

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Uniwersytet Szczeciński

**ZAANGAŻOWANIE W SZKOLE
– SZKOŁA ZAANGAŻOWANIA.
O MOŻLIWOŚCIACH I UTRUDNIENIACH
DEMOKRATYCZNEGO UCZESTNICZENIA UCZNIÓW
W SFERZE PUBLICZNEJ**

ABSTRACT. Czerepaniak-Walczak Maria, *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej* [Engagement in school – school of engagement. About possibilities and obstacles of democratic students' participation in the public sphere]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 139-153. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

The subject of this article is the process of school education as a field of experience of the pupil's commitment. Assumption, that the school and the class are the essential place of the learning of civil's participating isn't raising doubts because the education is perceived as the factor of the forming of the social capital as well as civic society

There is a very strong assumption that between the education and the social engagement exist a real ties and this is recognized as so obvious that isn't verified. However the forming of the citizenship requires much more experiences, than in the process of the school's education which is usually focused on an accumulation of the knowledge, while civil participation requires the particular type of social interactions in peer teams. It means, that civil education as well as forming and updating of civil competencies requires personal experiences in the multidimensional social relations, in which the mutual obligations and duties create the social network of group members.

In this text are discussed following areas of students' experiences favorable for the social and civil engagement of pupils: a) the process of education with particular reference to programs and contents of education, b) methods and forms of and teaching and learning, c) students' selfgovernment, d) extracurricular as well as voluntary activities and e) norms and principles regulating of social life at school. The most important for the social engagement is the possibility of students' participation in these forms of social life. It is seen as an important factor of students' engagement in different forms of organizations of lives in school.

Key words: engagement, democratic students' participation, public sphere

Wprowadzenie

Stwierdzenie, że szkoła i klasa szkolna jest dla współczesnego człowieka podstawowym miejscem uczenia się obywatelskiego uczestnicze-

nia nie budzi w zasadzie wątpliwości. Edukacja postrzegana jest bowiem jako czynnik kształtowania **obywatelskiego kapitału społecznego**. W powszechnym mniemaniu, w szkole istnieją warunki, by powiązania o celach prospołecznych, to znaczy służących dobru wspólnemu, wykrczały poza więzi rodzinne i nieformalne więzi koleżeńskie. W rezultacie tego przekonania, hipotezę o związku edukacji z obywatelskim zaangażowaniem przyjmuje się za oczywistą, bez poddawania jej krytycznej weryfikacji. Kształtowanie obywatelstwa wymaga jednak znacznie więcej doświadczeń, aniżeli w procesie szkolnego kształcenia, które zwykle skupione jest na akumulacji wiedzy, podczas gdy obywatelskie uczestniczenie wymaga szczególnego typu interakcji społecznych w zespołach rówieśniczych. Oznacza to, że wychowanie obywatelskie, kształtowanie i aktualizowanie postaw obywatelskich wymaga osobistego doświadczania wielowymiarowych relacji społecznych, w których powinności i obowiązki tworzą sieć wzajemnych zobowiązań członków grupy. Jest to podstawą istnienia takiego typu ładu społecznego i politycznego, który sprzyja kształtowaniu krytycyzmu, innowacyjności, odwagi i odpowiedzialności, przejawiających się w świadomym uczestniczeniu w życiu zbiorowym. Uwidacznia się to w osobistym zaangażowaniu w życie społeczne zbiorowości. Przede wszystkim jednak sprzyja bezpośrednio doświadczeń. Uczestniczenie w dziejących się w społecznej przestrzeni sprawach sprowadza się bowiem nie tylko do kibicowania dziejącym się zdarzeniom, oglądania/podglądania ich bez poczucia zagrożenia osobistej egzystencji. Bezpośrednie uczestniczenie w zdarzeniach angażuje umysł i emocje, daje poczucie własnego wpływu na kształt stanów rzeczy, sprzyja posługiwaniu się argumentacją oraz negocjowaniu nowych rozwiązań.

Pojmowanie szkolnej edukacji jako kluczowego czynnika kształtowania i rozwoju kapitału społecznego wiąże się z uznaniem istnienia w niej warunków doświadczania jego elementów, a mianowicie wzajemnego zaufania i zaangażowania we wspólne sprawy. Jest to możliwe wówczas, gdy szkoła i klasa szkolna jest miejscem socjalizacji, realizacji platońskiej idei akademii oraz idei rozwoju¹. Taka koncepcja szkoły i edukacji sprzyja interakcjom w grupie w procesie poznania i działania. Sprzyja osobistemu zaangażowaniu się w życie grupy.

