

PODRĘCZNIK METODOLOGICZNY



Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie

Dorosłych do Nauczania Kolejnego Pokolenia



Co-funded by
the European Union

Erasmus+

Project N. 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621

PODRĘCZNIK METODOLOGICZNY

Erasmus+ „Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do Nauczania Kolejnego Pokolenia”

Edukacja na Rzecz Demokracji i Partycypacji Obywatelskiej dla Dzieci w Wiekach 5–9 lat, Nauczycieli i Trenerów Nauczycieli

Niniejsza publikacja może być ponownie wykorzystywana pod warunkiem właściwego wskazania źródła oraz wyraźnego oznaczenia wszelkich wprowadzonych zmian.



Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub OeAD-GmbH. Ani Unia Europejska, ani instytucja przyznająca dofinansowanie nie ponoszą za nie odpowiedzialności

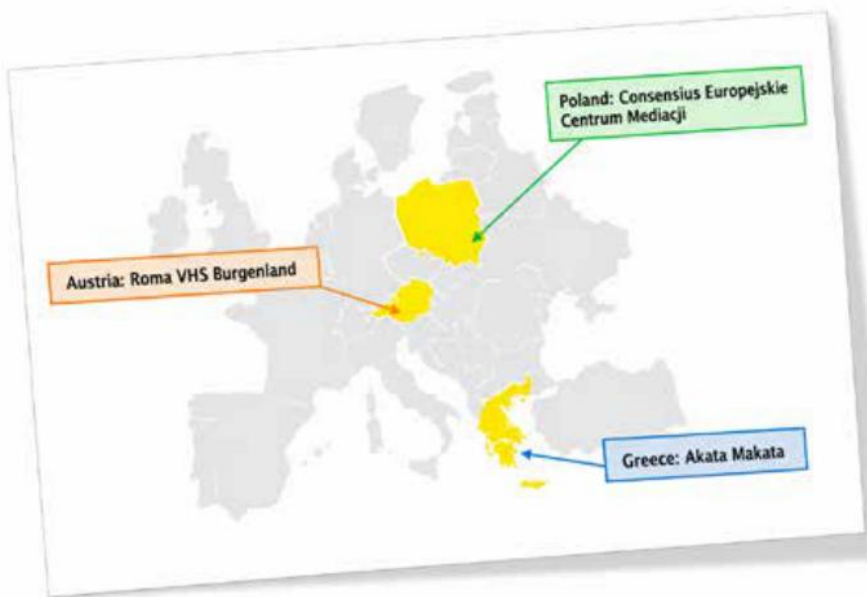


Co-funded by
the European Union



SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie	5
2. Opracowanie metodologii	5
3. Ramy teoretyczne – raporty krajowe	6
4. Ankiety (wstępna/końcowa) z LTТА	7
5. Opis metodologii	11
6. Praktyczne wytyczne wdrożeniowe	25
7. Narzędzia testowania i ewaluacji	27
8. Kwestie etyczne i inkluzja	32
Bibliografia	35
ANEKS A	36
ANEKS B	55
ANEKS C	69



Autorzy i badacze:

Z Austrii: Melinda Tamás MA, Mag. Herwig Wallner, Mag.a Carina Pinzker

Z Grecji: Konstantina Soumpenioti, Venia Soumpenioti

Z Polski: Paulina Roś, Krzysztof Roś

1. Wprowadzenie

Projekt „Demokracja w działaniu: wzmacnianie dorosłych do nauczania kolejnego pokolenia” (Democracy4All Ages) to małe partnerstwo strategiczne Erasmus+ w obszarze edukacji dorosłych, którego celem jest wzmocnienie zdolności nauczycieli i trenerów dorosłych do nauczania wartości demokratycznych i zaangażowania obywatelskiego wśród młodych uczących się.

Projekt koncentruje się na opracowaniu praktycznych, elastycznych zasobów edukacyjnych – w tym podręcznika, przewodnika dla trenerów oraz zestawu materiałów dydaktycznych – aby wspierać nauczycieli w integrowaniu zasad demokratycznych z codziennymi kontekstami edukacyjnymi już od najmłodszych lat.

Opierając się na podejściach pedagogicznych, takich jak filozofia skoncentrowana na dziecku Janusza Korczaka oraz Filozofia dla Dzieci (P4C), projekt promuje uczenie się partycypacyjne, krytyczne myślenie oraz aktywne zaangażowanie dzieci w procesy decyzyjne.

2. Opracowanie metodologii

Metodologia przedstawiona w niniejszym dokumencie została opracowana w ustrukturyzowanym procesie łączącym dane empiryczne, przegląd praktyk oraz wspólną wymianę w ramach konsorcjum.

Analizę potrzeb przeprowadzono za pomocą wspólnego kwestionariusza rozesłanego do rodziców i nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat we wszystkich krajach partnerskich. Dostarczyło to empirycznego wglądu w istniejące praktyki, wyzwania i oczekiwania związane z edukacją demokratyczną, inkluzją i partycypacją.

Równolegle partnerzy przeprowadzili przegląd istniejących praktyk i podejść w swoich kontekstach krajowych. Wyniki zostały zsyntetyzowane w raporcie porównawczym, identyfikującym kluczowe podejścia i wspólne wyzwania między krajami.

Ustalenia te zostały dalej rozwinięte poprzez ustrukturyzowaną wymianę w ramach konsorcjum, w szczególności podczas działania typu Learning, Teaching and Training Activity (LTTA), gdzie podejścia były dyskutowane, testowane i udoskonalane. Kolejne spotkania wspierały dalszy rozwój i spójność metodologii.

Metodologia jest zatem wynikiem procesu iteracyjnego, który przekłada ustalenia empiryczne i wnioski praktyczne na konkretne, elastyczne podejścia dla nauczycieli.

3. Ramy teoretyczne – raporty krajowe

Trzy raporty krajowe (załączone do niniejszego dokumentu) z Austrii, Grecji i Polski ukazują silne, wspólne zaangażowanie na rzecz edukacji demokratycznej i partycypacji obywatelskiej dzieci w wieku 5–9 lat. We wszystkich trzech krajach edukacja demokratyczna rozumiana jest przede wszystkim jako proces doświadczeniowy i relacyjny, a nie jako formalne nauczanie.

Raporty konsekwentnie podkreślają, że dzieci uczą się wartości demokratycznych, takich jak sprawiedliwość, empatia, współpraca, odpowiedzialność i partycypacja, przede wszystkim poprzez codzienne interakcje, zajęcia zabawowe, dialog, pracę zespołową oraz obserwację wzorców zachowań dorosłych.

Wszystkie trzy systemy są formalnie dostosowane do ram europejskich i międzynarodowych, w szczególności do Konwencji ONZ o prawach dziecka, a każdy z nich uznaje partycypację i prawa dziecka za istotne zasady edukacyjne.

Kolejnym istotnym podobieństwem jest dostrzeżenie znaczącej luki między aspiracjami politycznymi a praktycznym wdrażaniem. We wszystkich raportach nauczyciele napotykają bariery strukturalne, takie jak ograniczone przeszkolenie, niewystarczające materiały pedagogiczne, ograniczenia czasowe oraz niespójne wsparcie instytucjonalne.

Ankiety przeprowadzone w każdym kraju pokazują również szerokie poparcie rodziców i nauczycieli dla edukacji demokratycznej i partycypacji dzieci, wraz z preferencją dla wspierania niezależności, empatii, komunikacji i współpracy ponad podejścia oparte na posłuszeństwie i autorytecie.

Ponadto wszystkie trzy raporty podkreślają, że edukacja demokratyczna powinna być wspólną odpowiedzialnością szkół, rodzin i społeczności, wskazując jednocześnie na znaczenie metodologii partycypacyjnych i refleksyjnych praktyk edukacyjnych.

Mimo tych wspólnych podstaw raporty ujawniają również istotne różnice, kształtowane przez krajowe struktury edukacyjne, konteksty historyczne i tradycje pedagogiczne.

Austria prezentuje najbardziej systematycznie opracowane ramy edukacji demokratycznej, wspierane silnymi inicjatywami instytucjonalnymi, takimi jak parlamentarne programy edukacyjne oraz ustrukturyzowane wytyczne pedagogiczne powiązane z kompetencjami kultury demokratycznej. Austriacka edukacja demokratyczna jest głęboko zintegrowana z filozofią wczesnej edukacji dziecięcej, choć jej wdrażanie różni się ze względu na federalną strukturę systemu edukacji.

Grecja natomiast podkreśla brak jasnych mechanizmów pedagogicznych do nauczania demokracji, mimo silnego dostosowania polityki do europejskich wartości demokratycznych. Raport grecki koncentruje się w dużej mierze na lukach metodologicznych, zwłaszcza ograniczonym przygotowaniu nauczycieli do facylitowania dialogu, partycypacji i wspólnego podejmowania decyzji. Podkreśla

również inkluzywne i międzykulturowe praktyki demokratyczne, zwłaszcza w szkołach pracujących ze społecznościami uchodźców i zróżnicowanymi kulturowo.

Polska różni się silnie scentralizowanymi ramami edukacyjnymi oraz silniejszym powiązaniem między edukacją obywatelską, tożsamością narodową i doświadczeniem historycznym.

Edukacja demokratyczna w Polsce jest bardziej dorozumianie osadzona w wychowaniu moralnym i społecznym, często kształtowanym przez indywidualne interpretacje nauczycieli. Polska ankietą w unikalny sposób podkreśla również obawy dotyczące niewrażliwości politycznej lub kulturowej dorosłych jako głównej przeszkody w uczeniu się demokratycznym. Ponadto Polska wykazuje silniejsze współistnienie tradycyjnego patriotyzmu ze współczesnym obywatelstwem demokratycznym w porównaniu z pozostałymi dwoma krajami.

Ogółem, choć wszystkie trzy kraje uznają edukację demokratyczną za kluczową we wczesnym dzieciństwie, Austria wydaje się być bardziej rozwinięta strukturalnie, Grecja bardziej skoncentrowana na transformacji pedagogicznej i inkluzji, a Polska bardziej pod wpływem scentralizowanego zarządzania i narracji historyczno-kulturowych.

4. Ankiety (wstępna/końcowa) z LTТА

4.1 Wprowadzenie

Niniejszy raport przedstawia wyniki kwestionariuszy przed szkoleniem (ankieta wstępna) i po szkoleniu (ankieta refleksji końcowej), wypełnionych przez 11 uczestników warsztatów poświęconych nauczaniu edukacji demokratycznej i obywatelskiej dzieci w wieku 5–9 lat. Warsztaty zostały zrealizowane w ramach i zgodnie z wartościami **programu Erasmus+**, przyczyniając się do priorytetów związanych z **partycypacją w życiu demokratycznym, wspólnymi wartościami, zaangażowaniem obywatelskim i inkluzją**.

Ankiety zostały zaprojektowane w celu oceny zmian w pewności siebie, wiedzy i praktycznym podejściu uczestników do wspierania partycypacji dzieci, aktywnego obywatelstwa i wartości demokratycznych już od najmłodszych lat. Łącznie **11 uczestników** wypełniło obie ankiety.

4.2 Metodologia

Uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie ankiety wstępnej przed warsztatem oraz ankiety refleksji końcowej po jego zakończeniu, zgodnie z praktykami zapewniania jakości, monitorowania i ewaluacji Erasmus+. Obie ankiety zawierały trzy pytania ilościowe mierzone w skali 5-punktowej (1 = najniższa, 5 = najwyższa), a także dwa otwarte pytania jakościowe.

To podejście mieszane wspiera ewaluację opartą na dowodach, łącząc ilościowe wskaźniki efektów uczenia się z jakościowym wglądem w doświadczenia, potrzeby i postrzegany wpływ uczestników. Niniejszy raport koncentruje się na porównaniu średnich wyników przed i po szkoleniu oraz podsumowaniu kluczowych obszarów zmian.

4.3 Wyniki ilościowe

Analiza danych ilościowych pokazuje wyraźny pozytywny wpływ warsztatu we wszystkich trzech badanych obszarach.

4.3.1 Pewność siebie we wspieraniu partycypacji dzieci

Samooceńca pewności siebie uczestników we wspieraniu dzieci w wieku 5–9 lat w wyrażaniu opinii i uczestniczeniu w podejmowaniu decyzji wzrosła ze średniego wyniku **3,36 (przed szkoleniem) do 4,00 (po szkoleniu)**. Ten wzrost wskazuje, że warsztat wzmocnił u uczestników poczucie własnej skuteczności oraz gotowość do zachęcania dzieci do wyrażania swojego głosu w codziennych kontekstach.

4.3.2 Wiedza na temat podejść do edukacji demokratycznej i obywatelskiej

Najbardziej znaczący wzrost odnotowano w postrzeganej przez uczestników wiedzy na temat podejść do edukacji demokratycznej i obywatelskiej odpowiednich dla wczesnego dzieciństwa i wczesnej edukacji szkolnej. Średni wynik wzrósł z **2,81 przed warsztatem do 4,18 po warsztacie**, co odzwierciedla znaczący przyrost w rozumieniu pojęć, metod i praktyk dostosowanych do wieku, związanych z demokracją i prawami dziecka.

4.3.3 Włączanie dzieci w codzienne podejmowanie decyzji

Uczestnicy zgłosili również zauważalną zmianę w swoim podejściu do praktyki. Średni wynik dotyczący włączania dzieci w codzienne decyzje (takie jak zasady, zajęcia i rutyny) wzrósł z **3,45 przed szkoleniem do 4,54 po szkoleniu**. Sugeruje to, że uczestnicy nie tylko zyskali wiedzę i pewność siebie, lecz również zamierzali stosować zasady demokratyczne w swoim środowisku zawodowym lub rodzinnym.

4.4 Informacje zwrotne jakościowe – oczekiwania i refleksje

W ankiecie wstępnej uczestnicy podzielili się swoimi oczekiwaniami i wstępnymi potrzebami związanymi z nauczaniem demokracji małych dzieci. W ankiecie końcowej dokonali refleksji nad zmianami w swoim myśleniu, postawach i praktykach, a także planach dotyczących przyszłego zastosowania.

Wybrane wypowiedzi uczestników (ankieta wstępna – oczekiwania Jakie są Twoje główne oczekiwania wobec tego warsztatu?):

Wypowiedź 1]

Chciałabym/chciałbym poznać sposoby wprowadzania zagadnień demokracji inne niż głosowanie, wybieranie jednej opcji itp. Oraz poszerzyć swoją wiedzę na temat tego, jak to robić.

[Wypowiedź 2]

Obawiam się, że wartości demokratyczne są dziś zagrożone, więc chciałabym/chciałbym zrobić wszystko, co w mojej mocy, aby chronić te wartości w dłuższej perspektywie.

[Wypowiedź 3]

Poznać różne perspektywy krajowe, spotkać osoby praktykujące demokrację z dziećmi w różnych kontekstach.

Wybrane wypowiedzi uczestników (ankieta refleksji końcowej – refleksje na temat rozwoju Co zmieniło się w Twoim myśleniu, postawach lub praktyce w wyniku tego warsztatu?)

[Wypowiedź 1]

Wierzę, że będę mogła/mógł wykorzystać materiały, które powstaną, i czułam/czułem się świetnie z tym, co omawialiśmy.

[Wypowiedź 2]

Uświadomiłam/uświadomiłem sobie, że demokracja jest bardzo ważna i że musimy praktykować ją częściej z małymi dziećmi. Po zapoznaniu się z teorią Korczaka z początku XX wieku zaczęłam/zaczęłem się zastanawiać – gdzie jesteśmy dzisiaj?

[Wypowiedź 3]

Poznałam/poznałem różne spojrzenia z różnych krajów. Zobaczyłam/zobaczyłem, że w Austrii jesteśmy na dobrej drodze.

4.5 Informacje zwrotne jakościowe – wyzwania i spojrzenie w przyszłość

Uczestnicy podkreślili również wyzwania, z którymi mierzyli się przed warsztatem, oraz wskazali obszary, w których przydałoby się dalsze wsparcie. Po warsztacie wielu uczestników nakreśliło konkretne plany dotyczące stosowania praktyk demokratycznych i wyraziło zainteresowanie dalszą nauką oraz zasobami.

Wybrane wypowiedzi uczestników (ankieta wstępna – wyzwania i potrzeby Jakie wyzwania obecnie napotykasz, próbując wprowadzać wartości demokratyczne (...) w swojej pracy lub środowisku rodzinnym?):

[Wypowiedź 1]

W kontekście szkolnym potrzebujemy czasu, przestrzeni i zmotywowanych nauczycieli dla tego tematu.

[Wypowiedź 2]

Wyzwania związane z sytuacją społeczno-ekonomiczną w naszym kraju. Ludzie mogą uważać, że te wartości/dyskusje są zbyt liberalne.

[Wypowiedź 3]

Postawa dorosłych – która jest często zbyt sceptyczna, zbyt bierna. Brak rozwiązań systemowych. Błędne rozumienie/niezrozumienie wartości demokratycznych.

Wybrane wypowiedzi uczestników (ankieta końcowa – spojrzenie w przyszłość

Jak planujesz zastosować to, czego się nauczyłaś/nauczyłeś, w swojej pracy lub środowisku rodzinnym?):

[Wypowiedź 1]

Uświadomiłam/uświadomiłem sobie, że pytania otwarte są świetną formą wyrażania potrzeb i pomysłów.

[Wypowiedź 2]

Przed wszystkim chciałabym/chciałbym rozpowszechnić tę ideę wśród nauczycieli w mojej szkole (tych, którzy nie mówią biegle po angielsku) i przekonać ich, że nauczanie demokracji jest warte wysiłku.

[Wypowiedź 3]

Przyjrę się bliżej filozofii dla dzieci oraz Celom Zrównoważonego Rozwoju (SDGs) w poszukiwaniu nowych pomysłów i inspiracji. Chciałabym/chciałbym zobaczyć więcej zasobów pod koniec projektu – takich, które mogłabym/mógłbym wykorzystać w mojej codziennej praktyce.

4.6 Podsumowanie

Ogółem porównanie wyników ankiet przed i po szkoleniu pokazuje, że warsztat miał silny pozytywny wpływ na efekty uczenia się uczestników. Wyraźne wzrosty pewności siebie, wiedzy i zamierzonej praktyki wskazują, że szkolenie skutecznie wspierało uczestników w rozwijaniu kluczowych kompetencji związanych z edukacją demokratyczną i obywatelską dzieci w wieku 5–9 lat.

Wyniki są ściśle zgodne z celami Erasmus+ dotyczącymi wzmocnienia **kluczowych kompetencji uczenia się przez całe życie**, promowania **aktywnego obywatelstwa** oraz wspierania **inkluzywnych, partycypacyjnych podejść opartych na prawach w edukacji**.

Informacje zwrotne jakościowe dodatkowo podkreślają trafność, przenoszalność i trwałość efektów warsztatu, wskazując na motywację uczestników do głębszego osadzenia wartości demokratycznych, partycypacji dzieci i zaangażowania obywatelskiego w codziennej praktyce zawodowej i rodzinnej.

Ustalenia te potwierdzają wartość dodaną warsztatu jako istotnego wkładu w priorytety Erasmus+ oraz jego potencjał w zakresie szerszego upowszechniania, skalowalności i oddziaływania w kontekstach edukacji wczesnodziecięcej i wczesnoszkolnej.

5. Opis metodologii

5.1 Cel i zakres metodologii

Niniejsza metodologia zapewnia ustrukturyzowane, lecz elastyczne podejście do nauczania wartości demokratycznych i kompetencji obywatelskich dzieci w wieku **5–9 lat**. Jest przeznaczona do stosowania przez **trenerów nauczycieli** pracujących z nauczycielami, a także przez **nauczycieli, facylitatorów** oraz wszelkiego rodzaju **trenerów/nauczycieli** pracujących bezpośrednio z dziećmi w środowiskach **formalnej** oraz **nieformalnej edukacji**. Metodologia odpowiada na potrzeby zidentyfikowane w raportach krajowych, ankietach oraz wnioskach po warsztatach (LTTA – Learning Teaching Training Activities) i przekłada teoretyczne zasady edukacji demokratycznej na codzienną praktykę edukacyjną.

Podstawowym celem wszystkich naszych działań w ramach projektu jest umożliwienie dzieciom *doświadczenia demokracji* poprzez partycypację, dialog, wspólne podejmowanie decyzji i refleksję.

Zamiast koncentrować się na wiedzy instytucjonalnej czy politycznej, metodologia kładzie nacisk na **kulturę demokratyczną** tak, jak jest ona **przeżywana w codziennych interakcjach**.

Poprzez powtarzające się doświadczenia dzieci stopniowo rozwijają postawy, umiejętności i wartości, takie jak szacunek wobec innych, odpowiedzialność, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, krytyczne myślenie oraz otwartość na różnorodność.

Dla trenerów nauczycieli metodologia stanowi ramy dla działań budujących potencjał, w tym szkoleń, warsztatów i działań typu Learning, Teaching and Training Activities (LTTA). Dla nauczycieli, facylitatorów i wychowawców oferuje wytyczne dotyczące organizacji środowisk uczenia się, relacji i procesów, tak aby uczenie się demokratyczne stało się integralną częścią codziennej praktyki.

5.2 Grupy docelowe i podejście dwupoziomowe

Metodologia opiera się na **podejściu dwupoziomowym**, które zapewnia spójność i trwałość.

Na pierwszym poziomie **trenerzy nauczycieli** wspierają nauczycieli poprzez partycypacyjne procesy szkoleniowe. Trenerzy modelują postawy demokratyczne i metody facylitacji, tworzą przestrzeń do refleksji oraz pomagają nauczycielom łączyć teorię z praktyką. Sposób, w jaki trenerzy organizują procesy uczenia się, stanowi

kluczowy element metodologii, ponieważ pokazuje, jak zasady demokratyczne mogą być stosowane w rzeczywistych kontekstach edukacyjnych.

Na drugim poziomie **nauczyciele, facylitatorzy i wychowawcy** pracują bezpośrednio z dziećmi w wieku 5–9 lat. Przekładają te same zasady, których doświadczali podczas szkolenia, na dostosowane do wieku działania, rutyny i interakcje. Dzieci są uznawane za aktywnych uczestników, zdolnych do wyrażania opinii, słuchania innych i przejmowania współodpowiedzialności, gdy zapewnione jest odpowiednie wsparcie.

Siła metodologii tkwi w tej ciągłości między szkoleniem a praktyką: nauczyciele nie tylko uczą się o edukacji demokratycznej, lecz sami jej doświadczają, zanim zastosują ją z dziećmi.

5.3 Podstawy pedagogiczne i koncepcyjne

Metodologia opiera się na uznanych ramach europejskich i międzynarodowych oraz na rozpoznanych podejściach pedagogicznych. Stanowią one koncepcyjną podstawę zarówno dla projektowania procesów szkoleniowych, jak i ich praktycznego wdrażania w środowiskach edukacyjnych.

Zamiast być stosowane jako abstrakcyjne modele teoretyczne, ramy te kształtują metodologię, łącząc zasady normatywne (takie jak partycypacja, równość i inkluzja) z konkretnymi praktykami pedagogicznymi.

Kluczowe punkty odniesienia obejmują:

5.3.1 Konwencja ONZ o prawach dziecka (UNCRC)

Konwencja ONZ o prawach dziecka stanowi normatywną podstawę edukacji demokratycznej, w szczególności poprzez podkreślanie prawa dzieci do partycypacji, wyrażania opinii i ochrony. Szczególnie istotne w tym kontekście są artykuł 12 (prawo do bycia wysłuchanym) oraz artykuł 28 (prawo do edukacji).

W ramach metodologii Konwencja kształtuje rozumienie dzieci jako aktywnych uczestników, których perspektywy należy traktować poważnie w procesach edukacyjnych.

Wspiera integrację praktyk partycypacyjnych, takich jak wspólne podejmowanie decyzji, dyskusje klasowe i wspólne ustalanie zasad.

Jednocześnie Konwencja stanowi ramy dla łączenia praw z obowiązkami w sposób dostosowany do wieku. Działania edukacyjne są zatem projektowane tak, aby pomóc dzieciom zrozumieć, że partycypacja obejmuje nie tylko wyrażanie własnych poglądów, lecz również słuchanie innych i wnoszenie wkładu do wspólnego środowiska.

