

DAVID E. CAMPBELL, MEIRA LEVINSON, FREDERICK M. HESS (red.) *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts 2012, ss. 328

Książka, choć ukazała się już 2 lata temu, dotyczy niezwykle aktualnego z perspektywy społecznej i edukacyjnej obszaru – wychowania obywatelskiego. Dziwnie znajomo brzmią słowa jednego z redaktorów publikacji, amerykańskiego profesora, specjalizującego się w badaniach nad amerykańską demokracją i wspierającą postawy demokratyczne polityką edukacyjną, Davida E. Campbella:

Ironią braku zainteresowania edukacją obywatelską w kręgach edukacyjnych jest niemalże powszechna zgoda co do jego [*obywatelstwa* – D.H.-W.] znaczenia. Wypowiedzi ekspertów oświatowych, zarówno po lewej, jak i po prawej stronie, pełne są pustych słów o znaczeniu edukacji obywatelskiej. A jednak, mimo tej pozornej zgody co do jej znaczenia, edukacja obywatelska nadal cieszy się w praktyce niewielkim zainteresowaniem ze strony reformatorów oświaty, polityków edukacyjnych, nauczycielskich związków zawodowych i innych. W ogniu debat nad polityką edukacyjną na pierwszy plan wysuwają się matematyka i czytanie, a nauki ścisłe czasem też przemykają się z biletem w drugim rzędzie. O edukacji obywatelskiej pojawiają się ledwie wzmianki, może poza pojawiającym się przy różnych okazjach biadoleniem nad polityczną ignorancją młodzieży (Campbell, s. 6).

Podjęte w recenzowanej publikacji rozważania o potrzebie autentycznego zainteresowania edukacją obywatelską w Stanach Zjednoczonych mogłyby równie dobrze odnosić się do sytuacji w Europie, w tym także w Polsce.

Jedną z przyczyn braku ożywionej debaty nad edukacją obywatelską jest – zdaniem D.E. Campbella – tzw. fałszywy konsensus, oparty na bezdyskusyjnym przekonaniu, że „Každy zgodzi się, że szkoły powinny uczyć młodzież aktywności obywatelskiej i znajomości polityki” (Campbell, s. 7). Jednak wyjście poza oczywistości i frazesy, wypowiedziane na temat „dobrego obywatelstwa” narusza pozorną zgodę co do tego, że wychowanie obywatelskie ma kluczowe znaczenie dla przetrwania społeczeństwa. Pomiędzy prawicą a lewicą nie zostało bowiem wypracowane jednoznaczne stanowisko, czego i jak powinny uczyć szkoły, będące kluczowymi miejscami uczenia demokracji. Jak widać z pobieżnych chociażby obserwacji debaty publicznej nad rolą szkoły w sferze edukacji obywatelskiej, zarówno w Stanach

Zjednoczonych, jak i w Europie odrobienie (a wręcz nadrobienie) lekcji z wychowania obywatelskiego dotyczy również (a może przede wszystkim) reformujących edukację polityków. A jedną z najważniejszych lekcji jest ta, podczas której młodzież powinna dowiedzieć się, że „w sercu polityki [także edukacyjnej – D.H.-W.] leży konflikt, a zatem i kompromis” (Campbell, s. 5). Uczniowie powinni poznać nie tylko tę przyjemnie wyidealizowaną, „cukierkową” stronę działań obywatelskich, ale także tę realną, „barbarzyńską” stronę polityki. Konieczne jest odejście od przekonania, iż edukacja obywatelska powinna kształtować wśród uczniów podstawę unikania kontrowersyjnych kwestii politycznych. Oprócz wpajania uczniom umiejętności wyciszania konfliktów, system edukacyjny musi wypracować w uczniach świadomość złożoności polityki i trudności podejmowania decyzji w sposób demokratyczny. Campbell podsumowuje krótko: „Aby uprawiać demokrację, obywatele muszą mieć świadomość, że panuje w niej nieporządek” (s. 5). Akceptacja trwale wpisanych w ustrój demokratyczny konfliktów i sporów jest warunkiem koniecznym osiągnięcia kompromisu.