W rozważaniach nad potencjałem szkoły i edukacji w zakresie kształtowania i rozwijania zaangażowanego uczestniczenia uczniów można wyróżnić między innymi następujące pola analiz: a) koncepcje teleologiczne (zaangażowanie jako cel autoteliczny lub instrumentalny), b) programy i treści kształcenia, c) obszary zaangażowanej aktywności, d) teo-

¹ K. Egan, *The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up*, New Haven – London 2008, s. 9.

retetyczną perspektywę rozważań, w tym odsłanianie mechanizmów rządzących zaangażowaniem społecznym. Każde z nich zasługuje na odrębne podejście. Przede wszystkim jednak należy wskazać, czym jest zaangażowanie społeczne. Jako element kapitału społecznego jest to podmiotowa kondycja emocjonalno-mentalna, wyrażająca się w gotowości do podejmowania działań (aktywności) w wybranej sferze oraz konsekwentnego przejawiania tej aktywności. Jest integracją woli współpracy i poszanowania zasad postępowania w celu realizacji dobra wspólnego. R. Bhaskar wyróżnia pięć następujących elementów zaangażowanego działania:

- a) zamysł, intencję aktywności;
- b) pomyślenie, opracowanie koncepcji działania z uwzględnieniem potencjalnych zagrożeń i utrudnień,
- c) emocjonalne nastawienie, w tym odwagę i gotowość podejmowania ryzyka,
- d) działanie, czynność,
- e) zrealizowanie, wykonanie².

Tak pojmowane zaangażowanie jest efektem doświadczenia kształtowanego w procesie uczestniczenia w życiu zbiorowości. Stanowi przejaw aktywnego bycia w sferze publicznej. Przybiera postać działania ukierunkowanego na interes zbiorowy, którym może być zachowanie *status quo* albo zmiana. Jest to zatem przejaw dobrowolnego udziału w sprawach zbiorowości, w kształtowaniu i upowszechnianiu opinii na temat tych spraw, zgłębiania ich i dyskusowania o nich oraz ich zmieniania (jeśli taka jest potrzeba) lub podtrzymywania istniejących stanów rzeczy³. Jako atrybut podmiotu wyraża się w gotowości poświęcenia czasu i energii dla dobra wspólnego.

Sfery zaangażowania w szkole; obszary podmiotowego uczestniczenia

Jeśli za H.G. Gadamerem przyjmiemy, że

to małe akademickie [a w tym przypadku – szkolne dop. M.Cz.-W.] *universum* wciąż jeszcze pozostaje jedną z niewielu zapowiedzi dużego *universum* ludzkości, która musi nauczyć się budować między sobą nową solidarność⁴

² R. Bhaskar, *Reflections on Meta-Reality. Transcendence. Emancipation and Everyday Life*, New Delhi – Thousand Oaks – London 2002, s. 241.

³ J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik i M. Łukasiewicz, Warszawa 2007, s. 202.

⁴ H.G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, Warszawa 2008, s. 257.

łatwo zrozumieć, dlaczego właśnie na instytucjach edukacyjnych skupiona jest uwaga w związku z nabywaniem doświadczeń obywatelskich. Wszak to w szkole, w klasie szkolnej, zwłaszcza na etapie edukacji powszechnej (tzn. w szkole podstawowej i gimnazjum), niczym w soczewce skupiają się wzory zachowań społecznych. Ponadto, szkoła stanowi swoistą „społeczność lokalną”, która jest miejscem uczenia się odczytywania potrzeb, projektowania sposobów ich zaspokajania oraz mobilizacji nastawionej na realizację tych projektów. Wciąż jednak ten obszar doświadczeń obywatelskiej partycypacji należy do marginesu działania szkoły. Odnosi się to także do udziału szkoły w inicjowaniu zmiany w środowisku jej funkcjonowania. W opinii 12,5% Polaków pomysł zbiorowego działania wychodzi ze szkoły i od nauczycieli⁵. Niewykluczone, że skupienie na codziennych zadaniach edukacyjnych sprawia, że w polu widzenia nauczycieli i uczniów nie ma miejsca nie tylko na sprawy dziejące się w środowisku, ale na społeczne obszary życia szkolnego.

Analiza zaangażowania jako elementu kapitału społecznego może być skupiona na różnorodnych obszarach aktywności, zarówno związanych z realizacją obowiązku nauki, jak i wykraczających poza uczestniczenie w procesie nauczania i uczenia się. Każde z pól zaangażowanej aktywności zawiera specyficzny dla siebie potencjał świadomego uczestniczenia. Przybliżenie potencjału szkoły w tym zakresie rozpocznie do wskazania naturalnych dla tego środowiska źródeł doświadczeń uczniowskich w zaangażowaniu w osiąganie zbiorowej pomysłowości i kooperacji. David S. Campbell wyróżnił następujące obszary doświadczeń uczniowskich sprzyjające społecznemu i obywatelskiemu zaangażowaniu uczniów: a) proces edukacji, w tym: programy i treści kształcenia, metody i formy nauczania i uczenia się, b) samorządność uczniowską, c) zajęcia pozalekcyjne, wolontariat oraz normy i zasady regulujące społeczne życie szkoły⁶.