5.3.2 Ramowy Model Kompetencji dla Kultury Demokratycznej Rady Europy (RFCDC)

RFCDC stanowi ustrukturyzowany model rozwijania kompetencji demokratycznych poprzez wzajemne oddziaływanie wartości, postaw, umiejętności i wiedzy. Przenosi

punkt ciężkości z instytucjonalnej wiedzy o demokracji na rozwój kompetencji umożliwiających aktywną partycypację w życiu demokratycznym.

W ramach niniejszej metodologii RFCDC kształtuje zarówno dobór celów uczenia się, jak i projektowanie działań. Szczególny nacisk kładzie się na kompetencje takie jak szacunek dla godności ludzkiej, otwartość na różne perspektywy, współpraca i krytyczne myślenie.

Kompetencje te nie są nauczane w izolacji, lecz są osadzone w codziennych interakcjach i partycypacyjnych procesach uczenia się, umożliwiając dzieciom doświadczanie zasad demokratycznych w praktyce.

5.3.3 Pedagogika Janusza Korczaka

Podejście pedagogiczne Janusza Korczaka stanowi ważny punkt odniesienia koncepcyjnego poprzez podkreślanie godności, sprawczości i partycypacji dzieci. Korczak postrzegał dzieci jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, mających prawo do bycia wysłuchanym i angażowania w decyzje wpływające na ich życie.

W niniejszej metodologii jego podejście kształtuje tworzenie środowisk uczenia się, w których głos dzieci jest aktywnie uwzględniany i szanowany. Praktyki takie jak wspólne ustalanie zasad, dyskusje grupowe i partycypacyjne podejmowanie decyzji odzwierciedlają to rozumienie.

Jednocześnie nacisk Korczaka na odpowiedzialność i wspólnotę znajduje odzwierciedlenie w akcentowaniu współodpowiedzialności, wzajemnego szacunku i etycznych relacji w grupie.

5.3.4 Demokracja a prawa dziecka

Edukacja demokratyczna jest ściśle powiązana z prawami dziecka.

Dzieci nie są jedynie przyszłymi obywatelami, lecz obywatelami teraźniejszości. Mają prawo do bycia wysłuchanym, do partycypacji, do otrzymywania informacji oraz do traktowania z godnością i szacunkiem.

Środowiska edukacyjne powinny zatem zapewniać dzieciom możliwości korzystania z tych praw w sposób dostosowany do wieku.

Przykłady obejmują:

- uczestniczenie w decyzjach dotyczących codziennych rutyn,
- wyrażanie opinii i preferencji,
- zadawanie pytań,
- dostęp do informacji w zrozumiały sposób,
- wnoszenie wkładu do ustaleń klasowych.

Partycypacja demokratyczna powinna być zawsze równoważona prawem dzieci do ochrony i dobrostanu.

5.3.5 Filozofia dla Dzieci (P4C)

Filozofia dla Dzieci wnosi ustrukturyzowane podejście do dialogu, krytycznego myślenia i wspólnej refleksji. Poprzez moderowane dyskusje (wspólnoty dociekania) dzieci są zachęcane do formułowania pytań, wyrażania pomysłów i angażowania się w różne perspektywy.

W ramach metodologii P4C kształtuje wykorzystanie procesów uczenia się opartych na dialogu, które wspierają rozumowanie, refleksję i nadawanie sensu. Dostarcza narzędzi do strukturyzowania dyskusji w sposób zapewniający partycypację przy jednoczesnym zachowaniu skupienia i głębi.

Podejście to wspiera rozwój kompetencji demokratycznych, łącząc partycypację z refleksją i krytycznym zaangażowaniem.

5.3.6 Uczenie się rówieśnicze i mediacje rówieśnicze

Podejścia oparte na uczeniu się rówieśniczym i mediacjach rówieśniczych przyczyniają się do praktycznego wdrażania zasad demokratycznych, podkreślając współpracę, współodpowiedzialność i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów.

W ramach metodologii podejścia te są wykorzystywane do tworzenia dla dzieci możliwości interakcji, negocjacji i wspólnego rozwiązywania problemów. Mediacje rówieśnicze w szczególności wprowadzają ustrukturyzowane sposoby rozwiązywania konfliktów poprzez dialog, a nie autorytet.

Praktyki te wspierają rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych, w tym empatii, samoregulacji i przyjmowania perspektywy innych, które są niezbędne dla partycypacji demokratycznej.

● Perspektywa przekrojowa

We wszystkich ramach wyłania się wspólna perspektywa: demokracja rozumiana jest nie przede wszystkim jako system instytucji, lecz jako zbiór przeżywanych praktyk, doświadczanych w codziennych interakcjach.

Metodologia koncentruje się zatem na tworzeniu środowisk uczenia się, w których partycypacja, dialog, współpraca i refleksja są osadzone w codziennych rutynach. W ten sposób zasady teoretyczne przekładane są na konkretną praktykę edukacyjną.

5.4 Kluczowe zasady nauczania demokratycznego dzieci w wieku 5–9 lat

Kilka kluczowych zasad leży u podstaw wszystkich aspektów metodologii.

	Zasada	Dlaczego jest to ważne?
1	Partycypacja	Partycypacja jest niezbędna w nauczaniu demokratycznym, ponieważ pozwala dzieciom doświadczać demokracji poprzez aktywne zaangażowanie, a nie bierne uczenie się. Gdy dzieci są zachęcane do dzielenia się pomysłami, uczestniczenia w decyzjach i wspólnej pracy, rozwijają pewność siebie, poczucie przynależności oraz rozumienie odpowiedzialności i szacunku wobec innych. Bez partycypacji nauczanie staje się kontrolowane przez dorosłych i mało angażujące, ograniczając poczucie sprawczości dzieci i osłabiając ich rozumienie wartości demokratycznych. Brak partycypacji może prowadzić do bierności i obniżonej motywacji, osłabiając wczesne doświadczenia dzieci związane z obywatelstwem i współodpowiedzialnością.
2	Równość i inkluzja	Równość i inkluzja mają kluczowe znaczenie w nauczaniu demokratycznym, ponieważ zapewniają, że wszystkie dzieci czują się doceniane, szanowane i zdolne do pełnego uczestnictwa w nauce. Gdy klasy aktywnie włączają zróżnicowane głosy, umiejętności i pochodzenie, dzieci uczą się, że sprawiedliwość oznacza dawanie każdemu wsparcia potrzebnego do osiągnięcia sukcesu. Jeśli równość i inkluzja nie są przestrzegane, niektóre dzieci mogą czuć się wykluczone lub marginalizowane, co prowadzi do nierównej partycypacji, obniżonej pewności siebie i utraconych możliwości uczenia się. Osłabia to rozumienie demokracji przez dzieci i może utrwaląć niesprawiedliwość zamiast szacunku i współodpowiedzialności.
3	Sprawiedliwość i przejrzystość	Sprawiedliwość i przejrzystość są niezbędne w nauczaniu demokratycznym, ponieważ pomagają dzieciom zrozumieć, że zasady, decyzje i konsekwencje są stosowane konsekwentnie i wyjaśniane w sposób otwarty. Gdy dzieci wiedzą, dlaczego podejmowane są decyzje, i widzą, że wszyscy są traktowani sprawiedliwie, rozwijają zaufanie, szacunek i poczucie sprawiedliwości w społeczności uczącej się. Bez sprawiedliwości i przejrzystości dzieci mogą czuć się zdezorientowane, bezsilne lub nieufne, co może prowadzić do wycofania i

		osłabiać ich rozumienie wartości demokratycznych, takich jak rozliczalność, uczciwość i współodpowiedzialność.
4	Szacunek dla różnorodności	Szacunek dla różnorodności ma zasadnicze znaczenie w nauczaniu demokratycznym, ponieważ pomaga dzieciom dostrzegać i doceniać różnice kulturowe, w zdolnościach, przekonaniach i perspektywach. Gdy różnorodność jest uznawana i szanowana, dzieci uczą się empatii, otwartości oraz znaczenia pokojowego współżycia we wspólnej społeczności. Jeśli szacunek dla różnorodności jest nieobecny, mogą rozwijać się stereotypy i wykluczenie, ograniczając rozumienie równości przez dzieci i osłabiając podstawy wartości demokratycznych, takich jak wzajemny szacunek, inkluzja i spójność społeczna.
5	Współodpowiedzialność	Współodpowiedzialność jest fundamentalna w nauczaniu demokratycznym, ponieważ uczy dzieci, że każdy ma swoją rolę we wspieraniu dobrostanu i funkcjonowania swojej społeczności. Gdy dzieci uczestniczą w zadaniach grupowych, przestrzegają ustalonych zasad i pomagają sobie nawzajem, uczą się rozliczalności, współpracy i wpływu swoich działań na innych. Bez współodpowiedzialności dzieci mogą stać się bierno lub skoncentrowane na sobie, co może osłabiać współpracę, zaufanie oraz ograniczać ich rozumienie tego, jak społeczności demokratyczne opierają się na aktywnej partycypacji i wzajemnej trosce.
6	Podjęmowanie decyzji (większość, mniejszość i konsensus)	Podjęmowanie decyzji jest kluczowym elementem nauczania demokratycznego, ponieważ umożliwia dzieciom zrozumienie, jak dokonuje się wyborów w grupie i jak uwzględniane są różne głosy. Poprzez praktyki takie jak głosowanie (zasada większości), słuchanie perspektyw mniejszości i dążenie do konsensusu, dzieci uczą się, że demokracja nie polega jedynie na wybieraniu najpopularniejszej opcji, lecz również na szanowaniu odmiennych opinii i znajdowaniu sprawiedliwych rozwiązań. Proces ten pomaga dzieciom rozwijać krytyczne myślenie, umiejętności negocjacyjne i empatię. Gdy podejmowanie decyzji jest nieobecne lub kontrolowane wyłącznie przez dorosłych, dzieci tracą

		okazję do zrozumienia, jak funkcjonują procesy demokratyczne, co ogranicza ich poczucie odpowiedzialności, sprawiedliwości i szacunku dla poglądów innych.
7	Różnorodność, przynależność i przeciwdziałanie dyskryminacji	Spółeczeństwa demokratyczne są zróżnicowane. Dzieci spotykają osoby o różnych językach, kulturach, religiach, strukturach rodzinnych, zdolnościach i tożsamościach. Edukacja demokratyczna powinna zatem aktywnie promować inkluzję, przynależność i szacunek dla różnorodności. Nauczyciele powinni: • kwestionować stereotypy, • promować empatię i przyjmowanie perspektywy innych, • zapewniać równą partycypację, • tworzyć środowiska, w których każde dziecko czuje się doceniane, • reagować na wykluczenie i dyskryminację, gdy się pojawiają. Dzieci uczą się demokracji nie tylko poprzez partycypację, lecz również poprzez doświadczanie, że każdy do grupy należy.

Trenerzy nauczycieli dbają o to, by nauczyciele doświadczali tych zasad podczas szkolenia, wzmacniając ideę, że edukacja demokratyczna zaczyna się od praktyki dorosłych.

5.5 Struktura metodologiczna i cykl uczenia się

Metodologia opiera się na **powtarzalnym cyklu uczenia się**, który można stosować w różnych kontekstach i przez dłuższy czas. Cykl ten nie jest liniowy, lecz iteracyjny, co pozwala nauczycielom powracać do procesu uczenia się demokratycznego i go pogłębiać.

Cykl uczenia się obejmuje:

1. Tworzenie demokratycznego środowiska uczenia się
2. Doświadczanie sytuacji demokratycznych
3. Ćwiczenie partycypacji i wspólnego podejmowania decyzji
4. Refleksja i dialog
5. Przeniesienie do codziennej praktyki

Struktura ta jest wykorzystywana zarówno w szkoleniu nauczycieli, jak i w pracy z dziećmi, z dostosowaniami do wieku, roli i kontekstu.

5.5.1 Tworzenie demokratycznego środowiska uczenia się

CEL: Stworzenie bezpiecznej, opartej na zaufaniu i inkluzywnej przestrzeni, w której partycypacja ma znaczenie zarówno dla nauczycieli, jak i dzieci.

A) Dla trenerów (pracujących z nauczycielami/wychowawcami):

Wspólne tworzenie zasad grupowych:

Przykład: *Słuchamy, gdy ktoś mówi. Możemy zadawać pytania bez obaw. Szanujemy różne opinie.*

Wyjaśnianie oczekiwań:

Wyjaśnienie, w jaki sposób będą podejmowane decyzje: np. głosowanie, konsensus lub kolejność wypowiedzi.

Modelowanie zachowań demokratycznych:

Stosowanie języka inkluzywnego: *Co wy wszyscy o tym myślicie?* zamiast *Powinniście...*

Praktykowanie aktywnego słuchania: powtarzanie lub podsumowywanie wypowiedzi uczestników.

Szanowanie odmiennych punktów widzenia: uznawanie opinii mniejszości i zachęcanie do refleksji.

Przykładowa aktywność: Rozpocząć sesję, prosząc uczestników o zaproponowanie jednej zasady dyskusji grupowej, a następnie wspólnie uzgodnić ostateczny zestaw zasad.

B) Dla nauczycieli/facylitatorów (pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat):

Wspólne tworzenie prostych zasad:

Wykorzystanie słów, rysunków lub symboli.

Przykłady: *Mówimy po kolei* (obrazek dzieci podnoszących ręce) / *Pomagamy sobie nawzajem* (rysunek dzielenia się) / *Sprzątamy razem* (symbol materiałów klasowych)

Zachowanie elastyczności zasad:

Pozwolenie dzieciom na proponowanie zmian lub uzupełnień w ciągu tygodnia.

Wzmacnianie zasad w celu ochrony partycypacji każdego dziecka.

Włączanie zasad do codziennych rutyn:

Spotkania grupowe: dzieci głosują lub osiągają konsensus co do zajęć.

Wspólne projekty: dzieci wspólnie ustalają role i obowiązki.

Czas na przekąskę lub sprzątanie: dzieci przestrzegają ustalonych zasad dzielenia się i pracy zespołowej.

Przykładowa aktywność: Podczas kręgu porannego przejrzeć zasady klasowe i zapytać: *Czy ktoś chce dziś zmienić lub dodać jakąś zasadę?* Pozwolić dzieciom wspólnie to przedyskutować i uzgodnić.

5.5.2 Doświadczenie sytuacji demokratycznych

Metodologia stawia doświadczenie przed wyjaśnieniem. Dzieci i nauczyciele angażują się w konkretne sytuacje związane z wyborem, głosem i współpracą.

Cel: Pomóc dzieciom uczyć się demokracji poprzez aktywne uczestnictwo w rzeczywistych sytuacjach, zanim wprowadzone zostaną abstrakcyjne wyjaśnienia.

A) Dla trenerów (pracujących z nauczycielami/wychowawcami):

Identyfikowanie codziennych okazji do uczenia się demokratycznego:

Przykłady: wybory grupowe, zarządzanie wspólną przestrzenią, rozwiązywanie drobnych konfliktów.

Wspieranie świadomej facylitacji:

Zachęcanie nauczycieli do zadawania pytań: *W jaki sposób ta aktywność może obejmować wybór, głos i współpracę?*

Modelowanie sposobów skłaniania dzieci do refleksji nad swoimi decyzjami i ich wpływem na innych.

Przykładowa aktywność: Podczas sesji szkoleniowej poprosić nauczycieli o wymienienie codziennych rutyn (przekąska, zabawa, sprzątanie) i omówić, jak każda z nich mogłaby zostać dostosowana, aby uwzględnić partycypację dzieci.

B) Dla nauczycieli/facylitatorów (pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat):

Oferowanie konkretnych wyborów:

Przykłady: dzieci głosują nad tym, w jaką grę zagrać, wybierają opowiadanie na czas kręgu lub wybierają role w projekcie grupowym.

Wspieranie partycypacji za pomocą metod dostosowanych do wieku:

Młodsze dzieci (5–6 lat): stosowanie narzędzi wizualnych lub fizycznych, takich jak głosowanie kolorowymi klockami, przemieszczanie się do kątów sali lub wskazywanie obrazków.

Starsze dzieci (7–9 lat): stosowanie prostych dyskusji grupowych, budowania konsensusu lub głosowania większościowego z refleksją.

Zachęcanie do współpracy:

Organizowanie wspólnych zadań, takich jak porządkowanie stref klasowych lub wspólne zarządzanie materiałami.

Omawianie rozwiązań drobnych konfliktów, np.: *Jak powinniśmy sprawiedliwie podzielić się klockami?*

Przykładowa aktywność: Przy organizowaniu kąpka czytelniczego poprosić dzieci o zaproponowanie różnych układów, omówienie wad i zalet, a następnie zagłosowanie na preferowany układ za pomocą kolorowych kartek.

5.5.3 Ćwiczenie partycypacji i wspólnego podejmowania decyzji

Cel: Wspieranie dzieci w sensownym wnoszeniu wkładu w decyzje, zapewniając zrównoważoną partycypację i współodpowiedzialność.

A) Dla trenerów (pracujących z nauczycielami/wychowawcami):

Wprowadzanie ustrukturyzowanych strategii partycypacji:

Przykłady: kolejność wypowiedzi, przedmioty do mówienia, rotacja ról, dyskusje w małych grupach.

Wykorzystanie symulacji i odgrywania ról:

Nauczyciele doświadczają tych strategii jako uczestnicy, zauważając, jak różne style facylitacji wpływają na inkluzję i zaangażowanie.

Zachęcanie do refleksji:

Omówienie dynamiki władzy: *Kto dominuje w dyskusjach? Kto milczy? Jak facylitatorzy mogą zapewnić, że wszystkie głosy zostaną wysłuchane?*

Przykładowa aktywność: Podczas sesji szkoleniowej przeprowadzić symulację „mini klasy”, w której nauczyciele ćwiczą wykorzystanie przedmiotu do mówienia w celu zarządzania wypowiedziami, a następnie refleksję nad wyzwaniem i rozwiązaniami.

B) Dla nauczycieli/facylitatorów (pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat):

Wykorzystanie praktycznych narzędzi partycypacji:

Systemy kolejności wypowiedzi: dzieci mówią lub prowadzą aktywność po kolei.

Przedmioty do mówienia: piłka, pacynka lub karta wskazuje, kto ma głos.

Rotacja ról: rotowanie obowiązków, takich jak lider grupy, osoba zarządzająca materiałami lub notująca.

Dyskusje w małych grupach: podział większych grup na pary lub trójki, aby cichsze dzieci mogły dzielić się pomysłami.

Równoważenie partycypacji:

Zachęcanie cichszych dzieci do zabierania głosu i zapobieganie dominacji bardziej pewnych siebie dzieci.

Monitorowanie dyskusji, aby zapewnić, że każdy jest włączony w podejmowanie decyzji.

Przykładowa aktywność: Podczas projektu klasowego dać każdemu dziecku „kartę dyskusyjną”, którą trzeba wykorzystać przed przejściem dalej, lub co tydzień rotować przywództwo w zadaniach małych grup.

5.5.4 Refleksja i dialog

Cel: Przekształcenie doświadczeń partycypacji i współpracy w znaczącą naukę poprzez refleksję i dialog.

A) Dla trenerów (pracujących z nauczycielami/wychowawcami):

Skoncentrowanie refleksji na kluczowych aspektach praktyki:

Wzorce partycypacji: *Kto uczestniczy aktywnie? Kto jest cichszy?*

Inkluzja i wykluczenie: *Czy wszystkie dzieci są sprawiedliwie włączane?*

Reakcje emocjonalne: *Jak dzieci reagują na decyzje lub konflikty?*

Wybory facylitacyjne: *Jak działania nauczyciela wpływają na partycypację?*

Rozwijanie krytycznej świadomości:

Zachęcanie nauczycieli do refleksji nad własnym stylem facylitacji i uprzedzeniami.

Wykorzystanie prowadzonych pytań dyskusyjnych lub informacji zwrotnej od innych nauczycieli do eksploracji wyzwań i sukcesów.

Przykładowa aktywność: Po symulacji odgrywania ról zapytać nauczycieli: *Kto mówił najwięcej? Kto milczał? Jak moglibyśmy zapewnić, by następnym razem każdy był włączony?*

B) Dla nauczycieli/facylitatorów (pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat):

Łączenie refleksji z uczuciami i doświadczeniami:

Zadawanie prostych, konkretnych pytań: *Jak się czułeś/czułaś, gdy decydowaliśmy razem? Czy było to sprawiedliwe? Co moglibyśmy zrobić inaczej następnym razem?*

Wykorzystanie narzędzi wizualnych i twórczych:

Tabele emocji lub buźki, aby pokazać, jak czuły się dzieci.

Rysowanie, opowiadanie historii lub odgrywanie ról w celu wyrażania opinii i proponowania usprawnień.

Włączanie refleksji do codziennych rutyn:

Krąg po zakończeniu aktywności, aby omówić, co się sprawdziło, a co można poprawić.

Zachęcanie dzieci do proponowania zmian zasad lub procedur na podstawie refleksji.

Przykładowa aktywność: Po zakończeniu projektu grupowego dzieci rysują obrazek pokazujący jedną rzecz, która im się podobała, i jedną, którą zmieniłyby we wspólnej pracy, a następnie dzielą się nim z grupą.

5.5.5 Przeniesienie do codziennej praktyki

Cel: Uczynienie uczenia się demokratycznego znaczącym i trwałym poprzez osadzenie go w codziennych rutynach i rzeczywistych doświadczeniach.

A) Dla trenerów (pracujących z nauczycielami/wychowawcami):

Identyfikowanie codziennych okazji:

Zachęcanie nauczycieli do dostrzegania momentów w rutynach klasowych, zajęciach na placu zabaw lub procedurach instytucjonalnych, w których może zachodzić uczenie się demokratyczne.

Przykłady: wybór obowiązków klasowych, ustalanie harmonogramów pracy grupowej lub omawianie wspólnych zasad.

Łączenie refleksji z praktyką:

Wspieranie nauczycieli w łączeniu wcześniejszych doświadczeń partycypacyjnych z bieżącymi codziennymi zajęciami.

Przykładowa aktywność: Podczas szkolenia poprosić nauczycieli o naszkicowanie typowego dnia szkolnego i wskazanie co najmniej trzech momentów, w których dzieci mogłyby dokonywać sensownych wyborów lub uczestniczyć w decyzjach.

B) Dla nauczycieli/facilitatorów (pracujących z dziećmi w wieku 5–9 lat):

Łączenie decyzji z rzeczywistymi konsekwencjami:

Przykład: Jeśli dzieci głosują nad obowiązkami klasowymi, upewnić się, że wybrane dzieci rzeczywiście wykonują zadania.

Zapraszanie do zgłaszania propozycji usprawnień:

Dzieci proponują zmiany w rutynach, ustaleniach grupowych lub wspólnych przestrzeniach na podstawie refleksji i doświadczenia.

Regularne powracanie do ustaleń:

Podczas kręgu porannego lub cotygodniowych spotkań przeglądać zasady klasowe, ustalenia grupowe lub procesy decyzyjne. W razie potrzeby wspólnie je dostosowywać.

Przykładowa aktywność: Dzieci co tydzień przeglądają harmonogram sprzątnięcia klasy i proponują rotacje lub usprawnienia na podstawie tego, co się sprawdziło lub nie sprawdziło w poprzednim tygodniu.

5.5.6 Demokracja w erze cyfrowej

Dzieci coraz częściej stykają się z informacją, komunikacją i partycypacją w środowiskach cyfrowych.

Już w młodym wieku edukacja demokratyczna powinna wspierać rozwój podstawowych umiejętności obywatelstwa cyfrowego.

Obejmuje to:

- komunikację pełną szacunku,
- rozumienie, że informacje mogą być prawdziwe lub fałszywe,
- zadawanie pytań o źródła,
- rozpoznawanie niesprawiedliwego lub szkodliwego zachowania,
- odpowiedzialne korzystanie z technologii.

Kompetencje te stanowią fundament aktywnej i odpowiedzialnej partycypacji w społeczeństwach demokratycznych.

