedzialności za wspólny świat;
- zainteresowanie planowaniem i realizacją szkolnych projektów edukacyjnych z zakresu różnorodnych zagadnień EG w środowisku lokalnym, inicjowanie działań regionalnych i ogólnopolskich z wykorzystaniem nowoczesnych technologii zdalnego uczenia się;
- zainteresowanie uczestników projektu (kadry kierowniczej oświaty, nauczycieli, dzieci i młodzieży szkolnej) zagadnieniami związanymi z życiem w Afryce Subsaharyjskiej, Ameryce Łacińskiej i Azji; zmiana postrzegania i postaw wobec problemów globalnego Południa;
- upowszechnienie i promocja istniejących materiałów edukacyjnych z zakresu EG przez platformę edukacyjną, stronę internetową poświęconą EG oraz portal Scholaris;
- rozwijanie umiejętności poszukiwania i wykorzystania informacji, materiałów oraz pomocy oferowanej przez współpracujące z sobą instytucje zajmujące się EG⁷⁴.

Projekt realizowany był w okresie od czerwca do grudnia 2012 roku.

W okresie od maja do grudnia 2013 roku ORE realizował projekt „Edukacja globalna zadaniem każdego nauczyciela”⁷⁵. Cele szczegółowe projektu przedstawiały się podobnie jak w poprzednich projektach, a ponadto zakładały:

⁷³ www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/a/O-projekcie-Edukacja-globalna-w-szkolnych-projektach-edukacyjnych-kontynuacja.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3214:poszukujemy-trenerow-liderow-i-mentorow-edukacji-globalnej&catid=99:edukacja-obywatelska-aktualnoci&Itemid=1205.

- powołanie sieci koordynatorów regionalnych: trenerów/liderów i mentorów edukacji globalnej, promujących i multiplikujących wiedzę z zakresu EG w 16 regionach Polski;
- tworzenie sieci szkół edukacji globalnej współpracujących i wspierających się w zakresie organizacji i realizacji inicjatyw związanych z Tygodniem Edukacji Globalnej (TEG) w 16 regionach Polski⁷⁶.

W związku z realizacją Planu współpracy rozwojowej na 2014 rok⁷⁷ ORE zaprosił 16 nowych koordynatorów regionalnych EG – liderów szkolnych zespołów przedmiotowych, trenerów szkoleń stacjonarnych oraz mentorów-moderatorów szkoleń *online* w zakresie EG do ogólnopolskiej sieci 48 koordynatorów EG w celu współpracy w realizacji działań najnowszego projektu ORE, czyli „Od edukacji globalnej do odpowiedzialności za świat”. Projekt współfinansowany jest w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej MSZ 2014.

Zaproszenie skierowane było do nauczycieli-konsultantów, specjalistów placówek doskonalenia nauczycieli-ekspertów w zakresie problematyki wiedzy o społeczeństwie, globalizacji, edukacji rozwojowej i EG oraz nauczycieli różnych przedmiotów II, III i IV etapu edukacyjnego (liderów zespołów przedmiotowych), którzy zdobyli doświadczenie w realizacji projektów ORE – MSZ w latach 2009–2013⁷⁸.

Podsumowując, w latach 2002–2013 ORE we współpracy z wojewódzkimi placówkami doskonalenia nauczycieli zrealizował następujące projekty o tematyce globalnej i rozwojowej:

- „Pomagamy innym – edukacja rozwojowa w szkole” (2007),
- „Regionalne partnerstwo szkół w promocji TEG” (2008),
- „Wiem, rozumiem, działam – edukacja rozwojowa w polskich szkołach” (2009/10),
- „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych” (2011),
- „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych – kontynuacja” (2012),
- „Edukacja globalna zadaniem każdego nauczyciela” (2013)⁷⁹.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Plan opracowany przez MSZ na podstawie przyjętego przez Radę Ministrów 20 marca 2012 r. wieloletniego programu współpracy rozwojowej na lata 2012–2015.

⁷⁸ www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/a/Poszukujemy-koordynatorow-regionalnych-edukacji-globalnej-EG-liderow-trenerow-szkolen-stacjonarnych-oraz-mentorow-moderatorow-szkolen-online-w-projekcie-EG-Od-edukacji-globalnej-do-odpowiedzialnosci-za-Swiat.

⁷⁹ www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/upload/File/2014/-OpisprojektuEG3162014v3nastroneINFO1504.pdf.

Organizacje pozarządowe

Grupa Zagranica

Grupa Zagranica jest stowarzyszeniem polskich organizacji pozarządowych zaangażowanych w międzynarodową współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną. Do Grupy Zagranica należy obecnie 61 organizacji, w tym 59 to członkowie zwyczajni, a 2 członkowie wspierający⁸⁰. Grupa Zagranica jest członkiem sieci CONCORD. Cele Grupy Zagranica realizowane są przez takie działania, jak:

- rzecznictwo interesów polskich organizacji pozarządowych (regularne spotkania i wymiana informacji z przedstawicielami władzy wykonawczej i ustawodawczej, decydujące o kształcie polskiej i unijnej polityki rozwojowej). Grupa uczestniczy w konsultacjach społecznych oraz wypracowuje wspólne stanowiska w reakcji na bieżące wydarzenia z dziedziny polityki rozwojowej i ochrony praw człowieka;
- monitoring (systematyczne prowadzenie niezależnej obserwacji i analizy polskiej i europejskiej pomocy rozwojowej);
- publikowanie raportów i ekspertyz dotyczących polskiej i europejskiej polityki rozwojowej, a także prowadzenie regularnej serii wydawniczej opracowań rzeczniczych (*policy brief*) „ODA. Opinie, Dyskusje, Analizy”, poświęconych najbardziej aktualnym kwestiom z zakresu współpracy rozwojowej, wspierania edukacji, pomocy humanitarnej i edukacji globalnej;
- udzielanie wsparcia o charakterze technicznym, szkoleniowym i informacyjnym polskim organizacjom pozarządowym, celem podnoszenia kompetencji i potencjału organizacyjnego *non governmental organisations* (NGOs; organizacje pozarządowe);
- prace grup roboczych skupiających ekspertów z organizacji członkowskich, którzy zajmują się wybranymi tematami⁸¹.

Wśród najważniejszych działań związanych z EG i prowadzonych przez Grupę Zagranica należy wymienić:

- koordynowanie serii 10 spotkań odbywających się w ramach debaty międzysektorowej w 2010 roku (rozdz. 1.2). Nadrzędnym celem było wypracowanie międzysektorowego Porozumienia na temat edukacji globalnej w Polsce. Grupa Zagranica była w tym procesie liderem;
- organizację międzynarodowej konferencji, która odbyła się 14 grudnia 2011 r. na Uniwersytecie Warszawskim, poświęconej zagadnieniom EG

⁸⁰ www.zagranica.org.pl/o-nas.

⁸¹ www.zagranica.org.pl/dzialania.

oraz edukacji dla zrównoważonego rozwoju, a także włączaniu tych treści w programy kształcenia nauczycieli;

- organizowanie partnerskich przeglądów (*peer review*) materiałów i działań z zakresu EG. Grupa Robocza ds. Edukacji Globalnej w koordynacji z Instytutem Globalnej Odpowiedzialności przeprowadziła pierwszy tego typu przegląd wiosną 2012 roku. W pilotażu wzięło udział 20 organizacji i instytucji zajmujących się tematyką EG;
- wynikiem przeglądu z roku 2012 było wyłonienie dobrych praktyk z następujących trzech obszarów: materiały edukacyjne, akcje i kampanie skierowane do różnych grup (w tym do uczniów oraz nauczycieli), programy wsparcia dla szkół i nauczycieli. Dobre praktyki oraz rekomendacje zostały przedyskutowane podczas seminarium podsumowującego „Jak badać jakość w edukacji globalnej?”.

Organizacje pozarządowe odgrywają istotną rolę w propagowaniu treści EG w szkołach⁸². Na terenie województwa małopolskiego działają zarówno organizacje lokalne, jak i organizacje ogólnopolskie: Fundacja Edukacja dla Demokracji, Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Polska Akcja Humanitarna (PAH), Związek Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć (PZS), Fundacja Partners Polska (PP), Fundacja Kultury Chrześcijańskiej „Znak”, Salezjański Wolontariat Misyjny „Młodzi Świata” (SWM), Stowarzyszenie Ośrodek Działań Ekologicznych Źródła, Fundacja Otwarty Plan, Fundacja Kupuj Odpowiedzialnie, Fundacja Koalicja Sprawiedliwego Handlu i in. Dane dotyczące organizacji pozarządowych mają charakter informacyjny.

Fundacja Edukacja dla Demokracji (FED)

powstała w końcu lat 80. (1989) dzięki współpracy pedagogów polskich i amerykańskich. Celem Fundacji jest krzewienie wiedzy o demokracji i gospodarce wolnorynkowej oraz umiejętności działania obywatelskiego w państwie demokratycznym. Nadrzędnym zadaniem Fundacji jest udzielanie pomocy w tej dziedzinie nauczycielom, wychowawcom, działaczom organizacji pozarządowych, związkowych, młodzieżowych i samorządowych w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej⁸².

www.fed.org.pl



⁸² E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Wdrażanie założeń edukacji globalnej...*, dz. cyt., s. 147.



Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO)

jest niezależną instytucją edukacyjną. Powstała z myślą o poprawie jakości systemu oświaty, upowszechnianiu wiedzy obywatelskiej, promowaniu praktycznych umiejętności i postaw niezbędnych do budowania demokratycznego państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego.

www.ceo.org.pl



Fundacja Polska Akcja Humanitarna

Biuro Regionalne w Krakowie

Naszą misją jest uczynić świat lepszym przez zmniejszenie cierpienia i promowanie wartości humanitarnych. Odpowiedzialność za świat pojmujemy jako możliwość rzeczywistego uczestnictwa i posiadania wpływu w procesie pomocy przez każdego pracownika i wolontariusza PAH. Praca każdego z nas przyczynia się do ratowania życia ludzi. To zobowiązuje nas do rozwijania się i podnoszenia jakości naszej pomocy.

www.pah.org.pl



Polska Zielona Sieć

Związek Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć

jest ogólnopolską organizacją pożytku publicznego zrzeszającą organizacje ekologiczne działające w największych miastach Polski. Celem organizacji jest rozwój w zgodzie z naturą, który możliwy jest poprzez budowanie obywatelskiego poparcia dla zrównoważonego rozwoju, tworzenie mechanizmów społecznej kontroli wydatkowania publicznych funduszy, zwiększenie wpływu konsumentów na jakość produktów oraz politykę globalnych korporacji, a także wspieranie ekorozwoju krajów Globalnego Południa oraz społeczeństwa obywatelskiego w Europie Wschodniej.

www.zielonasiec.pl



Ośrodek Działań Ekologicznych Źródła

od 20 lat zajmuje się szeroko rozumianą edukacją ekologiczną, przyrodniczą, globalną i obywatelską. Misją stowarzyszenia jest stałe zwiększanie stopnia świadomości ekologicznej społeczeństwa poprzez aktywną edukację, realizowaną głównie poprzez warsztaty dla dzieci i młodzieży, szkolenia, zielne szkoły, projekty edukacyjne. Pracujemy głównie w oparciu o autorskie programy i materiały dydaktyczne.

www.zrodla.org

Fundacja Partners Polska

U podstaw działania Fundacji Partners Polska leży przekonanie o wartości wolności wszystkich ludzi i ich prawie do udziału w decyzjach dotyczących ich rodzin, społeczności i krajów. Misją Fundacji jest budowanie zrozumienia między ludźmi, społecznościami i kulturami. Statutowym celem Fundacji jest propagowanie kultury pokojowego rozwiązywania sporów, w tym rozwoju mediacji w Polsce, wspieranie demokratycznych procedur podejmowania decyzji oraz działanie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego opartego na wiedzy.

www.fpp.org.pl

Fundacja Kultury Chrześcijańskiej „Znak”

została założona w 1992 r. Cele Fundacji to propagowanie i pogłębianie postaw humanizmu, szerzenie postaw tolerancji, współpracy pomiędzy różnymi religiami i narodami dla wzajemnego wzbogacania się i realizowania wspólnych wartości, propagowanie szacunku wobec praw ludzi i kultur do swobodnego rozwoju, inicjowanie i wspieranie prac w tym zakresie.

www.fundacja.znak.org.pl

Salezjański Wolontariat Misyjny „Młodzi Światu”

to organizacja pozarządowa, działająca od 1997 roku. Wolontariusze pracują w kilkudziesięciu krajach Afryki, Ameryki Południowej, Azji oraz Europy Wschodniej. Poza aktywną pomocą w krajach Globalnego Południa, prowadzimy także szeroką działalność w Polsce. Główne działania w kraju to zbieranie funduszy na realizację projektów pomocowych, formacja i przygotowanie wolontariuszy do wyjazdów misyjnych. Główną działalnością edukacyjną jest wychowywanie polskiego społeczeństwa w zakresie Edukacji Globalnej, realizowanej w projektach, stałych działaniach oraz poprzez organizację wydarzeń.

www.swm.pl

Fundacja Kupuj Odpowiedzialnie

jest ogólnopolską organizacją prowadzącą działalność na rzecz zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska, odpowiedzialnej konsumpcji i produkcji oraz przestrzegania praw człowieka i zasad ochrony środowiska w biznesie. Organizacja działa od 2002 r. wcześniej jako program tematyczny Polskiej Zielonej Sieci, a obecnie jako odrębna fundacja. Celem jest podniesienie świadomości oraz zdolności polskiego społeczeństwa do podejmowania odpowiedzialnych środowiskowo



Fundacja Partners Polska



FUNDACJA KULTURY
CHRZEŚCIJAŃSKIEJ „ZNAK”





Koalicja
Sprawiedliwego
Handlu

i społecznie wyborów konsumenckich, a także zwiększenie wpływu polskich konsumentów na politykę polskich firm i globalnych korporacji w celu poprawy ich standardów działania w zakresie ochrony środowiska i przestrzegania praw człowieka.

www.ekonsument.pl

Fundacja Koalicja Sprawiedliwego Handlu

Nieformalna Koalicja Sprawiedliwego Handlu powstała 16.3.2009. 13.9.2013 na jej bazie została zarejestrowana Fundacja „Koalicja Sprawiedliwego Handlu”. Jej założyciele to m.in. Polska Akcja Humanitarna, Polska Zielona Sieć i in. organizacje oraz firmy zajmujące się Sprawiedliwym Handlem. Fundacja współpracuje z Fairtrade International (d. FLO, Fairtrade Labelling Organizations International) w celu utworzenia w Polsce Fairtrade Marketing Organization (biura promującego produkty ze znakiem Fairtrade oraz wspierającego przedsiębiorców starających się uzyskać ten certyfikat), a także utrzymuje kontakty z innymi organizacjami Sprawiedliwego Handlu, np. z World Fair Trade Organization (WFTO).

www.fairtrade.org.pl



Fundacja Otwarty Plan

Głównym celem organizacji jest działanie na rzecz ochrony środowiska, edukacji ekologicznej, zielonej gospodarki, zmian w przestrzeni publicznej, zrównoważonego transportu, lokalnej konsumpcji żywności oraz odnawialnych źródeł energii. W obszarze szczególnych zainteresowań Fundacji jest promowanie i rozwijanie idei inteligentnego miasta (*smart city*), rozumianego jako miasta przyjaznego ludziom i przyrodzie. Fundacja działa w duchu idei „myśl globalnie – działaj lokalnie”, promując lokalne rozwiązania globalnych problemów społecznych i środowiskowych.

www.otwartyplan.org

Organizacje pozarządowe są istotnym aktorem w upowszechnianiu EG na wysokim poziomie.

Większość organizacji swoje projekty kieruje bezpośrednio do nauczycieli/ek oraz uczniów szkół (etapy I, II, III, IV). Są jednak i takie, które adresują swoje działania do znacznie szerszego grona odbiorców. W projektach realizowanych przez organizacje pozarządowe wykorzystuje się bardzo szerokie spektrum metod, od standardowych szkoleń i warsztatów, przez wykorzy-

stywanie nowych mediów (np. webinarów czy platform e-learningowych), aż do metod aktywizujących.

Projekty organizacji zaprezentowane finansowane są głównie ze środków publicznych krajowych (MSZ, urzędy marszałkowskie) czy europejskich (Komisja Europejska). Sporadycznie środki pozyskiwane są z takich źródeł, jak Ambasada Stanów Zjednoczonych w Polsce. Wiąże się to z trudnościami związanymi z pozyskiwaniem funduszy na wkład własny w projektach oraz utrzymaniem płynności finansowej. Autorzy *Diagnozy stanu współpracy organizacji pozarządowych w Małopolsce*⁸⁵ podają, że organizacje pozarządowe mogą generować wiele różnych pomysłów, ale ich realizacja uzależniona jest od posiadania środków finansowych. Jeśli więc małe przedsięwzięcia członkowie NGOs mogą realizować ze składek członkowskich lub małych dotacji, to duże projekty wymagają już uczestnictwa w procedurze konkursów i pozyskania w ten sposób środków. Projekty realizowane w zakresie EG przez opisane NGOs są więc często elementami szerszej współpracy (np. międzynarodowej) oraz efektami realizacji projektów współfinansowanych ze środków MSZ (np. konkursy dotyczące EG).

Celem badania na terenie Małopolski nie było ocenianie czy komentowanie dorobku organizacji pozarządowych w odniesieniu do EG. Chodziło przede wszystkim o zebranie podstawowych informacji weryfikowanych przy pomocy krótkiego formularza (por. *Aneks Formularz dla organizacji pozarządowych prowadzących działania z zakresu edukacji globalnej na terenie województwa małopolskiego*) rozsyłanego do wymienionych organizacji. Formularze zostały poprawnie wypełnione i odesłane drogą e-mailową przez przedstawicieli ośmiu organizacji pozarządowych, zarówno o zasięgu ogólnopolskim, jak i lokalnym: Polska Akcja Humanitarna, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Związek Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć, Fundacja Kultury Chrześcijańskiej „Znak”, Fundacja Partners Polska, Stowarzyszenie Salezjański Wolontariat Misyjny „Młodzi Światu”, Stowarzyszenie Ośrodek Działań Ekologicznych Źródła oraz Fundacja Otwarty Plan.

Przedstawiciele organizacji pozarządowych działających na terenie woj. małopolskiego podkreślają, jak ważna jest EG w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Najlepiej podsumuje to fragment wypowiedzi pracownicy jednej z fundacji działających na terenie Krakowa (na podstawie formularza):

⁸⁵ Por. A. Feliks, J. Gajda, M. Misygar, A. Otręba, *Diagnoza stanu współpracy organizacji pozarządowych w Małopolsce*, red. G. Bryda, Kraków 2010, s. 70, www.efs.gov.pl/analizyraportypodsumowania/baza_projektow_badawczych_efs/documents/raport_z_badan_diagnozastanuwspolpracymalopolska.pdf.

Z obserwacji i raportów ewaluacyjnych jasno wynika potrzeba bezpośrednich i systematycznych działań aktywizujących nauczycieli i młodzieży w zakresie edukacji globalnej. Mimo obecności w podstawie programowej nie jest ona efektywnie realizowana. Podstawa programowa obejmuje szeroki wachlarz wiedzy encyklopedycznej, którą nauczyciele mają przekazać a uczniowie opanować. Nie przekłada się to jednak na umiejętności młodzieży, niezbędne do zastosowania w życiu codziennym, aby mogli funkcjonować jako świadomi i odpowiedzialni obywatele. Niska jakość edukacji obywatelskiej realizowanej w systemie szkolnym wynika często nie ze złej woli nauczycieli, ale z braku odpowiedniego przygotowania, braku czasu na przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących, braku wiedzy o dostępnych materiałach dydaktycznych itp. Dodatkową przeszkodą (kluczową) jest wynikający z systemu szkolnego nacisk na indywidualny rozwój uczniów, przekładający się na osiąganie wysokich wyników na testach, głównie z przedmiotów, które uwzględniane są na egzaminach końcowych w gimnazjum i na maturze. Szczególnie widać to w braku umiejętności współpracy między uczniami, brakiem zainteresowania funkcjonowaniem w społeczeństwie jednostek i grup społecznych na poziomie lokalnym i ogólnym.

Kształcenie w nowoczesnej szkole* ma spełniać trzy podstawowe cele: 1) możliwie wszechstronne poznanie przez uczniów dziedzin wiedzy w takim zakresie, by istniejącą rzeczywistość pojąć, a następnie rozumnie wpłynąć na nią; 2) opanowanie przez uczniów takich umiejętności praktycznych, które pozwolą im oddziaływać w sposób planowany na zjawiska w świecie przyrody, techniki, kultury i sztuki itd.; 3) wykształcenie u młodzieży właściwych przekonań i postaw pozwalających jej widzieć świat jako całość.

Z powyższego opisu jasno wynika, jak bardzo potrzebne jest wsparcie merytoryczne i metodologiczne dla nauczycieli, co pomoże im wprowadzić aktywnie w życie możliwie wszechstronny model nauczania. Aktywne metody nauczania, które zostaną zaprezentowane i przekazane uczestnikom projektu, są tymi, które pozwalają głębiej przyswajać wiedzę poprzez indywidualne uczestnictwo i możliwość pełnej internalizacji wiedzy.

Poszczególne działania zaplanowane w projekcie oraz ich kolejność ma na celu maksymalne wykorzystanie zarówno czasu trwania projektu (szkoła letnia zaplanowana w wakacje), funduszy oraz potencjału beneficjentów oraz zastosowanie zasady empowermentu w odniesieniu do zaplanowanych grup docelowych. Każde działanie zostało skonsultowane z ich potencjalnymi uczestnikami (zarówno pod względem merytorycznym, jak i organizacyjnym).

* Za: D. Bernacka, *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Warszawa 2001.

Z doświadczenia wiemy, iż warsztatowa metoda przynosi bardzo dobre rezultaty. Często zdarza się, że dopiero podczas takich zajęć uczestnicy uświadamiają sobie, jak teoretyczna wiedza łączy się z codziennymi decyzjami i jak bardzo może na nie wpływać.

Konieczna jest zatem realizacja niniejszego zadania publicznego aby uświadomić i uwrażliwić młodych ludzi na potrzebę podejmowania aktywności społecznej, dostarczenie nauczycielom wiedzy, umiejętności, wsparcia metodycznego i motywacji do realizacji zajęć metodami aktywnymi oraz ustawicznego utrwalania wypracowanych postaw.

3.4. Podsumowanie

Dzięki działalności nauczycieli/ek, metodyków/czek, konsultantów/ek, przedstawicieli/ek organizacji pozarządowych oraz zaangażowaniu różnych ministerstw (MEN, MSZ, MŚ) tematyka EG jest realizowana w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych. Edukacja globalna może być prowadzona w ramach zajęć przedmiotowych (w nowej podstawie programowej zapisane są treści EG), zajęć pozalekcyjnych (koła zainteresowań itp.) oraz projektów edukacyjnych (w trakcie realizacji projektu gimnazjalnego). Realizując zagadnienia globalne, nauczyciele/ki mogą korzystać z gotowych rozwiązań, np. scenariuszy lekcji, prezentacji, filmów, pomocy dydaktycznych i narzędzi zamieszczonych na stronach internetowych różnych instytucji i organizacji. Ponadto w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej MSZ współfinansowane są różnorodne inicjatywy z zakresu EG (np. na terenie szkół), a uczelnie wyższe w Polsce oferują coraz więcej kursów nawiązujących bezpośrednio do tej problematyki.

Część 2. EMPIRYCZNA

Rozdział 4. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

4.1. „W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny”, czyli o potrzebie prowadzenia badań interdyscyplinarnych

„W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny” – konstatuje B. Śliwerski¹, wskazując, że to socjolodzy i psychologowie stali się głównymi beneficjentami środków unijnych związanych z diagnozowaniem polskiej oświaty². Tworzenie interdyscyplinarnych zespołów badawczych wydaje nam się więc odpowiednim remedium na tę ekskluzywną, choć trafną w swej wymowie diagnozę. Gorzką refleksję tego autora potęguje ponadto dostrzeżenie braku interdyscyplinarnych badań psychologiczno-pedagogicznych dotyczących przenikania sfery polityki do oświaty oraz realizacji badań ze środków UE, które, jego zdaniem, skutkują hermetycznym zamknięciem w obrębie poszczególnych dyscyplin³. Wydaje się, iż taki sposób uprawiania badań nie powinien znajdować uznania, gdyż, jak podkreśla L. Witkowski:

[...] mimo że wiele (sub)dyscyplin ulega autodegradacji i swoistemu manieryzmowi ich lokalnych koryfeuszów, to wrażliwość epistemologiczna wręcz zmusza ich do reagowania na bodźce z zewnątrz, czyli po prostu uczenia się z innych pól⁴.

W pedagogice podejście interdyscyplinarne jest pożądane z uwagi na charakter przedmiotu badań (rozwiązywanie problemów dydaktycznych,

¹ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 129.

² Tamże.

³ Tamże, s. 131.

⁴ Tamże, s. 553, za: L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 58.

wychowawczych czy opiekuńczych stanie się komplementarne przy zastosowaniu wiedzy z różnych dyscyplin naukowych). Dla socjologów z kolei badania interdyscyplinarne są

[...] synonimem otwartości, podatności na nowe idee, odwagi intelektualnej, wychodzenia poza skostniałe w danej dyscyplinie nieefektywne wzory działalności naukowej [...]. Interdyscyplinarność jest więc ostatecznie wyrazem krytyki obecnego stanu nauki i dążenia do jego zmiany⁵.

Biorąc pod uwagę postulaty wymienionych autorów, w postępowaniu badawczym zastosowano następujące rodzaje triangulacji: triangulację danych, triangulację badaczek, triangulację metodologiczną oraz triangulację interdyscyplinarną. W triangulacji danych dążyliśmy do wykorzystania różnych źródeł danych. Triangulacja badaczek wynikała z tego, że osoby tworzące zespół badawczy reprezentują różne dyscypliny naukowe i środowiska pracy⁶. Triangulacja metodologiczna polegała na wykorzystaniu zarówno metody ilościowej, jak i jakościowej. Triangulacja interdyscyplinarna sprowadzała się do wykorzystania różnych dyscyplin wiedzy i charakterystycznych dla nich podejść w celu wieloaspektowego rozpatrzenia przedmiotu badań⁷ (np. z zastosowaniem elementów charakterystycznych dla komparatystycznych badań pedagogicznych, jakim jest jukstapozycja). Najważniejszą z punktu widzenia zastosowanego postępowania badawczego była triangulacja metodologiczna oraz to, co zasadniczo dzieli badania jakościowe i badania ilościowe: sposób gromadzonych danych. Technikami, którymi posłużono się w ramach triangulacji, było zastosowanie techniki ankiety (wynikającej z ilościowej strategii postępowania) oraz techniki wywiadu (zastosowanie strategii jakościowej).

4.2. Cele badań

Celem badań jest dokonanie diagnozy stanu EG w systemie edukacji formalnej w Małopolsce (nakreślenie swoistego, jak już wcześniej zasygnalizowano, krajobrazu EG w regionie). Sformułowany w taki sposób cel badawczy określa bardziej diagnostyczny niż weryfikacyjny typ przeprowadzonych

⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, dz. cyt., s. 554, za: E. Tarkowska, *Interdyscyplinarność i socjologia*, „Rocznik Pedagogiczny” 33, 2010, s. 53.

⁶ Zespół realizujący badania stanowią: dr Katarzyna Jasikowska (liderka) z Instytutu Socjologii UJ, dr Ewa Pajak-Ważna z Instytutu Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie oraz mgr Magdalena Klarenbach z Fundacji Otwarty Plan / Związku Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć w Krakowie.

⁷ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin 2011, s. 313.

badania. Warto jednak nadmienić, że niekiedy „[...] badania weryfikacyjne i diagnostyczne niejako nachodzą na siebie, a tym samym wzajemnie się uzupełniają”⁸. Dotyczy to także szczegółowych celów badawczych, które są następujące:

- uzyskanie obrazu EG w regionie, a w szczególności zakresu i charakteru podejmowanych działań edukacyjnych;
- próba określenia stopnia świadomości małopolskich nauczycieli/ek w kwestii obecności treści EG w podstawie programowej i ich realizacji na wszystkich etapach edukacyjnych (I, II, III i IV);
- wskazanie potrzeb i ograniczeń w zakresie rozwoju EG w codziennym życiu szkoły w opinii nauczycieli/ek regionu;
- uzyskanie informacji na temat podmiotów działających w obszarze EG w Małopolsce oraz charakteru podejmowanej z nimi przez szkoły współpracy;
- wskazanie innowacyjnych działań z zakresu EG realizowanych w wybranych szkołach regionu (innowacyjne praktyki).

4.3. „Zapraszamy wszystkich nauczycieli z Małopolski do wypełnienia ankiety” – badania ilościowe

W badaniach dotyczących całościowego krajobrazu EG w Małopolsce istotny wydawał się głos jak największej liczby nauczycieli/ek bez względu na stopień znajomości problematyki, zaangażowanie i stosunek do tej edukacji. Najefektywniejszym narzędziem dającym możliwość dotarcia do jak największej liczby osób był kwestionariusz ankiety *online*, tj. CAWI (*computer assisted web interview*), o którego wypełnienie poproszono wszystkich/e nauczycieli/ki z Małopolski.

Kwestionariusz ankiety dla wszystkich nauczycieli/ek poddano weryfikacji w pilotażu przeprowadzonym w kwietniu 2014 roku. Badania te przeprowadzono z udziałem czynnych zawodowo nauczycieli/ek pracujących w różnych typach placówek oświatowych (wszystkie etapy edukacyjne) na terenie województwa małopolskiego.

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli/ek wszystkich etapów edukacyjnych został umieszczony na portalu moje-ankiety.pl i był udostępniony do wypełniania respondentom w okresie od 16 kwietnia 2014 do 2 czerwca 2014 roku. Umieszczenie kwestionariusza na portalu moje-ankiety.pl poprzedziło stworzenie bazy szkół publicznych i niepublicznych z terenu Małopolski (z uwzględnieniem adresów e-mail placówek). Dystrybucja ankiet odbywała

⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 156.

się za pośrednictwem komunikatów wysyłanych do wszystkich szkół regionu. W komunikacie znajdował się także link do kwestionariusza ankiety oraz prośba o jego udostępnienie wszystkim nauczycielom/kom pracującym w danej placówce.

Kwestionariusz ankiety składał się z 22 pytań oraz metryczki, w której zamieszczono 9 pytań. Pytanie filtrujące, zamieszczone na pierwszej stronie ankiety, dotyczyło obszaru, na którym znajduje się szkoła, gdzie pracuje respondent/ka. Jedynie osoby zatrudnione w placówkach oświatowych na terenie regionu Małopolski miały możliwość udzielania dalszych odpowiedzi.

W kwestionariuszu umieszczono 9 pytań otwartych, pozostałe natomiast były pytaniami półotwartymi lub zamkniętymi. Niektóre z pytań wymagały uzasadnienia odpowiedzi. Ostatnie pytanie w kwestionariuszu ankiety, nr 22, dotyczyło informacji związanej z dystrybucją ankiety (w jaki sposób respondenci dowiedzieli się o możliwości udziału w badaniach).

4.4. „Opowiedz mi swoimi słowami...” – badania jakościowe

Oprócz techniki ankiety w badaniach wykorzystano również technikę indywidualnego wywiadu pogłębionego, tj. IDI (*individual in-depth interview*) przyjmując założenie, że

[...] jakościowe wywiady indywidualne i grupowe pozwalają na bezpośrednie poznanie [...] sposobów myślenia, wartościowania, interpretacji wszystkich istotnych podmiotów procesu edukacyjnego⁹.

Wywiady jakościowe należały więc do istotnych narzędzi umożliwiających badanie sposobu, w jaki nauczyciele/ki z regionu Małopolski doświadczają i postrzegają świat (w nawiązaniu do doświadczeń zawodowych związanych z EG)¹⁰. Wywiady pozwoliły na jedyny w swoim rodzaju wgląd w codzienność życia szkoły. Nauczyciele/ki własnymi słowami opisywali swoje działania dydaktyczne i wychowawcze oraz poglądy związane z szeroko rozumianą problematyką EG.

W typowych badaniach z wykorzystaniem wywiadów liczba respondentów waha się między 10 a 15¹¹. W wywiadach indywidualnych przeprowadzonych w ramach małopolskich badań wzięło udział trzech nauczycieli oraz piętnaście nauczycieli/ek aktywnych zawodowo. Osoby te pracują w szkołach I, II, III oraz IV etapu edukacyjnego na terenie województwa małopolskiego. Przeprowadzone wywiady indywidualne w większości przy-

⁹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1997, s. 213.

¹⁰ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010, s. 39.

¹¹ Tamże, s. 88.

padków odbywały się w szkołach, w których badani/e nauczyciele/ki byli/ły zatrudnieni/one. Podczas przeprowadzania wywiadów indywidualnych zastosowano dyspozycje do wywiadów będące bardziej swobodną wersją kwestionariusza wywiadu.

Rekrutacja rozmówców/czyń do wywiadów pogłębianych odbywała się dwutorowo. Jedną z metod poszukiwania była analiza stron internetowych szkół biorących udział w projektach z zakresu EG we współpracy z wybranymi organizacjami pozarządowymi, które uzyskały stosowne certyfikaty i/lub tytuły (np. Szkoła Humanitarna czy Szkoła Globalna). Następnie kontaktowano się bezpośrednio z osobami odpowiedzialnymi za realizowanie tych działań w szkole (koordynator/ka projektu). Drugim sposobem rekrutacji rozmówców/czyń do wywiadów było wyselekcjonowanie kilku osób spośród ochotników, którzy wzięli udział w badaniu ilościowym. Osoby te kontaktowały się z zespołem badawczym drogą mailową (adres e-mail dostępny był w internetowym kwestionariuszu ankiety) i po rozmowie telefonicznej były/nie były kwalifikowane do uczestnictwa w indywidualnym wywiadzie pogłębianym.

Zabiegiem umożliwiającym poznanie innowacyjnych praktyk z zakresu EG w regionie było poproszenie wybranych rozmówców, z którymi przeprowadzone były indywidualne wywiady pogłębione, o wypełnienie Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej (por. Aneks). Wybrane zostały osoby, których działania ocenione były jako najbardziej innowacyjne (dobór celowy). Tą drogą otrzymano 6 kompletnych i poprawnie wypełnionych formularzy od nauczycieli/ek reprezentujących różnorodne placówki oświatowe. Opis innowacyjnych praktyk zamieszczony w rozdz. 5.3 powstał na podstawie indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz wymienionego Formularza i uzyskały autoryzację wspomnianych osób.

4.5. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę założenia metodologiczne badania zaprezentowane wcześniej, podstawowymi motywami przemawiającymi za połączeniem strategii ilościowej i jakościowej było:

- zastosowanie efektu synergii (badania jakościowe wzbogacają badania o charakterze ilościowym);
- logika triangulacji, polegająca na sprawdzeniu jakości (zestawienie wyników jakościowych z wynikami ilościowymi);
- uzyskanie szerszego obrazu badanego zagadnienia;
- cechy strukturalne zostały przeanalizowane przy użyciu metod ilościowych, natomiast aspekty procesualne przy użyciu metod jakościowych;

- perspektywa badaczek stanowiła podstawę dla podejścia ilościowego, natomiast badania jakościowe podkreślały punkt widzenia badanych nauczycieli/ek;
- problem reprezentatywności badań jakościowych został rozwiązany na podstawie wyników ilościowych;
- wyniki jakościowe wspomagały interpretację danych ilościowych.

Wymienione sposoby łączenia strategii ilościowej i jakościowej przemawiają za mocnymi stronami przyjętej metodologii badań, chociaż nie wyczerpują katalogu sposobów opisanych w literaturze metodologicznej¹². Metody jakościowe odpowiadają bowiem na pytania o cechy pewnego rodzaju obiektów, natomiast metody ilościowe są odpowiednie w przypadku pytań o częstość występowania obiektów tego typu¹³.

Do słabych stron przyjętej metodologii badań jakościowych można zaliczyć redukcję danych odnoszącą się do procesu selekcji, koncentracji, upraszczania, odkrywania i przekształcania danych¹⁴. Zanim dane zostaną bowiem zebrane, zachodzi ich redukcja, gdyż badacz decyduje, jakie wybiera ramy pojęciowe i przypadki, jakie kwestie badawcze itp. Słabym punktem w odniesieniu do metody CAWI może być marginalizacja niektórych osób, czyli nauczycieli/ek bez dostępu do Internetu. Jednak prowadzone badania ilościowe zakładały, że każdy/a nauczyciel/ka będzie w stanie wypełnić kwestionariusz ankiety w miejscu pracy.

