

czytanki
o edukacji

**Susan Hopgood
i Fred van Leeuwen**

25 lekcji o edukacji i demokracji

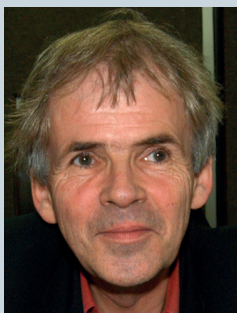
wraz z Jimem Bakerem, Felisą Tibbitts
i Jelmerem Everesem
oraz ze wstępem Timothy'ego Snydera





Susan Hopgood,
z zawodu
nauczycielka
matematyki, jest
przewodniczącą
Międzynarodówki
Edukacyjnej od

2009 r., funkcję tę łączy ze stanowiskiem sekretarza federalnego Australijskiego Związku Nauczycielskiego (Australian Education Union – AEU). Przez całą swoją karierę, jako nauczycielka i liderka związków zawodowych, była niezłomną obrończynią praw człowieka i praw związków zawodowych, przypominając władzom publicznym na całym świecie o ich obowiązku przestrzegania Karty Narodów Zjednoczonych. W Australii, jak również w Międzynarodówce Edukacyjnej, jest szczególnie aktywna w promowaniu równości płci i praw kobiet – w edukacji i w całym społeczeństwie.



Fred van Leeuwen,
nauczyciel w szkole
podstawowej
w Holandii, był
sekretarzem
generalnym
Międzynarodowej

Federacji Wolnych Związków Nauczycieli (International Federation of Free Teachers' Unions – IFFTU) od 1981 do 1993 r.; jest jednym z założycieli i architektów Międzynarodówki Edukacyjnej, której był sekretarzem generalnym od 1993 do 2018 r. Jest głosem nauczycieli w społeczności międzynarodowej od prawie czterech dekad. Promowanie demokracji, wysokiej jakości edukacji dla wszystkich i odpowiedniego statusu nauczycieli jest jego życiową misją.

6 *czytanki* o edukacji

**Susan Hopgood
i Fred van Leeuwen**



25 lekcji o edukacji i demokracji

**wraz z Jimem Bakerem, Felisą Tibbitts
i Jelmerem Everesem
oraz ze wstępem Timothy'ego Snydera**

Warszawa, 2019

Czytanki o Edukacji – 25 lekcji o edukacji i demokracji

Wydawca
Związek Nauczycielstwa Polskiego
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
www.znp.edu.pl
znp@znp.edu.pl

Tłumaczenie z języka angielskiego: Michał Zdancewicz
Opracowanie merytoryczne wydania polskiego: Dorota Obidniak
Redakcja językowa i korekta: Jolanta Lewińska
Konceptcja graficzna okładki: Teresa Oleszczuk
Projekt i opracowanie graficzne: Lena Maminajszwili/masZ
Skład i łamanie: Marcin Labus/masZ
Druk i oprawa: studio reklamy i wydawnictw masZ

Użycie niekomercyjne – nie należy wykorzystywać utworu do celów komercyjnych. Brak dodatkowych ograniczeń – nie możesz korzystać ze środków prawnych lub technologicznych, które ograniczają innych w korzystaniu z utworu na warunkach określonych w licencji.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Education International, 5, bd du Roi Albert II, 1210 Brussels, Belgium.

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie www.znp.edu.pl. Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych – pod warunkiem podania źródła.

Książka została wydana we współpracy
z Fundacją im. Friedricha Eberta
Przedstawicielstwo w Polsce
www.feswar.org.pl

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

ISBN 978-83-955195-2-9

Demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką

John Dewey

SPIS TREŚCI

Wstęp – Timothy Snyder	7
Wprowadzenie – David Edwards	9
Od autorów – Susan Hopgood i Fred van Leeuwen	11
 CEL EDUKACJI I WARTOŚCI DEMOKRATYCZNE.....	15
Lekcja 1. Ucz demokracji.....	17
Lekcja 2. Kształtuj obywatelki i obywateli świata	23
 KRYTYCZNE MYŚLENIE I UCZESTNICTWO.....	29
Lekcja 3. Nie bądź posłusznym sługą państwa.....	31
Lekcja 4. Bądź świadomy cienkiej linii oddzielającej patriotyzm od nacjonalizmu.....	41
Lekcja 5. Pobudzaj krytyczne myślenie.....	45
Lekcja 6. Stawiaj opór, gdy nierówności tłumią czyjś głos	51
 IDEOLOGIA RYNKOWA A EDUKACJA JAKO WSPÓLNE DOBRO	57
Lekcja 7. Chroń edukację w imię powszechnego dobra	59
Lekcja 8. Trzymaj szkołę w bezpiecznej odległości od rynku.....	63
Lekcja 9. Nie pozwól, by politycy mieszały się do spraw edukacji.....	69
Lekcja 10. Kwestionuj wykorzystywanie standaryzowanych testów	73
 BEZPIECZNE I OTWARTE SZKOŁY	77
Lekcja 11. Spraw, by szkoła pozostała bezpiecznym miejscem nauczania i uczenia się	79

Lekcja 12. Nie zgadzaj się na noszenie broni lub odznak policyjnych w szkole	85
Lekcja 13. Otwórz szkołę na lokalną społeczność	89
Lekcja 14. Podchodź do nowych technologii z rozwagą	93
Lekcja 15. Dbaj o swoje bezpieczeństwo w internecie i ceni prywatność	99
INTEGRACJA, OTWARTOŚĆ I RÓŻNORODNOŚĆ	107
Lekcja 16. Sprzeciwiaj się segregacji	109
Lekcja 17. Walcz z dyskryminacją ze względu na płeć, wyznanie, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, status społeczny czy orientację seksualną	115
Lekcja 18. Nie odmawiaj dostępu do edukacji dzieciom nielegalnych imigrantów	121
Lekcja 19. Promuj równość płci, różnorodność oraz integrację	125
Lekcja 20. Chroń prawo do nauki w języku ojczystym	129
PRAWA ZWIĄZKOWE, AUTONOMIA I PROFESJONALIZM NAUCZYCIELI	135
Lekcja 21. Walcz o swoje prawa	137
Lekcja 22. Broń i poszerzaj swoje prawo do zbiorowych negocjacji	143
Lekcja 23. Chroń swoje organizacje i instytucje demokratyczne	149
Lekcja 24. Nalegaj na używanie międzynarodowych standardów	153
Lekcja 25. Bądź dumna, bądź dumny ze swojego zawodu	159
Bibliografia	165
Materiały dydaktyczne i szkoleniowe	173
Podziękowania	175
Autorzy	177

Demokracja zależy od świata faktów. Jeśli ludzie mają rządzić, muszą wierzyć w ten świat i w to, że dzielą go z innymi, którzy czują tak samo.

Demokracja zależy od świata liczb, gdzie obywatele rozumieją, co to znaczy, gdy niewielki odsetek ludzi kontroluje duży procent bogactwa.

Demokracja zależy od świata eksperymentu, gdzie ludzie rozumieją, co oznacza wzrost poziomu dwutlenku węgla w atmosferze dla nich samych i ich potomków.

Demokracja zależy od świata języka, gdzie ludzie mogą postrzegać siebie nawzajem jako równych, ale jednocześnie posiadających różne doświadczenia oraz wartości, którymi mogą się dzielić w mowie i piśmie, we wspólnej sferze publicznej.

Demokracja zależy od świata kultury, gdzie ludzie mogą dzielić się tym, co wiedzą i odczuwają poprzez pielęgnowane przez nich, wspólne i trwałe symbole.

Demokracja zależy od świata historii, gdzie przeszłość uczy nas o niebezpieczeństwach, ale także o możliwościach, gdzie możemy zobaczyć samych siebie podejmujących ważne decyzje dla przyszłości.

Demokracja zależy od wspólnego świata, który wszyscy razem możemy próbować zrozumieć. Jeżeli ludzie mają rządzić, a właśnie to oznacza demokracja, to muszą otaczający świat widzieć, rozumieć, dzielić się nim i go ulepszać.

Wszystko to jest możliwe, ale nic z tego nie dzieje się automatycznie.

Taki świat mogą stworzyć tylko nauczyciele oraz szkoły i wspierające ich związki zawodowe.

Jeśli chcemy demokracji, musimy się jej domagać i musimy być w stanie kształcić dzieci, które ją stworzą i będą stwarzać na nowo.

W tym przewodniku znajdziemy wskazówki, których potrzebujemy, aby właśnie to zrobić.

Timothy Snyder
Wiedeń, 17 maja 2019 r.

Nauczyciele, wychowawcy i członkowie edukacyjnych związków zawodowych zawsze uznawali demokrację za podstawę istnienia dobrego społeczeństwa oraz kluczowy warunek, jeśli chodzi o przestrzeganie praw człowieka. Prawa związków zawodowych, prawo do edukacji oraz wolność słowa ułatwiają korzystanie z innych swobód. Walka o ich osiągnięcie ma fundamentalne znaczenie w działalności Międzynarodówki Edukacyjnej (Education International – EI). W ciągu 25 lat istnienia EI jeszcze do niedawna panowało przekonanie, że wszelkie łamanie demokracji i praw obywatelskich zdarza się niezmiernie rzadko, a na co dzień mamy do czynienia z niezakłóconym pokojowym rozwojem, który wzmacnia demokrację. Jednak obecnie widzimy, jak stare, głęboko zakorzenione demokracje drżą w posadach w obliczu odradzającego się autorytaryzmu. Ideą powstania tej książki jest troska – a właściwie bicie na alarm – o przyszłość naszych swobód i demokracji.

Książka *O edukacji i demokracji* została tak skonstruowana, aby można było z niej korzystać na różne sposoby. Można czytać pojedyncze lekcje lub całość, wykorzystywać do celów dydaktycznych jej poszczególne rozdziały lub części. Może też stanowić podstawę dyskusji między nauczycielami i innymi członkami społeczności edukacyjnej, a także służyć organizacjom wchodzącym w skład Międzynarodówki Edukacyjnej w ich wysiłkach na rzecz wspierania demokracji poprzez edukację i działania związków zawodowych.

Ta książka nie powstała po to, by stać na półce i pokrywać się kurzem. Jest żywym dokumentem, który ma motywować, informować o działaniach i pobudzać do dyskusji. Może doprowadzi to do opracowania i wykorzystania dodatkowych materiałów w celu rozwiązywania problemów w niej poruszonych.

Dużo się dyskutuje na temat zagrożeń dla demokracji. Uważamy jednak, że zbyt mało uwagi, zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym, poświęca się wkładowi, jaki dobre jakościowo wykształcenie zdobyte dzięki profesjonalnym nauczycielom może wnieść w sprostanie wielu wyzwaniom, przed którymi stoi demokracja i nasze wolności. Mamy nadzieję, że ta książka

pomoże zapoczątkować taką dyskusję. Osobą stojącą za ukazaniem się publikacji *O edukacji i demokracji* jest emerytowany sekretarz generalny EI Fred van Leeuwen. On oraz prezydent EI Susan Hopgood nie tylko nawiązali w niej do obecnej sytuacji na świecie, ale także do historii Międzynarodówki i edukacyjnych związków zawodowych. Chciałbym podziękować jemu, licząc na dalszą działalność na rzecz Międzynarodówki, oraz współautorce Susan Hopgood i wszystkim tym, którzy pomogli im w napisaniu tej ważnej książki.

David Edwards
sekretarz generalny
Międzynarodówki Edukacyjnej
Bruksela, 1 czerwca 2019 r.

Chcemy, aby nasi uczniowie dorastali w demokratycznym społeczeństwie. Chcemy, aby stali się aktywnymi obywatelami, zdolnymi do dokonywania mądrych wyborów. Chcemy wyposażyć ich w umiejętność promowania, ochrony i osiągania wartości, które stanowią podstawę demokracji i instytucji demokratycznych. Uważamy, że prawdziwą gwarancją demokracji jest edukacja, a zdolność naszych szkół i uniwersytetów do pełnienia swej społecznej roli będzie w dużej mierze zależała od nauczycieli. Wiemy, że edukatorzy na całym świecie, niezależnie od tego, czy pracują w środowiskach demokratycznych, niedemokratycznych, czy autorytarnych, są gotowi wypełnić swoją rolę.

Nasze demokratyczne systemy polityczne nie są podobne. Kierują się jednak tymi samymi podstawowymi zasadami, które obejmują: wolne wybory, prawo do głosowania, równość polityczną, rozdział władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej, praworządność i niezawisłość sądowniczą, wolność wypowiedzi i zrzeszania się, a także uznane na arenie międzynarodowej prawa człowieka i prawa związkowe.

Wielu z nas ma doświadczenia z naruszaniem tych praw i atakami na demokrację w postaci autorytarnych rządów, zabójstw, tortur, zwolnień z pracy, wygnania i więzienia. Takie brutalne działania mają miejsce nadal, ale jest jeszcze wielu innych zabójców demokracji. W rzeczywistości w wielu krajach demokratycznych pewne wartości demokracji zdają się zanikać lub są spychane na boczny tor. Ataki na wolną prasę, zubożenie usług publicznych, rosnące nierówności i elitaryzm, ograniczenie praw związków zawodowych i swobód zawodowych, wzrost populizmu oraz odrodzenie się rasizmu i ksenofobii stanowią wszędzie zagrożenie dla społeczeństw demokratycznych.

Z okazji 25-lecia istnienia Międzynarodówki Edukacyjnej, która obecnie zrzesza krajowe związki edukacyjne ze 170 państw, reprezentujących 32,5 mln nauczycieli i pracowników oświatowych, wybraliśmy 25 lekcji, których nauczyciele i ich organizacje nauczyli się na przestrzeni dziejów edukacji i demokracji. Format i niektóre lekcje zostały zainspirowane książką Timothy'ego Snydera,

O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku (2017). Książka T. Snydera podkreśla bezpośrednie ataki sił totalitarnych i autorytarnych XX wieku na demokrację. Podzielamy jego obawy związane z takimi zagrożeniami.

Nasze lekcje są zestawem zaleceń dla każdego nauczyciela pracującego na wszystkich poziomach naszych systemów oświatowych i w edukacyjnych związkach zawodowych. Lekcje te są zaproszeniem do działania na rzecz demokracji i jej instytucji oraz do rozważenia wkładu, jaki nauczyciele, szkoły, uniwersytety i organizacje przedstawicielskie mogą wnieść w umocnienie i rozwój demokratycznego stylu życia.

Susan Hopgood i Fred van Leeuwen
Bruksela, 1 czerwca 2019 r.

Czytanka: o edukacji

**Cel edukacji
i wartości
demokratyczne**

15



Lekcja 1

UCZ DEMOKRACJI

Demokracja i prawa człowieka nie są darem natury. Leżące u ich podstaw wartości muszą zostać wpojone przyszłym pokoleniom. Jest to niepisane zadanie nauczycielek i nauczycieli na całym świecie. Pedagogika i metody dydaktyczne przepełnione wartościami demokratycznymi powinny być obecne w całym procesie nauczania i uczenia się, niezależnie od przedmiotu.

Jest to ogromne wyzwanie, szczególnie w krajach niedemokratycznych, gdzie czasami od nauczycieli wymaga się realizacji celów ideologicznych lub religijnych, narzuconych przez państwo; ale także w krajach, w których oczekuje się, że systemy szkolnictwa będą przede wszystkim zaspokajać potrzeby rynku i gospodarki, kształcąc przyszłych konsumentów. Nie pozostawia to nauczycielkom i nauczycielom zbyt wiele czasu i przestrzeni na kształtowanie odpowiedzialnych obywateli i obywateli.

Często zastanawiam się, czy nie opieramy zbyt wiele naszych nadziei na konstytucjach, prawach i sądach. To są fałszywe nadzieje; uwierzcie mi, to są fałszywe nadzieje. Wolność mieszka w sercach mężczyzn i kobiet; gdy tam umiera, żadna konstytucja, żadne prawo, żaden sąd nie może jej uratować; żadna konstytucja, żadne prawo, żaden sąd nie może wiele zrobić, aby ją wesprzeć. Gdy wolność tam mieszka, nie potrzeba żadnej konstytucji, prawa czy sądu, by ją utrzymać¹.

Są powody, dla których ludzie odrzucają demokrację. Ważne jest, aby zrozumieć, dlaczego demokracja jest zagrożona nie tylko przez zwolenników autorytaryzmu, ale także przez nasze własne słabości, które postrzegają inni. Te z kolei otwierają przed autorytarnymi populistami możliwości uzyskania znacznego poparcia. Wielu ludzi nie czuje się częścią zachodzących procesów politycznych. Kilka badań wykazało, że zaufanie do rządów spadło. Szczególnie niepokojące były wyniki badania, potwierdzające, że w kilku „skonsolidowanych demokracjach” w Europie i Ameryce Północnej poparcie dla demokracji zmniejszyło się (Foa i Mounk 2016). W przywołanym badaniu stwierdzono, że ludzie „stali się bardziej cyniczni wobec wartości demokracji jako systemu politycznego, mają mniej nadziei, że ich działania wpłyną na publiczną politykę oraz są bardziej skłonni do wyrażania poparcia dla autorytarnej alternatywy” (s. 7). Wyniki są podzielone według grup wiekowych i pokazują, że najmniej poparcie dla demokracji ma młodzież urodzona po 1980 r. (s. 8)².

Najnowsze globalne badanie na temat demokracji, przeprowadzone w 2018 r. przez Centrum Badawcze Pew (Pew Research Center) na próbie 30 tys. osób „wykazało, że chociaż ludzie nadal popierają ideę demokracji liberalnej, „w 27 badanych krajach przeciętnie 51 proc. jest niezadowolonych ze sposobu funkcjonowania demokracji w ich kraju; a tylko 45 proc. jest zadowolonych”. Badanie łączy niezadowolenie ze wspieraniem narodowo zorientowanych populistów i pokazuje, że jest to związane z „frustracją ekonomiczną,

¹ Fragment przemówienia sędziego federalnego USA Learneda Handa, wygłoszonego do 150 tys. nowo naturalizowanych obywateli w Central Parku w Nowym Jorku, 1944 r.

² Na przykład w Holandii tylko blisko jedna trzecia młodych ludzi przywiązuje najwyższą wagę do życia w demokracji, a w Stanach Zjednoczonych – nawet mniej (30 proc.) – na podstawie danych zebranych przez World Values Survey, patrz: <<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp>>.

statusem praw jednostki, a także postrzeganiem, że elity polityczne są skorumpowane i nie dbają o przeciętnych obywateli” (Wike, Silver i Castillo 2019).

Tendencje te wskazują, że praca z młodymi ludźmi musi być priorytetem i że nie tylko należy przywrócić zaufanie do demokracji, ale także że jest to wyzwanie długoterminowe. Oznacza to, że obrona demokracji musi obejmować elementy tego, czym powinna ona być, a nie tylko skupiać się na tym, czym jest w danym momencie. Dyskusja w klasach powinna być otwarta i dotyczyć rzeczywistości – wliczając w to wszystkie problemy i niedogodności. XIX-wieczny francuski filozof Joseph de Maistre powiedział: „Każdy naród dostaje taki rząd, na jaki zasługuje”. Ważne jest, aby młodzi ludzie zrozumieli, że jeśli zasługują na coś lepszego, to muszą coś z tym faktem zrobić. Bycie biernym lub po prostu mówienie „nie” prowadzi donikąd.

Dobrze wykształceni edukatorzy i nauczyciele nie mogą nadrobić błędów demokracji lub przeprosić za nie. Mogą jednak na wiele sposobów pomóc swoim uczniom doświadczyć demokracji oraz docenić jej wartość.

Na przykład w Kanadzie inicjatywa o nazwie „Uczniowskie głosowanie” („Student Vote”) daje młodym ludziom poniżej wieku uprawniającego do głosowania możliwość bezpośredniego doświadczenia procesu głosowania i budowania nawyków aktywnego i zaangażowanego obywatelstwa. Uczniowie uczą się o rządzie i procesie wyborczym, badają problemy i poznają kandydatów na lekcjach w klasie, poprzez działania w czasie kampanii wyborczych, analizowanie mediów i rozmowy w rodzinie. W „Dniu uczniowskiego głosowania” (Student Vote Day) uczniowie pełnią rolę urzędników wyborczych i organizują głosowanie w wyborach kandydatów startujących w gminie, w której znajduje się szkoła. Inicjatorem „Uczniowskiego głosowania” w Albercie jest organizacja non-profit CIVIX. Od początku istnienia programu, czyli od 2003 r., uczestniczyły w nim setki tysięcy uczniów³.

Podobne programy istnieją w innych krajach, takich jak np. Holandia, gdzie od 1966 r. szkoły średnie organizują „wybory uczniowskie” przed wyborami parlamentarnymi, dając swoim uczniom możliwość oddania głosów⁴.

Programy te pokazują, w jak łatwy sposób nauczyciele mogą wyciągnąć z procesów demokratycznych, takich jak wybory, naukę i wykorzystać wydarzenia, które mogą posłużyć jako lekcje. Nauka, jak działa demokracja i demokratyczne wybory, jest ważna, ale jeszcze ważniejsze jest to, że dzieci mogą

³ Patrz: <<http://studentvote.ca/>>.

⁴ „Wybory uczniów” (scholierenverkiezing) w Holandii organizowane są we współpracy z ProDemos, organizacją pozarządową promującą demokrację i praworządność. Patrz: <<https://prodemos.nl/english/about-prodemos/>>.

obserwować normy i wartości leżące u podstaw demokracji, praw człowieka i praworządności. Edukacja przekazuje wartości w imieniu społeczeństwa. Taka forma socjalizacji zachęca do poszanowania wszelkich praw człowieka, buduje tolerancję i sprzyja pokojowi. Nawet w społeczeństwach, w których takie wartości są powszechne, muszą być one odnawiane i w sposób aktywny przekazywane nowym pokoleniom.

W społeczeństwach, w których nie są one powszechne, nauczyciele odgrywają kluczową rolę w prezentowaniu tych wartości uczniom i zachęcaniu ich do krytycznej analizy, tak aby mogli stać się uczestnikami demokracji i pomóc przybliżyć istniejącą praktykę do tych wartości.

Gdy mówimy o dyktaturach, brak zaszczepienia wartości demokracji, praw człowieka i praworządności – czemu towarzyszy otwarta dyskusja i krytyczne myślenie – nie jest przypadkiem. Jak powiedziała XX-wieczna amerykańska teoretyczka polityki Hannah Arendt: „Celem totalitarnej edukacji nigdy nie było zaszczepienie przekonań, ale zniszczenie zdolności do ich kształtowania”.

Ale nie tylko tyrania podważa ludzką godność. A co z nieuregulowanym wolnym rynkiem, z coraz ściślejszą kontrolą nie tylko praktyk, ale także kultury i myśli? Poszerzanie nierówności jest zbyt często uważane za dopuszczalne i zbyt rzadko kwestionowane, po prostu dlatego że zostało uznane za „normalne”.

Pokazanie młodzieży, na czym polegają standardy demokratyczne i standardy praw człowieka, oznacza, że w klasie może toczyć się swobodna dyskusja. Istotne jest, aby słuchać innych i próbować zrozumieć, jak postrzegają świat. Umiejętność i nawyk postrzegania rzeczy i zjawisk poprzez własną percepcję i doświadczenia, ale także dostrzegania i rozumienia sposobu, w jaki inni widzą te same rzeczy i zjawiska, to nieodłączne elementy dobrej jakości edukacji. Standardy praw człowieka są stałe i uniwersalne, ale zrozumienie ich pełnego znaczenia wynika z ich stosowania w konkretnych okolicznościach i sytuacjach.

Prawa człowieka to stałe i uniwersalne standardy, ale ich pełne zrozumienie dokonuje się poprzez ich wykorzystywanie w różnorodnych, specyficznych okolicznościach. Jest to niezbędne, jeśli przemiany demokratyczne i rozwiązywanie konfliktów społecznych mają być skuteczne i trwałe.

Zaszczepienie uczniom zrozumienia, czym są prawa człowieka, nie dzieje się automatycznie, ale ważne jest, aby zrozumienie to było pielęgnowane w szkołach. Zależy to od treści programu nauczania, ale także od metod uczenia. Wartości demokratyczne mogą przeniknąć pedagogikę poprzez wspieranie otwartej dyskusji, krytycznego myślenia, uczestnictwa, integracji i spojrzenia z wielu perspektyw na dany problem. Same szkoły powinny odzwierciedlać oraz wspierać kulturę demokratyczną i przyjazną dla praw człowieka. Wartości

demokratyczne i prawa człowieka nie są zależne od władzy jakiegokolwiek rządowego podmiotu.

Edukacja przekazuje wartości w takim stopniu, w jakim nauczyciele mogą kierować [procesem] i zapewniać, że tak właśnie będzie się działo. Nauczyciele i pracownicy szkoły wskazują oraz kształtują pewne wartości w swoim sposobie pracy z uczniami i wszystkimi członkami szkolnej społeczności. Jednak w zbyt wielu krajach edukacja stała się czymś w rodzaju kuchni przemysłowej⁵ – gotowym daniem, zapakowanym i wepchniętym do kuchenki mikrofalowej.

Analiza wartości wymaga zwrócenia uwagi na autonomię i wpływ nauczycieli oraz wspieranie ich zdolności do rozumienia, pielęgnowania, promowania wartości i praktyk demokratycznych, a także praw człowieka w kontaktach z uczniami. Czy ich kompetencje, które rozwijali „w pracy” i podczas procesu edukacyjnego, w tym empatia, są wspierane w sposób, który pozwoli ich klasom i uczniom uosabiać wartości demokratyczne oraz prawa człowieka?

W ostatnich latach mamy do czynienia z walką o zasadnicze wartości, w której pewni ludzie traktują edukację jako towar. Czasami na szczeblu krajowym i lokalnym dochodzi do rozmaitych konfliktów między wychowawcami, decydentami edukacyjnymi, związkami zawodowymi i rodzinami. Stało się jasne, że podczas gdy niektórzy postrzegają edukację jako chroniącą wspólne wartości i wspierającą demokrację, inni patrzą na nią jako na ogromną szansę rynkową, gdzie to wartość pieniądza, a nie wartości humanistyczne, ma kluczowe znaczenie. Dzięki rynek nie ma twarzy, nazwiska i nie może być wybrany na urząd ani z niego usunięty. A jednak w wielu krajach organy publiczne powierzają podmiotom nieposiadającym bezpośredniego mandatu lub demokratycznej legitymacji do świadczenia usług publicznych coś tak cennego jak edukacja. Jest to szczególnie niebezpieczne, bo bardzo powszechna praktyka w krajach, w których demokracje są niestabilne lub niszczone przez poważne konflikty. Wyraźnie widać, że rządy, które podpisują się pod takimi „rozwiązaniami”, pogłębiają i pomnażają problemy swoich krajów.

⁵ Przypis do wydania polskiego: Pojęcie „kuchnia przemysłowa” (*industrial cousine*) jest stosunkowo nowym podejściem w zarządzaniu usługami gastronomicznymi, polegającym m.in. na wprowadzeniu masowej produkcji do przemysłu restauracyjnego, co pozwoli uatrakcyjnić i poszerzyć ofertę sieciowych restauracji.

Lekcja 2

KSZTAŁTUJ OBYWATELKI I OBYWATELI ŚWIATA

23

Świat zmienia się bardzo szybko, a więc szkoły też muszą się rozwijać, żeby przygotować młodych ludzi do tego, by rozumieli świat, w którym żyją, w całej jego złożoności; by dostrzegali, jak są ze sobą powiązane problemy lokalne i globalne; by zrozumieli kwestię globalizacji, zarówno jej następstwa, jak też ryzyko, jakie się z nią wiąże; a wreszcie by ci młodzi ludzie umieli i pragnęli czynić świat lepszym.

Bycie „obywatelem świata” nie oznacza odrzucenia lojalności wobec własnego narodu, tożsamości etnicznej lub poglądów politycznych. Wręcz przeciwnie, obywatel świata jest jednocześnie zaangażowanym „obywatelem narodowym” – takim, który w równym stopniu interesuje się sprawami lokalnymi, narodowymi i międzynarodowymi.

Na początku 2019 r. uczniowie z całego świata wyszli na ulice, aby wyrzucić presję na swoich przywódców politycznych, by ci zajęli się kwestią zmian klimatycznych. Oprócz maszerowania i przemówień studenci z Indii, Nowej Zelandii, Kenii i Wielkiej Brytanii prowadzą jednocześnie projekty badawcze dotyczące zmian klimatycznych.

Żyjemy w świecie wzajemnych powiązań i zależności. Warunki globalizacji uprzywilejowały niektóre kraje i osoby, jednocześnie osłabiając innych. Losy nasze są ze sobą nierozzerwalnie powiązane, jeśli chodzi o takie wyzwania, jak: zmiany klimatyczne, migracja, pokój i bezpieczeństwo. Na całym świecie ludzie żyją w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach i działają na coraz bardziej konkurencyjnych światowych rynkach pracy. Wspólna praca na rzecz zrównoważonego, sprawiedliwego i pokojowego świata jest koniecznością.

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) od początku swojego istnienia promuje edukację jako sposób na zwiększenie powszechnego poszanowania dla sprawiedliwości, praworządności, praw człowieka i podstawowych wolności ogłoszonych w Karcie Narodów Zjednoczonych. W 1974 r. UNESCO przegłosowało *Zalecenia dotyczące edukacji na rzecz międzynarodowego zrozumienia, współpracy i pokoju oraz edukacji w aspekcie praw człowieka i podstawowych wolności*. W tym przełomowym dokumencie uznano takie podejście do wymienionych problemów⁶, które następnie zaowocuje programami UNESCO o wymiarze globalnym: edukacją na temat praw człowieka, edukacją pokojową i edukacją ekologiczną (ta ostatnia później przekształci się w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju). Są obecnie włączone do inicjatywy ONZ na rzecz globalnej edukacji obywatelskiej i powiązane z programem „Edukacja 2030 – Ramy i Cel Zrównoważonego Rozwoju” (SDG) 4.7.

Globalna edukacja obywatelska (*Global Citizenship Education* – GCE) opiera się na przekonaniu, że globalizacja jest nowym wzorcem dla świata jako

⁶ Przypis do wydania polskiego: W dokumencie tym społeczność międzynarodowa uznała, że edukacja w aspekcie praw człowieka jest jednym z praw człowieka, a jej celem jest przygotowanie społeczeństw do wspólnego globalnego współżycia. Już wówczas w dokumencie tym podkreślano konieczność wyposażenia jednostki w kompetencje, które uchronią ją przed skutkami związanymi z zalewem informacji oraz uczynią odpowiedzialną za kierunki globalnego rozwoju i ochronę planety.

wzajemnie powiązany system, który wpłynął na sposób funkcjonowania obywatelstwa. Globalne ramy nie zastępują miejsca poświęconego kwestiom krajowym i lokalnym. Jest to reorientacja edukacji obywatelskiej, tak aby uczący się uświadomili sobie, że istnieją kwestie i podmioty, które wpływają na otaczający ich świat na wielu płaszczyznach.

Bycie obywatelem świata oznacza uczenie się i branie na siebie odpowiedzialności za nasz wspólny dom, naszą planetę. Oznacza to, że wychowawcy postrzegają się nawzajem jako siostry i bracia, a młodzież i dzieci jako największe bogactwo do dyspozycji zbiorowości. Oznacza to przeciwstawianie się niesprawiedliwości i działanie w razie potrzeby.

Zbyt często orientacja międzynarodowa jest rozumiana jako pojęcie dotyczące tylko ekonomii, na przykład znajomości rajów podatkowych, zrozumienia podstaw manipulacji walutą lub przesuwania funduszy w celu zminimalizowania podatków i maksymalizacji zysków. Jednak umiejętność czerpania korzyści z globalizacji to nie to samo, co bycie obywatelem świata. Identyfikacja jako tożsamość obywatela świata jest kwestią wartości, poczucia się częścią globalnej społeczności oraz otwarcia na inne kultury, języki, historie i praktyki.

Oxfam, jedna z organizacji, która stara się wspierać etyczną edukację globalnego obywatelstwa, mówi o aktywnym obywatelu globalnym jako o kimś, kto „odgrywa aktywną rolę w swojej społeczności i współpracuje z innymi, aby uczynić z naszej planety miejsce zrównoważonego rozwoju, równości i sprawiedliwości”.

Sformułowanie to obejmuje trzy elementy edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa.

Po pierwsze, konieczne jest zrozumienie, w jaki sposób działa świat, i uznanie, że na nasze uwarunkowania krajowe coraz większy wpływ mają siły globalne i globalne środowisko. Jeśli spróbuje się wypracować reakcje na wyzwania danego narodu, tak jakby istniał on w izolacji od innych, będą one zarówno nierealne, jak i błędne. Edukacja na temat globalnego obywatelstwa powinna zapewniać kompetencje, które pozwolą na budowanie zrozumienia sytuacji i dylematów krajowych na podstawie znajomości globalnych sieci wpływów i powiązań.

Po drugie, chociaż „oburzenie” nigdy nie może być celem edukacji, przekazywanie wartości demokratycznych i praw człowieka, leżących u podstaw globalnego obywatelstwa, jak również przeciwdziałanie niesprawiedliwości i nierówności są uzasadnionymi celami edukacyjnymi. Mogą być one realizowane przez wychowawców wszędzie, nie tylko w krajach demokratycznych, ale także tam, gdzie demokracja i respektowanie praw człowieka nie zostały jeszcze osiągnięte.

Po trzecie, „chęć działania na rzecz uczynienia świata miejscem zrównoważonym” łączy trzy filary zrównoważonego rozwoju, czyli: sprawiedliwość społeczną, rozwój gospodarczy i ochronę środowiska, z aktywnym obywatelstwem. Oznacza to radzenie sobie z katastrofalnymi skutkami krótkowzroczności w obliczu globalizacji napędzanej przez rynki finansowe. Ta forma globalizacji sama w sobie stwarza problemy związane z charakterem wzrostu gospodarczego, przyczynia się do nierówności i osłabia długoterminowy rozwój gospodarczy, w tym możliwości krajowej i międzynarodowej polityki przemysłowej. Oznacza to, mówiąc w skrócie, zajęcie się kwestiami społecznymi, takimi jak wzrost pracy o niepewnym charakterze oraz rozwikłanie relacji i problemów między pracą, bezpieczeństwem gospodarczym i dobrobytem. Oznacza to również stawienie czoła wielu kwestiom środowiskowym, zwłaszcza globalnemu ociepleniu, które zagrażają zrównoważonemu rozwojowi planety, jak również postępowi gospodarczemu i społecznemu.

Programy szkoleniowe dla nauczycieli powinny obejmować edukację na temat obywatelstwa globalnego i angażować ich w opracowywanie metod oraz programów kształcenia i nauczania, które uwzględnią krytyczne myślenie i sprawią, że uczenie się w tym obszarze stanie się interesujące i wymagające. Cyfrowe platformy edukacyjne online mogą być wykorzystywane jako odpowiednie źródło podczas nauczania globalnego obywatelstwa. Istnieje wiele internetowych platform edukacyjnych, które oferują wszystko, począwszy od odczytów, pomocy audiowizualnych, pomysłów na aktywność, a skończywszy na możliwościach komunikacji międzykulturowej. Międzynarodowa Sieć Pomysłów Edukacyjnych (International Education and Resource Network – iEARN), na przykład, zapewnia stałe możliwości współpracy przy projektach dla szkół na całym świecie⁷. Te zasoby online mogą być wykorzystane jako uzupełnienie nauki globalnego obywatelstwa w klasie lub jako oddzielne dodatkowe zajęcia.

Według dr. Fernanda Reimersa, dyrektora Inicjatywy Innowacyjnej Edukacji Globalnej (Global Education Innovation Initiative) w Uniwersytecie Harvarda, edukacja obywatelska może być motorem reformy programu nauczania, łączącej kompetencje XXI wieku, pogłębione nauczanie oraz stosowanie metod pedagogicznych, które pielęgnują odpowiedzialność, wyobraźnię i kreatywność studentów, takich jak uczenie się oparte na projektach i myślenie projektowe. W 2016 r. F. Reimers i współpracownicy opublikowali program nauczania na temat obywatelstwa globalnego, którego celem jest wyposażenie

⁷ Więcej: <<https://iearn.org/index.html>>.

uczniów w kompetencje niezbędne do rozwoju i przyczyniania się do zrównoważonego rozwoju w erze globalizacji.

Idealnie byłoby, gdyby nauczyciele i uczniowie mieli możliwość pracy i studiowania w różnych krajach. Jednym z najbardziej udanych projektów finansowanych przez Unię Europejską jest program „Erasmus”, który umożliwia studentom z państw członkowskich UE kontynuowanie studiów wyższych w innych krajach przez rok. W ciągu ostatnich trzydziestu lat setki tysięcy młodych ludzi doświadczyło innych (europejskich) kultur i języków poprzez ten program, przyczyniając się w ten sposób do stworzenia klimatu zrozumienia, tolerancji i współpracy.

Nie tylko podczas pracy lub studiów w innych krajach można rozwijać kompetencje obywatelskie, można to robić u siebie dzięki specjalnym programom i klubom. Model United Nations (MUN) jest jednym z takich programów, który wyznacza studentów do reprezentowania państw członkowskich Organizacji Narodów Zjednoczonych podczas symulowanych debat i zgłaszania propozycji rozwiązań globalnych problemów i konfliktów. Te globalne programy nauczania naśladują rzeczywiste sytuacje, a w konsekwencji pomagają rozwijać umiejętności komunikacyjne i rozwiązywania konfliktów. Obywatelstwo globalne ma nowy dom w szkolnej klasie.

Czytanka: o edukacji

**Krytyczne
myślenie
i uczestnictwo**

29



Lekcja 3

NIE BĄDŹ POSŁUSZNYM SŁUGĄ PAŃSTWA

31

Niezależnie od odpowiedzialności władz publicznych za finansowanie edukacji i ustalanie celów edukacyjnych nauczycielki i nauczyciele muszą być zawsze gotowe/gotowi, aby badać i odrzucać dyrektywy programowe, które przeczą faktom, fałszują historię, prowadzą do ksenofobii i nienawiści lub w inny sposób łamią międzynarodowe prawa człowieka.