Tak długo, jak dyskusja pozostaje na wysokim poziomie abstrakcji, wszyscy zgadzają się, że edukacja obywatelska ma szczególne znaczenie w procesie socjalizacji szkolnej. Problemy pojawiają się, kiedy staramy się odpowiedzieć na pytanie, jak to „uczenie się bycia dobrym obywatelem” powinno przebiegać. Problem ten podejmuje w otwierającym tom artykule „What students know about civics and government” (*Co uczniowie wiedzą o obywatelskości i rządzie*) Richard G. Niemi. Autor zwraca uwagę, jak różnorodne są propozycje zmian edukacji obywatelskiej w obliczu spadku zaangażowania obywatelskiego i zainteresowania polityką wśród młodych ludzi. Jedni skupiają się na promowaniu nowatorskich rozwiązań dydaktycznych, np. propagujących postawy obywatelskie gier poznawczych: symulacji, debat bądź pozorowanych wyborów. Inni przywołują – pozytywne dla rozwoju aktywności obywatelskiej – otwarte metody nauczania, angażujące uczniów w pracę zespołową i sytuujące uczenie się jako proces konstrukcji, o którego przebiegu decyduje sam uczeń. Jeszcze inni zwiększenia zainteresowania wiedzą polityczną upatrują we „wprowadzeniu polityki do klasy szkolnej poprzez promowanie wizyt działaczy lokalnych bądź wybranych przedstawicieli władz” (Niemi, s. 30). Kształtowanie wśród uczniów umiejętności obywatelskich zaczyna się jednak w każdym przypadku od wykształcenia nawyku zainteresowania sprawami publicznymi i zainteresowania bieżącą polityką, kształtowaną przez (stale obecne) konflikty, kontrowersje i kompromisy.

Kolejny znany badacz problematyki obywatelskiej, Peter Levine, prezentuje znacznie mniej pesymistyczne zdanie na temat zainteresowania młodych ludzi polityką. W eseju „Education for a Civil Society” (*Edukacja dla społeczeństwa obywatelskiego*) za największą słabość wychowania obywatelskiego uznaje kierunek prowadzonych obecnie reform edukacyjnych, za najwyższą wartość procesu kształcenia uznających pomiar osiągnięć uczniów i – skorelowany z nim – pomiar efektywności pracy szkoły. Zwłaszcza propozycje, aby tym pomiarem (testowaniem) objąć sferę kształcenia

obywatelskiego, stwarzają niebezpieczeństwo, że wykształcone zostanie całe pokolenie młodzieży, które dysponuje dokładną wiedzą na temat każdej z izb parlamentu, ale „nie ma pojęcia, jak poprowadzić spotkanie” (Levine, 2012, s. 55). Standardy edukacji obywatelskiej powinny być więc zgodne z rzeczywistymi potrzebami społeczeństwa obywatelskiego.

Michael Johanek w tekście zatytułowanym: „Preparing Pluribus for Unum: Historical Perspectives on Civic Education” (*Przygotowując »jedno uczynione z wielu«: historyczne spojrzenie na edukację obywatelską*) uzupełnia współczesną dyskusję o istotny kontekst historyczny. Autor wskazuje – na przykładzie trzech studiów przypadku – jak szkoła publiczna stawała się źródłem zmiany społecznej i przebudzenia obywatelskiego w Ameryce u progu XX wieku. Opisane przez Autora innowacje edukacyjne są swoistymi „historiami sukcesu” aktywności obywatelskiej na początku XX wieku. Jako takie mogą stanowić inspirację dla współczesnych szkół, chcących przełamać postępującą izolację ze wspólnoty lokalnej i tworzyć takie programy kształcenia obywatelskiego, które umożliwiłyby aktywną współpracę szkoły z jej lokalnym środowiskiem społeczno-politycznym.