W badaniu uwzględniono opinie nauczycieli/ek oraz przedstawicieli NGOs, instytucji kształcenia nauczycieli/ek pozostających czynnych zawodowo, a także poddano analizie wybrane materiały źródłowe dotyczące realizowania EG w szkołach. W przeprowadzonych badaniach nie uwzględniono perspektywy uczniów/ennic na temat EG, co jest ograniczeniem w uzyskaniu pełnego obrazu sytuacji EG w systemie edukacji formalnej regionu. Nauczyciele/ki zostali uznani za najważniejszą grupę do realizowania dobrej jakości EG w systemie edukacji formalnej. Co więcej, taka perspektywa badań jest potrzebna i wypełnia, jak podkreśla Śliwerski, dostrzeżoną przezeń lukę w interdyscyplinarnej literaturze przedmiotu.

¹² Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2010, s. 32.

¹³ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 88.

¹⁴ Por. M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 11.

Rozdział 5. WYNIKI BADAŃ W MAŁOPOLSCE

Badaniami ilościowymi (ankieta dla nauczycieli/ek wszystkich etapów edukacyjnych) objęto łącznie 1396 nauczycieli/ek zatrudnionych we wszystkich typach szkół z rejonu Małopolski. Kwestionariusz ankiety umieszczony był na portalu moje-ankiety.pl. Informacja o badaniach oraz zaproszenie do udziału były rozsyłane drogą e-mailową do wszystkich szkół w regionie.

Do udziału w badaniach jakościowych zaproszono zaś 18 osób. Rekrutacja do badań jakościowych odbywała się drogą doboru celowego. Kluczem były informacje dotyczące aktywnego uczestnictwa poszczególnych szkół (zespołów szkół) w programach z zakresu EG realizowanych głównie we współpracy z organizacjami pozarządowymi, które działały na poziomie regionalnym i ogólnopolskim. Podczas rekrutacji do badania jakościowego kryterium poziomu zaangażowania w realizowanie elementów EG nie było decydujące, tzn. w badaniu brały udział osoby zarówno bardzo doświadczone, jak i te, które można uznać za nowicjuszy w tej dziedzinie.

Objęta badaniami jakościowymi i ilościowymi próba nauczycieli/ek była wewnątrznie zróżnicowana pod względem wykształcenia, miejsca pracy (miejscowości o różnej liczbie mieszkańców), typów placówek, w których byli/ły zatrudnieni (etapy edukacyjne od I do IV) oraz rodzaju prowadzonych zajęć w tych placówkach (nauczyciele/ki klas I–III, przedmiotowi, pedagodzy szkolni oraz osoby zatrudnione w bibliotekach i na świetlicach szkolnych). Różnorodność badanych była jednocześnie niwelowana przez dwie cechy wspólne: pierwsza z nich to celowe ograniczenie badań do regionu Małopolski, a druga to podobny wiek, staż pracy i stopień awansu większości respondentów (wykresy 2, 3 i 4).

Jak zasygnalizowano już na wstępie, nadrzędnym celem badań było zdiagnozowanie i opisanie krajobrazu EG w Małopolsce. Dlatego uzyskane wyniki mogą stanowić dogodny punkt wyjścia do prowadzenia pogłębionych analiz z pogranicza pedagogiki i socjologii w ramach różnorodnych perspektyw. Z naszego punktu widzenia najciekawsze wydają się co najmniej trzy suplementarne ujęcia:

- analizy koncentrujące się na badaniu codzienności dotyczącej rzeczywistości szkolnej;

- jest to dobry punkt wyjścia do wnikliwego analizowania samoświadomości i samowiedzy nauczycieli/ek jako osób wykonujących określony zawód, co więcej, w perspektywie globalnej problematyki, w tym globalnych współzależności;
- na szczególną uwagę zasługuje w naszym mniemaniu prowadzenie dociekań dotyczących EG wraz z jej ideologicznymi uwarunkowaniami (lub, jak niektórzy podkreślają, z jej uwikłaniami, np. neoliberalnymi).

Prezentowane w dalszej części wyniki nawiązują więc do problematyki codzienności szkoły; doświadczeń, które poddawane są refleksji, „[...] by nie przemknęły niezauważone w jej przestrzeni”¹. Jak podkreśla J.M. Łukasik, potencjał tkwiący w problematyce życia codziennego stanowi inspirację dla wielu badaczy, a tematyka ta stała się jedną z głównych kategorii naukowo-badawczych². Na przykład P. Sztompka, odwołując się do problematyki codzienności, wyjaśnia, że człowiek szuka w niej lepszego zrozumienia otaczającego świata i swojego w nim miejsca³, przy czym należy zauważyć, że istnieje wiele aspektów rzeczywistości, nazywanych mikroświatami, a rzeczywistość edukacyjna jest tylko jednym z nich⁴. Analizując pracę dydaktyczno-wychowawczą związaną z EG, można podjąć próbę rozpoznania szerszych uwarunkowań i kontekstów, w jakich pracują nauczyciele/ki, jakkolwiek w analizie przez nas podjętej doświadczenia oraz refleksje nauczycieli/ek odwołują się jedynie do działalności wewnątrzszkolnej i pozaszkolnej w ramach EG, uchwyconej w „soczewce dnia codziennego”.

Przez analizę, odczytywanie ekspresji nauczycieli można podjąć próbę rozpoznania tego, co wyznacza rytm pracy i życia „przeciętnego” nauczyciela, poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jakimi doświadczeniami, przeżyciami, doznaniem, emocjami znaczone jest ich codziennosc?⁵

Wypowiedzi nauczycieli/ek stanowić mogą także interesujący materiał empiryczny w analizie zawodowej samoświadomości i samowiedzy badanych, zwłaszcza refleksji nad „neoliberalnymi deformacjami edukacji i wyty-

¹ J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014, s. 9.

² J.M. Łukasik, *Codziennosc jako powszednosc – odświętnosc w ujęciu Bogdana Suchodolskiego* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, dz. cyt., s. 57. Problematyka codzienności podejmowana jest przez socjologów o orientacji fenomenologicznej (w kolejności alfabetycznej m.in.: P.L. Berger, I. Borowik, P. Bourdieu, E. Goffman, Th. Luckmann, P. Sztompka), filozofów (np. J. Brach-Czaina, L. Witkowski), antropologów (np. R. Sulima), pedagogów (np. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, B. Śliwerski).

³ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 21.

⁴ E. Murawska, *Barwy nauczycielskiej codzienności* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, dz. cyt., s. 101.

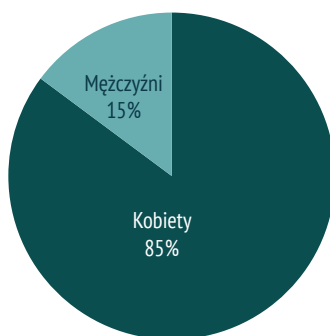
⁵ Tamże, s. 108.

czaniem kierunków możliwych zmian”⁶. Ostatnia kwestia pozostaje otwarta: W jakim stopniu nauczyciele/ki są refleksyjnymi i odpowiedzialnymi praktykami/czkami w działaniach prowadzonych z dziećmi i młodzieżą? Mamy tutaj na myśli np. niejednoznaczną obecność świata korporacyjnego w systemie edukacji formalnej w Polsce, która – także w kontekście EG – przejawia się w różnego rodzaju formach sponsoringu dla szkół. Nie rozstrzygając jednoznacznie, warto postawić pytanie: Czy zdobywająca sobie z trudem miejsce w szkolnej rzeczywistości EG (w swoich różnych przejawach) może/powinna być wykorzystywana w szkołach jako element wizerunkowej polityki firm?

5.1. „Częściowo każdy rozsądny nauczyciel czyni to od lat...”. Omówienie wyników badań ilościowych

Przedmiotem analiz ilościowych były odpowiedzi tylko tych nauczycieli/ek, którzy/e pracują na terenie województwa małopolskiego (w kwestionariuszu został umieszczony filtr odrzucający odpowiedzi osób deklarujących swoje miejsce pracy poza Małopolską). Kwestionariusz ankiety wypełniło łącznie 1396 respondentów⁷, z których 1189 było płci żeńskiej (85%), a 207 (15%) męskiej (płeć badanych prezentuje wykres 1). Zarysowana asymetria pod względem liczby przedstawicieli każdej z płci w badaniu odzwierciedla jednocześnie strukturę płci osób studiujących na kierunkach pedagogicznych (w zdecydowanej większości są to kobiety). Badani pochodzili zarówno z dużych ośrodków miejskich, jak i terenów wiejskich.

Wykres 1. Płeć respondentów/ek



Źródło: opracowanie własne.

⁶ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, wyd. II, Kraków 2012, s. 255.

⁷ W dalszej części rozdziału *N* odnosi się do wszystkich nauczycieli i nauczycielek, którzy pracowali na terenie województwa małopolskiego (1396 osób), natomiast *n* odnosi się do respondentów/ek, którzy/e udzielali/ły odpowiedzi na dane pytanie analizowane w tekście rozdziału.

Najmniej liczną grupę w badaniu stanowili nauczyciele/ki w wieku poniżej 30 lat ($n = 84$; 6% ogółu badanych), najliczniejszą zaś byli nauczyciele/ki w przedziale wiekowym 41–50 lat ($n = 531$; 38%) (wykres 2). Struktura wieku charakteryzująca populację nauczycieli/ek w Małopolsce (czy Polsce) wydaje się godna przeanalizowania w kontekście wyzwań, jakie stawia EG przed nimi. Jeżeli przyjmiemy założenie, że do realizowania EG przez nauczycieli/ki potrzebna jest gotowość do wprowadzania pewnych innowacji (dotyczących metod dydaktycznych, współpracy szkoły ze środowiskiem zewnętrznym itp.) oraz krytycznego namysłu nad praktyką pedagogiczną, to warto postawić pytanie: Którzy nauczyciele/ki będą potrafili/chcieli podejmować się takich zadań, nawet w sytuacji dostępności pakietu gotowych scenariuszy oferowanych szkołom m.in. przez ORE czy organizacje pozarządowe? Czy czynniki związane z wiekiem i ewentualnym wypaleniem zawodowym mają priorytetowe znaczenie? Kwestią otwartą, wartą uchwycenia w kolejnych badaniach, pozostaje kryterium wieku jako czynnika ułatwiającego czy też utrudniającego kontakt z uczniami / gronem pedagogicznym / otoczeniem szkoły w aspekcie realizacji treści EG. Innymi słowy, można dociekać czy doświadczenie nie tylko pedagogiczne, ale również życiowe (w potocznym tego słowa znaczeniu) może być w podejmowanych działaniach atutem. Najmniej liczną grupę badanych stanowili początkujący nauczyciele/ki. Dominującą grupą badanych były osoby powyżej 41 roku życia (ok. 70% badanych). Podobna struktura wieku nauczycieli/ek wyłoniła się także w badaniach prowadzonych przez J. Rutkowiak w 2008 roku. Autorka skomentowała to w następujący sposób:

Wypowiedzieli się więc ludzie, którzy w zdecydowanej większości przeżyli w szkolnictwie zmianę formacyjną, uczestniczą w realizowanej obecnie w Polsce reformie oświatowej, pracują w szkole funkcjonującej w kontekście neoliberalnym i sami są życiowo osadzeni w tym kulturowym układzie⁸.

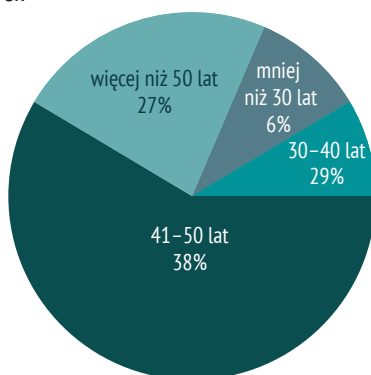
Z kolei W. Dróżka o badanych przez siebie w latach 2002–2004 nauczycielach w tym samym przedziale wiekowym napisała:

[...] średnie pokolenie nauczycieli z uwagi na ich biografie, można by nazwać „pokoleniem pogranicza”, pokoleniem na rozdrożu starego i nowego świata, tradycji i nowoczesności, socjalizmu i gospodarki rynkowej, powołania, etosu, mądrości i tzw. biegłości zawodowej, określanej wskaźnikami standardów⁹.

⁸ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 257.

⁹ W. Dróżka, *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian...*, dz. cyt., s. 25.

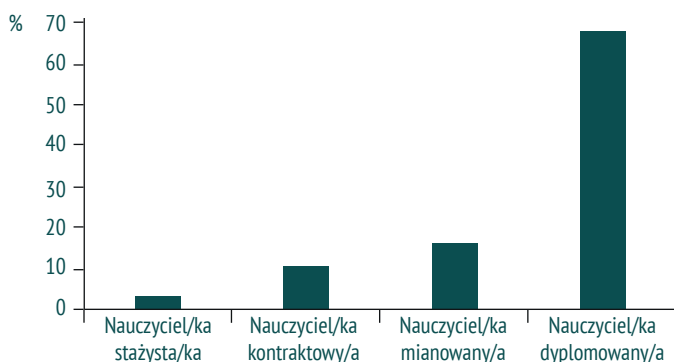
Wykres 2. Wiek respondentów/ek



Źródło: opracowanie własne.

W związku z zaprezentowaną powyżej strukturą wiekową nauczyciele/ki stażyści/stki reprezentowali najmniej liczną grupę ($n = 45$; 3,2% badanych). Z kolei nauczyciele/ki dyplomowani/e stanowili grupę najliczniejszą ($n = 970$; 69,48%). Wyniki te odzwierciedlają dane dotyczące populacji ogólnopolskiej nauczycieli/ek, gdyż w 2013 roku szkolnym w skali całego kraju 3,3% stanowili nauczyciele/ki stażyści/stki; 17,0% nauczyciele/ki kontraktowi/e, 27,1% nauczyciele/ki mianowani/e i 50,5% nauczyciele/ki dyplomowani (por. rozdz. 2). Uzyskane wyniki badań można uznać za reprezentatywne. Struktura badanych z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego przedstawia wykres 3.

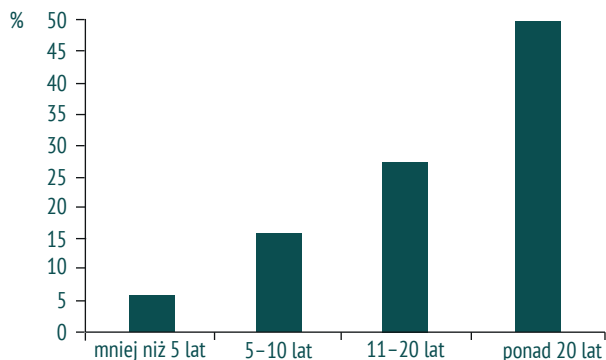
Wykres 3. Stopień awansu zawodowego nauczycieli/ek



Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy w zawodzie nauczyciela/ki osób badanych za pośrednictwem ankiety internetowej wahał się między okresem nieprzekraczającym 5 lat ($n = 84$; 6% respondentów) a ponad 20 lat pracy w zawodzie ($n = 702$; 50%). Dane te przedstawia wykres 4.

Wykres 4. Staż pracy nauczycieli/ek

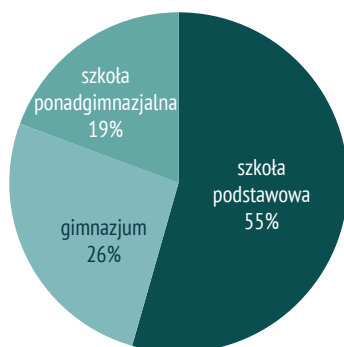


Źródło: opracowanie własne.

Typ szkoły, w której zatrudnieni/one byli/ły badani/e nauczyciele/ki, tylko w 53 przypadkach odnosił się do placówki niepublicznej (3,7% wskazań). Zdecydowana większość badanych (96%) pracowała w szkołach publicznych. Wyniki te korelują z danymi dotyczącymi wszystkich województw, gdyż ponad 95% uczniów w Polsce uczęszcza do placówek publicznych (por. rozdz. 2).

Struktura szkół z uwzględnieniem etapów edukacyjnych, w których pracowali badani, przedstawiała się następująco: 55% respondentów ($n = 760$) było zatrudnionych w szkołach podstawowych na terenie Małopolski (w tym 309 osób jako nauczyciele/ki edukacji wczesnoszkolnej, co odpowiada I etapowi edukacyjnemu; pozostałe osoby pracowały w klasach IV–VI szkół podstawowych, czyli II etap edukacyjny). Osoby pracujące w gimnazjach (III etap edukacyjny) stanowiły 26% ogółu badanych ($n = 366$). Nauczyciele/ki zatrudnieni/one w szkołach ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny) byli/ły reprezentowani/e przez 270 osób (19% ogółu badanych). Dane te przedstawia wykres 5.

Wykres 5. Typ szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele/ki wszystkich etapów edukacyjnych byli/ły zatrudnieni/one w szkołach nie tylko w charakterze nauczycieli/ek przedmiotowych. Najlichnieszymi grupami badanych z uwzględnieniem rodzaju nauczanego przedmiotu byli: nauczyciele/ki klas I–III ($n = 309$; 22,1%), języka polskiego ($n = 173$; 12,4%) oraz języków obcych ($n = 169$; 12,1%). Najmniej liczną pod względem wskazań co do przedmiotu nauczania grupę stanowili nauczyciele/ki przedmiotów artystycznych (plastyka/muzyka; 1,7% ogółu badanych) oraz techniki (1,8%). Wśród odpowiedzi w kategorii „inne” badani wymieniali najczęściej pełnienie obowiązków nauczyciela/ki bibliotekarza/ki, pracę w szkolnej świetlicy lub w charakterze szkolnego pedagoga.

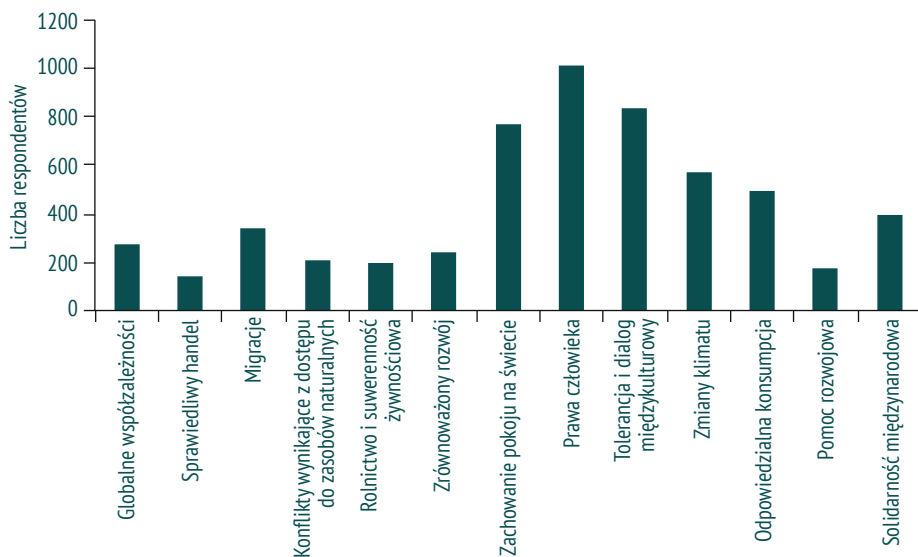
Zasadnicza część kwestionariusza ankiety (por. Aneks) składała się z 21 pytań poświęconych problematyce EG. Poniżej zaprezentowano krótkie omówienie uzyskanych odpowiedzi.

Pierwszą ważną do ustalenia kwestią było to, czy badani kiedykolwiek zajmowali się w swojej pracy problematyką, którą można zaliczyć do EG (nawet jeżeli nie uświadamiali sobie istniejących powiązań). Dlatego już przy pierwszym pytaniu pojawiała się obszerna kafeteria zagadnień (pytanie brzmiało: Czy w ramach realizowanych zajęć porusza Pan/i którekolwiek z zagadnień wymienionych poniżej?). Nauczyciele/ki odpowiadali w zdecydowanej większości twierdząco (1229 odpowiedzi; 88% wskazań). Nauczyciele i nauczycielki, którzy odpowiedzieli na pytanie 1 twierdząco, zostali poproszeni o wskazanie wątków, które w ich ocenie zaliczane są do EG, a które realizują na prowadzonych przez siebie zajęciach.

Z kolei osoby, które zadeklarowały, że nie poruszają treści wymienionych w pytaniu 1, nie miały możliwości udzielenia odpowiedzi na pytanie 2. W pytaniu tym nauczyciele/ki dokonywali/ły więc swego rodzaju samooceny treści poruszanych podczas prowadzonych zajęć z uczniami/ennicami. Wyniki przedstawiają się następująco: kategorię „prawa człowieka” wybrało ponad 70% ogółu badanych (ponad tysiąc respondentów), „tolerancję i dialog międzykulturowy” blisko 60% (833), a „zachowanie pokoju na świecie” 55% (768). Owe trzy wymienione kategorie reprezentują najczęściej poruszane w ramach zajęć treści (z zestawu kafeterii) zaliczanych do EG, bez względu na rodzaj etapu edukacyjnego. Z kolei do najrzadziej poruszanych w ramach nauczanego przedmiotu treści należą w deklaracjach badanych: sprawiedliwy handel (9,6% wskazań), pomoc rozwojowa (12,6%) oraz rolnictwo i suwerenność żywnościowa (13,6%). Szczegółowe dane zostały zaprezentowane na wykresie 6. Treści o niskich współczynnikach wyboru badanych (takie jak sprawiedliwy handel) mogą być obce lub niezrozumiałe dla badanych, co mogłoby uzasadniać przyczyny braku poruszania tych treści podczas pracy z uczniami/ennicami. Warto w tym miejscu pokrótce skomentować wybór takich, a nie innych zagadnień, które pojawiły się w kafeterii wątków dotyczących EG. Otóż nie jest to ani zamknięta, ani wyczerpująca lista

możliwości. Chodziło o zaproponowanie badanym możliwości wybierania zarówno spośród powszechnie znanych kwestii typu: pokój na świecie, prawa człowieka, czy tolerancja i dialog międzykulturowy (które były ważnymi wątkami obecnymi w szkole także przed pojawieniem się w Polsce zagadnień pod wspólnym szyldem EG), jak i bardziej szczegółowych czy wręcz wymagających pogłębionej wiedzy, takich jak: sprawiedliwy handel, suwerenność żywnościowa czy pomoc rozwojowa. Trudno tutaj o jednoznaczną interpretację zaprezentowanych wyborów. Niemniej rzadszy wybór tych szczegółowych tematów (wręcz niszowych, jakim jest zagadnienie sprawiedliwego handlu) wchodzących w zakres EG wskazuje na znacznie niższy odsetek osób mających rzetelną i pogłębioną wiedzę na temat zagadnień EG, aniżeli wynikałoby z deklaracji badanych nauczycieli/ek.

Wykres 6. Kafeteria zagadnień związanych z edukacją globalną



Źródło: opracowanie własne.

Dopiero pytanie 3 kwestionariusza ankiety odnosiło się *explicito* do EG i brzmiało: Czy zetknął/ęła się Pan/i z pojęciem „edukacja globalna”? Na pytanie to udzielali odpowiedzi wszyscy respondenci ($N = 1396$ osób), ale tylko ci nauczyciele/ki, którzy/e udzielili/ły odpowiedzi twierdzącej, mogli/ły odpowiadać na trzy kolejne pytania umieszczone w kwestionariuszu (pytanie 4, 5 i 6, por. Aneks). Ponad 70% respondentów (992 osoby) udzieliło odpowiedzi twierdzącej na pytanie 3, deklarując zetknięcie się z terminem edukacji globalnej. Należy podkreślić, że respondenci nie byli pytani ani o znajomość tego terminu, ani nie byli proszeni o jego definiowanie. Wynik ten jest wskazaniem niższym od uzyskanego w odpowiedzi na

pytanie 1, w którym prawie 90% nauczycieli/ek (1229 osób) zadeklarowało, że porusza zagadnienia wymienione w kafeterii, takie jak: zrównoważony rozwój, globalne współzależności, zmiany klimatu (zagadnienia te mieszczą się w problematyce EG, ale celowo nie używano tego pojęcia w pytaniu inicjującym ankietę). Odpowiedzi respondentów potwierdzają to, co zostało już wcześniej przedstawione – większa liczba nauczycieli/ek deklaruje poruszanie zagadnień dotyczących EG niż tych, którzy deklarują zetknięcie się z samym pojęciem EG, i wskazują, że niektórzy nauczyciele/ki mogą realizować treści związane z problematyką EG, nie wiedząc jednocześnie, co wchodzi w zakres pojęciowy tego terminu (teza ta znalazła potwierdzenie również w wynikach badania jakościowego, rozdz. 5.2). Jednocześnie blisko 30% badanych ($n = 404$) w odpowiedzi na pytanie 3 przyznało, że nie zetknęło się z terminem „edukacja globalna”. Nie jest to wynik zaskakujący, jeśli uwzględnimy jego zakres pojęciowy. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź S. McCloskeya, który podjął próbę wyjaśnienia przyczyn powodujących, że ten termin jest tak niejednoznaczny:

Zdefiniowanie edukacji rozwojowej [jedno z alternatywnych określeń EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] może przedstawiać problem, wymaga bowiem uchwycenia wielu elementów, które obejmuje ten rozległy proces pedagogiczny. Czy na przykład mamy się skupić na metodyce (uczenie aktywne, uczestniczące), na problemach socjalnych i gospodarczych, jakimi edukacja rozwojowa się zajmuje (handel, pomoc, konflikty itp.), na umiejętnościach, jakie kształtuje u uczących się (tolerancja, szacunek, świadomość kulturowa), na efektach, jakie chce uzyskać (sprawiedliwość społeczna i równość), na sektorach edukacyjnych, w jakich działa (dorośli, szkoły, grupy młodzieży itp.), czy też na narzędziach, z jakich korzysta (pomoce dydaktyczne, ćwiczenia, technologia informatyczna)? Problem komplikuje jeszcze wielość etykietek, jakie pedagodzy stosują w odniesieniu do metodyki, treści i procesów, które obejmuje edukacja rozwojowa. Alternatywnymi określeniami są tutaj: edukacja globalna, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, badania na rzecz rozwoju oraz świadomość rozwojowa¹⁰.

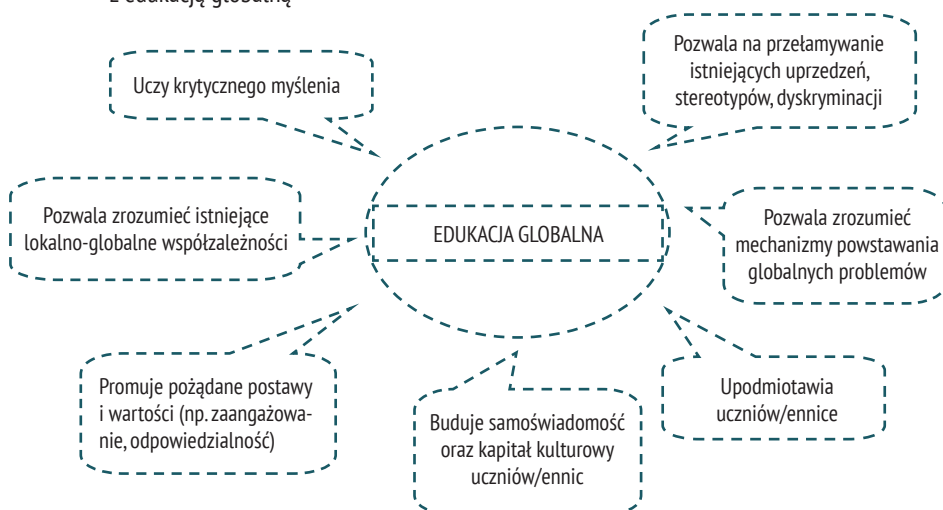
W tym miejscu odwołamy się także do badań zrealizowanych w latach 2007–2010 przez I. Żeber-Dzikowską¹¹ wśród studentów kierunków przyrodniczych. Badania te, podobnie jak wyniki naszych badań, wykazały niski poziom znajomości problematyki dotyczącej zrównoważonego rozwoju (np. błędne lub powierzchowne – zdaniem autorki badań – interpretowanie terminu „zrównoważony rozwój” oraz niska świadomość zasad dokumentu programowego *Agenda 21*).

¹⁰ S. McCloskey, *Edukacja rozwojowa jako czynnik zmiany społecznej: teoria i praktyka* [w:] G. McCann, S. McCloskey, *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Warszawa 2010, s. 187.

¹¹ Por. I. Żeber-Dzikowska, *Wiedza studentów o zrównoważonym rozwoju* [w:] E. Szadzińska (red.), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Kraków 2014, s. 59–80.

W małopolskich badaniach z zakresu EG ważne było ustalenie, jakiego rodzaju skojarzenia budzi ten termin wśród osób, które zadeklarowały wcześniej zetknięcie się z tym terminem (pytanie 3). W tym celu zaproponowano skalę, na której nauczyciele/ki biorący udział w badaniu zaznaczali, jakiego rodzaju skojarzenia budzi w nich termin „edukacja globalna” – od bardzo negatywnych, przez mieszane, do bardzo pozytywnych (pytanie 4). Spośród 992 respondentów ($n = 100\%$), którzy zadeklarowali wcześniejsze zetknięcie się z tym terminem, bardzo pozytywne skojarzenia z nim ma 107 osób (10,8%). Zdecydowana większość badanych nauczycieli/ek ma pozytywne skojarzenia z tym terminem (502 osoby; 50,6%). Łącznie zaledwie 20 osób określiło swoje skojarzenia jako negatywne bądź bardzo negatywne (ok. 2% badanych). Pozostali respondenci zadeklarowali, że ich skojarzenia są ambiwalentne (363 ankietowanych; 36,6%). Co czwarty badany/na określił/a swoje skojarzenia z tym terminem jako mieszane (ambiwalentne). Warto przyrzeć się uzasadnieniom powodów, dla których ów termin budzi określone skojarzenia (pytanie 5). Oto lista najciekawszych komentarzy pogrupowanych według trzech typów skojarzeń dotyczących EG (pozytywne/ambiwalentne/negatywne). Nauczyciele/ki biorący udział w badaniu skorzystali z okazji do wypowiedzenia się – odzew wynosił 100%. Innymi słowy, wszystkie osoby uczestniczące w badaniu, które zadeklarowały wcześniejsze spotkanie się z terminem edukacji globalnej, skomentowały swój stosunek doń własnymi słowami. Graficznie treści wynikające ze stosunku respondentów/ek do EG przedstawiono na rysunkach 6–8.

Rysunek 6. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e pozytywne skojarzenia z edukacją globalną



Wśród najliczniejszej kategorii respondentów/ek, u których EG budzi pozytywne oraz bardzo pozytywne skojarzenia, wyróżniono następujące typy wypowiedzi.

Edukacja globalna pozwala na przełamywanie istniejących uprzedzeń, stereotypów, dyskryminacji

Ponieważ edukacja globalna kładzie szczególny nacisk na ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę oraz przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń (wpis 422).

Edukacja globalna być może spowoduje zmniejszenie dyskryminacji, wzrost świadomości międzynarodowej, zmniejszenie ilości konfliktów (wpis 535).

Edukacja globalna uczy krytycznego myślenia

Edukacja globalna prowadzi do budowania społeczeństwa opartego na zasadach solidarności, współpracy i równości. Pozwala każdemu krytycznie spojrzeć na własny styl życia i uczy odpowiedzialności za dokonywane wybory. Uważliwia na ubóstwo innych ludzi (wpis 150).

Edukacja globalna ma wymiar praktyczny. Pozwala nabywać umiejętności niezbędne w codziennym życiu. Uczy dialogu i krytycznego myślenia, promuje pokojowe rozwiązywanie konfliktów i współdziałanie dla osiągnięcia celów. Realizacja edukacji globalnej przyczynia się do uwrażliwienia dzieci na problemy kraju i świata (wpis 409).

Dzieci kształcone w ten sposób potrafią zauważyć zależności pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Lepiej przeprowadzają syntezę i analizę zagadnień, ponieważ potrafią rozpatrywać je w różnych aspektach (wpis 869).

Edukacja globalna pozwala zrozumieć istniejące lokalno-globalne współzależności

Żyjemy w świecie, który jest w coraz większym stopniu globalny. Nasze życie jest coraz bardziej splecione z życiem innych ludzi na całym świecie. Ale jednocześnie w naszym świecie zwiększają się rozbieżności i nierówność. Jest oczywiste, że globalne problemy i wyzwania – bieda, zrównoważona przyszłość, pokój i zgoda – wymagają rozwiązań ogólnoświatowych (wpis 296).

Żyjemy w świecie, w którym problemy jednej grupy społecznej, narodu nie pozostają bez skutków dla innych. Dotyczy to też sposobu wykorzystywania zasobów naturalnych, ochrony środowiska, stosunków międzyludzkich (w tym międzynarodowych). Edukacja globalna pomaga podnieść świadomość ludzi o tych zależnościach, a więc też zapobiegać ich negatywnym skutkom (wpis 518).

Edukacja globalna pozwala zrozumieć mechanizmy powstawania globalnych problemów

Wskazuje na potrzebę rozumienia, iż żyjemy na wspólnej planecie, gdzie problemy są podobne i musimy umieć je rozwiązywać jak również rozumieć mechanizmy ich powstawania (wpis 28).

Edukacja globalna buduje samoświadomość oraz kapitał kulturowy uczniów i uczennic

Rozwija świadomość wśród ubogich społecznie środowisk (wpis 364).

Uczenie ludzi świadomej egzystencji (wpis 698).

Nie ma miejsca na ignorancję i bycie ponad innymi. Wszystkie podejmowane przez nas decyzje wywierają na innych jakiś skutek (wpis 743).

Edukacja globalna upodmiotawia uczniów/ennice

Edukacja globalna pozwala dostrzec uczniom, że nawet niewielkie zmiany w naszym funkcjonowaniu mogą mieć wpływ na sprawy o wymiarze globalnym. Jest to tematyka, która budzi wśród uczniów duże zainteresowanie (wpis 54).

Edukacja globalna porusza problemy dzisiejszego świata w różnych dziedzinach [...] rozwija postawy u uczniów np. odpowiedzialności za Ziemię, jej środowisko, za rozwój i przyszłość ludzi, pozwala dostrzec, że nasze działania mają znacznie szerszy zasięg niż najbliższe podwórko. Pozwala ona na dostrzeżenie wyjątkowości każdego regionu świata i jego dziedzictwa. Daje nam szansę podejmowania wspólnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju planety. Dla dzieci istotne jest, żeby od najmłodszych lat czuły, że są ważne jako jednostki, które mogą przyczynić się do zmian, dokładając swoją małą cegiełkę (wpis 369).

U dzieci klas I–III kształtujemy odpowiednie postawy i eliminujemy złe nawyki. Dzieci poznają różne zjawiska zachodzące w świecie, ich przyczyny i konsekwencje. Uświadamiają sobie, że każdy człowiek ma wpływ na losy świata w mniejszym lub większym stopniu (wpis 658).

Edukacja globalna promuje pożądane postawy i wartości (np. zaangażowanie, odpowiedzialność)

Uważam treści mieszczące się w zakresie tego pojęcia za ważne zarówno w procesie edukacji rozumianej jako przygotowanie do aktywnego udziału w dorosłym życiu, jak i do kształtowania pożądanych postaw u młodzieży, która w przyszłości będzie współuczestniczyć w rządzeniu i kierowaniu ładu lokalnego, regionalnego i światowego (wpis 297).

Nasza cywilizacja ulega szybkim przemianom. Musimy być świadomi korzyści, które z nich płyną oraz zagrożeń, które się z nimi wiążą. Rolą nauczyciela jest między innymi rozważne podążanie za ww. zmianami i uświadamianie ich uczniom. Ochrona środowiska, przestrzeganie praw człowieka, tolerancja inności i różnorodności to wartości, które we współczesnym świecie są składową pojęcia „odpowiedzialność” (wpis 332).

Edukacja globalna pozwala uczniom lepiej zrozumieć otaczającą ich rzeczywistość, uczy solidarności międzyludzkiej, kształtuje postawy sprzyjające dalszemu rozwojowi, uczy odpowiedzialności i sprawiedliwości, pokazuje różnorodność świata, motywuje do dalszego rozwijania swojej wiedzy o świecie (wpis 538).