Na potrzebę tworzenia warunków doświadczania w szkole obywatelskiego uczestniczenia wskazują wyniki badań przeprowadzonych w społeczeństwie dorosłych (ryc. 1).

TNS OBOP opublikował raport poświęcony kapitałowi stowarzyszeniowo-obywatelskiemu w Polsce. Wynika z niego, że tylko co dziesiąty Polak należy do jakiejś organizacji⁷. „W badaniu społeczeństwa obywatelskiego Polska otrzymała jedną z najniższych not w Europie za wskaźnik członkostwa w organizacjach społeczeństwa obywatelskiego – 0 w skali 0-3”⁸. Jest to na tyle niski wskaźnik partycypacji obywatel-

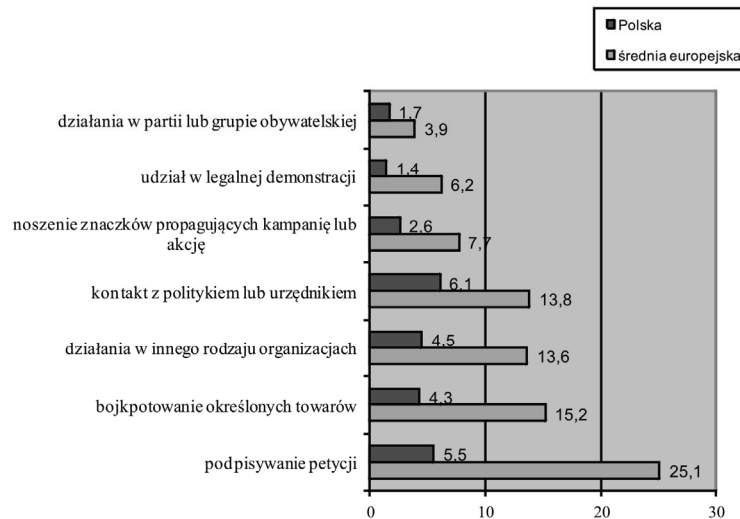
⁵ *Indeks Społeczeństwa Obywatelskiego*, Warszawa 2008, styczeń, s. 71.

⁶ D.E. Campbell, *What is education's impact on civic and social engagement?* Referat wygłoszony na *Symposium on Social Outcomes of Learning*, w University of Education (Kopenhaga) 23-24 marca 2006 roku.

⁷ TNS OBOP, *Penuria społeczeństwa obywatelskiego*, styczeń 2007.

⁸ *Indeks Społeczeństwa Obywatelskiego*.

skiej, że wymaga podejmowania systematycznych działań o charakterze edukacyjnym oraz poszerzenia kręgów działania organizacji społecznych.



Ryc. 1. Zaangażowanie w działalność obywatelską

Źródło: badanie *European Social Survey 2006/2007*

O udziale edukacji w kształtowaniu zaangażowania w życie społeczne pisze się zwykle w kontekście udziału osób w wydarzeniach o charakterze politycznym, to znaczy uczestniczeniu w wyborach, członkostwie w partiach i organizacjach, a znacznie mniej uwagi poświęca codziennym relacjom społecznym w bezpośrednich układach odniesienia. Dotyczy to również szkoły, która zwykle postrzegana jest jako środowisko doświadczania zaangażowania w pracę samorządu uczniowskiego i zdarzenia o charakterze odświętnym (jak uroczystości szkolne i państwowe), podczas gdy rzeczywistym źródłem doświadczeń społecznych i obywatelskich są codzienne zdarzenia związane z uczeniem się, życiem zespołów klasowych.

Jak piszą, niezależnie od siebie, D.S. Hillygus⁹ i D.E. Campbell¹⁰, między edukacją i zaangażowaniem społecznym istnieje silny związek. Jednakże, jak zauważają obydwój, związek ten uznany jest za tak oczywisty, że nie jest poddawany weryfikacji. Nie są rozpoznane też mechanizmy rządzące tym związkiem. Campbell mówi wręcz o swoistej, przysłowiowej „czarnej skrzynce”, w której zachodzą niewyjaśnione dotychczas procesy generujące zaangażowanie społeczne uczniów, ich ak-

⁹ D.S. Hillygus, *The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement*, *Political Behavior*, 2005, 27, 1.

¹⁰ D.E. Campbell, *What is education's impact*.

tywne uczestniczenie w różnych sferach życia szkoły. To, czym wypełniona jest „czarna skrzynka” stanowi wciąż przedmiot analiz i interpretacji pedagogów. Wprawdzie niektóre jej elementy są już rozpoznawalne, jednak wiele z nich pozostaje wciąż zadaniem do rozwiązania.