Istnieje zawodowa i etyczna odpowiedzialność, która może przewyższać autorytet pracodawców edukacyjnych, a nawet rządów, gdy te nie działają zgodnie z demokracją i prawami człowieka.

Nauczycielka nauk o środowisku w Stanach Zjednoczonych opisuje swoje doświadczenia w promowaniu krytycznego myślenia wśród uczniów w świetle sceptycyzmu wobec zmian klimatycznych w mediach: „Zaczęłam pisać lekcje z mylącymi stwierdzeniami na temat nauki o klimacie. Wybrałam kilka popularnych mylnych teorii na temat nauki o klimacie – obejmowały one całe spektrum problemów od konsensusu do przerw w ociepleniu – i przez kilka tygodni prowadziłam kurs w prosty sposób: najpierw wprowadzałam mylne stwierdzenia, a potem używałam zweryfikowanych badań, by je obalić. Myślałam, że niezwykle ważne jest zaangażowanie sceptycznego nastawienia, które odnajduję w moich uczniach, ale chcę również upewnić się, że oni rozumieją, w jaki sposób naukowcy wiedzą to, co wiedzą (Harmon, 2017).

Kluczowym elementem demokracji w edukacji, zakorzenionym w międzynarodowych standardach i dobrych praktykach, jest wolność akademicka lub zawodowa. Ważne jest, aby szkoły nie były zastraszane, nie kierowały się instynktem stadnym, ale tworzyły w jak największym stopniu warunki przyjazne dla wolności. Choć na poziomie uniwersyteckim jest więcej dyskusji na temat wolności akademickiej niż w przypadku przedszkoli i szkół, to także we wcześniejszej edukacji jest to równie istotna kwestia. Częścią rozwoju kompetencji demokratycznych jest tworzenie i utrzymywanie środowiska, w którym ważna jest wolność słowa. A jeśli wolność akademicka jest skutecznie chroniona przez nauczycieli, wówczas tworzy się dobry klimat do nauczania o demokracji.

Wolność akademicka jest ważna nie tylko w klasie. Ma ona znaczenie dla tego, jakie książki są dostępne w bibliotekach szkolnych, i ma znaczenie dla dostępu do treści internetowych, które mogą nie odzwierciedlać poglądów większości. Jeśli chodzi o wolność akademicką, to tak jak przy innych „wolnościach”, prawo do niej może istnieć tylko „na papierze”, podczas gdy tak naprawdę nie można z tej wolności korzystać. To jak autocenzura w prasie. Strach i wolność nie mogą istnieć obok siebie.

Wolność akademicka jest prawem, które chroni integralność edukacji i jej instytucji. Nie jest ona jednak identyczna z wolnością słowa. Na przykład profesjonaliści edukatorzy nie mogą swobodnie zastępować faktów opiniami, niezależnie od tego, czy chodzi o zaprzeczanie zmianom klimatycznym, wspieranie kreacjonizmu czy pisanie na nowo historii. W niektórych krajach wywierano na uniwersytety presję, aby w imię wolności słowa uczyły treści, które nie są oparte na dowodach, na równi ze zweryfikowanymi, prawdziwymi faktami.

Obrona wolności akademickiej i zawodowej nie jest wyłącznie sprawą, za którą jesteśmy odpowiedzialni indywidualnie. Należy ją wspierać wspólnie. Związki zawodowe zajmujące się edukacją mogą odegrać ważną rolę w obronie tego prawa.

Wolność akademicka w kontekście rozwijania kompetencji i doświadczenia demokratycznego może być również kwestią międzynarodową. Według felietonu „New York Timesa” chińscy uczniowie bali się wypowiadać otwarcie w klasie, ponieważ byli przekonani, że to, co powiedzą, zostanie zgłoszone przez innych chińskich uczniów do ambasady. Chińska studentka na Uniwersytecie Maryland w USA została zaatakowana przez media w swoim kraju, kiedy w swoim przemówieniu dyplomowym mówiła o „świeżym powiewie wolności słowa” (Varrall 2017).

Demokracja wymaga nauczania i uczenia się w atmosferze wolności: trzeba móc swobodnie dyskutować, myśleć w sposób niezależny i „zbaczać z kursu”. Nauczyciele muszą być w stanie rozwijać te umiejętności wśród swoich uczniów. Mają również prawo do swobodnego wypowiadania się w klasie, szkole i społeczności lokalnej. Nie mogą się bać mówić prawdy.

W 2017 r. fińska organizacja nauczycieli OAJ⁸, współpracująca z niezależnym panelem etycznym, stworzyła nauczycielską przysięgę, zwaną „Przysięgą Komeńskiego” („Comenius Oath”) – od XVII-wiecznego filozofa edukacji Jana Amosa Komeńskiego. Przysięga ta obejmuje następujące postanowienie:

Będę starał się chronić dzieci i młodzież, pozostające pod moją opieką, przed wyzyskiem politycznym i ekonomicznym oraz bronić praw każdej jednostki do rozwijania własnych przekonań religijnych i politycznych (Carroué 2017).

Innymi słowy, etyczna odpowiedzialność nauczyciela może polegać na nieprzestrzeganiu instrukcji władz oświatowych, sugerujących indoktrynację ideologiczną lub niezgodnych z międzynarodowymi standardami praw człowieka.

Znamy znaczenie edukacji w krajach totalitarnych. Józef Stalin, dyktator Związku Radzieckiego od połowy lat 20. do 1953 r., nie ukrywał swojego zrozumienia potęgi szkolnictwa: „Edukacja jest bronią, a jej efekty zależne są od tego, kto trzyma ją w rękach i na kogo jest skierowana” (Stalin i Wells 1937).

⁸ Opetusalan Ammattijärjestö.

Podejście to podzielał Adolf Hitler, który wymusił podporządkowanie edukacji w Niemczech i krajach okupowanych ideologii nazistowskiej. W niektórych miejscach wychowawcy skutecznie przeciwstawiali się nazyfikacji swoich szkół.

W 1941 r. nazistowski gubernator generalny okupowanej Polski Hans Michael Frank ogłosił, że polskie szkoły powinny przygotowywać młodych Polaków do bycia niewolniczą siłą roboczą. Czytanie, pisanie i arytmetyka wystarczą; historia, geografia i literatura miały zostać wykreślone z programu nauczania, ponieważ „Polacy nie są warci tego, by zaliczyć ich do cywilizowanych (europejskich) narodów”. Dążąc do zniszczenia dziedzictwa kulturowego Polski, władze okupacyjne zamknęły wiele szkół i uczelni wyższych. Książki i archiwa zapłonęły, a wielu członków inteligencji, w tym pedagogów i naukowców, aresztowano i wysłano do obozów koncentracyjnych. Mimo ciężkich represji tysiące wychowawców ukryło się, kontynuując potajemnie nauczanie polskiej młodzieży. Większość z nich była członkami ZNP⁹ – który wykorzystywał swoje struktury w ruchu oporu. Około miliona uczniów szkół podstawowych, 100 tys. uczniów szkół średnich i zawodowych oraz 7 tys. uczniów szkół wyższych skorzystało z „tajnego nauczania” ZNP. Uznaje się ich rolę w polskim ruchu oporu. Co roku 1 września polscy „tajni nauczyciele” są honorowani przy pomniku Tajnej Organizacji Nauczycielskiej¹⁰.

Nauczyciele stawiali opór również w okupowanej Norwegii. Nie zgodzili się na przekształcenie systemu szkolnego w maszynę indoktrynacyjną, mającą na celu nawrócenie narodu norweskiego na ideologię nazistowską. Kontrolowany przez nazistów kolaboracyjny rząd Vidkuna Quislinga stworzył „kukiełkowe stowarzyszenie nauczycieli”. Wszyscy nauczyciele mieli dołączyć do nowej organizacji. Zdecydowana większość norweskich nauczycieli, wspieranych przez

⁹ Związek Nauczycielstwa Polskiego.

¹⁰ Fragmenty artykułu Tajna Organizacja Nauczycielska Witolda Salańskiego, opublikowanego w wydawanym przez ZNP „Głosie Nauczycielskim”, nr 47 i 48.

Przypis do wydania polskiego: pomnik Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (znany też jako pomnik Nauczycieli Tajnego Nauczania 1939–1945) – pomnik zlokalizowany w Warszawie, na terenie parku Kazimierzowskiego, na skarpie uniwersyteckiej przy ulicy Browarnej.

Pomnik upamiętnia nauczycieli TON, a przede wszystkim tych, którzy zginęli z rąk okupanta, prowadząc tajne komplety. Szacuje się, że było ich 10 tysięcy.

Pomnik powstał z inicjatywy ZNP i został sfinansowany ze składek nauczycielskich, a odsłonięcia dokonano 9 listopada 2000 r.

podziemne grupy oporu w Oslo, odmówiła rejestracji. Władze zareagowały zatrzymaniem około tysiąca nauczycieli płci męskiej i zamknięciem wszystkich szkół. Ponad 200 tys. rodziców napisało listy protestacyjne do rządu. Tymczasem organizacje podziemne wypłacały pensje zatrzymanym wychowawcom. Wysiłki gestapo, by złamać ich opór, nie powiodły się.

W kwietniu 1942 r. rząd Quislinga przewiózł pociągiem 499 nauczycieli do obozu koncentracyjnego w pobliżu Kirkenes, w regionie arktycznym. Uczniowie, rodzice i inni zebrali się wzdłuż torów kolejowych, aby ofiarować jedzenie i śpiewać zagrzewające do walki piosenki, gdy pociąg z więźniami-nauczycielami przejeżdżał przez ich miasta i wsie podczas dalekiej drogi na północ. Edukatorzy podtrzymywali swe morale, organizując wykłady i tworząc chóry.

Rząd ostatecznie zrezygnował z utworzenia faszystowskiej organizacji nauczycieli; w listopadzie 1942 r., po pięciu miesiącach aresztu, wszyscy wychowawcy zostali zwolnieni. Brak zgody norweskich nauczycieli na nazistowskie rządy oraz poparcie społeczne dla ich wytrwałości uniemożliwiły okupantom przekształcenie norweskich szkół w ośrodki propagandowe¹¹.

Nie we wszystkich okupowanych krajach Europy nauczyciele stawiali opór nazistowskiemu rządowi. W większości przypadków akceptowali, nawet jeśli niechętnie, narzucone przez władze okupacyjne „reformy” edukacyjne. Istnieje jednak wiele przykładów odważnych nauczycieli, którzy odmawiali deklarowania wierności nowym panom, formalnego zapewnienia, że należą do rasy aryjskiej, lub zakazywania Żydom dostępu do swoich szkół i uniwersytetów. Niektórzy, zamiast stanąć karnie w szeregu i zgodzić się na okupację, woleli porzucić zawód nauczyciela.

OPÓR NAUCZYCIELSKI – RODZINNE DZIEDZICTWO

W czasie okupacji Norwegii mój dziadek był jednym z nauczycieli, którzy zostali uwięzieni w Kirkenes. Został aresztowany w szóste urodziny mojego ojca, 25 marca. Rodzina nie została oficjalnie powiadomiona o miejscu pobytu aresztowanych nauczycieli, ale była na bieżąco informowana poprzez potajemnie rozpowszechniane informacje.

¹¹ Steffen Handal, przewodniczący Utdanningsforbundet, Związku Nauczycieli Norwegii (Union of Teachers of Norway – UEN), przekazał informacje na temat oporu nauczycieli podczas okupacji Norwegii przez nazistów.

Podczas pobytu w Kirkenes nauczyciele byli zmuszani do ciężkich robót, takich jak na przykład budowa dróg i rozładunek łodzi z dostawami dla armii niemieckiej walczącej w Rosji. W czasie pracy byli pod ścisłą kontrolą niemieckich żołnierzy. Byli zakwaterowani w stajni, a później w kartonowych „namiotach” – w każdym po 16 mężczyzn.

W pierwszych miesiącach jesieni 1942 r. do rodzin dotarły pogłoski o możliwym zwolnieniu uwięzionych nauczycieli. Oczekiwanie na uwolnienie było szczególnie stresujące dla rodzin, które nie miały pewności co do losu swoich bliskich po powrocie z Kirkenes...

Kiedy mój dziadek w końcu wrócił, mój ojciec i kilku przyjaciół zorganizowało tajną ceremonię powitalną z norweskimi flagami, aby uczcić jego rolę w tym, co było postrzegane jako zwycięstwo nad niemieckim najeźdźcą.

Wkrótce po powrocie z obozu koncentracyjnego nauczyciele zostali wezwani na gestapo i zapytani, czego nauczyli się podczas pobytu w Kirkenes. Większość nauczycieli odpowiedziała w sposób nieprovokujący i mogła wrócić do poprzednich stanowisk w swoich szkołach. Ale kilku z nich – wśród nich mój dziadek – zostało zwolnionych z pracy, najwyraźniej dlatego że „nie wyciągnęli wniosków ze swojej lekcji”. Do końca wojny mój dziadek uczył w szkole prywatnej w niepełnym wymiarze godzin i napisał podręcznik, który następnie przez wiele lat był używany w szkołach.

Steffen Handal,
przewodniczący Związku Nauczycieli Norwegii – UEN

W Niemczech nauczyciele musieli złożyć przysięgę lojalności wobec führera Adolfa Hitlera i zostali zobowiązani do przystąpienia do Narodowo-socjalistycznej Ligi Nauczycieli, odpowiedzialnej za realizację celów edukacyjnych partii nazistowskiej. W państwie Hitlera podstawą miały być dwie idee wpajane poprzez edukację – tak twierdził Louis Leo Snyder, amerykański uczony, który na własne oczy widział masowe wiece nazistów w 1923 r.:

Po pierwsze, kwestie rasowe musiały zostać wypalone w sercach i mózgach młodzieży. Po drugie, młodzież niemiecka musiała być przygotowana do wojny i wykształcona, tak by akceptować jedynie zwycięstwo lub śmierć. Ostatecznym celem edukacji było stworzenie obywateli świadomych chwały kraju i przepełnionych fanatycznym oddaniem sprawie narodowej (Snyder, 1994, s. 79)...

Biologia wraz z edukacją polityczną stała się obowiązkowa. Dzieci uczyły się o rasach „godnych” i „niegodnych”, „reprodukcji” i chorobach dziedzicznych. Mierzyły głowy, sprawdzały kolor oczu i rodzaj włosów, porównując wyniki z wykresami określającymi, jak powinien wyglądać typ aryjski bądź nordycki. Konstruowali własne drzewa genealogiczne, aby ustalić swoje biologiczne, a nie historyczne pochodzenie, (...) mówili także o niższości rasowej Żydów (Haste 2001, s. 101).

Nauczyciele, którzy nie popierali tych celów edukacyjnych, rezygnowali, byli zwalniani lub aresztowani. Niektórzy z nich, którzy byli antynazistami, przeżyli. Dr Schuster, nauczyciel geografii, napisał w 1938 r.:

Próbuję poprzez nauczanie geografii zrobić wszystko, co w mojej mocy, aby dać chłopcom wiedzę oraz, mam nadzieję, odpowiedni osąd, żeby gdy będą już starsi, a nazistowska gorączka opadnie, byli przygotowani na walkę i opór, gdy tylko ten będzie możliwy. W naszej szkole pozostało czterech lub pięciu nauczycieli, którzy nie są nazistami, i wszyscy mamy ten sam plan. Jeśli odejdziemy, przyjdą naziści, a w całej szkole nie będzie uczciwego nauczania. Ale gdybym pojechał do Ameryki i zostawił to innym, czy byłoby to uczciwe, czy jedynymi uczciwymi osobami są te przebywające teraz w celach więziennych? Gdyby tylko nauczyciele zorganizowali jakieś zbiorowe działania.

Zdecydowana większość niemieckich nauczycieli realizowała jednak, mniej lub bardziej posłusznie, zalecany program nauczania. Do 1938 r. dwie trzecie wszystkich nauczycieli szkół podstawowych zostało wysłanych na

specjalne obozy w celu odbycia obowiązkowych, jednomiesięcznych szkoleń, podczas których zostali poinstruowani, co mają przekazywać swoim uczniom.

Wśród nauczycieli, którzy zostali zwolnieni przez władze nazistowskie, był Heinrich Rodenstein, aktywny członek Socjalistycznej Partii Robotniczej (SAP), jeden z pierwszych, który publicznie zakwestionował nazistowski system szkolnictwa w Niemczech. Aby uniknąć oskarżenia, po zwolnieniu opuścił swój kraj w 1933 r. Żył na wygnaniu w Holandii i Francji. Po wojnie H. Rodenstein został rektorem Kolegium Pedagogicznego w Brunshwiku i był zdecydowanym zwolennikiem reformy niemieckiego systemu szkolnego oraz utworzenia niezależnych i demokratycznych związków edukacyjnych. Szkoły i wychowawcy nigdy więcej nie powinni być niewolnikami państwowej ideologii.

H. Rodenstein był jednym z założycieli Związku Zawodowego Wychowanie i Nauka (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW)¹² w 1948 r. W latach 1960–1968 kierował tym związkiem zawodowym i odegrał ważną rolę w promowaniu wolnych związków zawodowych nauczycieli na arenie międzynarodowej – jako przewodniczący Międzynarodowej Federacji Wolnych Związków Nauczycieli (International Federation of Free Teachers' Unions – IFFTU) w latach 1966–1972, organizacji będącej poprzedniczką Międzynarodówki Edukacyjnej. Na przestrzeni dziejów autorytarne reżimy próbowały nagiąć systemy szkolne, programy nauczania i wychowawców do swojej wizji politycznej i ideologicznej. Ograniczanie swobód zawodowych nauczycieli i praw ich organizacji czy tworzenie nowych, kontrolowanych przez państwo związków zawodowych – to popularne działania wśród niedemokratycznych rządów. Reżimy komunistyczne w Europie przed upadkiem muru berlińskiego w 1989 r., dyktatury rządzące Ameryką Łacińską przez większą część XX wieku, autorytarni władcy w Azji i na Pacyfiku, w Afryce i świecie arabskim próbowały utrzymać ścisłą kontrolę nad nauczycielami, profesjonalistami kształtującymi „nadzieje narodów” (*spes patriae*).

W wielu krajach nauczyciele opierali się autorytarnym rządóm. Niektórzy z nich wyemigrowali, tak jak to uczyniło wielu aktywnych politycznie nauczycieli podczas rządów Francisca Franco w Hiszpanii (1939–1975) czy za czasów dyktatury portugalskiej António de Oliveira Salazara (1926–1974). Zabrali ze sobą swoje organizacje nauczycielskie lub stworzyli nowe. I tak centrale

¹² Niemiecki związek zawodowy z siedzibą we Frankfurcie n. Menem, reprezentujący pracowników oświaty i nauki w szkołach, przedszkolach, świetlicach, szkołach wyższych, instytucjach naukowych, placówkach doskonalenia zawodowego itp. Obecnie liczy ok. 270 000 członków.

głównych hiszpańskich i portugalskich związków zawodowych, a także konfederacje związków zawodowych, do których należeli nauczyciele-emigranci, znajdowały się przez dziesiątki lat na wygnaniu we Francji, gdzie mobilizowały opór i wraz ze światowymi organizacjami związkowymi wywierały nacisk na społeczność międzynarodową, by pomogła w odbudowie demokracji w ich krajach.

Inni, jak wspomniany wcześniej niemiecki nauczyciel geografii dr Schuster w 1938 r., nie opuścili swojego kraju, lecz kontynuowali pracę, kierując się własnym sumieniem, ucząc prawdy i mając nadzieję na lepsze czasy. Niektórzy z nich tworzyli, dołączali do lub wspierali grupy i organizacje, które otwarcie lub potajemnie kwestionowały rządy totalitarne w swoich krajach. Takie działania w poważnym stopniu przyczyniły się do upadku dyktatur wojskowych w Argentynie (1983), Brazylii (1985) i Chile (1990).

Powstanie w Polsce NSZZ „Solidarność” w 1980 r., a następnie utworzenie jego sekcji edukacyjnych i naukowych przyczyniło się znacząco do zakończenia rządów komunistycznych w Europie Środkowej i Wschodniej.

W Republice Południowej Afryki, pod silną presją społeczności międzynarodowej i ruchu antyapartheidu, w skład którego wchodził nauczyciele i organizacje studenckie, 11 lutego 1990 r. reżim białej mniejszości ostatecznie uwolnił Nelsona Mandelę i rozpoczął demontaż istniejącego systemu, który obowiązywał od 1948 r. W tym okresie osobne szkoły dla uczniów białych, Hindusów, kolorowych oraz pochodzenia afrykańskiego były głównym narzędziem rządu, utrwalającym zasady nierówności i segregacji (*New Learning* b.d.w.).

Większość nauczycieli pracujących w środowiskach autorytarnych lub systemach edukacyjnych, które służą raczej dogmatom państwowym lub religijnym niż dobru dzieci, niechętnie kwestionuje postanowienia władz oświatowych i tym samym nie chce ryzykować zwolnienia, aresztowania lub jeszcze groźniejszych konsekwencji. Kiedy chcą się przeciwstawić polityce oraz dyrektywom rządu, to robią to w milczeniu oraz potajemnie, w małych grupach lub za pośrednictwem organizacji, które zezwalają na takie działania.

Wciąż istnieje wiele miejsc, w których oczekuje się od nauczycieli, że będą posłusznie postępować zgodnie z wytycznymi dotyczącymi tego, czego i jak uczyć. Prezydent Filipin Rodrigo Duterte stwierdził, że szkoły powinny uczyć wartości z okresu stanu wojennego w czasie dyktatury prezydenta Ferdynanda Marcosa (1972–1981), kiedy większość praw demokratycznych została zawieszona. Przedstawiciele związków zawodowych zajmujących się edukacją powiedzieli, że obawiają się bezwzględnych metod, którymi Duterte narzuca swoją wolę.

Na międzynarodowej konferencji edukacyjnej w Ottawie w 2017 r. wysoki urzędnik tureckiego ministerstwa edukacji został zapytany o zwolnienie

tysięcy nauczycieli po nieudanym zamachu stanu w 2016 r. Powiedział, że wychowawcy, jako urzędnicy państwowi, byli zobowiązani do wspierania i wprowadzania w życie polityki państwa, a jeśli tego nie robili, to władze oświatowe były uprawnione do ich odwołania. Na początku roku szkolnego 2017/2018 władze tureckie oświadczyły, że wszystkie publiczne szkoły podstawowe i średnie zaprzestaną nauczania teorii ewolucji.

Na Półwyspie Arabskim, z wyjątkiem Kuwejtu, nauczyciele są trzymani na bardzo „krótkiej smyczy”. W Bahrajnie lider stowarzyszenia nauczycieli Mahdi Abu Dheeb spędził pięć lat w więzieniu (2011–2016) za zorganizowanie demonstracji nauczycieli wzywających do reform systemu edukacji.

W Iranie religia znajduje się w centrum zadań edukacyjnych szkół, a nauczyciele nie mają innego wyboru, jak tylko się dostosować. Nauczyciele uczestniczący w pokojowym proteście zostali aresztowani 20 maja 2018 r., a 4 sierpnia jeden z nich, Mohammed Habibi, został skazany na dziesięć i pół roku więzienia. Wyrok Irańskiego Trybunału Rewolucji Islamskiej obejmował również zakaz działalności społecznej i politycznej przez dwa lata, zakaz podróżowania i 74 baty.

Sama edukacja nie gwarantuje tego, że dany człowiek będzie wspierał demokrację. Niektórzy z najwyższych rangą urzędników rządu narodowosocjalistycznych Niemiec (1933–1945) byli znakomicie wykształconymi ludźmi. Ich umiejętności i wiedza były wykorzystywane do kontrolowania, a nie wyzwiania umysłów. Dotyczyło to również kręgu współpracowników Józefa Stalina. Inny mi słowy, nie liczy się poziom wykształcenia, ale raczej to, czy wykształcenie to uwzględnia wartości demokratyczne i krytyczne myślenie.

Lekcja 4

BĄDŹ ŚWIADOMY CIENKIEJ LINII ODDZIELAJĄCEJ PATRIOTYZM OD NACJONALIZMU

41

Patriotyzm jest postawą pozytywną, gdy podkreśla dodatnie wartości narodu, a nie służy podziałom. Jednakże termin ten był często wypaczany i nadużywany. Granica między patriotyzmem a nacjonalizmem może być trudna do zdefiniowania.

Nacjonalizm ma tendencję do stawiania jednych w opozycji do drugich oraz łatwo popada w szowinizm i natywizm, które są podatnym gruntem dla dyskryminacji i innych praktyk antydemokratycznych. W krajach, w których prawicowy populizm rośnie w siłę, szkoły i nauczyciele mogą być poddawani presji, by w programie nauczania zawrzeć elementy o wydźwięku nacjonalistycznym.

Muszę pokazać swoim uczniom nacjonalizm, by mogli go odróżnić od „patriotyzmu” oraz „jedności” i „wspólnoty”. Jest to zasadniczo termin wykluczenia, zbiór kodeksów, których muszą przestrzegać obywatele. Kto jest „prawdziwym” Francuzem? Czy Brytyjczykiem? Czy anglojęzyczne dziecko polskiego hydraulika, urodzone w Londynie, jest członkiem narodu? Czy niemiecki „naród” może przygarnąć uchodźców i uznać ich za Niemców?¹³

Wraz z obawami dotyczącymi zagrożeń związanych z nacjonalizmem w drugiej połowie XIX i pierwszej połowie XX wieku wyłonił się międzynarodowy konsensus w sprawie prawa do „samostanowienia”. Jest ono postrzegane zarówno jako prawo polityczne i obywatelskie, jak też prawo gospodarcze, społeczne i kulturowe, oraz jest zapisane w art. I obu paktów ONZ.

Pojęcie samostanowienia nigdy nie zostało jasno zdefiniowane. Była to podstawa do zmian w granicach po obu wojnach światowych, jak również do dekolonizacji, ale spory toczą się nadal, gdy mówimy o takich kwestiach, jak: samostanowienie, suwerenność i niezależność narodowa. W takich okolicznościach oczyszczenie nauczania z wszelkiego nacjonalizmu może być bardzo trudne. Aby jednak zapewnić, że animozje nie będą przekazywane dalej, ważne jest unikanie najbardziej negatywnych zachowań, ataków na innych, co jest charakterystyczne dla nacjonalizmu.

Ochrona państwa narodowego w obliczu globalnych sił podważających prawa człowieka lub demokratyczne podejmowanie decyzji nie powinno być mylone z nacjonalizmem. Nie jest to motywowane wrogością lub bigoterią wobec innych, ale uzasadnioną polityką i kwestiami niezależności narodowej. Trzeba jednak działać ostrożnie, tam gdzie może pojawić się nietolerancja oraz poczynania, które mogą doprowadzić do dalszych podziałów.

Na przykład nad krajami, takimi jak Bośnia i Hercegowina, nadal wisi groźba potencjalnych konfliktów pomiędzy różnymi grupami etnicznymi. Twórcy programów nauczania starali się zapewnić, by edukacja historyczna nie demonizowała sąsiednich państw zaangażowanych w konflikt na Bałkanach, aby uniknąć wrogości wobec współobywateli związanych z tymi krajami, a zamieszkujących obecnie na terytorium Bośni i Hercegowiny.

¹³ Blog Pata Walsha – <<https://bigpictureeducation.wordpress.com/2016/10/06/should-i-teach-about-nationalism-the-way-i-teach-about-racism/>>.

Należy pamiętać, że często mamy do czynienia z więcej niż jedną historią. Historia nie powinna być propagandą i przekazywać nieprawdy. Normy, które najlepsi historycy stosują do własnych badań i publikacji, powinny także odnosić się do materiałów prezentowanych w klasach szkolnych.

Istnieje jednak zbyt wiele przykładów skażenia programu nauczania nacjonalizmem, począwszy od pominięcia bolesnych faktów w historii kraju, a skończywszy na (co gorsze) gloryfikacji tych faktów. Nawet w krajach demokratycznych mamy czasem do czynienia z rządzącymi, którzy wymagają od nauczycieli nauczania określonej wersji historii narodowej i wymagają stosowania materiałów dydaktycznych, które są wątpliwe z historycznego punktu widzenia. Od 1947 r. miały miejsce liczne konflikty między Japońskim Związkiem Nauczycieli (Japan Teachers Union – J TU)¹⁴ a konserwatywnymi rządami Partii Liberalno-Demokratycznej, dotyczące podręczników do historii i edukacji historycznej w ogóle. Ich konflikt, któremu poświęcono wiele uwagi na szczeblu krajowym i międzynarodowym, był spowodowany odmową J TU przyjęcia programu nauczania historii, w którym pominięto zbrodnie wojenne popełnione przez Japonię podczas okupacji Korei w latach 1910–1945.

Uczenie w uczciwy sposób jest często trudne, ponieważ władze, społeczność lokalna i rodzice mogą wywierać presję na nauczycieli, by ci nie pokazywali swoim uczniom odmiennych punktów widzenia na dany problem.

Poprzez stymulowanie wyczerpujących i uczciwych dyskusji wychowawcy pomagają przezwyciężyć podziały oparte na nacjonalizmie i przyczyniają się do spójności społecznej. Istotną częścią misji edukacyjnej jest budowanie pokoju i zrozumienia.

¹⁴ 日本教職員組合 Nihon Kyōshokuin Kumiai, NIKKYOSO, J TU.

Lekcja 5

POBUDZAJ KRYTYCZNE MYŚLENIE

45

Podstawową zdolnością i kompetencją, gdy mówimy o demokracji, jest umiejętność krytycznego myślenia. Bez tego człowiek łatwo podlega kontroli i manipulacji. Wymaga to otwartego programu nauczania i metod pedagogicznych, które wzmacniają odpowiedzialność uczniów, wyobraźnię i kreatywność, zgodnie z założeniami Celu Zrównoważonego Rozwoju ONZ nr 4 – Cel 4.7.

(...)Jeśli żyjących bezmyślnie jest wielu, to skutkuje to bezkrytycznym, niesprawiedliwym, niebezpiecznym światem^{15, 16}.

Tylko edukacja może wyposażyć młodych ludzi w narzędzia do przetwarzania informacji w czasie rzeczywistym i dokonywania rozsądnych ocen. „Widziałem to w telewizji” lub „Czytałem o tym na Facebooku, a więc to musi być prawda” – to jeszcze bardziej niebezpieczne założenia, niż to, z czym mieliśmy do czynienia kiedyś. Ludzie nie rodzą się z umiejętnością sortowania informacji i określania, co jest prawdą, a co fałszem, lub co jest faktem, a co opinią. Muszą się tego nauczyć. Nierealistyczne jest żądanie od dzieci, aby wyłączyły swoje gadżety i w ten sposób przestały być narażone na kłamstwa i wypaczenia lub nimi skażone. Zamiast tego muszą rozwijać umiejętność oceny i osądzania informacji.

Myślenie krytyczne jest zarówno jedną z podstawowych umiejętności intelektualnych, jak i przyjętą przez człowieka postawą. W szkołach ma miejsce myślenie krytyczne wówczas, gdy uczniowie są zachęcani przez nauczycieli do oceny problemu lub rozważenia różnych punktów widzenia w celu sformułowania własnego osądu. Ponadto może to być perspektywa krytyczna, oparta na ramach normatywnych, takich jak prawa człowieka, którą stosuje się wobec konkretnego środowiska. To ostatnie jest zgodne z pedagogiką krytyczną. Nie ma miejsca na skróty, jeśli mówimy o krytycznym myśleniu. Wymaga ono interakcji między ludźmi. Dyskusja rozwija umiejętności rozumienia, reagowania i artykułowania myśli. Krytyczne myślenie to znacznie więcej niż tylko gromadzenie w mózgu informacji czy idei. Jest to część bycia kimś.

W powojennych Niemczech efektem różnych podejść do edukacji obywatelskiej i religijnej była niezgoda oraz podziały wewnątrz wspólnoty edukacyjnej. W 1976 r. nauczyciele spotkali się w małym miasteczku Beutelsbach, aby omówić różnice poglądów, i osiągnęli porozumienie w trzech ważnych kwestiach:

- Uczniowie nie powinni być indoktrynowani i nie powinno im się utrudniać rozwijania niezależnego osądu.

¹⁵ Linda Elder, prezes Fundacji na Rzecz Myślenia Krytycznego – <<https://www.criticalthinking.org/pages/dr-linda-elder/819>>.

¹⁶ Przypis do wydania polskiego: Linda Elder odwołuje się do myśli Sokratesa, że bezmyślne życie nie jest warte życia. Sens jej wypowiedzi lepiej oddaje spolszczenie tego cytatu niż wierne tłumaczenie.

- Kwestie kontrowersyjne w sprawach intelektualnych i politycznych muszą być również nauczane jako kontrowersyjne.
- Uczniowie powinni być przygotowani do analizowania sytuacji politycznej i oceny wpływu tej sytuacji na ich interesy oraz do poszukiwania sposobów wpływania na sytuację zgodnie z tymi interesami.

Jednym z kluczowych przesłań „konsensusu z Beutelsbach”, który jest nadal uważany za bardzo ważny dla edukacji w Niemczech, jest to, że to, co kontrowersyjne – polemika jest podstawową zasadą nauczania w klasie (Reinhardt 2016)¹⁷.

Paolo Freire, brazylijski pedagog, filozof i czołowy zwolennik pedagogiki krytycznej, napisał w *Pedagogy of the Oppressed* (Pedagogia uciśnionych, 1970), że edukacja stawiająca problemy potwierdza nas poprzez sam udział w procesie stawania się. Ponadto możliwość omawiania kontrowersyjnych i drażliwych kwestii jest kluczem do edukacji na rzecz demokracji.

Zakrawa na ironię, że w kraju Paula Freirera stworzono organizację, która przypuszczalnie chce zakazać krytycznego myślenia w klasie. W 2015 r. prawnik z Sao Paulo Miguel Nagib założył ruch *Éscolas sem Partido* (Szkoły bez partii politycznych) po tym, jak oburzyła go wypowiedź nauczyciela historii, który porównał Che Guevarę do św. Franciszka z Asyżu. Pod wpływem organizacji Nagiba rzymskokatolicy i ewangelicy ustawodawcy z całego kraju zaproponowali ustawy zakazujące wychowawcom poruszania kwestii politycznych i moralnych w swoich klasach. Jedna z takich propozycji, złożona w brazylijskim senacie w 2016 r. przez ewangelickiego pastora Magnusa Malte, zobowiązywała szkoły do umieszczania plakatów na ścianach wszystkich klas, wymieniających obowiązki wychowawców i prawo uczniów do niebycia „indoktrynowanym”. Związek nauczycielski Brazylii, CNTE¹⁸, podobnie jak wielu uczniów i pracowników naukowych, zdecydowanie zaprotestował przeciwko temu projektowi ustawy, znanej także jako „ustawa kneblująca”. Choć propozycja została odrzucona, *Éscolas sem Partido* kontynuuje swoją krucjatę. Wydaje się, że do tej krucjaty dołączył prezydent Jair Messias Bolsonaro, znany z niechęci do gejów, feminizmu, lasów tropikalnych i rządów

¹⁷ Więcej informacji na temat „konsensusu z Beutelsbach”:
<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118112.pdf>> oraz
<<https://scholzandreas79.wordpress.com/2014/05/09/the-beutelsbacher-consensus-a-reasonable-guideline-for-political-education-in-germany/>>.

¹⁸ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

prawa. Dzień po jego wyborze, 28 października 2018 r., przedstawiciele Partii Społeczno-Liberalnej wezwali uczniów z całego kraju do nagrywania „indoktrynujących nauczycieli”.

Bolsonaro nie jest jedynym populistycznym przywódcą obwiniającym nauczycieli za zatruwanie młodzieży lewicowymi poglądami. Od Rodriga Dutertego z Filipin, przez Viktora Orbána z Węgier, Recepa Tayyipa Erdoğan z Turcji, do amerykańskiego prezydenta Donalda Trumpa, wszyscy oni wykazali szczególne zainteresowanie zawodem nauczyciela jako potencjalnym zagrożeniem dla prawicowych, autorytarnych rządów.

Krytyczne myślenie jest jedną z najważniejszych zasad Oświecenia. Ma ono zastosowanie poza edukacją, ale edukacja odgrywa szczególną rolę w jego praktykowaniu. Jedno z założeń odnoszących się do ewolucji myśli pochodzi od XVII-wiecznego filozofa edukacji Jana Amosa Komeńskiego, nazywanego niekiedy ojcem nowoczesnej edukacji. Opisał on, co jest potrzebne edukacji:

- działanie zgodne z własnym tempem i poziomem wiedzy (*Omnia gradatim*),
- badanie wszystkiego samemu, bez poddawania się władzy i autorytetom,
- działanie pod wpływem własnego impulsu: „autoprawda”.

Wymaga to „w odniesieniu do wszystkiego, co jest podsuwane intelektowi, pamięci, językowi i ręce, by uczniowie sami poszukiwali, dyskutowali, robili i powtarzali, bez niedbałości, własnymi siłami, nauczycielom zaś pozostawia się jedynie zadanie sprawdzenia, czy to, co ma być zrobione, zostało zrobione tak, jak powinno być zrobione” (Piaget 1993, s. 180).

Wiele lat później, w 1996 r., w raporcie UNESCO, przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa (1996), przewodniczącego Komisji Europejskiej w latach 1985–1995, określono cztery filary edukacji:

- Uczyć się, aby wiedzieć – szeroka wiedza ogólna z możliwością pogłębionej pracy nad niewielką liczbą tematów.
- Uczyć się, aby działać – zdobycie nie tylko umiejętności zawodowych, ale także kompetencji do radzenia sobie w wielu sytuacjach i pracy w zespole.
- Uczyć się, aby być – rozwijać swoją osobowość i być w stanie działać z rosnącą autonomią, z rozsądkiem i osobistą odpowiedzialnością.
- Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi poprzez rozwój i zrozumienie innych ludzi oraz docenienie współzależności.