Podobają mi się wartości, na których jest oparta; ma wpływ na kształtowanie odpowiedzialnych postawi zachowań ludzi (wpis 652).

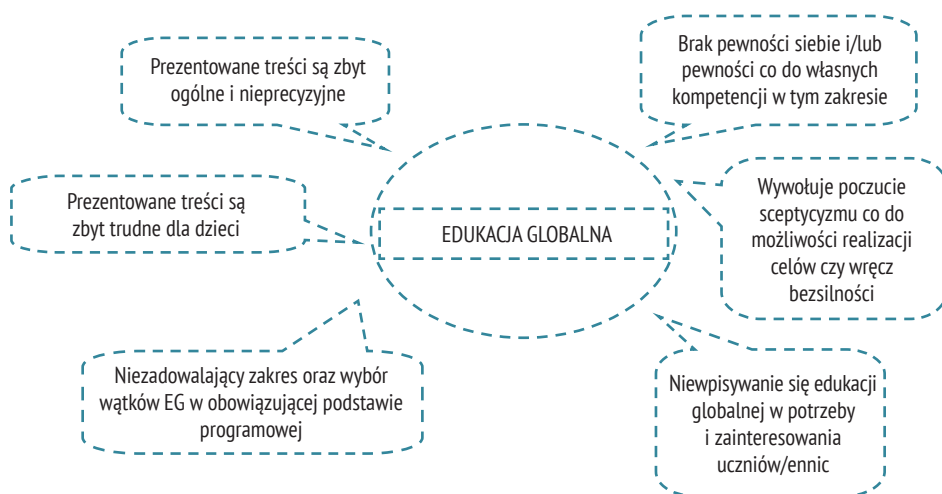
Z powyższych komentarzy (zaledwie kilku wybranych spośród 992) wynika, iż spektrum dostrzeganych przez nauczycieli/ki możliwości, jakie niesie z sobą EG, jest ogromne. Co jednak najważniejsze, niektóre z badanych osób dostrzegają nie tylko potencjał polegający na poszerzaniu wiedzy uczniów/ennic (np. na temat krajów Globalnego Południa), ale również potencjał kształtowania umiejętności interpersonalnych, kompetencji społecznych i obywatelskich.

We współczesnej szkole – mimo opisywania przez M. Śnieżyńskiego¹² szkoły jako miejsca dialogu – podmiotowego traktowania uczniów w relacji nauczyciel – uczeń nie można wciąż zaliczyć do powszechnie obowiązujących standardów, stąd zacytowane wypowiedzi odbieramy jako bardzo pozytywne. Nie będzie przesadą odwołanie się także do zaproponowanej wcześniej definicji EG jako „elementu wychowania i edukacji obywatelskiej”. Wydaje się, że owe postulaty definicyjne są przez część nauczycieli/ek dostrzegane.

Komentarze respondentów/ki mających/e ambiwalentny stosunek do EG przedstawia rysunek 7.

¹² Por. M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995.

Rysunek 7. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e ambiwalentne skojarzenia z edukacją globalną



Źródło: opracowanie własne.

Brak pewności siebie i/lub pewności co do własnych kompetencji w tym zakresie

Na co dzień nie czuję, że mam kontakt z resztą świata, że jestem od reszty świata zależna, że sama oddziałuję na mieszkańców innych państw, dlatego w tym aspekcie edukacja globalna to edukacja daleka, nierealna, np. nie mam wpływu na to, co dzieje się w Chinach czy Peru, a z drugiej strony ziarno do ziarnka... (wpis 61).

Nie jest mi znana dokładna sytuacja związana z krajami ubogimi i zależność od sytuacji politycznej. Brakuje dokładnych informacji, i to informacji prawdziwych. Nie jestem przekonana aby było możliwe budowanie społeczeństwa globalnego (wpis 98).

Nie wiem, jak uczniom klasy IV lub V w sposób ciekawy zaprezentować taki temat. Przy okazji omawiania jakiegoś tekstu literackiego lub filmu ocieram się o edukację globalną, ale nie mówię o zmianach klimatycznych czy kryzysie w gospodarce (wpis 203).

Wywołuje poczucie sceptycyzmu co do możliwości realizacji celów czy wręcz bezsilności

Edukacja globalna w gruncie rzeczy ma bardzo dobre założenia, ale nie wiem, czy jest ona w stanie je realizować, wprowadzać, ponieważ obecnie każdy żyje, jak chce, i nawet gdybyśmy my chcieli coś zmienić, to wyższe władze „jak zwykle” wszystko blokują. Mówić pięknie i próbować tworzyć świat idealny, zwracać

uwagę na globalizację każdy potrafi, a jak przychodzi do realizacji, to pojawia się kłopot (wpis 280).

[...] globalne – odległe, nierealne, nieosiągalne (wpis 713).

W teorii: wszystko ma być piękne, wspaniałe, solidarność międzyludzka, rozwój, ochrona praw człowieka itp. W praktyce: jak jest, każdy myślący widzi. Chyba nie do pogodzenia są wzniosłe hasła z szarą rzeczywistością. Stąd sceptycyzm (wpis 766).

Niezadowolający zakres oraz wybór wątków edukacji globalnej w obowiązującej podstawie programowej

Mało jest tego w podstawie programowej (wpis 624).

Tematyka dotycząca edukacji globalnej w klasach I–III to przede wszystkim zapoznanie uczniów z warunkami życia i dostępu do nauki ich rówieśników w innych krajach świata, zarówno w krajach biednych, jak i bogatych. Porusza się tematy braku czystej wody czy braku pożywienia. Omawia się problemy życia w slumsach i pracy zarobkowej dzieci. Ale nie porusza się tematów wycisku gospodarczego jednych krajów przez drugie, traktowania kobiet/dziewcząt w niektórych nacjach czy czystek etnicznych (wpis 672).

Prezentowane treści są zbyt trudne dla dzieci

Budzi moje wątpliwości, czy na pewno jest ta forma zrozumiała dla uczniów w podstawówce (wpis 76).

[...] może temat dla starszych uczniów (wpis 89).

Tematyka jest bardzo trudna do poruszania w pierwszym etapie kształcenia (wpis 335).

Prezentowane treści są zbyt ogólne i nieprecyzyjne

Dlatego, że ma to znaczenie bardzo ogólne i przypomina worek, w którym mieści się wiele rzeczy (wpis 104).

[...] w takim stwierdzeniu jest anonimowa, mało rozpoznawalna i niekonkretna (wpis 584).

Niewpisywanie się edukacji globalnej w potrzeby i zainteresowania uczniów i uczennic

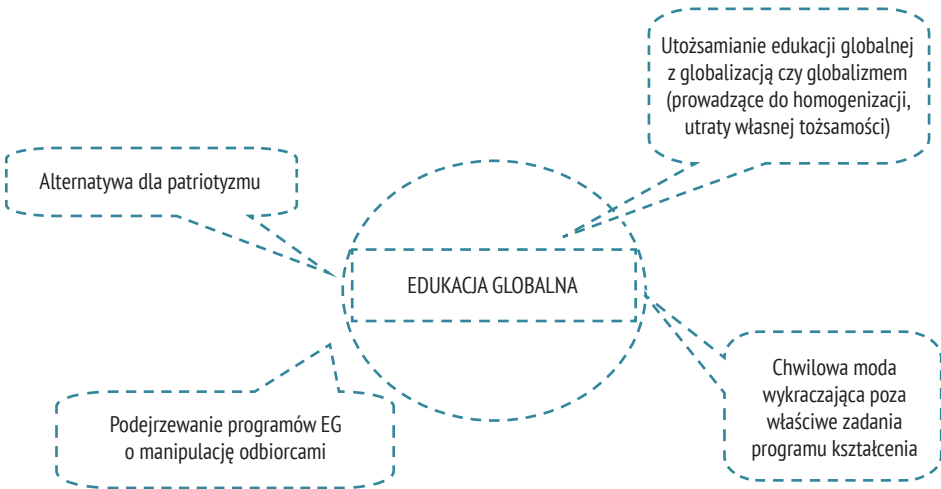
Na etapie pracy z młodzieżą gimnazjalną istnieją już duże problemy przy poruszaniu zagadnień europejskich, większość dzieci nie wyjeżdża ze swojej miejscowości dalej niż do dużego miasta. Większość ma niewielką albo żadną ciekawość świata (wpis 43).

W szkołach znajdują się różne dzieci, czasami same mają puste brzuchy i nie interesuje ich inny kraj. Nawet tam, gdzie jest dobrze, ciężko zainteresować innych kimś tak odległym. Z drugiej strony, temat jest potrzebny i czasochłonny, a czasu w naszych szkołach brakuje (wpis 54).

Z powyższych komentarzy osób deklarujących ambiwalentny stosunek do terminu „edukacja globalna” można wyciągnąć co najmniej kilka wniosków dotyczących problemów z adaptacją treści tej edukacji. Po pierwsze, nauczyciele/ki małopolskich szkół w bardzo dużym stopniu (za dużym?) zwracają uwagę na czynniki zewnętrzne definiujące warunki do działania, na które – jak sądzą – mają niewielki lub żaden wpływ, takie jak sytuacja geopolityczna/gospodarcza określonego kraju czy regionu. Można tutaj zadać pytanie: Czy nauczyciele/ki myślący właśnie w taki sposób nie przekazują tej bezsilności/obojętności/frustracji uczniom i uczennicom? Jest to jeden z ważniejszych problemów prowadzący do zaniechania, dyskredytowania czy wręcz chronicznego poczucia braku wpływu i sprawczości nie tylko na rzeczy z pozoru odległe, ale również na kwestie związane z najbliższym otoczeniem. Po drugie, z powyższych wypowiedzi można wnioskować, iż istnieje szeroki zakres zdefiniowanej ignorancji, czyli przyznanie się części nauczycieli/ek po prostu do braku kompetencji do uczenia w zakresie EG. Z tym problemem ściśle powiązany jest kolejny, który polega na tym, że wielu nauczycieli/lek nie rozumie, na czym ma w gruncie rzeczy polegać EG. Wychodzenie poza uczenie o odległych kulturach i zagadnieniach sprawia trudności, tzn. EG jako nabywanie pewnych umiejętności kluczowych dla ludzi żyjących w zglobalizowanym świecie stanowi wyzwanie. Dlatego pojawia się kwestia niedostrzegania związków z tym, co dzieje się gdzieś daleko (w innym kraju czy na innym kontynencie itd.), a tym, co bliskie. Gdyby jednak odwrócić tę optykę i wyjść od lokalnych zagadnień i wyzwania, a dopiero w dalszej kolejności poszukiwać ich globalnych odniesień, część z owych problemów dotyczących nieadekwatności/abstrakcyjności treści EG przestałaby istnieć. Po trzecie, problemem wartym głębszego zastanowienia w kontekście powyższych komentarzy jest pytanie: Czy rzeczywiście uczniowie/ennice pochodzący z rodzin o niskim statusie ekonomicznym nie są zainteresowani szkołą, zwłaszcza elementami EG, czy jest to może jedynie projekcja uprzedzeń, której nieświadomie dokonują niektórzy nauczyciele/ki? Jeżeli bowiem powrócimy do wspomnianego powyżej wątku/postulatu rozumienia EG jako tego, co dzieje się wokół nas tu i teraz, to pytanie o brak motywacji poszczególnych uczniów/ennic do pracy może być punktem wyjścia do budowania strategii ich aktywizacji w ramach EG (co faktycznie ma miejsce w niektórych szkołach, por. rozdz. 5.3).

Wreszcie, nieliczne komentarze osób o negatywnych bądź bardzo negatywnych skojarzeniach w odniesieniu do EG można pogrupować w następujący sposób (rysunek 8).

Rysunek 8. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e negatywne skojarzenia z edukacją globalną



Źródło: opracowanie własne.

Utożsamianie edukacji globalnej z globalizacją czy globalizmem (prowadzące do homogenizacji, utraty własnej tożsamości)

Kojarzy mi się z globalizacją, a do globalizacji jestem nastawiona negatywnie (wpis 68).

Uważam, że jesteśmy bardzo osadzeni w danym miejscu, środowisku. To ono wyznacza nam zadania związane z byciem na co dzień, a wszelaki globalizm wydaje mi się zbyt daleki, bezosobowy (wpis 191).

Pojmowanie edukacji globalnej jako chwilowej mody wykraczającej poza właściwe zadania programu kształcenia

[...] wydaje mi się, że ciągle zajmujemy się nowymi trendami zamiast skupić się na prawidłowym realizowaniu założeń edukacyjnych (wpis 155).

Wydaje mi się, że programy nauczania nie do końca są opracowane do tego typu edukacji (wpis 159).

Obawiam się, że chodzi po raz kolejny o rozdmuchanie tematu, na którym jedynie zarobią decydenci, a nauczyciele i uczniowie po raz kolejny będą królikami doświadczalnymi (wpis 984).

Pojmowanie edukacji globalnej jako alternatywy dla patriotyzmu

Może prowadzić do zmniejszenia patriotyzmu (wpis 216).

Wszystko, czyli nic. Edukacja oderwana od pojęć: kraj, ojczyzna, obywatelska, patriotyzm, religia, wiara, chrześcijaństwo (wpis 271).

Edukacja globalna może być zagrożeniem dla specyfiki lokalnej, dla bogactwa kulturalnego regionu (wpis 555).

Podejrzewanie programów edukacji globalnej o manipulację odbiorcami

Nie lubię nowomowy (wpis 115).

Obawiam się manipulacji politycznych (wpis 321).

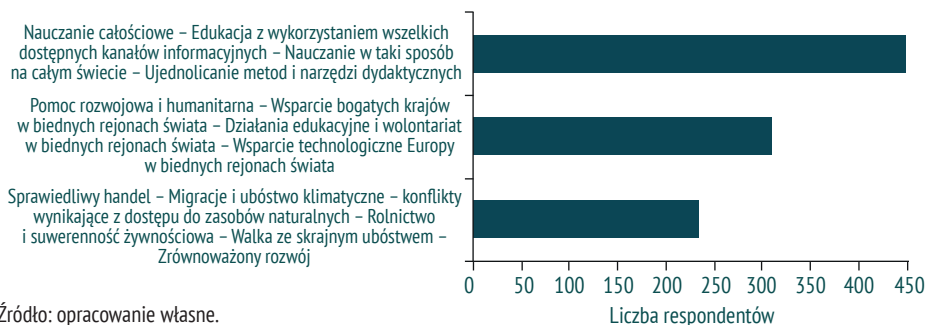
Termin edukacja globalna w dużej mierze został zdominowany przez znacznie uproszczoną interpretację środowisk lewicowych i kosmopolitycznych. Interpretacja ta została narzucona poprzez różne organizacje, wprowadzające w tej kwestii przysłowiową urawniówkę. Tylko niektóre kwestie da się omawiać w sposób obiektywny w ramach edukacji globalnej. Narzucanie wspólnej interpretacji w wielu przypadkach odbieram jako działanie prymitywnej propagandy (wpis 688).

Negatywne oraz skrajnie negatywne skojarzenia na temat EG wymagają komentarza i stanowią bardzo ciekawy przyczynek do dyskusji na temat tego, jak powinna wyglądać taka edukacja dobrej jakości. Jeżeli bowiem pojmujemy EG jako kształtowanie aktywistycznych obywatelskich postaw wśród dzieci i młodzieży (promujących wartości takie, jak odpowiedzialność, solidarność, empatia, moc sprawcza i wpływ na to, co dzieje się wokół), to argument o kontrpatriotycznym wychowaniu przez EG jest nie do utrzymania. Argumenty tego typu wynikają, jak można sądzić, z niezrozumienia/niewystarczająco czytelnych przekazów na temat tego, czym jest ta edukacja i jakie stawia sobie cele.

Wykres 7 przedstawia grupy odpowiedzi uznane przez respondentów ($n = 992$) jako najlepiej charakteryzujące termin „edukacja globalna”. Ankietowani mieli możliwość wyboru tylko jednej z podanych trzech kafeterii (por. Aneks). Badani intuicyjnie wybierali najbardziej trafną definicję. Okazuje się, że 45,1% nauczycieli/ek uznało, że termin ten jest zbieżny z „nauczaniem całościowym”, „nauczaniem w taki sam sposób na całym świecie”, „edukacją z wykorzystaniem wszelkich dostępnych kanałów informacyj-

nych”, „ujednocianiem metod i narzędzi dydaktycznych”. Była to największa liczbowo grupa wskazań wśród osób deklarujących zetknięcie się z tym terminem. Najmniej liczną grupę wskazań uzyskała kafeeteria, która *de facto* w najbardziej adekwatny sposób opisuje zagadnienia mieszczące się w zakresie pojęciowym EG, czyli takie zagadnienia, jak: sprawiedliwy handel, migracje i ubóstwo klimatyczne, konflikty wynikające z dostępu do zasobów naturalnych, rolnictwo i suwerenność żywnościowa, walka ze skrajnym ubóstwem, zrównoważony rozwój (23,6%). Spośród 992 respondentów jedynie 234 osoby zdecydowały się na wybór tej kafeтерии. Co 3 badany/a uznał/a, że EG najlepiej charakteryzowana jest przez kafeтеріę, której osią przewodnią była pomoc oraz wsparcie udzielane innym (31,3%). Należy tutaj wyłumaczyć celowość takiego zabiegu. Chodziło o zmuszenie respondentów do opowiedzenia się za najlepszą w ich mniemaniu definicją edukacji globalnej, przy czym dwie z proponowanych definicji EG miały pewne wady. Pierwsza sugerowana w kwestionariuszu definicja, która odnosi się do ujednociania metod nauczania, jest po prostu błędna i odwołuje się do stereotypowego kojarzenia EG z globalizacją oraz standaryzacją. Co więcej, przynajmniej dla części badanych mogła stwarzać pozory definicji najbardziej obiektywnej i technokratycznej. Część respondentów być może błędnie zakłada, że EG to pewna próba standaryzacji metod i technik uczenia głównie dzięki nowoczesnym technologiom. Druga proponowana w kwestionariuszu ankiety definicja miała wywoływać skojarzenia z takim typem EG, jaki w Polsce jest wyraźnie obecny – działalnością pomocową (to bardzo szerokie pojęcie i termin stosowany także przez polskie MSZ – Polska Pomoc), która bywa redukowana do działalności charytatywnej (którą EG na pewno nie jest). Nie chodzi tutaj o kwestionowanie słuszności niesienia pomocy czy deprecjonowania działalności charytatywnej jako takiej, ale o wskazanie punktu ciężkości w bogatej palecie wątków EG. Wreszcie trzecia, ostatnia, proponowana definicja EG, wskazywała wątki *stricte* mieszczące się w zagadnieniach zaliczanych do kluczowych w problematyce EG. Jak już wcześniej wskazano, trzecia, najbardziej poprawna definicja, została wybrana przez najmniejszą liczbę respondentów badania. Zaprezentowane poniżej wyniki wydają się potwierdzać hipotezę o istniejącym chaosie definicyjnym w odniesieniu do EG. W naszym założeniu dokonanie poprawnego wyboru (właściwej definicji EG) możliwe było jedynie w sytuacji posiadania przez respondenta sporego zasobu wiedzy i doświadczenia w tej tematyce.

Wykres 7. Skojarzenia nauczycieli/ek z terminem „edukacja globalna”

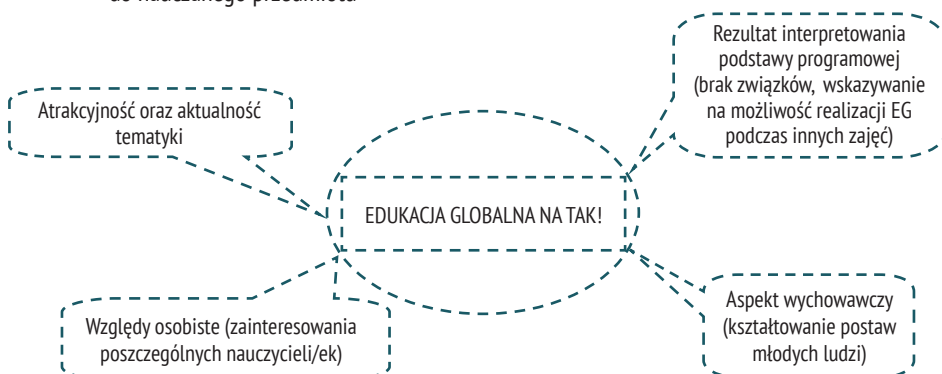


Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu 7 po raz pierwszy nawiązano do definicji EG wypracowanej w procesie międzysektorowym (rozd. 1.2). Wszystkich respondentów ($N = 1396$) poproszono o opinię, czy EG rozumiana w taki właśnie sposób byłaby dla badanych na tyle atrakcyjna, że chcieliby włączać te zagadnienia do nauczanego przedmiotu. Jednocześnie nauczyciele/ki uzasadniali/ły odpowiedź twierdzącą (935 wskazań, czyli 67% ogółu respondentów) lub przeczącą (461 odpowiedzi, czyli 33% ogółu ankietowanych). Wprowadzenie definicji EG wypracowanej w procesie międzysektorowym miało za zadanie przybliżyć właśnie takie rozumienie EG, także nauczycielom/kom, którzy/e wcześniej się z tym terminem nie zetknęli/ły i dopiero w pytaniu 7 mogli/ły udzielać odpowiedzi.

Wśród komentarzy (rysunek 9) przemawiających za chęcią wprowadzania zagadnień dotyczących EG do nauczanego przedmiotu (935 wskazań) wymienić można te najczęściej występujące, czyli dotyczące: atrakcyjności oraz aktualności tematyki, związku z podstawą programową, względów osobistych (zainteresowań własnych nauczyciela/ki), aspektu wychowawczego (kształtowanie postaw młodych ludzi).

Rysunek 9. Najczęściej deklarowane powody wprowadzania elementów edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu



Źródło: opracowanie własne.

Oto przykładowe wypowiedzi badanych.

Atrakcyjność i aktualność tematyki

Być wykształconym w globalnym świecie oznacza również mieć dostęp do dobrej jakości edukacji międzykulturowej. Jak zająć się coraz bardziej globalnym ujęciem kultury, ekonomii, społeczeństwa czy nawet systemów politycznych – lokalnych, narodowych, regionalnych czy światowych – są to zagadnienia, które nie mogą zostać pominięte w procesie edukacyjnym. Ludzie coraz bardziej uświadamiają sobie, że kwestia rozwoju światowego, współzależności i solidarności musi zajmować odpowiednie miejsce w minimum programowym nauczania obywateli globalnych w społeczeństwie międzynarodowym. Tę świadomość mają nie tylko rządowe agencje rozwoju czy NGO związane z rozwojem, które przejmują inicjatywę na tym polu, ale również ministerstwa edukacji (i inne ministerstwa), krajowe kuratoria oświaty, narodowi i regionalni kuratorzy, struktury wspierające nauczycieli, a także struktury młodzieżowe, związki zawodowe i ruchy feministyczne (wpis 25).

[...] ze względu na zachodzące zmiany i coraz częściej spotykaną obecność w polskich szkołach dzieci innych narodowości i kultur (wpis 50).

Uważam, że są to sprawy istotne i włączenie ich w edukację młodego pokolenia ma sens. Oczywiście w szkole podstawowej muszą to być wybrane zagadnienia i dostosowane poziomem do możliwości percepcyjnych uczniów (wpis 64).

[...] pozwoliłoby to na spojrzenie na świat w sposób szerszy. Można dzięki temu zauważyć, że dookoła nas są różni ludzie, żyjący w różnych krajach, ale jednocześnie czujący i myślący podobnie, mający podobne lub nawet te same problemy (np. zmiany klimatyczne). Jest równie wiele spraw, które nas łączą np. znaczenie pokoju dla całego świata (wpis 111).

Nie jesteśmy samotną i samowystarczalną wyspą, lecz częścią świata, na który możemy mieć wpływ, ale gdy go znamy (wpis 449).

[...] problemy związane ze współzależnościami we współczesnym świecie są ważne i stanowią ciekawy temat do dyskusji w szkole. Ciekawe materiały dostarczone nauczycielowi byłyby pomocne w organizowaniu debat i dyskusji. Niewskazane jest natomiast narzucanie jedynej słusznej interpretacji tych współzależności i procesów (wpis 454).

Wierzę w to, że moi uczniowie będą kiedyś elitą społeczną; muszą mieć szeroką perspektywę (wpis 459).

Związki z podstawą programową

Geografia jest przedmiotem, w którym wyraźnie widoczne są zależności środowiskowe i ekonomiczne (wpis 128).

W przypadku przedmiotu, jakim jest historia, wskazane jest ukazywanie zjawisk w ich globalnym kontekście, zaś rezygnacja z takiego ujęcia prowadzi do fałszywej oceny faktów (wpis 138).

Zagadnienie to jest związane z podstawą programową dla języka obcego (wpis 167).

Względy osobiste (zainteresowania poszczególnych nauczycieli/ek)

Interesuję się historią i stosunkami międzynarodowymi, prowadzę badania naukowe w tym zakresie (polityka zagraniczna USA w latach 1922–1945), w trakcie lekcji, jak również zajęć pozalekcyjnych, wprowadzam elementy dot. oddziaływań międzykulturowych, zjawisk wynikających z współzależności geopolitycznych, ekonomicznych itp. w celu lepszego zrozumienia przez uczniów zachodzących procesów (wpis 91).

Dla mnie ta wiedza jest również pasjonująca (wpis 384).

Aspekt wychowawczy (kształtowanie postaw młodych ludzi)

Chcę, aby uczniowie stali się odpowiedzialnymi i świadomymi Europejczykami oraz ludźmi mającymi wpływ na losy świata (wpis 9).

Założenia edukacji globalnej prowadzą do działań wychowawczych, a my, nauczyciele, wychowujemy dziecko wszyscy i na każdym przedmiocie (wpis 35).

[...] chciałabym mieć wpływ na to, jakie będzie przyszłe pokolenie, czy będzie świadome zależności we współczesnym świecie i czy będzie wrażliwe na problemy i potrzeby innych (wpis 71).

[...] traktuję to jako obowiązek. Obowiązek ludzi myślących w trosce o rozwój przyszłych pokoleń (wpis 184).

[...] proces edukacyjny przechodzi różne reformy, które w obecnym czasie powinny uwzględniać również to, co dzieje się na świecie; tak jak wspomniałam wcześniej, im wcześniej będziemy budować i dbać o świadomość młodych ludzi, tym szybciej będą podejmowali świadome decyzje, a nie narzucane im odgórnie (wpis 321).

Komentarz jednego z respondentów wskazuje na optymalne połączenie wszystkich czynników składowych ułatwiających wprowadzanie EG do nauczanego przez nauczyciela przedmiotu:

W zakresie treści podstawy programowej do geografii i wiedzy o społeczeństwie mieszczą się powyższe zagadnienia + uważam zagadnienia edukacji globalnej za istotne + zagadnienia edukacji globalnej interesują mnie osobiście (wpis 203).

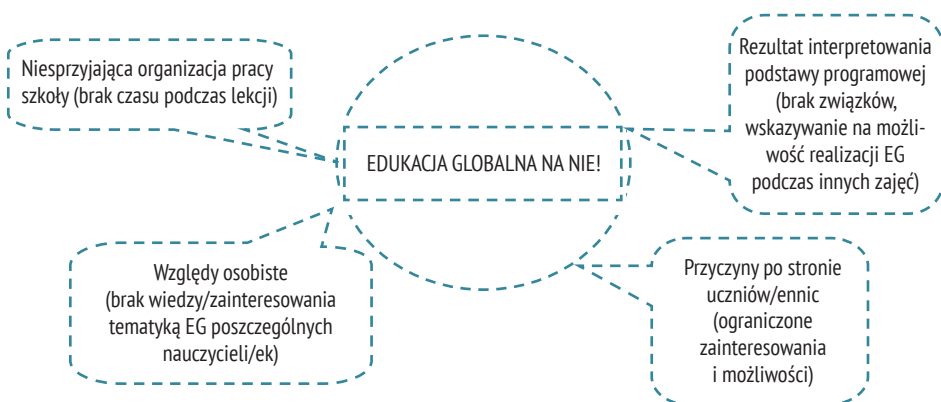
Inny respondent wskazuje, że nawet mimo braku wiedzy, czym jest EG, nauczyciele/ki realizują tę tematykę w szkole:

Częściowo każdy rozsądny nauczyciel czyni to od lat, nie nazywając zjawiska edukacją globalną (wpis 351).

Z kolei wśród wypowiedzi badanych (461 osób), dla których wprowadzanie EG nie jest możliwe/pożądane, można wyróżnić następujące wątki:

- rezultat interpretowania podstawy programowej (brak związków, wskazywanie na możliwość realizacji EG podczas innych zajęć),
- organizacja pracy szkoły (brak czasu podczas lekcji),
- ograniczone możliwości uczniów (brak wiedzy / zainteresowania tą tematyką),
- względy osobiste nauczyciela/ki (brak wiedzy / w ogóle brak zainteresowania tematyką EG).

Rysunek 10. Najczęściej deklarowane przez nauczycieli/ki powody braku zainteresowania wprowadzaniem elementów edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu



Źródło: opracowanie własne.

Rezultat interpretowania podstawy programowej

To nie jest treścią przedmiotów, których uczę (wpis 4).

[...] nie widzę zasadności umieszczenia tego zagadnienia w przedmiocie *stricte* informatycznym (wpis 40).

Niektóre treści są zawarte w podstawie programowej, więc nie widzę potrzeby wprowadzania kolejnych zagadnień (np. o problemach klimatycznych jest mowa na geografii) (wpis 77).

Liczba godzin nie pozwala na uczenie zagadnień niewliczanych do podstawy programowej – poziom wymagań na egzaminie rośnie, a my zamiast uczyć

ciągle wprowadzamy dodatkowe, często nieistotne elementy. Edukacja globalna to temat na GW (wpis 87).

Niesprzyjająca organizacja pracy szkoły (brak czasu podczas lekcji)

Mam zbyt mało czasu w ramach nauczanego przedmiotu (wpis 5).

Jest za mało godzin lekcyjnych na nauczany przedmiot (wpis 15).

Ze względu na specyfikę pracy nie mogę włączyć tych zagadnień do pracy z klasą, ponieważ nie prowadzę codziennych zajęć z całymi klasami (wpis 28).

[...] rozliczają mnie z wyniku egzaminów zewnętrznych, a nie z działań na rzecz edukacji globalnej (wpis 46).

Przyczyny po stronie uczniów (brak wiedzy/zainteresowania tematyką edukacji globalnej)

Pracuję z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych – upośledzonych w stopniu lekkim, z autyzmem, zespołem Aspergera. Myślę, że te tematy byłyby zdecydowanie za trudne (wpis 20).

Ponieważ na etapie nauczania, jakie prowadzę, dzieci zapoznają się z najbliższym im środowiskiem i to jest właściwy poziom poznania związany z poziomem percepcji uczniów w tym przedziale wiekowym (wpis 30).

[...] ponieważ są to zagadnienia mało interesujące dla dzieci, z którymi pracuję (wpis 111).

Względy osobiste nauczyciela/ki (brak wiedzy/zainteresowania tematyką edukacji globalnej)

Musi być zachowana odrębność kulturowa w Polsce (wpis 43).

[...] niedługo przechodzę na emeryturę (wpis 51).

[...] nie znam wystarczająco terminu „edukacja globalna” (wpis 73).

Nie czuję się do tego przygotowana (wpis 74).

Ja już kończę pracę zawodową, a więc to zadanie dla młodszych koleżanek i kolegów (wpis 84).

Podsumowując trudności i zastrzeżenia artykułowane przez nauczycieli/ki regionu względem EG, można stwierdzić, że aby EG zaistniała w szkole, potrzebna jest wspólna praca i zaangażowanie na wielu płaszczyznach jednocześnie. Chodzi tutaj o motywację do pracy i rozwoju zawodowego samych nauczycieli/ki (na różnych etapach kariery zawodowej), uczniów/ennic, ale również wsparcie dla pracy nauczycieli/ek całego systemu oświaty (znajo-

mość oraz rozumienie treści podstawy programowej wśród nauczycieli/ek w zawodzie, dobrej jakości szkolenia i podręczniki, przychylność przełożonych i całego środowiska szkolnego itd.). Innymi słowy, osobisty brak przekonania i chęci do zapoznania się z EG (z jakichkolwiek powodów) jest barierą trudną do pokonania wobec ograniczonych środków organizacji i instytucji promujących tę edukację.

Uważamy, że EG (w jej prawidłowym rozumieniu) może być realizowana jedynie w sytuacji niesłabnącego dialogu, dialogu prowadzonego między nauczycielami/kami a uczniami/ennicami. W przeciwnym wypadku,

[...] gdy [nauczyciel – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] otrzymuje podstawę programową jako swojego rodzaju dokument otwarty, który może – przynajmniej w sferze założeń – dopełniać własnymi indywidualnymi pomysłami, także inspirowanymi wymianą z uczniami, ale zarazem jest wyraźnie zobligowany do przygotowania ucznia do konkurencyjnego testowego egzaminu zewnętrznego, przy czym sam jest kompetencyjnie oceniany jako zawodowiec na podstawie wyników tego testu¹³

– wówczas dialog przestaje być istotny, a możliwość realizacji EG staje pod znakiem zapytania. Jeśli bowiem akceptujemy sytuację, w której nauczyciel/ka zamiast inspirować do wymiany myślowej traktuje uczniów/ennice jako „[...] ludzką masę, którą trzeba odpowiednio ukształtować, przygotowując ją do wykonania wystandaryzowanego zadania”¹⁴, to nie tylko zamykamy płaszczyznę dialogu, ale także wpychamy zarówno nauczycieli, jak i uczniów w pułapkę „bezpiecznej ciszy wokół spraw faktycznie napiętych oraz wymagających namysłu”¹⁵.

Kolejna część badania dotyczyła osobistych doświadczeń zawodowych oraz współpracy z instytucjami bądź organizacjami zajmującymi się EG (pytania 8, 9, 10 i 11). Zdecydowana większość badanych nie deklaruje jakiegokolwiek doświadczenia dotyczącego ściśle EG (90,5% wskazań, 1264 respondentów). Osoby te nie uczestniczyły ani w szkoleniach ani w kursach dotyczących EG (96,2%, 1343 respondentów). Jedynie 3,8% (53) badanych przyznało, że brało udział w szkoleniach, a wśród organizatorów tych szkoleń wymieniano zarówno organizacje ogólnopolskie, jak i te działające na terenie Małopolski. Jedna z osób sama prowadzi tego typu szkolenia:

Szkolenia dotyczące edukacji globalnej przeprowadzałam osobiście w mojej szkole w ramach rad pedagogicznych szkoleniowych. Korzystałam z materiałów dostępnych na stronie CEO, Polskiej Akcji Humanitarnej oraz z różnych

¹³ J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 137.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

publikacji dotyczących edukacji globalnej. Szkolenia te miały na celu zachęcenie nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji globalnej (w tym projektów) (wpis 4).

Analizując ocenę współpracy (uzasadnienia podawane przez respondentów w pytaniu 11), okazuje się, że respondenci najczęściej wyrażali pozytywne opinie:

Jak najbardziej pozytywnie i kreatywnie (wpis 41).

Bardzo dobrze, efektywna (wpis 46).

Pozytywnie, organizowałam wiele akcji charytatywnych, współpracując z wymienionymi wcześniej organizacjami. Otrzymuję m.in. od PAH materiały dotyczące edukacji globalnej, które częściowo wykorzystuję. Organizowałam Światowy Dzień Wody i zbierałam pieniądze na budowę studni w Afryce oraz pomoc dzieciom z Afganistanu (wpis 53).

Pojawiały się również opinie świadczące o tym, że ocena współpracy zależy od jakości:

Różnie. Raz pozytywnie raz negatywnie. Wszystkie kursy, warsztaty i szkolenia zależą od kompetencji prowadzącego (wpis 33).

Niewielka liczba osób deklarujących współpracę z organizacjami porządowymi w zakresie EG (i ich w zdecydowanej większości pozytywna czy wręcz entuzjastyczna ocena owej współpracy) skłania do postawienia pytania: Czy właśnie zbyt mały zakres owej współpracy w regionie nie jest jednym z ważnych powodów niezrozumienia tego, czym właściwie jest EG, oraz jakie konkretnie korzyści może przynieść, pojawiając się w życiu szkoły i całego jej otoczenia?