Uznanie zaangażowania za podmiotową kondycję emocjonalno-mentalną, wyrażającą się w gotowości do podejmowania działań (aktywności) w wybranej sferze oraz konsekwentnego przejawiania tej aktywności, sprawia, że u jej podstaw znajdują się osobiście doświadczane i rozumiane rozbieżności między tym, co oczekiwane, akceptowane a tym, co realnie istnieje. Zaangażowanie jest wszak wyrazem, reakcją niezgody na doświadczany konflikt. Oznacza to, że jeśli osoba nie doświadcza konfliktu, nie odczuwa (nie widzi lub nie rozumie) rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistymi stanami rzeczy, nie angażuje się w dziejące się sprawy. Jednakże, nie każdy konflikt, każda niezgoda wywołuje zaangażowanie. Niektóre sytuacje konfliktu mogą prowadzić do reakcji uciezkowych lub argumentacji „kwaśnych winogron”. Wyraża się to także w aklamacyjnych formach uczestniczenia w reglamentowanych, ustalonych formalnie i odgórnie obszarach sfery publicznej¹¹. Przykładem tego w szkole jest „dyrektorski” samorząd. Pisze o tym szeroko M. Dudzikowa w książce *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*¹².

Konstytutywnym elementem zaangażowania jest polemika. Wyraża się ona w zachowaniach werbalnych spełniających kryteria ważności w znaczeniu J. Habermasa, czyli: propozycjonalnej prawdziwości, normatywnej słuszności, subiektywnej szczerości jasności, zrozumiałości. Szkolna sfera publiczna dostarcza wielu okazji do prowadzenia polemik, negocjowania oraz kształtowania i prezentowania opinii, co angażuje emocje i umysły.

Proces szkolnego kształcenia jako pole doświadczeń uczniowskiego zaangażowania

Tradycyjne postrzeganie zaangażowania w szkole jako aktywność samorządową, wolontariacką albo jako członkostwo w organizacjach działających na terenie szkoły (np. Szkolne Kluby Europejskie, organizacje proekologiczne, PCK, ZHP itp.) i udział w zajęciach pozalekcyjnych sprawia, że to na nich właśnie skupione są analizy udziału edukacji w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Są to niewątpliwie znakomite pola doświadczeń. Już sama decyzja o podjęciu aktywności w tych

¹¹ J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia*, s. 53.

¹² M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

organizacjach, włączenie się w prace samorządu uczniowskiego, czy działanie w ramach wolontariatu jest wyrazem woli uczestniczenia w realizacji dobra wspólnego, nastawienia allocentrycznego. Jednakże, ze względu na to, że najważniejszą rolę w tym zakresie odgrywa doświadczenie zaangażowania w sprawy znajdujące się w najbliższym kręgu, w to, co dzieje się codziennie, „szkołą” zaangażowania w szkole mogą być codzienne działania związane z nauczaniem i uczeniem się. W tym tekście skupiam się zatem na tym polu uczniowskich doświadczeń. Czynię to także dlatego, że wskazane wyżej, uznane za tradycyjne środki i ośrodki uczniowskiego zaangażowania są przedmiotem wielu prac, zarówno teoretyków, jak i praktyków wychowania.

Odpowiedzi na pytanie, *jak* możliwe jest doświadczenie zaangażowania w szkole można zacząć szukać w tym właśnie obszarze działań uczniowskich. To właśnie wypełnianie zadań związanych z uczeniem się jest naturalną okazją do rozwijania takich dyspozycji uczniów, jak:

- otwartość w dostrzeganiu problemów oraz gotowość ich rozwiązywania;
- odwaga w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności;
- operatywność w działaniu zbiorowym;
- wyobraźnia i zdolność przewidywania własnych reakcji oraz zachowań innych (predyktowność);
- znajomość siebie, własnych silnych i słabych stron.

Podstawą tych doświadczeń są treści kształcenia. Ich atrakcyjność dla uczniów jest głównym czynnikiem zaangażowania nie tylko w aktywność poznawczą, ale i w kooperację z innymi osobami. Stanowi to również naturalną okazję do doświadczenia satysfakcji z działania. Paulo Freire na pytanie: *co zmienić w programach kształcenia?* Odpowiada,

że nie mogą być nudne. Powaga nie może być przesadna, wprost przeciwnie, radość i zabawa w procesie nauczania – uczenia się powinny towarzyszyć codziennym interakcjom nauczyciela i uczniów¹³.

Centralną rolę w generowaniu społecznego zaangażowania uczniów pełni klimat w klasie i szkole. Oznacza to, że możliwa jest swoista zaraźliwość społeczna w podejmowaniu aktywności o nastawieniu allocentrycznym i prospołecznym. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, kiedy zadania szkolne związane są ze światem życia uczniów, nawiązują do ich codziennych doświadczeń. Zdaniem Iry Shora, włączanie codziennego doświadczenia osób uczących się do sytuacji edukacyjnych sprawia, że uczenie się, odkrywanie nowych obszarów wiedzy i kształtowanie no-

¹³ P. Freire, *Education: The Practice of Freedom*, London 1993, s. 32-33.