5.6 Rola nauczycieli, facylitatorów i uczących się

Trenerzy nauczycieli modelują demokratyczną facylitację, demonstrując inkluzywny dialog, wspólne podejmowanie decyzji i komunikację pełną szacunku w pracy z nauczycielami. Zapewniają teoretyczne podstawy, które pomagają nauczycielom zrozumieć rozwojowe i pedagogiczne fundamenty edukacji demokratycznej, oraz zachęcają do ciągłej praktyki refleksyjnej, aby profesjonalści mogli krytycznie analizować swoje doświadczenia, udoskonalać swoje podejścia i zyskiwać pewność siebie we wdrażaniu metod partycypacyjnych.

Nauczyciele i facylitatorzy wprowadzają te zasady do codziennej praktyki, tworząc środowiska klasowe, w których partycypacja ma znaczenie i jest bezpieczna dla wszystkich dzieci. Dostosowują metodologię do swoich specyficznych kontekstów kulturowych i instytucjonalnych, dbając o to, by pozostała trafna i wykonalna, jednocześnie starannie równoważąc kierowanie z autonomią dzieci, tak aby struktura wspierała eksplorację, współpracę i autentyczne poczucie sprawczości.

Uczący się (dzieci) są aktywnymi współtwórcami procesu uczenia się demokratycznego. Wyrażają swoje opinie, słuchają różnorodnych perspektyw i uczestniczą we wspólnych decyzjach wpływających na ich grupę. Z czasem stopniowo przejmują odpowiedzialność za zadania, relacje i efekty, rozwijając pewność siebie, empatię i umiejętności współpracy, które stanowią fundament partycypacji demokratycznej.

5.7 Wymagane kompetencje

Aby skutecznie wdrożyć metodologię, wymagane są określone kompetencje.

Dla **trenerów nauczycieli** kluczowe kompetencje obejmują:

- solidne koncepcyjne rozumienie edukacji demokratycznej i jej implikacji pedagogicznych,
- silne umiejętności facylitacji i zarządzania dynamiką grupy, umożliwiające tworzenie przestrzeni do wspólnego i refleksyjnego uczenia się dla dorosłych,
- zdolność do praktyki refleksyjnej – umiejętność analizowania doświadczeń, kwestionowania założeń i modelowania ciągłego uczenia się zawodowego,
- znajomość metodologii uczenia się dorosłych (co pozwala im projektować procesy szkoleniowe, które są partycypacyjne, oparte na doświadczeniu i responsywne wobec potrzeb nauczycieli, dostosowując tym samym podejście szkoleniowe do promowanych wartości demokratycznych).

Dla **nauczycieli i facylitatorów** kluczowe kompetencje obejmują:

- umiejętność przekładania zasad demokratycznych na codzienne interakcje z dziećmi,
- jasną i empatyczną komunikację,
- krytyczne myślenie,
- rozumienie demokracji jako ciągłego procesu, a nie stałego zbioru zasad,
- umiejętność budowania relacji opartych na zaufaniu, rozpoznawania perspektyw dzieci i konstruktywnego zarządzania konfliktami, tak aby stawały się okazjami do nauki.

Razem te kompetencje umożliwiają nauczycielom tworzenie środowisk, w których partycypacja jest autentyczna, inkluzyjna i dostosowana rozwojowo.

5.8 Warunki skutecznego wdrożenia

Skuteczne wdrożenie zależy od kilku warunków.

Przede wszystkim nauczyciele muszą żywić **autentyczne przekonanie o zdolnościach dzieci** do sensownej partycypacji i być gotowi dzielić się pewnym stopniem władzy decyzyjnej, uznając dzieci za kompetentnych aktorów społecznych.

Warunki strukturalne również odgrywają ważną rolę: wielkość grupy powinna umożliwiać wysłuchanie i zaangażowanie każdego dziecka, najlepiej pozostając w przedziale od dziesięciu do dwudziestu uczestników, tak aby dialog i współpraca były możliwe do zarządzania. **Środowisko fizyczne** powinno być celowo zaprojektowane –

elastyczne, dostępne i adaptowalne – aby zachęcać do interakcji, ruchu i różnych form ekspresji, a nie do biernej partycypacji.

Równie kluczowe jest **przeznaczenie wystarczającej ilości czasu** zarówno na działania partycypacyjne, jak i na refleksję, umożliwiając dzieciom i dorosłym powracanie do doświadczeń, nadawanie sensu procesom grupowym oraz stopniowe budowanie kultury współodpowiedzialności i praktyki demokratycznej.

5.9 Materiały wspierające

Metodologia jest wspierana przez komplementarne materiały dla trenerów nauczycieli i nauczycieli, w tym podręczniki, przewodniki po aktywnościach oraz narzędzia wizualne dla dzieci, w następujących publikacjach:

- Podręcznik dla nauczycieli
- Przewodnik dla trenerów dorosłych
- Zasoby dla dzieci

Które można pobrać ze strony internetowej <https://democracy-in-action.vhs-roma.eu/de-at>, oferującej 4 różne wersje językowe: angielską, niemiecką, grecką i polską.

Materiały te zostały zaprojektowane tak, aby można je było dostosować do różnych kontekstów kulturowych i edukacyjnych.

6. Praktyczne wytyczne wdrożeniowe

Wkład austriacki koncentruje się na przełożeniu metodologii na konkretne i możliwe do zastosowania praktyki, zarówno w kontekście szkoleniowym (trenerzy nauczycieli pracujący z nauczycielami), jak i edukacyjnym (nauczyciele pracujący bezpośrednio z dziećmi w wieku 5–9 lat). Szczególny nacisk kładzie się na użyteczność, adaptowalność oraz integrację uczenia się demokratycznego z codzienną praktyką.

Wdrażanie rozumiane jest jako proces łączący przygotowanie, facylitację i adaptację wrażliwą na kontekst.

Skuteczne wdrażanie zaczyna się od starannego przygotowania. Obejmuje to definiowanie jasnych celów uczenia się, które uwzględniają nie tylko aspekty związane z treścią (takie jak rozumienie sprawiedliwości czy podejmowania decyzji), lecz również cele zorientowane na proces, w szczególności partycypację, dialog i współodpowiedzialność. Planowanie dotyczy zatem zarówno tego, co ma być nauczane, jak i *jak* strukturyzowane są procesy uczenia się.

Dobór metod kierowany jest kilkoma czynnikami, w tym grupą wiekową (na przykład różnicami między dziećmi w wieku 5–6 i 7–9 lat), wielkością grupy, wcześniejszym doświadczeniem uczestników oraz specyficznym kontekstem uczenia się. Wśród tych zmiennych priorytet nadaje się formatom interaktywnym i partycypacyjnym, takim jak

dyskusje grupowe, odgrywanie ról, praca w małych grupach i działania współtworzące, które pozwalają uczestnikom aktywnie się angażować, a nie pozostawać biernymi.

Materiały dobierane są z naciskiem na dostępność i adaptowalność. Obejmuje to wykorzystanie pomocy wizualnych, kart lub symboli wspierających zrozumienie na różnych poziomach, a także narzędzi aktywnie ułatwiających partycypację, takich jak proste mechanizmy głosowania czy ustrukturyzowane pytania dyskusyjne.

Fizyczne i społeczne środowisko uczenia się traktowane jest jako integralna część metodologii. Przestrzenie są aranżowane w sposób umożliwiający ruch i interakcję, na przykład poprzez ustawienie krzeseł w kręgu lub elastyczne ustawienia grupowe. Jednocześnie zwraca się uwagę na stworzenie bezpiecznej i wspierającej atmosfery, w której uczestnicy czują się zdolni wyrażać swoje poglądy bez wahania.

Facylitacja przebiega według ustrukturyzowanej, lecz elastycznej sekwencji, składającej się z czterech powiązanych ze sobą faz: wprowadzenia, doświadczenia, refleksji i przeniesienia. W fazie wprowadzenia facylitator ustala wspólny punkt wyjścia, na przykład poprzez krótkie wprowadzenie, pytanie lub dylemat zachęcający do zaangażowania. Następnie następuje faza doświadczeniowa, w której uczestnicy angażują się w konkretne działania obejmujące wybór, interakcję i współpracę. Nacisk kładzie się na doświadczanie procesów demokratycznych, a nie tylko ich omawianie.

Refleksja stanowi centralny element procesu. Uczestnicy są wspierani w analizowaniu tego, co się wydarzyło, jak podejmowano decyzje oraz jak różne perspektywy zostały uwzględnione lub pominięte. W przypadku dzieci refleksja jest dostosowana do ich poziomu rozwoju i może obejmować proste pytania przewodnie, narzędzia wizualne lub opowiadanie historii.

Faza przeniesienia łączy doświadczenie z codzienną praktyką. Nauczyciele zastanawiają się, jak podejście to można zastosować w ich własnym kontekście zawodowym, podczas gdy dzieci odnoszą doświadczenie do swoich codziennych interakcji, na przykład w klasie lub grupie.

We wszystkich fazach facylitacja wymaga ciągłej uwagi wobec dynamiki partycypacji. Obejmuje to dbanie o to, by partycypacja była zrównoważona i nie zdominowana przez kilka osób, aktywne włączanie cichszych uczestników, uznawanie różnych perspektyw bez natychmiastowej oceny oraz elastyczne reagowanie na dynamikę grupy. Język odgrywa w tym kontekście ważną rolę i powinien pozostać jasny i przystępny. Choć czas jest elastyczny, na refleksję należy przeznaczyć wystarczającą ilość czasu, ponieważ jest ona niezbędna dla znaczącego uczenia się.

Kluczową cechą metodologii jest jej adaptowalność do różnych kontekstów. W formalnych środowiskach edukacyjnych, takich jak szkoły, wdrażanie może być zintegrowane z istniejącymi strukturami, w tym rutynami klasowymi, pracą grupową lub uczeniem się projektowym, i dostosowane do wymogów programowych.

W środowiskach nieformalnych, takich jak praca z młodzieżą lub warsztaty, metodologia pozwala na większą elastyczność w strukturze i czasie, a także silniejszy nacisk na dobrowolną partycypację i uczenie się przez doświadczenie.

Adaptacja rozumiana jest w sposób wrażliwy na kontekst. Facylitatorzy uwzględniają warunki instytucjonalne (takie jak ograniczenia czasowe, dostępna przestrzeń i ramy organizacyjne), skład grupy (w tym wiek, język, doświadczenie i różnorodność) oraz dostępne zasoby.

Zamiast stosować metody w sposób sztywny, celem jest zachowanie kluczowych zasad partycypacji, inkluzji i współodpowiedzialności przy jednoczesnym dostosowywaniu ich konkretnego wdrożenia.

Ogółem wkład austriacki podkreśla, że uczenie się demokratyczne nie jest osiąganę poprzez pojedyncze działania, lecz poprzez konsekwentną integrację praktyk partycypacyjnych z codziennymi interakcjami. Nacisk kładzie się zatem nie tylko na treść uczenia się, lecz również na organizację samych procesów uczenia się. Łącząc ustrukturyzowane metody z elastycznością i refleksją, metodologia wspiera nauczycieli w tworzeniu środowisk, w których wartości demokratyczne są doświadczane w praktyce.

7. Narzędzia testowania i ewaluacji

Ramy testowania i ewaluacji wspierają praktyczną walidację metodologii w rzeczywistych środowiskach edukacyjnych. Ich cel nie ogranicza się do oceny efektów, lecz obejmuje również zrozumienie, jak metodologia jest stosowana w praktyce i jak można ją dalej rozwijać.

Ewaluacja jest pomyślana jako proces ciągły, łączący ustrukturyzowaną informację zwrotną, obserwację i refleksję. Jest wdrażana na różnych etapach, w tym podczas działań, bezpośrednio po ich zakończeniu oraz, tam gdzie to możliwe, w fazach kontrolnych, które umożliwiają wgląd w dłuższe zastosowanie.

Centralnym elementem ram jest wykorzystanie narzędzi samooceny dla nauczycieli. Narzędzia te wspierają ustrukturyzowaną refleksję nad kluczowymi aspektami facylitacji, w tym nad tym, jak umożliwiana jest partycypacja (na przykład, kto mówi, a kto milczy), jak zorganizowane są procesy decyzyjne, na ile inkluzywne jest środowisko uczenia się oraz jak konflikty i odmienne perspektywy

są rozwiązywane. Samoocena może przyjąć formę krótkich arkuszy refleksyjnych, pytań przewodnich lub list kontrolnych opartych na obserwacji. Celem jest wzmocnienie praktyki refleksyjnej i wspieranie nauczycieli w stopniowym udoskonalaniu swojego podejścia.

Informacja zwrotna od uczestników stanowi dodatkową perspektywę na temat trafności, użyteczności i doświadczenia związanego z metodologią. W kontekstach

szkoleniowych z nauczycielami może to obejmować ustrukturyzowane formularze informacji zwrotnej, krótkie pisemne refleksje lub moderowane dyskusje grupowe.

W pracy z dziećmi informacja zwrotna jest dostosowana do ich poziomu rozwoju i może obejmować proste pytania przewodnie (takie jak „Czy to było sprawiedliwe?” lub „Czy czuleś/czulaś się wysłuchany/wysłuchana?”), narzędzia wizualne (na przykład skale z buźkami lub rysunki) lub krótkie rundy refleksyjne.

Nacisk kładzie się nie na formalną ewaluację, lecz na zrozumienie, czy uczestnicy czuli się włączeni, byli w stanie zaangażować się w działania i doświadczali ich jako znaczących.

Aby ocenić wpływ metodologii, wykorzystuje się zestaw wskaźników jakościowych i ilościowych. Odnoszą się one w szczególności do partycypacji (na przykład liczby aktywnie zaangażowanych uczestników i różnorodności wypowiedzi), rozwoju kompetencji demokratycznych (takich jak wyrażanie opinii, słuchanie innych, angażowanie się we wspólne podejmowanie decyzji i refleksja nad sprawiedliwością) oraz ogólnego zaangażowania (w tym interakcji, gotowości do wnoszenia wkładu i ciągłości partycypacji w czasie). Zamiast koncentrować się wyłącznie na mierzalnych efektach, ramy te priorytetowo traktują obserwowalne zmiany w zachowaniu, interakcji i dynamice grupy.

Wyniki ewaluacji są systematycznie wykorzystywane do informowania dalszego rozwoju. Obejmuje to dostosowywanie działań i materiałów na podstawie informacji zwrotnej, identyfikowanie wyzwań w facylitacji i uwzględnianie ich w kolejnych procesach szkoleniowych oraz udoskonalanie narzędzi i podejść, aby lepiej dopasować je do różnych kontekstów. Tam gdzie to możliwe, zbierana jest informacja zwrotna kontrolna, aby zrozumieć, czy i jak nauczyciele przenoszą metodologię do własnej praktyki.

Kompetencja demokratyczna	Obserwowalne wskaźniki
Partycypacja	Dziecko wyraża pomysły i opinie
Słuchanie	Dziecko słucha, nie przerywając
Współpraca	Dziecko wnosi wkład w działania grupowe
Odpowiedzialność	Dziecko bierze odpowiedzialność za uzgodnione zadania
Empatia	Dziecko rozpoznaje i szanuje uczucia innych
Sprawiedliwość	Dziecko zastanawia się nad tym, co jest sprawiedliwe, a co nie
Podejmowanie decyzji	Dziecko uczestniczy w decyzjach zbiorowych
Rozwiązywanie konfliktów	Dziecko poszukuje pokojowych rozwiązań sporów

Ogółem ramy ewaluacji zostały zaprojektowane tak, aby były praktyczne, elastyczne i wrażliwe na kontekst. Wspierają ciągłe uczenie się, a nie jednorazową ocenę, i są ściśle dostosowane do partycypacyjnego charakteru samej metodologii.

7.1 Najczęściej zadawane pytania dla nauczycieli

Wdrażanie edukacji demokratycznej w codziennej praktyce często rodzi praktyczne pytania i wyzwania. Poniższa sekcja odnosi się do typowych sytuacji, z którymi nauczyciele mogą się spotkać podczas facylitowania procesów uczenia się demokratycznego z dziećmi w wieku 5–9 lat, oraz oferuje propozycje refleksji i działania.

Co, jeśli dzieci się nie zgadzają?

Niezgoda nie jest problemem, którego należy unikać, lecz ważną częścią uczenia się demokratycznego. Dzieci powinny doświadczyć, że ludzie mogą mieć różne opinie, wciąż traktując się nawzajem z szacunkiem.

Nauczyciele mogą wspierać dzieci, zachęcając do aktywnego słuchania, pomagając im konstruktywnie wyrażać poglądy oraz prowadząc je ku sprawiedliwym procesom decyzyjnym.

Kluczowy przekaz:

Demokracja nie wymaga, aby wszyscy się zgadzali; wymaga, aby wszyscy zostali wysłuchani.

Co, jeśli jedno dziecko dominuje w dyskusji?

Niektóre dzieci są z natury bardziej pewne siebie i otwarcie wyrażają swoje zdanie niż inne. Partycypacja demokratyczna oznacza tworzenie możliwości wypowiedzi dla wszystkich dzieci.

Nauczyciele mogą stosować ustrukturyzowane metody dyskusji, takie jak kręgi rozmów, przedmioty do mówienia, dyskusje w parach lub systemy kolejności wypowiedzi, aby zapewnić zrównoważoną partycypację.

Kluczowy przekaz:

Równa partycypacja nie zawsze oznacza równy czas wypowiedzi, ale oznacza, że każde dziecko ma możliwość wniesienia swojego wkładu.

Co, jeśli dziecko wyraża poglądy dyskryminujące lub wykluczające?

Dzieci często powtarzają stwierdzenia usłyszane gdzie indziej, nie w pełni rozumiejąc ich konsekwencje. Takie sytuacje należy traktować jako okazje do nauki, a nie okazje do karania.

Nauczyciele powinni zachęcać do refleksji, zadawać pytania otwarte, eksplorować alternatywne perspektywy oraz wzmacniać wartości godności, inkluzji i szacunku.

Przykłady:

- „Jak byś się czuł/czuła, gdyby ktoś powiedział to o tobie?”
- „Czy uważasz, że każdy powinien mieć taką samą szansę na uczestnictwo?”
- „Czy ludzie mogą się różnić i nadal należeć do grupy?”

Kluczowy przekaz:

Edukacja demokratyczna obejmuje naukę kwestionowania stereotypów i uprzedzeń w sposób pełen szacunku.

Co, jeśli większość decyduje niesprawiedliwie?

Decyzje większości są ważnym narzędziem demokratycznym, lecz demokracja to więcej niż rządy większości. Dzieci powinny uczyć się, że sprawiedliwość, inkluzja i ochrona perspektyw mniejszości są również wartościami demokratycznymi.

Nauczyciele mogą wykorzystać takie sytuacje do omówienia:

- sprawiedliwości,
- odpowiedzialności,
- empatii,
- różnicy między tym, co popularne, a tym, co słuszne.

Kluczowy przekaz:

Demokracja chroni zarówno partycypację, jak i sprawiedliwość.

Ile partycypacji jest odpowiednie dla małych dzieci?

Partycypacja powinna być zawsze dostosowana do wieku. Dzieci nie muszą podejmować każdej decyzji samodzielnie, ani dorośli nie powinni przenosić na nie odpowiedzialności, na którą dzieci nie są jeszcze gotowe.

Sensowna partycypacja może obejmować:

- wybieranie zajęć,
- pomaganie w ustalaniu zasad grupowych,
- wyrażanie preferencji,
- zgłaszanie pomysłów,
- refleksję nad doświadczeniami.

Kluczowy przekaz:

Partycypacja nie polega na oddaniu dzieciom całej władzy; polega na daniu im znaczącego głosu.

Co, jeśli dzieci są sfrustrowane, gdy ich pomysły nie zostają wybrane?

Doświadczenie rozczarowania jest naturalną częścią partycypacji demokratycznej. Dzieci powinny nauczyć się, że nie każda propozycja może zostać wdrożona i że decyzje zbiorowe czasem prowadzą do rezultatów innych niż ich osobiste preferencje.

Nauczyciele mogą wspierać dzieci w wyrażaniu emocji, rozumieniu procesu decyzyjnego oraz eksplorowaniu alternatywnych sposobów wnoszenia wkładu.

Kluczowy przekaz:

Partycypacja demokratyczna obejmuje naukę radzenia sobie z rozczarowaniem i szanowania decyzji zbiorowych.

Jak wartości demokratyczne można zintegrować z codzienną praktyką?

Edukacja demokratyczna nie odbywa się wyłącznie podczas specjalnych projektów czy lekcji. Może być osadzona w codziennych interakcjach i rutynach.

Przykłady obejmują:

- angażowanie dzieci w decyzje,
- zachęcanie do pytań i dialogu,
- wspólne rozwiązywanie konfliktów,
- rotowanie obowiązków,
- tworzenie okazji do refleksji.

Kluczowy przekaz:

Demokracji uczy się poprzez codzienne doświadczenie, a nie tylko poprzez instrukcję.

Refleksja dla nauczycieli

Na koniec każdej aktywności lub cyklu uczenia się nauczyciele mogą zadać sobie pytanie:

- Czy wszystkie dzieci miały możliwość uczestnictwa?
- Czy różne perspektywy zostały wysłuchane i uszanowane?
- Jak radzono sobie z niezgodą?
- Czy dzieci doświadczyły sprawiedliwości i inkluzji?
- Jakie kompetencje demokratyczne były widoczne podczas aktywności?

8. Kwestie etyczne i inkluzja

Projekt „Demokracja w działaniu: wzmacnianie dorosłych do nauczania kolejnego pokolenia – Democracy4All Ages” jest mocno zakorzeniony w odpowiedzialności etycznej, inkluzji i szacunku dla różnorodności.

Zasady te znajdują odzwierciedlenie nie tylko w projekcie działań, lecz są również głęboko osadzone w tożsamości, doświadczeniu i codziennej pracy wszystkich organizacji partnerskich. Każdy partner wnosi bogate doświadczenie w promowaniu wartości demokratycznych, inkluzji społecznej i równej partycypacji, zapewniając, że projekt jest zarówno wiarygodny, jak i rzeczywiście inkluzywny w swej istocie.

Ten silny fundament etyczny i inkluzywny znajduje odzwierciedlenie w komplementarnej wiedzy specjalistycznej partnerów konsorcjum. Roma Volkshochschule Burgenland (Austria) promuje dialog międzykulturowy i włączanie mniejszości poprzez edukację, aktywnie przeciwdziałając dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu. Consensus Fundacja Europejskie Centrum Mediacji (Polska) wspiera partycypację demokratyczną i rozwiązywanie konfliktów poprzez mediację oraz inicjatywy zaangażowania obywatelskiego, szczególnie wśród młodzieży. Akata Makata (Grecja), jako inkluzywny i wielokulturowy podmiot edukacji wczesnodziecięcej, pielęgnuje szacunek dla różnorodności, równość i aktywną partycypację już od najmłodszych lat. Razem partnerzy konsekwentnie dążą do wzmacniania wartości demokratycznych, inkluzji i spójności społecznej w różnych kontekstach edukacyjnych.

Projekt jest silnie dostosowany do Strategii Inkluzji i Różnorodności Erasmus+ i ma na celu zapewnienie równego dostępu, sensownej partycypacji oraz inkluzywnych środowisk uczenia się dla wszystkich uczestników. Inkluzja nie jest traktowana jako odrębny element, lecz jako zasada przekrojowa osadzona we wszystkich działaniach projektu, w tym w zarządzaniu projektem, działaniach szkoleniowych, opracowywaniu materiałów i upowszechnianiu. Konsorcjum jest zaangażowane w tworzenie bezpiecznego, pełnego szacunku i wzmacniającego środowiska uczenia się, w którym wszyscy uczestnicy czują się wysłuchani, docenieni i zdolni do aktywnego wnoszenia wkładu, niezależnie od ich pochodzenia.

U podstaw metodologii projektu leży zasada, że demokracji należy doświadczać jako procesu inkluzywnego, partycypacyjnego i pełnego szacunku. Wszystkie działania są zatem projektowane tak, aby zapewnić równy dostęp i sensowną partycypację wszystkim grupom docelowym, w szczególności nauczycielom i trenerom dorosłych, a pośrednio także dzieciom z różnorodnych środowisk społeczno-kulturowych, językowych i ekonomicznych. Przez cały czas stosowane jest podejście niedyskryminujące, zapewniające, że żaden uczestnik nie zostanie wykluczony ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, rasę, religię, sprawność, wiek, orientację seksualną/ekspresję płciową, tożsamość i cechy lub status społeczny.