Kolejna znana badaczka edukacji obywatelskiej, Meira Levinson, podejmuje w eseju „Diversity and Civic Education” (*Zróżnicowanie i edukacja obywatelska*) problem wpływu szeroko pojętego zróżnicowania kulturowego na wychowanie obywatelskie. Analiza zagrożeń i szans wynikających ze zróżnicowania (w wymiarze językowym, kulturowym, ideologicznym, etnicznym, narodowym, religijnym bądź społecznym) podporządkowana jest podstawowemu pytaniu badawczemu: Jak powinna wyglądać demokratyczna współpraca ludzi, którzy reprezentują często biegunowo różne stanowiska, podzielają całkowicie odmienne systemy wartości oraz posiadają różniące się style życia? Rozważania Autorki na temat adekwatnego – z punktu widzenia potrzeb zróżnicowanych społeczeństw – modelu włączającej i upelnomocniającej edukacji obywatelskiej prowadzone są zarówno w toku analizy filozoficznej, jak i z wykorzystaniem wyników stosownych badań empirycznych.

Kolejnych pięć rozdziałów książki ma wymiar praktyczny, bowiem zawiera inspirujące przykłady, uwieńczonych sukcesem, programów edukacji obywatelskiej dla młodzieży i nauczycieli. James Youniss, w tekście „How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy” (*Jak wzbogacić edukację obywatelską i potrzymać demokrację*) prezentuje strategie, dzięki którym szkoły mogą polepszyć skuteczność prowadzonych zajęć z wychowania obywatelskiego. Autor zwraca szczególną uwagę na potencjał tkwiący w takich działaniach wychowawczych, jak klasowa dyskusja (o której chętnie zapominamy w natłoku zajęć dydaktycznych), samorząd uczniowski (pierwsze kroki w praktykowaniu „demokracji na co dzień”) i praca społeczna na zasadach wolontariatu (otwierająca uczniów na współpracę we wspólnocie lokalnej).

O faktach i mitach na temat dynamicznego „uczenia się obywatelskości” pisze Anna Saavedra w rozdziale zatytułowanym „Dry to Dynamic Civic Education Curricula” (*Niedobór dynamicznych programów edukacji obywatelskiej*). Autorka prezentuje

studia przypadku różnorodnych działań, będących przykładem dynamicznego kształcenia obywatelskiego, m.in. symulacji obywatelskich (udawanych procesów, symulacji głosowania, debat politycznych) oraz akcji obywatelskich (pisanie listów do gazet, projektowania kampanii wyborczych), wzmacniających zaangażowanie społeczne i polityczne uczniów. Zdaniem A. Saavedry, problemem nie jest brak programów kształcenia obywatelskiego, ale ich statyczny (oparty jedynie na pracy z tekstem) charakter.

Perspektywę kształcenia nauczycieli rozwija Keith Barton w kolejnym rozdziale „Expanding Preservice Teachers' Images of Self, Students and Democracy” (*Rozwijając obrazy siebie, uczniów i demokracji na etapie kształcenia początkowego nauczycieli*). Podkreśla on, iż podstawowym zadaniem (każdego!) nauczyciela jest wzmacnianie demokratycznego uczestnictwa obywatelskiego poprzez kreowanie demokratycznego klimatu w klasie szkolnej. Autor – na bazie własnego doświadczenia pracy z przyszłymi nauczycielami – formułuje zestaw wskazówek, wspomagających budowanie „demokratycznego ideału” w kształceniu nauczycieli. Kontynuację problematyki stanowi kolejny rozdział autorstwa Diany Hess i Johna Zoli, zatytułowany „Professional Development as a Tool for Improving Civic Education” (*Rozwój zawodowy jako narzędzie polepszania edukacji obywatelskiej*). Autorzy – opierając się na prezentacji trzech studiów przypadku – charakteryzują pięć cech udanego programu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli wychowania obywatelskiego.