wych umiejętności osadzone jest w zainteresowaniach uczniów i bazuje na ich codziennej kulturze¹⁴. Istotne jest to, że generatywne problemy formułowane przez uczniów umożliwiają im krytyczną analizę i interpretację ważnych dla nich spraw. Pomagają odsłonić mechanizmy, które rządzą ich życiem i sprawami wokół nich oraz kształtują przeświadczenie o własnej mocy sprawczej, o możliwościach uczestniczenia w zmianianiu rzeczywistości. W rezultacie, proces uczenia się angażuje umysł i emocje poszczególnych uczniów, a jednocześnie sprzyja uczestniczeniu w rozwiązywaniu wspólnych problemów, dzieleniu się wiedzą i umiejętnym wspieraniu innych. Istotną rolę w takim uczeniu się odgrywają stosowane przez nauczyciela metody, wśród których największe znaczenie ma: dialog, stawianie problemów (*problem posing*) i synektyka¹⁵.

Wprawdzie należy zaznaczyć, że w tradycyjnych sytuacjach dydaktycznych zaangażowanie w proces uczenia się jest traktowane jako sprawa osobista uczniów, gdyż nauczanie i uczenie się bywa uznawane zwykle za szczególny typ aktywności nastawionej na sukces w sferze prywatnej, osobistej. Osiąganie sukcesu w tej sferze nie zawsze wymaga wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, a kooperacja w tej sferze przeważnie nosi znamiona relacji formalnych, które ustają wraz z wypełnieniem zadania. Rzadko przeradzają się w sieć społecznych interakcji nastawionych na osiąganie zbiorowego sukcesu. Istnieją jednak i takie projekty dydaktyczne, które ukierunkowane są na kształtowanie w procesie kształcenia kompetencji obywatelskich. Przykładem takiego projektu jest międzynarodowy program dydaktyczny ukierunkowany na zintegrowane kształtowanie wiedzy przyrodniczej i kompetencji obywatelskich – PARSEL (*Popularity and Relevance of Science Education and Scientific Literacy*), realizowany w dziewięciu krajach¹⁶. W projekcie tym, powstałym jako reakcja na małe zaangażowanie młodzieży w uczenie się przedmiotów ścisłych, poszukiwano dróg i sposobów zwiększenia atrakcyjności zajęć z tych przedmiotów. Uczestnicy projektu za punkt wyjścia swoich działań zgodnie uznali, że celem ich wysiłków jest zwiększenie uczniowskich kompetencji w zakresie dostrzegania i twórczego rozwiązywania problemów (co wpisuje się w stosowanie metody synektycznej), krytycznego myślenia, współdziałania, efektywnego wykorzystywania najnowszych osiągnięć technologicznych i technicznych oraz wdrażania do ustawicznego uczenia się. Uczestniczenie w lekcjach fizyki, biologii i chemii, zdaniem uczestników tego projektu, ma służyć nie tylko

¹⁴ I. Shor, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, Chicago – London 1992, s. 44 i n.

¹⁵ Piszę o tym szerzej w: *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.

¹⁶ www.parsel.eu

poznaniu treści tych przedmiotów, ale też podejmowaniu decyzji zawodowych związanych z naukami ścisłymi. Zadania na lekcjach w programie PARSEL zapewniają przede wszystkim:

- poczucie bezpieczeństwa, doświadczanie tolerancji i bycia tolerancyjnym wobec innych;
- kształtowanie kompetencji społecznych, w tym kompetencji kooperacyjnych, współdziałania, przywództwa w realizacji zadań edukacyjnych – kierowania pracą innych;
- podejmowanie takich problemów, które korespondują z życiem codziennym, rozumienie otaczającego świata;
- kształtowanie klimatu otwartości, stawiania pytań, kwestionowania informacji, doświadczanie dialogu;
- otwartość na sprzeczności i konflikty, rozstrzygnięcie ich w kręgu klasy szkolnej;
- unikanie dogmatyzmu, kulturowego rygoryzmu i konieczności udzielania „właściwych odpowiedzi” oraz stosowania „słusznych metod”;
- dokonywanie samooceny uczniów, zarówno w aspekcie merytorycznym, jak i społecznym, w zakresie pomagania innym, zasięgania pomocy od innych itp.

Wyszczególnione doświadczenia i kompetencje wpisują się z jednej strony w koncepcję proobywatelskiej edukacji w znaczeniu pedagogów emancypacyjnych, z drugiej zaś są źródłem tych dyspozycji, o których mówi Martha C. Nussbaum w książce zatytułowanej *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*¹⁷. Są także odpowiedzią na niepokój wyrażony przez D.S. Hylligus, że skupienie się edukacji na przygotowaniu uczniów i studentów do uczestniczenia w życiu zawodowym (*in working world*), na kształceniu w zakresie nauk ścisłych i techniki może doprowadzić do niepożądanych konsekwencji w zaangażowaniu w demokratyczne życie społeczne¹⁸. Doświadczenia uczestników projektu PARSEL wskazują, że obywatelskie uczestniczenie, kompetencje werbalne i kooperacyjne mogą być równie dobrze kształtowane na przedmiotach społecznych i humanistycznych, jak i na ścisłych oraz przyrodniczych.