W kolejnym pytaniu osoby biorące udział w badaniu zostały pośrednio poinformowane o obecności tematyki EG w obowiązującej podstawie programowej. Ankietowani zostali poproszeni o określenie rodzaju zajęć, w ramach których EG jest lub nie jest realizowana w szkole, gdzie pracują (pytanie 12). Prawie wszyscy ankietowani byli zdania, że EG jest obecna w szkole w ramach zajęć obowiązkowych ($N = 1396$, blisko 70% wskazań), a jedynie co dziesiąty ankietowany twierdził, że problematyka ta w ogóle nie jest realizowana w szkole, w której pracuje.

Zdaniem badanych EG powinna być realizowana przede wszystkim na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie, historii oraz w ramach godzin wychowawczych (pytanie 13). Problematyka EG jest więc na ogół rozumiana w stereotypowy sposób, jako rodzaj wiedzy o społeczeństwie, tyle że w perspektywie globalnej, i to w ramach konkretnych zajęć szkolnych.

Aby uzyskać bardziej szczegółowy obraz tego, w jaki sposób funkcjonuje EG w szkołach, badani zostali poproszeni o podzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie. Dlatego pytanie 14 odnosiło się do „ostatnio poruszanych przez nauczyciela/kę tematów z zakresu edukacji globalnej” i było pytaniem o charakterze otwartym. Wśród najczęściej wymienianych tematów pojawiały się te związane z prawami człowieka, tolerancją, pokojem (i/lub konfliktami) oraz zmianami klimatycznymi:

Prawa człowieka, w tym ludności kolorowej, w różnych krajach świata (Białoruś, Ukraina, Rosja, RPA). Problem wyżywienia ludności świata i sposoby pomocy regionom zagrożonym klęską głodu (wpis 510).

[...] lekcja dotycząca praw człowieka, zajęcia na temat tolerancji wobec ludzi pochodzących z różnych kultur (wpis 172).

[...] godność i prawa człowieka we współczesnym świecie, przejawy łamania praw człowieka we współczesnym świecie, kim jestem i dokąd zmierzam (wpis 195).

Czy jestem tolerancyjny wobec innych kultur? Dlaczego segregujemy śmieci? Czy mamy wpływ na ocieplenie klimatu, jak zapobiegać? (wpis 924).

[...] problem ocieplania klimatu i topnienia lodowców, który był poruszany przy omawianiu lektury *Anaruk, chłopiec z Grenlandii czy Pan Popper i jego pingwiny* [...] problem roślin i zwierząt zagrożonych wyginięciem na całej kuli ziemskiej poprzez działalność człowieka [...] przy omawianiu różnych lektur, których akcja dzieje się poza Polską, poruszanie tematu praw i obowiązków ludzi i dzieci w innych krajach, szukanie podobieństw i różnic (wpis 1160).

Tematy, które miały najmniejszą liczbę wskazań, można zaliczyć do kategorii omawiania różnic międzykulturowych (ale z reguły w jednym, wybranym aspekcie):

[...] spędzanie świąt w krajach anglojęzycznych (wpis 929).

Dzień życia w Afryce – zajęcia warsztatowe zwyczajnie świąteczne w różnych krajach gry i zabawy dzieci z różnych stron świata (wpis 1272).

Respondenci przyznawali też, że nie prowadzą / nie prowadzili tego typu zajęć, np.:

Ostatnio nie poruszałam tematów z zakresu edukacji globalnej (wpis 928).

Tematy wymienione przez respondentów, które pojawiały się najczęściej na prowadzonych przez nich zajęciach, są zbieżne z treściami wymienionymi przez ankietowanych jako podejmowanymi w trakcie zajęć w pytaniu 2 (wykres 6). Dotyczą więc one zagadnień praw człowieka oraz tolerancji i dialogu międzykulturowego.

Kolejnym obszarem zainteresowania w badaniu było określenie, czy treści związane z EG wykraczają w jakimkolwiek stopniu poza realizowanie obowiązkowych treści wynikających z programu nauczania. Stąd pytania ankiety (pytania 15, 16 i 17) skierowane do nauczycieli/ek regionu dotyczyły właśnie tej kwestii w odniesieniu do ostatnich pięciu lat z życia szkoły. Ankietowani przyznali, że nie zawsze mają świadomość prowadzenia tego typu aktywności (40,1% badanych wybrało odpowiedź „nie wiem”). O tym, że zajęcia tego typu były prowadzone, przekonanych było tylko ok. 23% badanych (322 osoby). Pozostali (36,7%) stwierdzili, że zajęcia takie nie są realizowane w szkole, w której pracują. Wśród przykładów inicjatyw realizowanych na terenie szkoły badani nauczyciele/ki najczęściej wymieniali: Dzień Ziemi – Sprzątanie Świata, Tydzień Edukacji Globalnej (TEG) oraz Dzień Wody (pytanie 16: Jeśli na terenie szkoły były realizowane zajęcia związane z edukacją globalną, to z jakimi aktywnościami/wydarzeniami były one powiązane?). Jeżeli natomiast chodzi o szacunkową liczbę osób spośród grona pedagogicznego angażujących się w te działania, to odpowiedzi badanych były zróżnicowane i wskazywały zarówno na zaangażowanie pojedynczych nauczycieli, jak i całej społeczności szkolnej (pytanie 17).

Nauczyciele/ki opisywali również rodzaje pomocy dydaktycznych, z których korzystają podczas pracy z uczniami/ennicami, omawiając tematy związane z EG (pytanie 18). Są to, zdaniem badanych, przede wszystkim takie pomoce, jak: podręcznik (najczęstsza odpowiedź), tablice multimedialne/interaktywne, materiały internetowe, filmy. Pojawiały się też wypowiedzi wskazujące na wykorzystywanie artykułów prasowych, w tym z czasopism popularno-naukowych, oraz literaturę piękną. Część nauczycieli/ek przyznawała, że nie korzysta z jakichkolwiek pomocy lub pracuje przy pomocy przygotowanych przez siebie materiałów. Niewielka liczba wskazań dotyczyła takich środków dydaktycznych, jak globusy, plakaty, mapy.

Jedną z istotniejszych kwestii dotyczących dydaktyki było pytanie 19: Jakie metody dydaktyczne uważa Pan/i za najbardziej efektywne w zwiększaniu świadomości uczniów i uczennic odnośnie globalnych współzależności? W odpowiedziach uzyskano 1396 wpisów. Co ciekawe, wśród metod najczęściej wymienianych znalazły się metody aktywizujące oraz projekty uczniowskie. Oto wybrane wypowiedzi:

Metody aktywizujące, dyskusja, debata, drama, projekt. Metody aktywizujące pozwalają świadomie i aktywnie „przeżyć” temat. Motywując do pracy w grupie, łączymy zdobywanie wiedzy/umiejętności z odpowiedzialnością za własną pracę i za pracę grupy (wpis 23).

Panelowe dyskusje w ramach konwersatorium językowego i na lekcjach WOS oraz godzinach wychowawczych (wpis 893).

Dyskusja, szczególnie jeśli sami uczniowie ją zainicjują. Gwarancja zainteresowania (wpis 1055).

[...] metody aktywizujące np.: burza mózgów, pogadanka, mapa mentalna, uszeregowania promyckowego, projekt – dają one możliwość wypowiedzenia się wszystkim uczniom (wpis 1189).

Wypowiedzi respondentów należy więc uznać za adekwatne do problematyki EG, gdyż uwzględniają metody partycypacyjne, których stosowanie zalecane jest w metodyce nauczania EG (por. *Uczymy, jak uczyć edukacji globalnej*¹⁶).

Jedno z końcowych pytań w kwestionariuszu ankiety dotyczyło potencjalnych trudności i barier doświadczanych przez nauczycieli/ki w związku z realizacją EG. Większość badanych stwierdziła, że w tej kwestii nie doświadcza trudności (1151 osób zaznaczyło odpowiedź „nie”, 80% wskazań). Wśród osób, które odpowiedziały twierdząco (245 respondentów), najpoważniejszymi wymienianymi przez nich przeszkodami są:

Mam mało informacji (wpis 40).

To pojęcie w szkole nie funkcjonuje (wpis 41).

[...] brak warsztatów lub ich niewiele, kursów szkoleniowych na temat edukacji globalnej prowadzonych nieodpłatnie (wpis 57).

Trudności takie mogą wynikać z braku głębszej wiedzy na temat edukacji globalnej i jak w przystępny sposób ją realizować (wpis 64).

Wypowiedzi badanych nawiązują więc do wypowiedzi zgromadzonych w odpowiedzi na pytanie 7. W pytaniu 7 nauczyciele/ki zostali/ły poproszeni/one o ocenę powodów, dla których byliby/łyby (lub nie) zainteresowani/e włączaniem treści EG do nauczanych przedmiotów, i wskazywali/ły również m.in. na niski zasób wiedzy (niewielkie kompetencje własne w zakresie EG) lub względy proceduralne (brak umocowania treści EG w strukturze działalności szkoły) i przyczyny leżące po stronie uczniów/ennic.

Ostatnie pytanie skierowane do nauczycieli/ek dotyczyło form aktywności, które mogłyby im pomóc w przygotowaniu atrakcyjnych zajęć z zakresu EG (wykres 8). Spośród możliwych odpowiedzi (pytanie 21) nauczyciele/ki uznali/ły za bardzo istotny dostęp do atrakcyjnych materiałów dydaktycznych (72,4%), spotkania z naocznymi świadkami wydarzeń (47,3%), współpracę z inną szkołą europejską (41,7%) oraz przyjazne nastawienie dyrekcji szkoły (40,5%). Za najmniej istotne uznane zostały studia podyplomowe w zakresie

¹⁶ Poradnik dostępny na stronach Instytutu Globalnej Odpowiedzialności (IGO), http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/ITET_PL_final.pdf.

EG (12,5%), wizyty studyjne nauczycieli (7,0%) oraz współpraca ze szkołą z innego kontynentu (6,3%). W odpowiedziach pojawiły się także komentarze nauczycieli/ek dotyczące proponowanych rodzajów aktywności:

Na studia podyplomowe nauczyciele chętnie pójdą, jeśli edukacja globalna będzie obowiązkowym, płatnym przedmiotem. W przeciwnym razie nie ma to sensu, wystarczy kurs. Byłby tańszy i nie pochłaniałby tyle czasu. Jeśli chodzi o ekspertów, naprawdę musieliby nimi być. Jednak najważniejszy byłby ciekawy pakiet materiałów dla każdej szkoły do biblioteki szkolnej. To pomogłoby nauczycielom w prowadzeniu zajęć (wpis 7).

[...] współpraca z innymi nauczycielami według mnie przyniesie mierne efekty ze względu na poziom wiedzy nauczycieli i kompletny brak chęci samoedukacji. Uczestnictwo w programach i szkoleniach oceniam sceptycznie ze względu na poziom takich szkoleń i związaną z nimi „indoktrynację”. Dobrze opracowane materiały pomocnicze do lekcji/zajęć byłyby bardzo pomocne i oszczędziły pracy nauczycielom, którym „chce się” poruszać tematy współczesnego świata (wpis 8).

Wykres 8. Rodzaje wsparcia pomocne w realizacji edukacji globalnej według nauczycieli/ek



Źródło: opracowanie własne.

Warto skomentować wybrane elementy wykresu 8. Po pierwsze, jeżeli chodzi o ranking najbardziej pożądanego przez nauczycieli/ki rodzaju wsparcia w realizowaniu EG, czyli dostępu do atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, uzyskany wynik wskazuje na niski poziom świadomości istnienia tego rodzaju bezpłatnych materiałów dydaktycznych udostępnianych głównie przez organizacje pozarządowe (np. strony internetowe Fundacji Edukacja dla Demokracji, Centrum Edukacji Obywatelskiej). Innymi słowy, dla każdego etapu edukacyjnego (także przedszkoli i szkół wyższych) istnieje bogata oferta. Niemniej z ofertą tą najwyraźniej udało się jak dotąd dotrzeć jedynie do niewielkiej liczby nauczycieli/ek regionu. Grupa Zagranica (wspomniana w rozdz. 3) prowadzi systematyczny monitoring i krytyczny przegląd jakości materiałów przygotowywanych z myślą o nauczycielach/lkach i edukatorach w ramach programów z zakresu EG organizacji zaangażowanych w EG (*peer reviews*). Istniejąca oferta materiałów z zakresu EG jest bardzo bogata i na ogół udostępniana nieodpłatnie. Po drugie, możliwość zapraszania tzw. naocznych świadków na zajęcia w szkole (drugie miejsce w rankingu) wydaje się potwierdzać zdiagnozowany wcześniej problem z odczuwaną abstrakcyjnością problematyki EG. Może to wskazywać na chęć lokowania/przybliżania odbiorcom tej problematyki przez bezpośredni kontakt z osobami reprezentującymi perspektywę ludzi i społeczności krajów Globalnego Południa. Może warto wobec tego zadać pytanie: Czy nie bardziej efektywne byłoby realizowanie EG zakorzenionej w lokalnych kontekstach, po to aby właśnie z takiej perspektywy poszukiwać związków i odniesień do globalnych kontekstów? Po trzecie, najmniej liczne wybory w odniesieniu do m.in. ewentualnej możliwości podejmowania studiów podyplomowych można tłumaczyć tym, iż EG nie jest postrzegana jako istotny element całościowego systemu kształcenia, w który, studiując, warto inwestować duże zasoby czasu i energii. Gdyby EG była postrzegana jako coś, co daje ważne umiejętności uczniom/ennicom i nauczycielom/kom, poza oczywistym przekazywaniem określonego rodzaju pakietu wiedzy, być może miałyby szansę w pełni zaistnieć jako niezbywalny do funkcjonowania we współczesnym świecie element kształcenia i wychowania. Oznacza to konieczność zadawania fundamentalnych pytań o zadania edukacji państwowej. Na poziomie codziennego życia szkoły chodzi tutaj o wykraczanie przez nauczycieli/ki poza deklaratywne postawy i literalne realizowanie obowiązujących programów nauczania.

Rozwinięciem powyższych wątków dotyczących funkcjonowania EG w małopolskich szkołach są wyniki badania jakościowego omówione w kolejnym podrozdziale.

5.2. „To wszystko zależy od tego, kto siedzi tu za katedrą” Omówienie wyników badań jakościowych

Badanie jakościowe miało na celu uzyskanie bardziej pogłębionego niż w badaniach ilościowych wglądu na temat trzech zasadniczych wątków dotyczących stanu EG w województwie małopolskim.

Po pierwsze, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jak to się dzieje, że EG zaczyna w ogóle istnieć w życiu danej szkoły? Punktem wyjścia było założenie, że mimo istnienia elementów EG w nowej podstawie programowej nie oznacza to automatycznie włączania jej elementów do praktyki szkolnej. Innymi słowy, chodziło o precyzyjne nazwanie sytuacji sprzyjających realizacji EG. Badano tutaj także poziom świadomości nauczycieli w tym zakresie. Postawiono więc pytania: Czy znają treści podstawy programowej? W jakim stopniu to, co dzieje się w trakcie zajęć przez nich prowadzonych (zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych), jest adekwatne do obowiązującej podstawy programowej? Jaki jest ich osobisty stosunek do treści EG (jeśli w ogóle jakkolwiek)? Omówienie tych kwestii znajduje się poniżej w części *Okoliczności sprzyjające inicjowaniu działań z zakresu edukacji globalnej w szkołach*.

Po drugie, koncentrowano się na kwestii, w jaki sposób EG jest realizowana na terenie poszczególnych szkół, ze szczególnym wskazaniem sytuacji i okoliczności przyczyniających się do kontynuowania oraz poszerzania oferty w tym zakresie, a zarazem powodów niepodejmowania bądź zaniechania takiej działalności. Omówienie tych kwestii znajduje się poniżej w części *Okoliczności wspierające i hamujące działania związane z propagowaniem edukacji globalnej na terenie szkoły*.

Po trzecie, skupiano się na kwestiach dotyczących trudności, jakie napotykają nauczyciele/ki w realizowaniu EG w ramach działań szkoły. W badaniu jakościowym chodziło o w miarę spontaniczne i wyrażane w warunkach zapewnienia anonimowości opinie, które były artykułowane przez samych nauczycieli/ki wedle własnych kategorii pojęciowych oraz języka. Warto nadmienić, iż brano pod uwagę zarówno problemy i trudności *stricte* adresowane do EG (tzn. wynikające z jej specyfiki), jak i szersze problemy odnoszące się w ogóle do warunków pracy nauczycieli/ki (istniejąca infrastruktura, relacje z otoczeniem: uczniami, gronem nauczycielskim, rodzicami oraz przełożonymi itd.). Wreszcie, omówienie tych kwestii znajduje się poniżej w części *Przeszkody w realizowaniu działań z zakresu edukacji globalnej w szkołach*.

Okoliczności sprzyjające inicjowaniu działań z zakresu edukacji globalnej w szkołach

Wypowiedzi dotyczące pierwszej wymienionej kwestii, czyli jak to się dzieje, że EG zaczyna w ogóle istnieć w życiu danej szkoły, można podzielić na pięć grup.

Pierwsza jest charakterystyczna dla nauczycieli/ek mających wiedzę dotyczącą obecności treści z zakresu EG w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz realizujących te treści w odniesieniu do przedmiotu/tów, których uczą.

W podstawie programowej jest miejsce [na treści EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], zarówno w starej podstawie, jak i w nowej podstawie [...]. Ja definiuję to jako podchodzenie do problemów [...] wszystkich ludzi na świecie tak jak do swoich problemów. Po prostu uważam, że wszyscy żyjemy w takim świecie, że właściwie obojętne, czy w Polsce, czy w Europie, czy na innym kontynencie, wszystkie problemy nas dotyczą i wszyscy musimy się z tym zmierzyć wcześniej, czy później (R 08¹⁷).

[...] biologia to jest taka nauka przyczynowo-skutkowa [...] to się wiąże jedno z drugim. Może bez takiego nagłaśniania, że to jest edukacja globalna [...]. Małymi krokami realizowałam edukację globalną od początku swojej pracy (R 02).

Na WOS-ie mamy cały dział dotyczący praw człowieka i robimy w klasach projekt na ten temat. [...] zgodnie z nową podstawą programową [...] klasa robi taki mini projekt. [...] Oni [uczniowie] chętnie się w to angażują (R 04).

Nauczyciele/ki artykułują jednak wyraźnie nierówne rozłożenie akcentów, jeśli chodzi o zakres obecności elementów EG w podstawie programowej w odniesieniu do różnych etapów edukacji jak i przedmiotów.

Ekonomiczno-ekologiczne zagadnienia są lepiej rozbudowane dla gimnazjów. Dla szkół podstawowych [...] jest mniej materiałów [...] one są na poziomie segregacji śmieci [...] a to nie jest tak, że dziecko nie może wiedzieć czegoś [więcej na ten temat – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] [...] nie ma takiego przedmiotu ekologia [...] większość zagadnień jest realizowanych na jakichś takich dodatkowych zajęciach typu koło przyrodnicze czy koło regionalne (R 11).

[...] w przedmiotach, których ja uczę, to akurat tego miejsca jest trochę więcej niż w innych przedmiotach (R 08).

¹⁷ W celu ukrycia personaliów respondentów/ek badania jakościowego wprowadzono oznaczenia R (respondent/ka) oraz numer identyfikacyjny umożliwiający opracowywanie danych.

[...] jako plastyk [mogę powiedzieć, że – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] takich tematów nie mamy w podstawie programowej (R 16).

Pomimo upływu kilku lat obowiązywania nowej podstawy programowej EG jest nadal postrzegana jako pewnego rodzaju *novum*. Nawet nauczyciele/ki przekonani co do potrzeby jej realizowania dostrzegają, iż w istniejącym systemie oceniania pracy poszczególnych placówek wątek EG nie należy do priorytetowych.

[...] jestem świadoma [istnienia elementów EG w podstawie programowej – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], natomiast muszę pani powiedzieć, że tak naprawdę [...] po raz pierwszy zetknęłam się z tym, że ktoś w ogóle o to pyta [...] do tej pory [...] przy ewaluacjach, czy mieliśmy ostatnio szkolną, nikogo to specjalnie nie interesuje. Raczej skupiamy się na swoim podwórku (R 12).

Kolejną kategorię stanowią nauczyciele/ki rozumiejący/e elementy EG w nowej podstawie programowej jako odzwierciedlenie otaczającej nas zglobalizowanej rzeczywistości, która jest udziałem nas wszystkich, także tych, którzy nie są świadomi do końca istniejących współzależności globalnych (swojego wpływu na globalne procesy i odwrotnie). Zdaniem części rozmówców/czyń elementy EG są obecne i realizowane z powodzeniem w małopolskich szkołach nawet przez nauczycieli/ki, którzy/e nie zetknęli/ły się z tym terminem bądź go nie używają, gdyż jest to część codziennej refleksji na temat otaczającego nas świata (od którego realiów nie da się uciec ani ich ignorować). Występuje także utożsamianie EG po prostu z wiedzą na temat globalizacji (jest to zbieżne z wynikami badania ilościowego, rozdz. 5.1).

Ta edukacja globalna po chwili zastanowienia zaczęła kojarzyć mi się z informacjami istotnymi dla wszystkich jednocześnie, prawda? [...] na całym świecie są rzeczy istotne dla ludzi, dla młodego pokolenia, że żyjąc tu i teraz pod różnymi szerokościami geograficznymi, mamy wspólne cele, mamy wspólne ideały, wspólne dążenia, powinniśmy sobie z tego zdawać sprawę (R 09).

[...] wszyscy w niej [EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] uczestniczymy choć nie jesteśmy tego świadomi [...] to, co w tym momencie daje nam chociażby przynależność do EU [...] dostęp do Internetu, do gier [...] różnorodność ludzi [...] większość nie wie, że możemy współpracować w tej edukacji swoimi małeńkimi działaniami [...] ja właściwie w każdym działaniu, które podnosimy u nas w szkole, staram się wyjaśnić [...] to jest to, co wpływa na cały świat... czasami się ze mnie śmieją... (R 10).

[...] [edukacja – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] globalna jest w programie, z tym że my nigdy nie wchodzimy tak: „Teraz będziemy dzieci mówić o globalizacji” [...] ona się przewija w większości tematów [...]. Nie da się od tego uciec. Ja to tak rozumiem (R 14).

Warto tutaj podkreślić, iż włączanie elementów EG do zajęć i życia szkoły często odbywa się w rezultacie poszerzania własnych zainteresowań poszczególnych nauczycieli/ek czy szeroko rozumianej misji szkoły, z którą zaangażowani nauczyciele/ki się identyfikują.

Zaczęło się od problemu głodu na świecie. Pomyślałam, że warto w szerszych aspektach ten problem uczniom przedstawić. Bo wiedza książkowa to tylko namiastka tego problemu, żeby to wyjaśnić trzeba mieć bardzo dużo faktów, odwołań [...]. Często, jak mam jakieś lekcje dodatkowe, korzystam z prezentacji [...] i pokazuję dzieciom, dlaczego mamy „krwawe minerały”, dlaczego takie konflikty na świecie się rodzą, dlaczego my możemy być za nie odpowiedzialni (R 05).

Zrównoważonym rozwojem zajmujemy się od 2000 roku. Założyliśmy stowarzyszenie, które nazywa się „Stowarzyszenie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju” [...]. Specjalnie daliśmy tę nazwę, bo to uniwersalna nazwa i można wszystko wrzucić: zrównoważony rozwój, czyli rozwój gospodarki człowieka z poszanowaniem wartości kulturowych i przyrodniczych (R 06).

Wielu z zaangażowanych w tematykę EG nauczycieli/ek poszerza swoje umiejętności i wprowadza jej elementy w swoich szkołach dzięki uczestnictwu w kursach, warsztatach, szkoleniach czy konkursach, które są przygotowywane przez placówki zajmujące się podnoszeniem kwalifikacji nauczycieli/ek czynnych zawodowo. Przykładem takiej placówki jest działający na skalę ogólnopolską ORE, który bezpośrednio podlega MEN (rozdz. 3.2). Warto podkreślić, iż nauczyciele/ki doceniają także te podręczniki z niesłychanie szerokiej oferty obecnej na rynku księgarskim, w których eksponowane są elementy EG, ponieważ wg opinii ich i uczniów/ennic legitymizują one obecność elementów EG na zajęciach szkolnych.

[...] zetknęłam się z tymi treściami [...] troszkę przypadkowo [...]. Mówię tutaj o szkoleniu dla nauczycieli organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji [...] największa zasługa tego szkolenia to jest danie nam narzędzi już po szkoleniu [...] okazało się, że to, co już umiem to [...] nie jest [tylko – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] nudne gadanie [...] podniesiono jakość [...] umiejętności w zakresie prezentacji multimedialnych, dostępu do filmów, wskazanie linków [...] po tym szkoleniu my z tej bazy możemy też skorzystać, więc to jest po prostu fascynujące (R 07).

Województwo Małopolskie jest w czołówce [w konkursach ORE dotyczących realizacji EG w ramach PP – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], mieliśmy pierwsze miejsce, a w ostatnim roku jedno z trzech pierwszych (R 18).

Kiedyś te problemy [z zakresu EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] też były poruszane, ale w mniejszym stopniu. Były gdzieś przemycane najczęściej na koniec

roku i zazwyczaj od nauczyciela zależało, w jaki sposób je wyartykułuje. Teraz, patrząc do podręcznika, uczeń ma tytuł rozdziału *Globalne problemy, Globalna gospodarka*, więc to już mu nasuwa pewne skojarzenia, że nie mówimy o czymś oderwanym od rzeczywistości (R 05).

Ostatnią prezentowaną grupę stanowią nauczyciele/ki, którzy/e edukację tę realizują dzięki możliwości współpracy z różnymi organizacjami pozarządowymi aktywnymi w dziedzinie EG na terenie województwa małopolskiego (bądź na skalę ogólnopolską, w tym Małopolskę).

Gdyby nie współpraca [z organizacjami pozarządowymi – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], to ja bym w to nie weszła, uczciwie mówiąc, bo dla mnie to w ogóle była obca tematyka (R 16).

[...] moja współpraca z CEO [Centrum Edukacji Obywatelskiej – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] zapoczątkowana została na polu historii, bo oni wyszli z takim programem „Opowiem Ci o wolnej Polsce”; to był typowo program historyczny [...] i siłą rzeczy zainteresowałem się innymi programami, które CEO stworzyło (R 17).

[...] dostaliśmy wsparcie organizacyjne [Polskiej Zielonej Sieci – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], bo wiadomo, że my też metodą projektu pracujemy [...] wszystko odbywało na zasadzie burzy mózgów, szukania pomysłów, tworzenia grup tematycznych, wybierania liderów. Zgodnie z procedurą profesjonalnego projektu (R 05).

Okoliczności wspierające i hamujące działania związane z propagowaniem edukacji globalnej na terenie szkoły

Drugą fundamentalną kwestią w prowadzonych badaniach jakościowych było, jak już wcześniej wspomniano, w jaki sposób EG jest realizowana. Jakie czynniki przyczyniają się do jej kontynuowania, a jakie do zaniechania? Rozpoczynając od czynników podtrzymujących realizowanie wątków i tematów EG, należy zwrócić uwagę na trzy rzeczy: rolę czynnika ekonomizującego pracę nauczycieli/ek (realizowanie EG jako treści wynikających z podstawy programowej lub realizację obowiązkowych projektów właśnie w obrębie tej tematyki, lub też łączenie elementów z podstawy programowej z projektem uczniowskim), motywację i zaangażowanie samych nauczycieli/ek (istotna jest tutaj rola wsparcia innych osób pracujących w szkole) oraz działania systemowe, często przy wsparciu osób, instytucji i organizacji spoza szkoły, które jednak wpływają na zasięg, rozmiar i prestiż działań podejmowanych przez szkołę.

My jesteśmy [...] rozliczani z realizacji ilości godzin przedmiotu [...], które musimy wypracować. Jeżeli nam przypadnie np. jakaś lekcja [...], to automatycznie jesteśmy zagrożone, że w tym 3-letnim cyklu edukacji możemy się nie zmieścić z materiałem bieżącym [...] podstawa programowa, mimo że się nazywa „podstawa” [...] niekoniecznie jest to zminimalizowane [...]. Więc chodzi tutaj o to, aby połączyć jedno [realizację podstawy programowej] z drugim [projekt – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.]. Więc wybierałyśmy takie przedmioty, takie obszary, takie tematy w podstawie, które moglibyśmy dopasować i [...] ze sobą połączyć [...] koleżanki na geografii czy my na WOS-ie robiłyśmy te zagadnienia w ramach zespołów (R 15).

Głównie projekt motywuje, bo musi być jakaś motywacja po prostu (R 16).

[...] jeśli tego nie ma w programie [...] to mogę zrobić, a nie muszę [...] muszę mieć świadomość taką, że to jest ważne, żeby to zrobić (R 11).

Nauczyciele/ki mają świadomość epizodyczności i nietrwałości działań podejmowanych na terenie szkoły z zakresu EG oraz wskazują, iż aby EG na dobre zagościła w szkole, potrzebne są zakrojone na szeroką skalę systemowe rozwiązania.

[...] [dopiero – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] jak to jest systematyczne działanie, to przynosi efekty (R 02).

[...] stworzyć właśnie takie mechanizmy [...] systemowo podziałać, bo patrzę właśnie na kontekst właśnie swojej osoby, że mam niewielkie możliwości, prawda? Oczywiście działam tu w swoim środowisku [...] przydałoby się takie forum wymiany, współpracy (R 07).

Oto przykłady działań/zajęć we współpracy z różnymi aktorami, o których nauczyciele/ki regionu opowiadali/ły z entuzjazmem jako o udanych przedsięwzięciach budujących pozytywny wizerunek szkoły m.in. dlatego, że pozwala uczniom/ennicom dostrzec praktyczne i wymierne korzyści wiedzy i umiejętności z zakresu EG oraz wpajać wartości i postawy solidaryzmu na poziomie lokalnym i globalnym.

[...] w ramach współpracy z PAH przyjeżdżali tutaj do nas szkolić nam nauczycieli, i to nie tylko z naszej szkoły, bo wtedy żeśmy to rozreklamowali tak, że na całe miasto i częściowo region [...] zrobiliśmy cykl takich różnych akcji organizowanych przez młodzież, np. robili badanie pod kątem energii i zużycia jej na terenie szkoły, żeby w ten sposób tak jakby po tej teoretycznej wiedzy, którą zdobyli, żeby następnie ją stosowali praktycznie (R 15).

[...] zaczynam takie działania od tego, żeby wykazać, że człowiek, jeśli chce być człowiekiem [...], powinien zwracać uwagę na każdego człowieka. Ale w pierwszej kolejności chorego, biednego, głodnego, potrzebującego. [...] Teraz urosło to już [...], rzekłabym, do globalnych rozmiarów (R 10).

Niewątpliwie elementem sprzyjającym kontynuowaniu wątków EG przez małopolskich nauczycieli/ki jest również ogromny potencjał EG we wprowadzaniu ciekawych lekcji, które pozwalają uczniom/ennicom na podstawie doświadczeń z najbliższego otoczenia lepiej poznawać, interpretować i oswajać otaczający ich/je świat (ten lokalny, a następnie globalny).

To się jakoś zbiegło z artykułami [...] na temat kobiet wykorzystywanych [na rynku pracy] [...] zwróćcie uwagę na to, skąd pochodzi ten produkt, jak został wyprodukowany, jaka jest cena. I jeszcze pamiętam z materiałów Polskiej Zielonej Sieci taki świetny schemat koszulki bawełnianej i podziału na procenty, i na nich [...] [uczniach – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] zrobiło to piorunujące wrażenie – ile dostaje ta kobieta, ile dostaje ten rolnik, który zbiera bawełnę, a ile dostaje firma. Dla nich to było wstrząsem (R 03).

Uczeń I klasy wyjechał w ubiegłym roku do Norwegii, w październiku nas odwiedził, przyszedł do szkoły i przyniósł zdjęcie swojej nowej klasy. Na zdjęciu była jedna dziewczynka, uczennica, która całą twarz miała owiniętą, tylko oczy było widać. Były pytania: „Może ona jest po operacji?”. To była okazja do rozmowy, że w innych krajach są inne zasady, że nie wszędzie jest tak samo. Dzieci pytały: „Ale czy ona chce tak chodzić?”. Więc z kolei można było porozmawiać z dziećmi na temat tolerancji religijnej, zapytać o to, czy można kogoś zmuszać do jakiejś religii. Następnie mówiliśmy o Konstytucji RP – o tym, co jest w konstytucji, jakie prawa (R 13).

Możliwości i potencjał do podejmowania rozmaitych działań na terenie szkoły, jakie niesie z sobą EG, są skutecznie i częstokroć z wymiernym sukcesem wykorzystywane przez nauczycieli/ki z województwa. Niemniej ważne jest postawienie pytania: Dlaczego wielu nauczycieli/ek w ogóle nie podejmuje wątków EG bądź po pewnym czasie po prostu rezygnuje? Wstępem do próby udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie może być fragment artykułu H. Kędzierskiej odnoszący się do zmian oświatowych, w którym podkreśla, że

Myślenie i działanie ludzi jest, jak dowodzi S. Epstein (1990), o wiele częściej wyznaczane nie tym, co oceniają jako uzasadnione, ale co odczuwają jako słuszne, co zgodne jest z ich nie w pełni uświadamianymi lub nieświadomymi przekonaniami na temat „ja” i świata, w którym żyją. Oznacza to, że nauczyciele mogą uznawać i deklarować na poziomie świadomym, celowość zmian oświatowych, ale jednocześnie mogą generować jawny bądź ukryty, czynny lub bierny opór wobec zmian, skutecznie blokujący lub wypaczający sens działania reformatorskiego¹⁸.

¹⁸ H. Kędzierska, *Opór nauczycieli wobec zmian oświatowych – refleksja pedeutologiczna* [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk 2003, s. 237.

Jednym z powodów wyjaśniających brak zainteresowania wśród niektórych nauczycieli/ek problematyką EG jest postrzeganie tej edukacji jako wiedzy dotyczącej rzeczy odległych, abstrakcyjnych i trudnych do zaobserwowania w najbliższym otoczeniu, stąd mało ciekawych, zwłaszcza dla małych dzieci. Oto wybrane wypowiedzi ilustrujące tę tezę:

Mnie się wydaje, że w edukacji dzieci ważniejsze jest to, co u nas, bo jest dla nich łatwiejsze do zrozumienia. Natomiast później, że to ma wpływ globalnie, a nie odwrotnie. [...] rzeczy odległe [...] nie budzą zainteresowania (R 02).

Moim zdaniem do dzieci może to nie trafić – dzieci nie myślą globalnie jeszcze. Dla podstawówki jest jeszcze za wcześnie (R 06).

W wypowiedziach rozmówców i rozmówczyń padały wypowiedzi mające charakter refleksji nad nauczycielami/kami jako specyficzną grupą zawodową. Ze względu na charakter swojej pracy grupa ta podlega ciągłej weryfikacji i ocenianiu (np. podczas kolejnych etapów awansu zawodowego). Nie zmienia to faktu, że jest to grupa zróżnicowana pod względem wyznaczanych wartości, do której należą także osoby prezentujące opinie i poglądy – w ich mniemaniu – sprzeczne z ideałami EG:

[...] ja cały czas się zastanawiałam [dlaczego inni się nie angażują w EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.]. [...] Nauczyciele nie lubią być porównywani. I jeśli pani coś wyszło, boją się, że mogą być gorsi [...]. Gdzieś jest ten strach bycia porównywanym [...]. Nigdy nie jest tak, że wszyscy pracują [...] ta sama energia [...] sposób patrzenia na świat (R 12).

[...] w pokoju nauczycielskim [...] w prywatnych rozmowach czy prywatnych opiniach [...] jest różnie [...] spotykam się z oporem albo z taką niechęcią do pewnych aspektów [...] globalizacji właśnie, solidarności międzynarodowej (R 14).

U dorosłych [...] to są reakcje typu: dlaczego ja mam dawać na dzieci w Kamerunie, jak w Polsce są [...] dzieci głodujące [...]. Dlaczego ja mam dawać na pomoc tam, jak tutaj ludzie nie mają pracy. [...] Takich reakcji jest mnóstwo. [...] Chociaż świadomość społeczeństwa nie jest taka zła. Jest trochę takiej znieczulicy i takiego, co mnie to [...] co jest tak daleko (R 11).