W ostatnich dwóch dekadach podejmowano wiele prób umniejszenia kluczowej roli nauczyciela-profesjonalisty w procesie edukacyjnym. Hasła, takie jak „spersonalizowane uczenie się” i „cyfrowe spersonalizowane środowisko uczenia się”, czasami sugerują, że uczniowie mogą się łatwo uczyć samodzielnie w cyfrowym środowisku. Nauczyciele wiedzą lepiej, że edukacja opiera się na interakcji międzyludzkiej oraz na powtarzalności. Nauczyciele starają się włączyć elementy poszukiwań i pytań do programu nauczania w celu wspierania głębokiego¹⁹uczenia się. Uczniowie, pracując, przechodzą przez fazy immersji, dociekania, łączenia faktów i demonstrowania tego, czego się nauczyli. W trakcie tych faz uczniowie mogą się zastanawiać, budować podstawową wiedzę, stawiać pytania, poszukiwać nowych informacji, syntetyzować informacje, demonstrować zrozumienie i dzielić się swoją wiedzą z innymi. Pytając uczniom, udaje się powiązać wszystko razem – właśnie poprzez pytania i poszukiwanie głębszych znaczeń. Pytania otwarte zachęcają do współpracy i sprzyjają rozwojowi umiejętności krytycznego myślenia. Zadawanie pytań pomaga rozwijać dobre nawyki i wzorce myślenia oraz odgrywa istotną rolę w rozwijaniu głębokiego uczenia się i krytycznego myślenia. Podobnie rozwiązywanie problemów umożliwia uczniom zastosowanie strategii krytycznego myślenia, których się nauczyli, a przede wszystkim pozwala na samodzielne myślenie.

Najlepsze środowisko nauki to takie, które jest wystarczająco zróżnicowane i elastyczne, aby zaspokoić potrzeby uczących się, oraz które zapewnia stałe możliwości budowania społeczności studentów i pracowników. Takie społeczności promują wspólne uczenie się, indywidualne, w małych bądź dużych grupach. W grupach, w których praca jest wspólna i które są elastyczne, uczniowie uczą się, jak skutecznie komunikować się z innymi, pracować w zespole, ćwiczyć samodyscyplinę oraz doskonalić umiejętności społeczne i interpersonalne. Dzięki współpracy uczniowie rozwijają lepsze zrozumienie tego, czego się uczą, i doskonałą umiejętność krytycznego myślenia.

W 1976 r. grupa amerykańskich nauczycieli historii, oburzonych sposobem, w jaki nauczano o Holokauście w amerykańskich szkołach, założyła organizację Facing History and Ourselves (Stając naprzeciw historii i nas samych). Chcieli, aby nauczanie historii służyło obywatelstwu demokratycznemu i działaniu moralnemu. Dziś Facing History and Ourselves pomaga nauczycielom

¹⁹ Przypis do wydania polskiego: „głębokie uczenie” – *deep learning* – oznacza zdolność do transferu umiejętności i wiedzy, stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach oraz zdolność do samodzielnego kierowania swoją edukacją przez całe życie.

na całym świecie zmienić ich praktyki nauczania, tak aby byli zaangażowani oraz koncentrowali się na krytycznym myśleniu, refleksji i działaniu. Nauczanie demokracji może odbywać się w każdej klasie, w zależności od grupy, bez względu na tematykę, i rozpoczyna się, gdy nauczyciele i uczniowie wspólnie ćwiczą pewne umiejętności i postawy, które sprzyjają zaangażowanemu, demokratycznemu obywatelstwu. Te umiejętności i postawy to:

- autorefleksja oraz samoświadomość,
- perspektywiczne spojrzenie,
- wspólne rozważania,
- współczucie, empatia i szacunek dla różnic,
- świadomość etyczna,
- krytyczne myślenie,
- równość i sprawiedliwość,
- aktywność obywatelska²⁰.

Krytyczne myślenie jest niezbędne dla społeczeństwa, uczniów, nauczycieli i innych osób w celu zidentyfikowania oraz zareagowania na zagrożenia i słabości demokracji, tak aby ona tam została, gdzie trzeba, przywrócona i ożywiona. Bez pełnego zakresu kompetencji krytycznego myślenia funkcjonowanie w demokracji – nawet uczestniczenie w głosowaniu – jest trudne, a aktywne obywatelstwo niemożliwe. To krytyczne myślenie ma moc, która może zapobiec zmianie zwykłego zbiegowiska w dziki tłum.

Nauczyciele muszą być w stanie wnieść krytyczne myślenie do debaty publicznej. Wartości i krytyczne myślenie idą w parze. Rozum bez wartości i wartości bez rozumu są zdradą idei Oświecenia. Obydwa razem pokazują różnicę między pewnością a mniemaniem.

²⁰ Patrz: <www.facing.org>.

Lekcja 6

STAWIAJ OPÓR, GDY NIERÓWNOŚCI TŁUMIĄ CZYJŚ GŁOS

51

Równość polityczna, która ma zasadnicze znaczenie dla demokracji, obejmuje szeroki zakres zagadnień, w tym prawo do głosowania, kandydowania na urząd i dostęp do życia politycznego. Obejmuje także zaangażowanie związków zawodowych i społeczeństwa obywatelskiego, dostęp do wolnych mediów i korzystanie z podstawowych praw.

Polityczna równość może zostać osłabiona przez nierówności społeczno-ekonomiczne. Bezpłatna edukacja publiczna, dostępna dla wszystkich obywateli, stanowi najlepszy instrument do niwelowania tych nierówności.

Szkoły i nauczyciele mogą wyrażać swój sprzeciw wobec nierówności dzięki odpowiedniemu programowi nauczania, nie tylko zapewniając stosowną wiedzę, umiejętności i wartości, ale także dając swoim uczniom i uczniom solidną podstawę do uczenia się przez całe życie.

W wyborach w USA w 2016 r. prawie 92 mln uprawnionych Amerykanów nie głosowało. Niższe uczestnictwo odnotowano wśród osób bezrobotnych lub o stosunkowo niskim poziomie dochodów, osób, które nie ukończyły szkoły średniej, oraz członków społeczności azjatyckich i latynoskich (Root i Kennedy 2018).

Równość polityczna, czyli stopień, w jakim obywatele mają jednakowy wpływ na decyzje rządowe, ma zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania demokracji. Demokracja, która odmawia równych praw wyborczych, jest bardzo słaba. Taka praktyka była powszechna w wielu krajach, gdzie głosowanie było ograniczone do właścicieli nieruchomości, lub tam gdzie odmawiano prawa głosu określonym kategoriom osób (np. kobietom i niewolnikom).

Istnieją inne ograniczenia, takie jak uciążliwe procedury i wymogi, które utrudniają głosowanie i zniechęcają do udziału w życiu politycznym. Obejmują one trudne procedury rejestracji lub kwalifikacji; ograniczoną liczbę lokali wyborczych lub lokalizację lokali wyborczych w dużych odległościach od niektórych społeczności czy nadmierne ograniczenia dotyczące godzin głosowania. Podatki, które dają prawo do głosowania, lub opłaty, które celowo je ograniczają, również podważają równość polityczną.

Zdarzają się też inne nierówności polityczne, które wpływają na uczciwość wyborów. Na przykład niektórzy kandydaci mogą mieć uprzywilejowany dostęp do mediów, a te, czy to publiczne, czy prywatne, mogą preferencyjnie traktować kandydatów już sprawujących urząd. W Stanach Zjednoczonych i kilku innych krajach na dostęp do mediów ma wpływ możliwość zakupu czasu antenowego (telewizja, radio, sieci społecznościowe i inne systemy internetowe) oraz miejsca w publikacjach prasowych. Doktryna „równego czasu” w USA wymagała pewnej równowagi w dostępie kandydatów do radia i telewizji, jednak standard ten został zniesiony w 2010 r. przez Sąd Najwyższy. W innym orzeczeniu Sąd Najwyższy usunął większość ograniczeń osób prawnych do finansowania kampanii kandydatów lub działania na ich szkodę²¹.

W wielu krajach poziom uczestnictwa w wyborach jest niższy wśród osób ubogich niż w przypadku reszty społeczeństwa. Jest wiele możliwych przyczyn tego zjawiska, w tym poczucie wyobcowania z systemu politycznego tych,

²¹ By dowiedzieć się więcej o sprawie Sądu Najwyższego Zjednoczeni Obywatele przeciw Federalnej Komisji Wyborczej (Citizens United vs. Federal Election Commission), wejdź na stronę: <<https://www.oyez.org/cases/2008/08-205>>.

którzy, jak się wydaje, czerpią z niego najmniej korzyści. Jeśli ludzie uważają, że system polityczny jest sprawiedliwy, nawet jeśli przegrają w sprawie danego kandydata lub określonego problemu, to wiedzą, że mają możliwość wygrania w przyszłości. Jeśli jednak uznają, że system jest „ustawiony”, to zniechęci ich to do bycia aktywnymi obywatelami.

W ostatnich dekadach w niektórych krajach coraz powszechniejsze jest przekonanie, że w kwestiach gospodarczych proces polityczny nie może prowadzić do zmian. Odzwierciedlają to sondaże wskazujące na utratę zaufania do zdolności rządów do poprawy warunków społecznych i gospodarczych oraz – ogólnie rzecz biorąc – mniejsze zaufanie do instytucji rządowych i demokratycznych.

W niektórych krajach było to wyraźnie spotęgowane na przykład przez poczucie niezadowolenia z rządów podczas kryzysu finansowego i gospodarczego, który rozpoczął się w 2007 r., kiedy to ludzie byli zmuszeni ratować banki i akceptować programy oszczędnościowe, czemu nie towarzyszyła zasadnicza restrukturyzacja globalnego zarządzania gospodarczego, która poważnie by ograniczyła siłę podmiotów działających na rynku finansowym.

Innym, mniej wymiernym czynnikiem jest fakt, że dla najbardziej uprzywilejowanych udział w życiu publicznym (efektywny głos polityczny) jest łatwiejszy, gdyż mogą oni mieć większe doświadczenie i możliwość utrzymywania kontaktów z politykami oraz wywierania na nich wpływu.

Jedno ze szwedzkich badań wyraźnie dowodzi, że rozwój masowej edukacji w latach 50. i 60. przyczynił się znacząco do zmniejszenia nierówności politycznych (Lindgren i in. 2017). Z badań wynika, że ówczesna reforma zmniejszyła wpływ powiązań rodzinnych na prawdopodobieństwo ubiegania się o urząd publiczny nawet o 40 proc. Ponadto badanie wykazało, że wyniki były najbardziej znaczące dla klasy pracującej – w porównaniu z klasą średnią.

Jednym z pierwotnych celów powszechnej, obowiązkowej edukacji publicznej jest zwiększenie równości i zmniejszenie przeszkód w dostępie do szkoły dzieci, których rodzice są biedni, niewykształceni lub nie mówią zbyt dobrze w języku danego kraju. W krajach o silnej tradycji imigracyjnej edukacja była kluczowym czynnikiem integracji nowych społeczności.

Pierwszy międzybranżowy związek zawodowy w Stanach Zjednoczonych został utworzony w 1827 r. w Filadelfii. Jedną z jego pierwszych rezolucji łączyła wolną edukację publiczną z równością polityczną. Napisali [członkowie związku], że szukają „systemu, który pozwoli zarówno dzieciom biednych, jak i dzieciom bogatych, być przyszłymi ustawodawcami systemu, który sprawi, że zarówno dzieci biednych, jak i bogatych, staną obok siebie jako grupa republikańskich braci”.

Jeśli edukacja ma znacznie zmniejszyć różnice w możliwościach i nierównościach, to dostęp do niej musi być, tak bardzo, jak to tylko możliwe, wyrównany. Oznacza to na przykład, że konieczne mogą być dodatkowe wysiłki w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji na obszarach wiejskich lub w dzielnicach ubogich czy zróżnicowanych rasowo, a także gdy chodzi o mniejszości etniczne, narodowości lub plemiona. Różnice w jakości edukacji raczej wzmacniają, a nie zmniejszają nierówności polityczne.

Dla tych, którzy znajdują się w stosunkowo trudnej sytuacji, w tym dla wielu rodzin z klasy robotniczej, potrzeba rozwijania kompetencji demokratycznych jest prawdopodobnie bardzo ważna. Dlatego też nauczanie umiejętności aktywnego obywatelstwa, w tym budowanie pewności siebie, umiejętności formułowania oraz komunikowania argumentów i planów działania, może być szczególnie skuteczne w przypadku osób, co do których istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że umożliwi im się takie kształcenie gdzieś indziej.

Oprócz położenia szczególnego nacisku na krytyczne myślenie i inne kompetencje niezbędne do aktywnego obywatelstwa istnieją założenia edukacyjne, które mają na celu zaspokojenie konkretnych potrzeb osób cierpiących z powodu nierówności. W koncepcjach tych kładzie się nacisk na elastyczność oraz siłę charakteru uczących się. Wiele z tych elementów ma szczególnie wartość również dla uczniów, którzy wprawdzie nie doświadczali takich nierówności, ale potrzebują wsparcia.

Czytanka: o edukacji

**Ideologia rynkowa
a edukacja
jako wspólne dobro**

57



Lekcja 7

CHROŃ EDUKACJĘ W IMIĘ POWSZECHNEGO DOBRA

59

Edukacja jest zarówno prawem indywidualnym, jak i zbiorowym. Daje każdej osobie możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozumnego życia. Jest także najcenniejszym narzędziem narodu, aby osiągnąć wzrost gospodarczy, postęp społeczny i demokratyczny rozwój.

Edukacja jest podstawową usługą społeczną i jednym z kamieni węgielnych demokracji. Z kolei jednym z głównych zadań rządów jest zapewnienie świadczenia wysokiej jakości nauczania poprzez budowanie i finansowanie silnych systemów edukacji publicznej.

Ponad 95 proc. fińskich dzieci i młodzieży uczęszcza do szkół publicznych. Obywatelstwo i prawa człowieka stanowią nadrzędne wartości, które leżą u podstaw całej edukacji i kultury szkolnej w Finlandii oraz są włączone do krajowego programu nauczania. Kształcenie podstawowe promuje odpowiedzialność, poczucie wspólnoty, poszanowanie praw innych osób i wolności jednostki; pomaga uczniom uzyskać wiedzę i umiejętności, których potrzebują w życiu do dalszej nauki i jako zaangażowani obywatele w celu rozwoju społeczeństwa demokratycznego (Rada Europy 2014, s. 18).

Globalizacja naszych gospodarek, potrzeba skutecznego konkurowania na rynkach światowych oraz kluczowa rola, jaką nasze systemy szkolne odgrywają w reagowaniu na tę potrzebę, sprawiły, że edukacja znalazła się na samym szczycie międzynarodowej agendy. Istnieją powody do zadowolenia z zainteresowania edukacją, ale jeśli inwestycje w nasze systemy szkolne są wyłącznie lub w przeważającej mierze napędzane chęcią pobudzenia naszych gospodarek i zaspokojenia rynków, musimy być ostrożni.

Edukacja jest wspólnym dobrem. Nie jest to tylko instrument wspierania wzrostu gospodarczego. Nie jest towarem. Wartości edukacji publicznej leżą u podstaw zarówno demokracji, jak i naszego dobrobytu. Dotyczą zasad sprawiedliwości, równości szans, niedyskryminacji i sprawiedliwości społecznej. Obejmują one zarówno potrzeby zbiorowe, jak też indywidualną wolność, solidarność i możliwości danej jednostki.

W tym kontekście warto zauważyć, że w ostatnich trzech dekadach program edukacyjny nie był ustalany przez organizację powołaną do tego celu, czyli UNESCO, ale przez Bank Światowy, największe źródło pożyczek edukacyjnych, oraz przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD), jednego z najbardziej wpływowych doradców politycznych dla krajów uprzemysłowionych.

Międzynarodowe dokumenty legislacyjne dotyczące praw człowieka ustanawiają prawo każdej osoby do edukacji²². Szerokie poparcie dla edukacji jest bezpośrednio związane z jej wkładem w demokrację. Edukacja nie ogranicza się do podstaw. Wykracza poza umiejętności potrzebne do zatrudnienia, uwzględniając

²² 71 rządów ratyfikowało Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (1976), a wszystkie z wyjątkiem jednego państwa ratyfikowały Konwencję o prawach dziecka (1989). Oba traktaty potwierdzają prawo do edukacji.

kompetencje, umiejętności i zdolności potrzebne w życiu. Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (1976) mówi:

Edukacja jest ukierunkowana na pełny rozwój osobowości ludzkiej i poszanowanie jej godności oraz wzmacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności (...). Edukacja umożliwia wszystkim osobom skuteczne uczestnictwo w wolnym społeczeństwie, promowanie zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi.

Pojęcie edukacji jako dobra publicznego, w przeciwieństwie do dobra gospodarczego, szybko się rozpowszechniło w ciągu dziesięcioleci po drugiej wojnie światowej. Jednakże w ramach UNESCO rozwinęła się dyskusja na temat tego, jak podejść do edukacji dostarczanej przy wsparciu sektora prywatnego. UNESCO zasugerowało, że szkoła jest dobrem wspólnym, a nie tylko dobrem publicznym, uważając szkolnictwo za „wspólne przedsięwzięcie z perspektywy humanistycznej” (Daviet 2016, s. 1). Oczywiście jest, że „dobro” w każdym z tych określeń nie oznacza, że szkoła powinna być traktowana jako coś, co jest „na sprzedaż”.

Niezależnie od tego, czy dostarczane za pośrednictwem mechanizmów publicznych czy prywatnych, dobra publiczne czy wspólne są świętym, lecz świeckim, obowiązkiem dla władz publicznych. Edukacja ma być dostępna dla wszystkich. Nikogo nie powinno się z niej wykluczać. To samo w sobie sprawia, że ona zasadniczo ma znaczenie dla demokracji. Oznacza to również, że jest to usługa świadczona pod nadzorem władz publicznych. Nie powinna być towarem rynkowym podporządkowanym prywatnym interesom. Wymaga to silnego zaangażowania środków publicznych. Wartość edukacji należy mierzyć raczej w kategoriach uczciwości i dobrobytu społeczeństwa oraz jakości życia niż w pieniądzu.

Oczywiście edukacja ma również ogromną wartość dla gospodarki. Jest to ważny – jeśli nie decydujący – czynnik wpływający na wyniki ekonomiczne danego kraju. Jeśli chodzi o wkład systemów edukacji publicznej we wzrost gospodarczy, postęp społeczny i rozwój demokratyczny to są prawdopodobnie najbardziej udane przedsięwzięcia publiczne w historii.

Poprawa edukacji wymaga poważnego, długoterminowego zaangażowania, a nie chwilowego zrywu. W latach 2000–2015, czyli w okresie realizowania

milenijnych celów rozwoju ONZ²³, poczyniono postępy we wzroście liczby dzieci korzystających z bezpłatnej edukacji w szkołach podstawowych, ale jej jakość nie zawsze była zadowalająca, a środki finansowe zbyt często były kierowane poza salę lekcyjną. Poziom edukacji publicznej zależy od jakości nauczania, jakości dostępnych narzędzi oraz jakości środowisk, w których to nauczanie przebiega. Wymaga to wykwalifikowanych, dobrze wyszkolonych, zmotywowanych specjalistów, którzy posiadają niezbędne zasoby i szacunek – tak by mogli dobrze wykonywać swoją pracę.

Istnieje nadzieja na poprawę wyników osiągniętych przez rządy w realizacji zobowiązań dotyczących realizacji celów ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju²⁴ do 2030 r., chociaż istnieją obawy co do dobrowolnego charakteru osiągnięcia tych celów oraz faktu, że niektóre podmioty prywatne już próbują zniekształcić ich treść oraz znaczenie w celu wykorzystania ich dla uzyskania wartości rynkowej.

²³ W 2000 r. ONZ określiła osiem Milenijnych Celów Rozwoju, które miały zostać osiągnięte do 2015 r., wśród nich było powszechne szkolnictwo podstawowe, <<https://research.un.org/en/docs/dev/2000-2015>>.

²⁴ W 2015 r. ONZ przyjęła agendę na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, która stanowi wspólny plan na rzecz pokoju i dobrobytu dla ludzi i planety, teraz i w przyszłości. U jego podstaw leży 17 celów zrównoważonego rozwoju (*Sustainable Development Goals* – SDG), które stanowią pilne wezwanie do działania wszystkich krajów – rozwiniętych i rozwijających się – w ramach globalnego partnerstwa, <<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>>.

Lekcja 8

TRZYMAJ SZKOŁĘ W BEZPIECZNEJ ODLEGŁOŚCI OD RYNKU

63

W zbyt wielu miejscach na świecie systemy publicznego szkolnictwa są rozmontowywane i przekazywane w ręce sektora prywatnego. Niektórzy uważają, że edukacja może być tańsza i bardziej efektywna, jeśli zostanie zorganizowana zgodnie z regułami wolnego rynku, najlepiej z mniejszą liczbą wykwalifikowanych pracowników oraz potężną dawką uniwersalnych programów online i standaryzowanych testów. Jest to złudzenie. Przeniesienie rozwiązań ze świata biznesu, wprowadzenie rankingów, wynagradzanie szkół i nauczycieli za wyniki osiągane w standaryzowanych testach, których jakość pozostawia wiele do życzenia, nie przyczynia się do podniesienia jakości edukacji.

Rynek odgrywa ważną rolę w budowaniu obiektów szkolnych, produkcji pomocy szkolnych oraz materiałów dydaktycznych i edukacyjnych. Jednak podejście rynkowe przykładane do procesu nauczania i uczenia się prowadzi do nierówności społecznych oraz zawłaszczania przestrzeni zawodowej nauczycielek i nauczycieli – zastępowania autonomii instrukcjami, czego i jak mają uczyć.

W 2017 r. ministerstwo edukacji Liberii rozpoczęło outsourcing szkolnictwa publicznego do zagranicznych firm edukacyjnych i organizacji charytatywnych. Zamiast uzyskiwania funduszy na reformę szkolnictwa publicznego środki publiczne wykorzystano na wsparcie usług zleczanych prywatnym firmom nastawionym na zysk. Przejście do outsourcingu systemu edukacyjnego Liberii nazywane jest „partnerstwem publiczno-prywatnym”, a to, co rozpoczęło się od eksperymentu, obecnie przeradza się w trend, który można zaobserwować w innych krajach afrykańskich. Co się stanie, gdy takie eksperymenty okażą się nierentowne dla firm prywatnych lub gdy rząd nie będzie w wystarczającym stopniu ich monitorować?²⁵

Edukacja jest podstawowym prawem człowieka. Zapewnienie bezpłatnej, powszechnej i wysokiej jakości edukacji publicznej jest jednym z kluczowych obowiązków rządu. Powierzenie tego zadania innym jest próbą uchylecia się od tego obowiązku. Jest to szczególnie dotkliwe, gdy zabraknie rządowego monitoringu oraz odpowiedzialności za politykę i działania.

Badanie przeprowadzone w 2007 r. przez profesorów Uniwersytetu Londyńskiego Stephena Balla i Deborah Youdell wykazało, że istnieją dwa główne rodzaje prywatyzacji. Jednym z nich jest wprowadzenie pomysłów, technik i praktyk stosowanych w sektorze prywatnym do naszych szkół, aby mogły one funkcjonować jak przedsiębiorstwa, takich jak: zarządzanie wydajnością, zawieranie umów o świadczenie usług, konkurencyjne finansowanie, oparte na zasadach rynkowych podstawowe pojęcia odpowiedzialności i wynagradzanie pracowników za wydajność. Innym typem jest otwarcie publicznych systemów edukacyjnych na uczestnictwo sektora prywatnego na zasadzie zysku, poprzez wykorzystywanie go do projektowania, świadczenia lub zarządzania usługami edukacyjnymi (Ball i in. 2007).

²⁵ Przykładem szkód, jakie mogą zostać wyrządzone edukacji publicznej przez podmioty prywatne działające dla zysku, jest chaos i spadek jakości, które uderzyły w stan Michigan. Zobacz artykuł „New York Timesa” *Michigan Gambled on Charter Schools. Its Children Lost* (Stan Michigan w szkoły czarterowe. Dzieci przegrały): <<https://www.nytimes.com/2017/09/05/magazine/michigan-gambled-on-charter-schools-its-children-lost.html>>.

Podwykonawstwo usług edukacyjnych może nie tylko zaszkodzić ważnym aspektom edukacji, ale może również zerwać bezpośredni związek między obywatelami, społecznościami i ich szkołami, a także związek z wartościami, jakie stanowią usługi publiczne. Być może istnieją ideologiczne powody, aby sądzić, że rynek będzie lepszym rozwiązaniem, ale jest to również sposób na uniknięcie odpowiedzialności i ukrywanie się za rynkowymi iluzjami. Jak powiedział francuski pisarz Albert Camus: „Ci, którym brakuje odwagi, zawsze znajdują filozofię, która ten brak usprawiedliwi”.

Oddanie edukacji w ręce sektora prywatnego jest szczególnie ryzykowne, gdy jego następstwem jest indywidualizacja edukacji, która przejawia się w możliwości wyboru szkoły, niezadowolenie można wtedy zniwelować poprzez zwykłą zmianę szkół, a nie generalną zmianę systemu szkolnego. Jest to zastąpienie prawdziwego procesu demokratycznego procesami rynkowymi. Wszystko to może nawet doprowadzić do punktu, od którego nie ma już powrotu – gdy głos zbiorowości stanie się nieistotny i pomijany, a misja edukacji zostanie sprowadzona do zadowalania pojedynczych „konsumentów” i traktowana jako „bonus” (cena za jednego ucznia) przez komercyjnych dostawców.

Zwolennicy szkół czarterowych w Stanach Zjednoczonych, wolnych szkół w Szwecji i ostatnio tzw. szkół-akademii w Wielkiej Brytanii, twierdzą, że stosowanie zasad wolnego rynku – wyboru i konkurencji w prowadzeniu szkół – podniesie standardy w całym systemie. Pozbawienie szkół kontroli państwowej i przekazanie funduszy publicznych prywatnym organizacjom na ich prowadzenie poprawi ich wyniki i zmusi szkoły państwowe do cięższej pracy, aby nadążyć za nimi. Tak wygląda ich argumentacja. Ale czy mogą to jakoś uzasadnić? Nie, nie mogą. Wręcz przeciwnie.

Przyjrzyjmy się trzem ważnym wynikom badań.

1. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. W badaniu przeprowadzonym w 2013 r. przez Centrum Badań nad Wynikami Edukacji (Center for Research on Educational Outcomes – CREDO) na Uniwersytecie Stanforda, obejmującym ponad 95 proc. uczniów szkół czarterowych (w 27 stanach), stwierdzono, że badani nie radzą sobie tak dobrze jak uczniowie tradycyjnych szkół publicznych w 25 proc. przypadków. W 27 proc. szkół czarterowych wyniki były wyższe niż w szkołach publicznych, natomiast w 48 proc. przypadków nie było istotnych różnic (Cremata i in. 2013, s. 86).
2. Szwecja. Badania z tego kraju pokazują, że od czasu wprowadzenia tzw. wolnych szkół poziom wykształcenia w całym szwedzkim systemie spadł, natomiast segregacja ze względu na pochodzenie społeczne i etniczne uczniów wzrosła (Butrymowicz 2018; Brandén i Bygren

- 2018). W rzeczywistości w wyniku powstania wolnych szkół Szwecja straciła pozycję lidera w badaniach porównawczych PISA²⁶. Szwedzki minister edukacji miał nawet ostrzegać rząd Wielkiej Brytanii przed planami naśladowania szwedzkiego modelu. Ale ci ostatni i tak to zrobili.
3. W 2013 r. OECD opublikowała opracowanie, w którym stwierdzono, że konkurencyjne rynki szkolne mogą prowadzić do większej segregacji uczniów, co może mieć poważne skutki dla wyników nauczania. Najwyższe wyniki osiągane przez systemy edukacyjne w krajach uprzemysłowionych to te, które łączą jakość z równością (OECD 2013, s. 3).

Wiele reform szkolnych wprowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach jest wzorowanych na teoriach i praktykach wolnego rynku. Niestety niektóre z tych tak zwanych reform są popierane przez organy międzynarodowe lub agencje rozwoju, takie jak Bank Światowy, a czasami nawet narzucane krajom jako warunki uzyskania dotacji lub pożyczek. Te międzynarodowe instytucje uważają, że konkurencja w każdych okolicznościach jest zdrowa i ostatecznie przyniesie rezultaty korzystne dla wszystkich. Wykazano, że jest to smutne i czasami tragiczne zniekształcanie faktów. W rzeczywistości współpraca jest znacznie skuteczniejsza niż niszczyielska konkurencja – dla nauczycieli i uczniów.

Prosty i bezpośredni transfer pomysłów ze świata korporacji, jak wspomniano wcześniej, nie zadziała. Na pewno jednak jego efektem będą wściekli nauczyciele, sfrustrowani dyrektorzy szkół i o wiele więcej zbędnych formalności.

Przypadek Polski w latach 90. stanowi niezwykle przykład tego, jak nauczyciele i ich związki opierały się zbyt daleko idącej polityce rządu w sprawie prywatyzacji edukacji. Po odrodzeniu się demokracji w 1989 r. plany przekształcenia scentralizowanego, hierarchicznego systemu edukacji w Polsce, w tym możliwości prywatyzacji, trafiły na podatny grunt. Od 2007 r. zamknięto ponad dwa tysiące szkół, a ponad pięćset przekazano podmiotom

²⁶ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Program for International Student Assessment – PISA) jest ogólnoswiatowym badaniem Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), mającym na celu ocenę systemów edukacyjnych poprzez pomiar wyników nauczania 15-latków w zakresie umiejętności matematycznych, przyrodniczych i czytania.

zewnątrznym: fundacjom, stowarzyszeniom i osobom fizycznym, w tym podmiotom typu non-profit.

Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) aktywnie przeciwstawiał się tym zmianom, które zaczęły poważnie ograniczać równy dostęp do usług edukacyjnych. Zorganizował ogólnokrajową kampanię oraz zaskarżył pewne rozwiązania do Trybunału Konstytucyjnego i Naczelnego Sądu Administracyjnego²⁷. Chociaż proces prywatyzacji nie mógł zostać całkowicie zatrzymany, rząd został zmuszony do zrewidowania swoich planów i wprowadzenia pewnych ograniczeń²⁸.

²⁷ Przypis do wydania polskiego: Według ZNP szkołą publiczną w rozumieniu art. 70 Konstytucji RP jest tylko i wyłącznie szkoła państwowa, a więc na dziś – szkoła prowadzona co do zasady przez jednostkę samorządu terytorialnego, w odróżnieniu od szkoły niepublicznej, tj. szkoły prowadzonej przez podmioty prywatne (osoby fizyczne i osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego). ZNP powołuje się także na Trybunał Konstytucyjny, który w uzasadnieniu wyroku z 9 czerwca 2010 r. wskazuje, iż podmiotami wyłącznie uprawnionymi do zakładania i prowadzenia szkół są jednostki samorządu terytorialnego; wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego w Warszawie z 5 grudnia 2006 r. oraz wyrok WSA w Olsztynie z 20 września 2011 r., które wskazują, że obowiązek gminy polegający na zakładaniu i prowadzeniu publicznych placówek oświatowych nie może być przekazany odrębnej osobie prawnej. Obowiązkowy charakter tych zadań powoduje, że gmina nie może zrezygnować z wykonywania tych zadań czy też przekazać ich do wykonania innemu podmiotowi, np. fundacji.

²⁸ Informacje dostarczone przez Dorotę Obidniak, koordynatorkę ds. współpracy międzynarodowej Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP).

Lekcja 9

NIE POZWÓL, BY POLITYCY MIESZALI SIĘ DO SPRAW EDUKACJI

69

Obowiązkiem władz publicznych jest ustanowienie ogólnych celów i zadań dla systemów edukacji w kraju. Szkoły i wychowawcy muszą być jednak niezależni w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru metod edukacyjnych i materiałów dydaktycznych, które pomogą im osiągnąć te cele.

Politycy nie powinni ingerować w pracę profesjonalnych pedagogów, ograniczając ich prawo do zawodowej autonomii.

W Wielkiej Brytanii pod koniec lat 90. edukacja stała się elementem kampanii wyborczej. Politycy, zamiast zapewniać wsparcie budżetowe i ramy dla polityki edukacyjnej – co było ich tradycyjną rolą – zaczęli proponować przepisy dotyczące zarządzania klasą szkolną. Uzależniono edukację od testów, które zostały jej narzucone. Wywołało to ogromny stres wśród uczniów i nauczycieli; pogorszeniu uległy jakość i zakres edukacji, gdyż jej efekty oceniane były na podstawie ograniczonych, mierzalnych kryteriów. Rezultatem ingerencji politycznej w edukację był spadek poparcia społecznego dla szkół. Trudno było zatrudnić nauczycieli i zatrzymać ich w pracy. Standardy uległy pogorszeniu, a w miarę jak placówki prywatne zaczęły odgrywać większą rolę, w szkołach dochodziło do coraz większej segregacji, zarówno pod względem etnicznym, jak i społeczno-ekonomicznym.

Podobnie jak w wielu innych obszarach w ostatnich dziesięcioleciach wielu polityków nabrało większego zaufania do mechanizmów rynkowych niż do polityki publicznej i infrastruktury, za które byli wszak odpowiedzialni. Niestety, wiele reform, poczynając od tych w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, polegających na decentralizacji edukacji na poziomie szkoły, oferuje jednocześnie wybór szkoły, co wnosi nowy akcent w relacjach pomiędzy klientami (rodzicami) a dostawcami usług edukacyjnych.

System można zepsuć bardzo szybko, a potem staje się on podatny na oszustów z sektora prywatnego, którzy bardziej skupiają się na poprawianiu wizerunku i zwodniczych obietnicach niż na prawdziwym działaniu i wynikach. W niektórych przypadkach „sprzedawcy edukacji” radzą sobie całkiem dobrze, gdy politycy wkraczają do klas (choć zwykle chodzi tylko o okazję do zrobienia sobie zdjęcia). Cięcia w publicznych wydatkach na edukację i oszczędnościowe programy przyjęte przez tych samych polityków w sferze edukacji publicznej stworzyły problemy, które z kolei doprowadziły do tanich i złych jakościowo rozwiązań.

Edukacja z samej swej natury jest procesem długotrwałym. Wymaga ona konsekwencji, solidnych wartości demokratycznych i zrównoważonego rozwoju. Najlepiej działa tam, gdzie jej misja odzwierciedla społeczny konsensus, i kiedy jest mocno zakorzeniona we wspólnocie.

Polityką kieruje zupełnie inna dynamika. Długoterminowe oznacza, co normalne i zrozumiałe, czas do następnych wyborów. Efekty muszą pojawić się szybko, co powoduje, że prawdopodobnie nie będą one prawdziwe. Coraz

częściej politycy są bardziej zajęci hasłami niż tym, co za nimi idzie, i praktyką. Kiedy te złe nawyki są narzucane edukacji, to wyniki są katastrofalne. W wielu krajach polityka edukacyjna stała się raczej polaryzująca i krótkoterminowa niż jednocząca i długoterminowa.

Jeśli politycy obudzą się i ponownie przyjmą na siebie odpowiedzialność za zapewnienie edukacji jako wspólnego dobra, wychowującej demokratyczne społeczeństwo i pielęgnującej wartości związane z prawami człowieka, to błędne reformy systemu edukacji mogą zostać odwrócone. Jednak w obecnej sytuacji w wielu krajach oznacza to, że stworzenie spójnego i sprawnego systemu będzie znacznie trudniejsze. Potrzebna będzie demokracja, by wrócić do edukacji. Potrzebni będą również politycy, którzy są gotowi oraz chętni do służenia i wspierania tej demokracji.

Chociaż to do polityków i władz publicznych należy podejmowanie decyzji – także tych niemądrych – w sprawie reform i celów edukacyjnych, to bezpośrednia ingerencja w nauczanie w klasie, mówienie nauczycielom, czego i jak powinni uczyć, stanowi przekroczenie granicy kompetencji. W lekcji piątej krótko omówiono kruczającą prezydenta Jaira Messiasa Bolsonara przeciwko nauczycielom z Brazylii. Uważa on, że w szkołach jest nauczana ideologia marksistowska i zachęca uczniów do nagrywania swoich nauczycieli oraz sztychowania z nich w mediach społecznościowych. Po objęciu urzędu minister edukacji polecił władzom szkół, aby codziennie rano uczniowie śpiewali hymn narodowy i recytowali hasło kampanii prezydenta Bolsonara.

W Turcji, po nieudanym zamachu stanu w 2016 r., prezydent Recep Erodgan zwolnił 11 tys. nauczycieli i wycofał licencje na nauczanie kolejnym 21 tys. osób, oskarżając ich o nielojalność wobec swojego rządu. Ponadto usunął teorię ewolucji z programu nauczania w szkołach podstawowych i średnich.

Na Węgrzech prezydent Viktor Orban przejął kontrolę nad podręcznikami szkolnymi, w związku z czym prezentują one coraz częściej opcję nacjonalistyczną. W 2018 r. zamknął również Uniwersytet Środkowoeuropejski.

We Włoszech Matteo Salvini, neofaszystowski przywódca kraju, chce zakazać korzystania z podręcznika uniwersyteckiego do nauk politycznych, w którym określa się jego partię Lega Nord (Liga Północna) jako „skrajnie prawicową”. W maju 2019 r. nauczycielka z Palermo została zawieszona na dwa tygodnie z połową wynagrodzenia po tym, jak jej uczniowie zrobili film, w którym porównali prawa migracyjne Salviniego z prawami rasowymi ogłoszonymi przez włoskiego dyktatora Mussoliniego w 1938 r. Francesco Sinopoli, sekretarz generalny włoskiego związku oświatowego Federazione Lavoratori della Conoscenza – CGIL, napisał we włoskim „Huffington Post” (17 maja 2019 r.), że za pomocą środków dyscyplinarnych wobec nauczycielki z Palermo ukarano

cały włoski system szkolny, wpływając na „jego wolność nauczania, wolność myślenia i nauczania o rzeczywistości świata”.