Doświadczenia te są także udziałem uczestników międzynarodowych badań PISA w 2006 roku. Zadania związane były nie tylko ze sprawdzaniem wiedzy przyrodniczej. Ich treść wzbudzała zaangażowanie w sprawy społeczne (ekologia) oraz gotowość podejmowania debaty, wręcz spo-

¹⁷ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

¹⁸ D.S. Hylligus, *The Missing Link*.

ru z innymi, prezentującymi swoje punkty widzenia¹⁹. Udział w takiej debacie jest przejawem społecznego, obywatelskiego zaangażowania w istotne dla zbiorowości sprawy.

Interesującym przykładem kształtowania zaangażowania uczniów poprzez atrakcyjne uczenie się jest inicjatywa Samodzielnej Pracowni Informacji Obrazowej pod nazwą Warszawski Tryptyk Edukacyjny²⁰. Jak piszą jego autorzy:

Założenia Warszawskiego Tryptyku Edukacyjnego odwołują się nie tylko do inteligencji opartej na wiedzy, korzystają również z inteligencji intuicyjnej i emocjonalnej. Racjonalna interpretacja przestrzeni rozwija wiedzę i tworzy w młodych umysłach model rzeczywistości; powiązania emocjonalne z przestrzenią kształtują z kolei lokalny patriotyzm i pobudzają do działań dla swojego otoczenia.

Należy przy tym podkreślić, że „Dewiza Tryptyku zawarta jest w triadzie **‘widzę – myślę – działam’**”²¹. Ta triada jest bowiem podstawą procesów poznawczych człowieka.

Założeniem programu jest nie tylko ćwiczenie pamięci i zapamiętywanie jak największej ilości danych, ale jednocześnie ćwiczenie spostrzegawczości, wnioskowania, wyobraźni, kreatywnego myślenia, a przy tym brania odpowiedzialności za swoje dokonania²².

Należy dodać, że projekt ten spełnia wszystkie kryteria wskazywane przez pedagogów emancypacyjnych, a mianowicie wypełniony jest treściami bliskimi uczącym się, angażuje umysł i emocje, jest źródłem doświadczenia siebie i poznawania własnego potencjału, tworzy warunki kooperacji i wzajemnego wspierania się w procesie jego realizacji. Jest także czynnikiem zmian społecznych.

¹⁹ Pewien uczeń, **zainteresował się** badaniem zależności pomiędzy średnią temperaturą atmosfery ziemskiej a emisją dwutlenku węgla na Ziemi.

Inna uczennica, **nie zgadza się z opinią kolegi** Porównała ona dwa wykresy i uważa, że niektóre części wykresu nie potwierdzają wniosków Andrzeja.

Podaj przykład takiego fragmentu wykresu, który nie potwierdza wniosków kolegi. **Uzasadnij** swoją odpowiedź

Jaki błąd popełnił Andrzej? Dlaczego opinia Andrzeja jest na wyrost?

Andrzej upiera się przy swojej opinii. **Joanna uważa**, że jego wnioski są przedwczesne. **Mówi do Andrzeja:** „**Zanim będziesz tak twierdził**, musisz być pewien, że wszystkie inne czynniki mogące wpływać na efekt cieplarniany pozostają bez zmian”. Przykład zaczerpnięty jest z PISA „Zadania odtajnione – nauki przyrodnicze”, 2006, www.ifispan.waw.pl/plili/science.pdf s. 19-23. Wyróżnienie **boldem** słów służy zaakcentowaniu zachowań odzwierciedlających dyspozycje osoby zaangażowanej w dziejącą się sprawę.

²⁰ www.samper.pl/tryptyk_educacyjny

²¹ www.edukacja.warszawa.pl 30.04.2009r.

²² Tamże.

Mechanizmy rządzące zaangażowaniem społecznym w środowisku szkolnym

Podkreślanie, że u źródeł obywatelskiego zaangażowania znajduje się edukacja nie oznacza, że mechanizmy rządzące tym związkiem zostały rozpoznane. Wciąż nie wiemy, co takiego dzieje się w szkole, że jej absolwentów cechuje otwartość na sprawy społeczne i gotowość do aktywnego uczestniczenia w życiu zbiorowym. Interesujące jest to, jaką rolę w tym zakresie pełnią treści kształcenia z poszczególnych przedmiotów szkolnej edukacji. Czy sam fakt ukończenia określonego typu szkoły (uczelni) jest wystarczającym czynnikiem aktywności społecznej i obywatelskiej? Zwraca na to uwagę David Campbell, który testuje mechanizmy rządzące relacjami edukacji i społecznego zaangażowania²³. Porządkuje je w postaci trzech modeli, przyjmując za kryterium siłę i charakter związku między doświadczeniami nabywanymi w środowisku szkolnym i zaangażowaniem w życie społeczne. Na tej podstawie wyróżnia:

a) model oczywistego związku, to znaczy uznania za naturalne, że osoby o wyższym poziomie wykształcenia, niezależnie od charakteru i treści doświadczeń nabywanych w środowisku szkolnym, cechuje wyższy poziom zaangażowania. Model ten zakłada niejako automatyczny związek między wykształceniem i społecznym zaangażowaniem, to znaczy, że każda osoba wykształcona jest zaangażowana w życie społeczne. Ten model D.S. Hylligus nazywa „hipotezą wychowania obywatelskiego”²⁴;

b) model wybiórczy, w którym przyjmuje się, że zaangażowanie jest funkcją doświadczeń nabywanych w środowisku szkolnym i wyraża się w tym, że osoba wykorzystuje swoją wiedzę i umiejętności dla dobra wspólnego o tyle, o ile jest to niezbędne ze względu na zajmowanie przez nią wyższej pozycji w strukturze społecznej. Doświadczenia szkolne są więc wykorzystywane wybiórczo. Najczęściej w sytuacjach zaangażowania w sprawowanie władzy. Ten model jest testowany jako „hipoteza społecznej merytokracji”²⁵;

c) model kumulacyjny, w którym również istnieje związek między zaangażowaniem w życie społeczne i wykształceniem, ale inaczej niż w modelu wybiórczym. Jego specyfiką jest to, że przebywanie w środowisku o wysokim poziomie wykształcenia zwiększa zaangażowanie społeczne. Działa tu mechanizm ułatwienia społecznego i wpływu społecz-

²³ D. Campbell, *What is education's*.

²⁴ D.S. Hylligus, *The Missing Link*.

²⁵ Tamże.

nego – „jeśli wlażesz między wrony, kracz jak one”. Ten model testowany jest jako „hipoteza sieci społecznych”²⁶.

Przedmiotem analiz ze względu na związki edukacji i zaangażowania w sferze publicznej były takie wskaźniki szkolnych doświadczeń, jak: programy i treści kształcenia, metody pracy edukacyjnej, treści i formy zajęć pozalekcyjnych, zakresy i treści pracy samorządów uczniowskich oraz zawartości treściowe szkolnych regulaminów, a zwłaszcza zamieszczone w nich normy regulujące udział w życiu zbiorowym (np. nagradzanie za zaangażowanie we wspólne sprawy).

Empiryczna weryfikacja tych hipotez, zarówno przez D. Campbella, jak i D.S. Hylligus, wskazuje na związki społecznego zaangażowania i obywatelskiego uczestniczenia z doświadczeniami szkolnymi. Uczestniczenie w publicznej sferze w szkole jest czynnikiem socjalizacji i źródłem kompetencji społecznych, niezbędnych ze względu na zaangażowanie w życie obywatelskie. Należy przy tym podkreślić, że jakkolwiek zaangażowane uczestniczenie w życiu wspólnoty klasowej/szkolnej pełni ważną rolę w procesie kształtowania dyspozycji obywatelskich, istotne znaczenie ma proces kształcenia. Odnosi się to zarówno do treści, jak i form szkolnej edukacji. Jak pisze D.S. Hylligus, proces kształcenia jest środkiem i ośrodkiem rozwijania werbalnych oraz obywatelskich kompetencji, które są podstawą aktywnego uczestniczenia w demokratycznych wspólnotach²⁷.

W nawiązaniu do hipotezy społecznej merytokracji i dążenia ludzi do uczestniczenia w sprawowaniu władzy, na uwagę zasługuje stanowisko pedagogów emancypacyjnych, wyrażone przez I. Shora w tytule jego książki: *Gdy studenci mają władzę*²⁸. Właśnie możliwość udziału w sprawowaniu władzy jest istotnym czynnikiem generującym zaangażowanie. Dlatego, w poszukiwaniu warunków kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich w szkole ten wątek, to znaczy dzielenia się władzą, zasługuje na szczególne zainteresowanie. Należy przy tym podkreślić, że „Nauczyciel nigdy nie przestaje sprawować władzy i posiadać władzy. Bez władzy jest bardzo trudno kształtować wolność uczących się”²⁹. Perspektywa włączania się uczniów do podejmowania decyzji, negocjowania form (jak?) i treści (co?), w tym także oceniania wyników pracy sprawia, że angażują się oni intelektualnie i emocjonalnie w to, co dzieje się w ich otoczeniu. Nabywają przy tym tych sprawności, które są niezbędne z punktu widzenia świadomego uczestniczenia w sferze pu-

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ I. Shor, *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*, Chicago – London 1996.

²⁹ I. Shor, P. Freire, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts 1987, s. 91.

blicznej, a zwłaszcza takich jak: osobiste zainteresowanie sprawami publicznymi i pewność siebie w zajmowaniu stanowiska wobec nich, współdziałanie w procesie osiągania postawionych, wynegocjowanych celów oraz adekwatne do okoliczności wyrażanie emocji (humoru, zadowolenia, ale i lęku, niezadowolenia itp.).