Ostatni cytat wymaga komentarza z dwóch powodów. Po pierwsze, dotyczył w ogóle dorosłych (nie tylko jednej grupy zawodowej nauczycieli i nauczycielek). Po drugie, był uderzająco podobny do argumentacji, dlaczego EG nie udaje się, zdaniem niektórych respondentów, prowadzić z małymi dziećmi. Punktem zbieżnym w odniesieniu do dzieci, jak i dorosłych jest niedostrzeżenie wzajemnych związków między tym, co lokalne, a tym, co globalne (globalnych współzależności). Jest to problem natury merytorycznej, a zarazem wskazówka dla osób i instytucji opracowujących materiały

dydaktyczne dla dzieci i dorosłych. Co więcej, być może nie jest to kwestia wieku, możliwości percepcyjnych czy inteligencji, ale zupełnie innych czynników, takich jak stosowana w procesie nauczania metodyka czy indywidualne predyspozycje i psychologiczno-społeczne uwarunkowania jednostek (presja otoczenia, umiejętność przyznania się do niewiedzy, empatii i wielu innych).

W wypowiedziach badanych pojawiały się także wątki dotyczące przyczyn niezależnych od samych nauczycieli/ek, które powodowały wstrzymywanie pewnych działań z zakresu EG bądź związane były z niechęcią do ich podejmowania. Jednym z takich czynników są wybrane aspekty reformy systemu oświaty w Polsce.

[...] zrezygnowaliśmy [z konkursu dotyczącego EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] z tego powodu, że poszła reforma sześciolatków, obniżyły się możliwości [...] był na wysokim poziomie ten konkurs, taka była dosyć szczegółowa ta literatura i dosyć jej było sporo i stwierdziłyśmy, że mogą już dzieci nie dać rady (R 11).

Kwestia dotycząca braku podejmowania bądź zaniechania działań związanych z EG na terenie szkoły dotyczy trudności w realizowaniu tej edukacji artykułowane przez nauczycieli i nauczycielki z Małopolski. Ze względu na ważkość tego tematu został on dość szczegółowo potraktowany. W prowadzonych badaniach jakościowych (wywiadach) zdecydowanie przeważały pozytywne czy wręcz entuzjastyczne opinie na temat możliwości, jakie niesie z sobą EG zarówno dla rozwoju osobistego nauczycieli/ek, jak i uczniów/ennic. Niemniej jednak to przeszkody, które badani dostrzegają w możliwościach wprowadzania, realizowania i poszerzania zagadnień z zakresu EG na wszystkich poziomach edukacji w regionie, stanowią istotny dla nas punkt zainteresowań.

Przeszkody w realizowaniu działań z zakresu edukacji globalnej w szkołach

Blok dotyczący przeszkód został podzielony następująco. W części pierwszej zaprezentowane zostaną najistotniejsze problemy związane z realizowaniem elementów EG w szkole, wynikające ze specyfiki samego przedmiotu. Natomiast w części drugiej przedstawiona zostanie cała paleta problemów bardziej ogólnej natury, niemniej takich, jakie rozmówcy i rozmówczynie artykułowali właśnie w kontekście EG w szkole. Stąd w opracowywaniu wyników badania jakościowego uznano, że problemy te należy uznać za istotne i znacząco wpływające na repertuar oraz zakres działań małopolskich nauczycieli/ek w odniesieniu do EG.

Do problemów specyficznych dla EG zaliczono m.in. wspomniany już wcześniej problem abstrakcyjności pewnych problemów oraz ich oderwania od spraw i wydarzeń doświadczanych w codziennym życiu. Warto zauważyć, że nie jest to problem nie do przezwyciężenia, gdyż dotyczy, jak się wydaje, przede wszystkim metodyki nauczania.

[...] „co nam pani opowiada o Afryce i Indonezji, my wolelibyśmy tu i teraz” [uczniowie do nauczycielki – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] [...] w edukacji dzieci ważniejsze jest to, co u nas, bo jest dla nich łatwiejsze do zrozumienia. Natomiast później, że to ma wpływ globalnie, a nie odwrotnie (R 02).

Inną kwestią jest problem obojętności czy wręcz dyskredytowania przez najbliższe otoczenie pewnych działań oraz postaw nauczycieli/ek zajmujących się EG. Edukacja ta jest przez otoczenie (koledzy i koleżanki z pracy, rzadziej przełożeni) postrzegana jako naiwna i niemożliwa do realizacji działalność, której cele przerastają możliwości tak nauczyciela/ki, jak uczniów/ennic. Jest to znacznie poważniejszy problem od poprzedniego (rzekome oderwanie EG od rzeczywistości), gdyż może prowadzić do zaniechania działań zarówno u nauczyciela/ki, jak i u uczniów/ennic. Adekwatnym podsumowaniem tego problemu mogą być słowa J. Madalińskiej-Michalak, która analizowała historie życia dyrektorów szkół:

[...] ważne jest nawiązanie przez każdego człowieka – bez względu na to, jaką rolę pełni w życiu – kontaktu z samym sobą w celu rozwijania zdolności słyszenia swojego wewnętrznego głosu, którą tak łatwo jest zgubić w obliczu nacisków wymuszających zewnętrzny konformizm, o co nie jest tak trudno w szkolnej rzeczywistości¹⁹.

W badaniu małopolskich nauczycieli/ek okazało się, iż sprawa wsparcia wewnątrz szkoły (innych nauczycieli, dyrekcji) jest kluczowa. Nauczycielowi/ce osamotnionemu/ej w swoich działaniach bardzo trudno w ogóle zaistnieć na terenie szkoły, nie mówiąc o systematycznym działaniu czy poszerzaniu oferty działań z zakresu EG.

[...] czasami się ze mnie śmieją... Mówią, że wyolbrzymiam sprawę, „co ty opowiadasz... jeden człowiek nie jest w stanie nic zrobić!”. No i wtedy zaczynam im tłumaczyć, że jednak mogą i co mogą [...] niektórzy przechodzą obojętnie (R 10).

Nie bardzo nas kochają w związku z tym [sukcesy w działalności z zakresu EG na terenie szkoły – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] [...] robisz za wiele, to wywołujesz u nas wyrzuty sumienia, że my nie robimy (R 12).

¹⁹ J. Madalińska-Michalak, *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, dz. cyt., s. 96.

Fajnie współdziałamy, bo mamy taką trójkę [nauczycielek]. Współpraca to bardzo ważne, no bo dla jednej osoby, która zechce to zrobić [projekt z organizacją pozarządową – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], można, wiadomo, natomiast „musi to czuć” (R 16).

Najtrudniejszym problemem w realizowaniu EG w małopolskich szkołach wydaje się jednak coś jeszcze innego niż abstrakcyjność tematów, obojętność czy dyskredytacja otoczenia (na ogół na płaszczyźnie rywalizacji w sensie zawodowym), tj. możliwość zderzenia odmiennych poglądów oraz wartości, i to na kilku płaszczyznach jednocześnie. O problemie niewspółgrania z treściami tej edukacji opinii i wartości niektórych nauczycieli/ek była mowa już wcześniej. Chociaż badanie wykazało, iż zdecydowana większość nauczycieli/ek identyfikuje się z wartościami EG (rozdz. 1.2), to kwestią otwartą pozostaje współgranie ich opinii z wartościami oraz postawami uczniów i uczennic. Otóż problemem nie jest to, że ludzie mają różne opinie, wartości i postawy. Dobra EG kultywuje różnorodność oraz wolność ludzi w zakresie ekspresji własnych poglądów – w tym sensie różnorodność jest zaletą. Problem polega jednak na tym, że – aby różne opinie mogły być wyrażane i dyskutowane – musi istnieć najmniejszy wspólny mianownik podzielanych wartości, jakim jest chociażby elementarny szacunek dla każdego człowieka. Innymi słowy, wyśmiewanie, poniżanie czy paternalistyczne traktowanie kogokolwiek jest nie do zaakceptowania. Aby zajęcia mogły odbywać się właśnie w takim duchu, potrzebna jest duża doza samoświadomości i pewności siebie nauczyciela/ki. Nauczyciele/ki wprowadzający elementy EG w małopolskich szkołach są świadomi istnienia tego typu problemów. Inną kwestią wartą uwagi jest kultywowanie materialistycznej postawy w stosunku do otaczającej rzeczywistości, którą uczniowie/ennice wynoszą z domu (postawa ta jest racjonalizowana jako pewna forma zaradności we współczesnych czasach), a która nie jest konstruktywna w kontekście działań z zakresu EG. Trudno zaakceptować pogląd, że dobro wspólne bywa tak samo ważne jak osobisty interes. Oto wybrane fragmenty wypowiedzi rozmówców/czyń ilustrujące sygnalizowane powyżej problemy.

Natomiast, co zauważyłam [...] głównie wśród chłopców [...], jeżeli omawiamy jakiegokolwiek zagadnienia, np. z prawami kobiet w krajach afrykańskich czy w krajach muzułmańskich, to jest [...] nie wiem... może to wynika jeszcze z pewnych naleciałości, z pewnej mentalności [...] może z domu to wynoszą [...] jest jednak tak, że... coś takiego „no, ale cóż ta kobieta, cóż ona chce, edukować się, niech siedzi w domu, niech sprząta” [...] słyszę hasła „Stop islamizacji Europy” [...]. Jest taka niechęć w stosunku do innych nacji [...] do Romów, do Rosjan [...]. Często mnie martwi to, że nie ma takiego rozgraniczenia osoby [...], którą może być mój sąsiad, a takich sytuacji rzeczywiście globalnych [...]. Martwi mnie takie uogólnienie (R 14).

Mówi się, że szkoła wychowuje, ale dużo się z domu wynosi. [...] Myślę, że kreuje się taką postawę, żeby „mieć”, żeby myśleć przede wszystkim o swoim czubku nosa. Już nie mówię o „globalnej” [solidarności – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], kiedy sąsiadowi trudno pomóc [...]. Coraz większą grupę uczniów trzeba przekonywać, że warto działać na rzecz innych. Czy na rzecz szkoły, czy na rzecz społeczności lokalnej, Krakowa, Polski, świata. I że nie zawsze warto kalkulować, że warto po prostu być bezinteresownym, wolontariuszem. To tak martwi czasami (R 04).

W przeszkodach *stricte* związanych ze specyfiką EG należy wymienić jeszcze dwie praktyczne kwestie (nieodnoszące się do problemów i dylematów sfery postaw i wartości): organizowanie zbiórek pieniężnych przez uczniów/ennice oraz powiększanie się przepaści generacyjnej między uczniami/ennicami a nauczycielami/kami uczącymi w szkołach. Otóż w polskich warunkach solidaryzowanie się z odległymi w sensie geograficznie grupami odbywa się czasami na zasadzie zbiórek pieniężnych. Budzi to pewne obawy nauczycieli/ek, zwłaszcza w odniesieniu do bezpieczeństwa uczniów oraz, jak można się domyślać, zapewnienia prawidłowego przebiegu poszczególnych akcji.

Najbardziej boję się zbiórek pieniędzy. Nigdy nie wychodzimy poza szkołę, mam taką zasadę [...] wolę inne akcje [...], ale są akcje właśnie globalne, gdzie my inaczej nie możemy [...] ta woda Cisowianka [...] myśmy tych wód kupili, potem sprzedawali, i te pieniądze były przelewane na konto w Afryce [...] te dzieci się tak cieszyły [...] takich akcji się boję (R 10).

Abstrahujemy tutaj od problemu, czy EG polega na przekazywaniu pieniędzy. W przypadkach badanych na terenie Małopolski ewentualne zbieranie darów czy pieniędzy było zawsze jednym z wielu podejmowanych działań – nauczyciele/ki podchodzą do tej kwestii z namysłem i rozwagą.

Żeby ich zachęcić do tego, żeby w ogóle cokolwiek robili, nie można im powiedzieć: słuchajcie, przyniesiecie mi to i to, bo robimy akcję natychmiast, jest potrzeba chwili, „Woda dla Sudanu”, [...] czy to Somalia, czy głód w Afryce, czy cokolwiek innego. Przyniesiecie to i to, zbierzecie pieniądze, dam wam punkty. Te dzieci przyniosą, ale nic z tego nie zostanie. Nic, kompletnie, w ich głowach będzie dalej pustka; nie będą wiedzieli, co to jest, dlaczego i po co (R 10).

Wreszcie, wspomniana wcześniej luka międzypokoleniowa między uczniami/ennicami a nauczycielami/kami, wskazana w wywiadach jako być może problematyczna w kontekście EG:

[...] jest coraz większa różnica wieku pomiędzy dziećmi przychodzącymi do szkoły a nauczycielami. Coraz mniej jest młodych ludzi w zawodzie [...] u nas w szkole [...] średnia wieku to jest 45 i więcej, to nie jest dobrze. Szczególnie

w szkole podstawowej, gdzie potrzeba wiele energii, dużo, dużo takiej radości i działania, żeby też pociągnąć za sobą dzieci [...]. W tej chwili olbrzymi postęp w dziedzinie technologii informacyjnej. [...] To jest wyzwanie [...] trzeba cały czas się doskonalić (R 09).

Ostatni cytat wymaga komentarza. O ile doświadczenie i zdobyte kwalifikacje w zawodzie niewątpliwie wpływają na podnoszenie kompetencji nauczycieli/ek, o tyle zachwianie w strukturze wiekowej (z wyraźną przewagą osób w średnim wieku i powyżej) może powodować pewne deficyty, np. mniejszą liczbę niedoświadczonych młodych nauczycieli/ek, ale dzięki temu entuzjastycznie nastawionych do stojących przed nimi wyzwań. Jeżeli zaś EG jawi się w krajobrazie Małopolski jako *novum* wymagające pewnej dozy odwagi, energii i chęci do działania, to być może istniejąca struktura wieku nauczycieli/ek nie jest korzystna. Trudno jednoznacznie rozstrzygać tę kwestię, zwłaszcza że, z drugiej strony, liderami i liderkami innowacyjnych praktyk w regionie są nauczyciele/ki z wieloletnim stażem pracy w zawodzie (rozd. 5.3).

Ostatnia prezentowana kwestia łączy się bezpośrednio z problemami i trudnościami bardziej ogólnej natury, ale – jak wcześniej powiedziano – artykułowanymi przez nauczycieli/ki regionu w kontekście trudności z realizacją elementów EG w szkołach. Zagadnienia te zostały pogrupowane na:

- problemy dotyczące uczniów/ennic (ich sytuacji socjalno-bytowej, kondycji moralnej i potrzeb) artykułowane jednak przez i z perspektywy ich nauczycieli/ek (najczęściej wychowawców/czyń). W tym kontekście konsekwentnie odwołano się również do postaw najbliższego otoczenia uczniów – rodziny;
- problemy wynikające z tego, jaki jest czasami stosunek wybranych osób z grona pedagogicznego danej szkoły do EG. Uderzająco mało w badaniu jakościowym udało się zebrać informacji na temat stosunku przełożonych do działań z zakresu tej edukacji. Fakt ten należy tłumaczyć przede wszystkim tym, że sporą grupę respondentów/ek badania stanowiły osoby sprawujące w szkołach funkcje kierownicze (dyrektorki, wicedyrektorki, przyszłe dyrektorki);
- szeroko rozumianą infrastrukturę, pojmowaną jako obowiązujący program nauczania i wynikający zeń odgórnie narzucany plan organizacji czasu pracy nauczyciela, reformę programową i jej wybrane konsekwencje (w oglądzie nauczycieli/ek). Dopełnieniem tej kwestii są wybrane przemyślenia na temat współpracy z organizacjami pozarządowymi w ramach projektów z zakresu EG.

Problemy dzieci w małopolskich szkołach stanowią największe wyzwanie i mogą wzbudzać największe emocje. Ze względu na charakter przyjętej metodologii w badaniu nie słyszymy głosów samych uczniów/ennic, a o ich

problemach dowiadujemy się z perspektywy ich wychowawców/czyń i nauczycieli/ek. Jest to jednak obraz skłaniający do refleksji i na pewno obszar tematyczny, w którym istnieje ogromne zapotrzebowanie na prowadzenie systematycznych badań z zakresu EG.

Młodzież jest coraz mniej chętna do konkursów, młodzieży coraz mniej się chce [...]. Borykamy się z motywacją uczniów, z motywacją dużej grupy uczniów, i to czasami tak podcina skrzydła [nauczycielowi – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] (R 02).

[...] myślę, że uczniowie nie bardzo się przejmują nauką w dzisiejszych czasach i to mnie niepokoi. [...] Dzieci są same, przychodzą ze szkoły, odpoczywają, po czym siadają do tego właśnie Internetu [...]. Oni nawet się nie spotykają. Oni się spotykają przez Internet [...] kiedyś to szłyśmy na wycieczkę, wszyscy ze sobą rozmawiali, śpiewali piosenki. A teraz oni idą, każdy na słuchawki w uszach i oni ze sobą nie rozmawiają. To jest wycieczka? (R 08).

Z powyższych wypowiedzi można wybrać co najmniej dwa bardzo ważne problemy natury wychowawczej. Pierwszy problem to brak motywacji części uczniów/ennic do nauki, który nie jest nowy, lecz zawsze dotyczył jakiejś części uczniów. Uderzający jest jednak wątek pewnego rodzaju samotności uczniów i uczennic w dwojakim sensie: z powodu nieobecności rodziców (np. pracujących całymi dniami) oraz deficytu bezpośrednich relacji i więzi z rówieśnikami. Problem korelacji tych dwóch wątków: motywacji do nauki i samotności, pozostaje otwarty. Tytułem komentarza należy tutaj jednak dodać, że – zdaniem innych respondentów – to właśnie zajęcia w ramach problematyki globalnej stwarzają okazję do rozbudzania zainteresowań uczniów/ennic osiągających przeciętne wyniki w nauce i mobilizacji ich do działania.

Takie „kojarzenie powoli” pod wpływem tego, co pokazują – obrazów [o reakcjach klasy na elementy EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], bo staram się nie wybierać takich szokujących obrazów. Takie kojarzenie powoli przechodzi w takie skupienie, konsternację i zazwyczaj, jak kończymy lekcję, to – wychodząc – robię jakieś zdanie podsumowujące, pytam, „co czuli”, i widzę w ich oczach i słyszę takie słowa, które świadczą o takiej zadumie, refleksji, że są tacy, którym jest gorzej. Tutaj młodzież mnie zaskakuje. Czasami uczniowie, którzy najbardziej dokazują, rozrabiają, to potrafią się skupić i wykazać współczucie. Zauważyłam, że ich to bardzo interesuje, że oni czasami są bardzo nieświadomi. [...] Zauważyłam, że ta postawa się zmienia i reagują ze współczuciem [...]. Zauważyłam, że uczniowie, którzy mają może przeciętne wyniki w nauce, którzy nie bardzo umieją się na lekcji zaangażować [...], to oni tak chętnie się angażują w projektach, są tacy twórczy (R 05).

Kolejną kwestią zauważoną w badaniu jest cała paleta problemów socjalno-bytowych, które dotyczą uczniów/ennice bardziej niż dorosłych.

Mamy dzieci, które przychodzą, żeby odpocząć w szkole, które mają trudną sytuację w domu. Mamy dzieci, które do szkoły nie przyjdą, ale przyjdzie na obiad, bo jest głodna, bo ma obiad za darmo (R 02).

Niemniej dzieci z rodzin o niskim statusie materialnym oraz ubogim kapitale społecznym jawią się jednocześnie jako mające ogromny potencjał gotowości do działania i empatii.

[...] w gimnazjum są jeszcze takie przeczulone na tą krzywdę [...]. Po prostu te dzieci [...] takie najbiedniejsze zawsze coś przyniosą, coś upieką, żeby potem to sprzedać i mieć później pieniądze (R 14).

Bardzo ważną działalnością szkoły jest działalność wychowawcza, w której często jesteśmy bardzo osamotnieni. Rodzice ze względu na wielość zajęć swoich i obowiązków, a często też i brak kompetencji pewnych wychowawczych, scedują te zadania na szkołę i to jest trudne, bo trudno tutaj działać w imieniu czymś (R 09).

Powyższe komentarze ilustrują problemy istniejące w szkole od zawsze. Co jednak istotne z punktu widzenia celów badania, EG (np. w kwestii woltariatu, pracy metodą projektu) stwarza okazje do budowania bliskich relacji nauczyciela/ki z uczniami/ennicami bez względu na ich wyniki w nauce. Codziennosc w polskiej szkole wyraźnie obarczona jest różnicowaniem szans edukacyjnych uczniów/ennic. B. Muchacka²⁰ przypomina, że wielu teoretyków pedagogiki twierdzi, iż instytucje edukacyjne powinny dążyć do wyrównywania szans dzieci pochodzących z rodzin o różnym kapitale społecznym, niemniej jednak szkoły najczęściej odnoszą w tej kwestii porażkę:

[...] słabszy jest kandydatem na pokonanego, tym, który może oddziaływać ekscytująco na silniejszego jako potencjalnego zwycięzcę w wyścigu rywalizacyjnym²¹.

Wydaje się, że przy ogólnym promowaniu przez system edukacji w Polsce pracy nauczycieli/ek poświęcających się przygotowaniu dzieci wybitnie zdolnych (np. do wygrywania olimpiad) EG zawiera potencjał budowania relacji ze wszystkimi uczniami/ennicami, także tymi o niezaspokojonych potrzebach emocjonalnych i bytowych. Nie chodzi tutaj o deprecjonowanie ciężkiej pracy polegającej na przygotowywaniu zdolnych uczniów/ennice do konkur-

²⁰ B. Muchacka, *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, dz. cyt., s. 38.

²¹ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 255.

sów, ale o wskazanie, że uczniowie/ennice niepromowani/e przez system mają znaczący kapitał do zagospodarowania. Angażowanie uczniów/ennic w zajęcia z zakresu EG może budować ich poczucie wartości, pozytywne relacje z nauczycielem/ką oraz przyjazną przestrzeń w szkole, w której robi się coś istotnego, na co dziecko ma wpływ i czego czuje się częścią. Tego typu działania postrzegamy jako alternatywę dla neoliberalnej koncepcji edukacji selekcyjnej i ukierunkowanej na rywalizację. Przykłady można znaleźć w rozdziale 5.3.

W dalszych analizach przedstawione zostaną wybrane kwestie dotyczące trudności związanych z samą osobą nauczyciela. Na pytania dotyczące ustalenia, w jaki sposób EG funkcjonuje w życiu szkoły, jaki jest stosunek do niej grona pedagogicznego oraz od czego zależy jej rozwój i kontynuacja, rozmówcy/czynie udzielali m.in. takich odpowiedzi:

Nie wiem, nie rozmawiamy na ten temat [o stosunku nauczycieli do EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.]. W rozmowach takiego pojęcia nie ma (R 04).

To wypływa chyba z nauczycieli. Ponieważ w ubiegłych latach, dawno, dawno temu to bym powiedziała, że to wynika z awansu zawodowego i tak jest w pewnie w innych szkołach. U nas tak nie jest. Ja to dyplomowanie zrobiłam lata temu i wciąż mi się chce (R 03).

To wszystko zależy od tego, kto siedzi tu za katedrą – widać było to, kiedy robiliśmy zbiórkę dla biednych. Nie wiedzieliśmy jeszcze wtedy, że to trafi gdzieś do tych ludzi z Kazachstanu [...]. Panie wychowawczynie, które się zaangażowały w to, to klasy przynosiły całymi siatkami. Panie, które wydały komunikat do dzieci do dzienniczka, przynosiły dwie herbaty i jeden ryż, czyli to wszystko zależy od nas, od człowieka (R 12).

Należy więc założyć, iż mimo istnienia elementów EG w nowej podstawie programowej, szkoleń, warsztatów i konkursów dla aktywnych zawodowo nauczycieli/ek jest to w sporym zakresie tematyka nie tylko nieznaną, ale wręcz taka, o której pewna część nauczycieli/ek w ogóle nie słyszała. Druga istotna kwestia dotyczy chęci angażowania się nauczycieli/ek właśnie w tę problematykę, dość specyficzną i wymagającą, jak wyraziła to jedna z respondentek, konieczności bycia nauczycielem/ką z powołania – artystą, a nie rzemieślnikiem. Aby realizować EG, potrzebne jest osobiste zaangażowanie nauczyciela/ki wykraczające poza realizowanie wymogów podstawy programowej po to, żeby dzielić się swoją pasją z uczniami/ennicami. Innymi słowy, w realizowaniu EG istotne jest oddanie jej ducha (np. solidaryzmu) oprócz konkretnej encyklopedycznej wiedzy o krajach odległych geograficznie i kulturowo. Tym samym w wypowiedziach nauczycieli/ek można odnaleźć echa dychotomii spowodowanej – jak piszą E. Potulicka i J. Rutkowiak – „neoliberalnymi uwikłaniami edukacji”, która polega na ścieraniu się dwóch

wizji nauczyciela/ki: realizującego/ej pewną misję i usługodawcy/czyni na rynku oświatowym, wprowadzającego/ej w życie założenia (wytyczne) rynku. Oczywiście ta pierwsza wizja bliższa jest EG.

Wreszcie, ostatnia kategoria trudności w realizowaniu EG w małopolskich szkołach, którą nazywamy infrastrukturalną. Należą do nich kwestie braku czasu, nierealistycznych oczekiwań, iż nauczyciele/ki z racji swojej misji wychowawczej będą pracowali/ły w ramach prac społecznych, nieopatrzonej wg nauczycieli/ek biurokracji związanej z uczestnictwem w projektach z zakresu EG we współpracy z organizacjami pozarządowymi czy zmian wynikających z reformy oświatowej w Polsce.

[...] na pewno problem jest taki, że nie ma czasu na edukację globalną, na rozwijanie tych zagadnień [...] warunki w szkolnictwie ciągle się zmieniają, no niestety na niekorzyść, godzin jest coraz mniej i tak jak mówię, te tematy są tak traktowane po macoszemu (R 08).

[...] myślę, jest mało czasu w szkole na taką swobodną rozmowę [...]. Mało jest czasu, żeby usiąść z nimi i rozmawiać. Są chętni do tego, żeby się dowiedzieć, a my za bardzo nie mamy czasu [...] program nas ogranicza, że żaden nauczyciel nie może powiedzieć, że w czasie pracy ma czas na to, żeby swobodnie porozmawiać, żeby tematy pewne przybliżyć [...] cały czas się koncentrujemy tylko wokół programu i rzeczy, które są nam narzucone, z których jesteście rozliczani (R 09).

Te dwie wypowiedzi oddają klimat wielu przeprowadzonych rozmów: permanentne zmiany w polskiej (małopolskiej) szkole wywołują w nauczycielach/kach poczucie ciągłego pędu, a w konsekwencji poczucia posiadania niedostatecznej ilości czasu na budowanie przez bliski kontakt więzi z dziećmi i młodzieżą. Co więcej, pojawiają się także krytyczne wypowiedzi w odniesieniu do konsekwencji reformy oświatowej:

[...] widzę taką dużą przepaść między tym pokoleniem [...], które teraz odeszło i zdało maturę, a obecnymi pierwszymi klasami [...] oni są ofiarami nowej podstawy programowej. Troszkę inaczej to gimnazjum u nich wyglądało, bo widzę na przykład po mniejszym zaangażowaniu [...] przesunięto pewne treści z gimnazjum do liceum, i w tej chwili pierwsza klasa jest z założenia kontynuacją gimnazjum. I to jest takie trochę w zawieszeniu [...] po jednej godzinie wszystkich przedmiotów przyrodniczych. Z drugiej strony, jest to początek pewnego etapu, więc dla nich pewna trudność. I potem w klasie drugiej wchodzi na głęboką wodę i na przykład sześć godzin rozszerzenia jednego, drugiego przedmiotu. I mają to opanować do niecałej klasy trzeciej, bo matura jest w maju. A materiału jest tyle samo co w trzyletnim liceum, i dawniej czteroletnim (R 03).

W wypowiedzi tej próba usprawiedliwienia małego zaangażowania pewnych roczników młodzieży (m.in. w akcje dotyczące EG) jest kierowana w stronę systemowych ograniczeń. Teza jest następująca: nowy program

rozleniwia gimnazjalistów, a potem, w szkole średniej, następuje przyspieszenie i nierealistyczne oczekiwania, które powodują frustracje nauczycieli/ek oraz, jak można przypuszczać, uczniów i uczennic.

Dwie kolejne kwestie dotyczą dwóch ważnych spraw: motywacji finansowej (a właściwie jej braku) oraz nakładania na nauczycieli/ki dużego zakresu biurokratycznej pracy w projektach realizowanych z partnerami spoza szkoły:

[...] to jest dodatkowa praca [uczestnictwo w akcjach, konkursach, projektach pozaszkolnych z EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] i jest to praca społeczna, a co za tym idzie – przy takim obciążeniu obowiązków, jaki mamy [...], to różnie bywało. Ale nie wiem, czy może z sympatii do mnie [...], czy ze względu na to, że jak żeśmy powiedzieli A, to już trzeba powiedzieć B, czasami z wielkimi i ciężkimi sytuacjami, ale... Ale dawaliśmy radę (R 15).

Troszeczkę pracochłonne było [zajmowanie się projektem EG – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.], nie ukrywam, bo z każdego takiego działania, każdego roku trzeba było pisać ogromną ilość sprawozdań. [...] Totalna biurokracja. I to był jeden z powodów [...], żeśmy się nie zdecydowali na kolejną współpracę (R 15).

Wątek braku gratyfikacji finansowych za wykonywanie dodatkowej pracy pojawił się jedynie w dwóch wypowiedziach. Należy jednak tutaj podkreślić, iż oczekiwania, że nauczyciele/ki z racji swojej misji wychowawczej będą masowo podejmowali/ły się nieodpłatnej pracy po godzinach, jest nierealistyczny. Jeśli zaś chodzi o zbyt duże wymogi biurokratyczne związane z realizowaniem projektów, to być może jest to wskazówka dla instytucji realizujących projekty mogąca posłużyć do budowania bardziej przyjaznych rozwiązań.

Reasumując, należy podkreślić, iż to nauczyciele/ki są największym kapitałem oświaty regionu. Godne i podmiotowe potraktowanie właśnie tej grupy zawodowej może pomóc w rozwiązywaniu istniejących problemów związanych *stricte* z EG (uprzedzenia, rasizm, europocentryzm, paternalizm, mizoginia itd.). Pośrednio może to mieć także wpływ na takie kwestie wychowawcze, jak: budowanie więzi między uczniami/ennicami i nauczycielami/kami (przez angażowanie się we wspólne działania zadania na terenie szkoły) oraz między uczniami/ennicami (przez pracę w grupie).

Na zakończenie oddajemy głos dwóm z naszych respondentek, które trafiły w sedno, odpowiadając na pytanie, jak to się dzieje, że jedni nauczyciele/ki angażują się w EG, a inni/e w znacznie mniejszym stopniu bądź w ogóle:

To musi być pasja. I być może tutaj jest odpowiedź na pani pytanie, dlaczego jedni się angażują, a drudzy nie. [...] **Jeden jest rzemieślnikiem, a drugi jest artystą**, czyli rzemieślnik wykona pracę, sprawdzi klasówki, nauczy [...], natomiast nie ma tego czegoś, co by poszło dalej, czyli jak zrobiłeś dodawanie i odejmowanie, to pomyśl o tych, którzy tego nie zrobili, bo nie mają szkoły, bo trwa wojna, bo jest głód (R 12) [wyróżnienie K.J., E.P.-W., M.K.].

Zawsze wychodzę z założenia, że na te trzydzieści siedem osób w klasie jedna się zmieni, a nawet przemyśli i się zastanowi, i powie dalej w rodzinie, to to ma sens. [...] Jeżeli ktoś czuje temat i z większą empatią to przedstawi, to to spowoduje, że w tych dzieciakach coś zostanie (R 03).

5.3. Inspirujący/e nauczyciele/ki regionu i ich innowacyjne praktyki²²

Jak w kontekście tego, o czym była mowa wcześniej, realizować – w polskich realiach – dobrej jakości EG? Nie ma jednej satysfakcjonującej odpowiedzi na tak postawione pytanie, tak jak różny jest sposób odpowiadania przez nauczycieli/ki na potrzeby istniejące w każdym z lokalnych uwarunkowań. Dzięki prowadzonym wywiadam pogłębionym i wizytom w wytypowanych szkołach arbitralnie wybrano najbardziej inspirujące przykłady dobrej EG w systemie edukacji formalnej w województwie małopolskim.

Wybrano sześć różnych placówek: dwie szkoły podstawowe, dwa gimnazja, zespół szkół i liceum ogólnokształcące. Kluczowym kryterium wyboru była innowacyjność w realizowaniu treści z zakresu EG wynikających z podstawy programowej oraz wysoki poziom zaangażowania nauczycieli/ek. Paleta prezentowanych działań, akcji, projektów czy konkursów jest ogromna: od wolontariatu, przez edukację ekologiczną i na rzecz zrównoważonego rozwoju, po promowanie odpowiedzialnej konsumpcji i przedsiębiorczości.

Przykład 1. Szkoła Podstawowa nr 155 w Krakowie (ISCED 1)

„Dla mnie wiedza to za mało...” – przykład działalności wychowawczej i aktywizującej dzieci w Szkole Podstawowej nr 155 im. św. Jadwigi Królowej w dzielnicy Nowa Huta w Krakowie²³

Mgr Beata Flank i mgr Beata Szafranec²⁴, działając wspólnie od kilkunastu lat, realizują konsekwentnie swoje *credo* wychowawcze „wiedza to za mało” przez różnorodne programy i projekty dla uczniów i uczennic szkoły cechujące się wieloaspektowym ujmowaniem wszystkich tematów i niestandardowym podejściem do swojej roli jako nauczycielek.

²² Wybrane praktyki innowacyjne zaprezentowane w rozdziale można obejrzeć w filmie instruktażowym Ingi Hajdarowicz i Anny Bednarczyk *Edukacja globalna – jak lepiej zrozumieć świat* (2014), www.malopolska.pl/Obywatel/reddso/strony/Film.aspx.

²³ Informacje oraz cytaty pochodzą z indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz *Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej* (Aneks)

²⁴ Opiekunki koła regionalnego wyraziły zgodę na ujawnienie personaliów.

Szkoła jest po to, żeby uczyć. Tak, ale uczysz się po to, żeby umieć, i uczysz się po to, żeby działać. Uczysz się po to, żeby potem zmieniać coś w swoim otoczeniu [...], ty [uczniu] masz być przede wszystkim podporą przyszłego świata (B.F.).

Pracując w szkole podstawowej, angażują m.in.: uczniów, którzy działają w prowadzonym przez nie kole regionalnym (ok. 60 osób) i wolontariacie, poszczególne klasy, chętnych rodziców, nauczycieli i wychowawców tej szkoły (23 osoby), inne szkoły (ok. 30 w ramach konkursu „Nowa Huta – jej historia i czasy współczesne”), Radę Dzielnicy XIV, Straż Miejską, MPO, Małopolskie Towarzystwo Ornitologiczne, Małopolskie Kuratorium Oświaty (honorowy patronat), Departament Turystyki, Sportu i Promocji UMWM, Hospicjum św. Łazarza, Towarzystwo Przyjaciół Lanckorony. W trakcie pracy z uczniami zajmowały się i nadal zajmują w ujęciu lokalno-globalnym następującymi kwestiami: prawami człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem praw dzieci, wolontariatem, ochroną dziedzictwa kulturowego, zachowaniem bioróżnorodności i ekologią. Zadania stawiane uczniom mają wykształcić w nich poczucie odpowiedzialności nie tylko za własne podwórko, ale również za przyszłość świata: godniejsze życie ludzi i zwierząt oraz szacunek dla dziedzictwa kulturowego.

Oto zarys kilku wybranych autorskich programów realizowanych w SP 155 w Krakowie.

1. W latach 2001–2012 gminny konkurs z zakresu edukacji regionalnej i patriotyczno-obywatelskiej „Nowa Huta – jej historia i czasy współczesne”, nad którym honorowy patronat objęło Małopolskie Kuratorium Oświaty. Uczniowie szczególnie interesowali się swoją małą ojczyzną, dziejami własnej rodziny, historią osiedla i dzielnicy, gdzie mieszkają, w połączeniu z Krakowem, regionem, Polską i Europą. W każdej edycji konkursu uczestniczyło 15–30 szkół (ok. 600 uczniów, także spoza NH).

Do tej pory tak naprawdę historia bardziej kojarzyła się z typowym patriotyzmem. [...] Dla mnie już ta historia to nie jest tylko „kochajmy swoją ojczyznę”, ale „kochajmy swój kraj” przez pryzmat patrzenia też na innych. Wszyscy się zmieścimy w tym wielkim garnku światowego folkloru, kultur, tradycji (B.F.).