W Niemczech i Holandii prawicowe partie populistyczne utworzyły platformy internetowe, na których uczniowie są proszeni o zgłaszanie przypadków lewicowej „indoktrynacji”, dokonywanej przez ich nauczycieli. Chociaż opinia publiczna w tych krajach nie popiera tego typu inicjatyw, to jest to jednak pewna forma zastraszania, a także oznaka osłabienia poparcia dla wartości demokratycznych i praw człowieka. „Ruch fioletowego piątku”²⁹, promujący bezpieczną przestrzeń dla uczniów LGBTI w szkołach, został określony przez niektórych polityków jako „indoktrynacja”; podobnie odniesiono się do nauczania o zmianach klimatycznych.

W Kanadzie, w prowincji Ontario, populistyczny polityk Doug Ford zaatakował związki studenckie za rozpowszechnianie „marksistowskich bzdur”. Sugerował również rodzicom, że edukacja seksualna w szkołach Ontario jest „zbyt postępową”.

A teraz „wisienka na torcie”: 12 lutego 2019 r. podczas kampanii w El Paso w Teksasie, syn prezydenta Stanów Zjednoczonych Donald Trump Jr. zachęcił swoją młodą publiczność, mówiąc do niej tak: „Kontynuujcie tę walkę, przeńcie ją do waszych szkół. Nie musicie być indoktrynowani przez tych nauczycieli-nieudaczników, którzy od kołyski starają się wam wtłoczyć [do głów] socjalizm. Nie musicie tacy być, nie musicie tego robić”.

²⁹ Przypis do wydania polskiego: W Polsce podobna akcja nosi nazwę „Tęczowego piątku”.

Lekcja 10

KWESTIONUJ WYKORZYSTYWANIE STANDARYZOWANYCH TESTÓW

73

W coraz większej liczbie krajów ekspansja standaryzowanych testów i poleganie na ich wynikach wyparły procesy edukacyjne, potrzebne do rozwinięcia krytycznego myślenia i przekazywania wartości demokratycznych. Praktyki skupiania się na ocenach, a nie na samym procesie uczenia się, prowadzą do zawężania zakresu nauczania oraz przekształcają systemy szkolne w systemy quasi-rynkowe, w których poszczególne podmioty konkurują ze sobą.

Testowanie jest ważne, gdy jest używane przez nauczycieli jako narzędzie diagnostyczne, pomagające uczniom w poprawianiu ich wyników w nauce, a nie jako instrument rządowy do oceny pracy nauczycieli i szkół.

Koreański Związek Nauczycieli³⁰ (Korea Południowa) poinformował w 2015 r., że w zawodzie nauczyciela wprowadzono kulturę konkurencyjności ze względu na [neoliberalną politykę edukacyjną], taką jak: dodatki za wyniki, standaryzowane testy i systemy oceny nauczycieli. Polityka ta odegrała rolę w odejściu od kultury współpracy między nauczycielami. Zainteresowanie uczniów nauką spadło z powodu nauczania „pod” testy. Ponadto doprowadziło to do wzrostu przypadków złego zachowania uczniów, przemocy w szkole i zwiększonego obciążenia dla nauczycieli (Symeondisis, 2015).

Wybuch popularności standaryzowanych testów w niektórych krajach stawia fundamentalne pytania o misję edukacji. Ryzykując uproszczeniem, zadajemy sobie pytanie: Czy standaryzowany test jest narzędziem nauczyciela, czy też nauczyciel jest narzędziem standaryzowanego testu? Standaryzowane testy są często powiązane z systemami pomiaru i oceny, które są bardziej odpowiednie dla aplikacji i programów komputerowych niż dla ludzi. Nadużywanie lub niewłaściwe stosowanie testów jest jasnym i widocznym pomyleniem środka i celu.

Konsekwencje dla rozwoju polityki są takie, że zbyt wiele decyzji podejmowanych jest na podstawie danych, które nie odnoszą się do kluczowych kompetencji niezbędnych dla demokracji. Jedną z kompetencji, która na tym bardzo traci, jest krytyczne myślenie. Krytyczne myślenie o demokracji oznacza nie tylko umiejętność analizowania tekstu w książce, ale również zdolność analizowania własnego otoczenia. Krytyczne myślenie o demokracji wymaga humanitarnych treści, kontaktów międzyludzkich i dialogu. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w tym dynamicznym procesie.

Pojawiają się coraz większe zastrzeżenia co do standaryzowanego testowania oraz oceny na ich podstawie uczniów, ale także nauczycieli. Ruch „Opt out” (wycofanie się) w Stanach Zjednoczonych doprowadził do tego, że setki tysięcy rodziców, nauczycieli i uczniów walczyło z „nadmiernym testowaniem” poprzez korzystanie z prawa do wycofania się z systemu testowania lub odmowy realizowania testów (*FairTest* 2018). Niemniej jednak nadal istnieje silne poparcie polityczne dla testów; Bank Światowy promuje na dużą skalę więcej, a nie mniej, międzynarodowych systemów oceniania opartych na testach.

Rywalizacja może motywować uczniów. Na przykład rywalizacja w debatach sprawia, że stają się one ciekawe, a nie nudne. Podobnie konkurencja

³⁰ JeonGyoJo (전국교직원노동조합).

w zawodach sportowych może spowodować, że staną się one bardziej wartościowe dla uczestników. Jednak standaryzowane testowanie jest destrukcyjną formą konkurencji, która prowadzi do stresu i braku zaufania – i do niczego więcej.

Stres jest ważnym skutkiem nadmiernego użycia standaryzowanych testów i innych połączonych z tym działaniem praktyk. Szkoły, które uczą pod standaryzowane testy, są o wiele mniej satysfakcjonujące dla uczniów, a takie nauczanie jest o wiele mniej satysfakcjonujące dla nauczycieli. Czy zniszczenie u uczniów radości z nauki przyczyni się do lepszej edukacji? Czy wzmacnianie strachu, stresu i konkurencji uczyni szkolnictwo lepszym? Czy efektem problemów psychospołeczno-zdrowotnych uczniów i nauczycieli były lepsze wyniki? Zdaje się, że odpowiedzi na te pytania muszą brzmieć: nie. Jak powiedział Albert Einstein: „Najwyższa sztuka nauczyciela to obudzić radość ekspresji twórczej i wiedzy”.

Innym problemem związanym ze standardowym testowaniem jest ogromna ilość danych, czyli „big data”, dotyczących uczniów, klas, nauczycieli i szkół, które są zbierane w połączeniu z administrowaniem systemów testowania. Oprócz obaw dotyczących ochrony prywatności niepokoi również to, kto i w jaki sposób wykorzystuje te informacje. Ujawniono, że niektóre dane są wykorzystywane przez prywatnych sprzedawców w celach marketingowych (Carmel 2016)³¹.

Dane są ważne, ale najważniejszą informacją jest to, czego i jak uczą codziennie w klasie profesjonalni nauczyciele. Ludzki czynnik jest nie tylko lepszy dla procesu nauczania uczniów, ale także dla oceny, co się dzieje i jakich zmian należy dokonać³².

³¹ Artykuł Yoni Har Carmel *Regulating 'big data education' in Europe: lessons learned from the US* (Regulacja „edukacji opartej na big data” w Europie: wnioski wyciągnięte z doświadczeń USA) (”) to pomocny przegląd tych zagadnień, <<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>>

³² Porównanie wartości big data i small data zostało przeprowadzone przez Pasi Sahlberg i Jonathana Hasaka w *Następna rewolucja w edukacji: small data*, <<https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>>.

Czytanka: o edukacji

Bezpieczne i otwarte szkoły

Lekcja 11

SPRAW, BY SZKOŁA POZOSTAŁA BEZPIECZNYM MIEJSCEM NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

79

Często podczas wojen i ataków terrorystycznych szkoły były obierane za cel. W rejonach konfliktów zbrojnych na całym świecie wielu uczniów i nauczycieli padło ofiarą przemocy podczas pobytu w szkole. W innych częściach świata szkoły i uniwersytety nie zawsze były „bezpiecznymi enklawami”.

Tragiczne strzelaniny w szkołach amerykańskich i europejskich oraz w innych częściach świata pokazały, jak łatwymi i wrażliwymi celami są instytucje edukacyjne, szczególnie w krajach, gdzie posiadanie broni nie jest poddane odpowiedniej kontroli. Ale szkoły nie tylko wymagają ochrony przed przemocą z zewnątrz. Równie ważna jest własna polityka szkoły i środki, które stosują szkolne społeczności, by stworzyć bezpieczne miejsce edukacji, wyeliminować przemoc wśród uczniów oraz chronić uczennice i uczniów przed przejawami bigoterii i przymusu.

Jacyś mężczyźni przyszedli do naszej wioski. Próbowalem uciec, ale mnie złapali i zamknęli w więzieniu. Tylko że to nie było więzienie – to była moja stara szkoła. To ironia losu – zabrali mnie tam, by mnie torturować, do tego samego miejsca, gdzie chodziłem do szkoły, by się uczyć... przejęli szkołę i zmienili ją w ośrodek tortur³³.

To była najtragiczniejsza szkolna masakra w historii. Miała miejsce 1 września 2004 r. Terroryści islamscy, domagający się uznania niepodległości Czeczenii, napadli na szkołę w Biesłanie, małym miasteczku w rosyjskiej prowincji Północna Osetia-Alania. Kryzys związany z wzięciem zakładników trwał trzy dni. Uwięziono ponad 1100 osób, w tym 777 dzieci. Trzeciego dnia impasu rosyjskie siły bezpieczeństwa zaatakowały budynek czołgami, rakietami zapalającymi i inną ciężką bronią. Zginęły 334 osoby, w tym 186 dzieci, a 783 osoby zostały ranne (CNN 2018).

Kolejnym tragicznym wydarzeniem, które wstrząsnęło społecznością światową, było porwanie 276 uczennic średniej szkoły publicznej w mieście Chibok, w stanie Borno w Nigerii. W nocy z 14 na 15 kwietnia 2014 r. Boko Haram, ekstremistyczna organizacja terrorystyczna z siedzibą w północno-wschodniej Nigerii, porwała dziewczynki, mając nadzieję, że wykorzysta je jako argumenty w negocjacjach – w zamian za wypuszczenie z więzień swoich dowódców. W ciągu następnych kilku miesięcy 57 dziewcząt zdołało uciec. Do maja 2018 r. uwolniono 104 dziewczyny, ale nadal ponad 115 jest przetrzymywanych (Searcey i Akinwotu 2018).

W latach 2013–2017 doszło do ponad 12 700 ataków, w których zostało rannych ponad 21 tys. uczniów i wychowawców w co najmniej 70 krajach, jak wynika z badania Global Coalition to Protect Education from Attack – GCPEA (2018) (Światowa Koalicja do Obrony Edukacji przed Atakami). Egzekucje, gwałty, uprowadzenia, rekrutacja dzieci, zastraszanie, groźby, okupacja wojskowa i niszczenie mienia – to tylko niektóre ze sposobów, w jaki atakowano edukację. W 28 krajach, które przedstawiono w raporcie, w ciągu ostatnich 5 lat miało miejsce co najmniej 20 ataków na edukację (s. 8). W 2015 r. GCPEA opracowała *Safe Schools Declaration* (Deklarację bezpiecznych szkół) oraz *Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict* (Wytyczne dotyczące ochrony szkół i uniwersytetów przed

³³ Raport 15-letniego ucznia z Syrii (GCPEA 2015, s. 7).

wykorzystywaniem ich jako obiektów wojskowych podczas konfliktów zbrojnych). Do kwietnia 2019 r. deklarację podpisało 86 państw³⁴.

Ataki zarejestrowane przez GCPEA nie obejmują strzelanin szkolnych, dokonywanych przez osoby z problemami, które właściwie chciały popełnić samobójstwo. 14 lutego 2018 r. 19-letni młodzieniec zastrzelił 17 osób w Marjory Stoneman Douglas High School w Parkland na Florydzie. Strzelanina wywołała ogólnokrajowe protesty uczniów przeciwko nieodpowiednim ustawom o broni. Chociaż protesty zwróciły uwagę opinii publicznej, w tym polityków, to nie spowodowało to zaostreżenia przepisów dotyczących posiadania broni.

Od strzelaniny w Parkland i w czasie przygotowywania tej książki, według CNN, w przedszkolach i szkołach (K-12)³⁵ w Stanach Zjednoczonych doszło do co najmniej 31 incydentów, w których ktoś został postrzelony. „To oznacza, że średnio co 11,8 dnia ma miejsce strzelanina. W tych strzelaninach zginęło 19 osób, a kolejne 44 zostały ranne” (Griggs i Walker 2019).

Strzelaniny w szkołach – z dużą liczbą ofiar śmiertelnych – zdarzają się nie tylko w USA, lecz także w Rosji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Japonii i w niektórych innych krajach. Ale w żadnym innym kraju strzały z broni palnej nie padają w szkołach tak często, jak właśnie w USA. Surowe przepisy dotyczące broni palnej, drastycznie ograniczające jej dostępność i posiadanie, wydają się być jedynym skutecznym sposobem na zmniejszenie ryzyka wyrządzenia szkody dzieciom w wieku szkolnym i pracownikom oświaty.

Szkoły muszą być bezpieczne i wolne od strachu. Oznacza to znacznie więcej niż tylko środki podejmowane przez władze publiczne w celu ich ochrony przed terroryzmem, wojną i strzelaninami. W zbyt wielu miejscach budynki szkolne są źle zbudowane lub w fatalnym stanie, co również stwarza zagrożenie.

Oto dwa przykłady. Pierwszy, Nigeria. 14 marca 2019 r. – 20 osób, w większości dzieci, zmarło, gdy zawalił się ich budynek szkolny w Lagos w Nigerii. Według urzędników była to szkoła prywatna, która działała nielegalnie na dwóch ostatnich piętrach budynku mieszkalnego. Drugi, Karaiby – edukacyjne związki zawodowe poinformowały w 2017 r., że zaniedbania w konserwacji budynków szkolnych, nieodpowiednie urządzenia sanitarne, sale lekcyjne pełne

³⁴ Patrz: <<http://protectingeducation.org/safeschoolsdeclaration>>.

³⁵ Przypis do wydania polskiego: W oryginale autorzy piszą o szkołach K-12 – symbol ten oznacza typy szkół i placówek od przedszkola po szkoły średnie, do których uczęszczają dzieci i młodzież od 6. do 18. roku życia. Oznaczenie K-12 obejmuje szkoły prowadzone przez różne podmioty: publiczne, prywatne, a także szkoły parafialne, czarterowe czy profilowane, tzw. *magnet schools*)

pleśni, kruszenie się dachów z azbestu oraz niezabezpieczone linie energetyczne stwarzają poważne zagrożenie dla zdrowia i bezpieczeństwa w szkołach.

Szkoły muszą być azylami, miejscami, gdzie nie ma tolerancji dla nietolerancji i gdzie dzieci mogą wyrwać się z trudnych środowisk – nieważne, czy tym środowiskiem jest dom, czy ulica. Środowisko szkolne musi być pełne szacunku dla drugiego człowieka, wolne od wszelkich form przemocy, molestowania i zastraszania. Szkoły powinny zapewnić bezstresowe środowisko nauki.

Stres jest poważnym zagrożeniem dla zdrowia zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Stresujące metody zarządzania i destrukcyjne rodzaje konkurencji w obu przypadkach mogą działać negatywnie. Szkoła jest przecież jedną wspólnotą uczniów i nauczycieli. Interakcja pomiędzy uczniami a nauczycielami powinna obniżać, a nie podwyższać poziom stresu, umożliwiać uczenie się i czynić szkoły bezpieczniejszymi.

Niezależnie od wyjaśnienia, dlaczego szkoły są niebezpieczne, oraz niezależnie od tego, czy jest to zagrożenie atakiem fizycznym i przemocą, zastraszanie czy też napięta, przesycona sporami i stresująca atmosfera, to uczucie strachu nie tworzy dobrego klimatu do nauki. Powszechny strach może również niemal całkowicie uniemożliwić funkcjonowanie demokracji. Jeżeli edukacja ma zaszczipiać wartości demokratyczne, zachęcać do krytycznego myślenia, promować wolny dialog i rozwijać kompetencje w dziedzinie aktywnego obywatelstwa, to, podobnie jak sama demokracja, musi odbywać się w bezpiecznym środowisku.

UNICEF i UNESCO wspólnie promują „szkoły respektujące prawa” – co obejmuje też bezpieczną kulturę szkolną³⁶. Departament Zdrowia i Opieki Społecznej USA prowadzi stronę internetową zawierającą informacje, z których wynika, że każdy stan posiada prawa, zasady lub regulacje, które obligują władze szkolne wszystkich szczebli do wprowadzenia i przestrzegania procedur przeciwdziałania nękanii i przemocy, a także badania takich przypadków i reagowania na nie³⁷.

Jest wiele innych inicjatyw podnoszących świadomość w szkołach i społecznościach na temat nękania i zapobiegania nękanii, w tym „Stand 4 Change Day”, kiedy to wszystkie społeczności szkolne są zapraszane do wspólnej akcji – uczniowie przez pięć minut około południa stoją, by symbolicznie

³⁶ Aby uzyskać więcej informacji na temat szkół respektujących prawa, odwiedź stronę internetową: <<https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/what-is-a-rights-respecting-school/>>.

³⁷ Patrz: <<https://www.stopbullying.gov/laws/index.html>>.

potwierdzić, że zobowiązują się do stworzenia bezpiecznego środowiska nauczania i uczenia się.

Inną inicjatywą jest „Australijska Koalicja Bezpiecznych Szkół” (Safe School Coalition Australia – SSCA), która została utworzona jako krajowa sieć organizacji pracujących ze społecznościami szkolnymi w celu stworzenia bezpieczniejszego i bardziej integracyjnego środowiska dla osób LGTBI oraz uczniów, pracowników i ich rodzin dyskryminowanych ze względu na płeć.

W Indiach laureat Pokojowej Nagrody Nobla Kailash Satyarthi zainaugurował „Bharat Yatra”, marsz mający na celu położenie kresu wykorzystywaniu seksualnemu i handlowi dziećmi. Uczestnicy marszu, którzy w okresie od 11 września do 16 października 2017 r. przemierzali ponad 11 tys. km przez 22 stany i terytoria Indii, zatrzymywali się w wielu szkołach i na uniwersytetach, gdzie na zaproszenie Kailasha setki tysięcy studentów i nauczycieli złożyły uroczyste zobowiązanie do ochrony bezpieczeństwa swoich rówieśników.

W tym samym roku Kailash rozpoczął „Kampanię 100 milionów³⁸” – międzynarodową akcję zachęcającą grupy młodych obywateli w szkołach, na uniwersytetach i w lokalnych centrach edukacyjnych na całym świecie do działania na rzecz zapewnienia, aby każde dziecko w ich społeczności i na świecie było bezpieczne, wolne i wykształcone. Grupy te są prowadzone przez samych młodych ludzi przy wsparciu pedagogów. Zostały utworzone na całym świecie, od Ghany po Chile i od Liberii po Indie, aby prowadzić kampanię przeciwko niesprawiedliwości i wykorzystywaniu dzieci – zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym. Do 2022 r. „Kampania 100 milionów” ma się stać największą akcją młodzieżową na świecie.

³⁸ Aby dowiedzieć się więcej o „Kampanii 100 milionów” i o tym, jak się w nią zaangażować, odwiedź stronę: <www.100million.org>.

Lekcja 12

NIE ZGADZAJ SIĘ NA NOSZENIE BRONI LUB ODZNAK POLICYJNYCH W SZKOLE

85

Nauczyciele nie powinni nosić broni. Obecność broni w szkołach nie przyczynia się do tego, że szkoła staje się bezpieczniejszym środowiskiem dla uczennic i uczniów. Nie zwiększa też wzajemnego zaufania pomiędzy uczniami i nauczycielami, co jest ważnym warunkiem skutecznego nauczania i uczenia się.

Nauczyciele nie są stróżami prawa. Ich zadaniem nie jest także przekazywanie organom ścigania informacji dotyczących ich uczennic i uczniów, chyba że jest zagrożone bezpieczeństwo szkoły.

W 1703 r. Rada miasta Nijmegen, jednego z najstarszych miast Holandii, przyjęła uchwałę zakazującą nauczycielom szkoły łacińskiej noszenia mieczy. Rada zaproponowała im pelerynę i laskę, co zapewniłoby utrzymanie autorytetu wychowawców, ale poinstruowano ich, by zostawili broń w domu. Najwyraźniej przyjęcie tej uchwały nastąpiło po krwawych potyczkach w centrum miasta z udziałem nauczycieli i uczniów. Szkoła, założona w 1544 r., nadal istnieje jako miejskie gimnazjum publiczne (Stedelijk Gymnasium) w Nijmegen (Eillebrecht i in., 1995).

W 2018 r., po strzelaninie w szkole w Parkland na Florydzie, prezydent Donald Trump zasugerował, że bezpieczeństwo w szkołach może się zwiększyć, jeśli ci nauczyciele, którzy już są przeszkoleni w używaniu broni palnej, będą mogli przynosić ją ze sobą do szkół. Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych rozważał zezwolenie na wykorzystanie funduszy federalnych na ten cel, ale na tym się skończyło. W Kongresie istnieje znaczna opozycja wobec koncepcji uzbrojonych nauczycieli. Niemniej jednak, według Centrum Badań nad Zapobieganiem Przeszłości (Crime Prevention Research Centre), pod koniec 2018 r. nauczyciele mogli nosić broń w 30 państwach (AJC 2018).

Sprawdzanie statusu legalnego pobytu studentów jest kolejnym działaniem, do którego realizacji mogą być zachęcane osoby pracujące w edukacji (lub może im to zostać nakazane). Jest to przekroczenie granicy między zadaniami systemów edukacji a zadaniami, którymi powinna się zajmować policja. W takim przypadku odmowa wykonywania zadań przynależnych policji może być konieczna, by zapewnić uczniom prawo do edukacji.

Pomimo sprzeciwu nauczycielskich związków zawodowych brytyjski parlament przyjął w 2011 r. strategię „zapobiegania terroryzmowi”, która wymaga od pracowników oświaty pomocy w identyfikacji dzieci, których zachowanie sugeruje, że są one podatne na terroryzm lub ekstremizm, i przekazywanie ich odpowiednim agencjom. (HM 2011, s. 69). Alex Kenny z Narodowego Związku Nauczycieli, zgłaszając wniosek w sprawie rządowych przepisów bezpieczeństwa w Wielkiej Brytanii na kolejnej konferencji związkowej, powiedział:

Doprowadzi to do sytuacji, w której nauczycielom trudniej będzie skupić się na omawianiu ważnych kwestii. Kiedy tak się stanie, to grozi nam pozostawienie młodych ludzi na pastwę mrocznych i niebezpiecznych oddziaływań,

które można znaleźć w internecie i poza nim, a to wszystko będzie się działo bez żadnej szansy na właściwą reakcję z naszej strony.

Rozwijanie i wspieranie kompetencji demokratycznych wymaga swobodnej debaty. Jeśli od wychowawców żąda się, by służyli jako agenci policji lub gdy rodzi się podejrzenie, że mogliby nimi być, podważy to ogólne poczucie wolności w szkole, sprawi, że bezpieczne miejsce, jakim jest właśnie szkoła, zmieni swój charakter, a co za tym idzie, automatycznie będzie propagować odmienną pogląd. W krajach totalitarnych powszechny był i nadal jest wymóg, aby nauczyciele i władze szkolne zgłaszały wszelkie wypowiedzi krytyczne wobec rządu lub popierające jego „wrogów”. Dzieci są również zachęcane do donoszenia na swoich rodziców lub nauczycieli.

Nauczyciele pełniący funkcje policyjne mogą stanowić poważne zagrożenie dla komfortowej, pełnej zaufania, pozytywnej atmosfery w szkole, która jest tak ważna dla realizacji procesu uczenia się. Chociaż szkoły muszą utrzymywać pozytywne relacje z innymi instytucjami funkcjonującymi w społeczeństwie, należy wyznaczyć ściśle granice między rolami i obowiązkami różnych organów i ich pracowników. Jeśli uczeń zacznie postrzegać nauczyciela jako „ramię policji”, może to trwale zaszkodzić ich wzajemnym relacjom.

Lekcja 13

OTWÓRZ SZKOŁĘ NA LOKALNĄ SPOŁECZNOŚĆ

89

Szkoły nie są wyspami. Jak mówi stare afrykańskie przysłowie: „w wychowaniu dziecka bierze udział cała wioska”. Przygotowanie uczniów do życia w demokratycznym społeczeństwie jest wyzwaniem edukacyjnym. Zadanie to może być spełnione z powodzeniem, gdy szkoły będą zapraszać rodziców i lokalne społeczności, w których działają, aby wszyscy mogli odegrać swoją rolę w procesie nauczania.

Partnerstwo z grupami społecznymi, firmami i lokalnymi organizacjami może nie tylko pomóc w osiągnięciu celów edukacyjnych szkoły, ale również zwiększyć zaangażowanie społeczności na rzecz edukacji publicznej i wzmocnić lokalną demokrację.

W przeddemokratycznej Afryce Południowej system szkolny był narzędziem do dzielenia ludzi i wdrażania pojęć wyższości i niższości ras. Czarnych uczono uważać białych za lepszych. Szkoły reprezentowały to, co chcieli osiągnąć biali władcy. Były narzędziami opresji. Od 1994 r., kiedy to postawiono sobie za cel włączenie szkół do społeczności wielorasowej, rodzice zaczęli uczestniczyć w życiu szkolnym oraz w organach zarządzających. Pojęcia szacunku i ciężkiej pracy nabrały innego znaczenia od 1994 r. Uczniowie są teraz uczeni szacunku dla wszystkich, a nie tylko dla białych, a ciężka praca polega na wykorzystaniu potencjału i służeniu społeczności, a nie na pracy dla pana³⁹.

Zasady oraz procesy edukacji i demokracji są ze sobą powiązane. W miejscach, w których system szkolnictwa został wykorzystany do promowania niedemokratycznych i represyjnych programów politycznych, najwyższą koniecznością jest przekształcenie szkół, by stały się odzwierciedleniem idei praw człowieka. Oczywiście procesy te są równie ważne dla wszystkich szkół – bez względu na ich przeszłość.

Demokracja w systemie szkolnym musi się odradzać w każdym pokoleniu. Nauczyciele każdego dnia zaszczipiają w swoich uczniach wartości równości, uczestnictwa i odpowiedzialności. Szkoły mogą mieć pozytywny wpływ nie tylko na uczniów, lecz także na całą społeczność. Wartości, takie jak prawa człowieka, chociaż są uniwersalne, rozwijają się, gdy są głęboko zakorzenione w społeczeństwie i uwzględniają specyfikę lokalnych kultur.

Szkoły, w których uczniowie uczą się i praktykują wartości związane z prawami człowieka i procedurami demokratycznymi, wymagają elastyczności, autonomii zawodowej i umiejętności nauczycieli. Zbyt wielu reformatorów próbuje stworzyć system edukacyjny oparty na technikach zarządzania i założeniach, które niekoniecznie uwzględniają te wartości i praktyki. Podejście standaryzacyjne, polegające na uchwyceniu sposobu myślenia decydentów politycznych poszukujących prostych i tanich rozwiązań, często nie uwzględnia lokalnego doświadczenia, w tym doświadczenia nauczycieli i innych specjalistów w dziedzinie edukacji.

³⁹ Nkosana Dolopi, zastępca sekretarza generalnego Południowoafrykańskiego Demokratycznego Związku Nauczycieli, opisuje fundamentalną zmianę w stosunkach między szkołami a społecznością od czasu zniesienia apartheidu i po tym, jak RPA stała się w 1994 r. demokracją.

Niebezpieczeństwo „jednej uniwersalnej” edukacji nie polega tylko na tym, że nie odpowiada ona na konkretne wyzwania edukacyjne, ale na tym, że grozi ona wykorzeniem edukacji ze społeczności lokalnych. Aby odnieść sukces, edukacja musi być powiązana ze społecznością. Szkoły są częścią wspólnoty i jako takie powinny żyć, rosnać i ewoluować wraz z nią.

W Europie podjęto wiele inicjatyw mających na celu zbliżenie szkół do społeczności lokalnych. Jedną z nich jest finansowany przez UE projekt „Open Schools for Open Societies” (Otwarte szkoły dla otwartych społeczeństw)⁴⁰. Rolą trzyletniego projektu (2018–2020) jest „ułatwienie transformacji szkół w innowacyjne ekosystemy, za które odpowiedzialni są nauczyciele, uczniowie i społeczność lokalna i z których wszyscy odnoszą korzyści poprzez zwiększenie kapitału naukowego swoich społeczności oraz rozwój odpowiedzialnego obywatelstwa”. Nauczyciele są zapraszani do współpracy ze społecznością, rodzicami, przedsiębiorstwami i decydentami politycznymi na rzecz wykształcenia swoich uczniów na odpowiedzialnych obywateli. W projekcie uczestniczy tysiąc szkół podstawowych i średnich, tworzących setki „ośrodków” w dwunastu krajach.

W Stanach Zjednoczonych działa szybko rozwijający się ruch popierający szkoły społeczne, który – jak się wydaje – znalazł skuteczny sposób wspierania uczniów w społecznościach o skrajnym ubóstwie. Według Krajowej Koalicji Szkół Społecznych (National Coalition of Community Schools) „Szkoła społeczna jest szkołą publiczną – centrum swojego otoczenia – łączącą rodziny, nauczycieli i partnerów społecznych w celu zapewnienia wszystkim uczniom najwyższej jakości edukacji, usług zdrowotnych i socjalnych oraz możliwości odniesienia sukcesu w szkole i w życiu” (Coalition for Community Schools, b.d.w.). W Stanach Zjednoczonych istnieje około 5 tys. szkół, które uważają się za szkoły społeczne, a dziesiątki okręgów szkolnych sprawiły, że ta strategia objęła cały system.

Są to bardzo pozytywne zmiany. W rzeczywistości wszystkie szkoły powinny mieć możliwość pomagania swoim społecznościom w walce z ubóstwem, w pobudzaniu ich żywotności i edukowaniu na rzecz aktywnego obywatelstwa. Jednak trudno będzie zrealizować taki postulat z niewielkim budżetem oraz bez wsparcia politycznego i wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

Demokracja musi mieć swoje korzenie. Jeśli ma działać, nie może po prostu kopiować innych krajów lub kultur. Edukacja opiera się na takim samym założeniu – poprzez bycie lokalnym, a nie ujednoliconym, standardowym produktem globalnym, pomaga zachować korzenie.

⁴⁰ Patrz: < <https://www.openschools.eu/> >.

Lekcja 14

PODCHODŹ DO NOWYCH TECHNOLOGII Z ROZWAGĄ

93

Nowe technologie mogą się stać cennymi narzędziami, które ułatwią zarówno nauczanie, jak i uczenie się. Mogą zwiększyć szanse edukacyjne uczniów i mogą pomóc nauczycielom udoskonalić proces nauczania. Istnieją jednak pewne niebezpieczeństwa, w tym agresywny rynek technologii, określający, czego należy się uczyć i jak to robić.

„Robotyzacja” nauczania nie jest tylko futurystyczną mrzonką niektórych entuzjastów nowoczesnych technologii. Władze publiczne mogą być zainteresowane tym pomysłem z powodów finansowych. Jednak wpajanie i rozwijanie kompetencji demokratycznych, motywowanie uczniów oraz wpływanie na ich zachowania i postawy w dużej mierze zależą od interakcji między uczniami a nauczycielami. Nowe technologie nie mogą zastąpić najważniejszych funkcji wykwalifikowanych profesjonalnych nauczycielek i nauczycieli.

[Moi uczniowie] współpracują z dziećmi na całej planecie w ramach projektów mających na celu przezwyciężenie zidentyfikowanych przez nich nierówności. W ciągu ostatnich czterech lat przeprowadzili wywiady z naukowcami z Antarktyki, uczyli się od astronautów na Międzynarodowej Stacji Kosmicznej i współpracowali z ludźmi w ponad 90 krajach. Każda relacja pozwala im dzielić się ze światem odrobiną naszej wspólnoty i samych siebie oraz zinternalizować doświadczenia transformacyjne, które zdobywa się tylko wtedy, gdy jest się w kontakcie z różnymi kulturami⁴¹.

Mówi się nam, że jesteśmy na początku „czwartej rewolucji przemysłowej”. Sztuczna inteligencja, big data, modyfikacja genomu, łączność i przetwarzanie w chmurze mają głęboki wpływ na to, jak żyjemy, pracujemy i się uczymy (Schwab 2016).

Technologia zawsze była częścią pracy nauczycieli; tablica to także technologia. Ale niezależnie od tego, czy technologia jest tablicą, rzutnikiem, komputerem, robotem, czy sztuczną inteligencją, pozostaje ona środkiem, a nie celem. Jest częścią „repertuaru pedagogicznego”. Dzięki nowoczesnej technologii uczniowie mogą organizować wideokonferencje z innymi uczniami na innym kontynencie, mają do dyspozycji bogactwo informacji, mogą sami tworzyć filmy lub prototypy drukowane techniką 3D.

Technologia może być też inspirująca poprzez otwieranie nowych horyzontów i ukazanie jednostce potęgi tworzenia. Jest to prawda, pod warunkiem że wszyscy uczniowie mają dostęp do technologii – a często tak nie jest⁴². Może być także inspirująca dla samych nauczycieli. Nie tylko pozwala na wymianę dobrych praktyk i zasobów oraz na naukę ponad wszelkimi granicami, ale także może ułatwić wspólne działania nauczycieli na całym świecie. W kilku krajach internetowe, połączone w sieci grupy nauczycieli pomogły zapoczątkować strajki, domagając się wysokiej jakości edukacji dla swoich uczniów.

⁴¹ Michael Soskil, nauczyciel roku 2017–2018 w Pensylwanii, z entuzjazmem wypowiada się na temat tego, w jaki sposób technologia umożliwiła jego uczniom rozwiązywanie problemów.

⁴² Zobacz statystyki Centrum Badawczego Pew dotyczące krajowego dostępu do technologii: <<https://www.pewglobal.org/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/>>.

Istnieje również inny aspekt wykorzystania technologii do personalizacji procesu uczenia się: zastępowanie nauczycieli lub, w wersji minimum, wprowadzanie takich zmian w procesie nauczania, by nauczyciele przestali być potrzebni. Już w 1924 r. Sydney Presser stworzył prototyp swojego automatycznego nauczyciela, wczesną wersję maszyny do standaryzowanych testów, która, jak wierzył, powołując się na nadchodzącą „rewolucję przemysłową w nauczaniu, miała zautomatyzować nauczanie i testowanie” (Watters 2015). Również w tym przypadku technologia może z jednej strony stanowić podstawę dobrej pedagogiki, takiej jak ocena formatywna, w której dane mogą być źródłem informacji dla nauczyciela i ucznia oraz przyczynić się do rozwoju procesu edukacyjnego. Z drugiej strony mamy jednak do czynienia z sytuacjami, w których wielkie firmy technologiczne wykorzystują dane i przekształcają gospodarkę w to, co Shoshana Zuboff⁴³ (2019) nazwała „kapitalizmem inwigilacji”.

Pod przykrywką indywidualizacji nauczania firmy zajmujące się technologiami edukacyjnymi coraz częściej próbują przekształcić szkoły w coś na kształt panoptikum. Poczynając od danych testowych, poprzez zachowania związane z korzystaniem z komputera, śledzenie online, a nawet rozpoznawanie twarzy w czasie rzeczywistym. To samo dotyczy nadzoru w miejscu pracy, który jest coraz powszechniejszy w świecie korporacyjnym. Te same technologie mogłyby być wykorzystywane do monitorowania i oceny nauczycieli. Takie

⁴³ Przypis do wydania polskiego – Shoshana Zuboff, profesorka amerykańskiej Harvard Business School, w swoich pracach analizuje przemiany, jakie zaszły od 1990 r. w wykorzystywaniu danych gromadzonych przez różne instytucje komercyjne i państwowe. Jej badania ściśle się wiążą ze zjawiskiem, obserwowanym w ostatnich latach w polityce, czyli nielegalnym wpływaniem na wyniki referendum i wyborów, oraz jest ważnym argumentem na rzecz podejmowanych przez różne kraje prób ochrony danych osobowych, m.in. wprowadzony przez UE system RODO. W wywiadzie udzielonym w 2018 r. „Gazecie Prawnej” mówiła m.in. „Współcześni kapitaliści zainteresowani są nie tylko naszą kieszenią. Mają też ambicje przebudowy społeczeństw (...). O wiele łatwiej coś przewidzieć, jeśli najpierw dokona się ingerencji w zachowanie, tak by przybrało ono pożądane formy. Mówiąc wprost – rynek usiłuje nas, jako klientów i konsumentów, coraz mocniej popychać w preferowanym przez siebie kierunku, próbuje wpływać na nasze opinie, niekiedy wręcz zaganiać w określone miejsca niczym owce na pastwisku”, <<https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/1163929,wywiad-z-shoshana-zuboff-o-wspolczesnym-kapitalizmie.html>>.

praktyki niosą ze sobą ryzyko stworzenia środowiska, w którym uczniowie i nauczyciele nie będą się czuli dobrze z powodu ciągłego nadzoru i ingerowania w ich życie. Jest to dalekie od tego, co powinniśmy cenić w edukacji.