Konkluzje

Skupienie się na szkole jako miejscu doświadczania zaangażowania w sprawy zbiorowe, a zwłaszcza na codziennych sytuacjach edukacyjnych wynika z tego, że ta sfera działań uczniowskich wciąż przepelniona jest interesem osobistym. Efekty kształcenia mieszczą się w polu spraw prywatnych. Uwidacznia się to w stosowanych metodach kształcenia, wśród których przeważają metody podające, a jeśli poszukujące, to głównie angażujące pojedyncze osoby. Równie, a może jeszcze bardziej wyraźnie, tę prywatność nauczania i uczenia się widać na przykładzie metod i form oceniania. W tym zakresie nie tylko trudno o zaangażowanie zbiorowe, ale istnieją naturalne warunki do rywalizowania. Odnosi się to tak do rywalizowania między osobami, jak i klasami oraz szkołami. W rezultacie, trudno skupić grupę wokół osiągania wspólnego sukcesu. W tej sytuacji wzrost uczniowskiej (i nauczycielskiej) partycypacji w osiąganiu dobra wspólnego wymaga wysiłku na różnych poziomach funkcjonowania szkoły i edukacji.

Jak pisał Putnam:

Edukacja jest jednym z najważniejszych predyktorów – tak naprawdę najważniejszym predyktorem – wielu form społecznego uczestniczenia – od głosowania poprzez członkostwo w stowarzyszeniach do zasiadania w lokalnych komitetach, organizowania akcji i honorowego oddawania krwi. Ten sam wzorzec odnosi się do wszystkich ludzi, niezależnie od płci, rasy i pokolenia. Krótko mówiąc, edukacja jest bardzo silnym czynnikiem obywatelskiego zaangażowania³⁰.

Podejmowanie działań w tym zakresie ma szansę zmienić obraz wyrażony w następującej diagnozie:

Polacy wciąż niechętnie odrywają się od swoich spraw prywatnych, tylko nieliczni angażują się w działalność społeczną. Postawę tę wzmaga wzajemna nieufność (wciąż najwyższa w UE). Brak nam obywatelskiej uczciwości, jesteśmy coraz mniej wrażliwi na wspólne dobro³¹.

³⁰ R.D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York 2000, s. 186.

³¹ *Indeks Społeczeństwa Obywatelskiego*, s. 78.

Aktywny udział w poszczególnych sferach życia szkolnego ma szansę stać się naturalnym źródłem doświadczenia w codziennym zaangażowaniu w sprawy wspólne. Uczestniczenie w interakcjach społecznych w szkole, zarówno w procesie formalnego uczenia się, jak i w działaniach pozalekcyjnych, w pracy samorządu uczniowskiego i organizacji społecznych, stanowi podstawę kształtowania i rozwijania dyspozycji, które, według Marthy Nussbaum, stanowią podstawę obywatelskiego zaangażowania. Są to:

- a) krytyczny namysł nad życiem i poznawanie własnego potencjału;
- b) rozumienie specyfiki innych, ich możliwości i zdolności;
- c) zdolność stawiania się w sytuacji innych oraz
- d) naukowe rozumienie dziejących się spraw oraz konsekwencji jednostkowych i zbiorowych wyborów³².

Wśród czynników kształtowania powyższych dyspozycji znajdują się również te, które zostały wskazane w tym tekście.

BIBLIOGRAFIA

- Bhaskar R., *Reflections on Meta-Reality. Transcendence. Emancipation and Everyday Life*, Sage Publishing, New Delhi – Thousand Oaks – London 2002.
- Campbell D.E., *What is education's impact on civic and social engagement?* Referat wygłoszony na *Symposium on Social Outcomes of Learning*, University of Education (Kopenhaga) 23-24.03.2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Egan K., *The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up*, Yale University Press, New Haven – London 2008.
- Freire P., *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publishing, London 1993.
- Gadamer H.G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, WUW, Warszawa 2008.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik i M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Hillygus D.S., *The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement*, *Political Behavior*, 2005, 27, 1.
- Indeks Społeczeństwa Obywatelskiego* publikacja Stowarzyszenia Klon/Jawor, Warszawa, styczeń 2008.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Putnam R.D., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York 2000.

³² M.C. Nussbaum, *W trosce o społeczeństwo*, s. 18-19.

Shor I., *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1992.

Shor I., *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*, The University Chicago Press, Chicago – London 1996.

Shor I., Freire P., *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Bergin and Garvey Publishers, Massachusetts 1987.

TNS OBOP, *Penuria społeczeństwa obywatelskiego*, styczeń 2007.

www.edukacja.warszawa.pl 30.04.2009r.

www.parsel.eu

www.samper.pl/tryptyk_educacyjny