Względy etyczne są osadzone zarówno w opracowywaniu, jak i wdrażaniu produktów projektu. Wszystkie materiały i podejścia szkoleniowe szanują godność ludzką,



promują równość i unikają uprzedzeń czy stereotypizacji. Szczególną uwagę poświęca się ochronie, zwłaszcza w działaniach angażujących dzieci, dbając o to, by całe zaangażowanie było zgodne ze standardami ochrony dzieci i respektowało prawa dzieci jako aktywnych uczestników procesu uczenia się.

Ramy metodologiczne projektu są silnie inspirowane filozofią pedagogiczną Janusza Korczaka, która podkreśla szacunek dla dzieci jako jednostek, uznanie ich głosu oraz ich aktywną partycypację w procesach decyzyjnych. Podejście to jest uzupełnione metodologią Filozofii dla Dzieci (P4C), która promuje dialog, krytyczne myślenie, empatię i szacunek dla różnorodnych perspektyw. Razem te ramy zapewniają, że wartości demokratyczne są nie tylko nauczane, lecz również aktywnie praktykowane w inkluzywnych i etycznie solidnych środowiskach uczenia się.

Inkluzja jest dodatkowo zapewniana poprzez adaptowalność i dostępność wszystkich produktów projektu. Podręcznik dla nauczycieli, przewodnik dla trenerów dorosłych oraz materiały edukacyjne (scenariusze lekcji, filmy i narzędzia interaktywne) zostały zaprojektowane tak, aby były elastyczne i możliwe do zastosowania w różnorodnych kontekstach edukacyjnych i przy różnych potrzebach uczących się. Używany język jest jasny i inkluzywny, a materiały są adaptowalne, aby wspierać uczestników o mniejszych możliwościach lub różnym poziomie doświadczenia.

Ochrona danych i prywatność stanowią również kluczowe priorytety etyczne. Wszystkie działania projektu są zgodne z przepisami RODO, zapewniając, że wszelkie zebrane dane osobowe są przetwarzane bezpiecznie, przejrzysto i wyłącznie w jasno określonych celach. Od wszystkich uczestników zaangażowanych w działania projektu uzyskuje się świadomą zgodę.

Projekt jest w pełni zgodny z podstawowymi wartościami Unii Europejskiej, w tym poszanowaniem godności ludzkiej, wolności, demokracji, równości, praworządności i praw człowieka. Poprzez podnoszenie kompetencji nauczycieli i trenerów dorosłych projekt przyczynia się do wspierania zaangażowania obywatelskiego i aktywnej partycypacji już od najmłodszych lat. Wspiera rozwój inkluzywnych środowisk edukacyjnych, w których zasady demokratyczne są zarówno nauczane, jak i praktykowane, ostatecznie przyczyniając się do tworzenia bardziej świadomych, zaangażowanych i odpowiedzialnych obywateli w całej Europie.

Wreszcie projekt promuje kulturę refleksji, dialogu i ciągłego doskonalenia. Informacje zwrotne od uczestników są aktywnie poszukiwane i uwzględniane, aby zapewnić, że metodologia pozostaje inkluzywna, trafna i solidna etycznie.

W ten sposób demokracja jest traktowana nie tylko jako temat nauki, lecz jako przeżywana, inkluzywna praktyka, konsekwentnie odzwierciedlona zarówno w metodologii projektu, jak i w wieloletniej pracy partnerów.

Bibliografia

- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 – Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 3 – Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing
- Dewey, John. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan
- European Commission. (2021). *Erasmus+ programme guide 2021–2027*. Publications Office of the European Union
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Korczak, Janusz (2018). *How to love a child*. Vallentine Mitchell. (Original work published 1919)
- Lipman, Matthew. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press
- Nussbaum, Martha C.. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing
- Piaget, Jean. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press
- Rogers, Carl R.. (1971). *Freedom to learn*. Charles Merrill
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations
- Vygotsky, Lev S.. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

ANEKS A

AUSTRIA RAPORT KRAJOWY DLA LTTA Erasmus+

„Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do Nauczania Kolejnego Pokolenia”

Edukacja na rzecz demokracji i partycypacji obywatelskiej dla dzieci w wieku 5–9 lat, nauczycieli i trenerów nauczycieli – AUSTRIA, 2025

***ERASMUS+ Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do
Nauczania Kolejnego Pokolenia***

Numer projektu:

Erasmus+ nr: 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621

AUSTRIA, 30.12.2025



Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub OeAD-GmbH. Ani Unia Europejska, ani instytucja finansująca nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Spis treści

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki	37
1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Austria	37
1.2 Partycypacja i edukacja demokratyczna we wczesnej edukacji dziecięcej.....	37
1.3 Ramy prawne i polityczne w Austrii	38
1.4 Kluczowe koncepcje pedagogiczne i wartości.....	38
1.5 Wdrażanie praktyczne i wyzwania strukturalne.....	39
1.6 Perspektywy akademickie dotyczące edukacji demokratycznej	39
1.7 Dobre praktyki w kraju	39
1.8 Wyzwania i luki	41
SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji	42
2.1 O organizacji	42
2.2 Kluczowe programy i inicjatywy zorientowane na praktykę w zakresie edukacji demokratycznej w BAfEP Oberwart.....	42
2.3 Osiągnięcia i oddziaływanie.....	43
SEKCJA 3 – Wyniki ankiety	44
3.1 Metodologia.....	44
3.2 Kluczowe wyniki.....	46
3.3 Wnioski z ankiety	48
SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje	50
Bibliografia:	52

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki

1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Austria

W austriackim systemie edukacji edukacja demokratyczna w okresie wczesnego dzieciństwa i na poziomie szkoły podstawowej nie jest traktowana jako odrębny przedmiot, lecz jako fundamentalna zasada pedagogiczna, którą należy wcielać w życie w codziennym funkcjonowaniu instytucji. Już w edukacji wczesnodziecięcej ponadregionalny plan ramowy BildungsRahmenPlan podkreśla, że edukacja wykracza poza opiekę, a dzieci należy postrzegać jako aktywnych uczestników własnych procesów edukacyjnych. Partycypacja jest uznawana za kluczowy warunek doświadczania przez dzieci poczucia sprawczości, współodpowiedzialności i integracji społecznej (Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań, 2020). Również w edukacji na poziomie podstawowym uczenie się demokratyczne nie jest rozumiane wyłącznie jako przekazywanie wiedzy o instytucjach politycznych, lecz wiąże się z rozwijaniem osądu, współpracy i odpowiedzialności (Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań, 2023). Edukacja demokratyczna jawi się zatem jako zadanie przekrojowe, obejmujące zarówno wymiar przedmiotowy, jak i społeczny.

Edukacja demokratyczna jest mocno osadzona w austriackim prawie i polityce. Konwencja ONZ o prawach dziecka oraz Federalna Ustawa Konstytucyjna o Prawach Dzieci gwarantują prawo do partycypacji i swobody wypowiedzi (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1989; Republika Austrii, 2011; Konwencja o prawach dziecka, b.d.). Edukacja demokratyczna spełnia zatem podwójną funkcję: służy zarówno rozwojowi indywidualnemu, jak i przygotowaniu do uczestnictwa w życiu społecznym.

Jednocześnie ujawnia się pewna specyfika strukturalna. Edukacja wczesnodziecięca należy przede wszystkim do kompetencji krajów związkowych. O ile taka federalna organizacja umożliwia wdrażanie dostosowane do kontekstu, o tyle prowadzi też do różnic w praktycznym stosowaniu. Edukacja demokratyczna jest zatem w dużej mierze uzależniona od kultury instytucjonalnej i kompetencji zawodowych kadry (Charlotte Bühler Institute for Practice-Oriented Early Childhood Research, 2009).

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja demokratyczna w Austrii jest wyraźnie zakotwiczona w prawie, natomiast jej konkretne wdrażanie w dużej mierze kształtowane jest przez praktykę edukacyjną.

1.2 Partycypacja i edukacja demokratyczna we wczesnej edukacji dziecięcej

W obliczu aktualnych przemian społecznych edukacja demokratyczna zyskuje na znaczeniu. Systemy demokratyczne nie są już traktowane jako coś oczywistego, lecz jako porządek, który należy aktywnie kształtować (Ulrich, 2024). Placówki wczesnej edukacji dziecięcej odgrywają w tym procesie kluczową rolę, ponieważ umożliwiają

dzieciom podstawowe doświadczenia współistnienia społecznego. We wczesnej edukacji demokrację rozumie się przede wszystkim jako sposób życia.

Już Dewey (2011) podkreślał, że demokracji doświadcza się przede wszystkim poprzez działanie zbiorowe i interakcję społeczną. Wynika z tego, że kompetencje demokratyczne powstają nie tyle poprzez instrukcję, ile poprzez doświadczenie. Kluczowym fundamentem jest prawo do partycypacji określone w artykule 12 Konwencji ONZ o prawach dziecka. Partycypacja nie jest zatem elementem opcjonalnym, lecz zasadą strukturalną pracy edukacyjnej (Bartosch i in., 2014). Dzieci powinny doświadczać rzeczywistego współdecydowania, na przykład poprzez wspólne procesy podejmowania decyzji lub negocjacje dialogowe. Z perspektywy psychologii rozwojowej partycypację postrzega się jako siłę napędową procesów edukacyjnych (Schäfer, 2019). Edukacja demokratyczna oznacza więc otwieranie przed dziećmi możliwości wnoszenia własnej perspektywy i przejmowania odpowiedzialności społecznej. Jednocześnie jej wdrażanie stawia wysokie wymagania wobec kadry pedagogicznej. Partycypacja musi być dostosowana do wieku, wspierana refleksją i zabezpieczona instytucjonalnie. Kluczowe jest, aby partycypacja nie pozostawała jedynie symboliczna, lecz była rzeczywiście skuteczna.

1.3 Ramy prawne i polityczne w Austrii

Edukacja wczesnodziecięca zajmuje szczególną pozycję w austriackim systemie edukacji, ponieważ leży przede wszystkim w gestii krajów związkowych. Mimo tej struktury federalnej plan BildungsRahmenPlan stanowi ogólnokrajowo skoordynowane ramy, które definiują podstawowe zasady edukacyjne (Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, 2020). Ramy te mają pełnić funkcję narzędzia zapewniania jakości i wyznaczają kluczowe wytyczne dla procesów edukacyjnych.

Jednocześnie ramy te są celowo skonstruowane jako otwarte, pozostawiając praktyczne wdrożenie instytucjom i specjalistom. Powstaje w ten sposób napięcie pomiędzy wytycznymi normatywnymi a autonomią zawodową. Dokumenty uzupełniające, takie jak „Living Values, Shaping Values”, podkreślają znaczenie edukacji wartości jako integralnej części praktyki pedagogicznej. Wartości powstają zatem poprzez interakcję społeczną i przeżywane relacje (Charlotte-Bühler-Institut (red.), 2009). W efekcie powstaje system charakteryzujący się połączeniem ram normatywnych i zdecentralizowanego wdrażania. Edukacja na rzecz demokracji jest wyraźnie zamierzona, lecz nie w pełni ustandaryzowana.

1.4 Kluczowe koncepcje pedagogiczne i wartości

Na tym fundamencie strukturalnym opiera się merytoryczna treść edukacji demokratycznej. Austriacki sektor wczesnej edukacji osadzony jest w ramach praw człowieka i wartości europejskich, obejmujących takie wartości jak wolność, równość, demokracja i niedyskryminacja. Plan ramowy edukacji opisuje dzieci jako kompetentne, aktywne podmioty i „współtwórców” wiedzy i kultury. Ta perspektywa

czyni z partycypacji konieczność koncepcyjną. Kadra pedagogiczna pełni rolę facilitatorów procesów dialogowych (Charlotte Bühler Institute for Practice-Oriented Early Childhood Research, 2020).

Edukację demokratyczną rozumie się jako integralną część budowania relacji, komunikacji i uczenia się społecznego. Szczególnie w obszarze edukacyjnym „Etyka i społeczeństwo” podkreśla się znaczenie orientacji na wartości, refleksji i pluralizmu.

Podsumowując, można stwierdzić, że w kontekście austriackim edukacja demokratyczna jest pomyślana jako integralna część praktyki pedagogicznej. Jest ona przeżywana w codzienności, a nie jedynie nauczana.

1.5 Wdrażanie praktyczne i wyzwania strukturalne

Mimo tych jasno określonych ram istnieje napięcie między teorią a praktyką. Otwartość systemu oznacza, że jakość wdrażania w dużej mierze zależy od czynników indywidualnych i instytucjonalnych. Odpowiedzialność za praktyczne wdrożenie spoczywa na kadrze pedagogicznej. O ile umożliwia to elastyczne i dostosowane do kontekstu podejście, o tyle prowadzi również do niespójności w praktyce.

Edukacja demokratyczna wymaga specyficznych umiejętności, zwłaszcza w zakresie facilitowania partycypacji i refleksji. Bez odpowiedniego wsparcia istnieje ryzyko, że partycypacja zostanie zredukowana do form symbolicznych. Generalnie widać, że siła systemu tkwi w jego orientacji normatywnej, natomiast wyzwaniem pozostaje jego konsekwentne wdrażanie.

1.6 Perspektywy akademickie dotyczące edukacji demokratycznej

Badania edukacyjne podkreślają, że demokracji uczy się przede wszystkim poprzez doświadczenie i partycypację. Dewey (2011) rozumie demokrację jako praktykę społeczną, podczas gdy Biesta (2011) zwraca uwagę na znaczenie środowisk edukacyjnych, w których można doświadczyć odpowiedzialności i różnorodności. Korczak (2021) podkreśla z kolei znaczenie praw dziecka i rzeczywistej partycypacji. Podejścia takie jak Filozofia dla Dzieci pokazują, że formaty dialogowe mogą rozwijać kompetencje demokratyczne (Gorard i in., 2017). Wspólnym mianownikiem tych podejść jest uznanie, że edukacja demokratyczna stawia wysokie wymagania pedagogiczne i nie może zostać zredukowana do formalnych wytycznych.

1.7 Dobre praktyki w kraju

Po analizie podstaw prawnych, koncepcyjnych i akademickich uwaga skupia się teraz na konkretnych praktycznych przykładach edukacji demokratycznej w kontekście austriackim. Szczególnie interesująca jest tu kwestia, w jakich formatach i na jakich warunkach zasady demokratyczne są rzeczywiście wdrażane na poziomie wczesnej edukacji dziecięcej i szkoły podstawowej.

Dobre praktyki można zidentyfikować przede wszystkim tam, gdzie demokracji nie naucza się wyłącznie jako abstrakcyjnej wiedzy o instytucjach politycznych, lecz projektuje się ją jako dostosowane do wieku doświadczenie partycypacji, dialogu i odpowiedzialności.

W kontekście austriackim widać to szczególnie wyraźnie w programach edukacji demokratycznej oferowanych przez Parlament Austrii. W ostatnich latach oferta programów była systematycznie rozszerzana i obejmuje obecnie formaty dla różnych grup wiekowych, w tym sektor przedszkolny.

Kluczowym przykładem jest mobilny format warsztatowy **„Polli, Hans i Theo – Demokracja od najmłodszych lat”**, skierowany specjalnie do dzieci od czwartego roku życia. Program ten realizowany jest bezpośrednio w placówkach przedszkolnych i przyjmuje podejście oparte na doświadczeniu: poprzez opowieści, muzykę, ruch i elementy interaktywne dzieci są najpierw zapoznawane z podstawowymi zasadami demokratycznymi, a następnie same wcielają je w życie w ramach „parlamentu dziecięcego”. Co istotne, dzieci głosują nad prawdziwymi, codziennymi sprawami, a wyniki głosowania są rzeczywiście wdrażane. Demokracja nie jest więc symulowana, lecz staje się namacalna jako skuteczny proces decyzyjny (Parliamentary Administration, 2024). Pod względem dydaktycznym format ten charakteryzuje kilka kluczowych cech. Po pierwsze, konsekwentne dostosowanie do wieku, dzięki któremu złożone treści polityczne są przekładane na formy narracyjne i estetyczne. Po drugie, bezpośrednie powiązanie z codziennym życiem dzieci poprzez wybór tematów decyzyjnych z ich codziennej rutyny. Po trzecie, trwałość wspierana jest przez materiały towarzyszące, które pozostają w placówkach i umożliwiają kontynuację praktyk demokratycznych. To połączenie doświadczenia, refleksji i powiązania instytucjonalnego stanowi kluczowy czynnik sukcesu.

Innym istotnym przykładem jest **Warsztat Demokracji Parlamentu**, skierowany do starszych dzieci i młodzieży. Program ten łączy edukację polityczną z aktywną produkcją medialną i umożliwia uczestnikom tworzenie własnych treści, takich jak gazety, podcasty czy filmy wideo. Edukacja demokratyczna rozumiana jest tu jako proces produktywny, w którym młodzi ludzie nie tylko poznają zagadnienia polityczne, lecz sami stają się aktywni publicznie. Połączenie partycypacji, komunikacji i kompetencji medialnych jest zgodne z aktualnymi podejściami do edukacji demokratycznej, które postrzegają uczenie się demokratyczne jako proces aktywny, dialogowy i kreatywny (Parliamentary Directorate, 2024).

Te zorientowane na praktykę programy uzupełniane są przez instytucjonalne struktury wsparcia, takie jak platforma **Zentrum polis – Uczenie się polityki w szkole**. Platforma ta dostarcza kadrze pedagogicznej materiałów, podejść metodycznych i podstaw teoretycznych. Szczególne znaczenie ma tu powiązanie z Ramowym Modelem Kompetencji dla Kultury Demokratycznej Rady Europy (RFCDC), który nie redukuje edukacji demokratycznej do przekazywania wiedzy, lecz opisuje ją jako

wzajemne oddziaływanie wartości, postaw, umiejętności i krytycznego rozumienia. Powstają w ten sposób systematyczne ramy, które można stosować zarówno w kontekście szkolnym, jak i wczesnej edukacji dziecięcej (<https://www.politik-lernen.at/>, b.d.)

Z analitycznego punktu widzenia austriackie przykłady praktyczne mają ze sobą kilka wspólnych cech. Po pierwsze, są konsekwentnie zorientowane na doświadczenie: dzieci i młodzież uczą się demokracji poprzez konkretne sytuacje działania, a nie przede wszystkim poprzez instrukcję teoretyczną. Po drugie, łączą procesy uczenia się poznawczego, społecznego i emocjonalnego, wiążąc wiedzę z doświadczeniem i refleksją. Po trzecie, opierają się na procesach prowadzonych pedagogicznie, wymagających facylitacji, struktury i ram przedmiotowych. Po czwarte, szczególnie skuteczne przykłady są często powiązane z dobrze zasobnymi podmiotami instytucjonalnymi, co podkreśla znaczenie zasobów strukturalnych. Jednocześnie widoczne są też ograniczenia tych sprawdzonych praktyk. Wiele istniejących programów jest organizowanych w formule projektowej i dociera jedynie do części grupy docelowej. Ich długofalowy wpływ w dużej mierze zależy od tego, na ile inicjatywy te zostają zintegrowane z codzienną praktyką edukacyjną. Bez systematycznego osadzenia w rutynach instytucjonalnych istnieje ryzyko, że edukacja demokratyczna pozostanie ograniczona do pojedynczych działań.

Podsumowując, można stwierdzić, że Austria dysponuje szeregiem wysokiej jakości przykładów praktycznych, które wyraźnie pokazują potencjał edukacji demokratycznej we wczesnym dzieciństwie i w szkole. Szczególnie skuteczne są te podejścia, które umożliwiają partycypację jako realne doświadczenie życiowe, łączą się z codziennością dzieci i są wspierane refleksją pedagogiczną. Jednocześnie staje się jasne, że centralnym wyzwaniem jest nie tyle opracowanie odpowiednich formatów, ile ich szerokie i trwałe włączenie do codziennej praktyki edukacyjnej.

1.8 Wyzwania i luki

W kontekście austriackim kluczowe wyzwania w obszarze edukacji demokratycznej leżą nie tyle w braku odpowiednich koncepcji, ile w ich praktycznym wdrażaniu. Choć edukacja demokratyczna jest wyraźnie zakotwiczona w polityce i szeroko uznawana zarówno pod względem polityki edukacyjnej, jak i pedagogiki, w codziennym funkcjonowaniu instytucji często brakuje spójnego wsparcia strukturalnego. Rozbieżność ta jest szczególnie widoczna w ograniczonych zasobach czasowych i kadrowych, które utrudniają ciągłe i pogłębione wdrażanie. Ponadto występują braki w profesjonalizacji kadry pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie metodycznie poprawnego projektowania procesów partycypacyjnych i demokratycznych środowisk uczenia się. Kolejnym istotnym problemem jest często projektowa organizacja takich inicjatyw, które choć dają impuls innowacyjny, nie są trwałe i kompleksowo integrowane z bieżącą działalnością.

W efekcie powstaje istotna luka między sferą normatywną a operacyjną: choć edukacja demokratyczna jest jasno sformułowana i szeroko legitymizowana na poziomie koncepcyjnym, jej systematyczne i konsekwentne wdrażanie w praktyce edukacyjnej w wielu przypadkach nie jest odpowiednio zapewnione.

SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji

2.1 O organizacji

Instytut Kształcenia Wychowawców Przedszkolnych (BAfEP) Oberwart jest kluczową placówką kształcenia w Burgenlandzie, specjalizującą się w przygotowywaniu kadry pedagogicznej dla sektora edukacji wczesnodziecięcej. Sercem jego misji edukacyjnej jest połączenie ugruntowanego teoretycznie przekazywania wiedzy z kształceniem zorientowanym na praktykę, co kompleksowo przygotowuje przyszłych wychowawców do wymagań codziennej pracy zawodowej.

Szczególnym obszarem zainteresowania BAfEP Oberwart jest promowanie kluczowych zasad pedagogicznych, takich jak partycypacja, inkluzja i edukacja demokratyczna. Nie są one nauczane wyłącznie jako koncepcje teoretyczne, lecz są celowo integrowane z procesem kształcenia i testowane w konkretnych scenariuszach edukacyjnych. Sprzyja to rozumieniu edukacji, w którym dzieci postrzegane są jako aktywni współtwórcy własnych procesów uczenia się, a zasady demokratyczne stanowią fundamentalny element praktyki pedagogicznej.

Ponadto BAfEP Oberwart jest włączony w krajowe i międzynarodowe sieci współpracy, pełniąc tym samym istotną rolę jako łącznik pomiędzy kształceniem, praktyką i innowacją. Poprzez udział w projektach badawczo-rozwojowych oraz wymianę z instytucjami partnerskimi przyczynia się do ciągłego rozwoju koncepcji edukacji wczesnodziecięcej. W tym kontekście edukacja demokratyczna rozumiana jest nie tylko jako ideał normatywny, lecz jako praktyka, której można konkretnie doświadczyć i która jest poddawana refleksji, testowana i dalej rozwijana w ramach kształcenia.

2.2 Kluczowe programy i inicjatywy zorientowane na praktykę w zakresie edukacji demokratycznej w BAfEP Oberwart

BAfEP Oberwart systematycznie integruje edukację demokratyczną z procesami kształcenia, rozwojem zorientowanym na praktykę oraz współpracą międzynarodową. Integracja ta jest szczególnie widoczna w aktywnym udziale w projektach i inicjatywach mających na celu wzmocnienie kompetencji demokratycznych zarówno wśród przyszłej kadry, jak i w codziennej praktyce edukacyjnej.

Kluczowym przykładem jest projekt Erasmus+ PLEOS – Playing and Learning for Equal Opportunities and Success in Early Childhood Education (2025–2028). Projekt ten poświęcony jest promowaniu równości szans i inkluzji w obszarze edukacji

wczesnodziecięcej i przyjmuje podejście systemowe, oparte na dowodach. W ramach projektu opracowywane są między innymi otwarte zasoby edukacyjne (OER), które mają być udostępniane wychowawcom wczesnej edukacji w perspektywie długoterminowej. Ponadto projektowane są formaty blended learning, łączące środowiska nauki cyfrowej i stacjonarnej, umożliwiające elastyczny i zorientowany na praktykę rozwój zawodowy.