Nadużywanie nowych technologii często wiąże się z wysiłkami na rzecz oszczędzania pieniędzy lub wprowadzania do edukacji rozwiązań rynkowych – lub oboma tymi zjawiskami jednocześnie. Dzieje się tak, jeśli świadczenie usług edukacyjnych zostało całkowicie zlecone podmiotom działającym na rynku, które często sprzedają „gotowe” pakiety edukacyjne, niemające żadnego rzeczywistego związku ze społecznością, a nawet z krajem, w którym działają. Na przykład w Kenii i Ugandzie Bridge International Academies, międzynarodowy biznes edukacyjny z siedzibą w USA, prowadzi przedszkola i szkoły, w których są zatrudniani niewykwalifikowani nauczyciele uczący ściśle według standardowych scenariuszy. Nauczyciele ci czytają tekst przygotowany w Stanach Zjednoczonych z tabletów. W klasie nie powinni oni mówić własnymi słowami, zmieniać tekstu lub czegoś do niego dodawać. Ponadto ostrzega się ich przed prowadzeniem w klasach dyskusji.

Używanie technologii powinno wzmacniać, a nie osłabiać, zawód nauczyciela. Skuteczne wykonywanie tego zawodu zależy od zdolności, wsparcia i czasu na rozwijanie relacji z uczniami, a także współpracy z kolegami.

Istnieje wiele sposobów, które mogą wykorzystać nauczyciele, by budować pozytywne relacje z uczniami. Według E. Gallaghery (2013) strategie te obejmują nauczanie z entuzjazmem i pasją, okazywanie pozytywnego nastawienia, okazywanie zainteresowania życiem uczniów poza klasą oraz traktowanie uczniów z szacunkiem. Pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem pozwalają tym ostatnim czuć się bezpiecznie i pewnie w środowisku szkolnym oraz tworzą podwaliny ważnych umiejętności społecznych i akademickich.

Badania pokazują, że ilość czasu, jaki uczniowie spędzają ze swoimi nauczycielami, jest ważniejsza niż większość innych aspektów doświadczenia edukacyjnego. Evgeny Morozov, w swoje książce *To Save Everything, Click Here* (Żeby zachować wszystko, kliknij tutaj), 2013, relacjonuje dyskusję z Adamem Faulkiem, przewodniczącym Williams College, którego badania wykazały, że najlepszym predyktorem intelektualnego sukcesu studentów w college'u nie jest ich średnia ocen (GPA), ale ilość czasu osobistego, bezpośredniego kontaktu z profesorami. E. Morozov powołuje się na inny, ale podobny argument, który przedstawiła Pamela Hieronymi (2013), profesorka filozofii na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles (UCLA). Stwierdza ona:

Edukacja nie jest przekazywaniem informacji ani idei. Edukacja to trening niezbędny do odpowiedniego wykorzystania informacji i idei. W miarę

uwalniania się informacji z księgarni i bibliotek oraz przenoszenia się tychże na komputery i urządzenia przenośne, edukacja i odpowiedni trening stają się ważniejsze, a nie mniej ważne.

Jeśli ktoś widzi mózg jako ludzki dysk twardy do przechowywania informacji, to nie ma większego znaczenia, jakie jest źródło tej informacji lub sposób, za pomocą którego jest ona przekazywana. Ale edukacja nie jest prostym procesem przechowywania informacji. Nauka posługiwania się informacjami oraz radzenia sobie z koncepcjami i ideami wymaga osobistego kontaktu i interakcji z profesjonalnym nauczycielem.

Kompetencje, które wyposażają uczniów w umiejętność rozumienia funkcjonowania demokracji, jej podstawowych wartości i podstaw uczestnictwa w niej, należą do tej nieuchwytniej kategorii. Nie są one łatwe do zmierzenia lub policzenia. Ich obecność nie jest łatwo odczuwalna, ale jej brak wyrządza więcej szkód, niż nam się wydaje.

Na poziomie globalnym istnieje coraz większa zgodność co do tego, że jakość edukacji zależy od poziomu kompetencji nauczycieli. Muszą być wysoko wykwalifikowani i dobrze zmotywowani. Jednak, jak wspomniano wcześniej, w kilku miejscach nowoczesne techniki zarządzania są przenoszone z sektora prywatnego, ograniczając nauczanie do uporządkowanych mechanicznych procesów przejętych od taylorizmu. „Obniżanie poziomu” nauczania, programowanie edukatorów do wykonywania powtarzalnych zadań, wymaganie od nich przestrzegania scenariusza podczas komunikowania się z uczniami w klasie nie działa. Ani zamiana ludzi w roboty, ani zmuszenie robotów do uczenia nie sprawią, że proces nauczania ucznia się stanie się dobry.

W publikacji Komisji Europejskiej z 2013 r. *Supporting teacher competency development for better learning outcomes* (Wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli w celu uzyskania lepszych efektów w nauczaniu) czytamy, że „wspólne podstawy różnych kultur dotyczące charakteru nauczania, uczenia się nauczycieli i kompetencji nauczycieli można nakreślić w sześciu szerokich paradygmatach, które powinno się traktować jako zintegrowane, uzupełniające się aspekty zawodu:

nauczyciel jako ktoś zmuszający do refleksji; jako kompetentny ekspert; jako ekspert o szerokim spektrum umiejętności; jako ten, który w klasie nie jest pasywny i działa; jako agent społeczny i jako uczeń przez całe życie (Paquay i Wagner 2001– cytat w Komisji Europejskiej 2013, s. 13).

John Dewey, amerykański pedagog i filozof, ostrzegał ponad sto lat temu, w 1916 r., w *Demokracji i wychowaniu* (Democracy and Education) przed „zewnątrznie narzuconymi celami, czyniącymi pracę zarówno nauczyciela, jak i ucznia, mechaniczną i niewolniczą”. Dewey nauczył nas również, że „Bez względu na to, czym jest przyjęta zasada i teoria, bez względu na ustawodawstwo rady szkoły lub mandat kuratora oświaty, rzeczywistość edukacji to osobisty kontakt nauczyciela i dziecka”.

Lekcja 15

DBAJ O SWOJE BEZPIECZEŃSTWO W INTERNECIE I CEŃ PRYWATNOŚĆ

99

Internet może przynieść ogromne korzyści, ale wiąże się też z ryzykiem. Pozwala na natychmiastowy i globalny dostęp do informacji zarówno prawdziwych, jak i fałszywych. Ważne jest, aby młodzi ludzie nauczyli się korzystać z internetu w celu czerpania z niego korzyści, ale także aby nauczyli się rozpoznawać nieprawdziwe informacje i korzystać z mediów społecznościowych w sposób odpowiedzialny. W wielu szkołach cyberprzemoc stała się plagą.

Ponadto problemem są kwestie prywatności. Operacje internetowe są zdominowane przez kilka gigantycznych korporacji i nie ma lub prawie nie ma demokratycznej kontroli nad gromadzeniem i wykorzystywaniem danych, tymczasem w niektórych miejscach władze publiczne chętnie gromadzą i przechowują dane osobowe bez większego poszanowania prywatności.

W analityce big data i gospodarce algorytmicznej, gdzie dane są po prostu traktowane jako fakty, ważne aspekty nie są brane pod uwagę. Ich intencje i znaczenie w kontekście nie są uwzględniane w ramach analiz prognostycznych i usług dostosowanych do potrzeb. W związku z tym istnieje ryzyko, że same analizy mogą wprowadzać w błąd, a same usługi tracić na jakości (Søe 2017).

Szkoły i nauczyciele powinni chronić swoich uczniów i promować odpowiedzialne korzystanie z internetu. Przeprowadzono kilka badań nad nawykami badawczymi absolwentów amerykańskich uniwersytetów, które wykazały niemal całkowitą ich zależność od Google. Jedno z badań przeprowadzonych na uniwersytecie Illinois Wesleyan dowiodło, że większość studentów nie w pełni rozumie logikę wyszukiwarek i nie jest w stanie odpowiednio opracować wyników wyszukiwania (Shader 2011).

Rozwijanie umiejętności kompetentnego korzystania z wyszukiwarek w znacznym stopniu przyczyni się do wzmocnienia roli prawdy i realiów w demokracjach. Prowadzenie badań, niezależnie od epoki, zawsze musi być wykonywane odpowiednio, a informacje – zweryfikowane i kilka razy sprawdzone. Zawsze tak było, ale internet ułatwił niechlujstwo.

Innymi słowy, rewolucja informacyjna zapewnia dostęp do znacznie większej ilości informacji, ale nie unieważniła tradycyjnych sposobów ustalania, czy te informacje są wiarygodne, oraz potrzeby niezależnego myślenia. Tsunami informacji musi być filtrowane przez ludzi, dlatego ważne jest, aby edukacja poprawiała zdolność przetwarzania informacji i wyciągania z nich sensownych wniosków. Umiejętność korzystania z internetu jest niezbędna, aby sieć stała się przydatnym narzędziem, a nie źródłem fałszywych i wprowadzających w błąd informacji.

Było wiele przypadków, gdy fałszywe wiadomości rozpowszechniane za pośrednictwem mediów społecznościowych miały poważny wpływ na politykę. Radykalne organizacje, suwerenne państwa i korporacje „uzbroiły” *social media*, tak by te wywierały wpływ na opinię publiczną. Platformy mediów społecznościowych były katalizatorem tego procesu (Müller i Schwarz 2018). Badacz R. Tufekci (2018) nazwał YouTube „Wielkim radykalizatorem”. Algorytmy zachęcają do zaangażowania – i podobnie jak kliknięcie w okienko z reklamą – platforma może skierować użytkowników na coraz bardziej radykalne treści.

Konieczne jest, byśmy wyposażyli uczniów w aparat poznawczy, który pozwoli im rozpoznać, które wiadomości są fałszywe, a które prawdziwe, jak

tworzy się wiadomości, jak się je rozpowszechnia oraz kto korzysta lub czerpie zyski z rozpowszechniania fałszywych wiadomości.

Nauczyciele od dawna uczą swoich uczniów, jak odczytywać informacje. Na lekcjach nauk społecznych i historii analiza źródłowa jest podstawą odpowiedzialnej pedagogiki. Uczniowie muszą poznać podstawowe fakty, ale nie wystarczy skupienie się tylko na nich. Uzyskanie niezbędnych kompetencji nie jest łatwe. Na pewno nie da się ich nauczyć i ocenić poprzez standaryzowane testy. Jak wykazało badanie Uniwersytetu Stanforda: „Jeśli chodzi o ocenę informacji przepływających przez kanały mediów społecznościowych, łatwo ich [uczniów] oszukać” (McGrew i in. 2017, s. 5). Potrzebujemy praktyk pedagogicznych dostosowanych do epoki online, takich jak uczenie uczniów „czytania między wierszami”.

Osoby sprawdzające fakty podeszły do nieznanych treści w zupełnie inny sposób. Czytają między wierszami, niemal natychmiast opuszczają nieznaną stronę, otwierają nowe zakładki, sprawdzają informacje poza badaną stroną. Opuścili stronę, aby dowiedzieć się więcej na jej temat (McGrew i in. 2017, s. 8).

101

Internet nie tylko udostępnia całe góry informacji, lecz także robi to w mniej niż sekundę. Duża szybkość pozyskiwania informacji i szerokie ich rozpowszechnienie może mieć negatywny wpływ na uczniów.

Wytrwała i skrajna cyberprzemoc w internecie spowodowała, że niektórzy młodzi ludzie porzucali szkołę, a niekiedy popełniali samobójstwa. Takie ataki są druzgocące i niszczą reputację. W powszechnym obiegu są kompromitujące fotografie – głównie dziewcząt. Potrzeba znacznych wysiłków, aby zająć się nękaniami w sieci uczniów i pracowników oświaty w celu zapewnienia im bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Facebook i inne media społecznościowe dokonują zmian, ale prywatne firmy modyfikujące swoje algorytmy to za mało. Potrzebne są publiczne dyskusje w kontekście demokratycznego zarządzania nimi.

W przeciwieństwie do innych form komunikacji, takich jak poczta, media elektroniczne i telefon, internet nie zaczął funkcjonować ani jako usługa publiczna, ani jako regulowany monopol. Komercyjni dostawcy usług internetowych (*Internet service provider* – ISP) zaczęli pojawiać się pod koniec lat 80. Dziś kontrolę nad internetem sprawuje kilka prywatnych korporacji, a cały

system zaprojektowany jest tak, by czerpać zyski ze sprzedaży reklam. Powiązany „produkt” to cenne, zbywalne dane, które gromadzą.

Jedną z konsekwencji powszechnego korzystania z internetu i rozwoju sieci społecznościowych były wypadki naruszania praw do prywatności uczniów i nauczycieli. Kwestie te obejmują komercyjne wykorzystywanie i oszukiwanie, śledzenie poglądów lub zainteresowań uczniów w celach komercyjnych lub innych, narażenie na pornografię lub mowę nienawiści oraz wykorzystanie big data zebranego od uczniów, w tym danych osobowych.

Firmy specjalizują się w komunikacji z potencjalnymi klientami, śledzą kliknięcia „lubię to”, zakupy online i inne zachowania w internecie. Informacje są zbierane od uczniów od momentu, kiedy zaczynają oni korzystać z internetu i są zaangażowani w sieci społecznościowe. Od najmłodszych lat wysyłane są do nich bardzo bezpośrednie i ukierunkowane komunikaty mające na celu ukształtowanie ich nawyków i postaw konsumenckich. Ich dane osobowe są „wydobywane” i wykorzystywane do celów komercyjnych, często bez wiedzy i zgody ucznia, podobnie jak ma to miejsce w przypadku osób dorosłych.

Istnieją również obawy dotyczące prywatności związane z korzystaniem z internetu w samej edukacji, w tym przez podmioty komercyjne lub spoza edukacji, które mają wpływ na kierunek polityki edukacyjnej. Uczniowie powinni być chronieni przed naruszaniem ich prywatności, a także uczyć się, jak bezpiecznie radzić sobie z zagrożeniami związanymi z internetem.

Coraz częściej szkoły – w tym szkoły publiczne – zlecają usługi edukacyjne korporacjom nastawionym na zysk. Takie firmy często mają dostęp do danych uczniów. Ponadto mogą mieć dostęp do wyników testów i innych danych w celu zebrania informacji na temat zainteresowań i wyników poszczególnych uczniów.

Rodzice i rzecznicy prywatności zaczęli wyrażać zaniepokojenie zwiększoną dostępnością big data dla osób trzecich. Ostatnie badanie poglądów ponad tysiąca amerykańskich rodziców na temat wykorzystania technologii w klasach wykazało, że 79 proc. respondentów było nieco zaniepokojonych lub niezwykle/bardzo zaniepokojonych kwestiami prywatności (Marketplace 2015, za: Krueger i Moore 2015).

Dostępne dane osobowe uczniów mogą zawierać wszelkie informacje na temat tożsamości ucznia, wyników w nauce, stanu zdrowia lub czegokolwiek innego, co jest gromadzone, przechowywane i przekazywane przez szkoły lub dostawców technologii w imieniu szkół. Obejmują one imię i nazwisko, adres, imiona rodziców lub opiekunów, datę urodzenia, stopnie, frekwencję, zapisy dyscyplinarne, uprawnienia do programów obiadowych, specjalne potrzeby i inne informacje niezbędne dla celów administracyjnych i nauczania. Zawierają również dane stworzone lub wygenerowane przez ucznia lub nauczyciela,

jak np. konta e-mail, tablice ogłoszeń online, pracę wykonywaną za pomocą programu edukacyjnego lub aplikacji, czyli wszystko, co zrobił dany uczeń w środowisku edukacyjnym.

Dane te są z kolei wykorzystywane do przygotowywania podręczników i innych materiałów edukacyjnych oraz do udzielania porad w polityce edukacyjnej. Praca ta zależy od algorytmów i nie może być zrozumiana przez osoby spoza zaangażowanych firm, a w coraz większym stopniu nawet przez firmy opracowujące procesy i manipulujące danymi. Innymi słowy, polityka jest kształtowana lub nawet tworzona przez maszyny, które zostały zaprojektowane do obsługi rynków. Takie zlecenie na zewnątrz usług edukacyjnych często wiąże się z działaniami, które oddalają edukację od nauczycieli i członków społeczności edukacyjnej.

Decydenci polityczni, zwłaszcza w Unii Europejskiej i USA, zwracają większą uwagę na kwestię prywatności. W 2018 r. w Unii Europejskiej wszedł w życie ważny środek ochrony prywatności – ogólne rozporządzenie o ochronie danych (znane także jako RODO czy GDPR)⁴⁴. Jest to dobry początek publicznej regulacji internetu.

Jednakże podczas gdy ludzie i przywódcy polityczni stają się coraz bardziej świadomi zagrożeń dla prywatności, kilka firm odgrywających wiodącą rolę w gromadzeniu i kontroli danych staje się potężnymi lobbystami chroniącymi swoje interesy, „swoje dane” i swoje tajemnice zawodowe. Ich model biznesowy nie zależy od opłat za korzystanie z usług, ale jest „darmowy”, co oznacza, że zarabiają na danych. Politycy czasem nie wykazują dostatecznego zainteresowania i uwagi tymi działaniami, ile powinni, ponieważ boją się władzy, pieniędzy oraz wpływów wielkich firm zajmujących się internetem i danymi.

Związek między kompetencjami internetowymi a przyszłością demokracji jest zarówno jasny, jak i bezpośredni. W Stanach Zjednoczonych toczy się kilka dochodzeń w sprawie ataków zagranicznych hakerów na konta przywódców politycznych; ataków, które mogły mieć wpływ na wynik wyborów prezydenckich w 2016 r. Ustalono już, że w okresie poprzedzającym te same wybory brytyjska agencja public relations zaangażowała się w bardzo zaawansowane mikroukierunkowanie odpowiednich wiadomości do kont na Facebooku, technikę zastosowaną z powodzeniem przez tę samą firmę podczas kampanii Brexit w Wielkiej Brytanii i prezydenckiej kampanii wyborczej w Kenii.

⁴⁴ Aby dowiedzieć się więcej o GDPR wejdź na stronę: <<https://digitalguardian.com/blog/what-gdpr-general-data-protection-regulation-understanding-and-complying-gdpr-data-protection>>.

W życiu dzieci ogromne znaczenie mają portale społecznościowe i internet. Prawdopodobnie tak będzie nadal. Przedstawiony poniżej przypadek Chin jest jednak tragicznym ostrzeżeniem przed możliwością wykorzystania internetu przeciwko prawom człowieka oraz wartościom i praktykom demokratycznym.

Rząd Chin we współpracy z niektórymi chińskimi firmami prywatnymi wykorzystuje mechanizmy działania sieci, w tym algorytmy oraz zaawansowane gromadzenie i przechowywanie danych, w celu zbudowania nowoczesnego, niezwykle wszechstronnego systemu nadzoru. Program ma na celu stworzenie szczegółowego profilu każdego chińskiego obywatela poprzez gromadzenie o nim danych z mediów społecznościowych i sklepów internetowych, z kamer i filmików wideo oraz stosowanie algorytmów rozpoznawania twarzy. Masowa operacja zbierania danych będzie zależała od organów bezpieczeństwa partii komunistycznej i państwa. Zgodnie z informacją publiczną będzie ona służyć jako podstawa „oceny obywatela”. System ten był już wykorzystywany w 2019 r. do zatwierdzania lub odmowy wydania wiza na podróż do Europy. Jeśli zostaniesz uznany za „niewartego zaufania” – a taka ocena może opierać się na twoich krytycznych wpisach w internecie lub wyrażaniu niepoprawnych opinii politycznych, może to obniżyć twój status jako obywatela. Jeśli chodzi o naturę zachowania, to nic nie różni tego procesu od staroświeckich autorytarnych działań, a skala oraz skuteczność internetu i innych technologii wykracza nawet poza to, co Orwell wyobrażał sobie w *Roku 1984*⁴⁵.

⁴⁵ *Rok 1984* jest antyutopijną powieścią angielskiego pisarza George’a Orwella, opublikowaną w czerwcu 1949 r. Powieść rozgrywa się w 1984 r., kiedy to większość ludności świata stała się ofiarami nieustannej wojny, wszechobecnego nadzoru rządowego i propagandy.

Czytanka: o edukacji

A thin horizontal line spanning the width of the page, positioned near the top right.

Integracja, otwartość i różnorodność

107

A thin horizontal line spanning the width of the page, positioned near the bottom right.

Lekcja 16

SPRZECIWIAJ SIĘ SEGREGACJI

Kraj, który kształci wszystkie dzieci razem, ma większą szansę na wewnętrzny spokój, niż taki, który segreguje różne grupy populacji od najmłodszych lat.

Dzielenie dzieci, uczennic i uczniów lub trzymanie niektórych z nich w odosobnieniu i uniemożliwianie im kontaktów z rówieśnikami tworzy nierówności oraz wzmacnia bariery społeczne zamiast przyczyniać się do ich przezwyciężania.

Niezależnie od przyczyn segregacji oddzielne placówki edukacyjne są z natury nierówne.

W południowych Stanach Zjednoczonych, podobnie jak w Republice Południowej Afryki w warunkach apartheidu, segregacja była prawem i została zlikwidowana dopiero po dziesięcioleciach walki. Po wojnie secesyjnej w latach 1861–1865 przez krótki czas istniały szkoły integracyjne. Jednakże rozwój ruchu białej supremacji po raz kolejny doprowadził do segregacji w edukacji, praktyka ta została uprawnoczniona w orzeczeniu Sądu Najwyższego z 1896 r., że edukacja może być prowadzona oddzielnie, ale musi być równa.

W 1954 r. Sąd Najwyższy uchylił tę decyzję, jednogłośnie orzekając, że „oddzielne placówki edukacyjne są z natury nierówne” (redaktorzy History.com 2018). W 1957 r. dziewięciu czarnych uczniów zostało przyjętych do Centralnego Liceum Ogólnokształcącego w Little Rock w Arkansas. Gubernator wezwał Gwardię Narodową, by uniemożliwiła im wejście do szkoły. Prezydent D. Eisenhower rozkazał armii amerykańskiej towarzyszyć czarnym uczniom. Weszli do szkoły i poszli do klasy, pomimo, że zgromadzony tłum wyznawców supremacji rasy białej wykrzykiwał rasistowskie hasła.

W Stanach Zjednoczonych wiele związków zawodowych wzięło udział w demonstracjach ruchu na rzecz praw obywatelskich oraz zapewniło na szczeblu lokalnym, stanowym i krajowym solidne wsparcie dla jego żądań. Federacja AFL-CIO⁴⁶ zmobilizowała swoje szeregi i w latach 60. uczyniła z przyjęcia ustawodawstwa dotyczącego praw obywatelskich swój najwyższy priorytet.

Segregacja powróciła do niektórych stanów USA. Nie jest ona egzekwowana przez wojsko, umożliwiającą ją wprowadzenie bonów i procedury związane z tzw. wyborem szkoły.

W krajach, w których ustanowiono programy „wyboru szkoły”, segregacja wzrosła; dotyczy to szczególnie szkół prywatnych, ale nie tylko. „Wybór szkoły”, termin tak naprawdę amerykański, wywodzi się rasistowskiego, historycznego kontekstu, a chodziło w nim o to, by biali rodzice nie musieli posyłać swoich dzieci do tych samych szkół, do których chodziły dzieci czarne. W przeszłości zaowocowało to radykalną koncepcją organizacji edukacji publicznej, która stała się systemem niedemokratycznym i w którym nie rządziły procesy

⁴⁶ Przypis do wydania polskiego: American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations – największa amerykańska centrala związkowa (zrzeszająca 54 związki zawodowe i 10 mln pracowników).

demokratyczne odpowiadające zbiorowej woli społeczności. Dziś mówi się, że rodzice mogą po prostu „wybrać jako konsumenci”, do jakiej szkoły posłać swoje dzieci. Szkoły, zarówno publiczne, jak i prywatne, konkurują o uczniów. Niektóre z nich reklamują się nawet w radiu i telewizji. Chociaż argumentowano, że „wybór szkoły” zapewni dzieciom żyjącym w trudnych warunkach takie same możliwości, jakie mają te pochodzące z bogatych rodzin, to w rzeczywistości standardy edukacyjne dla dzieci z biednych dzielnic uległy ogólnemu pogorszeniu.

Biuro Kontroli Rządu (U.S. Government Accountability Office – GAO) poinformowało w 2016 r., że tzw. charter schools⁴⁷, będące kluczową częścią strategii poprawy edukacji uczniów z obszarów o wysokim poziomie ubóstwa, często odbierają uczniów z większych, bardziej zróżnicowanych szkół publicznych. Biuro Kontroli Rządu ustaliło, że od roku szkolnego 2000/2001 do roku szkolnego 2013/2014 zarówno liczba szkół publicznych na obszarach o wysokim poziomie ubóstwa, jak i liczba uczniów afroamerykańskich lub hiszpańskich znacznie wzrosła – ponad dwukrotnie – z 7 tys. do 15 tys. szkół. Odsetek wszystkich szkół z tzw. izolacją rasową lub społeczno-ekonomiczną wzrósł z 9 proc. do 16 proc. (Toppo, 2016).

W krajach, gdzie ustanowiono programy wyboru szkół, segregacja wzrosła szczególnie, ale nie tylko w odniesieniu do szkół prywatnych. Zgodnie z publikacją OECD *Equity and Quality in Education* (Równość i jakość w edukacji) (2012, s. 65) „Wybór szkoły może zwiększyć różnice między placówkami

⁴⁷ Przypis do wydania polskiego: „charter schools” (szkoły czarterowe) – to publiczne szkoły zakładane przez rodziców, organizacje różnego typu, czy lokalne społeczności. Szkoły, aby otrzymać pieniądze od dystryktów szkolnych, muszą określić swoją misję i osiągać założone wyniki. „Charter schools” otrzymują najczęściej akredytację władz oświatowych na 3–5 lat, którą można odnowić. W USA działa około 3 tys. takich placówek <http://www.krk-www.ibe.edu.pl/download/ramy_swiat/usa.pdf>. Wprowadzenie szkół czarterowych jest krytykowane, ponieważ wbrew określaniu ich mianem szkół publicznych są to szkoły tworzone w miejsce bezpłatnych szkół publicznych, a ich działalność jest dofinansowywana przez społeczne i prywatne podmioty, często przez samych rodziców. Szkoły te odbierają uczniów szkołom publicznym pod pretekstem, że zapewnią im lepszą edukację. W efekcie w szkołach publicznych pozostają najbiedniejsze dzieci afroamerykańskie i latynoskie. Tymczasem, jak pokazują raporty, szkoły czarterowe nie zapewniają lepszej jakości edukacji.

pod względem wyników i pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów, a w wielu krajach różnice te są znaczne”.

Były Komisarz Rady Europy ds. Praw Człowieka w sprawozdaniu opartym na badaniach przeprowadzonych w kilku krajach wyraził swoje zaniepokojenie rosnącą segregacją szkół. W dokumencie skoncentrowano się na segregacji ze względu na status migranta lub uchodźcy, niepełnosprawność i separację Romów (Europejskie Centrum Praw Romów – European Roma Rights Centre 2018). W innym sprawozdaniu, również na temat segregacji szkolnej, Komisarz Rady Europy ds. Praw Człowieka stwierdził:

Segregacja w szkolnictwie wzmacnia, odtwarza i podtrzymuje podziały w społeczeństwie, podczas gdy szkoły zintegrowane służą ograniczeniu tych konfliktów. Ponieważ korzystanie z demokracji jest sztuką skupiania różnych grup wokół wspólnych wartości, uczenie się życia, praca i wspólne studiowanie w młodym wieku toruje drogę do prawdziwego i aktywnego obywatelstwa opartego na zrozumieniu i tolerancji (Rada Europy 2017, s. 5).

Nieporozumienia dotyczące roli i znaczenia szkół integracyjnych co i rusz się powtarzają. Na przykład w Holandii przez cały XIX wiek toczyła się walka polityczna wokół państwowego monopolu na edukację bez czesnego. Przeciwstawiano się jej pod hasłem „Wolność edukacji” i oddzielenia Kościoła od państwa⁴⁸. Holendrzy nazywali ją „Bitwą o szkoły” („De Schoolstrijd”). W efekcie tej batalii od 1917 r. nastąpiło rozdzielenie szkoły od państwa przy jednoczesnym finansowaniu wszystkich placówek w równym stopniu, publicznych i prywatnych (Hooker 2009).

Wolność edukacji doprowadziła do podziału systemu edukacji na szkoły publiczne zarządzane lub działające w imieniu władz publicznych oraz „szkoły

⁴⁸ Wolność edukacji to prawo rodziców do tego, aby ich dzieci były kształcone zgodnie z ich poglądami religijnymi i innymi, co pozwala różnym grupom na kształcenie dzieci bez utrudnień ze strony państwa narodowego. Jest to koncepcja konstytucyjna (prawna), która została włączona do Europejskiej konwencji praw człowieka, protokół 1, art. 2, Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, art. 13, oraz kilku konstytucji krajowych, np. konstytucji belgijskiej i holenderskiej.

specjalne” (*bijzondere scholen*) prowadzone przez grupy wspierające określone metody pedagogiczne lub przez grupy religijne wywodzące się ze społeczności katolickich, protestanckich i żydowskich.

W efekcie Holandia przez długi czas była krajem, gdzie dzieci można było segregować ze względu na wyznanie oraz gdzie katolicy i protestanci mogli być dla siebie obcy i pozostawać w swoich odrębnych światach.

Dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, kościoły, konfrontowane z rosnącą grupą niewierzących, nie mogąc powstrzymać w swoich szkołach procesów związanych z osłabieniem religijności, otworzyły drzwi dla wszystkich dzieci, upodobiłając się tym samym do szkół publicznych.

Nikt jednak nie pomyślał o konsekwentnej zmianie systemu finansowania. W rezultacie po napływie pracowników z krajów islamskich wprowadzono szkoły islamskie, ponownie oddzielając dzieci o określonym wyznaniu wiary od wszystkich innych i tym razem stawiając dodatkowe wyzwanie, jakim jest połączenie wartości otwartego i demokratycznego społeczeństwa holenderskiego z wartościami dominującymi w konserwatywnych społecznościach islamskich. Obecnie społeczności lokalne, w tym istniejące szkoły lokalne, sprzeciwiają się wprowadzeniu nowych szkół bazujących na wartościach islamskich, utrudniając ich utworzenie, na przykład, poprzez wydłużanie procedury poszukiwania dla nich lokalizacji.

Lekcja 17

WALCZ Z DYSKRYMINACJĄ ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ, WYZNANIE, POCHODZENIE ETNICZNE, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, STATUS SPOŁECZNY CZY ORIENTACJĘ SEKSUALNĄ

115

Dyskryminacja często opiera się na strachu i bigoterii. Jest irracjonalna i nierzadko odwołuje się do najgorszych ludzkich cech, uwydatniając je.

Problem dyskryminacji musi być podejmowany w procesie edukacji. Dyskusja o dyskryminacji powinna się zacząć, gdy ludzie są jeszcze młodzi, ale już rozumieją, że dyskryminacja jest nie tylko błędem pod względem intelektualnym, ale także jest sprzeczna z wartościami demokratycznymi oraz ze zwykłą uczciwością.

Raouia Ayachi to marokańska dziewczynka – ma 11 lat. Jesienią 2015 r. minister edukacji Maroka odwiedził jej szkołę podstawową w małej wiosce niedaleko Casablanki. Kiedy wszedł do klasy, jego oczy padły na Raouię, która była nieco wyższa od innych dzieci, i minister zapytał ją: – Ile masz lat, dziewczynko. – Jedenaście, sir – odpowiedziała. – Czy nie jesteś za duża, by nadal uczęszczać do szkoły – powiedział minister edukacji. – W twoim wieku powinnaś być bardziej zainteresowana znalezieniem męża i zawarciem małżeństwa niż uczęszczaniem na zajęcia – dodał i odesłał ją do domu. Raouia, pochodząca z bardzo biednej rodziny, postanowiła sprzeciwić się ministrowi edukacji – przy wsparciu całej wioski i lokalnego związku nauczycielskiego odzyskała miejsce w klasie. Tym razem to ministra odesłano do domu.

W tym przypadku doszło do przemocy słownej, w drugim z tych samych pobudek – do postrzału Malali Yousafzai. Malala jest dziewczyną z Pakistanu, która 9 października 2012 r. ledwo przeżyła atak talibów podczas jazdy autobusem w dzielnicy Swat w Khyber Pakhtunkhwa, w północno-zachodnim Pakistanie, gdzie lokalni talibowie zakazali dziewczętom uczęszczania do szkoły. Chcieli ją uciszyć, żeby nie mogła już mówić o edukacji dziewcząt.

Historie tych dziewcząt opowiadają o odwadze, o upodmiotowieniu, o sprawiedliwości. Ale przede wszystkim o prawie do edukacji i przeciwstawianiu się dyskryminacji.

Większość grup cierpiących z powodu dyskryminacji to mniejszości, często niewielkie. Ale tak nie jest w przypadku dyskryminacji ze względu na płeć. Ich status mniejszości i brak władzy w społeczeństwie nie opiera się na liczbach, ale na uprzedzeniach, przekonaniach religijnych oraz głęboko zakorzenionych nawykach i praktykach, które utrzymują się w większości krajów, nawet tam gdzie ustawodawstwo i egzekwowanie przepisów antydyskryminacyjnych dotyczących płci funkcjonuje. Szokujące dane liczbowe dotyczące przemocy wobec kobiet pojawiły się w niektórych krajach, gdzie obowiązuje postępowe ustawodawstwo dotyczące płci.

Dyskryminacja w jakiejkolwiek formie jest niszcząca dla danego społeczeństwa. Ludzie powinni być rozliczani za to, co robią i jak wykonują swoją pracę, ale nigdy za swoją tożsamość. Różne cechy osobowe, które służą jako pretekst do dyskryminacji, powinny być całkowicie nieistotne nie tylko w edukacji, ale i w szerszym kontekście społecznym. Jednak w większości krajów świata jesteśmy lata świetlne od osiągnięcia tego celu.

W wielu krajach, w tym w demokracjach, utrzymuje się dyskryminacja osób ze względu na ich rasę lub pochodzenie etniczne. Także antysemityzm nie został wykorzeniony. Nawet tam, gdzie osiągnięto postęp w kwestiach prawnych, nadal utrzymują się stereotypy oraz dyskryminacja rasowa i etniczna. Opozycja wobec migrantów i uchodźców, w niektórych krajach tak dramatyczna, jest połączeniem strachu przed nieznanym i uprzedzeń religijnych. To właśnie w zwalczaniu tej „nieoficjalnej” dyskryminacji edukacja może być szczególnie skuteczna.

Istnieją grupy, które często doświadczały skrajnej dyskryminacji w przeszłości i doświadczają jej obecnie, i którym poświęca się mniej uwagi na szczeblu globalnym, ponieważ problemy te nie występują we wszystkich krajach.

W wielu regionach rdzenna ludność była przez wieki ofiarą dyskryminacji, obecnie nazywanej „zbrodniami przeciwko ludzkości”. Rdzenni mieszkańcy nie tylko dążą do równości, ale także do zachowania tożsamości kulturowej, języków i sposobu życia.

Inną grupą narażoną w niektórych krajach na poważną dyskryminację od urodzenia i od pokoleń są osoby z niższych kast. Przepisy prawne mające na celu wyeliminowanie takiej dyskryminacji, choć ważne, wielu przedstawicieli niższych kast nie zdołały ochronić.

Nadal istnieje również znaczna dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność. Jeżeli szkoły mają przyczynić się do przewyżczenia tej dyskryminacji, jednym ze sposobów jest zapewnienie dzieciom z niepełnosprawnościami równych i w miarę możliwości zintegrowanych szans kształcenia.

Niewiele form dyskryminacji ma głębszy i bardziej niszczyielski wpływ na życie człowieka niż dyskryminacja ze względu na orientację seksualną. Pomimo tej świadomości żadna inna forma dyskryminacji nie jest tak głęboko zakorzeniona i tak trudna do zwalczenia jak ta. Chociaż istnieją pozytywne oznaki zmian, zwłaszcza w zachodnich świeckich demokracjach, w 2017 r. stosunki między osobami LGBTI⁴⁹ były nielegalne w 74 krajach, a w kilkunastu podlegały nawet karze śmierci. Istnieją kraje, gdzie władze oświatowe domagają się prawa do odmowy mianowania lub odwołania nauczycieli, których orientacja seksualna jest uznawana za niezgodną z ich standardami religijnymi. W wielu częściach świata nauczycielom zabrania się poruszania w klasie kwestii związanych z orientacją seksualną. Według władz zachęciłoby to jedynie do zachowań homoseksualnych. Niedawno polski minister edukacji stwierdził, że

⁴⁹ LGBTI jest skrótem od „lesbijki, geje, biseksualiści, transseksualiści i interseksualni”.

umożliwienie nauczycielom dyskusji na temat homoseksualizmu podważyłoby moralność narodową i osłabiło fundamenty polskiego państwa.

Normy dotyczące niedyskryminacji i równości osób LGBTI zostały przyjęte, rozwinięte i wzmocnione przez Organizację Narodów Zjednoczonych, Unię Europejską, Organizację Państw Amerykańskich (Organization of American States) oraz Afrykańską Komisję Praw Człowieka i Ludów (African Commission on Human and Peoples' Rights). Nauczyciele nie są osamotnieni, kiedy opowiadają się za lepszymi metodami nauczania i programami nauczania, które uwzględniają „najwyższej jakości” standardy praw człowieka. Bardzo ważne jest, aby uczniowie zmagający się z problemami związanymi z orientacją seksualną byli wspierani przez szkoły i nauczycieli oraz by stworzono im bezpieczne środowisko, wolne od nękania.