Kolejny rozdział wprowadza czytelnika w świat technologii, aktywności *online*, a nawet gier komputerowych, które skutecznie wspierają kształcenie kompetencji obywatelskich wśród młodzieży. Trójka znanych badaczy, Joseph Kahne, Jacqueline Ullman i Ellen Middaugh, w tekście zatytułowanym „Digital Opportunities for Civic Education” (*Cyfrowe szanse dla edukacji obywatelskiej*) prezentuje cały wachlarz propozycji spod znaku „cyfrowej infrastruktury obywatelskiej” (*digital civic infrastructure*). Autorzy, na podstawie wyników badań własnych, dochodzą do konkluzji, że dzięki wirtualnej aktywności obywatelskiej zmienia się percepcja tejże aktywności w świecie realnym, a nauczyciele zwiększają szanse na przełamanie niechęci młodych do polityki oraz na skuteczniejsze kształtowanie kompetencji obywatelskich uczniów. Kształtowanie obywatelskości *online* daje również szansę na zmniejszenie zróżnicowania w dostępie do życia społecznego. Jednym z ważniejszych problemów, przewijających się w większości artykułów recenzowanego tomu, jest bowiem tzw. luka partycypacyjna (*participation gap*) – nierówność szans na uczestnictwo obywatelskie między dziećmi ze środowisk aktywnych i uprawnionych a dziećmi żyjącymi na obszarach stagnacji politycznej i obywatelskiej. Autorzy prezentują argumenty potwierdzające możliwość przezwyciężenia owej nierówności szans, a także będącej jej konsekwencją nierówności rezultatów, dzięki rozwojowi aktywności obywatelskiej młodych ludzi w świecie wirtualnym.

Ostatni rozdział, autorstwa Davida Campbella, poświęcony jest edukacji obywatelskiej w trzech rodzajach szkół amerykańskich: publicznych, charterowych oraz prywatnych. Już w tytule – „Civic Education in Traditional Public, Charter, and

Private Schools: Moving from Comparison to Explanation" (*Edukacja obywatelska w szkołach tradycyjnych publicznych charterowych oraz prywatnych: przechodząc od porównania do wyjaśnienia*) – Autor podkreśla, że ma zamiar w swych rozważaniach wyjść poza schematyczne pytanie: które szkoły „lepiej”, a które „gorzej” wychowują młodych obywateli. Zasadnicze pytanie badawcze brzmi, dlaczego szkoły różnią się z punktu widzenia jakości proponowanego wychowania obywatelskiego. Wśród „historii sukcesu” w kształtowaniu kompetencji obywatelskich znajdują się zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne oraz charterowe. Aby uniknąć stereotypowego myślenia, należy zająć się badaniem klimatu szkolnego i etosu każdej z wyróżniających się pozytywnie szkół, aby móc dokonywać porównań, a przede wszystkim – diagnozować źródła różnic w podejmowanych przez szkoły strategiach kształcenia obywatelskiego.

Jak podkreśla w podsumowaniu Meira Levinson, edukacja obywatelska powinna wyjść z cienia – nastawionej na indywidualne działania i jednostkowy sukces – samorealizacji. Powinna być – jak to określa Autorka w samym tytule podsumowania – „trzecim C”. Oprócz edukacji (*College*), kariery zawodowej (*Career*) jest jeszcze obywatelskość (*Citizenship*). Dzięki zaangażowaniu szkoły i wspólnoty lokalnej młodzi ludzie, oprócz aspiracji edukacyjnych i ambicji zawodowych, mogą zyskać trzecią, dopełniającą (a nawet przewyższającą dwie poprzednie) perspektywę: autentycznej troski o współobywateli i zdolności do inicjowania i przeprowadzania pozytywnej zmiany społecznej.

*Dobrochna Hildebrandt-Wypych*