Ponadto projekt zakłada ścisłą integrację badań i praktyki. BAfEP Oberwart aktywnie uczestniczy w badaniach empirycznych, projektach pilotażowych oraz dalszym rozwoju treści kształcenia. Zapewnia to, że wyniki naukowe są bezpośrednio włączane do praktyki edukacyjnej oraz do kształcenia przyszłej kadry.

Instytucja odgrywa zatem kluczową rolę w przekładaniu innowacyjnych podejść na konkretne procesy edukacyjne.

Oprócz projektu PLEOS, BAfEP Oberwart uczestniczy również w innych inicjatywach, które pośrednio wzmacniają edukację demokratyczną. Należy do nich na przykład projekt Interreg BOUNCE BACK, którego celem jest promowanie odporności psychicznej i tzw. umiejętności życiowych. Choć projekt ten nie koncentruje się wyłącznie na edukacji demokratycznej, istnieją bliskie powiązania tematyczne, zwłaszcza w zakresie rozwijania poczucia sprawczości, odpowiedzialności społecznej i strategii wspólnego rozwiązywania problemów.

Kolejnym istotnym elementem działalności BAfEP Oberwart są programy międzynarodowej wymiany i tworzenia sieci kontaktów. Współpraca z instytucjami partnerskimi, na przykład na Węgrzech czy w Polsce, umożliwia porównywanie różnych systemów edukacji, a także refleksję nad własnym podejściem pedagogicznym. Formaty te uzupełniane są programami mobilności Erasmus+, w szczególności w ramach działań typu Learning, Teaching and Training Activities (LTTA), które sprzyjają wymianie zawodowej i wspólnemu rozwijaniu innowacyjnych metod.

Z analitycznego punktu widzenia programy te mają kilka wspólnych cech. Po pierwsze, przyjmują podejście systemowe, łączące kształcenie, praktykę i badania. Po drugie, charakteryzują się silną siecią międzynarodową, która ułatwia wymianę doświadczeń i wypracowywanie nowych perspektyw. Po trzecie, koncentrują się na promowaniu partycypacji i poczucia sprawczości, zarówno wśród dzieci, jak i kadry pedagogicznej. Podsumowując, widać wyraźnie, że edukacja demokratyczna w BAfEP Oberwart nie jest traktowana w izolacji, lecz jest ściśle powiązana z innymi kluczowymi celami edukacyjnymi, takimi jak inkluzja, równość szans i rozwój społeczno-emocjonalny.

2.3 Osiągnięcia i oddziaływanie

Opisane programy i inicjatywy oddziałują na kilku poziomach i ilustrują potencjał edukacji demokratycznej we wzajemnym powiązaniu kształcenia, praktyki i rozwoju instytucjonalnego.

Na poziomie dzieci efekty są szczególnie widoczne w obszarze poczucia sprawczości i umiejętności społecznych. Dzieci uczestniczące w partycypacyjnych środowiskach uczenia się rozwijają większą pewność siebie w wyrażaniu własnego zdania i wykazują większą gotowość do aktywnego udziału w procesach decyzyjnych. Uczenie się demokratyczne przejawia się mniej w formalnej wiedzy o systemach politycznych, a bardziej w codziennych praktykach społecznych, takich jak wspólne negocjowanie zasad, rozwiązywanie konfliktów czy przejmowanie odpowiedzialności w grupie. Doświadczenia te w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju demokratycznej sprawczości.

Znaczące zmiany można zaobserwować również wśród kadry pedagogicznej. Poprzez udział w projektach międzynarodowych, programach doskonalenia zawodowego oraz programach wymiany, zarówno przyszli, jak i praktykujący nauczyciele poszerzają swoje kompetencje zawodowe. Wzmacniane są w szczególności umiejętności prowadzenia procesów dialogowych, projektowania partycypacyjnych środowisk uczenia się oraz refleksyjnej analizy własnych postaw pedagogicznych. Prowadzi to do większego nacisku na dialogowe i kooperacyjne formy nauczania i uczenia się.

Na poziomie instytucjonalnym programy przyczyniają się do intensyfikacji współpracy i tworzenia sieci kontaktów. Współpraca z partnerami międzynarodowymi, instytucjami edukacyjnymi i innymi interesariuszami ułatwia wymianę wiedzy i doświadczeń, a także wspólne opracowywanie koncepcji pedagogicznych. Jednocześnie widoczna jest większa otwartość instytucji edukacyjnych na konteksty społeczne, co oznacza, że edukacja demokratyczna nie ogranicza się do ram instytucjonalnych, lecz jest osadzona w szerszych kontekstach społecznych.

Podsumowując, widać wyraźnie, że edukacja demokratyczna jest szczególnie skuteczna wtedy, gdy nie jest zaprojektowana jako działanie jednorazowe, lecz jako ciągła i integracyjna praktyka.

Doświadczenia BAfEP Oberwart pokazują, że trwały efekt można osiągnąć przede wszystkim wtedy, gdy kształcenie, praktyka pedagogiczna i rozwój instytucjonalny są systematycznie ze sobą powiązane.

SEKCJA 3 – Wyniki ankiety

3.1 Metodologia

Ankieta została przeprowadzona w Austrii przed realizacją Działania 2 LTTA w ramach projektu Democracy4All (Edukacja demokratyczna, partycypacja obywatelska i prawa dziecka) i miała na celu uchwycenie postaw, doświadczeń oraz postrzeganych wyzwań dorosłych w zakresie edukacji demokratycznej dzieci w wieku od 5 do 9 lat. Ponadto ankieta miała pomóc w zidentyfikowaniu podstawowych wartości, skutecznych podejść edukacyjnych oraz istniejących potrzeb wsparcia. Wyniki miały służyć jako podstawa dalszego rozwoju koncepcji edukacyjnych, merytorycznego i metodycznego kształtu

działań edukacyjnych w ramach projektu, a także tematycznego i metodycznego ukierunkowania LTТА.

Dane zebrano za pomocą ustrukturyzowanego kwestionariusza obejmującego zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Kwestionariusz był rozprowadzany w formie papierowej wśród różnych grup docelowych, aby uchwycić różne perspektywy dotyczące edukacji demokratycznej. W ankiecie wzięło udział łącznie 60 osób, w tym **20 rodziców, 20 nauczycieli szkół podstawowych oraz 20 studentów kierunków nauczycielskich lub wczesnej edukacji dziecięcej**. Taki dobór próby umożliwił uzyskanie wieloperspektywicznego obrazu postaw i doświadczeń praktycznych w obszarze edukacji demokratycznej.

Zbieranie danych trwało jeden miesiąc, w grudniu 2025 roku. Wszyscy uczestnicy zostali poinformowani o celu i przeznaczeniu ankiety; udział był dobrowolny i anonimowy.

Kwestionariusz podzielony był na dwie części. Pierwsza część składała się z dziewięciu tematycznych pytań zamkniętych, głównie w formacie wielokrotnego wyboru. Zastosowano zarówno pytania jednokrotnego wyboru (jedna możliwa odpowiedź), jak i wielokrotnego wyboru (kilka możliwych odpowiedzi). Ponadto uwzględniono tzw. porównania parami, czyli pytania wymuszonego wyboru, w których uczestnicy musieli zestawić ze sobą dwa wymiary wartości (np. samodzielność vs. szacunek lub odpowiedzialność vs. posłuszeństwo).

Niektóre pytania miały również formę częściowo otwartą, z predefiniowanymi kategoriami oraz dodatkową opcją „Inne”, pozwalającą na indywidualne komentarze.

Druga część kwestionariusza obejmowała dwa opcjonalne pytania otwarte, mające na celu uzyskanie pogłębionego wglądu jakościowego. Uczestnicy zostali poproszeni o podanie konkretnych przykładów praktycznych, doświadczeń oraz odpowiednich materiałów lub dodatkowych zasobów (np. linków). Umożliwiło to zebranie nie tylko trendów ilościowych, lecz również perspektyw praktycznych.

Zebrane dane poddano analizie opisowej. Odpowiedzi na pytania zamknięte przeanalizowano pod kątem częstości i rozkładów procentowych, aby zidentyfikować kluczowe wzorce i tendencje. Wyniki następnie podsumowano, porównano ze sobą i przedstawiono graficznie, aby wskazać kluczowe punkty ciężkości i istotne obszary działania w dziedzinie edukacji demokratycznej. Odpowiedzi na pytania otwarte poddano analizie treści i wykorzystano do uzupełnienia interpretacji wyników ilościowych.

Podsumowując, wybrane podejście metodologiczne umożliwia łączną analizę danych ilościowych i jakościowych, dostarczając tym samym solidnej podstawy do analizy postaw, doświadczeń i potrzeb rozwojowych w dziedzinie edukacji demokratycznej w kontekście austriackim.

3.2 Kluczowe wyniki

Analiza zebranych danych ujawnia spójny i zniuansowany obraz postaw, doświadczeń i sposobów postrzegania edukacji demokratycznej w kontekście austriackim. Wyniki można uporządkować wokół kilku kluczowych obszarów tematycznych ujętych w kwestionariuszu: sposobów postrzegania tego, jak dzieci uczą się wartości demokratycznych, postaw wobec praw dziecka i partycypacji, postrzeganych wyzwań, kluczowych wartości i kompetencji, podziału odpowiedzialności między rodziną a szkołą oraz kulturowych i społecznych czynników wpływających.

Kluczowy wynik dotyczy pytania, w jaki sposób dzieci w wieku od 5 do 9 lat najlepiej uczą się wartości demokratycznych, takich jak sprawiedliwość, dzielenie się i partycypacja.

Dane wyraźnie wskazują na silną preferencję dla form uczenia się opartych na doświadczeniu i partycypacji. Wszyscy respondenci (100%, 60/60) wskazali zabawowe i kooperacyjne działania jako szczególnie skuteczne. Równie wysoko oceniono uczenie się poprzez rzeczywiste doświadczenia społeczne, zwłaszcza poprzez rozwiązywanie konfliktów między rówieśnikami (97%, 58/60) oraz poprzez obserwowanie dorosłych modelujących zachowania pełne szacunku i inkluzji (90%, 54/60). Procesy dialogowe, takie jak prowadzone dyskusje na temat sprawiedliwości i praw, zostały uznane za istotne przez większość respondentów (88%, 53/60). Natomiast ustrukturyzowane nauczanie w rozumieniu formalnej „edukacji demokratycznej” było wskazywane jako główna droga uczenia się znacznie rzadziej (53%, 32/60). Wyniki te ilustrują wyraźną preferencję dla sytuacyjnych, relacyjnych procesów uczenia się opartych na doświadczeniu, w przeciwieństwie do metod instruktażowych.

Odpowiedzi na pytania otwarte potwierdzają ten obraz. Uczenie się demokratyczne osadzone jest przede wszystkim w codzienności: 48 z 60 respondentów podkreśla znaczenie wzorca zachowań dorosłych w przedszkolu i szkole, natomiast 21 z 60 wskazuje życie rodzinne i codzienne interakcje jako kluczowe środowiska uczenia się. Edukacja demokratyczna jawi się zatem mniej jako odrębny temat nauczania, a bardziej jako ciągły proces doświadczenia społecznego.

Jeśli chodzi o gotowość do rozmawiania z dziećmi o tematach takich jak prawa dziecka, sprawiedliwość i partycypacja, ogólnie widoczny jest wysoki poziom otwartości. 35% (21/60) respondentów stwierdziło, że robi to bardzo chętnie, a kolejne 53% (32/60) czuje się w tym przynajmniej ogólnie komfortowo. Jedynie niewielki odsetek (12%, 7/60) wyraził uczucia ambiwalentne, natomiast nie odnotowano żadnej wyraźnej odmowy. Sugeruje to, że edukacja demokratyczna opiera się na szerokiej akceptacji normatywnej, nawet jeśli można zidentyfikować różnice w subiektywnym poczuciu pewności siebie.

Analiza postrzeganych wyzwań pokazuje jednak, że istnieją bariery strukturalne i pedagogiczne. Brak czasu w codziennej praktyce nauczania lub w ramach programu

nauczania wskazano jako największe wyzwanie (50%, 60/120 wskazań), a na drugim miejscu znalazł się brak materiałów dostosowanych do wieku (32%, 38/120). Wymieniano również brak szkoleń (3%, 4/120) oraz kwestie wrażliwości kulturowej (6%, 7/120).

Przekonanie, że dzieci są zbyt małe na edukację demokratyczną, podzielała jedynie mniejszość (9%, 11/120). Ogółem wyniki te sugerują, że wyzwania leżą nie tyle w negatywnych postawach, ile przede wszystkim w warunkach strukturalnych i braku zasobów.

Jeśli chodzi o kluczowe wartości i umiejętności niezbędne do partycypacji demokratycznej, widoczne jest wyraźne uprzywilejowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Empatia i szacunek wobec innych były wymieniane szczególnie często (50%, 60/120), a na kolejnym miejscu znalazły się umiejętności komunikacyjne, takie jak słuchanie i wyrażanie siebie (21%, 25/120). Natomiast tradycyjne aspekty poznawcze lub zorientowane na reguły – takie jak rozumienie praw i obowiązków (7%, 8/120) czy przestrzeganie zasad (2%, 2/120) – odgrywają zdecydowanie mniejszą rolę. Ten nacisk podkreśla znaczenie relacji, przyjmowania perspektywy innych i interakcji społecznej jako fundamentu edukacji demokratycznej.

Zniuansowany obraz wyłania się również w kwestii odpowiedzialności. Największa grupa respondentów widzi odpowiedzialność przede wszystkim po stronie rodziców (42%, 25/60), a na kolejnym miejscu plasuje się wspólna odpowiedzialność domu i szkoły (33%, 20/60). Jedynie 18% (11/60) przypisuje odpowiedzialność głównie nauczycielom. Programy pozaszkolne lub rozwiązania zależne od kontekstu odgrywają rolę podrzędną. Wyniki te pokazują, że w kontekście austriackim edukacja demokratyczna jest silnie rozumiana jako wspólna odpowiedzialność społeczna, w której centralną rolę odgrywa rodzina.

Wyniki porównań parami dostarczają również wglądu w orientacje normatywne. Szczególnie widoczna jest silna preferencja samodzielności nad posłuszeństwem, a także troski nad samym „dobrym zachowaniem”. Ciekawość oceniana jest również znacznie wyżej niż formalne maniery. Jednocześnie w porównaniu samodzielności z szacunkiem wobec starszych wyłania się bardziej zrównoważona relacja. Ogółem wyniki te wskazują na demokratyczne rozumienie wartości, kładące większy nacisk na samostanowienie, empatię i aktywną partycypację niż na orientację na autorytet.

Pytanie o to, jak definiować edukację demokratyczną, również ujawnia wyraźne tendencje: najczęściej rozumiana jest ona jako rozwijanie podstawowych umiejętności społecznych (50%, 60/120), takich jak dzielenie się, współpraca i przestrzeganie zasad prowadzenia rozmowy.

Inne istotne aspekty obejmują rozumienie praw i obowiązków (21%, 25/120) oraz docenianie różnorodności (17%, 20/120). Natomiast partycypacyjne procesy decyzyjne czy formalne struktury regulacyjne wymieniane są znacznie rzadziej. Edukacja

demokratyczna jest zatem rozumiana przede wszystkim jako proces uczenia się społecznego, a w mniejszym stopniu jako praktyka ustrukturyzowana instytucjonalnie.

W obszarze kulturowych i społecznych czynników wpływających szczególnie nacisk położono na wartości i oczekiwania rodzinne (32%, 38/120), a także tradycje kulturowe (23%, 28/120) i doświadczenia historyczne (21%, 25/120). Natomiast czynniki takie jak media, dyskurs publiczny czy społeczne postawy wobec partycypacji były wymieniane rzadko. Sugeruje to, że edukacja demokratyczna sytuowana jest przede wszystkim w bezpośrednim środowisku społecznym i postrzegana w mniejszym stopniu jako proces ustrukturyzowany na poziomie całego społeczeństwa.

Ponadto respondenci wymienili różne praktyczne zasoby, które można wykorzystać do promowania edukacji demokratycznej we wczesnym dzieciństwie. Należą do nich w szczególności platformy takie jak politik-lernen.at, Warsztat Demokracji Parlamentu, „Journal for Political Education” Uczelni Pedagogicznej Dolnej Austrii, a także inicjatywy międzynarodowe, takie jak DeGeDe, kinderrechte.de oraz Children’s Rights Network. Odniesienia te pokazują, że istnieje już szeroki zakres materiałów i struktur wsparcia, które jednak mogłyby zostać bardziej systematycznie zintegrowane z praktyką.

Podsumowując, wyniki pokazują, że edukacja demokratyczna w kontekście austriackim cieszy się szerokim poparciem i jest silnie rozumiana jako proces zorientowany na doświadczenie i osadzony społecznie. Jednocześnie warunki strukturalne – zwłaszcza zasoby czasowe i materiały – postrzegane są jako kluczowe wyzwania.

Powstaje w ten sposób napięcie pomiędzy jasno określonym celem pedagogicznym a warunkami jego praktycznego wdrożenia.

3.3 Wnioski z ankiety

Przedstawione wyniki pozwalają na sformułowanie kilku kluczowych wniosków dotyczących obecnej sytuacji, potencjału oraz istniejących wyzwań edukacji demokratycznej w kontekście austriackim dla dzieci w wieku od 5 do 9 lat.

Analiza austriackich danych ankietowych ujawnia przede wszystkim jasno i szeroko podzielany pogląd, że edukacja demokratyczna dokonuje się przede wszystkim poprzez procesy oparte na doświadczeniu, społeczne i partycypacyjne. Niemal jednomyślne poparcie dla zabawowych i kooperacyjnych form uczenia się, a także wysokie znaczenie rzeczywistych interakcji i wzorców zachowań, pokazują, że demokracja nie jest rozumiana przede wszystkim jako abstrakcyjna dziedzina wiedzy, lecz jako praktyka, której trzeba doświadczyć, którą trzeba negocjować i nad którą trzeba refleksyjnie się pochyłać w codzienności. Kompetencje demokratyczne powstają zatem przede wszystkim poprzez społeczne procesy negocjacyjne, wspólne rozwiązywanie problemów oraz aktywny udział dzieci w codziennych procesach decyzyjnych.



Jednocześnie wyniki wskazują na wysoki poziom normatywnego poparcia dla edukacji demokratycznej. Rozmowy o prawach dziecka, sprawiedliwości i partycypacji są przez zdecydowaną większość respondentów uważane za sensowne i dostosowane do wieku. Wartości demokratyczne nie są zatem postrzegane jako kontrowersyjne czy opcjonalne, lecz jako naturalny element procesów edukacyjnych w okresie wczesnego dzieciństwa. Ta szeroka akceptacja stanowi solidny fundament dla dalszego rozwoju koncepcji i inicjatyw edukacji demokratycznej.

Niemniej jednak widoczna jest wyraźna rozbieżność między tym normatywnym poparciem a rzeczywistym wdrażaniem. O ile większość respondentów czuje się pewnie, rozmawiając o tematach demokratycznych w nieformalnych rozmowach, o tyle wyniki sugerują, że niepewność pojawia się przede wszystkim przy projektowaniu ustrukturyzowanych procesów partycypacyjnych. Wdrażanie współdecydowania, wspólnego ustalania zasad czy dialogowego rozwiązywania konfliktów wymaga specyficznych umiejętności metodycznych, których nie można zakładać z góry.

Rozbieżność ta sugeruje, że istniejące zaufanie wynika bardziej z orientacji na wartości niż z konkretnej pewności pedagogicznej co do własnej zdolności działania.

Zidentyfikowane wyzwania potwierdzają tę ocenę. Szczególnie wyraźnie zaznacza się postrzegany brak czasu w codziennej praktyce edukacyjnej, a na kolejnym miejscu brak odpowiednich materiałów do dostosowanego do wieku wdrażania edukacji demokratycznej. Rzadziej, choć wciąż istotnie, wymieniane są niepewności w podejściu do tematu oraz warunki strukturalne. Ogółem sugeruje to, że główne przeszkody nie leżą w braku gotowości do angażowania się w edukację demokratyczną, lecz raczej w niewystarczających warunkach strukturalnych i pedagogicznych. Edukacja demokratyczna jawi się zatem jako cel uznawany za istotny, którego konsekwentne wdrażanie utrudniają jednak ograniczone zasoby i brak systematycznego wsparcia.

Ponadto priorytetyzacja określonych wartości i kompetencji podkreśla wyraźne skupienie na społeczno-emocjonalnym wymiarze uczenia się demokratycznego. Empatia, szacunek, troska, umiejętności komunikacyjne oraz gotowość do współpracy są oceniane znacznie wyżej niż aspekty zorientowane na reguły czy autorytet. Ten nacisk podkreśla rozumienie edukacji demokratycznej jako procesu budowania relacji i rozwoju osobowości, ściśle powiązanego ze zdolnością przyjmowania różnych perspektyw i angażowania się w konstruktywną interakcję. Jednocześnie implikuje to wysokie wymagania wobec projektowania pedagogicznego, ponieważ takie kompetencje rozwijają się nie poprzez instrukcję, lecz poprzez facylitowaną interakcję i refleksyjną praktykę.

Wyniki pokazują również, że edukacja demokratyczna jest rozumiana jako wspólna odpowiedzialność rodziny i instytucji edukacyjnych. O ile rodzina jest wskazywana jako centralne środowisko pierwszych doświadczeń demokratycznych, o tyle jednocześnie podkreśla się rolę przedszkola i szkoły jako ustrukturyzowanych przestrzeni uczenia się

i doświadczania. Ten dwoisty fundament wskazuje na potrzebę ścisłej współpracy między procesami edukacyjnymi realizowanymi instytucjonalnie i w rodzinie, aby umożliwić spójne i trwałe doświadczenia edukacyjne.

Zwraca również uwagę fakt, że edukacja demokratyczna jest definiowana przede wszystkim jako łatwo dostępna i ściśle powiązana z codziennością.

W centrum uwagi znajdują się podstawowe praktyki społeczne, takie jak dzielenie się, słuchanie, udział w podejmowaniu decyzji i współpraca, podczas gdy bardziej złożone wymiary polityczne czy instytucjonalne odgrywają rolę podrzędną. Perspektywa ta jest zasadna z punktu widzenia rozwoju dziecka, jednak stawia wyzwanie polegające na tym, by nie sprowadzać demokracji do norm zachowań społecznych, lecz stopniowo uwidaczniać także jej wymiar strukturalny i społeczny.

Wreszcie wyniki wskazują, że wpływy kulturowe i społeczne sytuowane są przede wszystkim w bezpośrednim środowisku społecznym. Wartości rodzinne, tradycje i codzienne doświadczenia postrzegane są jako czynniki kształtujące, podczas gdy nadrzędne dyskursy społeczne odgrywają mniejszą rolę. Podkreśla to znaczenie bezpośredniego otoczenia jako kluczowego miejsca socjalizacji demokratycznej, jednocześnie wskazując na potrzebę stopniowego wprowadzania dzieci w konteksty społeczne i polityczne.

Podsumowując, wyniki potwierdzają, że edukacja demokratyczna ma istotne znaczenie społeczne i edukacyjne w kontekście austriackim oraz cieszy się szerokim poparciem. Jednocześnie jej praktyczne wdrażanie pozostaje silnie uzależnione od kontekstu i kształtowane indywidualnie, w zależności od zasobów instytucjonalnych w danym przypadku. Bez ukierunkowanego wsparcia strukturalnego istnieje ryzyko, że edukacja demokratyczna pozostanie rozdrobniona i ograniczona do pojedynczych, sytuacyjnych doświadczeń. Aby zniwelować tę lukę, konieczne są zatem wzmocnione działania w zakresie rozwoju zawodowego, materiały praktyczne oraz systematyczne programy szkoleniowe, które umożliwią nauczycielom i innym specjalistom edukacji trwałe osadzenie partycypacji demokratycznej jako integralnej części codziennej praktyki edukacyjnej.

SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje

Analiza przeprowadzona w kontekście austriackim podkreśla silne i szeroko ugruntowane normatywne zaangażowanie na rzecz wartości demokratycznych, praw dziecka i partycypacji w ramach polityki edukacyjnej, wytycznych pedagogicznych i ram instytucjonalnych. Edukacja demokratyczna jest rozumiana jako fundamentalny element procesów edukacyjnych zarówno w edukacji wczesnodziecięcej, jak i w szkole podstawowej, zwłaszcza dla dzieci w wieku od 5 do 9 lat, w trakcie których rozwijane są kluczowe postawy, takie jak partycypacja, odpowiedzialność, szacunek i zaangażowanie społeczne. Analiza literatury, dokumentów ramowych polityki, dobrych praktyk oraz wyników badania empirycznego pokazuje jednak, że nadal istnieje istotna

rozbieżność między tym zakotwiczeniem koncepcyjnym a jego systematycznym wdrażaniem w codziennej praktyce edukacyjnej.

Na poziomie strukturalnym i polityki edukacyjnej edukacja demokratyczna w Austrii jest wyraźnie zalegitymizowana, zwłaszcza poprzez ponadkrajowy plan ramowy edukacji oraz zasady praw człowieka i praw dziecka. Jednocześnie konkretny kształt edukacji demokratycznej pozostaje w dużej mierze otwarty i zorganizowany w sposób zdecentralizowany. O ile ta otwartość umożliwia wdrażanie dostosowane do kontekstu i respektuje autonomię zawodową, o tyle oznacza również, że kadra pedagogiczna często musi samodzielnie interpretować zasady demokratyczne i przekładać je na codzienną praktykę. W rezultacie praktyki demokratyczne często wydają się niespójne, sytuacyjne i silnie zależne od indywidualnych kompetencji, kultury instytucjonalnej i dostępnych zasobów.

Jednocześnie analiza dobrych praktyk pokazuje, że edukacja demokratyczna w kontekście austriackim jest szczególnie skuteczna wtedy, gdy jest zaprojektowana jako zorientowana na doświadczenie, dialogowa i partycypacyjna. Inicjatywy takie jak programy edukacji parlamentarnej, projektowa współpraca międzynarodowa czy formaty kształcenia zorientowane na praktykę pokazują, że dzieci mogą aktywnie uczestniczyć w procesach demokratycznych już od najmłodszych lat, pod warunkiem zastosowania odpowiednich podejść metodycznych i stworzenia sprzyjających środowisk uczenia się. Przykłady te pokazują, że uczenie się demokratyczne jest szczególnie skuteczne wtedy, gdy jest powiązane z rzeczywistymi sytuacjami decyzyjnymi, a perspektywy i doświadczenia życiowe dzieci są traktowane poważnie.

Wyniki ankiety potwierdzają te ustalenia i podkreślają wysoki poziom gotowości rodziców, nauczycieli i przyszłej kadry pedagogicznej do podejmowania i promowania wartości demokratycznych w codziennej praktyce edukacyjnej. Jednocześnie widoczna jest wyraźna potrzeba wsparcia strukturalnego.

Główne wyzwania leżą nie tyle w negatywnych postawach, ile w ograniczonych zasobach czasowych, braku materiałów dostosowanych do wieku oraz niepewnościach dotyczących praktycznego wdrażania procesów partycypacyjnych. Sytuacja ta wskazuje na lukę wdrożeniową, w której edukacja demokratyczna jest uznawana za istotną pedagogicznie, lecz nie może zostać systematycznie zrealizowana na szeroką skalę.

Ponadto analiza podkreśla, że w kontekście austriackim edukacja demokratyczna jest silnie powiązana z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi. Centralne znaczenie mają wartości takie jak empatia, szacunek, umiejętności komunikacyjne i współpraca, podczas gdy wymiar instytucjonalny czy polityczny odgrywa mniejszą rolę. Ten nacisk jest zrozumiały z perspektywy psychologii rozwojowej, ale jednocześnie pokazuje wyraźnie, że edukacji demokratycznej nie należy sprowadzać do zachowań interpersonalnych, lecz w dłuższej perspektywie należy uwzględniać także jej aspekty strukturalne i społeczne.

Na tym tle można sformułować kilka kluczowych rekomendacji. Po pierwsze, konieczne wydaje się większe skupienie na doskonaleniu zawodowym zorientowanym na praktykę. Kadra pedagogiczna potrzebuje ukierunkowanych szkoleń i programów doskonalenia zawodowego, które odnoszą się nie tylko do zasad normatywnych, lecz w szczególności do konkretnych metod partycypacji, facylitacji dialogu i rozwiązywania konfliktów. Programy takie powinny systematycznie promować uczenie się przez doświadczenie, praktykę refleksyjną i wymianę koleżeńską.

Po drugie, konieczne jest silniejsze strukturalne osadzenie edukacji demokratycznej w codziennej praktyce edukacyjnej. Obejmuje to opracowanie i udostępnienie materiałów dostosowanych do wieku, integrację zasad demokratycznych z rutynami instytucjonalnymi oraz ustanowienie wiążących formatów partycypacji dla dzieci. Celem powinno być kształtowanie demokracji nie jako dodatkowej aktywności projektowej, lecz jako trwałej cechy strukturalnej instytucji edukacyjnych.

Po trzecie, kluczowe znaczenie ma tworzenie odpowiednich warunków instytucjonalnych i kulturowych. Edukacja demokratyczna wymaga nie tylko umiejętności metodycznych, lecz również podejścia pedagogicznego, które uznaje dzieci za równoprawnych uczestników. Oznacza to świadomą refleksję nad relacjami władzy, wzorcami zachowań i procesami decyzyjnymi w instytucjach edukacyjnych, a także większe zaangażowanie rodzin i kontekstów społecznych.

Po czwarte, istniejąca różnorodność projektów, inicjatyw i materiałów powinna zostać bardziej systematycznie powiązana i w dłuższej perspektywie zintegrowana ze strukturami kształcenia i doskonalenia zawodowego. W szczególności współpraca międzynarodowa oraz programy oparte na dowodach oferują znaczny potencjał do trwałego osadzenia innowacyjnych podejść w systemie edukacji.

Podsumowując, analiza austriacka pokazuje, że edukacja demokratyczna opiera się na stabilnym fundamencie normatywnym i jest szeroko uznawana przez społeczeństwo. Jej długofalowa skuteczność zależy jednak w decydującym stopniu od tego, na ile te normatywne aspiracje uda się przełożyć na spójną, refleksyjną i strukturalnie wspieraną praktykę pedagogiczną. Wzmacnianie kompetencji zawodowych, zapewnianie odpowiednich zasobów oraz świadome kształtowanie kultur uczenia się opartych na partycypacji stanowią kluczowe warunki wspierania dzieci już od najmłodszych lat w stawianiu się aktywnymi, odpowiedzialnymi i świadomymi demokratycznie członkami społeczeństwa.

Bibliografia:

Bartosch, U., Knauer, R., Bartosch, C., Bleckmann, J., Grieper, E., Maluga, A., & Nissen, I. (2014). *Key competencies of educational staff in early years settings for education in democracy*.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*.

Charlotte Bühler Institute for Practice-Oriented Early Childhood Research. (2009). *Cross-State Framework Curriculum for Early Years Education Institutions in Austria*. Charlotte Bühler Institute on behalf of the offices of the provincial governments of the Austrian

Charlotte Bühler Institute for Practice-Oriented Early Childhood Research. (2020). *Cross-Provincial Framework Curriculum for Early Years Education in Austria. Final version*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf

Charlotte Bühler Institute (ed.). (2009). *Living Values, Shaping Values. Values Education in the Nursery School. Inspiration for Pedagogical Practice*.

Dewey, J. (2011). *Beltz Paperback: 57: Essay. Democracy and Education: An Introduction to Philosophical Pedagogy: With an extensive selected bibliography*. Beltz; Preselect.media GmbH.

Federal Ministry of Education, Science and Research. (2020). *Cross-regional Framework Curriculum for primary education institutions in Austria*. BMBWF.

Federal Ministry of Education, Science and Research. (2023). *Primary School Curriculum*. BMBWF.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.

<https://www.politik-lernen.at/>. (n.d.).

Korczak, J. (2021). *The Child's Right to Respect: Joyful Pedagogy* (F. Beiner, ed.; N. Koestler & E. Kinsky, trans.; 8th ed., 2021). Gütersloher Verlagshaus.

Parliamentary Directorate. (2024). *Democracy education in kindergartens*. Austrian Parliament.

Republic of Austria. (2011). *Federal Constitutional Law on the Rights of Children*. RIS / Federal Chancellery.

Schäfer, G. E. (2019). *Education through Participation*. Beltz.

Convention on the Rights of the Child, Legislation No. 1989.

Ulrich, B. (2024). *All is not lost yet*. Die ZEIT.

ANEKS B

GRECJA RAPORT KRAJOWY DLA LT TA Erasmus+ „Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do Nauczania Kolejnego Pokolenia”

Edukacja na rzecz demokracji i partycypacji obywatelskiej dla dzieci w wieku 5–9 lat, nauczycieli i trenerów nauczycieli – GRECJA, 2025

**ERASMUS+ Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do
Nauczania Kolejnego Pokolenia**

Numer projektu:

Erasmus+ nr: 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621

GRECJA, 30.12.2025



Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub OeAD-GmbH. Ani Unia Europejska, ani instytucja finansująca nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Spis treści

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki	56
1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Grecja	56
1.2 Ramy legislacyjne i polityczne	56
1.3 Istotna literatura akademicka i badania	57
1.4 Treść programu nauczania i podejścia pedagogiczne	57
1.5 Dobre praktyki w kraju	58
1.6 Wyzwania i luki	59
SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji	60
2.1 O organizacji	60
2.2 Kluczowe programy dla dzieci w wieku 5–9 lat	60
2.3 Osiągnięcia i oddziaływanie	61
SEKCJA 3 – Wyniki ankiety	62
3.1 Metodologia	62
3.2 Kluczowe wyniki	63
3.3 Wnioski z ankiety	64
SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje	65
Bibliografia:	66

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki

1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Grecja

W greckim systemie edukacji edukacja wczesnodziecięca i szkoła podstawowa są formalnie ukierunkowane na całościowy rozwój dziecka, obejmujący wymiar społeczny, emocjonalny i obywatelski. Wartości demokratyczne, takie jak współpraca, szacunek i odpowiedzialność, są uznawane za pożądane efekty uczenia się. Wartości te są jednak przede wszystkim traktowane jako *cele podstawowe*, a nie jako efekty ustrukturyzowanych procesów pedagogicznych.

To rozróżnienie ma kluczowe znaczenie. Choć ideały demokratyczne są szeroko akceptowane, system edukacji nie dysponuje jasno sformułowanym modelem tego, **jak demokracji uczy się pedagogicznie** w najmłodszych grupach wiekowych. W rezultacie edukacja demokratyczna bywa konceptualizowana jako niejawny produkt uboczny pozytywnych relacji w klasie, a nie jako kompetencja wymagająca celowego zaprojektowania, facylitacji i refleksji. Ta niejawność prowadzi do nierównomiernego wdrażania, w którym uczenie się demokratyczne w dużej mierze zależy od przekonania, pewności siebie i wcześniejszego kontaktu poszczególnych nauczycieli z metodologiami partycypacyjnymi.

1.2 Ramy legislacyjne i polityczne

Na poziomie politycznym Grecja wykazuje silne formalne dostosowanie do międzynarodowych i europejskich zobowiązań w zakresie demokratycznego obywatelstwa i praw dziecka. **Konwencja ONZ o prawach dziecka (UNCRC, 1989)** ustanawia prawo dzieci do wyrażania własnych poglądów, natomiast ramy europejskie kładą nacisk na partycypację, inkluzję i aktywne obywatelstwo już od najmłodszych lat.

Dostosowanie na poziomie polityki nie prowadzi jednak automatycznie do transformacji pedagogicznej. Krajowe ramy programowe odnoszą się do obywatelstwa i wartości demokratycznych przede wszystkim poprzez cele przekrojowe, bez wskazania mechanizmów partycypacji, dialogu czy wspólnego podejmowania decyzji w środowiskach wczesnej edukacji. Powstaje w ten sposób **luka między sferą normatywną a operacyjną**: nauczycieli zachęca się do promowania wartości demokratycznych, nie dostarczając im jednak konkretnych ścieżek pedagogicznych, by mogli to zrobić.

W efekcie odpowiedzialność za wdrażanie jest zdecentralizowana na poziom klasy, bez odpowiedniego wsparcia zawodowego. W praktyce edukacja demokratyczna staje się zależna od indywidualnej interpretacji, a nie od wytycznych instytucjonalnych, co ogranicza jej spójność, skalowalność i trwałość.

1.3 Istotna literatura akademicka i badania

Badania edukacyjne konsekwentnie wskazują, że demokracji nie uczy się poprzez przekaz, lecz poprzez **doświadczenie partycypacyjne** (Dewey, 1916; Biesta, 2011).

Kompetencja demokratyczna rozwija się, gdy uczący się angażują się w dialog, negocjują znaczenia i doświadczają współodpowiedzialności w autentycznych kontekstach społecznych. Stawia to pedagogikę – a nie treść – w centrum mechanizmu edukacji demokratycznej.

Prace Janusza Korczaka stanowią fundamentalną krytykę hierarchicznych modeli edukacji. Uznając dzieci za podmioty praw i aktorów moralnych, Korczak przededefiniował edukację jako relację demokratyczną, a nie proces jednokierunkowy (Korczak, 1929). Jego prace pokazują, że edukacja demokratyczna wymaga strukturalnych zmian w relacjach władzy w placówkach edukacyjnych, a nie jedynie włączenia tematów demokratycznych do programu.

Podobnie **Filozofia dla Dzieci (P4C)** urzeczywistnia uczenie się demokratyczne poprzez ustrukturyzowany dialog, wspólne dociekanie i refleksyjne rozumowanie (Lipman, 1976). Badania empiryczne pokazują, że P4C wzmacnia krytyczne myślenie, rozumienie społeczne i postawy obywatelskie, gdy jest kompetentnie facylitowana (Gorard i in., 2017). Co istotne, literatura podkreśla, że takie efekty zależą od umiejętności facylitacyjnych nauczycieli, co uwypukla kompetencje zawodowe jako czynnik decydujący.

Razem te nurty badań prowadzą do kluczowego wniosku: edukacja demokratyczna jest **wymagająca metodycznie** i nie da się jej osiągnąć jedynie dzięki dobrej woli czy zapisom programowym.

1.4 Treść programu nauczania i podejścia pedagogiczne

Grecki program nauczania promuje uczenie się przez doświadczenie i współpracę, co w założeniu stwarza korzystne warunki dla praktyk demokratycznych. Partycypacja demokratyczna rzadko jest jednak konceptualizowana jako ciągły proces pedagogiczny. Zamiast tego często wdrażana jest poprzez pojedyncze działania, takie jak praca w grupach czy dyskusje tematyczne, bez systematycznej refleksji nad partycypacją, władzą czy podejmowaniem decyzji.

Ta fragmentaryczność odzwierciedla głębsze napięcie pedagogiczne. Od nauczycieli oczekuje się kształtowania postaw demokratycznych, podczas gdy działają oni w ramach modeli dydaktycznych, które priorytetowo traktują strukturę, autorytet i z góry określone efekty. Bez wyraźnych ram pedagogicznych praktyki demokratyczne ryzykują pozostanie powierzchownymi, symbolicznymi lub krótkotrwałymi, co ogranicza ich wpływ na rozwój dzieci.

1.5 Dobre praktyki w kraju

W kontekście greckim niektóre z najbardziej solidnych przykładów edukacji demokratycznej dla dzieci w wieku 5–11 lat można znaleźć w szkołach, które przyjęły **całościowe, partycypacyjne podejście obejmujące całą szkołę**, często w powiązaniu z ramami i narzędziami Rady Europy.

Praktyki te pokazują, że kulturę demokratyczną można w sposób znaczący osadzić w codziennym życiu szkoły, gdy partycypację, dialog i współodpowiedzialność traktuje się jako procesy pedagogiczne, a nie pojedyncze działania.

Reprezentatywnym przykładem jest **23. Szkoła Podstawowa w Kalamarii (Saloniki)**, która zrealizowała projekt „Szkoła bez ścian: współtworzenie otwartej i zrównoważonej społeczności uczącej się”. Inicjatywa dotyczyła dyskryminacji, inkluzji i partycypacji demokratycznej w kontekście szkolnym charakteryzującym się różnorodnością kulturową, językową i doświadczeniową, w tym obecnością uczniów-uchodźców o ograniczonym lub żadnym wcześniejszym doświadczeniu szkolnym. Zamiast podejścia do inkluzji opartego na modelach kompensacyjnych lub deficytowych, szkoła przyjęła **ramy oparte na prawach i partycypacji**, zgodne z kampanią Rady Europy „Wolność mówienia, bezpieczeństwo uczenia się – szkoły demokratyczne dla wszystkich”.

Projekt urzeczywistnił edukację demokratyczną poprzez konkretne mechanizmy pedagogiczne: grupy koleżeńskiej współpracy, sieci mediacyjne oraz wspólne procesy uczenia się, w których dzieci pełniły rolę aktywnych współtwórców. Grecy uczniowie przejęli odpowiedzialność za wspieranie integracji kolegów-uchodźców w życiu szkoły, ucząc się wspólnego negocjowania zasad, praw i obowiązków. Ta redystrybucja odpowiedzialności ilustruje kluczową zasadę demokratyczną: partycypację jako **wyuczoną praktykę społeczną**, a nie symboliczny gest.

Co istotne, kompetencje demokratyczne nie były traktowane jako abstrakcyjne wartości, lecz osadzono je w działaniach bogatych programowo. Projekty historii mówionej umożliwiły uczniom eksplorację migracji i przesiedlenia jako wspólnych doświadczeń historycznych, wspierając empatię, krytyczne rozumienie tożsamości i szacunek dla różnorodności kulturowej. Stworzenie wielojęzycznego leksykonu oraz filmu dokumentalnego wyprodukowanego przez uczniów dodatkowo ilustruje, jak poprzez dociekanie demokratyczne można rozwijać umiejętności językowe, komunikacyjne i krytyczne. Praktyki te ściśle wpisują się w **Ramowy Model Kompetencji dla Kultury Demokratycznej (RFCDC)**, zwłaszcza w obszarach takich jak docenianie różnorodności, słuchanie, krytyczne rozumienie siebie i współpraca.

Drugą istotną praktyką jest wkład Grecji w **Konferencję Rady Europy „Demokracja w działaniu – zasoby uczenia się i nauczania w demokratycznej praktyce szkolnej”** (czerwiec 2019), która podkreśliła demokratyczne odpowiedzi na różnorodność religijną i kulturową. Udział Grecji, obok szkół takich jak **87. Międzykulturowa Szkoła Podstawowa w Atenach**, pokazał, jak ustrukturyzowany dialog, uczenie się poprzez

sztukę i wspólne interwencje w klasie mogą wspierać inkluzję, bezpieczeństwo emocjonalne i kompetencje obywatelskie w bardzo zróżnicowanych środowiskach szkolnych.

Praktyki te łączy kilka cech analitycznych. Po pierwsze, przyjmują **podejście obejmujące całą szkołę**, w którym wartości demokratyczne kształtują zarządzanie szkołą, projektowanie programu nauczania, współpracę nauczycieli i zaangażowanie rodzin. Po drugie, traktują różnorodność jako zasób edukacyjny, a nie wyzwanie do zarządzania. Po trzecie, kładą nacisk na **refleksyjność nauczycieli**, w tym wzajemną ocenę, wspólne planowanie i krytyczną refleksję nad praktykami nauczania.

Mimo udokumentowanego wpływu te dobre praktyki pozostają jednak **oparte na projektach i zależne od kontekstu**. Ich trwałość w dużej mierze zależy od zmotywowanego przywództwa, zewnętrznych ram (np. narzędzi Rady Europy) oraz dodatkowego wysiłku zawodowego wykraczającego poza standardowe wymogi programowe. Zidentyfikowane wyzwania, takie jak postrzeganie oparte na deficytach, ograniczone kompetencje międzykulturowe wśród kadry oraz ograniczenia czasowe w programie nauczania, wskazują na strukturalne bariery dla szerszego powielania tych praktyk.

Z analitycznego punktu widzenia przykłady te potwierdzają, że edukacja demokratyczna jest osiągalna i skuteczna w greckich szkołach, lecz tylko wtedy, gdy nauczyciele posiadają **kompetencje metodyczne** niezbędne do facylitowania partycypacji, dialogu i współodpowiedzialności. Podkreślają one również kluczową lukę: brak systematycznych mechanizmów szkoleniowych, które umożliwiłyby skalowanie i osadzenie takich praktyk w głównym nurcie edukacji.

Linki:

<https://rm.coe.int/workshops-description-inclusive-practices-in-schools-and-resources-con/168094bd54>

<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/23rd-primary-school-of-kalamaria>

1.6 Wyzwania i luki

Analiza pokazuje, że głównym wyzwaniem w kontekście greckim nie jest ideologiczny opór wobec edukacji demokratycznej, lecz **strukturalne niedorozwinięcie potencjału pedagogicznego**. Od nauczycieli oczekuje się wspierania partycypacji demokratycznej, choć nie otrzymali oni systematycznego przeszkolenia w zakresie facylitacji, pedagogiki dialogowej czy wspólnego podejmowania decyzji z dziećmi.

Prowadzi to do polegania na intuicji zamiast na metodologii, co skutkuje niespójnymi praktykami i ogranicza pewność siebie nauczycieli. Bez ukierunkowanego rozwoju zawodowego edukacja demokratyczna ryzykuje pozostanie jedynie aspiracją, a nie realną transformacją. Zarządzenie tym lukom wymaga ustrukturyzowanego,

zorientowanego na praktykę budowania potencjału, co bezpośrednio uzasadnia cel i założenia Działania 2 LTTA.

SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji

2.1 O organizacji

Akata Makata to organizacja zajmująca się edukacją wczesnodziecięcą z siedzibą w Grecji, silnie skoncentrowana na partycypacji demokratycznej, zrównoważonym rozwoju, inkluzji i prawach dziecka. Jej działalność opiera się na przekonaniu, że dzieci są aktywnymi aktorami społecznymi, zdolnymi do wyrażania poglądów, negocjowania znaczeń i uczestniczenia w procesach decyzyjnych odpowiednich do ich wieku. Ta perspektywa kształtuje zarówno filozofię pedagogiczną organizacji, jak i jej praktyczne zaangażowanie w formalnych i nieformalnych kontekstach edukacyjnych.

Organizacja działa na przecięciu edukacji wczesnodziecięcej, zaangażowania społeczności lokalnej oraz budowania potencjału kadry pedagogicznej. Dzięki udziałowi w projektach krajowych i europejskich Akata Makata zdobyła bogate doświadczenie w przekładaniu abstrakcyjnych wartości – takich jak demokracja, równość i partycypacja – na konkretne doświadczenia edukacyjne osadzone w codziennej praktyce.

2.2 Kluczowe programy dla dzieci w wieku 5–9 lat

Zaangażowanie Akata Makata w europejskie projekty współpracy zapewniło jej znaczące doświadczenie w projektowaniu i wdrażaniu podejść pedagogicznych, które eksponują partycypację, dialog i zaangażowanie obywatelskie dzieci.

Akata Makata realizowała i uczestniczyła w kilku krajowych i europejskich projektach dotyczących partycypacji demokratycznej, inkluzji i aktywnego obywatelstwa w edukacji wczesnodziecięcej i szkole podstawowej. Inicjatywy te łączy wspólne ukierunkowanie na uczenie się przez doświadczenie, dialog i współtworzenie.

Jednym z kluczowych przykładów jest **UrbSTEAM**, projekt Erasmus+ w obszarze edukacji szkolnej koordynowany przez Akata Makata, który wykorzystywał miejskie ogrody jako środowiska uczenia się przedmiotów STEAM poprzez działania partycypacyjne, oparte na dociekaniu. Dzieci były aktywnie zaangażowane w planowanie, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów, ucząc się wartości demokratycznych, takich jak współpraca, odpowiedzialność i szacunek, poprzez praktyczne zaangażowanie. Ogrody pełniły funkcję „współnauczycieli”, zachęcając do wspólnej troski, wspólnych zasad i dialogu.

W ramach projektu **LISTEN** Akata Makata pracowała nad modelami uczenia się międzypokoleniowego, które aktywnie angażowały dzieci, nauczycieli, rodziny i osoby

starsze we wspólnie zaprojektowane doświadczenia edukacyjne. Dzieci uczestniczyły w opowiadaniu historii, wspólnym podejmowaniu decyzji i działaniach społecznościowych, wzmacniając poczucie przynależności oraz umiejętność słuchania i szanowania odmiennych perspektyw.