Aby nauczyciele mogli aktywnie zająć się tymi i wszystkimi innymi formami dyskryminacji oraz zaangażować uczniów, muszą mieć dostęp do materiałów edukacyjnych, które są wolne od uprzedzeń i stereotypów. Na międzynarodowej konferencji w Amsterdamie w 1984 r. europejskie i amerykańskie edukacyjne związki zawodowe zapoczątkowały wydawanie antologii prac literackich i materiałów dydaktycznych, które pomogłyby „wzbudzić szacunek wśród uczniów wobec tych, którzy są inni, [antologii prac literackich i materiałów dydaktycznych] stanowiących podstawę edukacji w kierunku humanizmu i tolerancji w społeczeństwie pluralistycznym” (Komitet Międzynarodowy – International Committee 1984). Od tego czasu opracowano wiele materiałów dydaktycznych pomagających nauczycielom w przedstawianiu kwestii związanych z prawami człowieka i wartościami demokratycznymi. Jednak skuteczne zaszczepienie tych wartości wymaga również, aby dzieci dowiedziały się o ich braku, o historii dyskryminacji, opresji i eksterminacji – o brutalności, która jest częścią historii ludzkości. Wzrost rasizmu, antysemityzmu i ksenofobii w niektórych demokracjach zachodnich daje dodatkowy powód do tworzenia programów nauczania w celu zapewnienia, że na przykład niewolnictwo, ludobójstwo i Holokaust zostaną odpowiednio omówione i opisane.

Rasizm i antysemityzm są bez wątpienia najstarszymi i najokrutniejszymi przejawami nienawiści wobec określonych grup ludzi.

Z antysemityzmem mieliśmy do czynienia już w czasie prześladowań w Nadrenii w 1096 r., kiedy to tłumy niemieckich chrześcijan popełniły serię masowych morderstw na Żydach. Według amerykańskiego historyka Davida Nirenberga (2015) wydarzenia z Nadrenii „są często przedstawiane jako pierwszy przypadek antysemityzmu, który odtąd nigdy nie będzie zapomniany i którego kulminacją był Holokaust”. Badania z 2019 r. wskazują na wzrost antysemityzmu w Europie, przy czym Francja zgłosiła 74-procentowy wzrost liczby przestępstw przeciwko Żydom, a Niemcy odnotowały ich 60-procentowy

wzrost. Lider niemieckiej skrajnie prawicowej partii Alternatywa dla Niemiec Aleksander Gauland opisał Holokaust jako „malutkie ptasie odchody na tle ponad tysiąca lat sukcesów niemieckiej historii” (Henley 2019).

W Stanach Zjednoczonych wydaje się, że otwarty, rażący antysemityzm powrócił wraz z ruchem białej supremacji. Podczas demonstracji w Charlottesville w Wirginii 11 i 12 sierpnia 2017 r. młodzi uczestnicy wiecu „Zjednoczyć prawicę” („Unite the Right”) połączyli swoją nienawiść do ludzi rasy czarnej i muzułmanów z antysemityzmem. W synagodze Drzewo Życia w Pittsburghu w Pensylwanii 27 sierpnia 2018 r. miał miejsce najokrutniejszy antysemicki atak w historii Stanów Zjednoczonych. Jedenaście osób zginęło, a siedem zostało rannych. Antysemityzm, nienawiść do ludzi rasy czarnej czy do muzułmanów wydają się być powiązane z tymi samymi ekstremistycznymi grupami.

Dyskryminacja ze względu na religię jest tak stara jak sama religia.

Podobnie jest z przekonaniem wielu, że normy religijne nie powinny być podporządkowane prawu.

Konflikty między religiami są tak samo powszechne jak walki wewnątrz samych grup wyznaniowych. Kościoły katolickie i protestanckie oraz ich liczne obozy i frakcje od wieków dzielą świat chrześcijański. Tylko wraz z pojawieniem się świeckiej demokracji można było – z pewnymi wyjątkami – opanować konflikty religijne. Islam jest również podzielony na wiele sekt, odgałęzień i szkół⁵⁰. Sunnici, szyici i ich potomkowie pochodzą z różnych regionów geograficznych, a w ich ojczyznach zazwyczaj panuje nietolerancja i autorytarne rządy.

Demokracja nie gwarantuje pozbycia się nietolerancji religijnej. Najlepsze, co może zrobić, to zapobiec rządowi teokratycznemu. Na Bliskim Wschodzie żydowscy ekstremiści religijni w osiedlach na Zachodnim Brzegu i islamscy ekstremiści mają więcej wspólnego ze sobą niż ze swoimi rodakami lub z liberalną demokracją głównego nurtu i rządami prawa.

Po wielu dekadach na Półwyspie Indyjskim utrzymują się konflikty między fundamentalistami islamskimi i hinduistycznymi. Buddyści atakują muzułmanów w Birmie. Przykłady można mnożyć.

Dyskryminacja ze względu na religię jest czasami związana z wrogością wobec migracji i napływem uchodźców do danego kraju. Nieodpowiedzialni manipulatorzy polityczni podsycają ogień nienawiści i nietolerancji, zamiast wspierać pokój i zrozumienie. Premier Węgier Viktor Orbán został w 2018 r. wybrany przytłaczającą większością głosów po kampanii na rzecz zachowania

⁵⁰ <<https://informationisbeautiful.net/visualizations/islamic-sects-schools-branches-movements/>>.

bezpieczeństwa i „kultury chrześcijańskiej” Węgier. Aspekt chrześcijański jest zakorzeniony w węgierskim faszyzmie i jest w dogodnym momencie wykorzystywany przeciwko Żydom, na przykład w zawołanych antysemickich atakach na miliardera i zwolennika demokracji George’a Sorosa, zapewniając religijną rację bytu dla ataków na migrantów i uchodźców, z których wielu to muzułmanie (Fagan 2018).

W sąsiedniej Austrii, gdzie od 2018 r. prawicowi populiści z FPÖ (Wolnościowej Partii Austrii) wchodzi w skład rządu, Herbert Kickl, minister spraw wewnętrznych z FPÖ, zaproponował wprowadzenie godziny policyjnej dla osób ubiegających się o azyl i uwięzienie „niebezpiecznych” uchodźców bez orzekania sądu. H. Kickl nazywa to *Sicherheitshaft*, co jest bardzo kontrowersyjnym określeniem, ponieważ kojarzy się z terminem *Schutzhaft* (areszt ochronny), którego używali naziści, by pozbyć się „niechcianych” i „niewygodnych” ludzi. Zapytany, czy Europejski Trybunał Sprawiedliwości może go powstrzymać, H. Kickl stwierdził, że „prawo musi podążać za polityką”, a nie na odwrót, okazując pogardę dla rządów prawa (Kruk 2019).

Te ciemne wspomnienia przeszłości w ich współczesnych wcieleniach wymagają nie tylko odpowiedzi społeczeństwa, lecz także szkoły. Kształcenie na rzecz demokracji oznacza również uczenie się o jej wrogach. A zatem nauczyciele muszą być czujni. Muszą, uwzględniając różne grupy wiekowe, zając się katastrofalnymi momentami upadku norm moralnych w historii świata i historii narodowej oraz powiązać je z dzisiejszą nierównością, dyskryminacją i tyranią, tak aby to się nie powtórzyło.

Lekcja 18

NIE ODMAWIAJ DOSTĘPU DO EDUKACJI DZIECIOM NIELEGALNYCH IMIGRANTÓW

121

Prawo do darmowej edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym jest czymś powszechnym. Żadnemu dziecku nie powinno się odmawiać tego prawa, w tym migrantom, którzy nie osiągnęli pełnoletności. Dzieci bez względu na ich status prawny powinny mieć zagwarantowany dostęp do bezpłatnej opieki zdrowotnej i edukacji.

Podjęto wysiłki, by uniemożliwić nielegalnym imigrantom korzystanie z podstawowych usług publicznych – w niektórych krajach jest to część ruchów nacjonalistyczno-populistycznych o antyimigracyjnym charakterze. Takie wysiłki zmierzające do wykluczenia dzieci z edukacji na podstawie ich statusu prawnego nie mają podstaw w międzynarodowych standardach praw człowieka ani w prawie międzynarodowym.

Po pierwszym dużym napływie uchodźców do Niemiec, związanym z konfliktami na Bliskim Wschodzie, odwiedziliśmy szkołę w Berlinie, w której gościła duża grupa dzieci uchodźców z Syrii. – Ilu w szkole jest uczniów, które są dziećmi uchodźców? – zapytałam dyrektorkę szkoły. – Nie mam pojęcia – odpowiedziała odrobinę poirytowana tym, że o to zapytałam. – Nie liczymy ich!

Wtedy przyszło mi do głowy, że jest to być może jedna z cech – jeśli nie sama istota zawodu nauczyciela – chęć budowania sprawiedliwości w klasie, w szkole – i w całym społeczeństwie⁵¹.

Według Wysokiej Komisji Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, 51 proc. uchodźców nie ukończyło 18. roku życia, wielu z nich przebywa w krajach pobytu nielegalnie. Bez dostępu do edukacji część tej generacji może zostać stracona, wykluczona ze społeczeństwa. Nie można nie doceniać następstw dla tego zagubionego pokolenia. Następstwa te wykraczają daleko poza ubóstwo i bezprawie, przechodząc do beznadziei i rozpacz. A w zbyt wielu przypadkach stają się w konsekwencji podatnym gruntem dla radykalizacji.

Rasizm i ksenofobia, karmione przez ruchy populistyczne, są coraz silniejsze w wielu krajach. Dzieci uchodźców i nielegalnych imigrantów są najbardziej bezbronni i są łatwymi ofiarami dla pozbawionych skrupułów polityków. Podjęto wysiłki w celu wykluczenia nielegalnych imigrantów z korzystania z podstawowych usług publicznych. Takie działania, w tym wykluczenie dzieci z edukacji ze względu na ich status prawny, nie są zgodne z międzynarodowymi standardami praw człowieka ani z prawem międzynarodowym.

Bardzo znany podobny przypadek miał miejsce wiele lat temu, kiedy to standardy praw człowieka traktowano w Stanach Zjednoczonych o wiele poważniej. W 1975 r. w Teksasie stanowe władze ustawodawcze przyjęły ustawę o wstrzymaniu wypłaty państwowych funduszy na kształcenie uczniów, którzy nie są obywatelami Stanów Zjednoczonych. Pozwoliło to lokalnym okręgom szkolnym na ich wykluczenie. Sąd Najwyższy USA w sprawie Plyler przeciwko Doe (1982 r.) orzekł w decyzji 5-4, że ustawodawstwo to narusza konstytucję Stanów Zjednoczonych. Sąd orzekł, że prawo teksańskie było „skierowane przeciwko dzieciom i nakłada na nie ciężar dyskryminacyjny na podstawie

⁵¹ Obserwacja podczas wizyty nauczyciela-delegata w szkole na Międzynarodowym Szczycie Nauczycieli w Berlinie w dniach 3-4 marca 2016 r.

cechy prawnej, nad którą dzieci mogą mieć niewielką kontrolę” (Justia, brak daty), a mianowicie fakt, że zostały one nielegalnie przywiezione do Stanów Zjednoczonych przez rodziców. Większość w sądzie odmówiła uznania, że jakimkolwiek istotnym interesom państwa służyłaby dyskryminacja na tej podstawie i odrzuciła prawo ustanowione w stanie Teksas. Sąd w tym samym orzeczeniu orzekł również, że pobieranie opłaty w wysokości tysiąca dolarów rocznie od uczniów nieposiadających odpowiedniego statusu prawnego było niezgodne z konstytucją.

Ogólnie rzecz biorąc, prawo do edukacji w Europie jest prawnie zagwarantowane dzieciom nielegalnych imigrantów, zgodnie z międzynarodowymi i europejskimi standardami. W niektórych krajach obowiązują szczególne przepisy prawne w tym zakresie. Takie przepisy mają zastosowanie również w wielu innych częściach świata.

W praktyce jednak mnóstwo dzieci nielegalnych imigrantów, często żyjących w cieniu normalnego społeczeństwa, nie jest traktowanych tak samo jak inne dzieci. Może to być spowodowane tym, że wymogi dotyczące dokumentów tożsamości zniechęcają do rejestracji w szkołach. Może to również wynikać z obawy, że uczęszczanie do szkoły pozwoli władzom na odnalezienie nielegalnie przebywających rodzin i wydalenie ich z kraju. W niektórych przypadkach nie mają one uprawnienia do stałego pobytu w jednym miejscu – co uniemożliwia uczestnictwo w zajęciach szkolnych.

Jak uznała Rada Europy, „dzieci nielegalnych imigrantów są potrójnie bezbronni, jako migranci, jako osoby o nieuregulowanej sytuacji prawnej i jako dzieci. Przepisy prawne mają tendencję do zajmowania się ich sytuacją z punktu widzenia migracji i statusu, a nie biorą pod uwagę tego, że mówimy o dzieciach” (Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy 2011).

Na przykład brytyjskie ustawodawstwo dotyczące dzieci nielegalnych imigrantów oraz prawa do edukacji na poziomie podstawowym i średnim jest zgodne z międzynarodowymi i europejskimi standardami. Jednak problemy ze skutecznym korzystaniem z praw przez dzieci nielegalnych imigrantów w Wielkiej Brytanii zostały szczegółowo opisane w raporcie Coram Children’s Legal Centre (2013), zatytułowanym *Growing up in a hostile environment* (Dorastanie w nieprzyjawnym środowisku), który pokazuje, że z wielu powodów znaczna liczba dzieci nielegalnych imigrantów nie może faktycznie korzystać z prawa do edukacji.

Ale może być jeszcze gorzej. Australia przechwytuje wszystkie osoby ubiegające się o azyl i uchodźców, którzy próbują dotrzeć do jej brzegów łodziami, i nalega, by takie osoby nie mogły zostać przesiedlone w jej granicach. Przez lata wielu tych ludzi, w tym dzieci, wysyłano do prywatnych ośrodków na maleńkiej wyspie Nauru i na wyspie Manus w Papui-Nowej Gwinei. BBC

News doniosło we wrześniu 2018 r., że dzieci przetrzymywane na Nauru „zrezygnowały z życia” (Harrison 2018). W artykule poinformowano, że według Australian Asylum Seeker Resource Centre (ASRC), co najmniej 30 dzieci cierpiało na syndrom traumatycznego odstawienia – znany również jako syndrom rezygnacji – rzadki stan psychiatryczny, w którym osoby cierpiące na ciężki uraz tak naprawdę wycofują się z życia. Ponadto 15 dzieci wielokrotnie podejmowało próby samobójcze lub regularnie się samookaleczało. Od wielu lat australijskie ruchy praw człowieka, organizacje medyczne i prawne, a także Australijski Związek Nauczycielski potępiali władze publiczne za surową i niehumanitarną politykę wobec uchodźców, polegającą na powstrzymywaniu, zatrzymywaniu i deportacji osób ubiegających się o azyl – z naruszeniem prawa międzynarodowego. To wszystko uznawano za niegodne kraju demokratycznego. Rząd australijski w końcu się poddał i zdecydował, że wszystkie dzieci zostaną przeniesione z wyspy. W lutym 2019 r. ostatnia grupa została przesiedlona do Stanów Zjednoczonych. Od 2013 r. ponad 3 tys. uchodźców i osób ubiegających się o azyl zostało zatrzymanych na wyspach Nauru i Manus. Około 1000 osób pozostaje tam nadal (Harrison 2018).

Są jednak kraje, takie jak Liban i Jordania, które pomimo swoich niewielkich rozmiarów podjęły nadzwyczajne wysiłki, aby być bezpiecznymi schronieniami dla dzieci uchodźców, dając przykład bogatym krajom, takim jak Australia. Liban, zamieszkały przez 4,5 mln osób, przyjął ponad 450 tys. dzieci z Syrii. Pomimo kruchej infrastruktury i braku środków finansowych kraj ten i jego nauczyciele robią wszystko, co w ich mocy, aby przynajmniej dla 150 tys. dzieci znalazło się miejsce w szkolnej klasie. Nauczyciele zgodzili się pracować na „dwie zmiany”. W Jordanii, kraju ubogim, większość uchodźców przebywa w ogromnych obozach. Również ten kraj bardzo się stara zachęcić uczniów do uczęszczania do szkoły, pomimo znacznych obciążeń tej części budżetu, która jest przeznaczona na edukację.

Lekcja 19

PROMUJ RÓWNOŚĆ PŁCI, RÓŻNORODNOŚĆ ORAZ INTEGRACJĘ

125

Równość płci, różnorodność oraz integracja mają swój początek w szkołach i klasach. Osiągnięcie tych wartości ma swój udział w rozwijaniu postawy demokratycznej. „Równość płci” oznacza, według UNICEF, „że kobiety i mężczyźni oraz dziewczęta i chłopcy mają takie same prawa, zasoby, możliwości i ochronę. Nie wymaga, aby dziewczęta i chłopcy, kobiety i mężczyźni byli tacy sami lub traktowani dokładnie tak samo”.

„Różnorodność” natomiast polega na uwzględnianiu różnic między ludźmi i grupami ludzi oraz oznacza, że właśnie te różnice są czymś pozytywnym, z kolei „integracja” ma na celu umożliwienie każdemu udziału w życiu społecznym, niezależnie od płci, rasy lub pochodzenia. Jeśli równość jest celem końcowym, to sprawiedliwość, którą definiuje się jako uczciwość i bezstronność, jest środkiem do osiągnięcia tego celu.

Chociaż w wielu krajach poczyniono postępy na rzecz równego dostępu do zasobów i możliwości, wciąż jest zbyt wiele miejsc, w których ignorancja, uprzedzenia lub obojętność utrudniają sprawiedliwe i bezstronne traktowanie dziewcząt i mniejszości.

Publiczna edukacja, jeśli jest odpowiednio dofinansowana, jest najsukcesowniejszym instrumentem w usuwaniu przeszkód stojących na drodze do równości, różnorodności oraz integracji. Publiczna szkoła to miejsce, gdzie profesjonalni nauczyciele tworzą środowisko, w którym na poziomie klasy te wartości są przekazywane uczniom.

Mieszanie się w szkole młodzieży różnych ras, różnych religii i w przeciwieństwie do zwyczajów tworzy nowe i bardziej otwarte środowisko⁵² dla wszystkich.

Poszanowanie różnorodności oznacza, że być może trzeba być kreatywnym w poszukiwaniu sposobów nawiązywania relacji z uczniami. Wymaga to nie tylko poszanowania, ale także zrozumienia różnic kulturowych i innych. Dostosowanie się do klas szkolnych, w których są różnorodni uczniowie (pod względem rasy, religii etc.) jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele posiadają autonomię zawodową w metodach nauczania oraz mają wpływ na program nauczania i materiały dydaktyczne. Nauczanie jako określona centralnie z góry funkcja mechaniczna nie będzie działać.

Różnorodność jest przeciwieństwem segregacji i musi być promowana, jeśli chcemy demokracji.

Chłopcy i dziewczęta uczący się razem to równość płci na poziomie podstawowym. Jednak zapisywanie dziewcząt do szkoły nie gwarantuje, że będą one miały takie same możliwości kształcenia jak chłopcy. Osiągnięcie równych praw oznacza również zajęcie się kwestiami wykraczającymi poza szkołę, na przykład gdy chłopcy zamiast dziewcząt są posyłani do szkoły przez rodziny, w których zasoby ekonomiczne są ograniczone.

Równość płci wymaga czegoś więcej niż tylko zniesienia segregacji i dyskryminacji. Global Partnership for Education (GPE), agencja pomagająca krajom o niskich dochodach finansować swoje systemy szkolne, wspiera „strategie reagowania na problematykę płci w edukacji dziewcząt”. Polityka i praktyki, które mogą pozytywnie wpłynąć na zapisywanie dziewcząt do szkół i ich sukces w tym zakresie, obejmują podstawowe środki mające na celu zapobieganie przemocy uwarunkowanej płcią w szkole, zapewnienie wydzielonych ze względu na płeć urządzeń sanitarnych oraz usunięcie uprzedzeń związanych z płcią w podręcznikach (GPE 2017). Szkoły mogą wprowadzić istotne zmiany i tworzyć możliwości dla dziewcząt. Badania i zmiana postaw mogą między innymi pomóc w otwarciu dla nich ścieżek zawodowych, tradycyjnie zdominowanych przez mężczyzn.

Oczywiście różnorodność oznacza o wiele więcej niż wspólną naukę dziewcząt i chłopców w tej samej klasie. Mówimy o prawdziwej różnorodności,

⁵² Ponad sto lat temu, na długo przed powszechnym użyciem słowa „różnorodność”, wychowawca i filozof John Dewey wysunął ten argument w *Demokracji i wychowaniu* (1916).

kiedy ci chłopcy i dziewczęta pochodziliby z różnych grup etnicznych, religii i środowisk społecznych, a ich nauczyciele odzwierciedliliby również różnorodność społeczności, w której działa szkoła. Polityka rekrutacyjna określa, na wiele lat, kto będzie pracował w zawodzie nauczyciela. Zmiany w składzie populacji szkolnej mogą nie znaleźć bezpośredniego odzwierciedlenia wśród pracowników szkoły, ale z czasem ukierunkowana rekrutacja nauczycieli z grup niedostatecznie reprezentowanych i cierpiących z powodu dyskryminacji może zapewnić ich większą liczbę.

Wraz z masową migracją ludzi z obszarów objętych w ostatnich latach konfliktami edukacja dzieci migrantów i uchodźców stała się przedmiotem gorących debat w krajach przyjmujących ich i w krajach tranzytowych. Podczas gdy prawo tych dzieci do edukacji jest niepodważalne, opinie na temat tego, gdzie i w jaki sposób ma być ono realizowane, są różne. Zasadniczo dzieci te powinny znaleźć swoje miejsce w krajowym systemie szkolnym swojego nowego kraju. Gdy w klasie są zarówno dzieci i nauczyciele, którzy są imigrantami, jak i ci, którzy nimi nie są, to może to przyspieszyć integrację dzieci imigrantów w ich nowym kraju zamieszkania. Jednakże mogą istnieć również dobre powody, aby przez ograniczony czas pozostawały one w oddzielnych klasach, tak aby mogły uczyć się języka i zapoznać z wartościami społeczeństwa ich przyjmującego.

Jednak celem wykraczającym poza zwalczanie dyskryminacji i uznanie wartości różnorodności jest integracja. Chodzi o to, aby zapewnić wszystkim takie same możliwości edukacji, bez żadnych wyjątków. Różnorodność i otwartość systemu edukacji spowoduje, że społeczeństwa będą zmierzać w kierunku większej równości i wzmocnienia demokracji.

Lekcja 20

CHROŃ PRAWO DO NAUKI W JĘZYKU OJCZYSTYM

129

Język, kultura i pochodzenie etniczne są ze sobą głęboko powiązane. Są również powiązane z niesprawiedliwością, dyskryminacją i konfliktami. Siły antydemokratyczne często atakują mniejszości językowe.

W 2007 r. Organizacja Narodów Zjednoczonych wezwała państwa członkowskie do „wspierania zachowania i ochrony wszystkich języków używanych przez ludy świata”. Ignorowanie tego wezwania i odmawianie rdzennej ludności prawa do nauczania i uczenia się w ich własnym języku jest formą ucisku, która nie powinna mieć miejsca w demokratycznych społecznościach.

Ponadto dzieci, których językiem podstawowym nie jest język nauczania w szkole, częściej porzucają naukę lub mają problemy na wczesnym etapie nauczania. Badania wykazały, że pierwszy język jest dla dzieci optymalnym językiem do nauki czytania i pisania w szkole podstawowej. Jednakże uczenie się i zdobywanie biegłości w języku kraju, w którym żyją, zarówno gdy jest ich pierwszym, jak i drugim językiem, powinno zawsze pozostać celem, który należy osiągnąć do momentu ukończenia nauki w szkole.

Moja matka pochodziła z Kuby i nie nauczyła nas hiszpańskiego... Pewnego dnia zapytałam ją: – Mamo, dlaczego mnie nie nauczyłaś? Jestem sfrustrowana, bo teraz jestem starsza i mój mózg nie może tak łatwo przyswoić języka. Powiedziałam to żartobliwie, ale spojrzałam na nią, a ona płakała. Powiedziała: – Nie rozumiałam... myślałam, że muszę cię chronić. Kiedy się tu przeprowadziłam, miałam 24 lub 25 lat i jeśli spotkałam kogoś, kto mówił po hiszpańsku, byłam taka szczęśliwa, a potem rozejrzałam się i zobaczyłam gapiących się ludzi. Wyglądali na rozgniewanych... A więc zdecydowałam, że nie będę cię uczyć hiszpańskiego, a także postanowiłam sama przestać mówić po hiszpańsku. Widziałam w jej oczach, że jest jej przykro, że to były lzy wstydu i straty... Zaczęłam też myśleć o tym, co straciłam jako drugie pokolenie. Moje dzieci też nie mówią po hiszpańsku⁵³.

Zbyt często wywierana jest na ludzi presja społeczna, aby porzucili swój język ojczysty, nawet jeśli nie jest to nacisk ze strony rządu. Najwyraźniej ludzie czują, że nowi przybysze powinni odrzucić swój język i kulturę, aby się zintegrować. To stanowisko odzwierciedla wąską wizję tego, czym jest kultura. W rzeczywistości większość cech narodowych powstaje z mieszania się różnych grup. Pozbawienie dzieci korzyści płynących z ich rodzinnego dziedzictwa ogranicza, a nie poszerza ich wiarę w siebie, poczucie własnej wartości oraz zmniejsza szanse na szczęśliwe, stabilne życie.

Istnieje szereg norm międzynarodowych, które wymagają od rządów podjęcia odpowiednich środków, tam gdzie to możliwe, w celu udostępnienia edukacji w języku ojczystym⁵⁴. Rekomendacja MOP/UNESCO w sprawie statusu

⁵³ Lily Eskelsen-Garcia, prezes Stowarzyszenia Edukacji Narodowej, w momencie pisania tej książki opowiada o osobistym doświadczeniu presji społecznej dotyczącej mówienia po angielsku podczas dorastania w Stanach Zjednoczonych.

⁵⁴ Te instrumenty międzynarodowe obejmują Deklarację praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych ONZ (1992 r.), Deklarację praw ludów tubylczych ONZ (2007 r.) i Konwencję MOP nr 169 o ludach tubylczych i plemiennych (1989 r.), Konwencję ONZ o prawach dziecka (1989 r.), Konwencję ONZ o ochronie praw wszystkich pracowników migrujących i członków ich rodzin (1990 r.).

nauczycieli (1966) wyraźnie stanowi, że należy zapewnić wystarczającą liczbę wykwalifikowanych nauczycieli do nauczania w językach ojczystych.

Odmowa władz publicznych zapewnienia edukacji w języku ojczystym jest bardzo starym i trwałym problemem. Jest to często związane z naruszaniem innych praw i z takimi zagrożeniami, jak dyskryminacja, bigoteria, a nawet czystki etniczne i wojna – jak to miało miejsce w Kosowie w latach 1991–1999.

W 1991 r., kiedy państwo jugosłowiańskie zaczęło się rozpadać, rząd serbski kierowany przez Slobodana Miloševicia postanowił, że język albański nie będzie już językiem wykładowym w szkołach średnich i uniwersytetach autonomicznej prowincji Serbii – Kosowie. Kosowo zamieszkiwane jest głównie przez etnicznych Albańczyków. W oczywistych staraniach o uciszenie głosów irredentystów opowiadających się za niepodległością Kosowa albańska historia i kultura zostały w dużej mierze wykreślone z programu nauczania, a wszyscy nauczyciele byli zobowiązani do nauczania w języku serbskim. Nauczyciele, którzy nie przestrzegali nowych zasad, zostali siłą usunięci ze szkół i kampusów oraz zwolnieni. Inne sektory, takie jak media i opieka zdrowotna, również stały się „serbskimi”.

W odpowiedzi kosowscy Albańczycy, wspierani przez społeczności albańskie za granicą, stworzyli własne struktury równoległe, w tym równoległy system szkolny. Szkoły zakładano potajemnie w domach prywatnych, restauracjach i garażach, gdzie wychowawcy kontynuowali naukę dzieci w ich języku ojczystym. Nie otrzymywali żadnego wynagrodzenia przez dwa lata. Chociaż serbska policja napadła na nielegalne szkoły, kiedy tylko mogła, czasem atakując nauczycieli w obecności uczniów, władzom nigdy nie udało się przełamać oporu nauczycieli i rodziców.

Wiosną 1993 r. przedstawiciele Międzynarodówki Edukacyjnej i Kosowskiego Związku Nauczycieli SBASHK spotkali się z przedstawicielami serbskiego rządu w Belgradzie, aby zaprotestować przeciwko decyzji o zakazie nauczania w języku ojczystym. Żądali również, aby władze natychmiast zaprzęstały zatrzymywania i torturowania nauczycieli, czego dowody przedstawiono na spotkaniu trzem członkom gabinetu Miloševicia. Jednak ci urzędnicy – minister edukacji, minister pracy i minister praw człowieka – stanowczo zaprzeczyli wszelkim nadużyciom.

Represje trwały nadal, opór się nasilił, co doprowadziło do wojny w Kosowie w lutym 1998 r. Podczas tej wojny, toczonej przez siły Federalnej Republiki Jugosławii i Armii Wyzwolenia Kosowa (Kosovo Liberation Army – KLA), około 1,4 mln ludzi uciekło do sąsiedniej Albanii i Macedonii. W marcu 1999 r. NATO interweniowało, aby zapobiec masakrze kosowskich Albańczyków przez siły jugosłowiańskie i serbskie. Wojna, podczas której zginęło ponad 13 tys. osób, zakończyła się 11 czerwca 1999 r., a siły jugosłowiańskie i serbskie

zgodziły się wycofać z Kosowa, aby ustąpić miejsca siłom międzynarodowym. Przywrócono prawo młodzieży kosowskiej do nauki w języku ojczystym⁵⁵.

Różnice językowe wywołały spory i pozostają źródłem konfliktów w wielu krajach. Na przykład władze tureckie uporczywie odmawiają mniejszości kurdyjskiej prawa do nauki w ich języku ojczystym. Przez dziesięciolecia turecki związek nauczycielski, Egitim-Sen, który broni tego prawa, był celem represji ze strony władz tureckich. Jednocześnie prezydent Turcji r. T. Erdogan ma świadomość, co potwierdził w swoich wystąpieniach, że prawo do nauczania w języku ojczystym przysługuje mniejszościom tureckim w innych krajach, w tym w niektórych demokracjach zachodnich.

Na całym świecie różnice językowe oznaczają również różnice kulturowe i etniczne. Spory często ogniskowały się wokół praw ludności autochtonicznej, która stała się mniejszością w swoich ojczystych krajach. Niedostateczne zapewnienie edukacji w językach autochtonicznych i wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli stanowiło część szerszej polityki tłumienia rodzimych zwyczajów i tradycji.

Ostatnie wyzwanie dotyczące zachowania języków mniejszości wiąże się z globalizacją. Komunikacja za pośrednictwem internetu stała się bardzo ważna w wielu częściach świata. Dominacja języka angielski jest dziś większa niż w przeszłości. Można to uznać za pozytywny krok naprzód, ponieważ zbliża to do siebie więcej ludzi ponad granicami. Jednak w miarę rozwoju i integracji społeczności globalnej ważne jest, aby nie tracić bogactwa innych języków i kultur.

⁵⁵ Informacji o walce o prawo do nauczania i uczenia się w języku albańskim w Kosowie dostarczyła Mejreme Shema, prezydent Kosowskiej Unii Nauczycieli, Sindikata e Bashkuar e Arsimit Shkencës dhe Kulturës (SBASHK) – podczas wojny w Kosowie.

Czytanka: o edukacji

**Prawa związkowe,
autonomia
i profesjonalizm
nauczycieli**

135

Lekcja 21

WALCZ O SWOJE PRAWA

Ochrona systemów demokratycznych oznacza aktywne wypowiadanie się, zainteresowanie sprawami publicznymi, walkę o własne prawa oraz prawa koleżanek i kolegów, a także uczennic i uczniów.

Najbardziej skuteczne sposoby na poprawę losu naszych uczennic i uczniów, poprawę kondycji naszego zawodu oraz rozwój lokalnych społeczności to działania zbiorowe za pośrednictwem demokratycznych, niezależnych związków zawodowych.

Dlaczego Arabska Wiosna zakończyła się sukcesem w Tunezji, a porażką w Egipcie? W obu miejscach doszło do podobnych procesów, zapoczątkowanych przez przyrównywane do wybuchu niezwykle gwałtowne rozprzestrzenianie się informacji, ludzie wyszli na ulice, a sieci społecznościowe eksplodowały, ale w Egipcie nie doszło do znaczących zmian. Dlaczego w Tunezji stało się inaczej? Istniały czynniki historyczne, między innymi takie, że dyktatura w Tunezji miała ambicję kształcenia swojego narodu, miała stosunkowo postępowe podejście do edukacji, do praw kobiet, i była bardziej świecka niż systemy oświatowe sąsiednich krajów.

Główna różnica polegała na tym, że w Tunezji pracownicy mieli legalną, reprezentatywną organizację związkową – UGTT⁵⁶. Przez wszystkie lata represji, kiedy miały miejsce mniejsze lub większe ataki na przywództwo UGTT, związek zachował zasady demokratyczne. Być może członkowie związku nie mieli w pełni demokratycznych warunków do działania w sferze politycznej w swoim kraju, ale żyli demokracją w swoich związkach zawodowych. UGTT był ważnym podmiotem w gospodarce, szanowanym przez pracodawców oraz miał wystarczająco dużą liczbę członków i wpływów, aby nawet autokraci musieli z nim negocjować.

Kiedy ludzie wyszli na ulice Tunezji podczas Arabskiej Wiosny, udali się po wsparcie do regionalnych władz UGTT, które zapewniły im struktury i demokratyczną podstawę do walki. Kiedy walka przeniosła się do Tunisu, krajowa kwatera główna UGTT była nawet przygotowana do objęcia przywództwa, ale nie okazało się to konieczne.

Później, kiedy wolność była zagrożona przez islamskich fundamentalistów, UGTT pomogła uratować demokrację, ponieważ była dużą, demokratyczną organizacją reprezentującą pracowników ze wszystkich sektorów i regionów. Wraz z partnerami UGTT została uhonorowana Pokojową Nagrodą Nobla w 2015 r.

Jest tak wiele historii o odważnych nauczycielach opowiadających się za swoimi prawami i demokracją. Niektórzy z nich zapłacili bardzo wysoką cenę za wyrażanie własnych poglądów, tworzenie niezależnych organizacji i mobilizowanie kolegów. Od Tunezji, Egiptu i Algierii po Liban, Irak, Jemen i Bahrajn w czasie Arabskiej Wiosny. Od Kambodży po Indonezję, od krajów, takich jak Afganistan czy Pakistan, po Turcję, Bałkany, od Chile po Brazylię i Wenezuelę, od Republiki Południowej Afryki i Zimbabwe po Sudan, Dżibuti i Etiopię – mamy do czynienia z bardzo długą listą krajów i miejsc, w których

⁵⁶ Union Générale Tunisienne du Travail.

nauczyciele pomimo represji stanęli w obronie demokratycznej przyszłości swoich narodów.

Wyzwanie rzucone represjom przez związki zawodowe jest innego rodzaju oporem niż ten, który przejawia reszta społeczeństwa obywatelskiego. Na przykład rząd Iranu zdaje sobie sprawę, że wolne związki zawodowe stanowią zagrożenie dla autorytarnych rządów. Kiedy nauczyciele, kierowcy autobusów, dziennikarze i pracownicy sektora spożywczego tworzyli niezależne związki zawodowe, ich przywódcy byli narażeni na prześladowania, przemoc i lata więzienia. Przez ponad dziesięć lat przywódcy tajnych organizacji zrzeszających nauczycieli byli aresztowani, torturowani, skazywani na karę więzienia, a niektórzy nawet na śmierć. Represje irańskich elit religijnych i wojskowych wobec funkcjonariuszy związków zawodowych dowodzą, że rozumieją one znaczenie, jakie mogą odegrać legalne związki zawodowe, wiedzą, jak atrakcyjna może być demokracja, i znają siłę zorganizowanego społeczeństwa. Pięć nazwisk z zapisów Międzynarodówki Edukacyjnej, o których nie można zapomnieć:

Farzad Kamangar, jeden z założycieli irańskiej organizacji nauczycieli, został oskarżony o zagrożenie bezpieczeństwu narodowemu i skazany na śmierć po zaledwie pięciominutowym procesie. Został stracony 9 maja 2010 r.

Abdolreza Ghanbari, nauczyciel-działacz, aresztowany 4 stycznia 2010 r. za rzekomą przynależność do zbrojnej grupy opozycyjnej, najpierw skazany na śmierć w 2012 r. po niesprawiedliwym procesie, a następnie w czerwcu 2013 r. skazany na piętnaście lat więzienia, ale zwolniony w marcu 2016 r. po globalnej kampanii solidarności.

Mahmoud Beheshti Langroudi, nauczyciel-działacz, aresztowany 24 kwietnia 2010 r., torturowany, pozbawiony niezbędnej opieki medycznej i skazany 22 lutego 2016 r. na 6 lat pozbawienia wolności.

Mohammad Habibi, nauczyciel-działacz, skazany 4 sierpnia 2018 r. na dziesięć i pół roku więzienia; wyrok obejmował również zakaz działalności społecznej i politycznej na dwa lata, zakaz podróżowania i 74 baty.

Mokhtar Asadi, nauczyciel-działacz, zatrzymany na sześćdziesiąt sześć dni w 2010 r., a następnie od września 2017 r. do lipca 2018 r. za „propagandę

przeciwko państwu”; ponownie aresztowany 14 lutego 2019 r., w Sanandaju w kilka godzin po tym, jak wziął udział w pokojowym proteście nauczycieli; zwolniony za kaucją w marcu 2019 r., czeka na proces.

Ponieważ związki zawodowe są organizacjami przedstawicielskimi, często stają się celem ataków reżimów dyktatorskich. Jednak także demokratyczne rządy nader często rozmyślnie działają przeciwko organizacjom związkowym, osłabiając w ten sposób instytucje, które są niezbędne dla demokracji.