W tym lokalnym, nowohuckim środowisku, żeby wyłuskać to, co można najlepszego, i dzieciom pokazać jeszcze historię, wymyśliłyśmy konkurs o dziedzictwie kulturowym Nowej Huty. O ciekawych losach ludzi Nowej Huty dowiedziałyśmy się ze spisanych przez dzieci wywiadów „Losy ludzi wpisane w historię Nowej Huty”. Dzieci pytały swoich dziadków i wujków: Jak trafiłeś do Nowej Huty? Ponadto uczniowie wykonywali do konkursu różne prace plastyczne dotyczące Nowej Huty (albumy, foldery, witraże) o dworach Nowej Huty, o kościołach Nowej Huty, o ważnych obiektach Nowej Huty. W konkursie dzieci odgrywały scenki o wydarzeniach historycznych oraz pisały test z wiedzy. Na Dniach Ziemi miałyśmy duże stoisko z pracami konkursowymi dzieci. Nowohucianie oglądali prace i byli zachwyceni, i pytali, kiedy będą mogli kupić

taki album. Nowa Huta to nie tylko komunistyczne blokowisko, jest tu dużo zieleni, jest dużo zabytków. Chciałyśmy pokazać ją od piękniejszej, interesującej strony. I chyba nam się udało, bo konkurs miał 11 edycji (B.Sz.).

2. Projekt edukacyjny „Młody ekolog – badacz i znawca Łąk Nowohuckich”. Łąki Nowohuckie dla ptaków są jednym z ważniejszych korytarzy ekologicznych w regionie. Niespotykana bioróżnorodność w środku aglomeracji miejskiej jest zjawiskiem unikatowym na skalę światową. Celem projektu było szerzenie wiedzy i poczucia odpowiedzialności za bioróżnorodność świata przez dbanie o bioróżnorodność najbliższego otoczenia. Szczególny nacisk położono na różnorodność fauny i flory, w tym na gatunki zagrożone wyginięciem w skali Europy i wymienione w tzw. Dyrektywie Ptasiej UE i Polskiej Czerwonej Księdze Zwierząt.
 3. Innowacja ekologiczna „Eko-obywatel” – uczniowie podejmują zadania, dzięki którym mają stać się bardziej świadomymi obywatelami, otwartymi na problemy współczesnego świata, np. w ramach omawiania zagadnień dotyczących masowej produkcji śmieci na świecie (nasz śmieć może stać się śmieciem globalnym i np. zawędrować przez Bałtyk i ocean do Afryki; transfer śmieci z krajów bogatych do biednych), problemem głodu w lokalnym kontekście i na świecie.
 4. Projekt wolontariatu „Mali świata” zrealizowany został w 2013 roku podczas zajęć koła regionalnego i wolontariatu dla klas od IV do VI. W wyniku podjętych akcji uczniowie mogli wyrobić sobie nowe spojrzenie na otaczające środowisko i świat: choroby, samotność, bezdomność, alkoholizm itd. Zauważyli, że najbogatszy jest ten, który daje innym najwięcej, a nie ten, który ma najwięcej. Zmieniły się ich postawy: stali się bardziej odpowiedzialni i wrażliwsi na problemy i cierpienie innych ludzi. Akcje koła mają za zadanie kształtować postawy prospołeczne, a także inspirować uczniów do działania na rzecz innych w skali lokalnej i globalnej.
- Oto wybrane przykłady z kwestionariusza ankiety i wywiadów ilustrujące, jak angażowanie się w zajęcia i życie szkoły wpływa na dzieci:

Przyszło dwóch panów wraz z panią dyrektor ośrodka, którzy opowiadali nam o swojej bezdomności. Bałam się, jak dzieci odbiorą to spotkanie z ludźmi o bardzo trudnych przeżyciach i splątanych losach. I nagle okazało się, że dzieci były bardzo zasłuchane. Uczniowie zrozumieli, że los innego człowieka miał ich przed czymś przestrzec. Bezdomni bardzo pięknie mówili, że jest wiele dróg wyboru w życiu, ale jak raz wybierzesz źle, to ktoś inny musi Ci podać rękę, żeby wyjść na prostą. Dzieci (ja nawet o tym nie wiedziałam) zebrały pieniądze z kieszonkowego i chodziły tu, po osiedlu, szukały bezdomnych, którym mogłyby coś kupić. Bardzo ucieszył mnie ten ładny gest. Myślę, że gdzieś w dzieciach została świadomość – szanujmy człowieka bez względu na to, na jakim zakręcie życia on się znajduje, bo nie wiadomo, czy my kiedyś nie znajdziemy się na jego miejscu (B.F.).

Kiedyś prowadziłam cykl lekcji w czwartych klasach o głodzie, o dzieciach zaangażowanych w działania wojenne. Po lekcjach dzieci podchodziły i dziękowały mi za zajęcia o ciekawej tematyce, mówiąc: Proszę pani, to była super lekcja; proszę pani, dziękujemy. Dla mnie, nauczyciela, to była największa nagroda i do tej pory wspomnienie tych doświadczeń budzi we mnie wzruszenie. Zawsze kończyłam zajęcia komentarzem: W was cała nadzieja, że te problemy, o których mówiliśmy i które oglądaliście na filmie, kiedyś będą mniejsze. Nie twierdzę, że je zlikwidujecie, ale kiedyś dzięki temu, że już wiecie, jak jest, będziecie działać i zmienicie coś na tym świecie (B.F.).

Podczas zajęć koła wolontariatu i godzinach wychowawczych oraz na wycieczkach do siostr pracujących na misjach poruszane były problemy głodu, biedy na świecie, wykorzystywania dzieci do pracy, co zawsze jest bulwersujące, a zarazem wzruszające. Dzieci oglądały film o biedzie i głodujących dzieciach z Kamerunu. Nie było to przez dzieci traktowane odpychająco i z niechęcią. Wręcz odwrotnie, wyzwałało pozytywne emocje, chęć pomagania. Zawsze mówię: Wy, dzieci polskie, macie dobrze, możecie chodzić do szkoły, macie obiad, śniadanie, kolację. Nie wszystkie dzieci na świecie to mają [...]. Duże wrażenie zrobiło pokazanie na talerzu, ile je przez cały dzień dziecko w Kamerunie, a ile w Polsce. Pomaganie to tylko jeden aspekt działalności. Natomiast ja bym wolała, żeby kiedyś z tych dzieci wyrósł kreatywny dojrzały człowiek, np. inżynier, który wymyśli lodówkę, którą można bez prądu używać na sawannie, lub tani i prosty system uzdatniania wody. Edukowanie ma tu wiodącą rolę, aby kiedyś dzisiejsi uczniowie świadomie zmieniali świat (B.Sz.).

Przykład 2. Szkoła Podstawowa nr 4 w Zawoi (ISCED 1)

Mała szkoła dla zrównoważonego rozwoju... lokalnie, a jak globalnie! – przykład Szkoły Podstawowej nr 4 w Zawoi²⁵

Szkoła Podstawowa nr 4 w Zawoi jest miejscem innowacyjnych, proekologicznych rozwiązań angażujących nie tylko uczniów i ich rodziny, ale całą lokalną społeczność, która naśladuje, uczestniczy oraz wspiera innowacyjne działania tej niewielkiej szkoły. Uczniowie i uczennice w niej wychowani będą wychowywali innych dla zrównoważonego rozwoju świata, który rozpoczyna się zawsze od własnego podwórka. Pomysłodawcą i koordynatorem ogromnej liczby działań (przy udziale pozostałych nauczycieli) jest mgr Mariusz Zasadziński. Przy szkole zostało założone Stowarzyszenie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju „Przysłop”.

²⁵ Informacje oraz cytaty pochodzą z indywidualnego wywiadu pogłębionego oraz *Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej* (Aneks), prezentującego aktywności z zakresu EG.

Głównym celem działań szkoły jest

[...] kształtowanie nawyków segregacji odpadów, oszczędności wody i energii, poszanowanie bioróżnorodności lokalnej przyrody, dbanie o klimat naszej Ziemi, a także poczucie większej wartości swojego regionu poprzez poznanie i kształtowania szacunku dla wartości kulturowych, przyrodniczych i turystycznych (M.Z.).

1. Systematyczna realizacja wytyczonego celu jest widoczna w każdym aspekcie działalności placówki, począwszy od samego budynku, w którym za środki powiatu suskiego zainstalowano małą elektrownię słoneczną o mocy 85 W. Wytwarzana energia elektryczna wykorzystana jest do oświetlenia zewnętrznego i wewnętrznego budynku szkoły. Elektrownia ta służy również do celów edukacyjnych i demonstracyjnych. Przy szkole wybudowano także oczyszczalnię ścieków, a ściany szkoły w 2009 roku pomalowano specjalną farbą termoizolacyjną. Przy pomocy pracowników Babiogórskiego Parku Narodowego wykonano plan zagospodarowania całego terenu wokół szkoły. W celu zachowania lokalnej bioróżnorodności od mieszkańców Przysłopu zebrano nasiona i sadzonki roślin rodzimego pochodzenia; część sadzonek zakupiono ze szkółki leśnej Zawojskiego Stowarzyszenia Właścicieli Lasów Prywatnych. W wyniku tej akcji i przy wsparciu finansowym powiatu suskiego zebrano ok. 500 sadzonek roślin, które zostały rozdzielone między szkoły biorące udział w międzyszkolnym projekcie oraz wśród chętnych mieszkańców gminy. Powstały w szkolnym ogródku kompost jest wykorzystywany jako nawóz do szkolnego ogródka bioróżnorodności. Działania wsparte zostały przez Babiogórski Park Narodowy, dzięki któremu odbyły się także zajęcia edukacyjne dotyczące segregacji śmieci i kompostowania odpadów organicznych.
2. W 2014 roku opracowano nowy system selektywnej zbiórki odpadów, który polega na bieżącej segregacji odpadów powstających w szkole. W klasach lekcyjnych nie ma koszy na śmieci, a odpady trafiają bezpośrednio do nowych, specjalnie oznakowanych pojemników na korytarzu szkoły. Na pojemnikach znajdują się znaki informacyjne i opisy, jakie odpady należy wrzucać. Jak podkreśla Zasadniński: „[...] nie chodzi o to, aby segregować śmieci, ale o to, żeby mniej tych śmieci produkować”.
3. Sklepik szkolny (prowadzony samodzielnie przez uczniów) sprzedaje i promuje dobre posiłki, przyzwyczajają uczniów/ennice do zdrowych nawyków. Kupić w nim można tylko zdrowe posiłki i przekąski: świeże soki, jogurty, wody mineralne, owoce, słodczyce wieloziarniste z niską zawartością cukru, owocowe chipsy, pieczywo ryżowe i wieloziarniste.

4. Uczniowie i uczennice są zaangażowani w wiele działań edukacyjnych, gdyż każdy element rozwiązań ekologicznych w szkole jest także narzędziem dydaktycznym. Uczestniczą w warsztatach dotyczących praktycznych sposobów oszczędzania energii cieplnej i elektrycznej oraz ograniczania emisji CO₂ do atmosfery, produkcji energii odnawialnej z wykorzystaniem specjalistycznych pomocy dydaktycznych (budowanie z gotowych modułów modeli: elektrowni wiatrowych, wodnych i słonecznych; wyzwalamie energii z substancji organicznych; wytwarzanie prądu na modelach mechanicznych; budowa i zasady działania kolektorów słonecznych, elektrowni wiatrowej, słonecznej i mechanicznej). Trzy lata temu do szkoły zakupiono energorower, dzięki któremu uczestnicy zajęć, pedałując, mogą produkować prąd elektryczny.
5. Lokalne zaangażowanie szkoły. Szkoła angażuje się aktywnie w działania na rzecz lokalnej społeczności. Wspólnie z usługodawcami, twórcami ludowymi, rzemieślnikami i instytucjami (klasztorem oo. Karmelitów Bosych w Zawoi) oraz lokalnymi producentami stworzono mapę przedstawiającą Przysłopskie Skarby Natury i Kultury, która została zamontowana przed budynkiem miejscowej szkoły podstawowej. Powstała wędrówka odkrywców Przysłopskie Skarby Natury i Kultury, czyli trasa turystyczna z zagadkami z odkrywaniem dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego Przysłopu. Jest ona ciekawą formą zwiedzania i zabawy, łączącą elementy harcerskich podchodów i gry terenowej, której zwieńczeniem jest odnalezienie skarbu.

Oto przykłady z kwestionariusza ankiety ilustrujące, jak zaangażowanie się w zajęcia i życie szkoły wpływa na dzieci:

Dzieci same sobie nawzajem zwracają uwagę, gdzie należy wrzucać odpowiednio odpady. Podczas zajęć terenowych nie zrywają niepotrzebnie roślin i nie zabijają małych zwierząt. Gdy zbierają śmieci wyrzucone do lasu przez dorosłych, często zdarzają się negatywne wypowiedzi w stosunku do tego, co wyrzucają. W szkole same gaszą światło w miejscach, gdzie jest ono niepotrzebne, i zakręcają ciekące krany (M.Z.).

Uczniowie również segregują i zbierają odpady w domach, przynosząc je do szkoły. Uczniowie zebrali: 24 kg puszek aluminiowych, 16 kg zużytych baterii, 18 szt. zepsutych telefonów komórkowych, 15 kg złomu stalowego, 40 kg plastikowych zakrętek (M.Z.).

Przykład 3. Gimnazjum nr 3 w Olkuszu (ISCED 2)

Od odpowiedzialności za najbliższe otoczenie do odpowiedzialności za świat – przykład koła wolontariuszy w Gimnazjum nr 3 im. Aleksandra Fredry w Olkuszu

Działalność koła wolontariuszy w Gimnazjum nr 3 w Olkuszu jest przykładem oddolnych działań, początkowo na rzecz poszczególnych uczniów-szkoły oraz jej najbliższego otoczenia, a potem działania na skalę globalną, które były możliwe m.in. dzięki wsparciu organizacji pozarządowej PAH. Szkoła liczy ok. 450 uczniów, z których każdego roku ok. 100 należy do działającego od 1999 roku koła wolontariuszy. Poziom aktywnego uczestnictwa dzieci w wolontariacie jest fenomenem na skalę regionu. Tytuł wolontariusza/ki jest prestiżowy i trzeba sobie nań zasłużyć. Dlatego dzieci z klas I mogą być jedynie kandydatami/kami na wolontariuszy/ki w tej szkole. Jeśli się sprawdzą, otrzymują ten elitarny tytuł w klasie II. Aktywnymi działaczami koła są uczniowie i uczennice osiągający różne wyniki w nauce, od prymusów do dzieci z poważnymi problemami w nauce czy problemami wychowawczymi. Bycie wolontariuszem/ką pozwala im budować poczucie własnej wartości. Założycielką i opiekunką koła jest nauczycielka z ponad dwudziestoletnim stażem pracy w tej szkole, mgr Bożena Szymonek²⁶. Utworzony na potrzeby szkoły w 1999 roku jej autorski konkurs „Tacy sami” zapoczątkował program skierowany do uczniów, w którym

[...] uświadamiają sobie rangę problemów zarówno w najbliższym środowisku, jak i problemów globalnych [...] coraz lepiej współpracują w grupie [...] uczą się kreatywności [...] zauważają potrzeby innych [...] zrozumieli, jak wiele od nich zależy (B.Sz.).

Jest to konsekwentnie realizowany program antydyskryminacyjny, który poszerza horyzonty uczniów, ich rodzin i lokalnej społeczności. Uczniowie współpracowali m.in. z oddziałem dziecięcym miejskiego szpitala, domem pomocy społecznej, domem dla bezdomnych Betlejem w Jaworznie, domem dziecka w Zawierciu, hospicjum czy więzieniem. Na pilne apele i akcje odpowiada zawsze ok. 30 aktywistów/stek koła, rekrutujących się z rodzin o bardzo różnym statusie społecznym i ekonomicznym. W 2008 i 2009 roku szkoła uzyskała z ramienia PAH certyfikat Szkoły Humanitarnej.

Rozpisailiśmy sobie projekty na te ponad 30 uczniów [...] okazało się, że z działań podjętych [...] wpisujących się w ramy SH to my większość realizujemy, czyli to nie były działania nowe, nie było problemu. Natomiast trzeba to było wszystko opisać (B.Sz.).

²⁶ Opiekunka koła wyraziła zgodę na ujawnienie nazwiska.

Od początku istnienia koło współpracowało m.in.: z Domem Misjonarek w Ugandzie i Polskim Domem Dziecka w Tłuszu na Ukrainie; angażowało się w akcje: „Świat bez głodu”, „Woda dla Sudanu”, Dzień Uchodźcy, Sprawiedliwy Handel, Świat bez Wojny, Ekologiczna Afryka, Tolerancja i Ekumenizm, „Mój szkolny kolega z Afryki”. W poszczególne akcje angażowali się uczniowie (452 osób) koordynowani przez wolontariuszy koła, nauczyciele (39), rodzice, gmina Olkusz, starostwo w Olkuszu, Wydział Katechetyczny Diecezji Sosnowieckiej, Parafia św. Andrzeja w Olkuszu, policja i in. Oto dwa wybrane przykłady z kwestionariusza ankiety i jeden z wywiadu, które ilustrują, jak działalność koła może wpływać na decyzje, opinie, a nawet postawy uczniów²⁷:

Chłopiec A – uczeń klasy III, z rodziny biednej (często uzyskują pomoc ze szkoły: paczki, odzież itp.). Chłopiec, z którym były problemy wychowawcze. Często dzieci schodziły mu z drogi. Po ogłoszeniu informacji przez wolontariuszy, że będą zbierane datki na pomoc dla dwóch dzieci chorych i wymagających natychmiastowej pomocy, przyszedł i do puszki wrzucił 1 zł – jak się potem okazało, miał za nie kupić bułkę. Od tej pory uczeń ten chętnie angażuje się w pracę społeczną. Ostatnio po spotkaniu z misjonarką pracującą w Afryce stwierdził, że też chce pomagać (B.Sz.).

W ogłoszonej przez wolontariuszy akcji „Woda dla Sudanu” udział wzięli prawie wszyscy uczniowie (419/452). W klasie III uczeń B, który zaangażował się w ww. działania „dla punktów dodatnich” – jak sam powiedział – po udziale w dwóch zadaniach stwierdził, że człowiek czerpie najwięcej radości, jeżeli może komuś pomóc. Uczeń ten zainteresował się Sudanem, przygotował prezentację, w której pokazał, jak ciężkie jest tam życie. Wybierając się do liceum, interesuje się, czy działa tam koło wolontariuszy (B.Sz.).

Przychodzi do mnie wczoraj chłopak przed ósmą [...] z I klasy, której nie uczę [...] ja bym chciał coś pani powiedzieć [...] i on mi wyjmuje dwa złote, które kładzie mi na biurku i mówi tak: proszę to przyjąć, ja dostałem to na chipsy. U mnie w domu jest bieda, ale wie pani co, proszę coś kupić za to tej osobie, która potrzebuje pomocy, dla której my to zbieramy, bo ja nic więcej z domu nie mogę przynieść [...] podziękowałam i powiedziałam, że bardzo to cenię i że pewnie będzie wolontariuszem [...] poszłam potem do wychowawczynie i mówię, że przyszedł do mnie ten i ten, i jeszcze nie powiedziałam po co, a ona do mnie: Matko jedyna, nie wyzwał cię tam czasami? Ja mówię: nie, dlaczego? Słuchaj, ADHD, nadpobudliwe [...] może nie o tym dziecku mówimy [...] słuchaj, rób coś z nim, może ty dasz radę coś z nim zrobić (B.Sz.).

²⁷ Personalalia opisanych dzieci zostały zmienione, aby uniemożliwić ich identyfikację. Opisu dokonano na podstawie wywiadu pogłębionego i wypełnionego kwestionariusza w ramach badania jakościowego.

Przykład 4. Gimnazjum nr 2 w Tarnowie (ISCED 2)

„[...] jak te fale na wodzie”. Najpierw szkoła, potem miasto i region, a następnie współpraca międzynarodowa – przykład wieloaspektowej działalności w dziedzinie edukacji globalnej prowadzonej w Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Tarnowie²⁸

Problematyka EG została zainicjowana w Gimnazjum Nr 2 w Tarnowie w bardziej obszernej niż dotąd skali w roku szkolnym 2008/2009. Działania te były związane z przystąpieniem szkoły do projektu PAH pod nazwą Szkoła Globalna. Odtąd mgr Jolanta Klimek²⁹ koordynuje oraz inicjuje wiele aktywności na terenie gimnazjum, włączając do tych działań coraz liczniejsze grono współpracowników ze społeczności szkolnej, lokalnej i międzynarodowej.

Jak zaczęłam zapoznawać się z treścią projektu [Szkoła Globalna, PAH], to pomyślałam [...] przecież my prawie wszystkie te treści realizujemy i robimy w naszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. To może by spróbować troszeczkę je rozszerzyć, włączyć do nich jakieś inne obszary i postarać się o uzyskanie tytułu Szkoły Globalnej [tytuł nadawany szkole po zrealizowaniu projektu – przyp. K.J., E.P.-W., M.K.] (J.K.)³⁰.

Celem projektu było rozbudzenie wśród uczniów zainteresowania tematyką globalną przez naukę o sprawach globalnych oraz zainicjowanie działań mających na uwadze pozytywne zmiany w najbliższym otoczeniu. Nauczyciele i uczniowie podejmowali wiele akcji, które miały na celu uwzględnienie perspektywy globalnej w nauczaniu, wychowaniu oraz codziennym funkcjonowaniu szkoły.

W kolejnych latach Gimnazjum włączyło się w działania w ramach kolejnego projektu PAH pod nazwą „Szkoła globalna działa lokalnie” (2009–2012). Podjęto wiele działań, akcji i inicjatyw mających na celu upowszechnienie i zainteresowanie środowiska szkolnego i lokalnego tematyką EG. Gimnazjum rozpoczęło współpracę z innymi placówkami szkolnymi w mieście i powiecie, a także z instytucjami samorządowymi i miejscowymi organizacjami oraz przedsiębiorstwami.

Oto zarys kilku wybranych działań oraz akcji realizowanych w Gimnazjum nr 2 w Tarnowie.

²⁸ Informacje oraz cytaty pochodzą z indywidualnego wywiadu pogłębionego oraz *Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej* (Aneks), prezentującego aktywności z zakresu EG.

²⁹ Autorka i koordynatorka prezentowanych projektów wyraziły zgodę na ujawnienie personaliów.

³⁰ Cytowane fragmenty pochodzą z wywiadu i kwestionariusza dla szkół.

1. Cyklicznie w każdym roku szkolnym organizowany był Tydzień Edukacji Globalnej, na który składały się m.in.: wystawy na temat sprawiedliwego handlu wraz z promocją produktów pochodzących z niego, pokaz filmów o tematyce globalnej, wystawa zdjęć z krajów Globalnego Południa (np. *Oblicza Afryki*), cykliczne spotkania z misjonarzami (np. spotkanie z siostrami misjonarkami, które przedstawiły uczniom zdjęcia z podróży misyjnych i opowiedziały o swoich przeżyciach, w ramach cyklu comiesięcznych spotkań promujących kraje Globalnego Południa).

Zagadnienia dotyczące kwestii sprawiedliwego handlu koleżanki na geografii, a także my, historycy, na lekcjach historii i na WOS-u realizowaliśmy w ramach zespołów przedmiotowych [...]. Oprócz tych działań uczniowie podjęli się wykonania akcji polegającej na tym, że mieli zrobić rozeznanie w mieście i znaleźć w jak największej liczbie sklepów poszczególne produkty ze znacznikiem Sprawiedliwego Handlu, mieli przeprowadzić wywiad ze sprzedawcami i dowiedzieć się, jaki jest popyt na te towary i jaka jest wielkość ich sprzedaży. Prosiłam, żeby uczniowie szukali raczej mniejszych sklepów, a nie tych wielkopowierzchniowych (J.K.).

2. Autorski projekt edukacyjny Klimek pod nazwą „Akcja segregacja – nasze rady na odpady” – projekt ten umożliwił uczniom konieczność zrozumienia wprowadzania pozytywnych zmian w środowisku lokalnym (pozyskiwanie surowców wtórnych) oraz tego, że mają realny wpływ na życie ludzi w krajach Globalnego Południa (np. edukacja ekologiczna uczniów, pracowników szkoły, rodziców i społeczności lokalnej, dotycząca właściwego gospodarowania odpadami; akcja segregacji odpadów w szkole – uczniowie w ciągu niespełna trzech miesięcy zebrali: 2 tony makulatury, 100 kg baterii oraz 15 kg puszek); uczniowie brali udział w przygotowaniu apeli i inscenizacji oraz różnorodnych konkursach; stopniowo wymieniano oświetlenie na korytarzach szkolnych i w salach lekcyjnych; zmniejszyły się straty energii elektrycznej i zużycie wody przez przypominanie o ich oszczędzaniu za pomocą tabliczek zamontowanych w łazienkach i salach lekcyjnych; zmniejszyło się zużycie energii cieplnej dzięki modernizacji budynku szkolnego (ocieplenie, wymiana okien). Liczne działania podjęte przez szkołę możliwe były dzięki partnerom i sponsorom, których pozyskano, m.in. firmę X³¹ (która w ramach współpracy z placówką wykonała i przesłała do szkoły specjalne pojemniki do segregacji odpadów) oraz Urząd Miasta Tarnowa – Wydział Gospodarki Komunalnej i Ochrony Środowiska (który w ramach realizacji projektu sfinansował uczniom wycieczki i nagrody w odbytych konkursach).

³¹ Dane firmy zostały ukryte.

3. Rozpoczęcie działalności Szkolnego Wolontariatu Misyjnego (od 2010). Odpowiedzialne: mgr Grażyna Dziurok i mgr Bernarda Skrzyńnarz³². Uczniowie gimnazjum, zainspirowani pracą Międzynarodowego Wolontariatu Misyjnego, podjęli decyzję o świadomym zaangażowaniu się na rzecz budowania bardziej sprawiedliwego świata. Inaugurację powstania wolontariatu poprzedziło szereg spotkań dotyczących problemów krajów Globalnego Południa, niesprawiedliwego podziału dóbr, braku dostępu do edukacji, chorób (szczególnie AIDS i malarii), osierocenia i konfliktów zbrojnych. Uczniowie postanowili np. wesprzeć finansowo budowę domu dla dzieci ulicy w diecezji Oruro w Boliwii (2010). Dzięki powstawaniu takich domów dzieci rozpoczynają edukację i zdobywają zawód. Koło organizuje spotkania z misjonarzami i misjonarkami. Na przykład w 2010 roku uczniowie 18 klas gimnazjum uczestniczyli w spotkaniu z misjonarzem pracującym od 11 lat w Brazylii. Spotkanie było nie tylko przekazem wiedzy na temat Brazylii, jej geografii, historii i etnografii. Uczniowie poznali Brazylię jako kraj największych kontrastów, kraj o najwyższym na świecie indeksie nierówności (współczynnik Giniego). W 2011 roku zorganizowali Międzyszkolną Olimpiadę Misyjną i Znajomości Problemów Krajów Globalnego Południa. Olimpiada była częścią ogólnoszkolnego projektu, którego autorką była Dziurok. Zarówno proces przygotowania do Olimpiady, jak i sam jej przebieg był próbą podjęcia refleksji przez młodzież nad przyczynami i skutkami niesprawiedliwości w świecie. W Olimpiadzie wzięło udział ponad stu uczniów (32 drużyny z dwóch tarnowskich szkół), którzy musieli wykazać się wiedzą na temat problemów, z jakimi borykają się mieszkańcy krajów Globalnego Południa, a także wiedzą z geografii, etnografii i religioznawstwa niezbędną do opisania prezentowanych zdjęć itp. Musieli jednocześnie określić swoje możliwości włączenia się w realizację Milenijnych Celów Rozwoju. Olimpijskiemu spotkaniu towarzyszył spektakl przygotowany przez uczniów, który ukazywał Afrykę oczami europejskiego turysty. Uczniowie zaangażowani w Szkolny Wolontariat Misyjny w ciągu kilku miesięcy pracy zdobyli wiedzę na temat złożoności problemów otaczającego ich świata, dostrzegli dysproporcje w rozwoju gospodarczym, ekonomicznym i politycznym krajów Północ – Południe z jego konsekwencjami, dotyczącymi szczególnie dzieci i kobiety. Poznali i uświadomili sobie, jakie są skutki i konsekwencje nierównoważonego rozwoju, niesprawiedliwego podziału dóbr, konfliktów zbrojnych, niesprawiedliwego handlu, głodu, bezdomności dzieci.

³² Koordynatorki projektów wyraziły zgodę na ujawnienie personaliów.

4. Akcje międzynarodowe, np. audyt energetyczny w twojej szkole (2011). Poszczególne zespoły i grupy uczniów wraz z nauczycielami zgodnie z przyjętymi i ustalonymi wcześniej zasadami i harmonogramem działań przeprowadzili w szkole audyt energetyczny w celu zrozumienia, co oznacza pojęcie zrównoważonego rozwoju, w jaki sposób wiąże się ze zmianami klimatycznymi i jakie oddziaływanie mają poruszane w tej akcji kwestie dla ludzi żyjących w krajach Globalnego Południa. Akcja ta była podzielona na dwa etapy: audyt oraz powiązanie wyników audytu z sytuacją w krajach Południa. Poszczególne grupy zajmowały się odpowiednimi sektorami audytu: grzejniki, dobre żarówki, krople, redukcja i recycling. Po zakończeniu akcji młodzież działająca w różnych grupach przygotowała wspólny raport z działań, w którym zidentyfikowała problemy oraz wykazała, w jaki sposób dane problemy wpływają na zmiany klimatyczne. Uczniowie w podsumowaniu działań na podstawie wysnutych wspólnie wniosków zaproponowali konkretne rozwiązania, np. dla gimnazjum. Proponowane rozwiązania podzielili na dwie kategorie: rozwiązania niewymagające kosztów oraz rozwiązania, które będą wymagały finansowania, wskazując również potencjalne źródła finansowania.
5. Inne projekty, np. apele-happeningi na temat praw człowieka, spektakl teatralny o tolerancji, koncert charytatywny dla mieszkańców miasta (2011), klub filmowy w ramach szkoły globalnej.

Oto dwa przykłady z kwestionariusza ankiety i wywiadów, które ilustrują, jak angażowanie się w zajęcia i życie szkoły wpływa na dzieci oraz w jaki sposób szkoła stała się jednocześnie katalizatorem zmian w środowisku:

[...] to szło wielotorowo. To było tak, że był główny koordynator (moja osoba), ale w pracach nad projektami pracował cały sztab nauczycieli uczących różnych przedmiotów. Mieliśmy tutaj tak jakby pewnego rodzaju pionowe zadaniowe. Był np. pion naukowy, który wykonywał na lekcjach część teoretyczną, np. na lekcjach geografii, WOS-u, na lekcjach wychowawczych, na lekcjach j. polskiego, chemii, fizyki, religii, plastyki i innych. Chodziło o to, żeby projekt był realizowany wieloaspektowo i w formie interdyscyplinarnej. Treści, zagadnienia i zadania były połączone w różnych obszarach, przedstawiane w różnych formach, wykonywane wieloma metodami, co powodowało, że tematyka była bardziej ciekawa i inspirująca dla uczniów, np. na lekcjach religii uczniowie rozmawiali i rozpatrywali tematykę o wolontariatu i jego możliwych form, mówili o krzywdzie społecznej – to też był jeden z elementów pracy nad projektem, może bardziej w ujęciu wychowawczym – prawda (J.K.).

W ramach różnego rodzaju działań podejmowanych przez nas w trakcie prowadzenia projektów współpracowaliśmy systematycznie z PAH. Nasze przedsięwzięcia i zadania uzupełniały się, wymienialiśmy się informacjami

i pomysłami. Konsultanci [z PAH] przyjeżdżali tutaj do nas szkolić nam nauczycieli, i to nie tylko z naszej szkoły, bo wtedy już podjęliśmy działania zmierzające do rozreklamowania tematyki szkoły globalnej w mieście i częściowo w regionie [...]. Zrobiliśmy też akcję polegającą na tym, że włączyliśmy się w taki cykl pomocy dla dzieci ulicy w Brazylii i w ramach wolontariatu misyjnego [koło wolontariatu powołane w szkole] także tutaj pracowaliśmy. [...] Nasze działania zaczynaliśmy od szkoły. To tak jak te fale na wodzie. Najpierw szkoła, potem miasto i region, a potem szliśmy dalej. I w tej dalszej działalności była m.in. współpraca międzynarodowa w ostatnim roku [projektu 3-letniego], gdzie szkoły, które przystąpiły do projektu „Szkoła globalna działa lokalnie”, wspólnie podejmowały różne akcje i inicjatywy. Było to kilka szkół, między innymi z Austrii, Czech, Malty i Słowacji... W ramach propozycji akcji o zasięgu międzynarodowym przedstawionych przez PAH wybraliśmy dwie (Global Action Weeks: Akcja II; Wyłącz światło – włącz myślenie!) i podjęliśmy prace nad ich wykonaniem. Nauczyciele i uczniowie po wcześniejszym zaplanowaniu określonych działań i form pracy przystąpili do ich systematycznego realizowania. W ramach tych prac zrobiliśmy np. cykl takich różnych akcji organizowanych przez młodzież, np. uczniowie prowadzili badania pod kątem energii i jej zużycia na terenie szkoły, żeby w ten sposób zdobyć teoretyczną wiedzę na ten temat. Wyniki tych badań i wnioski posłużyły nam potem do wprowadzenia zmian praktycznych – w szkole systematycznie zaczęliśmy wymieniać oświetlenie w salach lekcyjnych i na korytarzach (J.K.).

Przykład 5. X Liceum Ogólnokształcące w Krakowie (ISCED 3)

Świadoma konsumpcja jako chęć zrobienia czegoś dla szkoły i świata – na przykładzie X Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie³³

Szkoła prowadzi zróżnicowane działania o charakterze prospołecznym i ekologicznym, angażując uczniów i ich rodziny w EG, we współpracy m.in. z organizacjami pozarządowymi. Inicjatorką i koordynatorką wielu spośród prowadzonych działań jest mgr Katarzyna Kuszneruk-Pajorska³⁴. Początkowo aktywność szkoły skupiała się przede wszystkim na zbiórce zasobów (baterii, zakrętek, makulatury), które mogą być ponownie wykorzystane. W ten sposób w prowadzonych zajęciach szkolnych sygnalizowano ważną rolę ograniczania wydobycia metali, ropy naftowej czy deforestacji. Zbiórka ma charakter całoroczny i odbywa się przy współpracy z jedną z krajowych firm odzyskujących odpady³⁵ (odpady niebezpieczne –

³³ Informacje oraz cytaty pochodzą z indywidualnego wywiadu pogłębionego oraz *Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej* (Aneks), prezentującego aktywności z zakresu EG.

³⁴ Rozmówczyni wyraziła zgodę na ujawnienie personaliów.

³⁵ Dane firmy zostały ukryte.

baterie) oraz Fundacją Nauka i Kultura (zbiórka zakrętek – pomoc dzieciom niepełnosprawnym, którym Fundacja zapewnia sprzęt rehabilitacyjny). Należy podkreślić, że zbiórka jest efektem wielogodzinnych zajęć uświadamiających celowość takiego działania. Na przykład z okazji Dnia Ziemi na lekcjach biologii uczniowie dyskutują nad problemami związanymi z wydobywaniem pierwiastków metali rzadkich, deforestacją, koniecznością migracji ludności rdzennej z terenów zagarnianych przez wielkie korporacje czy konsekwencjami wykorzystywania terenów pod wielkoobszarowe uprawy palmy olejowej. Innymi słowy, problemy są zawsze omawiane w kontekście globalnych konsekwencji oraz globalnych planów działania mających na celu ich rozwiązanie.

W latach 2011–2013 w szkole odbyło się wiele innowacyjnych działań dotyczących zagadnień EG. Oto wybrane przykłady.