Innym istotnym przykładem jest projekt **DiCE**, wielopartnerska inicjatywa Erasmus+ ukierunkowana na rozwój inkluzywnej edukacji w zakresie obywatelstwa cyfrowego dla dzieci w wieku 6–12 lat. W ramach DiCE Akata Makata przyczyniła się do tworzenia i pilotażowego testowania ram pedagogicznych, które pomagają dzieciom poruszać się w środowiskach cyfrowych jako **obywatele partycypacyjni**, a nie bierni użytkownicy.

W projekcie DiCE partycypacja demokratyczna wyrażała się poprzez **współtworzenie przez dzieci artefaktów cyfrowych**, krytyczną refleksję nad normami społecznymi w sieci oraz dialogi na temat praw i obowiązków w przestrzeni cyfrowej. Działania obejmowały wspólne tworzenie opowieści, dyskusje moderowane równocześnie na temat zachowań online oraz grupowe negocjowanie zasad obywatelstwa cyfrowego. Procesy te pomogły dzieciom ćwiczyć kluczowe kompetencje demokratyczne – takie jak aktywne słuchanie, negocjacje, wspólne podejmowanie decyzji i rozumowanie etyczne – w kontekstach odpowiadających ich rzeczywistym doświadczeniom cyfrowym.

Nauczyciele zaangażowani w DiCE otrzymali ustrukturyzowane wsparcie umożliwiające integrację obywatelstwa cyfrowego z codzienną rutyną klasową. Obejmowało to szkolenia z facylitowania refleksyjnego dialogu grupowego, wykorzystywania narzędzi cyfrowych do pozyskiwania i respektowania perspektyw dzieci oraz tworzenia zasad zarządzania klasą kształtowanych na podstawie wspólnego wkładu. Takie praktyki przeniosły partycypację demokratyczną poza abstrakcyjne koncepcje w kierunku **praktycznego zaangażowania w klasie**, pokazując potencjał pedagogiki demokratycznej, gdy nauczyciele są wyposażeni w odpowiednie metody i narzędzia.

Oprócz DiCE, Akata Makata pracowała nad innymi inicjatywami skoncentrowanymi na uczeniu się demokratycznym poprzez **dialog, wspólne projektowanie i dociekanie partycypacyjne**, konsekwentnie podkreślając podejścia zorientowane na praktykę, w których dzieci są aktywnymi współautorami własnych ścieżek uczenia się, a nie biernymi odbiorcami.

We wszystkich programach nauczyciele byli wspierani w refleksji nad swoją rolą jako facylitatorów procesów demokratycznych, odchodząc od nauczania dyrektywnego w stronę praktyk partycypacyjnych i dialogowych.

2.3 Osiągnięcia i oddziaływanie

Działalność organizacji przyczyniła się do zauważalnych zmian w partycypacji i zaangażowaniu dzieci. Dzieci uczestniczące w programach Akata Makata wykazują większą pewność siebie w wyrażaniu opinii, lepsze umiejętności współpracy oraz

większą świadomość współodpowiedzialności w ramach grupy. Uczenie się demokratyczne wyłania się poprzez codzienne praktyki, takie jak wspólne ustalanie zasad, negocjacje i refleksja.

Na poziomie nauczycieli inicjatywy Akata Makata wspierały rozwój umiejętności facylitacyjnych związanych z dialogiem, uczeniem się partycypacyjnym i inkluzywnym zarządzaniem klasą.

Nauczyciele zaangażowani w te projekty podejmowali praktykę refleksyjną, wymianę koleżeńską oraz eksperymentowanie z niehierarchicznymi podejściami do uczenia się, co prowadziło do bardziej otwartych i responsywnych środowisk uczenia się.

Na poziomie społeczności lokalnej projekty Akata Makata wzmocniły powiązania między szkołami, rodzinami i lokalnymi podmiotami. Angażując rodziców i członków społeczności w działania edukacyjne, wzmocniono wartości demokratyczne poza klasą, wspierając spójność między życiem szkolnym a szerszymi doświadczeniami społecznymi dzieci.

Doświadczenie Akata Makata pokazuje konsekwentne zaangażowanie w edukację demokratyczną w okresie wczesnego dzieciństwa poprzez metodologie oparte na praktyce i partycypacji. Działalność organizacji ilustruje, jak wartości demokratyczne można osadzić w codziennych środowiskach uczenia się, wspierając aktywną partycypację dzieci, refleksyjną praktykę nauczycieli oraz silniejsze relacje między szkołą a społecznością.

SEKCJA 3 – Wyniki ankiety

3.1 Metodologia

Ankieta została przeprowadzona w Grecji przed realizacją Działania 2 LTТА w ramach projektu Democracy4All, w celu zidentyfikowania postrzegania, praktyk oraz potrzeb szkoleniowych związanych z edukacją demokratyczną dzieci w wieku 5–9 lat. Wyniki miały posłużyć jako podstawa dla tematycznego i metodycznego ukierunkowania LTТА.

Kwestionariusz online rozesłano do rodziców, nauczycieli oraz edukatorów dorosłych działających w edukacji formalnej i nieformalnej. Łącznie w ankiecie wzięło udział **58 respondentów: 36 rodziców (62%), 15 nauczycieli szkół podstawowych (26%) oraz 7 edukatorów dorosłych (12%)**. Kwestionariusz łączył pytania wielokrotnego wyboru, pozycje w skali Likerta oraz pytania otwarte, umożliwiając zarówno analizę ilościową, jak i interpretację jakościową. Wszystkie odpowiedzi zebrano anonimowo i przeanalizowano na poziomie krajowym, aby zidentyfikować tendencje i luki kompetencyjne istotne dla szkolenia nauczycieli w Grecji.

3.2 Kluczowe wyniki

Silnym i spójnym wynikiem we wszystkich grupach respondentów jest przekonanie, że wartości demokratyczne są przyswajane przede wszystkim poprzez procesy oparte na doświadczeniu i partycypacji. W szczególności **88% respondentów (51/58)** wskazało **zajęcia zabawowe i kooperacyjne** jako najskuteczniejszy sposób uczenia się przez dzieci wartości takich jak sprawiedliwość i szacunek. Na kolejnych miejscach znalazły się obserwowanie dorosłych zachowujących się z szacunkiem i w sposób inkluzywny (**78%, 45/58**) oraz rozmowy z rodzicami lub nauczycielami o prawach i sprawiedliwości (**62%, 36/58**).

Natomiast jedynie **26% (15/58)** uznało ustrukturyzowane lekcje edukacji obywatelskiej za skuteczne podstawowe podejście, co wskazuje na wyraźną preferencję dla doświadczeń przeżywanych i relacyjnych ponad formalną instrukcją.

Jeśli chodzi o poziom pewności siebie, **62% respondentów (36/58)** zadeklarowało, że czuje się **bardzo komfortowo**, rozmawiając z dziećmi o tematach takich jak prawa, sprawiedliwość i partycypacja, natomiast **22% (13/58)** zgłosiło umiarkowany poziom komfortu. Jednak **16% (9/58)** wyraziło niską lub ograniczoną pewność siebie. To zróżnicowanie sugeruje, że choć wartości demokratyczne cieszą się szerokim poparciem, znaczna część nauczycieli i rodziców nie ma wystarczającej pewności siebie, by systematycznie podejmować te tematy, zwłaszcza w formatach ustrukturyzowanych lub partycypacyjnych.

Analiza postrzeganych barier dodatkowo wyjaśnia tę lukę. Najczęściej wskazywaną przeszkodą był **brak odpowiednich materiałów pedagogicznych (55%, 32/58)**, a na kolejnym miejscu znalazło się **ograniczone przeszkolenie lub pewność siebie wśród rodziców i nauczycieli (40%, 23/58)**. Ograniczenia czasowe w codziennej rutynie lub programie nauczania wskazało **31% (18/58)** respondentów, natomiast **28% (16/58)** odniosło się do wrażliwości kulturowej lub społecznej wokół dyskusji o demokracji i prawach.

Wyniki te wskazują, że głównymi wyzwaniami są czynniki wewnętrzne i pedagogiczne, a nie postawy, co podkreśla silną potrzebę ukierunkowanego budowania potencjału.

Jeśli chodzi o wartości i umiejętności uznawane za kluczowe dla partycypacji demokratycznej, respondenci wskazali na pierwszym miejscu **empatię i szacunek wobec innych (72%, 42/58)**, następnie **współpracę i pracę zespołową (47%, 27/58)** oraz **rozumienie sprawiedliwości i równości (33%, 19/58)**. Umiejętności związane z wyrażaniem i słuchaniem opinii wybrało **19% (11/58)** uczestników. Wyniki te potwierdzają potrzebę stosowania metodologii dialogowych i partycypacyjnych zamiast podejść transmisyjnych.

Odpowiedzialność za edukację demokratyczną była w dużej mierze postrzegana jako wspólna dla szkół, rodzin i społeczności, przy czym odpowiedzi jakościowe podkreślały szkołę jako główne środowisko, w którym praktyki demokratyczne mogą być

konsekwentnie modelowane. Odpowiedzi na pytania otwarte ujawniły ponadto rozumienie edukacji demokratycznej jako ciągłego procesu skoncentrowanego na dialogu, partycypacji i prawie dziecka do bycia wysłuchanym, a nie na instrukcji opartej na regułach.

3.3 Wnioski z ankiety

Analiza greckich danych ankietowych podkreśla silne i spójne uznanie znaczenia edukacji demokratycznej od wczesnego dzieciństwa, podzielane przez rodziców, nauczycieli i edukatorów dorosłych. Ponieważ **88% respondentów** wskazało uczenie się przez doświadczenie i partycypację jako najskuteczniejszy sposób rozumienia przez dzieci wartości demokratycznych, wyniki wyraźnie pokazują, że demokracja jest postrzegana nie jako pojęcie teoretyczne do nauczania, lecz jako praktyka, której doświadcza się w codziennych interakcjach edukacyjnych.

Jednocześnie wyniki ujawniają istotną **lukę między intencją a wdrożeniem**. Choć **62% respondentów** zadeklarowało poczucie pewności w rozmowach o wartościach demokratycznych z dziećmi, pewność ta maleje przy przejściu od nieformalnych rozmów do facylitowania ustrukturyzowanych praktyk demokratycznych, takich jak wspólne podejmowanie decyzji, wspólne ustalanie zasad czy rozwiązywanie konfliktów poprzez dialog. Rozbieżność ta sugeruje, że istniejąca pewność siebie opiera się głównie na wartościach, a nie na metodologii, co podkreśla potrzebę ukierunkowanego szkolenia pedagogicznego.

Zidentyfikowanie kluczowych barier dodatkowo wzmacnia ten wniosek. Ponad połowa respondentów (**55%**) wskazała na brak odpowiednich materiałów edukacyjnych, a **40%** wymieniło ograniczone przeszkolenie i pewność siebie jako główne przeszkody. Wyniki te wskazują, że opór wobec edukacji demokratycznej nie jest dominującym problemem; głównym wyzwaniem jest raczej brak konkretnych narzędzi i ustrukturyzowanych możliwości uczenia się, które umożliwiłyby nauczycielom i rodzicom przełożenie zasad demokratycznych na codzienną praktykę.

Ponadto priorytetyzacja wartości takich jak szacunek, empatia, współpraca i sprawiedliwość wskazuje na wyraźną zgodność między oczekiwaniami interesariuszy a pedagogiami partycypacyjnymi. Kompetencje te wymagają jednak umiejętności facylitacyjnych, które nie rozwijają się automatycznie w ramach tradycyjnych ścieżek kształcenia nauczycieli. Ankieta ujawnia zatem strukturalną potrzebę rozwoju zawodowego skoncentrowanego na uczeniu się zorientowanym na proces, facylitacji dialogu i praktyce refleksyjnej.

Podsumowując, ankieta potwierdza, że choć edukacja demokratyczna jest szeroko ceniona w kontekście greckim, jej spójne i systematyczne wdrażanie pozostaje nierównomierne i zależne od indywidualnej inicjatywy. Sytuacja ta niesie ryzyko tworzenia rozdrobnionych doświadczeń dla dzieci, w których praktyki demokratyczne są stosowane sporadycznie, a nie osadzone jako trwała kultura edukacyjna.

Zaradzenie tej luce wymaga skoordynowanego, zorientowanego na praktykę szkolenia, które wyposaży nauczycieli i trenerów dorosłych w umiejętności, pewność siebie i zasoby niezbędne do wspierania partycypacji demokratycznej jako części codziennych środowisk uczenia się.

SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje

Analiza krajowa przeprowadzona w Grecji podkreśla silne normatywne zaangażowanie na rzecz wartości demokratycznych, praw dziecka i partycypacji obywatelskiej w ramach polityki edukacyjnej i dyskursu pedagogicznego. Edukacja demokratyczna jest szeroko uznawana za kluczową już od wczesnego dzieciństwa, zwłaszcza dla dzieci w wieku 5–9 lat, w którym kształtują się podstawowe postawy wobec partycypacji, szacunku i odpowiedzialności.

Wyniki analizy literatury, przeglądu polityki, dobrych praktyk oraz ankiety wśród interesariuszy pokazują jednak utrzymującą się **lukę między koncepcyjnym poparciem dla edukacji demokratycznej a jej systematycznym wdrażaniem pedagogicznym**.

Na poziomie politycznym wartości demokratyczne są formułowane przede wszystkim jako cele przekrojowe, z ograniczonymi wytycznymi operacyjnymi dla edukacji wczesnodziecięcej i szkoły podstawowej. Choć tworzy to elastyczność, nakłada również nieproporcjonalny ciężar na nauczycieli, którzy muszą interpretować i wdrażać zasady demokratyczne bez ustrukturyzowanego wsparcia metodycznego. W rezultacie praktyki demokratyczne są często wdrażane w sposób fragmentaryczny lub doraźny, zależny od indywidualnej motywacji, a nie od wspólnych ram pedagogicznych.

Analiza dobrych praktyk pokazuje, że edukacja demokratyczna jest zarówno osiągalna, jak i skuteczna, gdy opiera się na podejściach partycypacyjnych, dialogowych i obejmujących całą szkołę. Inicjatywy takie jak inkluzywne projekty szkolne, modele koleżeńskiej współpracy, praca z historią mówioną oraz uczenie się oparte na dialogu pokazują, jak dzieci mogą w sensowny sposób angażować się w procesy demokratyczne, gdy nauczyciele są wyposażeni w odpowiednie umiejętności facylitacyjne. Praktyki te pokazują również, że uczenie się demokratyczne jest wzmacniane, gdy kapitał kulturowy dzieci, ich doświadczenia życiowe i głosy są aktywnie doceniane.

Wyniki ankiety wzmacniają te wnioski, wskazując na silne poparcie rodziców i nauczycieli dla uczenia się demokratycznego opartego na doświadczeniu, przy jednocześnie wyraźnych potrzebach w zakresie narzędzi dostosowanych do wieku, szkoleń oraz budowania pewności siebie.

Zidentyfikowane główne wyzwania nie dotyczą oporu ani braku świadomości, lecz niewystarczającego przygotowania pedagogicznego do facylitowania partycypacji, dialogu i wspólnego podejmowania decyzji z małymi dziećmi.

Na podstawie tej analizy zaleca się, aby przyszłe inicjatywy budowania potencjału priorytetowo traktowały **rozwój zawodowy zorientowany na praktykę**, skoncentrowany na pedagogice demokratycznej. Szkolenia powinny kłaść nacisk na uczenie się przez doświadczenie, praktykę refleksyjną oraz konkretne metodologie wspierające partycypację dzieci w codziennych środowiskach uczenia się. Podejścia inspirowane tradycjami demokratycznymi skoncentrowanymi na dziecku oraz ustrukturyzowanymi ramami dialogu oferują szczególną wartość w zaradzeniu zidentyfikowanym lukom.

Wzmacnianie kompetencji nauczycieli w zakresie facylitacji demokratycznej jest niezbędne, aby przejść od intencji politycznych do trwałej praktyki edukacyjnej. Takie działania przyczyniają się nie tylko do poprawy dynamiki pracy w klasie, lecz również do długofalowego rozwoju aktywnych, świadomych i zaangażowanych obywateli.

Bibliografia:

Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Razak, K. A. (2022). Impact of Philosophy for Children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671.
<https://doi.org/10.3390/children9111671>

Akata Makata. (2025). *Greek national report for LTTA Erasmus+: Democracy in action: Empowering adults to teach the next generation: Democracy and civic participation education for children aged 5-9, teachers and teachers' trainers - Greece, 2025* (Erasmus+ Project No. 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621). Democracy4All Ages Erasmus+ Project.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC)*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Council of Europe. (2019). *Democracy in action - Learning & teaching resources in democratic school practice*. <https://rm.coe.int/workshops-description-inclusive-practices-in-schools-and-resources-con/168094bd54>

Council of Europe. (n.d.). *23rd Primary School of Kalamaria*. Free to Speak, Safe to Learn - Democratic Schools for All. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/23rd-primary-school-of-kalamaria>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.



European Commission. (2018). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. *Official Journal of the European Union*, C195, 1-5.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.

Kilby, B. (2025). Philosophy for/with Children: A meta-analysis. *International Journal of Childhood, Education and Research*, 13(1), 27-47.

Korczak, J. (1929). *The child's right to respect*. Council of Europe Publishing. (Original work published 1929)

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Engaging young citizens: Civic education practices in the classroom and beyond*. OECD Publishing.

OECD. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

ANEKS C

POLSKA RAPORT KRAJOWY DLA LTTA Erasmus+ „Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do Nauczania Kolejnego Pokolenia”

Edukacja na rzecz demokracji i partycypacji obywatelskiej dla dzieci w wieku 5–9 lat, nauczycieli i trenerów nauczycieli – POLSKA, 2025

***ERASMUS+ Demokracja w Działaniu: Wzmacnianie Dorosłych do
Nauczania Kolejnego Pokolenia***

Numer projektu:

Erasmus+ nr: 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621

POLSKA, 30.12.2025



Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub OeAD-GmbH. Ani Unia Europejska, ani instytucja finansująca nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Spis treści

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki	70
1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Polska.....	70
1.2 Ramy legislacyjne i polityczne	71
1.3 Istotna literatura akademicka i badania	72
1.4 Treść programu nauczania i podejścia pedagogiczne	73
1.5 Dobre praktyki w kraju	73
1.6 Wyzwania i luki	74
SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji	74
SEKCJA 3 – Wyniki ankiety	75
3.1 Metodologia.....	75
3.2 Kluczowe wyniki.....	76
3.3 Wnioski z ankiety	80
SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje	81
Bibliografia:	82

SEKCJA 1 – Literatura i podstawy prawne + dobre praktyki

1.1 Przegląd krajowego kontekstu edukacyjnego: Polska

Polski system edukacji funkcjonuje w ramach **silnie scentralizowanych ram prawnych i programowych**, przy jednoczesnym zachowaniu **ograniczonej autonomii pedagogicznej** na poziomie szkoły i klasy. Edukacja regulowana jest przede wszystkim przez ustawę *Prawo oświatowe* i nadzorowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Za prowadzenie publicznych przedszkoli i szkół podstawowych odpowiadają samorządy lokalne, natomiast placówki niepubliczne mogą być zakładane przez fundacje, stowarzyszenia, organizacje religijne lub podmioty prywatne, pod warunkiem przestrzegania krajowej podstawy programowej.

Edukacja przedszkolna w Polsce obejmuje dzieci w wieku **3–6 lat**, z jednym obowiązkowym rokiem przygotowania przedszkolnego dla sześciolatków. Edukacja szkolna rozpoczyna się w wieku 7 lat i dzieli się na dwa etapy: **edukację wczesnoszkolną (klasy I–III, wiek około 7–9 lat)** oraz późniejszą edukację podstawową (klasy IV–VIII). Niniejszy opis koncentruje się na edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdzie **nauczanie ma charakter zintegrowany i całościowy, a nie przedmiotowy**.

Edukacja demokratyczna i obywatelska nie jest nauczana jako odrębny przedmiot na tych etapach. Zamiast tego jest osadzona w całym programie nauczania poprzez edukację społeczną, praktyki klasowe i kulturę szkolną. Podstawa programowa kładzie nacisk na wartości takie jak **współpraca, szacunek wobec innych, odpowiedzialność, empatia oraz podstawowa wiedza o zasadach społecznych i instytucjach**. Od dzieci oczekuje się nauczania się funkcjonowania w grupie, wyrażania opinii, słuchania innych, przestrzegania ustalonych zasad oraz stopniowego rozumienia pojęć takich jak wspólnota, sprawiedliwość i współodpowiedzialność.

Szkoły publiczne muszą ściśle przestrzegać krajowej podstawy programowej, natomiast szkoły niepubliczne – choć również zobowiązane do jej realizacji – często dysponują większą elastycznością w zakresie metod i kultury organizacyjnej.

Podejścia alternatywne (np. Montessori, Waldorf, szkoły inspirowane edukacją demokratyczną) oraz programy wspierane przez organizacje pozarządowe zwykle kładą silniejszy nacisk na partycypację dzieci, dialog i doświadczeniowe uczenie się obywatelskie.

Szerszy kontekst krajowy jest kształtowany przez polską transformację demokratyczną po 1989 roku, toczące się debaty publiczne na temat wartości obywatelskich oraz silny nacisk na tożsamość narodową. W rezultacie **wczesna edukacja obywatelska koncentruje się bardziej na adaptacji społecznej i rozwoju moralnym niż na wyraźnych pojęciach politycznych czy demokratycznych**, pozostawiając znaczną odpowiedzialność interpretacjom nauczycieli i codziennym praktykom edukacyjnym.

1.2 Ramy legislacyjne i polityczne

Ramy legislacyjne i polityczne regulujące edukację przedszkolną i wczesnoszkolną w Polsce są silnie scentralizowane i określane przede wszystkim na poziomie krajowym. **Edukacja demokratyczna i obywatelska dla dzieci w wieku 5–10 lat jest osadzona w sposób dorożumiany w ramach ogólnych celów edukacyjnych, a nie regulowana jako odrębny obszar polityki.**

Głównym aktem prawnym regulującym edukację w Polsce jest ustawa *Prawo oświatowe* (z 2016 roku, wraz z późniejszymi zmianami). Ustawa ta określa cele systemu edukacji, w tym wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, **kształtowanie poszanowania godności ludzkiej, przygotowywanie uczniów do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz wzmacnianie postaw opartych na współpracy, solidarności i szacunku wobec innych**. Choć edukacja demokratyczna nie jest wprost wymieniona na poziomie przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, cele te stanowią prawną podstawę uczenia się obywatelskiego i demokratycznego.

Kluczowym instrumentem polityki jest *krajowa podstawa programowa*, wydawana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. **Istnieją odrębne podstawy programowe dla edukacji przedszkolnej oraz dla edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III)**. Oba dokumenty kładą nacisk na **kompetencje społeczne, rozwój moralny oraz stopniowe wprowadzanie świadomości obywatelskiej**. W edukacji przedszkolnej od dzieci oczekuje się nauczania się **współpracy z rówieśnikami, przestrzegania ustalonych zasad, pokojowego rozwiązywania konfliktów oraz wyrażania emocji i opinii w sposób akceptowany społecznie**. Kompetencje te są przedstawiane jako warunek wstępny późniejszego zaangażowania obywatelskiego, a nie jako edukacja polityczna.

W edukacji wczesnoszkolnej elementy obywatelskie i demokratyczne pojawiają się przede wszystkim w ramach edukacji zintegrowanej, zwłaszcza w obszarze zwyczajowo określanym jako edukacja społeczna. Uczniowie poznają podstawowe pojęcia, takie jak wspólnota, rodzina, szkoła, środowisko lokalne i symbole narodowe. Zachęca się ich do zrozumienia roli zasad, wzajemnej odpowiedzialności i szacunku dla różnorodności. Partycypacja jest promowana poprzez działania klasowe, takie jak praca w grupach, ustalenia klasowe i proste procesy decyzyjne, choć podstawa programowa nie narzuca formalnych mechanizmów partycypacji uczniów.