Wystąpienie w obronie swoich praw to nie tylko kwestia obrony wolności zawodowych i związkowych, ale także ujawnianie słabych stron demokracji, takich procesów, które tę demokrację podważają. Również tego typu działanie może być ryzykowne.

Przykładem jest walka z plagą korupcji. Korupcja nie tylko narusza fundament demokratycznego zarządzania i podstawowej przejrzystości, ale także tworzy klimat sprzyjający konformizmowi i cynizmowi w życiu publicznym; może również sprawić, że społeczeństwo będzie gotowe poświęcić demokrację.

Korupcja nie musi przybierać formy otwartego złodziejstwa. W wielu krajach pieniądze na finansowanie kampanii i lobbing polityczny zapewniły dostęp do wybranych urzędników, a niekiedy także wpływ na ich decyzje. To forma kradzieży demokracji. Na przykład wpływ prywatnych pieniędzy na politykę poważnie zagraża demokracji w Stanach Zjednoczonych.

Na Filipinach i w Wenezueli ludzie byli skłonni wybierać autorytarnych przywódców, ponieważ obiecywali ukrócenie korupcji. Nie chcąc uchodzić za osoby czy instytucje usprawiedliwiające korupcję, dokonywano wyborów, które w efekcie wyrządziły ogromne szkody związkom zawodowym, wolnej prasie i innym instytucjom demokratycznym. W Brazylii fałszywe oskarżenia o korupcję byłego prezydenta i przywódcy związków zawodowych znacznie pomogły w wyniesieniu do władzy skorumpowanych pravicowców i doprowadziły do wyboru nacjonalistycznego populisty Jaira Bolsonaro na prezydenta kraju, co stanowi poważne zagrożenie dla edukacji i związków zawodowych w tym kraju. Korupcja jest również powszechna w wielu krajach Azji i Afryki. Obrona demokracji wymaga również znalezienia metod, które pozwalają się upewnić, że jest ona możliwa do obrony, oraz sposobów zwalczania sytuacji, w których fundusze publiczne są niewłaściwie wykorzystywane lub przekazywane na cele sprzeczne z interesem społecznym.

Rządy, które stale atakowały prawa oraz instytucje demokratyczne, takie jak te na Węgrzech i w Polsce, zostały wybrane w wolnych, demokratycznych wyborach. W Europie Środkowej i Wschodniej oraz w krajach byłego Związku

Radzieckiego polityka po zimnej wojnie koncentruje się na szybkim przechodzeniu do gospodarki rynkowej. W tych krajach często nie udało się stworzyć instytucji niezbędnych do ochrony przed korupcją i arbitralnym zarządzaniem. Przyjęły one gospodarkę rynkową bez infrastruktury regulacyjnej, umożliwiającej właściwe funkcjonowanie wolnego rynku oraz ochronę konsumentów, pracowników lub środowiska. W niektórych krajach, takich jak Bułgaria i Rumunia, partie polityczne, które prowadziły kampanię przeciwko korupcji, wygrały i same stały się skorumpowane. Historia się powtarza.

Szczególnie narażone na korupcję są kraje, w których znajdują się złoża surowców mineralnych lub paliw kopalnych. „Partnerstwo” pomiędzy sektorem publicznym i prywatnym może być kosztowne i niebezpieczne. W rzeczywistości liberalizacja gospodarki światowej, wspierana i ułatwana przez rządy krajowe, doprowadziła do zachwiania równowagi, umacniając korporacje, które w swych działaniach nie kierują się zasadami demokratycznymi, co podważa suwerenność narodową i samą demokrację.

Poważne szkody dla demokracji wyrządza również brak transparentności w działaniach rządów, które nie tylko utajniają nadużycia przed opinią publiczną i uniemożliwiają publiczną odpowiedzialność, ale także podważają zaufanie do rządzących. Od wielu dziesięcioleci Transparency International⁵⁷ dokumentuje takie nadużycia.

Przejrzystość jest ważnym składnikiem demokracji i nie dotyczy wyłącznie kontroli nad właściwym wykorzystaniem pieniędzy. Przejrzystość oznacza również otwarte spotkania publiczne, przesłuchania i inne konsultacje, a nie dyskusje i podejmowanie decyzji w tajemnicy przez małe grupy ludzi. Jak powiedział osiemnastowieczny angielski filozof, prawnik i reformator społeczny Jeremy Bentham: „Tajemnica będąca narzędziem konspiracji nigdy nie powinna być tym, na czym opierają się prawdziwe rządy”. Przejrzystość oznacza, że każda decyzja polityczna, krajowa lub międzynarodowa, która ma wpływ na społeczeństwo, jest kwestią publiczną. Skrócone w stosunku do tradycyjnych, procedury przejrzystości, takie jak publikowanie dokumentów na stronach internetowych i wyznaczanie terminu na reakcje publiczne za pośrednictwem poczty elektronicznej, nie mogą zastąpić dialogu społecznego, bezpośrednich konsultacji i dyskusji publicznej.

Często brak przejrzystości w procedurach publicznych wiąże się ze współpracą urzędów państwowych z innymi podmiotami prywatnymi.

⁵⁷ Transparency International – Międzynarodowa Koalicja Przeciwko Korupcji (The Global Coalition Against Corruption) <<https://www.transparency.org/>>.

Rząd Liberii przekazał zarządzanie tak dużej części swojego systemu szkolnictwa publicznego międzynarodowej firmie prywatnej Bridge International Academies, że spowodowało to skandal związany z prowadzeniem tych szkół. Jej efektem były też nieprzyjemne i niepokojące doświadczenia rodziców i uczniów. W szkołach prowadzonych przez tę firmę uczniowie zostali z nich „wypchnięci” ze względu na limity dotyczące rekrutacji, a 74 proc. nauczycieli straciło pracę. W trakcie całego procesu rząd Liberii odmówił publicznego pokazania choć jednego protokołu ustaleń (*memorandum of understanding* – MoU), podpisanego podczas rozmów na temat prywatyzacji/outsourcingu z wybranymi dostawcami usług edukacyjnych. Odmówiono również dostępu do szkół niezależnym badaczom. Innymi słowy, brak przejrzystości doprowadził bezpośrednio do innych niedemokratycznych praktyk (Tyler 2017, s. 24; Education International 2017).

Przejrzystość jest ważnym elementem systemu demokratycznego oraz edukacji w tym systemie. Dla rządów taka przejrzystość to etyczny obowiązek – ma ona bowiem wpływ na wszystko, czego dotyczy.

Lekcja 22

BROŃ I POSZERZAJ SWOJE PRAWO DO ZBIOROWYCH NEGOCJACJI

143

Zbiorowe negocjacje to podstawowe prawo demokracji, które zapewnia, że społeczeństwa, a nie tylko wybory, są demokratyczne. Zbiorowe negocjacje w edukacji są ściśle powiązane z jej jakością. Zdelegalizowanie lub ograniczenie prawa do zbiorowych negocjacji jest atakiem na demokrację.

W niektórych krajach związki zawodowe, które są strażnikami i przedstawicielami zawodu nauczyciela, nie są już uważane za głównych partnerów do dyskusji na temat polityki edukacyjnej. W pewnych sytuacjach wyselekcjonowani „eksperti” zastępują wybieranych przedstawicieli (nauczycieli), co znacznie zmniejsza prawdopodobieństwo, że nauczyciele będą mieli realny wpływ na wprowadzane reformy edukacji.

Nauczyciel z Malezji wyraził pogląd podzielany przez większość nauczycieli: „Nauczyciele z bogatym doświadczeniem powinni mieć możliwość podzielenia się swoimi poglądami na temat mocnych i słabych stron obecnego systemu, zanim [rządy rozpoczną] planowanie zmian” (Education International 2015, s. 32).

Czyż nie jest dziwne, że władze publiczne często muszą być przekonywane, iż powinny konsultować się w sprawach reformy edukacji z przedstawicielami organizacji nauczycielskich i samych nauczycieli? Nie tylko jest to dziwne, ale także niedemokratyczne.

Tworzenie związków zawodowych i angażowanie się w negocjacje zbiorowe należy do podstawowych praw człowieka, uznawanych na szczeblu globalnym⁵⁸. Prawa te są bezpośrednio związane z demokracją, ponieważ wzmacniają proces demokratyczny poprzez zwiększenie udziału osób, których dotyczą, w podejmowanych przez władze decyzjach. Prawa związkowe, podobnie jak prawo do edukacji, umożliwiają korzystanie z innych uprawnień.

Jest wiele krajów, w których odmawia się tych praw. W sektorze publicznym, w tym w sektorze edukacji, powszechny jest zakaz strajków i ograniczanie zakresu rokowań.

Prawa pracowników nie są poszerzane jako część ciągłego, nieodwracalnego procesu. Niepowodzenia, jakie stają się udziałem pracowników, nie dotyczą tylko krajów niedemokratycznych. Na przykład w Stanach Zjednoczonych w ostatnich latach doszło do bezprecedensowego ataku na prawa związkowe nauczycieli. Uznanie praw pracowników oświaty leży w gestii poszczególnych stanów. W latach 70. i 80. poczyniono ogromne postępy w tym zakresie; w większości stanów prawo do organizowania się i negocjacji zostało zaakceptowane. Jednakże w ostatnich latach w kilku stanach prawa pracowników oświaty zostały ograniczone lub zlikwidowane. Jest to po części odwet za skuteczne korzystanie przez związki zawodowe z ich prawa do udziału w życiu politycznym.

⁵⁸ Prawa związków zawodowych są zawarte w Pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych ONZ (1966 r.) oraz w konwencjach MOP nr 87 (1948 r.) i 98 (1949 r.). Konkretnie kwestie związane z sektorem publicznym są zawarte w konwencji MOP 151 (1978). Rekomendacja MOP/UNESCO w sprawie statusu nauczycieli (1966 r.) oraz rekomendacja UNESCO w sprawie statusu nauczycieli akademickich (1997 r.) obejmują standardy dotyczące zawodu nauczyciela.

W Wisconsin w 2011 r. zniesiono prawo do rokowań zbiorowych większości pracowników sektora publicznego, w tym nauczycieli. W Tennessee negocjacje zbiorowe nauczycieli zostały zastąpione przez „wspólne konferencje” (Wintour 2013).

Kilka państw zawężyło zakres negocjacji z nauczycielami, a wiele kwestii zawodowo-edukacyjnych nie podlegało negocjacjom. Ograniczenia w negocjacjach dotyczyły m.in. rozmieszczenia nauczycieli, procedur dyscyplinarnych i zwalniania, oceny nauczycieli oraz godzin pracy i dni roboczych. Również w wielu innych krajach limitowany jest zakres rokowań.

W Gabonie i Demokratycznej Republice Konga związki zawodowe zostały usunięte z rządowych komitetów doradczych wtedy, gdy zaczęły kwestionować zarządzanie funduszami edukacyjnymi (raport EFA 2015).

W Danii nauczyciele zostali nawet wyrzuceni z własnych szkół! Stało się to w 2016 r., kiedy to nie zgodzili się, by kwestie dotyczące czasu pracy miały być rozstrzygane wyłącznie przez kierownictwo szkół i organy prowadzące – bez negocjacji ze związkami zawodowymi. Przewodniczący duńskiego związku edukacyjnego DLF⁵⁹, Anders Bondo Christensen, mówi, że jego związek został zepchnięty na boczny tor i to pomimo interwencji Komitetu Międzynarodowej Organizacji Pracy ds. wolności zrzeszania się. W 2018 r. osiągnięto porozumienie w sprawie powołania komisji, która przyjrzała się warunkom pracy nauczycieli, co według Christensena może być zapowiedzią przywrócenia wolnych zbiorowych negocjacji w Danii⁶⁰.

Takiego optymizmu nie ma w Argentynie, gdzie w 2015 r. przerwano wszystkie negocjacje na szczeblu krajowym. Rząd nalegał, aby od 1 stycznia 2016 r. rozmowy były prowadzone na szczeblu prowincji. Nauczyciele sprzeciwili się tym planom, obawiając się, że taka decyzja doprowadzi do tego, iż

⁵⁹ Danmarks Lærerforening.

⁶⁰ Przypis do wydania polskiego: mowa tu o trwającym 4 tygodnie lokaucie w Danii w kwietniu 2013 r., który odbił się szerokim echem w Europie; informowały o nim również polskie media. Duński rząd po trwających kilka tygodni negocjacjach, nie mogąc przełamać swoich propozycji, zdecydował się na zamknięcie szkół podstawowych i średnich, uniemożliwiając pracę blisko 60 tys. nauczycieli. Sądzone, że ta drastyczna metoda spowoduje szybkie ustępstwa po stronie związkowej. Związki jednak nadal domagały się, by kwestie czasu pracy były przedmiotem negocjacji, podobnie jak wynagrodzenia. W efekcie sporu rząd przeprowadził szybką nowelizację przepisów, nauczyciele uzyskali podwyżki, a kwestie czasu pracy ma uregulować powołana wspólna komisja.

provincje będą prześcigać się w zmniejszaniu płacy minimalnej nauczycieli. Sonia Alesso, sekretarz generalny największego związku nauczycieli CTERA⁶¹, poprowadziła kilka demonstracji nauczycieli, z których jedna w kwietniu 2017 r. została brutalnie stłumiona przez siły policyjne, a wielu nauczycieli zostało rannych. „Rząd robi wszystko, aby osłabić nasz ruch związkowy – mówi. „Jakby chciał uciszyć całą opozycję i powrócić do niedemokratycznej przeszłości Argentyny”. W Japonii, gdzie system demokratyczny jest mocno ugruntowany, nauczycielom konsekwentnie odmawia się jednak prawa do zbiorowych negocjacji. „Mają miejsce pewne konsultacje” – mówi Masaki Okajima, przewodniczący Japońskiego Związku Nauczycieli, Nykkioso – „ale nie jest to odpowiednie narzędzie do poprawy warunków zatrudnienia”. Okajima jest szczególnie zaniepokojony zaniedbaniem przez rząd warunków panujących wśród młodych, początkujących nauczycieli, którzy są ściśle nadzorowani, poddawani szczegółowej i dokładnej ocenie i którzy pracują bardzo długo, często do późnych godzin nocnych, w silnym stresie, co ich demotywuje.

Negocjacje to nie tylko prawo i metoda, które zachęcają do osiągania mądrych i dobrych wyników, ale także element zachowania godności zawodu i nauczycieli. Negocjacje są aktem wzajemnego szacunku i uznania. Prestiż zawodu wymaga ich obrony. Oznacza to również możliwość przyciągnięcia utalentowanych osób do nauczania i zatrzymania ich w zawodzie. Ataki na osoby zajmujące się nauczaniem lub ich organizacje często osłabiają zainteresowanie pracą w zawodzie nauczyciela.

Dialog społeczny, w przeciwieństwie do rokowań zbiorowych, nie jest uznawanym na arenie międzynarodowej prawem człowieka. Może być jednak bardzo użyteczny jako środek angażowania związków zawodowych w kwestie, które nie są dyskutowane podczas negocjacji. Jest to powszechna praktyka w Europie, uznawana przez Unię Europejską (UE), ale termin ten jest rzadko używany w innych częściach świata. Dialog społeczny między związkami zawodowymi sektora edukacji a rządami, w tym procedury mające na celu rozwiązywanie problemów zawodowych nauczycieli, w wielu krajach ulega osłabieniu, co wykazały badania wykonane przez Europejski Komitet Związków Zawodowych ds. Edukacji (European Trade Union Committee for Education – ETUCE, 2016).

Chociaż rekomendacja MOP/UNESCO w sprawie statusu nauczycieli (1966 r.) stanowi, że państwa członkowskie powinny zaangażować związki zawodowe nauczycieli w procesy tworzenia polityki edukacyjnej i polityki

⁶¹ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

dotyczącej nauczycieli, w niektórych krajach prawie powszechną praktyką rządów stało się niezapraszanie reprezentatywnych związków zawodowych do konsultacji w tych sprawach, lecz desygnowanie własnych „przedstawicieli” nauczycieli. Zdarza się to również w ONZ, gdzie grupy interesów mogą być „reprezentowane” przez przedstawicieli wyznaczanych na podstawie decyzji odgórnych, a nie oddolnych, także dlatego że „dobrze mówią i dobrze wyglądają na ekranie”. Istnieją również fałszywe organizacje społeczeństwa obywatelskiego, które w rzeczywistości są grupami reprezentującymi korporacje. Należą do nich niektóre organizacje pozarządowe (NGO), które są najemnikami przedsiębiorstw lub rządów. Razem z ekspertami z wielu prywatnych, nastawionych na zysk firm, które krążą wokół sektora edukacji, tworzą one istną kakofonię głosów, które zagłuszają to, co mają do powiedzenia reprezentanci naszego zawodu, a bez których szkolnictwo przestałoby istnieć. Działa oczywiście wiele przydatnych i poważnych organizacji oraz sieci pozarządowych, które wykonują cenną pracę, ale nie należy ich mylić z organami przedstawicielskimi, a także pamiętać, że mogą one, ale nie muszą, być częścią „społeczności obywatelskiej”.

Wydaje się, że niektóre rządy niechętnie akceptują to, że organizacje zrzeszające nauczycieli nie tylko pomagają negocjować płace i warunki pracy, lecz także dysponują profesjonalną wiedzą fachową, niezbędną do opracowania solidnej i odpowiedzialnej polityki edukacyjnej. Organizacje nauczycielskie to – często więcej niż ministerstwa edukacji – instytucjonalna pamięć kraju o zawodzie i edukacji. Ponadto kwestii jakości edukacji nie da się rozwiązać bez uwzględnienia warunków pracy nauczycieli – są to dwie strony tego samego medalu.

Poszanowanie praw związków zawodowych, w tym prawa do negocjacji i strajku, jak również prawa związków zawodowych nauczycieli do konsultacji w sprawie polityki edukacyjnej i polityki wobec nauczycieli to ważny miernik zdrowia demokracji. Jeśli prawa te zostaną zniesione lub ograniczone, to powinny rozdzwonić się dzwonki alarmowe nie tylko w głowach działaczy związkowych, ale wszystkich demokratów.

Lekcja 23

CHROŃ SVOJE ORGANIZACJE I INSTYTUCJE DEMOKRATYCZNE

149

Demokracja to coś więcej niż demokratycznie wybrany rząd. Niezależny ruch związkowy, jak też wolna prasa, prężne społeczeństwo obywatelskie i silny system publicznej edukacji są filarami, na których opierają się społeczeństwa demokratyczne. W niektórych krajach nie istnieje prawo do tworzenia niezależnych związków zawodowych; w innych związki zawodowe są atakowane lub ich prawa ograniczone. Siły antydemokratyczne są często nieufne wobec reprezentatywnych demokratycznych związków pracowniczych z powodu ich zdolności do mobilizowania swoich członków do wywierania presji na rządy i pracodawców.

Istnieje wiele sposobów na osłabienie znaczenia i roli wolnych związków zawodowych, w tym związków oświatowych – przedstawianie ich jako organizacji sprzeciwiających się zmianom; podkreślanie, że nie są dość reprezentatywne; niezapraszanie do ważnych dla ich członków konsultacji; poprzez tworzenie alternatywnych stowarzyszeń zawodowych.

Pierwsze związki zawodowe powstały w Wielkiej Brytanii w XIX wieku podczas pierwszej rewolucji przemysłowej. W ciągu całej współczesnej historii związki zawodowe były największą siłą napędową postępu społecznego i demokratycznych zmian w państwach zachodnich. Od zniesienia pracy dzieci po osiągnięcie godziwych płac i warunków pracy, ustanowienie prawa do głosowania dla wszystkich mężczyzn i kobiet oraz publicznych systemów opieki zdrowotnej i edukacji – we wszystkich tych zdobyczach niezależny ruch związkowy ma swój udział i pozostawił swój ślad.

Ale podobnie jak wszystkie instytucje demokratyczne, związki zawodowe muszą być chronione, a ich działania ciągle aktualizowane. Muszą praktykować demokrację wewnętrzną, muszą przestrzegać odpowiednich zasad zarządzania własnymi strukturami oraz muszą zaspokajać bieżące potrzeby swoich członków dzień po dniu – zdobywając ich zaufanie, lojalność, wręcz powodując, że ich członkowie są dumni ze swojego związku. W przeciwnym razie ryzykują utratę wiarygodności, a zasadność ich istnienia zostanie zakwestionowana.

Pierwszymi organizacjami nauczycielskimi w połowie XIX wieku były głównie stowarzyszenia zawodowe, a nie związki zawodowe. Wiele z nich przyłączyło się do ruchu związkowego w XX wieku, mocno trzymając się jednak swojej zawodowej misji poprawy jakości usług edukacyjnych i poprawy statusu nauczycieli. Stały się one „związkami zawodowymi”, nie tylko broniącymi interesów materialnych swoich członków, ale także pełniącymi rolę strażników zawodu nauczyciela, aktywnie przyczyniając się do rozwoju polityki edukacyjnej i nauczycielskiej. Wiele udanych reform w dziedzinie edukacji nosi znamię pracy nauczycieli i ich związków zawodowych.

Ignorowanie związków zawodowych, przedstawianie ich jako anachronicznych lub nawet atakowanie, jak robią to niektórzy politycy, jest zamachem na samą demokrację przedstawicielską. Instytucje demokratyczne obejmują partie polityczne, związki zawodowe i inne reprezentatywne organizacje społeczeństwa obywatelskiego. Nie można ich ignorować bez zaszkodzenia demokratycznemu charakterowi narodu. Demokracja wymaga struktur i infrastruktury. Nie można ich zastąpić mediami społecznościowymi – w co zdawał się wierzyć minister edukacji jednego z krajów Ameryki Łacińskiej, gdy powiedział, że 50 tys. nauczycieli „śledzi” go na Twitterze. Nie miał potrzeby rozmawiania ze związkami zawodowymi, jak wyjaśnił, ponieważ osobiście codziennie rozmawiał z nauczycielami i ci powiedzieli mu, że są szczęśliwi.

Kluczowe znaczenie ma aktywne zaangażowanie nauczycieli w życie i pracę ich niezależnych demokratycznych związków zawodowych i stowarzyszeń oraz ich ochrona przed nadużyciami ze strony rządu i pracodawców. Są

to jedne z wielu instytucji, które tworzą demokrację i sprawiają, że rządy są uczciwe i odpowiedzialne za swoje działania.

Słowo „instytucja” może się wydawać mało efektowne, ale instytucje są niezbędne dla zdrowych demokracji. Instytucje są niezbędne, aby procesy demokratyczne zachodziły i działały. Nigdy nie należy zapominać, że demokracja jest procesem. Nie chodzi w nim o same wyniki, a raczej o sposób, w jaki podejmowane są decyzje i w jaki się do tych wyników dochodzi.

Lekcja 24

NALEGAJ NA STOSOWANIE MIĘDZYNARODOWYCH STANDARDÓW

153

Oprócz międzynarodowych regulacji dotyczących praw człowieka czy zasad chroniących związki zawodowe, określonych w dokumentach Organizacji Narodów Zjednoczonych i Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP), istnieją globalne standardy dla zawodu nauczyciela. Standardy te zostały określone w dokumentach MOP/UNESCO „Rekomendacja w sprawie statusu nauczycieli” (1966 r.) oraz „Rekomendacja w sprawie statusu nauczycieli akademickich” (1997 r.).

Zawarte w nich zalecenia stanowią najbardziej wiarygodny, będący wynikiem międzynarodowej współpracy, opis warunków pracy nauczycielek i nauczycieli, zasad ich rekrutacji do zawodu oraz przygotowania do jego wykonywania.

Asystenci dydaktyczni w Stanach Zjednoczonych na uczelniach prywatnych dziesięć lat temu nie byli uznawani za pracowników przez Krajową Radę ds. Stosunków Pracy (National Labor Relations Board – NLRB), oficjalny organ odpowiedzialny za regulację stosunków pracy w sektorze prywatnym. Nie pozwolono im na utworzenie w 2014 r. oddziału związku na Uniwersytecie Browna. United Auto Workers' Union (UAW), największy związek zawodowy reprezentujący asystentów dydaktycznych w Stanach Zjednoczonych, przygotował skargę, która została złożona do Komitetu MOP ds. Wolności Zrzeszania się (ILO Committee on Freedom of Association – CFA).

CFA uznał, że NLRB nie powinna była odmówić prawa do organizowania się asystentów dydaktycznych. W kolejnym, podobnym przypadku, na Uniwersytecie Columbia w 2016 r. NLRB zmieniła swoje stanowisko oraz uznała prawo takich pracowników do tworzenia związków zawodowych, przystępowania do nich i negocjowania układów zbiorowych. Od czasu tej decyzji wiele tysięcy asystentów dydaktycznych na uczelniach prywatnych zorganizowało się i jest objętych umowami⁶².

Normy międzynarodowe są uniwersalne i wywodzą się z wartości demokratycznych. Utrzymują w ryzach gospodarki i społeczeństwa. Jeżeli normy międzynarodowe i ich stosowanie są zrozumiałe, można je wykorzystać do zwiększenia poszanowania praw i norm na poziomie krajowym. Są one niejako podstawą, punktem odniesienia dla praw człowieka i demokracji.

Jeśli chodzi o ochronę zawodu nauczyciela, istnieją trzy ważne instrumenty międzynarodowe:

Rekomendacja MOP/UNESCO z 1966 r. dotycząca statusu nauczycieli, obejmująca szkoły podstawowe i średnie, która ustanawia standardy odnoszące się do autonomii zawodowej, warunków zatrudnienia, wolności akademickiej i wielu innych kwestii⁶³.

⁶² Sprawa nr 2547 (USA), w 381 sprawozdaniu Komitetu MOP ds. Wolności Zrzeszania się; pkt 34 i 35 <<https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/>>.

⁶³ Rekomendacja MOP/UNESCO z 1966 r. dotyczące statusu nauczycieli można znaleźć pod adresem: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>>.

Z kolei rekomendacja UNESCO z 1997 r. w sprawie statusu nauczycieli akademickich odnosi się do wielu z tych samych kwestii, ale kładzie szczególny nacisk na ochronę wolności akademickiej. Podkreśla się w niej również rolę kadry nauczycielskiej szkolnictwa wyższego w zarządzaniu⁶⁴.

Chociaż nauczyciele zajmujący się wczesną edukacją dziecięcą (*early childhood education* – ECE) nie są objęci ani rekomendacjami z 1966 r., ani z 1997 r.; podobna ochrona jest przewidziana dla personelu ECE w *Wytocznych MOP dotyczących zapewniania godnej pracy personelowi zajmującemu się wczesną edukacją dziecięcą* (2013 r.)⁶⁵.

Wszystkie trzy instrumenty podkreślają znaczenie udziału organizacji nauczycieli w dyskusjach i kształtowaniu polityki dotyczącej ich zawodu i warunków pracy. Niestety dobre praktyki zawarte w tych zaleceniach są dziś często pomijane w debatach na temat reform systemów edukacji. A właśnie w tym kontekście polityczne zalecenia i rekomendacje mają szczególne znaczenie.

Mimo że od przyjęcia rekomendacji UNESCO w sprawie szkolnictwa wyższego upłynęło niewiele ponad 20 lat, warunki pracy wielu pracowników dydaktycznych się pogorszyły. W wielu krajach praca stała się mniej bezpieczna i bardziej niepewna. Te niekorzystne zmiany ograniczają zdolność do korzystania z wolności akademickiej i niezależnego uczestniczenia w działaniach związanych z zarządzaniem ośrodkami akademickimi. Nawet korzystanie z podstawowych praw związkowych może być trudne, jeśli jest się zatrudnionym na krótkoterminowym kontrakcie i nie ma się pewności, czy zostanie on odnowiony.

Zalecenia z 1996 i 1997 r. są monitorowane przez wspólną grupę ekspertów MOP/UNESCO. Podobny organ kontrolujący nie funkcjonował wcześniej – obecnie nadał on samym rekomendacjom wyższy status, a także umożliwił składanie skarg na sprzeczne z nimi przepisy krajowe oraz – w razie wątpliwości – umożliwił przedkładanie co trzy lata wniosków o przeprowadzenie kontroli do Komitetu Ekspertów ds. Stosowania Rekomendacji dotyczących

⁶⁴ Rekomendacja UNESCO z 1997 r. w sprawie statusu nauczycieli akademickich można znaleźć pod adresem: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

⁶⁵ *Wytoczne MOP dotyczące promowania godnej pracy dla personelu zajmującego się wczesną edukacją dziecięcą* można znaleźć pod adresem: <https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang-en/index.htm>.

Nauczycieli (Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel – CEART).

Istnieje jeszcze jeden zestaw międzynarodowych standardów, które są podstawą wolności nauczycieli. Są to prawa człowieka, które chronią prawa pracowników do tworzenia związków zawodowych i przystępowania do nich oraz do angażowania się w negocjacje zbiorowe. Przestrzeganie tych praw jest nadzorowane przez Międzynarodową Organizację Pracy (MOP). Z kolei organizacje, takie jak Międzynarodówka Edukacyjna, ale także krajowe związki zawodowe i ośrodki edukacyjne składają skargi do Komitetu MOP ds. Wolności Zrzeszania się (CFA) dotyczące wszelkich naruszeń wolności zrzeszania się i rokowań zbiorowych, powszechnie nazywanych „prawami związków zawodowych”.

Prawa te pozwalają nauczycielom korzystać z szerokiego spektrum innych uregulowań. Korzystając z praw związkowych, nauczyciele mogą bronić swojego zawodu, a tym samym prawa do edukacji. Prawa związkowe są podstawą działania w miejscu pracy i w społeczeństwie. Mają one zasadnicze znaczenie dla istnienia demokracji i zapewniają przestrzeń do tworzenia innych organizacji społeczeństwa obywatelskiego.

Normy nie ograniczają się jednak do MOP i UNESCO. Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka odgrywa istotną rolę w obronie praw człowieka i w zwracaniu uwagi opinii publicznej na nadużyciach ze strony rządów. Jego celem jest również ochrona obrońców praw człowieka. Posiada system niezależnych sprawozdawców specjalnych, którzy idą tam, gdzie inni boją się nawet postawić stopę. Na przykład jeden z takich sprawozdawców przedstawił niezwykle raport dotyczący ludzkich kosztów totalitaryzmu w Korei Północnej. Szeroko zakrojona operacja ONZ na rzecz praw człowieka w Birmie, obecnie w Mjanmie, śledziła przypadki łamania praw człowieka, dostarczała światu istotnych informacji i pomagała pielęgnować zmiany w tym kraju.

Prawa dziecka to kolejny obszar, gdzie aktywnie działają organy zajmujące się prawami człowieka, ważny dla nauczycieli i innych osób zajmujących się edukacją. Konwencja ONZ o prawach dziecka (UN Convention on the Rights of the Child – UNCRC), przyjęta w 1989 r., zapewnia najbardziej szczegółowe i kompleksowe doradztwo oraz ochronę praw dzieci. Jest to niezwykle przykład postępu ludzkości w uznawaniu praw dzieci i ich lepszej obronie. Zawarte w niej zapisy powinno się stosować w każdej społeczności i w każdej szkolnej klasie.

Istnieje o wiele więcej standardów praw człowieka, które są ważne dla nauczycieli i innych pracowników oświaty. Zbyt często są one niedostatecznie egzekwowane, ale mimo to właśnie te standardy reprezentują najlepsze aspiracje

ludzkości. Instytucje odpowiedzialne za ich obronę są ważne i wykraczają poza rządy i system ONZ. Jednym z najbardziej liczących się i skutecznych obrońców praw człowieka, w tym praw pracowniczych, jest regionalna instytucja praw człowieka – Rada Europy⁶⁶.

Walka o wolność pracowników, jak również o edukację i zawód nauczyciela jest ściśle związana z międzynarodowymi standardami i zasadami prawnymi. Niestety wiele międzynarodowych standardów dotyczących pracy i edukacji nie jest dobrze znanych nawet w sektorze edukacji. A nawet jeśli są znane, są często ignorowane lub atakowane przez rządy. Nauczycielskie związki zawodowe powinny walczyć o te standardy.

⁶⁶ Patrz: <<https://www.coe.int/en/web/portal>>.

Lekcja 25

BĄDŹ DUMNA, BĄDŹ DUMNY ZE SWOJEGO ZAWODU

159

Zawód nauczyciela był kiedyś nazywany „najszlachetniejszym z zawodów”. Na całym świecie, z pewnymi wyjątkami, nauczyciele coraz częściej pracują na umowach niezapewniających im bezpieczeństwa socjalnego, mają coraz więcej zadań, a przestrzeń do ich samodzielnych, zawodowych decyzji jest ograniczana, ich autonomia jest kwestionowana, ich dostęp do rozwoju zawodowego jest niedostateczny. Zarabiają często poniżej średniej płacy, a w niektórych krajach brakuje im niezbędnych kwalifikacji i umiejętności oraz wsparcia, aby uczyć i robić to dobrze. Zjawisko to nazywa się „deprofesjonalizacją”.

Rządy, które pozwalają na pauperyzację nauczycielek i nauczycieli oraz obniżanie ich społecznego i zawodowego prestiżu, w bezpośredni sposób narażają na niebezpieczeństwo przyszłość swoich narodów. Pomimo tych zjawisk nauczyciele, dumni ze swego zawodu i swoich organizacji, pozostają awangardą w obronie demokracji, w walce o nią oraz w walce o przywrócenie zawodowej godności.

Francuski pisarz Albert Camus, jego matka i brat uciekli z Francji w czasie wojny i udali się do Algierii. Jego ojciec, który wrócił do Francji, zginął w I wojnie światowej. Jego matka była analfaberką, a rodzina była bardzo biedna. Ale nauczyciel Louis Germain dał szansę młodemu Camusowi. Po otrzymaniu Literackiej Nagrody Nobla w 1957 r. A. Camus wyraził swoje uznanie w liście do swojego byłego nauczyciela:

„Kiedy usłyszałem nowinę, moja pierwsza myśl, zaraz po tym jak pomyślałem o matce, powędrowała w twoim kierunku. Bez ciebie, bez czulej ręki, którą wyciągnąłeś do małego, biednego dziecka, którym byłem ja, bez twojego nauczania i przykładu nic z tego wszystkiego by się nie wydarzyło... To daje mi możliwość powiedzenia ci, kim byłeś i jesteś dla mnie, oraz zapewnienia ci, że twoje wysiłki, twoja praca i hojne serce, które w nią włożyłeś, nadal żyje w jednym z twoich małych uczniów, który, chociaż jest starszy, nigdy nie przestał być twoim wdzięcznym uczniem”.

Instytut Edukacyjny Szkocji⁶⁷ jest jedną z niewielu organizacji zrzeszających nauczycieli, która jest uprawniona do nadawania stopni honorowego wykładowcy. Praktyka ta jest pozostałością przeszłości, reliktem, przypomnieniem ważnej roli, jaką kiedyś odgrywały stowarzyszenia nauczycieli w kształtowaniu zawodu nauczyciela, w ustalaniu i utrzymywaniu standardów kształcenia.

Niektórzy historycy zajmujący się szkolnictwem utrzymują, że w ciągu ostatnich stu lat edukacja zmieniła się w formę masowej produkcji, że nauczyciele stali się pracownikami, ich stowarzyszenia zawodowe przekształciły się w związki zawodowe, ale po drodze coś zostało utracone. Nie ambicje i ideały zawodowe nauczycieli, ale część ich autorytetu zawodowego, i być może zaufanie pokładane w nauczycielach, które pozwala te ambicje i ideały realizować.

W rzeczywistości pogorszenie statusu zawodu nie jest spowodowane przez związki zawodowe, ale wbrew nim. W ostatnich dziesięcioleciach

⁶⁷ Przypis do wydania polskiego: Educational Institute of Scotland jest najstarszym związkiem nauczycielskim na świecie, założonym w 1847 r. i jedyną instytucją nie będącą uczelnią wyższą, która ma uprawnienia do nadawania honorowego tytułu akademickiego osobom, które nie są pracownikami akademickimi, ale współpracują ze szkołami wyższymi jako wykładowcy.

kwesie zawodowe stały się głównymi priorytetami związków zawodowych. Być może wcześniej nie było konieczne uwzględnienie obrony zawodu w żądaniach związków zawodowych. Wtedy istniał pewien konsensus, jeśli chodziło o wartość nauczania i samych nauczycieli. Teraz to właśnie nauczyciele za pośrednictwem swoich organizacji muszą osiągnąć nowy konsensus w sprawie zawodu – dla siebie, dla swoich uczniów i społeczności, w których żyją i pracują.

Główną cechą każdego zawodu jest to, że jego standardy, zasady i cele są określane przez jego członków. Dla przykładu lekarze, architekci, dziennikarze ustalają własne standardy zawodowe w ramach prawnych określonych przez władze publiczne. Wydaje się jednak, że nauczyciele stopniowo tracą kontrolę nad swoją pracą.

Jak wspomniano w poprzednich rozdziałach, UNESCO i MOP ustanowiły międzynarodowe standardy dla naszego zawodu w 1966 r. Niewiele krajów je spełnia. Miliony nauczycieli, nawet w niektórych krajach uprzemysłowionych, żyją blisko lub nawet poniżej granicy ubóstwa. Potrzebują drugiej pracy, żeby związać koniec z końcem. Ponadto w zbyt wielu krajach swobody zawodowe i prawa obywatelskie nauczycieli są ograniczone; nie mogą oni zakładać własnych niezależnych organizacji. Te dramatyczne zmiany przyczyniły się do deprofesjonalizacji zawodu – co stanowi jedno z głównych wyzwań, przed którymi stoi dziś edukacja.

Jeśli kompetentne i zmotywowane osoby nie są już przyciągane do zawodu nauczyciela, ponieważ ich praca stała się rutynowa lub ich wpływ na nią jest ograniczany, to będą pracować w innych zawodach. W wielu krajach nauczyciele odchodzą z zawodu po roku lub dwóch latach pracy ze względu na wysokie poziom stresu oraz niski poziom autonomii i satysfakcji. To właśnie dlatego stojąc przed tym bardzo ważnym wyzwaniem, jakim jest obrona zawodu nauczyciela, duma zawodowa i zdolności nauczycieli, zrzeszają się oni w swoich organizacjach.