1. Pokaz mody ekologicznej – uczniowie, śledząc światowe trendy tzw. etycznej mody, przygotowali stroje z produktów powszechnie uznanych za zbędne, a które można ponownie wykorzystać. W trakcie kreatywnej zabawy uczniowie mieli okazję zastanowić się nad potrzebą ograniczenia konsumpcji oraz konsekwencjami podjęcia (lub nie) decyzji bycia świadomym i odpowiedzialnym obywatelem-konsumentem.
2. Szkolny konkurs „Coś z niczego”, podczas którego uczniowie wykonywali z różnych zasobów przedmioty przydatne, estetyczne i zarazem ekologiczne. Jednocześnie na lekcjach biologii omawiano zagadnienia związane z bioróżnorodnością, ochroną przyrody i naturalnych zasobów, a także *fair trade* czy problem upraw GMO w Polsce i na świecie. Zasadą tej szkoły jest rzetelna informacja i dyskusja poprzedzająca oraz towarzysząca widowiskowym akcjom, konkursom czy działaniom, które mają na celu podnoszenie świadomości w określonym obszarze tematycznym. Dla nauczycielki „[...] inspirujące było zaangażowanie uczniów, ich chęć działania, współpraca z różnymi instytucjami i fundacjami” (K.K.-P.).
3. Projekt „Kupuj odpowiedzialnie drewno i papier” (Polska Zielona Sieć), w ramach którego uczniowie prowadzili badania na temat pochodzenia, jakości i certyfikowania papieru (z którego wykonane są ich zeszyty do biologii) oraz uczestniczyli w warsztatach na temat lasów i deforestacji. W działaniach tych uczniowie i uczennice sami dochodzili do konstruktywnych rozwiązań istniejących problemów.

Kuszneruk-Pajorska podkreśla znaczenie EG w tworzeniu ważnych umiejętności społecznych uczniów, tj. współpracy i pracy zespołowej, także przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Co więcej, podkreśla również wpływ wymienionych działań na terenie szkoły na obserwowalne postawy poszanowania zasobów przyrody wśród uczniów/ennic oraz wzrastającą świadomość konieczności dokonywania odpowiedzialnych wyborów i decyzji w codziennym życiu. Świadoma konsumpcja zaczyna

być postrzegana przez uczniów jako postawa mająca wymierny wpływ na jakość życia ludzi oraz zachowanie różnorodności biologicznej świata.

Oto przykłady z kwestionariusza ankiety, które ilustrują, jak angażowanie się w zajęcia i życie szkoły w zakresie EG wpływa na młodzież oraz w jaki sposób szkoła stała się jednocześnie katalizatorem pozytywnych zmian w najbliższym otoczeniu:

Dziewczynka X³⁶, wiedząc, że można kreatywnie tworzyć, przerabiać odzież, zdecydowała się na studia związane z modą. Zapewniała, że będzie to moda etyczna (K.K.-P.).

Chłopiec Y po prezentacji nt. deforestacji i certyfikacji drewna/papieru stwierdził, że od teraz będzie zwracał uwagę na pochodzenie drewna do produkcji papieru, obecność certyfikatu, a nie tylko na cenę kupowanych zeszytów (K.K.-P.).

Nasza rozmówczyni podkreślała, że najważniejsza jest

[c]hęć zrobienia czegoś dla szkoły, uczniów, świata. Wskazanie problemów współczesnego świata i próba uświadomienia uczniom, że nasze drobne decyzje podejmowane każdego dnia mają wpływ na życie kogoś na drugim końcu świata (K.K.-P.).

Przykład 6. Zespół Szkół Gastronomicznych nr 1 w Krakowie (ISCED 2–3)

Dwa spojrzenia, jedna szkoła – dostosowanie treści edukacji globalnej do specyfiki przedmiotów na przykładzie Zespołu Szkół Gastronomicznych nr 1 w Krakowie³⁷

Mgr Marta Wierdak-Róż i mgr Agnieszka Kosek-Kotula³⁸ od kilkunastu lat uczą w Zespole Szkół Gastronomicznych w Krakowie. Obie zaangażowane są w edukację globalną i wprowadzają ją aktywnie na swoich zajęciach oraz w ramach projektów, które realizują w szkole. Każda z nich dostosowuje elementy EG do specyfiki przedmiotu, którego uczy: Wierdak-Róż – biologii, a Kosek-Kotula – nauk ekonomicznych. W przypadku biologii wpływ realizowania elementów EG na życie szkoły dobrze ilustruje projekt „Kupuj odpowiedzialnie drewno i papier”. Projekt był częścią europejskiej kampanii „Educating to sustainable and responsible

³⁶ Personalalia uczniów zostały ukryte celem uniemożliwienia ich identyfikacji.

³⁷ Informacje oraz cytaty pochodzą z indywidualnego wywiadu pogłębionego oraz *Formularza dla nauczycieli/ek zaawansowanych w tematyce edukacji globalnej* (Aneks), prezentującego aktywności z zakresu EG.

³⁸ Rozmówczynie zgodziły się na ujawnienie personaliów.

management of the forests in the world”, którą współtworzą także organizacje pozarządowe z Włoch, Rumunii, Hiszpanii i Malty.

Uczniowie klas pierwszych i drugich zdobywali wiedzę na temat odpowiedzialnej konsumpcji. Zorganizowane zostały warsztaty przy współpracy z Polską Zieloną Siecią, podczas których uczniowie poznali m.in. zasady odpowiedzialnej konsumpcji, zasadę 3R³⁹ i zapoznali się z ideą sprawiedliwego handlu. Na lekcjach geografii i godzinach wychowawczych poznawali rzeczywistość krajów Globalnego Południa.

Kolejne działania dotyczyły wybranej grupy uczniów, która realizowała projekt konkursowy. Na spotkaniach warsztatowych uczniowie przypomnieli sobie, jak pracuje się metodą projektu, wybrali cztery zespoły zadaniowe, określili cele oraz ustalili harmonogram pracy i kartę oceny. Przez kolejne dwa miesiące gromadzili materiały potrzebne do przygotowania filmu na temat odpowiedzialnej konsumpcji drewna i papieru. W tym celu przeprowadzili kilka akcji promujących i rozpowszechniających dobre praktyki w zakresie odpowiedzialnej konsumpcji drewna i produktów papierniczych wśród swoich rówieśników. Rozplakatowali na terenie szkoły „Dekalog odpowiedzialnego konsumenta zasobów leśnych”, przeprowadzili śledztwo, ile w szkole zużywa się papieru, zaproponowali sposoby, jak to ograniczyć, oraz rozpropagowali akcję Dzień bez Mięsa. Podejmowali także akcje mające na celu przeciwdziałanie powstawaniu odpadów i zbierali śmieci wokół szkoły. Odwiedzili pobliskie lasy, szukając dzikich wysypisk śmieci. Odwiedzili budowy w pobliżu miejsc chronionych i szacowali, ile przy takiej inwestycji zużywa się drewna i papieru. Podczas warsztatów prowadzonych w szkole uzupełniali swoją wiedzę na temat racjonalnej i rabunkowej gospodarki leśnej oraz przyczyn i skutków deforestacji dla środowiska naturalnego i samego człowieka.

Efektem kampanii szkolnej było powstanie filmu *Kupuj odpowiedzialnie drewno i papier*, który znalazł się w grupie 12 ogólnopolskich finalistów. Udział w gali kończącej konkurs w Warszawie był dla uczniów dużym wyróżnieniem. Uczniowie poszerzyli swoją wiedzę na temat bioróżnorodności biologicznej lasów świata, zagrożeń ekosystemów leśnych w skali lokalnej i globalnej, poznali funkcje lasów, aspekty ochrony przyrody, uświadomili sobie, jakie są powiązania między lasami a człowiekiem, obejrzeli film *S.O.S Ziemia* i przeprowadzili debatę na temat korzystania z zasobów Ziemi w zglobalizowanym świecie. Poznali certyfikaty, jakie spotyka się na produktach przemysłu drewno-papierniczego, oraz przeprowadzili audyt zużycia papieru w domu. Nauczyli się rozpoznawać wyroby, których produkcja zależy od korzystania z zasobów leśnych. Nauczyli się analizować mapy i wskazywać związki przyczynowo-skutkowe deforestacji, wykonali

³⁹ 3R – reduce, reuse, recycle.

mapę myśli dotyczącą skutków deforestacji, poddali refleksji swoje i członków swojej rodziny nawyki konsumenckie, uświadomili sobie, jak ich dieta może wpływać na deforestację. Mogli zaplanować rzeczywiste działania, nauczyli się tworzyć filmy, doskonalili współpracę w grupie.

[...] uważam, że misją nauczyciela jest pokazanie uczniom, jak zróżnicowany jest świat, jak wiele ważnych i ciekawych rzeczy dzieje się na świecie w krajach Globalnego Południa, jak nasze wybory wpływają na ich mieszkańców. Warto wskazywać uczniom rozwiązania, które ich dotyczą, a mogą pomóc najbardziej. Jeżeli uczniowie poznają światowe problemy z perspektywy mieszkańców innych kontynentów i rozumieją swoją sytuację w szerszym kontekście, lepiej będą sobie radzić w dorosłym życiu. Ponadto zdobędą cenne doświadczenie, które przyda im się w dalszej nauce (M.W.-R.).

W przypadku nauk ekonomicznych Kosek-Kotula dostosowała treści EG na podstawie projektu „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo – innowacja pedagogiczna”, współfinansowanego przez UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (2011/2012 – 2012/2013), którego głównym celem jest przygotowanie uczniów do podejmowania i realizacji działań w zakresie prowadzenia własnej firmy. Uczniowie na terenie szkoły założyli dwie firmy w branży gastronomicznej: Patieserie i Toststój, działające na zasadzie spółki jawnej. Przygotowali biznesplan, prowadzili dokumentację finansową, a nawet rozliczali się z podatków i ubezpieczeń. Ich działalność polegała na sprzedaży ciasteczek i tostów z produktów ekologicznych i zdrowych, np. pełnoziarnistego pieczywa; dodawali warzywa (ogórki, papryka) do tostów.

Działalność firm założonych przez uczniów w szkole była związana z EG przez realizację idei społecznej odpowiedzialności biznesu. Firmy troszczyły się o potrzeby naszej planety i jej mieszkańców przez działania dotyczące: segregacji odpadów przy produkcji i sprzedaży wyrobów, dbałość o surowce ekologiczne zużywane do produkcji, zrównoważone gospodarowanie surowcami, etyczne działania w relacjach między pracownikami-uczniami. Projekt przyczynił się do kształtowania postaw etycznych wśród uczniów oraz szacunku do środowiska naturalnego. Uczniowie prowadzący miniprzedsiębiorstwo korzystali z platformy internetowej o zasięgu europejskim (z uczniami z innych krajów biorącymi udział w projekcie). Uczniowie promowali zdrowe odżywianie z produktów ekologicznych, kształtowanie świadomości klientów-uczniów na temat społecznej odpowiedzialności biznesu. Przestrzegali obowiązującej zasady dotyczącej konieczności informowania o produktach i surowcach, z których są one wykonywane.

Ogromne spektrum podejmowanych działań świadczy o tym, że EG ma szansę zaistnieć w bardzo różnych kontekstach i uwarunkowaniach – w każdej szkole. O możliwościach realizowania EG w każdej szkole świadczy różnorodność prezentowana w powyższych przypadkach w odniesieniu do metod i narzędzi edukacyjnych, rodzaju zajęć szkolnych i pozaszkolnych, typu i profilu szkół, lokalizacji i rozmiaru szkół. Inicjatywy podejmowane przez nauczycieli/ki i uczniów/ennice mają zdecydowanie lokalny charakter i dotyczą aglomeracji miejskich, mniejszych miast czy niewielkich miejscowości na terenach wiejskich. Działania inicjowane na terenie szkół systematycznie zwiększały zakres swojego oddziaływania, przechodząc z poziomu klasy do poziomu ogólnoszkolnego, a dalej do lokalnej społeczności. Co więcej, zdobyte w ten sposób doświadczenia i partnerstwa z różnego rodzaju instytucjami i organizacjami z otoczenia dawały impuls do szeroko zakrojonych działań, w tym na skalę międzynarodową. Ponadto opisany przykład z Zawoi świadczy o tym, że szkoła może stać się czymś w rodzaju katalizatora zmian. Działania inicjowane przez szkołę, a następnie rozwijane przez lokalną społeczność kreują zmianę społeczną. Tego rodzaju doświadczenia uczniów/ennic i nauczycieli/ek mogą sprzyjać, w naszej opinii, budowaniu postaw globalnego obywatelstwa zakorzenionego w lokalności. Mamy tutaj na myśli zarówno dzieci, młodzież i dorosłych, jak i instytucje lokalne (w tym decydentów) i organizacje społeczno-kulturalne.

Warto podkreślić, iż zaangażowani w EG nauczyciele/ki nie patrzą na nią tylko przez pryzmat górnołotnych idei i wizji bardziej sprawiedliwego świata, ale jej wartość upatrują głównie w praktycznych działaniach, które przynoszą wymierne rezultaty na terenie szkoły i poza nią. W efekcie podejmowanych działań chodzi o kształtowanie odpowiedzialnych, globalnych obywateli/ki, którzy/e będą się skupiali/ły na praktycznym podejściu do rozwiązywania problemów (poczucie sprawczości).

5.4. Podsumowanie

Rezultaty badań ilościowych (1396 respondentów) oraz jakościowych (18 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami/kami różnych etapów edukacyjnych) wskazują, iż nauczyciele/ki regionu w zdecydowanej większości poruszają zagadnienia związane z EG (86,4%) w ramach zajęć przedmiotowych, godzin wychowawczych, projektów czy zajęć dodatkowych. Jednak w grupie tej tylko część realizuje to świadomie oraz posługuje się terminem „edukacja globalna”, i to w nawiązaniu do obowiązującej postawy programowej. Warto podkreślić, iż nauczyciele/ki często nie znają podstawy programowej (nie mają zresztą takiego obowiązku). Tym samym wprowadzenie elementów EG do podstawy programowej w żadnej mierze nie może

być uznane za równoznaczne z wprowadzeniem tej edukacji do życia szkoły. Co więcej, w odniesieniu do nauczycieli/ek dobrze znających podstawę programową trudno jednoznacznie zakładać, że znają i rozumieją założenia EG. Dlatego ważne jest opracowanie spójnego i czytelnego przekazu skierowanego do nauczycieli/ek i wskazującego na to, czym jest EG w odniesieniu do wartości oraz kompetencji społecznych i obywatelskich, które są jej istotą. Chodzi nam o zwrócenie uwagi na to, że konstytutywnym elementem EG nie są konkretne treści do nauczania w ramach przedmiotów, ale perspektywa analizowania wszelkich treści ważnych dla uczniów/ennic w kontekstach, w których funkcjonują.

Nie wszyscy nauczyciele/ki regionu są zainteresowani/e realizowaniem EG. Ci, którzy deklarują zainteresowanie EG (definiowanej w myśl uzgodnionej w procesie międzysektorowym w Polsce definicji), uwypuklają walor wychowawczy, jaki – zdaniem nauczycieli/ek – niesie z sobą ten rodzaj edukacji (kształtowanie odpowiedzialnych obywateli, zorientowanie na miękkie umiejętności społeczne, głęboko humanitarne wartości solidarności i empatię). Nauczyciele/ki regionu dostrzegają ogromny potencjał wychowawczy EG w odniesieniu do wszystkich uczniów/ennic, w tym osób z różnego rodzaju problemami. Niewielki odsetek osób wyrażających zdecydowanie negatywną opinię o EG błędnie interpretuje jej cele, gdyż EG ma za zadanie wychowywać globalnych obywateli/ki zakorzenionych w lokalności. W tym sensie EG ma na celu wychowanie patriotów.

Niewielu/e nauczycieli/ek (9,3%) z Małopolski deklaruje doświadczenie z zakresu szkoleń *stricte* związanych z EG. Najlepiej znana jest oferta ORE, MODN oraz organizacji pozarządowych lokalnych i ogólnopolskich. Słabe zaangażowanie w EG nauczyciele/ki tłumaczą niską samooceną co do swoich kompetencji w zakresie EG oraz brakiem materiałów i pomocy dydaktycznych (mimo istnienia bogatej oferty takich pomocy, udostępnianych głównie przez ORE i NGOs).

Warto więc zadać pytanie: Dlaczego wobec bogactwa oferty dydaktycznej dostępnej na stronach internetowych wielu organizacji pozarządowych działających w Polsce tylko ograniczona liczba nauczycieli/ek decyduje się po nie sięgać?

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. „JEDEN JEST RZEMIEŚLNIKIEM, A DRUGI JEST ARTYSTĄ”

Można zgodzić się ze stwierdzeniem, że obszar poszukiwań oraz zakresów tematycznych jest w problematyce pedeutologicznej nieograniczony¹. Głównym zamierzeniem niniejszego opracowania było przedstawienie problematyki EG oraz stanu jej realizacji w małopolskich szkołach. Co rusz osoba nauczyciela/ki przewijała się w tych analizach w sposób nieunikniony, ale – parafrazując słowa E. Wnuka-Lipińskiego dotyczące cech zglobalizowanego świata – lokując tematykę EG w centrum (uwagi), odkrywamy mniej lub bardziej widoczne peryferia. W podjętych rozważaniach nie brak więc takich wątków refleksyjnych, które – wyłaniając się z wypowiedzi respondentów – dotyczą różnorodnych aspektów życia codziennego nauczycieli/ek, ale z konieczności zaprezentowane są w sposób raczej sygnalny, stanowiąc pewne „niezagospodarowane jeszcze obszary”².

Naszym zdaniem warto przyrzeć się natomiast wymaganiom, jakie stawia przed nauczycielami/kami realizacja EG, a w szerszym kontekście także wychowanie, które winno odpowiadać współczesnym potrzebom wynikającym z gwałtownej zmiany społecznej. Współzależności istniejące między problemami w skali globalnej a działaniami jednostki skłaniają ku potrzebie przyjęcia nowych wzorców stylów życia uwzględniających „globalną świadomość”

¹ Z. Ratajek, *Zatroskanie o przyszłość nauczycielskiej profesji w perspektywie nowego wieku – z zadumy nad przeszłością oświaty na ziemi świętokrzyskiej* [w:] J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Kielce 2011, s. 19.

² Z lektury wypowiedzi respondentów (wywiady jakościowe / pytania otwarte w badaniu ankietowym) wysnuć można wiele wątków składających się na tak różnorodne kwestie, jak: postawy emocjonalno-społeczne nauczycieli/ek i ich tożsamość, system wartości, kompetencje itp. W polskiej literaturze pedeutologicznej kwestie te podejmowane były wielokrotnie i w różnej formie, np. przez autorów opisujących znaczenie poszczególnych cech osobowości nauczyciela/wychowawcy (w kolejności alfabetycznej: S. Baley, J.W. Dawid, M. Grzegorzewska, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, S. Szuman i in.), relacje z uczniem (M. Łobocki, Z. Zaborowski), kwalifikacje zawodowe (H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, L. Witkowski), biografie/codziennosc życia (W. Dróżka, J.M. Łukasik).

(L. Anderson)³. Tego rodzaju świadomość akcentuje uwzględnianie perspektywy zintegrowanego, globalnego systemu, w którym każdy z nas uczestniczy.

Edukacja jest i – jak podkreśla M.J. Szymański⁴ – powinna być zarówno promotorem, jak i akceleratorem pożądanych zmian.

Często przywoływane dziś hasła: edukacja dla demokracji, edukacja dla rozwoju czy edukacja dla przyszłości, nie są więc sloganami. Odzwierciedlają one rzeczywiste funkcje i potrzeby, które powinna spełniać⁵.

Liczne opracowania naukowe dowodzą jednak występowania rozbieżności między funkcjami założonymi a rzeczywistymi placówek edukacyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych. Sytuacja tego typu występuje, gdy „[...] określenia programowe misji społecznej w znacznej mierze stanowią fasadę”⁶. Tym dobitniej brzmią głosy postmodernistów upominających się o dekonstrukcję tekstów oraz odnajdywanie w nich ukrytych programów i przemilczanych wątków. Jednak niezależnie od tego, jaką perspektywę badawczą przyjmijemy, zauważymy, że szkoła jest (i była) punktem wyjścia badań oraz rozważań teoretycznych, gdyż – jak stwierdza M. Dudzikowa – szkoła jest

[...] soczewką skupiającą w sobie procesy i mechanizmy zachodzące w poszczególnych sferach życia codziennego, a jednocześnie bezpośrednio lub pośrednio oddziałuje na nie⁷.

Szkoła, która ma być akceleratorem pożądanej zmiany oraz przygotowywać uczniów/ennice do zadań czekających ich w społeczeństwie demokratycznym, sama musi być – jak przekonuje H.A. Giroux – miejscem, w którym życie społeczne oparte jest na demokratycznych zasadach. W takiej szkole nauczyciel/ka to nie tylko osoba przekazująca wiedzę, ale przede wszystkim otwarty na innych, zaangażowany człowiek, który inspiruje innych do rzeczywistniania ideałów demokracji. Nie sprawdzi się w roli osoby przygotowującej młodzież do działania w demokratycznym społeczeństwie, jeśli sam jest zagubiony czy bierny⁸.

³ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 67–68, za: Z. Melosik, *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3, 1989.

⁴ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 8.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 23.

⁷ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – kontekst. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańsk 2010, s. 9.

⁸ H.A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis 1988, za: M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, dz. cyt., s. 110.

Jeżeli rozszerzymy tę perspektywę, będziemy upominać się o współpracę między różnymi kręgami społecznymi, albowiem:

żyć w ładzie demokratycznym, a jednocześnie tworzyć go i doskonalić: takich umiejętności nie ma się po prostu we krwi i nie zdobywa się byle gdzie. Niezbędna jest do tego mądra polityka edukacyjna państwa, środowisko rodzinne i szerszy krąg społeczny, pozytywnie stymulujące rozwój kompetencji demokratycznych. Między tymi kręgami nie powinna zachodzić sprzeczność; przeciwnie, najlepsze efekty daje tutaj współdziałanie w obrębie „trójkąta dydaktycznego”, który tworzy rodzina, pedagodzy i sami młodzi ludzie⁹.

W małopolskich szkołach nie brak zaangażowanych w EG nauczycieli/ek, konsekwentnego realizowania elementów EG istniejących w podstawie programowej w ramachuczonych przedmiotów oraz podczas zajęć pozalekcyjnych, ale podejmowane działania mają też okazjonalny charakter. Opanowanie pewnego zakresu wiedzy dotyczącego rozumienia istniejących współzależności globalnych oraz tego, jaki wpływ ma każdy człowiek na globalne procesy (i odwrotnie), jest w procesie realizacji EG niezbędne. Nieznajomość tych mechanizmów nie pozwala na świadome i aktywne uczestnictwo w obecnych debatach obywatelskich, a w kontekście szkoły na wychowywanie odpowiedzialnych obywateli.

Zdaniem J. Rutkowiak nauczyciel, który akceptuje ideę współpracy na rzecz celów wspólnotowych, uznając prymat obywatelskich więzi i obywatelskiego zaangażowania, jednocześnie byłby tym, który

[...] przejawiałby krytycyzm wobec rynkowych tendencji edukacji i włączał się w działania prorozwojowe jako ogólnodostępne dla uczniów, wprowadzając do swoich programów wychowawczych problematykę wspólnotowości, współdziałania, samoorganizacji i nastawień obywatelskich, a także trenowanie w praktyce życia szkolnego takich form kierowania własnym życiem, jakie polegają na aktywnym przekształcaniu otaczającego świata w toku budowania relacji z otoczeniem. Stawia to przed nauczycielami perspektywę wychodzenia poza konwencje wąskiego profesjonalizmu i łączenia zasad pracy pedagogicznej ze społeczno-obywatelskim zaangażowaniem, którego trzeba by też uczyć młodych¹⁰.

Niestety, współcześnie, uważa Szymański, w dyskusjach na temat tego, jacy nauczyciele/ki są potrzebni w polskiej szkole, podkreśla się raczej rolę określonych kompetencji lub formalnego poziomu wykształcenia,

⁹ E. Nowak, K.M. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 372, za: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 29.

¹⁰ J. Rutkowiak, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, wyd. II, Kraków 2012, s. 243.

[...] z czym wiąże się zagubienie silnie eksponowanych w poprzednich dekadach tematów, jakimi są osobowość nauczyciela, wzór osobowy nauczyciela, autorytet nauczyciela i wychowawcy itp.¹¹

Podobne stanowisko przyjmuje Z. Ratajek, który pytania o sylwetkę nauczyciela umiejscawia „[...] między uniformem powinności służbowych i standardem kwalifikacji a osobotwórczym i etycznym wymiarem nauczycielskiej profesji”¹².

Zdaniem W. Dróżki:

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności, tego, co zewnętrzne, i tego, co wewnętrzne, tego, co publiczne, społeczne, tego, co osobiste i prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany¹³.

Tymczasem nauczycielom/kom czasami bliższe są biurokratyczne role urzędników zarządzających zmianą i utożsamiających profesjonalizm raczej z perfekcjonizmem w odtwórczym rzemiośle niż role liderów środowiska edukacyjnego realizujących autentycznie twórczą pracę dydaktyczno-wychowawczą¹⁴.

W świetle wyników badań własnych zarysowują się obydwie role, o których jedna z nauczycielek mówi:

To musi być pasja. I być może tutaj jest odpowiedź na pani pytanie, dlaczego jedni się angażują, a drudzy nie. [...] Jeden jest rzemieślnikiem, a drugi jest artystą, czyli rzemieślnik wykona pracę, sprawdzi klasówki, nauczy [...], natomiast nie ma tego czegoś, co by poszło dalej, czyli jak zrobiłeś dodawanie i odejmowanie, to pomyśl o tych, którzy tego nie zrobili, bo nie mają szkoły, bo trwa wojna, bo jest głód (R 12, s. 129 w niniejszej książce).

Zgodnie ze stanowiskiem Szymańskiego, wychowanie odpowiadające współczesnym potrzebom spowodowanym zmianą społeczną wymaga np.: wykorzystania bogatego potencjału emocjonalnego i intelektualnego tkwiącego zarówno w wychowawcach, jak i wychowankach; aktywnego włączenia wy-

¹¹ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 126.

¹² Z. Ratajek, *Zatroskanie o przyszłość nauczycielskiej profesji...*, dz. cyt., s. 18.

¹³ W. Dróżka, *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian. Wnioski z biograficznych badań nad pokoleniami nauczycieli* [w:] J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, dz. cyt., s. 21; szerzej: W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli*, Kielce 2008.

¹⁴ Por. M. Groenwald, *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” 64, 2011, s. 57; W. Dróżka, *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian...*, dz. cyt., s. 31.

chowanków do procesu ich wychowywania nie tylko w drodze samowychowania, ale także przez partnerski, podmiotowy udział w życiu wspólnoty (np. szkolnej); stałej troski o rozwój wychowującego społeczeństwa¹⁵.

Pytania o to, w jaki sposób realizować wymienione zadania, nie należą, jak sam autor podkreśla, do łatwych. Niemniej jednak, przywołując opinię C. Banacha, przypomina, iż „Ci, co stawiają »proste pytania«, mogą być podejrzani o to, że nie chcą się wysilać przy formułowaniu odpowiedzi”¹⁶.

Naszym zdaniem EG wpisuje się w pewnym stopniu w nurt wymagań stawianych przed wychowawcami (oraz nauczycielami) przez Rutkowiak czy Szymańskiego. Realizacja EG dobrej jakości – o co od lat zabiegają działacze z organizacji pozarządowych zrzeszeni w Grupie Zagranica – to postulat nie tylko wymagający czy racjonalny. EG stawia wszak w centrum uwagi podmiotowość, upominając się o dostrzeganie subiektywności, będącej domeną nauk humanistycznych. Ponadto stanowi przeciwwagę dla neoliberalnej wizji społeczeństwa degradującej człowieka jako takiego przez redukcję do roli nienasyconego konsumenta czy wydajnego pracownika.

EG bowiem, jak czytamy w przewodniku opracowanym pod auspicjami Centrum Północ–Południe Rady Europy w 2008 roku, ma na celu m.in.: wprowadzanie wymiaru globalnego i holistycznej perspektywy w edukacji w celu lepszego zrozumienia skomplikowanej współczesności; upodmiotowienie ludzi w celu budowania bardziej sprawiedliwego i zrównoważonego (pod względem społecznym i gospodarczym) świata; rozwijanie innowacyjnych metod pedagogicznych; promowanie zasad solidarności i międzyludzkiej odpowiedzialności za losy świata (różne formy odpowiedzialnego globalnego obywatelstwa)¹⁷.

Reasumując, EG promuje uczestnictwo w działaniu. Innymi słowy, zachęca edukatorów i uczących się do dynamicznych działań na rzecz bardziej sprawiedliwego i równego świata dla wszystkich¹⁸.

Za Rutkowiak¹⁹ ponowić należy więc pytania o to, kim jest nauczyciel (a także kim może lub kim chciałby być) w warunkach neoliberalnej kultury oraz osadzenia edukacji w jej nurcie:

¹⁵ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy...*, dz. cyt., s. 129.

¹⁶ C. Banach, *O człowieku... Aforyzmy, myśli*, Jelenia Góra 1995, s. 16, za: M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 129.

¹⁷ *Przewodnik po edukacji globalnej. Koncepcje i metodologie edukacji globalnej: dla edukatorów i twórców polityki*, oprac. A. Cabezudo i in., Warszawa 2012, http://nscglobal-education.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Polish.pdf.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 224.

- Czy jest zaangażowanym uczestnikiem społecznej wspólnoty, odpowiedzialnie troszczącym się o nią jako o całość terazniejszą i przyszlą, skłonny przeciwstawiać się naporowi neoliberalizmu przez stawianie oporu edukacyjnego i dawanie odporu nienajlepszej rzeczywistości, co obecnie, być może, ułatwia kryzysowy stan samego neoliberalizmu, obnażając jego słabości?
- Czy jest zdezorientowanym, nieświadomym stanu rzeczy i zarazem dyskretnie sterowanym współrealizatorem korporacyjnych zamierzeń, już zakorzenionych i nadal obecnych w edukacji?
- Czy jest aktywistą neoliberalnej ideologii konsumpcji, realizowanej także za pośrednictwem edukacji, przekonanym o jej wyższości nad innymi wartościami i o jej nieuchronności?²⁰

Pytania te wydają się otwarte i wciąż aktualne. Aby nie traktować jednostki w instrumentalny sposób, warto wciąż upominać się o taki rodzaj wychowania, jaki postulowany był przez H. Radlińską i B. Suchodolskiego – wychowania postrzeganego w kategoriach wzrostu, wrastania i wprowadzania dziecka w różne układy życia zbiorowego. Czołowi pedagodzy społeczni upominali się bowiem o idee edukacji społecznej, podmiotowości, sprawiedliwości społecznej czy pomocniczości²¹. Idee te, zdaniem A. Przećławskiej i W. Theissa:

[...] oparte na ponadczasowych i uniwersalnych wartościach, przetrwały próbę czasu i nadal są pomocne w budowaniu lepszego świata. Świat, pokonując różne meandry swojego rozwoju, raz się zbliża do tych wartości, raz się od nich oddala²².

A ponieważ to właśnie pedagodzy – jak przypomina T. Pilch²³ – widzą sens swojego działania w naprawianiu świata, przeto niektórzy/e z badanych nauczycieli/ek wydają się podzielać przekonanie amerykańskiego psychologa J.W. Fowlera o głównym celu życia, jakim jest bezinteresowna pasja jego zmiany.

Treści EG mogą być realizowane w ramach każdego przedmiotu bez konieczności rezygnacji z treści obowiązkowych, z których nauczyciele/ki są rozliczani. Przeszkodą w takim jej pojmowaniu jest przyjmowane na początku przez część nauczycieli/ek założenie, iż EG jest czymś nowym i posze-

²⁰ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst...*, dz. cyt., s. 224.

²¹ K. Segiet, *O przesunięciu uwagi z dziecka na rodziców. Refleksja z perspektywy pedagoga społecznego* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2014, s. 498.

²² Tamże, za: A. Przećławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse* [w:] A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, s. 9–28.

²³ T. Pilch, *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka...*, dz. cyt., s. 32.

rzającym zakres materiału. Jednak w rzeczywistości EG, nie wprowadzając zasadniczo nowych treści, zmienia perspektywę patrzenia na pewne procesy i wydarzenia.

Ważnym strategicznie celem powinno być poszerzanie zakresu współpracy między szkołami wszystkich etapów edukacyjnych a organizacjami pozarządowymi, gdyż daje to wymierne efekty zarówno zdywersyfikowania oferty dydaktycznej na wszystkich etapach nauczania, jak i stwarza możliwości rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli/ek. Ponadto organizacje pozarządowe są – obok instytucji statutowo zajmujących się kształceniem nauczycieli/ek czynnych w zawodzie – ważnym partnerem w zwiększaniu zakresu świadomości dotyczącej wątków związanych z EG wśród nauczycieli/ek oraz podnoszeniu jakości działań z zakresu EG (w sensie merytorycznym).

Współpraca z organizacjami pozarządowymi wydaje się dobrym początkiem dla realizowania EG w szkole każdego etapu, gdyż po wygaśnięciu kontaktu z daną organizacją działania w zakresie EG są realizowane przez szkoły często już we własnym zakresie, bez biurokratycznych wymogów projektowych.

EG wnosi w pewnym stopniu perspektywę zarówno katastrofy, jak i nadziei. Chociaż według U. Becka jesteśmy „społeczeństwem katastrof”²⁴, to rezultatem nieustannej antycypacji katastrof (np. spowodowanych zmianami klimatycznymi) jest konieczność uznania człowieka za ich twórcę²⁵. Odwołując się do tego stwierdzenia, M. Mendel wyjaśnia:

Każde przewidywanie „nieuchronności” jest naszym działaniem, które ją kreuje. Tego typu sytuacja tworzy społeczną kondycję, w ramach której potęguje się poczucie dojrnięcia do jakiegoś kresu: z jednej strony mamy już dość aktualnej sytuacji i dłużej nie jesteśmy w stanie jej wytrzymać, z drugiej – realność ostatecznej katastrofy wieści rychły koniec i – chcemy czy nie – odczuwamy to jako „dobijanie do ściany”, za którą nic nie ma. Beck słusznie zwraca jednak uwagę nie na to, co lokuje się za, lecz przed ścianą nieuchronnej katastrofy²⁶. Jest tam nadzieja²⁷.

²⁴ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, wyd. II, Warszawa 2004, s. 33.

²⁵ Tamże; tenże, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej* [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

²⁶ U. Beck, *Modernizacja refleksyjna. Szkic pewnego argumentu*, wykład w ramach Gdańskich Wykładów Solidarności, Europejskie Centrum Solidarności i Uniwersytet Gdański, 2013, www.ecs.gda.pl/wyklady, za: M. Mendel, *Ignorancja. Gorący postulat i aktualna kategoria pedagogiki społecznej* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka...*, dz. cyt., s. 82.

²⁷ M. Mendel, *Ignorancja. Gorący postulat i aktualna kategoria pedagogiki społecznej* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka...*, dz. cyt., s. 82.

W tym miejscu przywołamy słowa M. Groenwald, która – zapożyczając pojęcia i teorie z dziedziny nauk o ziemi – kreśli obraz współczesnej edukacji oscylujący między pesymizmem a optymizmem, między wizją edukacyjnej katastrofy a nadzieją:

[...] edukacja sama w sobie jest bezsilna, gdyż o tym, jaką jest dziś i jaką będzie w przyszłości, decyduje uwikłany w nią człowiek. W nim więc, w jego woli działania, nadzieja na dobrą edukację²⁸.

Globalną także.

²⁸ M. Groenwald, *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację...*, dz. cyt., s. 68.

SPIS RYSUNKÓW, TABEL I WYKRESÓW

Spis rysunków

Rysunek 1. Schemat systemu edukacji w Polsce (ISCED 0 – ISCED 3) ...	30
Rysunek 2. Schemat systemu edukacji w Polsce (ISCED 4 – ISCED 6)	30
Rysunek 3. Schemat dotyczący obowiązku szkolnego w Polsce z uwzględnieniem etapu edukacyjnego oraz wieku uczniów/ennic	31
Rysunek 4. Etapy edukacyjne w Polsce a treści kształcenia	33
Rysunek 5. Zarządzanie i administrowanie systemem oświaty w Polsce	36
Rysunek 6. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e pozytywne skojarzenia z edukacją globalną	90
Rysunek 7. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e ambiwalentne skojarzenia z edukacją globalną ...	94
Rysunek 8. Kategorie argumentów wymieniane przez nauczycieli/ki mających/e negatywne skojarzenia z edukacją globalną	97
Rysunek 9. Najczęściej deklarowane powody wprowadzania elementów edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu	100
Rysunek 10. Najczęściej deklarowane przez nauczycieli/ki powody braku zainteresowania wprowadzaniem elementów edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu	103

Spis tabel

Tabela 1. Liczba uczniów/ennic w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1) i gimnazjalnym (ISCED 2) wraz z liczbą szkół (bez szkół specjalnych) na terenie Małopolski	39
Tabela 2. Liczba uczniów/ennic w szkolnictwie ponadgimnazjalnym (z podziałem na typ szkoły) wraz z liczbą szkół (bez szkół specjalnych) na terenie Małopolski	40

Spis wykresów

Wykres 1. Płeć respondentów/ek	83
Wykres 2. Wiek respondentów/ek	85
Wykres 3. Stopień awansu zawodowego nauczycieli/ek	85
Wykres 4. Staż pracy nauczycieli/ek	86
Wykres 5. Typ szkoły	86
Wykres 6. Kafeteria zagadnień związanych z edukacją globalną	88
Wykres 7. Skojarzenia nauczycieli/ek z terminem „edukacja globalna” ...	100
Wykres 8. Rodzaje wsparcia pomocne w realizacji edukacji globalnej według nauczycieli/ek	110

BIBLIOGRAFIA

- Bagiński P., *Europejska polityka rozwojowa. Organizacja pomocy Unii Europejskiej dla krajów rozwijających się*, Warszawa 2009.
- Bagiński P., *Udział Polski w międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju* [w:] P. Bagiński, K. Czaplicka, J. Szczyciński (red.), *Międzynarodowa współpraca na rzecz rozwoju*, Warszawa 2009.
- Banach C., *O człowieku... Aforyzmy, myśli*, Jelenia Góra 1995.
- Beck U., *Modernizacja refleksyjna. Szkic pewnego argumentu*, wykład w ramach Gdańskich Wykładów Solidarności, Europejskie Centrum Solidarności i Uniwersytet Gdański, 2013, www.ecs.gda.pl/wyklady.
- Beck U., *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej* [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.
- Beck U., *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, wyd. II, Warszawa 2004.
- Ciążela H., Tyburski W. (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
- Czaplicka K., *Po co nam edukacja globalna*, http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=165:po-co-nam-edukacja-globalna&id=96:materiay-dot.-edukacji-globalnej&Itemid=1208.
- Czech-Włodarczyk C., *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Kanadzie i Polsce*, Poznań 2012.
- Danilewicz W., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2014.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Wdrażanie założeń edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Przygotowanie nauczycieli* [w:] H. Ciążela, W. Tyburski (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012.
- Dobosik B., Hibszer A., Soja J., *Puls ziemi*, Warszawa 2010.
- Dobrowolska-Polak J., *Międzynarodowa solidarność. Operacje pokojowe ONZ, NATO i UE*, Poznań 2009.
- Droźka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli*, Kielce 2008.

- Dróżka W., *Nauczyciel i zawód nauczycielski wobec współczesnych przemian. Wnioski z biograficznych badań nad pokoleniami nauczycieli [w:]* J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Kielce 2011.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – kontekst. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” (Warszawa) 64, 2011.
- Duszak A., Fairclough F., *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008.
- Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w opiniach nauczycieli (badanie jakościowe) – diagnoza sytuacji w zakresie realizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju przez nauczycieli wybranych szkół*, Warszawa 2012, https://www.mos.gov.pl/g2/big/2012_12/550ce6500d794c6d9450a971ba6da957.pdf.
- Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, oprac. E. Kielak, współpraca E. Krawczyk; www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/analiza_podrecznikow_raport_wersja_finalna_25112014_0.pdf.
- Eksperytyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Raport końcowy*, Poznań 2012, www.mos.gov.pl/g2/big/2013_01/5be891622543678831acb68b4d83fa1a.pdf.
- European Development Education Monitoring Report „DE Watch”*, www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf.
- Feliks A., Gajda J., Misygar M., Otręba A., *Diagnoza stanu współpracy organizacji pozarządowych w Małopolsce*; red. G. Bryda, Kraków 2010, www.efs.gov.pl/analizyraportypodsumowania/baza_projektow_badawczych_efs/documents/raport_z_badan_diagnozastanuwsopolpracymalopolska.pdf.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2010.
- Giroux H.A., *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis 1988.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.
- Grajkowski W., *Podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów. Raport tematyczny z badania*, Warszawa 2013, www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/2-uncategorised/205-lista-publicacji-eduentuzjasci.
- Groenwald M., *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych [w:]* M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” (Warszawa) 64, 2011.
- Jak badać jakość w edukacji globalnej? Wnioski z partnerskiego przeglądu materiałów i działań z zakresu edukacji globalnej*, Warszawa 2014, www.pah.org.pl/m/2906/Publikacja_EG_jakosc.pdf.

- Jasikowska K., *Globalizacja a rozwój – międzysektorowa debata na temat edukacji globalnej w Polsce* [w:] G. Chimiak, M. Fronia (red.), *Globalizacja a rozwój. Szanse dla Polski*, Warszawa 2012.
- Jasikowska K., *Globalna edukacja - wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 10, 2011.
- Jasikowska K., Witkowski J., *Global Education in statu nascendi: Some reflections on Poland*, „International Journal of Development Education and Global Learning” 3, 2012.
- Kędzierska H., *Opór nauczycieli wobec zmian oświatowych – refleksja pedagogiczna* [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk 2003.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska A., *Świat bez tajemnic*, Warszawa 2010.
- Księżyk M. (red.), *Liberalny kapitalizm w kryzysie. Wybrane problemy*, Kraków 2013.
- Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna*, Luksemburg 2011, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin 2011.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk 2003.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.
- Łuczak R., *Stan obecny oraz perspektywy edukacji i badań z zakresu międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju w Polsce*, Warszawa 2010.
- Łukasik J.M., *Codziennosc jako powszedniość – odświętność w ujęciu Bogdana Suchodolskiego* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014.
- Łukasik J.M., Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014.
- Madalińska-Michalak J., *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014.
- Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Istota edukacji globalnej jako źródło problemów – z doświadczeń Polski* [w:] H. Ciężela, W. Tyburski (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Warszawa 2012.
- McCann G., *Europa, partnerstwo i spuścizna kolonialna* [w:] G. McCann, S. McCloskey (red.), *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Warszawa 2010.
- McCann G., McCloskey S., *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Warszawa 2010.
- McCloskey S., *Edukacja rozwojowa jako czynnik zmiany społecznej: teoria i praktyka* [w:] G. McCann, S. McCloskey (red.), *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Warszawa 2010.

- Melosik Z., *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3, 1989.
- Mendel M., *Ignorancja. Gorący postulat i aktualna kategoria pedagogiki społecznej* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2014.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.
- Muchacka B., *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014.
- Murawska E., *Barwy nauczycielskiej codzienności* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014.
- Nowak E., Cern K.M., *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Ocetkiewicz I., Pająk-Ważna E., *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Warszawa 2013, www.ceo.org.pl/sites/default/files/newsfiles/raport_educacja_w_polskiej_szkole.pdf.
- O’Loughlin E., Wegimont L., *Edukacja globalna w Polsce. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, Warszawa 2009.
- Pająk-Ważna E., *Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi (NGO) w dziedzinie edukacji globalnej. Dylematy, wyzwania, osiągnięcia* [w:] U. Szuścik (red.), *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Bielsko-Biała 2013.
- Pilch T., *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2014.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1997.
- Poprzez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001, www.mos.gov.pl/g2/big/2009_04/97b75873145cdf7e7695ed9573147c78.pdf.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, wyd. II, Kraków 2012.
- Przećławska A. (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse* [w:] A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Przewodnik po edukacji globalnej. Koncepcje i metodologie edukacji globalnej: dla edukatorów i twórców polityki*, oprac. A. Cabezudo i in., Warszawa 2012, http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Polish.pdf.
- Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce*, Warszawa 2011, www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf.
- Ratajtek Z., *Zatroskanie o przyszłość nauczycielskiej profesji w perspektywie nowego wieku – z zadumy nad przeszłością oświaty na ziemi świętokrzyskiej* [w:] J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Kielce 2011.

- Rukasz U., *Edukacja globalna w nowej podstawie programowej*, www.wombb.edu.pl/index.php/zasoby/relacje-z/461-edukacja-globalna-w-nowej-podstawie-programowej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z dnia 9 października 2009 r., www.npseo.pl/data/documents/2/192/192.pdf.
- Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej*, Kraków 2009, www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/raport_z_konferencji_edukacja_globalna_w_polsce.pdf.
- Segiet K., *O przesunięciu uwagi z dziecka na rodziców. Refleksja z perspektywy pedagoga społecznego* [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2014.
- Solidarność międzynarodowa dla myślących*, broszura IGO, http://igo.org.pl/download/IGO_solidarnosc-miedzynarodowa-dla-myslacych.pdf.
- Stachowska-Makuchowska M., *Podstawowe założenia zrównoważonego rozwoju* [w:] E. Szadzińska (red.), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, wyd. II, Kraków 2014.
- Stiglitz J., *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, Warszawa 2007.
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ*, Warszawa 2008, www.mos.gov.pl/g2/big/2012_06/fe743bfe481c11080aea5ca373c1189b.pdf.
- Strategia polskiej współpracy na rzecz rozwoju*, Warszawa 2003, www.msz.gov.pl/resource/25bbbfef-404c-43ec-93d6-b2477645338a:JCR.
- System edukacji w Polsce – marzec 2014*, www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/NSO_PL_2014_0.pdf.
- Szadzińska E. (red.), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, wyd. II, Kraków 2014.
- Szempruch J., Zyzik E., Parlak M., *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Kielce 2011.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008.
- Szuścik U. (red.), *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Bielsko-Biała 2013.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995.
- Tarkowska E., *Interdyscyplinarność i socjologia*, „Rocznik Pedagogiczny” 33, 2010.
- Uczymy, jak uczyć edukacji globalnej*, http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/ITET_PL_final.pdf.

Wieloletni program współpracy rozwojowej na lata 2012–2015. Solidarność – demokracja – rozwój, www.polskapomoc.gov.pl/files/dokumenty_publicacje/PW_PL-po_reas.pdf.

Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”* [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.

Województwo Małopolskie 2013, Kraków 2013.

Wojtalik M., *Kierunek Południe. Gdzie szukać źródeł?*, Warszawa 2011.

Wyrwicz M., *Problematyka społecznej odpowiedzialności biznesu w wymiarze międzynarodowym* [w:] M. Księżyk (red.), *Liberalny kapitalizm w kryzysie. Wybrane problemy*, Kraków 2013.

Żeber-Dzikowska I., *Wiedza studentów o zrównoważonym rozwoju* [w:] E. Szadzińska (red.), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Kraków 2014.

Źródła internetowe

<http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=4576>.

<http://dedeep.org>.

<http://edudemo.org.pl>.

<http://igo.org.pl>.

<http://kse.uek.krakow.pl/index.php?action=home&lang=pol>.

<http://nauczyciele.mos.gov.pl/index.php?mnu=92>.

<http://unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj>.

www.ceo.org.pl.

www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/gew_EN.asp.

www.concordeurope.org.

www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl.

www.ekonsument.pl.

www.fpp.org.pl.

www.fundacja.znak.org.pl.

www.malopolskie.pl/Pliki/2014/UMWM-WM2013.pdf.

www.men.gov.pl.

www.mos.gov.pl/arttykul/2477_narodowa_strategia_edukacji_ekologicznej/403_narodowa_strategia_edukacji_ekologicznej.html.

www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc.

www.oecd.org.

www.ore.edu.pl.

www.otwartyplan.org.

www.pah.org.pl.

www.pearson.pl/angielski/ekspert-w-egzaminach-97/kiedy-zaczyna-obowiazrywac-nowa-podstawa-programowa.html.

www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4802&Itemid=106.

www.polskapomoc.gov.pl.

www.swm.pl.

www.teg.edu.pl.

www.un.org/millenniumgoals.

www.unic.un.org.pl/cele.php.

www.zagranica.org.pl.

www.zielonasiec.pl.

www.zrodla.org.

Materiały audiowizualne

Hajdarowicz I., Bednarczyk A., *Edukacja globalna – jak lepiej zrozumieć świat* (2014), www.malopolska.pl/Obywatel/reddso/strony/Film.aspx.

ANEKS

KWESTIONARIUSZ ANKIETY INTERNETOWEJ DLA WSZYSTKICH NAUCZYCIELI

Szanowni Państwo!

W związku z przygotowaniem dla Departamentu Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego analizy diagnostycznej potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej (edukacji globalnej) na terenie Małopolski na potrzeby projektu pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) zwracamy się do wszystkich nauczycieli/nauczycielek I, II, III, IV etapu edukacyjnego z prośbą o wypełnienie kwestionariusza ankiety.

Głównym celem prowadzonych badań jest uzyskanie wizji sytuacji w zakresie dynamiki działań prowadzonych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej (edukacji globalnej) na terenie województwa oraz zebranie informacji dotyczących: uczestników, wykorzystywanej metodologii, wiedzy, napotykanych przez nauczycieli trudności oraz zakresu współpracy między miejscowymi placówkami edukacyjnymi a innymi instytucjami i organizacjami działającymi w zakresie edukacji globalnej w regionie i na szczeblu ogólnopolskim. Rezultaty analizy zostaną przetłumaczone na język francuski i angielski oraz będą stanowiły podstawę do opracowania dalszych działań, a także umożliwią identyfikację podmiotów do współpracy w ramach projektu REDDSO.

Ankieta jest anonimowa. Wypełnienie zajmuje ok. 10 min.

Z góry dziękujemy za Państwa szczerą odpowiedź i uwagę!

- Czy pracuje Pan/i jako nauczyciel/ka na terenie województwa małopolskiego?
 - Tak
 - Nie (zakończenie ankiety, pytanie filtrujące)
- Płeć:
 - Mężczyzna
 - Kobieta
- Wiek:
 - mniej niż 30 lat
 - 30–40 lat
 - 41–50 lat
 - więcej niż 50 lat
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela/ki:
 - mniej niż 5 lat
 - 5–10 lat
 - 11–20 lat
 - ponad 20 lat
- Stopień awansu zawodowego:
 - Nauczyciel/ka stażysta/ka
 - Nauczyciel/ka kontraktowy/a
 - Nauczyciel/ka mianowany/a
 - Nauczyciel/ka dyplomowany/a
- Szkoła, w której Pan/i uczy (prosimy o wybranie tylko jednego typu szkoły):
 - Podstawowa
 - Gimnazjum
 - Szkoła ponadgimnazjalna
- Obszar, na którym znajduje się szkoła, w której Pan/i pracuje:
 - Miejski
 - Wiejski
- Powiat/gmina, na terenie którego/której znajduje się szkoła
.....
- Typ szkoły:
 - Publiczna
 - Niepubliczna

- W wyżej wymienionej szkole nauczany przez Pana/ią przedmiot/y to:
 - Edukacja wczesnoszkolna (klasy I–III)
 - Język polski
 - Języki obcy, jaki?
 - Historia / Historia i społeczeństwo / WoS
 - Przyroda/biologia
 - Geografia
 - Muzyka/Plastyka
 - Matematyka
 - WF
 - Religia/Etyka
 - Technika
 - Przedmiot ścisły, jaki?
 - Inny, jaki?

1. Czy w ramach realizowanych zajęć porusza Pan/i którekolwiek z zagadnień wymienionych poniżej:
 - Globalne współzależności
 - Sprawiedliwy handel
 - Migracje i ubóstwo klimatyczne
 - Konflikty wynikające z dostępu do zasobów naturalnych
 - Rolnictwo i suwerenność żywnościowa
 - Zrównoważony rozwój
 - Zachowanie pokoju na świecie
 - Prawa człowieka
 - Tolerancja i dialog międzykulturowy
 - Zmiany klimatu
 - Odpowiedzialna konsumpcja
 - Pomoc rozwojowa
 - Solidarność międzynarodowa
 - Tak (prosimy przejść do pytania nr 2)
 - Nie (prosimy przejść do pytania nr 3)

2. Które zagadnienia z poniższej listy są przez Pana/ią poruszane na zajęciach lekcyjnych (prosimy o zaznaczenie wszystkich prawdziwych odpowiedzi)?
 - Globalne współzależności
 - Sprawiedliwy handel
 - Migracje i ubóstwo klimatyczne
 - Konflikty wynikające z dostępu do zasobów naturalnych

- Rolnictwo i suwerenność żywnościowa
- Zrównoważony rozwój
- Zachowanie pokoju na świecie
- Prawa człowieka
- Tolerancja i dialog międzykulturowy
- Zmiany klimatu
- Odpowiedzialna konsumpcja
- Pomoc rozwojowa
- Solidarność międzynarodowa
- Inne, jakie?

3. Czy zetknął/ęła się Pan/i z pojęciem „edukacja globalna”?

- Tak
- Nie (prosimy przejść do pytania nr 7)

4. Jakiego rodzaju **skojarzenia** budzi u Pana/i pojęcie edukacja globalna (prosimy o zaznaczenie w skali od 1 do 5, przy czym 1 oznacza „bardzo negatywne”, 2 „negatywne”, 3 „mieszane”, 4 „pozytywne”, 5 „bardzo pozytywne”)?

1	2	3	4	5

5. Prosimy o krótkie uzasadnienie powodów, dla których edukacja globalna budzi u Pana/i tego typu skojarzenia

6. Prosimy wybrać jedną grupę odpowiedzi **charakteryzujących najlepiej**, Pana/i zdaniem, edukację globalną

A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> - Nauczanie całościowe - Edukacja z wykorzystaniem wszelkich dostępnym kanałów informacyjnych - Nauczanie w taki sam sposób na całym świecie - Ujednolicanie metod i narzędzi dydaktycznych 	<ul style="list-style-type: none"> - Pomoc rozwojowa i humanitarna - Wsparcie bogatych krajów w biednych rejonach świata - Działania edukacyjne i wolontariat w biednych rejonach świata - Wsparcie technologiczne Europy w biednych rejonach świata 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprawiedliwy handel - Migracje i ubóstwo klimatyczne - Konflikty wynikające z dostępu do zasobów naturalnych - Rolnictwo i suwerenność żywnościowa - Walka ze skrajnym ubóstwem - Zrównoważony rozwój

7. Biorąc pod uwagę, że zgodnie z wypracowaną w procesie międzysektorowym w Polsce definicją **edukacja globalna** „rozszerza zakres kształcenia obywatelskiego o perspektywę globalną poprzez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca, z intencją przygotowania odbiorców do stawiania czoła różnorodnym wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości”, **to czy byłby/aby Pan/i zainteresowany/a włączeniem zagadnień edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu?** (Przez **współzależności** rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych).
- Tak, byłbym/abym zainteresowany/a włączaniem tego typu treści do nauczanego przez mnie przedmiotu, gdyż
 - Nie, nie byłbym/abym zainteresowany/a włączaniem tego typu treści do nauczanego przez mnie przedmiotu, gdyż
8. Czy ma Pan/i jakiegokolwiek doświadczenie dotyczące **ściśle** edukacji globalnej?
- Tak, ilu lat? (prosimy przejść do pytania nr 9)
 - Nie (prosimy przejść do pytania nr 12)
9. Czy uczestniczył/a Pan/i w szkoleniach/kursach dot. edukacji globalnej
- Nie
 - Tak (prosimy o napisanie: Kiedy? Na jaki temat? Kto był ich organizatorem?)
10. Czy współpracował/ła Pan/i wcześniej z instytucjami i organizacjami zajmującymi się edukacją globalną?
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO)
 - Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) (dawniej Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, CODN)
 - Małopolski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (MODN)
 - Polska Zielona Sieć (PZS)
 - Polska Akcja Humanitarna (PAH)
 - Salezjański Wolontariat Misyjny (SWM)
 - Fundacja Edukacja dla Demokracji (FED)
 - Fundacja Partners Polska (PP)
 - Fundacja Kultury Chrześcijańskiej „Znak”
 - Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ)
 - Ministerstwo Środowiska i Gospodarki Wodnej (MŚiGW)
 - Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN)
 - Inne, jakie (proszę wymienić nazwy)?
 - Nie współpracowałem/am z żadną organizacją/instytucją

11. Jak Pan/i ocenia tę współpracę (prosimy o krótkie uzasadnienie)?
12. Tematyka edukacji globalnej obecna jest w podstawie programowej. Prosimy wskazać, w ramach jakich zajęć (w odniesieniu do szkoły, w której Pan/i pracuje) ten rodzaj edukacji jest realizowany?
 - obowiązkowych
 - dodatkowych
 - nie jest w ogóle realizowana na terenie szkoły, w której pracuję.
13. Na jakim przedmiocie lekcyjnym przede wszystkim Pana/i zdaniem powinna być realizowana edukacja globalna?
14. Prosimy o wskazanie ostatnio poruszanych tematów z zakresu edukacji globalnej w trakcie zajęć (prosimy o wskazanie maksymalnie trzech przykładów).
15. Czy w okresie ostatnich 5 lat w szkole odbywały się zajęcia skierowane do uczniów i/lub nauczycieli związane z edukacją globalną wykraczające poza realizowanie obowiązkowego programu nauczania?
 - Tak
 - Nie (prosimy przejść do pytania nr 21)
 - Nie wiem (prosimy przejść do pytania nr 21)
16. Jeśli na terenie szkoły były realizowane zajęcia związane z edukacją globalną, to z jakimi aktywnościami/wydarzeniami były one powiązane (np. Tydzień Edukacji Globalnej, Dzień Sprawiedliwego Handlu, Dzień Wody, Dzień Uchodźcy)?
17. Ilu nauczycieli/ek (łącznie z Panem/ią) było w to zaangażowanych?
18. Z jakich pomocy dydaktycznych związanych z problematyką edukacji globalnej korzysta Pan/i w pracy z uczniami/uczennicami?
19. Jakie metody dydaktyczne uważa Pan/i za najbardziej efektywne w zwiększaniu świadomości uczniów i uczennic odnośnie globalnych współzależności (prosimy o krótkie uzasadnienie)?
20. Czy napotyka Pan/i trudności lub bariery w związku z realizacją na zajęciach treści edukacji globalnej?
 - Nie
 - Tak (prosimy o podanie przykładu)

21. Które formy aktywności, Pana/i zdaniem, mogłyby pomóc w przygotowaniu atrakcyjnych zajęć z zakresu edukacji globalnej (prosimy o zaznaczenie w skali od 1 do 5, przy czym 1 oznacza „nieistotne”, 3 „trudno powiedzieć”, a 5 „bardzo istotne”)?

– Współpraca z innymi nauczycielami/kami

1	2	3	4	5

– Przyjazne nastawienie dyrekcji szkoły

1	2	3	4	5

– Dostęp do atrakcyjnych materiałów dydaktycznych

1	2	3	4	5

– Współpraca z inną szkołą europejską

1	2	3	4	5

– Współpraca ze szkołą z innego kontynentu

1	2	3	4	5

– Wizyty studyjne nauczycieli

1	2	3	4	5

– Lekcje pokazowe dla uczniów/ennic

1	2	3	4	5

– Studia podyplomowe w zakresie edukacji globalnej

1	2	3	4	5

– Konsultacje z ekspertami/kami z zakresu edukacji globalnej

1	2	3	4	5

– Publikacja kompendium wiedzy dla nauczycieli dotyczące zależności globalnych

1	2	3	4	5

– Udział w konkursach dotyczących edukacji globalnej dla nauczycieli/ek i uczniów/ennic

1	2	3	4	5

– Wymiana szkolna uczniów/ennic

1	2	3	4	5

- Spotkania z naocznymi świadkami problematyki omawianej podczas zajęć

1	2	3	4	5

22. Skąd dowiedział/a się Pan/i o możliwości wzięcia udziału w naszej ankiecie?

Jeżeli chciałby/aby Pan/i wziąć udział w projekcie Departamentu Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego pt. „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO), prosimy o kontakt mailowy na adres: edu.globalna@gmail.com.

DZIĘKUJEMY BARDZO
ZA WYPEŁNIENIE ANKIETY ORAZ POŚWIĘCONY CZAS

FORMULARZ DLA ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH PROWADZĄCYCH DZIAŁANIA W ZAKRESIE EDUKACJI GLOBALNEJ NA OBSZARZE WOJEWÓDZTWA MAŁOPOLSKIEGO

Szanowni Państwo!

W związku z przygotowaniem dla Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego analizy diagnostycznej potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej (edukacji globalnej) na terenie Małopolski na potrzeby projektu pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) zwracamy się do Państwa z prośbą o udostępnienie informacji dotyczących prowadzonych przez organizację działań z zakresu edukacji globalnej skierowanych do szkół oraz nauczycieli I, II, III oraz IV etapu edukacyjnego na terenie województwa małopolskiego.

Jednym z celów prowadzonych badań jest uzyskanie wizji sytuacji w zakresie dynamiki działań prowadzonych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej (edukacji globalnej) oraz określenie zakresu współpracy między miejscowymi placówkami edukacyjnymi a innymi instytucjami i organizacjami działającymi w dziedzinie edukacji globalnej w regionie. Dzięki Państwa pomocy pragniemy wskazać, jak dużą rolę w propagowaniu oraz wdrażaniu edukacji globalnej w małopolskich szkołach mają organizacje pozarządowe.

Rezultaty badania zostaną opublikowane oraz przetłumaczone na język francuski i angielski dla partnerów międzynarodowego projektu REDDSO (informacja o projekcie poniżej). Co szczególnie istotne, dokument ten będzie prezentował kluczowych dla regionu aktorów trzeciego sektora działających w zakresie edukacji globalnej w regionie.

Poniżej znajdują Państwo formularz, o którego wypełnienie oraz odesłanie prosimy do dnia 13 maja 2014 na adres edu.globalna@gmail.com Z góry dziękujemy za poświęcony przez Państwa czas i liczymy na to, że opublikowane rezultaty naszych badań będą mogły służyć promowaniu organizacji oraz podejmowanych w regionie innowacyjnych działań z zakresu edukacji globalnej.

W imieniu zespołu badawczego działającego pod auspicjami Departamentu Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego

dr Katarzyna Jasikowska

Formularz dla organizacji pozarządowych prowadzących działania w zakresie edukacji globalnej na obszarze województwa małopolskiego

1. Nazwa organizacji
2. Dane kontaktowe osoby wypełniającej formularz
3. Krótki ogólny opis organizacji (maks. 300 znaków)
4. Opis działań/projektów z zakresu edukacji globalnej realizowanych w organizacji od roku 2008 (prosimy o opis wg poniższego schematu)
 - 4.1. Nazwa projektu
 - 4.2. Partnerzy
 - 4.3. Czas realizacji (w latach)
 - 4.4. Źródło finansowania (środki publiczne/niepubliczne)
 - 4.5. Obszar realizacji w województwie małopolskim, na jakim realizowany był projekt/działanie (np. powiat, szkoły)
 - 4.6. Grupy docelowe (szacunkowa ilość uczestników)
 - 4.6. Opis działania oraz metody (maks. 300 znaków)
 - 4.7. Doświadczenia opinie dot. projektu/działania

Projekt/działanie nr 1

Projekt/działanie nr 2

Projekt/działanie nr 3

Projekt/działanie nr 4

INFORMACJA O PROJEKCIE REDDSO

Projekt pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) realizowany jest od 1 kwietnia 2013 roku do 30 września 2015 roku. Województwo Małopolskie realizuje projekt na podstawie porozumienia zawartego z regionem Rhône-Alpes w dniu 1 października 2013 roku w sprawie przystąpienia Województwa Małopolskiego do realizacji i sposobu finansowania projektu. Projekt REDDSO realizowany jest przez region Rhône-Alpes jako lidera projektu

oraz partnerów: Województwo Małopolskie, Region Piemoncki, rząd Katalonii, Katalońską Federację Organizacji Pozarządowych na rzecz Rozwoju (FCONGD), Konsorcjum Organizacji Pozarządowych Regionu Piemonckiego (COP), Rodano-Alpejską Sieć Wspierania Współpracy Międzynarodowej (RESACOOOP).

Celem projektu jest wdrożenie w regionach partnerskich procesów partycypacyjnych, mających na celu promowanie wspólnej definicji i konwergencji polityk publicznych wobec edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej w systemach oświatowych oraz wspieranie procesu kształtowania globalnych postaw obywatelskich. Założeniem projektu jest utworzenie stałej platformy współpracy w zakresie wykorzystania zasobów, wymiany informacji oraz prowadzenia doświadczalnych projektów pedagogicznych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej.

Projekt „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) jest współfinansowany przez Komisję Europejską i realizowany na podstawie umowy dotacyjnej nr DCI-NSA-ED/2012/287-834 zawartej pomiędzy Unią Europejską reprezentowaną przez Komisję Europejską i regionem Rhône-Alpes.

W ramach projektu realizowane są m.in. następujące działania:

- opracowywanie analizy diagnostycznej potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej na terenie Małopolski;
- udzielenie wsparcia finansowego w ramach otwartego konkursu ofert dla podmiotów działających w sferze pożytku publicznego realizujących projekty innowacyjnych strategii pedagogicznych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej, których beneficjentami będą szkoły z terenu województwa małopolskiego;
- prowadzenie strony internetowej oraz bazy danych innowacyjnych działań pedagogicznych z dziedziny edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej;
- organizowanie szkoleń w zakresie edukacji globalnej na terenie województwa małopolskiego.

FORMULARZ DLA NAUCZYCIELI/EK ZAAWANSOWANYCH W TEMATYCE EDUKACJI GLOBALNEJ

Szanowni Państwo!

W związku z przygotowaniem dla Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego analizy diagnostycznej potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej (edukacji globalnej) na terenie Małopolski na potrzeby projektu pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) zwracamy się w prośbę o wypełnienie załączonego formularza dotyczącego opisu wydarzeń z życia szkoły, które są przykładem innowacyjnych działań mieszczących się w szeroko rozumianej edukacji globalnej.

Naszym głównym celem jest wskazanie działań nauczycieli i uczniów, które mogą stanowić inspirację dla innych w Polsce i za granicą. Dlatego rezultaty badania zostaną opublikowane oraz przetłumaczone na język francuski i angielski dla partnerów międzynarodowego projektu REDDSO (informacja o projekcie poniżej formularza).

Formularz dla nauczycieli

1. Nazwa i adres szkoły
2. Dane kontaktowe osoby wypełniającej formularz (zaangażowanej przynajmniej częściowo w opisywane wydarzenia); imię i nazwisko, e-mail, tel., uczone/e przedmiot/y, funkcja pełniona na terenie szkoły istotna w odniesieniu do opisywanych poniżej działań
3. Opis innowacyjnego działania/działań (chodzi o działania w ramach szeroko rozumianej działalności wychowawczej szkoły: jednorazowe, powtarzalne lub realizowane w sposób planowy w trakcie lub poza lekcjami) wpisującego/wpisujących się w obszar edukacji globalnej realizowanej na terenie szkoły od roku 2008 (prosimy o opis według poniższego schematu)
 - 3.1. Kiedy?
 - 3.2. Kto był w nie zaangażowany (uczniowie, rodzice, nauczyciele, inne szkoły, międzynarodowa organizacja, samorząd, lokalny przedsiębiorca, organizacja pozarządowa, urząd miasta itd.)?

- 3.3. Ile osób (szacunkowo) było zaangażowanych w opisywane działania (z podziałem na kategorie uczestników wymienione w pkt. 3.2)?
- 3.4. Przebieg działań (w relacji świadka/uczestnika/koordynatora/inspirowatora – osoby wypełniającej formularz)
- 3.5. W jaki sposób działania te są powiązane z edukacją globalną, jeśli w ogóle?
- 3.6. Co w tych wydarzeniach było Pana/i zdaniem najbardziej innowacyjne i inspirujące?
- 3.7. Wnioski na przyszłość
4. Jakie Pani/Pana zdaniem 1) umiejętności; 2) wartości oraz 3) wiedzę mogli przyswoić sobie uczniowie dzięki uczestnictwu w opisanych wydarzeniach?
5. Najlepsza/e ilustracja/e do tego, jak opisane powyżej wydarzenia wpływają na opinie, zachowania czy wręcz zmiany postaw uczniów czy uczennic (prosimy o ukrycie tożsamości opisywanych osób, pisząc np. chłopiec X). (Bardzo prosimy o jak najwierniejsze odtworzenie sytuacji, gdyż niektóre z nich chcielibyśmy umieścić bez jakichkolwiek zmian w przygotowywanym do druku dla UM dokumencie).
6. Krótki opis celów/misji/pobudek do tego działania na terenie szkoły osoby/osób wymienionej/ych w punkcie 2.
7. Nie mogę się oprzeć i muszę napisać jeszcze o tym, że

INFORMACJA O PROJEKCIE REDDSO

Projekt pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) realizowany jest od 1 kwietnia 2013 roku do 30 września 2015 roku. Województwo Małopolskie realizuje projekt na podstawie porozumienia zawartego z regionem Rhône-Alpes w dniu 1 października 2013 r. w sprawie przystąpienia Województwa Małopolskiego do realizacji i sposobu finansowania projektu. Projekt REDDSO realizowany jest przez region Rhône-Alpes jako lidera projektu oraz partnerów: Województwo Małopolskie, Region Piemoncki, rząd Katalonii, Katalońską Federację Organizacji Pozarządowych na rzecz Rozwoju (FCONGD), Konsorcjum Organizacji Pozarządowych Regionu Piemonckiego (COP), Rodano-Alpejską Sieć Wspierania Współpracy Międzynarodowej (RESACCOOP).

Celem projektu jest wdrożenie w regionach partnerskich procesów partycypacyjnych mających na celu promowanie wspólnej definicji i konwergencji polityk publicznych wobec edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej w systemach oświatowych oraz wspieranie

procesu kształtowania globalnych postaw obywatelskich. Założeniem projektu jest utworzenie stałej platformy współpracy w zakresie wykorzystania zasobów, wymiany informacji oraz prowadzenia doświadczalnych projektów pedagogicznych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej.

Projekt „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO) jest współfinansowany przez Komisję Europejską i realizowany na podstawie umowy dotacyjnej nr DCI-NSA-ED/2012/287-834 zawartej pomiędzy Unią Europejską reprezentowaną przez Komisję Europejską i regionem Rhône-Alpes.

W ramach projektu realizowane są m.in. następujące działania:

- opracowywanie analizy diagnostycznej potrzeb, znaczenia oraz ewolucji polityk prowadzonych w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej na terenie Małopolski;
- udzielenie wsparcia finansowego w ramach otwartego konkursu ofert dla podmiotów działających w sferze pożytku publicznego realizujących projekty innowacyjnych strategii pedagogicznych w dziedzinie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej, których beneficjentami będą szkoły z terenu województwa małopolskiego;
- prowadzenie strony internetowej oraz bazy danych innowacyjnych działań pedagogicznych z dziedziny edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej;
- organizowanie szkoleń w zakresie edukacji globalnej na terenie województwa małopolskiego.

Publikacja powstała w ramach międzynarodowego projektu pod nazwą „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO), współfinansowanego przez Komisję Europejską, w którym uczestniczy Województwo Małopolskie. [...]

Z przeprowadzonych badań wyłania się dobrze udokumentowany obraz stanu świadomości małopolskich nauczycieli/ek w dziedzinie edukacji globalnej oraz stopnia realizacji treści tej edukacji występujących w podstawie programowej [...].

[...] opracowanie podejmuje ważny ze społecznego punktu widzenia problem promowania edukacji globalnej, która powinna się przyczynić do ukształtowania świata bardziej sprawiedliwego i przyjaznego ludziom.

Z recenzji prof. dr. hab. Wiktora Rabczuka

By zrozumieć trwające obecnie procesy społeczne, nie wystarczy się wsłuchać, jak dawniej, w głosy z Nowego Jorku czy Londynu, ponieważ to debaty toczące się w krajach Globalnego Południa nabierają kluczowego znaczenia dla kształtu współczesnych przemian.

Co na to edukacja? Czy daje uczniom i uczennicom skuteczne narzędzia, by w przyszłości stali się obywatelami i obywatelkami świadomymi, że ich decyzje wpływają na losy ludzi w innych częściach świata oraz kształt naszej planety? Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmują autorki [...]. Jest to kompetentny zespół, twórczo łączący praktykę z wiedzą teoretyczną. [...]

Przeprowadzone badania stanowią ważny i oryginalny wkład autorek, stanowiący bazę do odpowiedzialnego planowania szkoleń, warsztatów czy – szerzej to ujmując – strategii rozwoju globalnej edukacji w województwie małopolskim. Opisane przykłady działań edukacyjnych prowadzonych w różnych szkołach regionu z pewnością będą źródłem inspiracji zarówno dla nauczycieli/ek, jak i urzędników/czek odpowiedzialnych za edukację czy aktywistów/ek organizacji pozarządowych.

Z recenzji dr. hab. Beaty Kowalskiej



impuls

Zamówienia prosimy składać na adres:
Oficina Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
www.impulsoficyna.com.pl