Bycie nauczycielem oznacza przynależność do najbardziej honorowego i prestiżowego z zawodów. Nauczanie to umiejętność, nauka i sztuka. Jak ujęła to dr Mary Futrell, jedna z założycielek i przewodniczących Międzynarodówki Edukacyjnej: „Kiedy niewykorzystany potencjał dziecka spotyka się z twórczą wyobraźnią nauczyciela, następuje cud”. Tak – cud i każdy nauczyciel na tej planecie doświadczył tego cudu. Ten cud jest źródłem pasji u większości nauczycieli. Wielu polityków i ekonomistów musi być przerażonych, ponieważ cudów nie da się zmierzyć i przyczepić im etykiетки z ceną.

Ale relacja opisana przez A. Camusa w liście do byłego nauczyciela, tak dla niego ważna, nie miałaby miejsca, gdyby jego nauczyciel po prostu zarządzał

testami zaprojektowanymi przez innych lub wykonywał swoje zadania jak sterowany pilotem automat.

Franklin D. Roosevelt powiedział: „Demokracja nie może odnieść sukcesu, jeśli ci, którzy wybierają, nie będą gotowi wybrać mądrze. Prawdziwą gwarancją demokracji jest zatem edukacja”. Inwestowanie w edukację jest najlepszą inwestycją, jaką każdy naród może poczynić w swoją własną demokratyczną przyszłość, a kluczem do wysokiej jakości edukacji są obecne i przyszłe pokolenia wykwalifikowanych i oddanych nauczycieli.

Nauczyciele muszą odzyskać kontrolę nad swoim zawodem, a związki zawodowe muszą odzyskać swoją rolę obrońców tego zawodu. Przedstawiciele tego zawodu – nauczyciele – muszą przejąć przywództwo i zmierzyć się z kryzysem demokracji, która jest gwarancją naszych praw obywatelskich, naszych wolności, w naszych klasach, w naszych szkołach, w naszych organizacjach, w naszych społeczeństwach.

„Tego ranka moje życie się zmieniło”

Nie tak dawno temu otrzymałem e-mail: „Czy jesteś tą samą osobą, która była moim nauczycielem w IV klasie w 1976 r.? Próbowałem cię znaleźć od wielu lat”. Potwierdziłem swoją tożsamość. Potem otrzymałem długi list o tym, co stało się z uczniem, odkąd opuścił moją klasę. Ta notatka przywołała wspomnienia małego, 10-letniego białego południowoafrykańskiego chłopca, Jacquesa, który wraz z rodzicami przeprowadził się do Holandii. Jego ojciec był wizytującym profesorem na uniwersytecie.

Pewnego dnia do mojego biurka podszedł zrozpaczony Jacques. Powiedział mi, że inny nauczyciel powiedział klasie dzień wcześniej, że przybył z „kraju, w którym biali ludzie robili złe rzeczy ludziom innych ras” i że stosunek innych dzieci do niego zmienił się, a to sprawiło, że nie czuł się już bezpiecznie.

Gniew na niewrażliwość kolegi skłonił mnie do spędzenia reszty poranka na rozmowach o apartheidzie i na podkreśleniu faktu, że nie można dzieci pociągać do odpowiedzialności za ten system.

„Tę rana moje życie się zmieniło, pisze Jacques 30 lat później. „Postanowiłem, że apartheidowi można i trzeba się przeciwstawić – i to niezależnie od mojej rasy”.

Jacques ukończył ponadpodstawową edukację w południowoafrykańskim systemie „tylko dla białych” – w systemie, którego nienawidził. Na uniwersytecie został wybrany do kierownictwa południowoafrykańskiego białego, antyapartheidowego związku studenckiego, który stał się małym, ale nieoczekiwanie znaczącym źródłem opozycji wobec mniejszościowego reżimu De Klerka, przyczyniając się do uwolnienia Nelsona Mandeli, zakończenia apartheidu i stworzenia nierasistowskiej demokracji.

Pięć lat temu, na spotkaniu ONZ w Nowym Jorku, dostałem SMS-a: „Popatrz, kto stoi za ministrem z Południowej Afryki”. Spojrzałem i zobaczyłem, jak Jacques macha i śmieje się. Dziś prowadzi jeden z największych rządowych programów polityki transformacji Republiki Południowej Afryki.

W tej historii nie chodzi ani o mnie, ani o mojego ucznia Jacquesa. Wiele moich koleżanek i kolegów może podzielić się tego rodzaju doświadczeniami. Chodzi o przestrzeń zawodową oraz autonomię, którą nauczyciele muszą posiadać, by motywować, oświecać i inspirować swoich uczniów, a także o zawodową dumę, którą powinni mieć wszyscy nauczyciele⁶⁸.

⁶⁸ Historia ta została zaczerpnięta z uwag Freda van Leeuwena, ówczesnego sekretarza generalnego Międzynarodówki Edukacyjnej, ogłoszonych 21 września 2016 r. podczas uroczystej gali w Nowym Jorku z okazji 50-lecia rekomendacji MOP/UNESCO w sprawie statusu nauczycieli. Na potrzeby tej publikacji historia ilustruje rolę, jaką mogą odegrać nauczyciele, którzy mogą swobodnie wykonywać swój zawód.

Czytanka: o edukacji

Lekcja 1. Ucz demokracji

- Foa, R. S. and Mounk, Y. (2016). *The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect*. Journal of Democracy, Vol. 27 (3), s. 5–17.
- Wike, R.,; Silver, L., Castillo, A. (2019). *Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working*. Pew Research Center, <https://www.pewglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Center_Global-Views-of-Democracy-Report_2019-04-29_Updated-2019-04-30.pdf>.

Lekcja 2. Kształtuj obywatelki i obywateli świata

- Oxfam (b.d.w.). *What is Global Citizenship?* <<https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>>.
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering Global Citizens: A World Course*. North Charleston, South Carolina: Create Space Independent Publishing Platform.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.

165

Lekcja 3. Nie bądź posłusznym sługą państwa

- Carroué, C. (2017). *Finland: new oath for teachers introduced by union*. Brussels: Education International, <<https://ei-ie.org/en/detail/3938/finland-new-oath-for-teachers-introduced-by-union>>.
- Harmon, A. (2017). *A Sense of Duty to Teach Climate Change*. New York Times, June 28, 2017, <<https://www.nytimes.com/2017/06/28/us/teaching-students-about-climate-change.html>>.
- Haste, C. (2001). *Nazi Women*. Channel 4 Books.
- New Learning (b.d.w.). *Apartheid Education*, <<http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/apartheid-education>>, <<https://www.nytimes.com/2017/07/31/opinion/australia-chinese-students.html>>.
- Snyder, L. L. (1994). *Encyclopedia of the Third Reich*. New York: Marlowe & Company.
- Stalin, J. and Wells, H. G., Stalin, J. (1937). *Marxism vs. Liberalism: An Interview*. New York: New Century Publishers.
- Varrall, M. (2017). *A Chinese Threat to Australian Openness*. New York Times, July 31, 2017.

Lekcja 5. Pobudzaj krytyczne myślenie

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury.
- Piaget, J. (1993). *Jan Amos Comenius 1592–1670*. Prospects, Vol. XXIII (1/2), s. 173–196.
- Reinhardt, S. (2016). *The Beutelsbach Consensus*. Journal of Social Science Education, Vol. 15 (2), s. 11–13.

Lekcja 6. Stawiaj opór, gdy nierówności tłumią czyjś głos

- Lindgren, K. -O, Oskarsson, C., Dawes, C. T. (2017). Can Political Inequalities Be Educated Away? *Evidence from a Large-Scale Reform*, American Journal of Political Science, Vol. 61(1), p. 222–238.
- Root, D. and Kennedy, L. (2018). *Increasing Voter Participation in America: Policies to Drive more Participation and Make Voting More Convenient*. Center for American Progress, <<https://www.americanprogress.org/issues/democracy/reports/2018/07/11/453319/increasing-voter-participation-america/>>.

Lekcja 7. Chroń edukację w imię powszechnego dobra

- Council of Europe (2014). *Three Country Audit of the Lower Secondary Citizenship and Human Rights Education Curriculum*. Strasbourg: Council of Europe.
- Daviet, B. (2016). *Revisiting the Principle of Education as a Public Good*. Education Research and Foresight Working Paper 17, Paris: UNESCO, <<https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-education-public-good>>.

Lekcja 8. Trzymaj szkołę w bezpiecznej odległości od rynku

- Ball, S. J., Youdell, D. (2007). *Hidden Privatization in Public Education*. Brussels: Education International.
- Brandén, M., Bygren, M. (2018). *School Choice and School Segregation: Lessons from Sweden's School Voucher System*. IAS Working Paper Series, Linköping University, <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf>>.
- Butrymowicz, S. (2018). Is Sweden proof that school choice doesn't improve education? The Hechinger Report, <<https://www.pbs.org/newshour/education/is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-improve-education>>.
- Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M. E., Woodworth, J. L. (2013). *National Charter School Study*. Stanford, CA: CREDO, <<http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>>.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD, <<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>.

Lekcja 10. Kwestionuj wykorzystywanie standaryzowanych testów

Carmel, Y. H. (2016). *Regulating „big data education” in Europe: lessons learned from the US*, Internet Policy Review, Vol. 5 (1), <<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>>.

Fair Test (2018). *Just Say No to Standardized Tests: Why and How to Opt Out*. Cambridge, MA: FairTest, <<http://www.fairtest.org/get-involved/ opting-out>>.

Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels: Education International, <<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf>>.

167

Lekcja 11. Spraw, by szkoła pozostała bezpiecznym miejscem nauczania i uczenia się

CNN (2018). *Beslan School Siege Fast Facts*. <<https://www.cnn.com/2013/09/09/world/europe/beslan-school-siege-fast-facts/index.html>>.

Global Coalition to Protect Education from Attack (2015). *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities During Armed Conflict*. New York: GCPEA.

Global Coalition to Protect Education Under Attack (2018). *Education Under Attack 2018*. New York: Global Coalition to Protect Education Under Attack. <http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf>.

Griggs, B., Walker, C. (2019). *In the year since Parkland there's been a school shooting, on average, every 12 days*, CNN, February 14, 2019. <<https://www.cnn.com/2019/02/14/us/school-shootings-since-parkland-trnd/index.html>>.

Searcey, D. and Akinwotu, E. (2018). *Boko Haram Returns Dozens of Schoolgirls Kidnapped in Nigeria*, New York Times, March 21, 2018, <<https://www.ny-times.com/2018/03/21/world/africa/nigeria-boko-haram-girls.html>>.

Lekcja 12. Nie zgadzaj się na noszenie broni lub odznak policyjnych w szkole

AJC (2018). *Which states let teachers have guns?* <<https://www.ajc.com/news/state--regional-education/which-state-let-teachers-have-guns/dNQ6fgT6r4Vi58NxxgnQ6K/>>.

- Eillebrecht, L., Gobbels, W., Kockerlkoren, M. W. G. M. (1995). *Het puik der jonkheid: geschiedenis van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen 1544-1994*. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.
- HM (2011). *Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty*. London: The Stationary Office Limited.

Lekcja 13. Otwórz szkołę na lokalną społeczność

- Coalition for Community Schools (brak daty). *Welcome to the Coalition for Community Schools Website!* <<http://www.communityschools.org/default.aspx>>.

Lekcja 14. Podchodź do nowych technologii z rozwagą

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competency development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- Gallagher, E. (2013). „*The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students*”, Applied Psychology Opus, Department of Applied Psychology, New York University, <<https://steinhardt.nyu.edu/appsyh/opus/issues/2013/fall/gallagher>>.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. New York: Public Affairs Publishing, <<https://www.chronicle.com/article/Dont-Confuse-Technology-With/133551>>.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, <<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klau-s-schwab>>.
- Watters, A. (2015). *The Automatic Teacher, Hack Education*, <<http://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher>>.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Hachette Book Group.

Lekcja 15. Dbaj o swoje bezpieczeństwo w internecie i cień prywatność

- Krueger, K.R., Moore, B. (2015b). *Only trust can allay data privacy concerns*. Phi Delta Kappan, Vol. 97 (2).
- Marketplace. (2015). *Parents' attitudes toward education technology (study conducted by Lieberman Research Worldwide)*. Los Angeles, CA: Author. Odzyskane z <<http://cms.marketplace.org/sites/default/files/Education%20Technology%20-%20APM%20Marketplace%20Report.pdf>>.

- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., Wineburg, S. (2017). *The Challenge That's Bigger Than Fake News*, *American Educator*, Fall 2017, s. 4–10, <https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg>.
- Müller, K., Schwarz, C. (2018). *Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime*, <<https://ssrn.com/abstract=3082972> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3082972>>.
- Shader, M. (2011). *Study: College kids are not so great at searching the Web effectively*. Consumer Reports News, <<https://www.consumerreports.org/cro/news/2011/08/study-college-kids-are-not-so-great-at-searching-the-web-effectively/index.htm>>.
- Søe, S.O. (2017). *Misleadingness in the algorithm society: Misinformation and disinformation*. Medium.com. March 6, <<https://medium.com/big-data-small-meaning-and-global-discourses/misleadingness-in-the-algorithm-society-misinformation-and-disinformation-28f78f14e78f>>.
- Tufekci, R. (2018). *YouTube, the Great Radicalizer*. New York Times, March 10, <<https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>>.

Lekcja 16. Sprzeciwiaj się segregacji

- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Strasbourg: Council of Europe.
- European Roma Rights Centre (2018). *Inclusive Education is not a Mission Impossible – Nils Muižnieks*. European Roma Rights Centre website, <<http://www.errc.org/press-releases/inclusive-education-is-not-a-mission-impossible-nils-muiznieks>>.
- History.Com Editors (2018). *Brown v. Board of Education*, History, <<https://www.history.com/topics/black-history/brown-v-board-of-education-of-topeka>>.
- Hooker, M. T. (2009). *Freedom of Education: The Dutch Political Battle for State Funding of all Schools both Public and Private (1801-1920)*. ... Publishers.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD, <<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>.
- Toppo, G. (2016). *GAO Study: Segregation Worsening in US Schools*. USA Today. May 17, <<https://www.usatoday.com/story/news/2016/05/17/gao-study-segregation-worsening-us-schools/84508438/>>.

Lekcja 17. Walcz z dyskryminacją ze względu na płeć, wyznanie, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, status społeczny czy orientację seksualną

- Fagan, G. (2018). *Political Christianity in Orbán's Hungary*. September, 3, 2018. *East West Church Review*, <<https://budapestbeacon.com/political-christianity-in-orbans-hungary/>>.
- Henley, Jon (2019). *Antisemitism rising sharply across Europe, latest figures show*. The Guardian, <<https://www.theguardian.com/news/2019/feb/15/antisemitism-rising-sharply-across-europe-latest-figures-show>>.
- International Committee of Educators to Combat, *Racism, Anti-Semitism and Apartheid* (1984). Anthology.
- Kruk, Marijn (2019). *What happens when populists are in power? Austria shows it*. Dagblad Trouw, April 30.
- Nirenberg, David (2015). *Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages*. Princeton University Press.

Lekcja 18. Nie odmawiaj dostępu do edukacji dzieciom nielegalnych imigrantów

- Coram Children's Legal Centre (2013). *Growing Up in a Hostile Environment: The rights of undocumented migrant children in the UK*. London: Coram, <https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2013/11/Hostile_Environment_Full_Report_Final.pdf>.
- Council of Europe Parliamentary Assembly (2011). *Undocumented migrant children in an irregular situation: a real cause for concern. Report of the Committee on Migration*. Refugees and Population, 16 September, <<https://www.refworld.org/pdfid/4ee0c4dd2.pdf>>.
- Harrison, V. (2018). *Nauru refugees: The island where children have given up on life*. BBC News, 1 September 2018, <<https://www.bbc.com/news/world-asia-45327058>>.
- Justia (b.d.w.). *Plyer v. Doe*, 457 U.S. 202 (1982), US Supreme Court, <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/457/202/>>.

Lekcja 19. Promuj równość płci, różnorodność oraz integrację

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Global Partnership for Education (GPE) (2017). *Guidance for developing gender-responsive education sector plans*. 23 February, <<https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>>.

Lekcja 21. Walcz o swoje prawa

- Tyler Hook (2017). *Partnership Schools for Liberia: a Critical Review*. Brussels: Education International and Action Aid, <<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/LiberiaReport.PDF>>.

Education International (2017). *The Liberian Government's school privatisation program exposed*. 7 September 2017, <<https://ei-ie.org/en/detail/15334/the-liberian-governments-school-privatisation-program-exposed>>.

Lekcja 22 Broń i poszerzaj swoje prawo do zbiorowych negocjacji

Education International (2015), *EFA report Teachers assessing Education For All Perspectives from the classroom*. Brussels: Education International.

ETUCE (2016). *ETUCE report on The state of funding in education teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries*. Brussels: European Trade Union Committee for Education, <<https://www.csee-etuce.org/en/documents/publications/1453-etuce-report-on-the-state-of-funding-in-education-teachers-working-conditions-social-dialogue-and-trade-union-rights-in-western-european-countries-2016>>.

Wintour, N. (2013). *Study on trends in freedom of association and collective bargaining in the education sector since the financial crisis 2008-2013*. Brussels: Education International.

Czytanka: o edukacji

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I SZKOLENIOWE

Poniżej znajduje się próbka materiałów dydaktycznych dostępnych w internecie, które wspierają edukację na rzecz demokracji. W przypadku dodatkowych sugestii zachęcamy do skontaktowania się z Międzynarodówką Edukacyjną.

173

- Center for Holocaust Education <<https://www.holocausteducation.org.uk/>>.
- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe, <<https://book.coe.int/eur/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html>>.
- Euroclio (brak daty). *Resource Centre for History Education*. Amsterdam: Euroclio, <<https://euroclio.eu/resource-centre/>>.
- Facing History and Ourselves (brak daty). *Educator Resources*. Brookline, MA: Facing History and Ourselves, <<https://www.facinghistory.org/educator-resources>>.
- Flowers, N. (2009). *Compasito Manual on Human Rights Education for Children*, 2nd ed. Budapest, Council of Europe.
- Gollob, R. Krapf, P. (eds.) (2007-2011). *Living Democracy Series*. EDC/HRE Volumes I-VI. Strasbourg, Council of Europe, <[https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{"10618501":2}](https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{)>.
- IBE-UNESCO (2016). *Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks*. Geneva: IBE UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246382e.pdf>>
- OECD (2018). *Education for Integrity: Teaching on Anti-Corruption, Values and the Rule of Law*. Paris, OECD Directorate for Public Governance – Public Sector Integrity Division. s. 28, <<http://www.oecd.org/governance/ethics/education-for-integrity-web.pdf>>.

- Price, J. 2003. *Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four*. Oxford, Oxfam-G, p. 20, <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/get-global>
- Rada Europy (2015). *Compass: Manual for Human Rights Education for Young People*. Strasbourg, Council of Europe.
- Transparency International (2013). *Policy Brief 6/2. Schools and Teachers Lay the Foundations for Fighting Corruption* Berlin: Transparency International, <https://www.transparency.org/whatwedo/publication/policy_brief_6_2013_schools_and_teaching_lay_the_foundations_for_fighting_c>.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Paris, UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002654/265456e.pdf>>
- UNODC (brak daty). *Education for Justice (E4J) Initiative – Education Materials*, <<https://www.unodc.org/e4j/en/index.html>>.

Jednym z wydarzeń związanych z obchodami 25. rocznicy Międzynarodówki Edukacyjnej było seminarium (26 stycznia 2018), podczas którego dokonano przeglądu tematów, jakie miały zostać ujęte w książce. W seminarium wzięli udział przywódcy związków zawodowych, z których kilku uczestniczyło w tworzeniu Międzynarodówki Edukacyjnej. W tekście uwzględniono wiele pomysłów i przykładów zgłoszonych podczas jedenastu sesji. Autorzy pragną podziękować ich uczestniczkom i uczestnikom za twórczy wkład w powstanie książki.

Sonia Alesso (Argentyna), Jorge Antonia Alfaro (Meksyk), David Archer (Wielka Brytania), Tore Asmussen (Dania), Okju Bak (Korea Południowa), John Bangs (Wielka Brytania), Jean-Luc Barbery (Belgia), Raymond Basilio (Filipiny), Anthony Bellanger (Francja), Christine Blower (Wielka Brytania), Jacques Bory (Francja), Hassine Boujarra (Tunezja), Manfred Brinkmann (Niemcy), Paola Cammilli (Włochy), Pepe Campos (Hiszpania), Bob Chase (USA), Christian Chevalier (Francja), Ingrid Laila Convery (Norwegia), Fitzroy Daniel (Trynidad i Tobago), Fatima Da Silva (Brazylia), Nkosana Dlopi (Republika Południowej Afryki), David Dorn (USA), Walter Dresscher (Holandia), Jan Eastman (Kanada), David Edwards (EI DGS), Ina Eriksson (Szwecja), Eugène Ernst (Belgia), Lily Eskelsen García (USA), Monique Fouilhoux (Francja), Roberto Franklin de Leão (Brazylia), Mary Futrell (USA), Antonieta Garcia Lascurain (Meksyk), Heleno Gomes de Araujo Filho (Brazylia), Patrick Gonthier (Francja), Steffen Handal (Norwegia), Bob Harris (Szwajcaria), Yuko Harris (Szwajcaria), Haldis Holst (EI DGS), Owain James (Wielka Brytania), Andreas Keller (Niemcy), Trudy Kerperien (Holandia), Nikolai Kolobashkin (Rosja), Daniel Lafreniere (Francja), Charlie Lennon (Irlandia), Helen Li (USA), Jorgen Lindholm (Szwecja), Mugwena Maluleke (RPA), Graham McCulloch (Australia), Hugh McLean (Wielka Brytania), Manuela Mendonca (Portugalia), Galina Merkoulowa (Rosja), Maurino

Morales Garcia (Meksyk), Assibi Napoe (Togo), Mario Nogueira (Portugalia), Anita Normark (Szwecja), Thulas Nxesi (Republika Południowej Afryki), Dorota Obidniak (Polska), Masaki Okajima (Japonia), Carlos Enrique Rivas Segura (Kolumbia), Patrick Roach (Wielka Brytania), David Robinson (Kanada), Combertty Rodriguez (Kostaryka), Martin Rømer (Dania), Marieme Sakho Dansokho (Senegal), Kailash Satyarthi (Indie), Davanand Sinanan (Trynidad i Tobago), Ram Pal Singh (Indie), Jan Soons (Belgia), Marlis Tepe (Niemcy), Tamaki Terazawa (Japonia), Joseph Thononon (Belgia), Dennis Van Roekel (USA), Cuqui Vera (Hiszpania), Kathy Wallis (Wielka Brytania), Reg Weaver (USA), Robert Weil (USA), Hugo Yasky (Argentyna), Moon Young (Korea Południowa) oraz centrala EI i personel regionalny.

Specjalne podziękowania: Sekretarzowi Generalnemu Międzynarodówki Edukacyjnej Davidowi Edwardsowi za wsparcie idei powstania książki od samego początku jej tworzenia, jak również za przeczytanie kilku szkiców i materiałów badawczych; wszystkim pracownikom Międzynarodówki Edukacyjnej za ich cenną współpracę i wkład, w szczególności dyrektorowi projektu (Global Campaign) Angelo Gavrielatosowi za przejrzanie kilku wczesnych szkiców oraz dostarczenie pomysłów i tekstu; dyrektorze struktury europejskiej ME Susan Flocken (ETUCE) za wniesienie pomysłów do pierwotnego projektu; Frederikowi Destree za zaprojektowanie plakatu *25 lekcji* oraz Timo Linsenmaierowi, dyrektorowi ds. komunikacji Międzynarodówki Edukacyjnej, za pomoc w uporządkowaniu procesu opracowywania książki oraz nadzorowaniu jej aspektów technicznych i komunikacyjnych.

Susan Hopgood, z zawodu nauczycielka matematyki, jest przewodniczącą Międzynarodówki Edukacyjnej od 2009 r.; funkcję tę łączy ze stanowiskiem sekretarza federalnego Australijskiego Związku Nauczycielskiego (Australian Education Union – AEU). Przez całą swoją karierę, jako nauczycielka i liderka związków zawodowych, była niezłomną obrończynią praw człowieka i praw związków zawodowych, przypominając władzom publicznym na całym świecie o ich obowiązku przestrzegania Karty Narodów Zjednoczonych. W Australii, jak również w Międzynarodówce Edukacyjnej, jest szczególnie aktywna w promowaniu równości płci i praw kobiet – w edukacji i w całym społeczeństwie.

Fred van Leeuwen, nauczyciel w szkole podstawowej w Holandii, był sekretarzem generalnym Międzynarodowej Federacji Wolnych Związków Nauczycieli (International Federation of Free Teachers' Unions – IFFTU) od 1981 do 1993 r.; jest jednym z założycieli i architektów Międzynarodówki Edukacyjnej, której był sekretarzem generalnym od 1993 do 2018 r. Jest głosem nauczycieli w społeczności międzynarodowej od prawie czterech dekad. Promowanie demokracji, wysokiej jakości edukacji dla wszystkich i odpowiedniego statusu nauczycieli jest jego życiową misją.

Jim Baker, doświadczony działacz związkowy i urzędnik; współpracował z AFL-CIO (jako asystent wykonawczy prezydenta, przedstawiciel na Europę i dyrektor regionalny na państwa zachodnie). Był członkiem Rady Zarządzającej Międzynarodowej Organizacji Pracy (później, jako dyrektor MOP ACTRAV) oraz Zarządu Międzynarodowej Konfederacji Wolnych Związków Zawodowych (ICFTU). Współpracował też z organizacjami o zasięgu światowym (EI, BWI, Council of Global Unions). Jego pierwotnym związkiem zawodowym jest Zjednoczony Związek Zawodowy Pracowników Samochodowych USA (UAW).

Felisa Tibbitts spędziła większość swojego życia zawodowego, zajmując się edukacją w zakresie praw człowieka. Była współzałożycielką i dyrektorką Human Rights Education Associates (Pracownicy Edukacji Praw Człowieka) w latach 1996–2012 i jest obecnie zaangażowana w praktykę edukowania w kwestii praw człowieka poprzez prowadzenie kursów w nauczycielskim koledżu na Uniwersytecie Kolumbii (Teachers College of Columbia University, USA). Jest również przewodniczącą UNESCO w dziedzinie praw człowieka i szkolnictwa wyższego, a także zajmuje się pracą badawczą w niepełnym wymiarze godzin jako przewodnicząca ds. edukacji w dziedzinie praw człowieka na Uniwersytecie w Utrechcie (Holandia).

Jelmer Evers, nauczyciel historii, działacz związkowy i pisarz; wzywa do demokratycznego profesjonalizmu: nauczyciele powinni objąć przywództwo w szkołach, w badaniach nad edukacją i przy tworzeniu polityki edukacyjnej. Jest (współ)autorem kilku wpływowych publikacji: *Het Alternatief* (2013), *Odwróć system: zmienianie edukacji od podstaw* (Flip the System: changing education from the ground up, 2015) oraz *Nauczanie w czasie czwartej rewolucji przemysłowej: stanie nad przepaścią* (Teaching in the Fourth Industrial Revolution: standing at the precipice, 2018). Jest jednym z liderów holenderskiego związku edukacyjnego Algemene Onderwijsbond (AOB) i był Teacher Leadership Fellow w Międzynarodówce Edukacyjnej.

Timothy Snyder jest amerykańskim pisarzem i historykiem, specjalizującym się w dziejach Europy Środkowej i Wschodniej oraz Holokauście. Jest profesorem historii na Uniwersytecie Yale i stałym współpracownikiem w Instytucie Nauk Humanistycznych w Wiedniu. Napisał książki *Skrzwawione ziemie: Europa między Hitlerem a Stalinem* (Świat Książki, 2011), (współautor: Tony Judt) *Rozważania o wieku XX* (Rebis, 2013) oraz *Czarna Ziemia. Holokaust jako ostrzeżenie* (Znak, 2015). Jego najnowsze książki *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku* (Znak, 2015) oraz *Droga do niewolności. Rosja. Europa. Ameryka* (Znak, 2019) skupiają się na autorytarnych zagrożeniach dla demokracji.

CZYTANKI O EDUKACJI

KILKA SŁÓW O SERII

179

Chcieliśmy powiedzieć dość!

Jak długo można międlić w kółko te same tematy, że lektury nie te, godzin za mało, treści niedostosowane, jakość egzaminów marna, nauczyciele nie dość ofiarni, uczniowie za agresywni, a Karta Nauczyciela do bani.

Czy te dyskusje, odbywane rytualnie przy okazjach wyznaczanych szkolnym kalendarzem, lub incydentalnie, gdy coś się dzieje – ktoś komuś włożył kosz na głowę, ktoś protestuje albo ogłasza nowy ozdrowieńczy program, zbliżają nas do zrozumienia tego, dlaczego coraz bardziej rozczarowuje nas szkoła? Wszystkich nas: uczniów, rodziców, nauczycieli, polityków oświatowych...

Czy na zawsze skazani jesteśmy na uprawianie tej folkowej pedagogicznej pseudowiedzy, jak ją trafnie określiła prof. Dorota Klus-Stańska. Pseudodyskusji, która ani na jotę nie zbliża nas do zrozumienia wyzwań, przed jakimi stanęła edukacja w obliczu cywilizacyjnej zmiany? Czy nie jesteśmy w stanie zdobyć się na rozmowę dotyczącą prawdziwych dylematów, podejmującą próbę dociekania ich przyczyn i odnajdywania sensów w szkolnej rzeczywistości?

Postanowiliśmy zaryzykować, a nuż uda się nam przełamać krępujące dialog ograniczenia: podział na tych, co atakują, i tych, co się bronią, czyli nauczycieli i przedstawicieli abstrakcyjnego społeczeństwa (uczniów, rodziców, media, władze oświatowe); na tematy atrakcyjne medialnie i nudne („przecież to nikogo nie zainteresuje”); przystępne i zdecydowanie zbyt fachowe; światopoglądowo słuszne i nie („lewicowe, feministyczne, fe...”). Tak zrodził się pomysł „Czytanek o Edukacji”. Serii, której ukazywanie się zależeć będzie przede wszystkim od zainteresowania, jakie wzbudzi, i od potencjalnych sponsorów, którzy zechcą wesprzeć tę inicjatywę, by powstać mogły papierowe i elektroniczne wersje kolejnych tomów.

Pojęcie „czytanka”, oznaczające krótki tekst z podręcznika szkolnego, silnie wiąże się z historią i tradycją kształcenia. Jak dowodzą artykuły z pierwszej części serii, ale także liczne prace teoretyków i praktyków edukacji, model szkoły z minionego wieku jest nadzwyczaj trwały i skutecznie opiera się zmianom. Pomyśleliśmy sobie przewrotnie, że tytuł „Czytanki” odzwierciedlałby przywiązanie nas wszystkich do tradycyjnego myślenia o szkole, funkcjonalistycznego

podejścia do jej roli w społeczeństwie oraz naszą skłonność do upraszczania rzeczywistości i pomijania niewygodnych wątków. Ale określenia „czytanka” używać można także w odniesieniu do książki, zawierającej popularne teksty do wykorzystania w szkole. Nie mielibyśmy nic przeciwko temu, gdyby nasze czytanki były w szkołach „wykorzystywane” i omawiane.

Do polskich Czytelniczek i Czytelników,

jest wiele powodów, dla których książka, którą oddajemy w Wasze ręce, powinna stać się lekturą obowiązkową dla każdej i każdego z nas. Przede wszystkim dlatego że źródłem „25 lekcji o edukacji i demokracji” są doświadczenia i przeżycia samych nauczycielek i nauczycieli z różnych czasów i z różnych krańców świata. Jest to opowieść o postawach ludzi i całych organizacji wobec sytuacji zagrażających demokracji. Znalazły się w niej także przykłady z Polski – historia Tajnej Organizacji Nauczycielskiej i współczesnej walki Związku Nauczycielstwa Polskiego z prywatyzacją edukacji. Oboje autorzy podkreślają także wkład „Solidarności” w przebudowę polityczną Europy po okresie zimnej wojny i przypominają za Johnem Deweyem, że demokracja nie jest nam dana raz na zawsze, lecz że „(...) musi się odradzać w każdym pokoleniu (...)”. Codzienna lektura gazet czy oglądanie telewizyjnych programów informacyjnych boleśnie uświadamia nam aktualność tych słów.

Wiele i wielu z nas zastanawia się nad przyczynami, dla których tysiące ludzi na świecie zdają się odrzucać demokrację, widząc w autorytarnych rządach atrakcyjną alternatywę, mającą uchronić ich przed zagrożeniami, które niosą ze sobą zmiany cywilizacyjne i klimatyczne. Przyczyny pojawienia się w tak wielu miejscach na świecie zjawisk zagrażających zasadom demokracji większość z nas upatruje w czynnikach zewnętrznych. Susan Hopgood i Fred van Leeuwen przypominają nam o tym, że powinniśmy ich szukać także w sobie i najbliższym otoczeniu, w braku szybkiej i mocnej reakcji szkoły na zmiany w świecie. Podkreślają, że wolność nie oznacza wolności od odpowiedzialności i od zasad. Przypomina nam o tym w swoim wstępie Timothy Snyder.

Temat każdej z 25 lekcji stanowi jednocześnie zalecenie i wskazuje na zasadę, co razem składa się na przepis, jak być przyzwoitą, przyzwoitym w trudnych czasach, gdy wystawieni jesteśmy na próbę – próbę charakteru. Ta książka zawiera też inny ważny aspekt – przestrzega przed traktowaniem związków zawodowych jako przeżytku, który można zastąpić pospolitym ruszeniem, spontanicznymi, społecznymi akcjami, oraz uświadamia szkodliwość takiego sposobu myślenia.

Edukacja jest „akuszerką demokracji” – nauczycielki i nauczyciele powinni pamiętać o tym każdego dnia, ucząc demokracji oraz stwarzając swoim uczennicom i uczniom warunki, by jej doświadczali.

Sławomir Broniarz
prezes ZNP

W książce tej Susan Hopgood i Fred van Leeuwen dzielą się aktualnymi i ważnymi pomysłami na to, w jaki sposób edukacja publiczna może wspierać i rozwijać demokrację. 25 lekcji wynika z głębokiego uznania dla uniwersalnych praw człowieka wszystkich uczących się oraz jasnej wizji tego, w jaki sposób szkoły publiczne mogą pomóc w promowaniu tych praw. Lekcje prezentują takie tematy, jak: edukacja obywatelska, edukacja promująca bycie obywatelem świata, edukacja imigrantów i uchodźców, integracja rasowa i społeczna, znaczenie powszechnej edukacji oraz rola zawodu nauczyciela. Są one ożywczym i ważnym wkładem w obowiązkową debatę na temat tego, że szkoły muszą odzyskać swoją demokratyczną misję w czasie, gdy demokracja jest zagrożona w wielu częściach świata. Hopgood i van Leeuwen podkreślają ważną rolę, jaką mogą odegrać demokratyczne związki zawodowe we wspieraniu instytucji demokratycznych. Podstawowym przesłaniem tego manifestu publicznej edukacji w służbie społeczeństw demokratycznych, sprzyjających integracji społecznej, jest przekazanie nauczycielom, jak mają podporządkować swoją codzienną pracę ambitnemu celowi, jakim jest budowanie porządku społecznego opartego na wolności i sprawiedliwości. Tę książkę powinni przeczytać wszyscy, którzy rozumieją, że nauczyciele wykonują pracę ważną dla przyszłych losów ludzkości.

Fernando M. Reimers

profesor edukacji międzynarodowej Fundacji Forda, Harvard Graduate School of Education, Boston

Ta książka jest bez wątpienia najlepszym manifestem, jaki kiedykolwiek przeczytałam, na temat silnych relacji między szkołami publicznymi, demokracją, związkami zawodowymi i prawami człowieka, i odwrotnie – zdecydowaną krytyką bigoterii, zastępowania nauczycieli technologią i szkolnictwa opartego na zasadach rynkowych. Polecam ją każdemu obywatelowi zaniepokojonemu naszą wspólną przyszłością.

Diane Ravitch

historyk edukacji oraz prowadząca badania w Steinhardt School of Culture, Education and Human Development na Uniwersytecie Nowojorskim, Nowy Jork

Większość z nas zgadza się co do tego, że edukacja jest ważna. Na tym często kończy się konsensus. Istnieje wiele różnych opinii na temat tego, jaki jest cel edukacji, czego dzieci powinny się uczyć w szkole, w jaki sposób nauczyciele powinni uczyć i kto powinien decydować o tym, co szkoły robią. Książka ta oferuje 25 ważnych lekcji od szkół i nauczycieli z całego świata, aby rodzice, politycy, szkoły i uczniowie mogli prowadzić bardziej owocne rozmowy na temat tego, jaka może być szkoła. Żadna z tych lekcji nie rości sobie pretensji do udzielania wyczerpujących odpowiedzi, ale raczej służy głębszemu dialogowi i zrozumieniu.

Pasi Sahlberg

profesor polityki edukacyjnej, Gonski Institute for Education, Uniwersytet Nowej Południowej Walii, Sydney

Potężny apel do nauczycieli na całym świecie o pomoc w przetrwaniu demokracji oraz do społeczności międzynarodowej o zapewnienie wychowawcom naszych dzieci wolności i narzędzi potrzebnych do realizacji tego zadania. Obowiązkowa lektura – nie tylko dla każdego nauczyciela w klasie, ale także dla naszych przywódców politycznych, którzy powinni wziąć sobie do serca 25 lekcji od nauczycieli.

Irina Bokova

była dyrektor generalna UNESCO (2009–2017), Paryż

**Publikacja wydana we współpracy
z Fundacją im. Friedricha Eberta
Przedstawicielstwo w Polsce**

**FRIEDRICH
EBERT**

STIFTUNG