Na poziomie politycznym nie istnieje kompleksowa strategia krajowa poświęcona wyłącznie edukacji obywatelskiej lub demokratycznej we wczesnym dzieciństwie. Strategie i programy edukacji obywatelskiej opracowywane na poziomie krajowym zwykle koncentrują się na starszych uczniach, w szczególności w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, wprowadzanego w wyższych klasach.

1.3 Istotna literatura akademicka i badania

Badania nad edukacją demokratyczną i obywatelską w Polsce – zwłaszcza w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym (wiek 5–10 lat) – **rozwijają się, lecz pozostają mniej** obszerne niż badania dotyczące starszych uczniów.

Badania międzynarodowe podkreślają znaczenie wczesnego dzieciństwa jako okresu kształtującego dla rozwoju kompetencji społecznych, empatii i podstawowych postaw demokratycznych. **Badacze rozwoju podkreślają, że doświadczenia małych dzieci związane ze współpracą, rozwiązywaniem konfliktów i udziałem w grupowym podejmowaniu decyzji stanowią fundament późniejszego zaangażowania obywatelskiego** (np. Hart, 1992; Torney-Purta i in., 2001). Prace te wskazują, że edukacja demokratyczna nie ogranicza się do formalnej wiedzy o systemach politycznych, lecz obejmuje **codzienne praktyki słuchania, negocjacji i wspólnego ustalania zasad** – kompetencje, których można uczyć już w przedszkolu i we wczesnej szkole podstawowej.

Badania porównawcze obejmujące konteksty polskie i międzynarodowe sugerują, że wczesna kompetencja obywatelska wiąże się z **praktykami klasowymi, które priorytetowo traktują dialog, refleksję i współodpowiedzialność**, a nie uczenie się na pamięć. Badania wskazują również, że przekonania, przeszkolenie i poczucie komfortu nauczycieli wobec pedagogiki demokratycznej istotnie wpływają na to, w jakim zakresie uczenie się demokratyczne i obywatelskie ma miejsce w codziennym życiu klasy.

Poniżej przedstawiono rzeczywiste źródła akademickie i badania wspierające tematy przywołane w opisie edukacji demokratycznej i obywatelskiej we wczesnym dzieciństwie i wczesnej edukacji szkolnej w Polsce:

Badania i literatura dotyczące bezpośrednio Polski:

Stek-Łopatka, N. (2023). **Wartości demokratyczne w edukacji wczesnodziecięcej. Analiza podstawy programowej** – analiza wartości demokratycznych i sposobu, w jaki pojawiają się (lub są ograniczane) w polskiej podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, zwracająca uwagę, że formalne wymogi programowe koncentrują się bardziej na wiedzy i umiejętnościach niż na postawach.

(Jak zauważa Śliwerski: ***W Polsce edukacja jest ukierunkowana przede wszystkim na edukację o demokracji i dla demokracji, natomiast nie w demokracji.** Oznacza to, że absolwent polskiej szkoły powinien posiadać wiedzę o samym systemie demokratycznym, jego cechach i sposobie funkcjonowania (o demokracji), a jednocześnie być przygotowany do bycia świadomym obywatelem (dla demokracji). Jednak ostatni typ – edukacja w demokracji – jest w dużej mierze zaniedbywany. Ta forma zakłada uwzględnianie indywidualnych predyspozycji uczącego się w procesie*

nauczania, przy zastosowaniu odpowiednich metod i form pracy, które doceniają współpracę, aktywność i równość, jednocześnie wspierając samodzielność, refleksję i sprawczość.)

Jakubowska, E., i Olek-Redlarska, Z. (2017). Kompetencje obywatelskie i społeczne a wychowanie patriotyczne małych dzieci – omówienie kompetencji obywatelskich i społecznych (w tym wychowania patriotycznego) we wczesnym dzieciństwie, podkreślające wczesną socjalizację ku partycypacji w społeczeństwie.

Jakubowska, E. (2020). Wychowanie obywatelskie w procesie edukacji wczesnoszkolnej – projekt badawczy w ramach rozprawy doktorskiej (Uniwersytet w Białymstoku) analizujący wdrażanie edukacji obywatelskiej we wczesnej szkole podstawowej, badający zarówno konteksty szkolne, jak i lokalne.

Dziaczkowska, L. (2022). Wychowanie obywatelskie w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej – artykuł pedagogiczny na temat edukacji obywatelskiej na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, prezentujący refleksję na temat jej rozwoju koncepcyjnego oraz potrzeby dalszych badań w Polsce.

Leek, J., i Szulewicz, E. (2025). Konstrukttywizm w cieniu centralizmu – badania nad programami międzynarodowymi (np. PYP) w polskiej edukacji wczesnodziecięcej, omawiające podejścia konstruktivistyczne, które w sposób dorozumiany wspierają partycypację demokratyczną i aktywne uczenie się.

1.4 Treść programu nauczania i podejścia pedagogiczne

W Polsce edukacja demokratyczna i obywatelska dla dzieci w wieku 5–10 lat jest zintegrowana z krajową podstawą programową, a nie nauczana jako odrębny przedmiot. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nacisk kładzie się na współpracę społeczną, przestrzeganie zasad, empatię i odpowiedzialność. Podejścia pedagogiczne mają przede wszystkim charakter kierowany przez nauczyciela, a praktyki demokratyczne wdrażane są głównie poprzez codzienne interakcje w klasie, pracę grupową i negocjowane zasady, a nie poprzez formalne struktury partycypacyjne.

1.5 Dobre praktyki w kraju

W Polsce przykłady dobrych praktyk w zakresie edukacji demokratycznej i obywatelskiej dla dzieci w wieku 5–10 lat najczęściej można znaleźć na poziomie codziennej kultury szkolnej, a nie w formalnych wymogach programowych. Skuteczne praktyki obejmują angażowanie dzieci we współtworzenie zasad klasowych, wykorzystywanie „kręgu” do dyskusji i rozwiązywania konfliktów oraz zachęcanie do współpracy rówieśniczej poprzez uczenie się projektowe i grupowe. Niektóre szkoły publiczne wdrażają rady klasowe lub proste głosowania, wprowadzając dzieci w podejmowanie decyzji i odpowiedzialność. W placówkach niepublicznych i

alternatywnych, takich jak szkoły Montessori lub inspirowane edukacją demokratyczną, sprawczość i partycypacja dzieci są bardziej wyraźne, z większym naciskiem na wybór, dialog i autorefleksję.

Organizacje pozarządowe i instytucje kultury również wspierają szkoły poprzez warsztaty i programy edukacyjne promujące empatię, świadomość medialną i komunikację pełną szacunku, wzbogacając wczesną edukację obywatelską poza systemem formalnym.

1.6 Wyzwania i luki

Mimo obecności elementów obywatelskich i demokratycznych w polskiej podstawie programowej dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pozostają istotne wyzwania i luki. Edukacja demokratyczna jest ujmowana w sposób dorozumiany i podporządkowana szerszym celom społecznym i moralnym, co skutkuje niespójnym wdrażaniem oraz silną zależnością od przekonań i kompetencji poszczególnych nauczycieli. Wielu nauczycieli nie ma formalnego przeszkolenia w zakresie pedagogiki partycypacyjnej i demokratycznej, a programy kształcenia nauczycieli poświęcają ograniczoną uwagę prawom dziecka, sprawczości i wczesnej edukacji obywatelskiej.

Silnie scentralizowany system edukacji oraz nacisk na zgodność z programem nauczania i ocenianie ograniczają przestrzeń dla eksperymentowania, dialogu i wspólnego podejmowania decyzji w klasach. Praktyki demokratyczne są często postrzegane jako czasochłonne lub niezgodne z wymogami rozliczalności. W dyskursie publicznym edukacja obywatelska jest często kojarzona z patriotyzmem i przekazywaniem wiedzy, a nie z przeżywanym doświadczeniem demokratycznym, co wzmacnia podejście skoncentrowane na „edukacji o demokracji i dla demokracji”, a nie na „edukacji w demokracji”.

Nierówności strukturalne między szkołami publicznymi a niepublicznymi tworzą także nierówny dostęp do wysokiej jakości praktyk demokratycznych. Choć niektóre inicjatywy alternatywne i wspierane przez organizacje pozarządowe modelują podejścia partycypacyjne, pozostają one fragmentaryczne i niesystemowe.

Wreszcie brakuje przekrojowych badań i ewaluacji polityki w zakresie wczesnej edukacji demokratycznej, co ogranicza rozwój oparty na dowodach oraz skalowanie skutecznych praktyk.

SEKCJA 2 – Doświadczenia naszej organizacji

Oprócz codziennej działalności, obejmującej **prowadzenie procesów mediacyjnych** (także w sprawach osadzonych w środowisku rodzinnym i edukacyjnym), organizacja koncentruje swoją pracę na promowaniu idei **skutecznej komunikacji oraz upowszechnianiu wartości demokratycznych** – zwłaszcza gdy dotyczą one dzieci i młodzieży.

Do tej pory zrealizowaliśmy między innymi następujące projekty:

Współpraca w ramach **Dni Otwartych i Tygodni Mediacji w sądach rejonowych i okręgowych w Warszawie i na Dolnym Śląsku** (sądy rejonowe i okręgowe) w latach 2015–2025.

Projekt 2016–2017 „Czym skorupka za młodu nasiąknie... – mediacje rówieśnicze w dolnośląskich szkołach” – realizacja całorocznego programu mediacji rówieśniczych w trzech szkołach w Ziębicach. W ramach projektu młodzież z Ziębic wzięła udział w międzynarodowej konferencji w Warszawie (2017), odwiedzając polski Parlament oraz Sąd Okręgowy w Warszawie, gdzie uczestniczyła w symulacji rozprawy sądowej prowadzonej przez sędziego Igora Tuleyę. Podczas symulacji młodzi mediatorzy rówieśniczy wcielili się w role sędziów, prokuratorów, oskarżonych i obrońców.

Projekt 2021–2022 „Przedszkolak Obywatel – podróż wrocławskich dzieci w świat demokracji i praw obywatelskich” (<https://obywatel-przedszkolak.pl/>), finansowany przez Fundusz Aktywni Obywatele i realizowany we współpracy z największym wrocławskim przedszkolem, Przedszkolem nr 56 Niezapominajka, oraz Wrocławskim Centrum Młodzieży i Edukacji. Głównym celem projektu było pokazanie najmłodszym dzieciom, że mają wpływ na otaczającą je rzeczywistość (np. poprzez wybór Rady Przedszkola, który stał się stałym elementem rocznego planu pracy przedszkola, oraz pisanie listów do posłów). Konferencję podsumowującą projekt (maj 2022) zaszczycił swoją obecnością Adam Bodnar, który wygłosił wykład o znaczeniu uczenia demokracji najmłodszych obywateli. Wybory do Rady Dzieci Przedszkolnych stały się od tego czasu stałym elementem kalendarza przedszkolnego i w tym roku odbyły się już po raz piąty.

Projekt 2024–2025 „Prawa i wartości UE oraz postępowanie mediacyjne w sprawach pracowniczych”, finansowany przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej (FRDL), którego celem było promowanie i upowszechnianie wartości i praw zapisanych w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej.

Projekt Erasmus+ 2025–2027, realizowany wspólnie z austriacką organizacją pozarządową Roma Volkshochschule oraz greckim przedszkolem AkataMakata, pod tytułem **„Demokracja w działaniu: wzmacnianie dorosłych do nauczania kolejnego pokolenia”**, skoncentrowany na uczeniu demokracji dzieci w wieku 5–9 lat.

SEKCJA 3 – Wyniki ankiety

3.1 Metodologia

Ankieta została przeprowadzona w listopadzie i grudniu 2025 roku wśród nauczycieli przedszkolnych, nauczycieli szkolnych oraz rodziców dzieci w wieku 5–9 lat. Cały proces był w pełni anonimowy, ponieważ ankieta była dostępna wyłącznie w formie

Google Forms, bez konieczności rejestracji. Większość pytań była obowiązkowa, a kilka opcjonalnych. Ankiętę wypełniło 41 respondentów w Polsce.

3.2 Kluczowe wyniki

Część 1: Pytania zamknięte (OBOWIĄZKOWE)

Pytanie 1 – obowiązkowe

Pana/Pani zdaniem, jak dzieci w wieku 5–9 lat najlepiej uczą się wartości takich jak uczciwość, dzielenie się, czekanie na swoją kolej i stawianie w obronie innych? (Wybierz dwie odpowiedzi)

- Poprzez zabawę i gry zespołowe – 31 (75,6%)
- Poprzez obserwację dorosłych modelujących te postawy – 29 (70,7%)
- Podczas ustrukturyzowanych lekcji lub formalnych programów edukacji obywatelskiej – 1 (2,4%)

Pytanie 2 – obowiązkowe

Jak komfortowo czuje się Pan/Pani, rozmawiając z dziećmi w tym wieku o tematach takich jak prawa dziecka, równość, uczciwość czy poczucie wpływu na rzeczywistość? (Wybierz jedną odpowiedź)

Bardzo komfortowo – robię to często – 39%

Raczej komfortowo – staram się, gdy pojawia się okazja – 61%

Pytanie 3 – obowiązkowe

Pana/Pani zdaniem, jakie są główne wyzwania w nauczaniu demokracji i obywatelskości młodszych dzieci? (Wybierz dwie odpowiedzi)

Niewrażliwość kulturowa, demokratyczna lub polityczna dorosłych – 59%

Ograniczone przeszkolenie lub pewność siebie wśród nauczycieli/rodziców – 43,8%

Brak ustrukturyzowanego podejścia państwa (odpowiedź dodana) – 2,4%

Dzieci są zbyt małe, by zrozumieć te idee – 7,3%

Pytanie 4 – obowiązkowe

Które z poniższych wartości lub umiejętności uważa Pan/Pani za najważniejsze dla promowania partycypacji demokratycznej we wczesnym dzieciństwie? (Wybierz dwie odpowiedzi)

Empatia i szacunek wobec innych – 75,6%

Umiejętność wyrażania opinii i słuchania innych – 48,8%

Świadomość praw i obowiązków – 9,8%

Przestrzeganie zasad i autorytetu – 17,1%

Pytanie 5 – obowiązkowe

Jak, zdaniem Pana/Pani, rodzice i nauczyciele powinni idealnie dzielić się odpowiedzialnością za wprowadzanie dzieci w zasady demokratyczne i prawa? (Wybierz jedną odpowiedź)

Głównie rodzice, w ramach wychowania moralnego – 19,5%

Równo podzielona między szkołę i dom – 68,3%

Zależy to od kontekstu kulturowego lub rodzinnego – 12,2%

Pytanie 6 – obowiązkowe

Pana/Pani zdaniem, co jest ważniejsze dla dziecka? (wybierz jedną odpowiedź w każdej parze)

samodzielność (70%) czy szacunek dla starszych (30%)?

poleganie na sobie (100%) czy posłuszeństwo (0%)?

troska o innych (87%) czy dobre zachowanie (13%)?

ciekawość (85%) czy dobre maniere (15%)?

Pytanie 7 – obowiązkowe

Jak definiuje Pan/Pani „edukację demokratyczną” dla dzieci w wieku 5–9 lat we własnym kontekście (szkoła, rodzina lub kraj)? (Wybierz dwie odpowiedzi)

Rozumienie praw i obowiązków w prosty sposób, np. świadomość, że ich głos się liczy, ale muszą też szanować innych – 51,2%

Rozwijanie szacunku dla różnorodności, w tym uczenie się, że ludzie mogą mieć różne opinie, kultury czy pochodzenie – 53,7%

Przestrzeganie sprawiedliwych zasad i procesów, np. rozumienie, dlaczego zasady istnieją i jak są stosowane równo wobec wszystkich – 19,5%

Udział w projektach społecznościowych lub grupowych, które uczą pracy zespołowej, partycypacji i wnoszenia wkładu we wspólny cel – 17,1%

Pytanie 8 – obowiązkowe

Które podejście do patriotyzmu ma Pana/Pani zdaniem więcej sensu: tradycyjne (lojalność i duma z narodu, symboli i historii) czy nowoczesne (aktywne

zaangażowanie we wspólne wartości demokratyczne i odpowiedzialność obywatelską)? A może oba?

Tradycyjne – 7,5%

nowoczesne – 30%

oba – 62,5%

Pytanie 9 – obowiązkowe

Pana/Pani zdaniem, jakie czynniki kulturowe lub narodowe wpływają na sposób, w jaki demokracja i prawa są nauczane małych dzieci w Pana/Pani kraju? (Wybierz dwie odpowiedzi)

Doświadczenia historyczne – 32,5%

Krajowa polityka edukacyjna – 30%

Wartości i tradycje kulturowe – 60%

Poziom religijności społeczeństwa – 17,5%

Media i dyskurs publiczny – 2,5%

Część 2: Pytania otwarte (OPCJONALNE)

Pytanie 10 – Czy może Pan/Pani opisać przykład lub działanie, które pomaga dzieciom uczestniczyć w podejmowaniu decyzji lub w sensowny sposób wyrażać swoje opinie?

1. Rada Małych Ekspertów

W wyznaczonym dniu zorganizowałam/em „Radę Małych Ekspertów” – krótkie spotkanie, podczas którego dzieci mogły decydować o zmianach lub ulepszeniach w kąciakach zabaw, takich jak kąciak konstrukcyjny, kuchenny czy plastyczny.

2. Głosowanie na kiermaszu charytatywnym

Podczas szkolnego kiermaszu charytatywnego dzieci prezentowały organizacje, które chciały wesprzeć, a następnie głosowały, by wybrać jedną z nich. Pozwoliło im to przećwiczyć sensowne podejmowanie decyzji i zrozumieć odpowiedzialność zbiorową.

3. Grupowe rozwiązywanie problemów

Dzieci otrzymują sytuacje wymagające wspólnej strategii. Następnie omawiamy wynik i sam proces, refleksyjnie analizując decyzje i ich konsekwencje w sposób dostosowany do ich wieku.

4. System dyżurów w codziennym życiu

Dzieci przejmują odpowiedzialność za codzienne zadania poprzez wspólny system dyżurów w przedszkolu lub domu dziecka, ucząc się odpowiedzialności i współpracy.

5. „Głosowanie dnia”

Dzieci decydują o prostych codziennych wyborach, np. czy zostać w budynku, czy iść na plac zabaw, lub jakie zajęcia odbędą się po obiedzie. Głosowanie daje im bezpośredni głos w codziennym życiu.

6. Wspólnie stworzony kodeks klasowy

Dzieci proponują zasady obowiązujące w klasie, które są zapisywane na kolorowych kartkach i podpisywane przez wszystkich. Uczy to negocjacji, sprawiedliwości i wspólnej odpowiedzialności.

7. Otwarte rozmowy i szacunek

Nauczyciele aktywnie słuchają opinii dzieci bez osądzania. Używamy pytań otwartych, sygnałów kolejności wypowiedzi (jak podniesienie ręki) i omawiamy prawa i obowiązki podczas zwykłych zajęć lub wycieczek.

8. Rada Ekspertów Zabawy

Cotygodniowa „Rada Ekspertów Zabawy” pozwala dzieciom proponować i planować zajęcia. Nauczyciele zapisują pomysły w formie wizualnej, co pomaga młodszym dzieciom w pełni uczestniczyć. Wzmacnia to poczucie sprawczości dzieci w kształtowaniu swojego otoczenia.

9. Wybór posiłku

Raz w tygodniu dzieci głosują pomiędzy dwoma zdrowymi dodatkami do obiadu. Ich wybór jest serwowany, co daje im realny wpływ na codzienną rutynę i uczy, że ich głos się liczy.

10. Wybory dotyczące weekendu lub ubioru

Dzieci są pytane, jak chciałyby spędzić weekend, jakie ubrania założyć lub co myślą o filmie czy książce. Nawet małe wybory uczą autonomii, refleksji i pełnego szacunku wyrażania opinii.

Pytanie 11 – Czy może Pan/Pani podzielić się linkami / informacjami na temat zasobów pomocnych nauczycielom przedszkolnym i szkolnym w upowszechnianiu idei demokracji wśród dzieci w wieku 5–9 lat?

Projekt: „Podróż dzieci ku demokracji i prawom obywatelskim” – przykład:
Przedszkole nr 56 Niezapominajka we Wrocławiu,

Tablice edukacyjne Eurotestu, UNICEF Polska, „Kompasik” Rady Europy – materiały dotyczące praw dziecka i edukacji o prawach człowieka do pracy z dziećmi.

Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) – „Szkoła Demokracji” – poradniki i scenariusze dla klas 1–3, wprowadzające rady szkolne i współdecydowanie; materiały można dostosować do przedszkola.

Model Lundy (Model Partycypacji Dzieci) – przydatny przy projektowaniu procesów partycypacyjnych: dawanie dzieciom przestrzeni, głosu, wpływu i informacji zwrotnej.

Koncepcje pedagogiczne **Friedricha Froebla** i **Marii Montessori** – Dary Froebela

3.3 Wnioski z ankiety

Uczenie się demokracji przez doświadczenie – polscy nauczyciele i rodzice uważają, że dzieci najlepiej uczą się wartości takich jak uczciwość, dzielenie się i stawianie w obronie innych poprzez **zabawę, pracę zespołową i obserwację dorosłych wzorców, a nie poprzez formalne lekcje**. Podkreśla to znaczenie codziennych, przeżywanych doświadczeń w edukacji obywatelskiej.

Pewność siebie przy ograniczonym przeszkoleniu – choć niemal wszyscy respondenci czują się komfortowo, rozmawiając o tematach takich jak prawa dziecka, równość i sprawczość osobista, wielu dostrzega **brak ustrukturyzowanego przeszkolenia lub wytycznych dla dorosłych**, co podkreśla potrzebę rozwoju zawodowego we wczesnej edukacji obywatelskiej.

Postawy dorosłych jako bariera – głównym wyzwaniem w nauczaniu demokracji jest **niewrażliwość kulturowa lub polityczna dorosłych** (59%). Polscy nauczyciele zauważają, że jeśli sami dorośli nie są nastawieni na praktyki demokratyczne, partycypacja dzieci jest ograniczona.

Empatia i głos dziecka mają największe znaczenie – respondenci wskazali **empatię, szacunek i umiejętność wyrażania opinii** jako kluczowe umiejętności sprzyjające partycypacji demokratycznej, ważniejsze niż znajomość zasad czy posłuszeństwo. Jest to zgodne z podejściem skoncentrowanym na dziecku i partycypacyjnym.

Współdzielona odpowiedzialność między domem a szkołą – większość nauczycieli i rodziców (68%) postrzega **wprowadzanie zasad demokratycznych jako zadanie wspólne**.

Ceniona jest niezależność i autonomia – uczestnicy ankiety zdecydowanie preferują wspieranie **niezależności, samodzielności, ciekawości i troski o innych** ponad posłuszeństwo, lojalność wobec autorytetu czy surowe manieri.

Demokracja jako coś praktycznego i relacyjnego – respondenci definiują edukację demokratyczną jako pomaganie dzieciom **w zrozumieniu, że ich głos się liczy, w szacunku dla różnorodności, przestrzeganiu sprawiedliwych zasad oraz angażowaniu się w działania kooperacyjne.**

Łączenie tradycyjnego i nowoczesnego patriotyzmu – większość respondentów (62,5%) popiera **nauczanie łączące tradycyjne symbole/historię z nowoczesną odpowiedzialnością obywatelską**, co odzwierciedla polski kontekst kulturowy, w którym tożsamość narodowa i zaangażowanie demokratyczne zdają się współistnieć.

Kontekst kulturowy kształtuje edukację obywatelską – dominującymi czynnikami wpływającymi na sposób nauczania demokracji są **wartości i tradycje kulturowe (60%)**, doświadczenia historyczne (32,5%) oraz krajowa polityka edukacyjna (30%), co podkreśla, że wczesna edukacja obywatelska w Polsce nie może być oddzielona od narracji historycznej i kulturowej.

SEKCJA 4 – Podsumowanie i rekomendacje

Niniejszy raport podkreśla, że w Polsce edukacja demokratyczna i obywatelska dla dzieci w wieku 5–9 lat jest **osadzona w sposób dorożumiany w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a nie wdrażana jako odrębny przedmiot czy obszar polityki.** Choć krajowa podstawa programowa kładzie nacisk na kompetencje społeczne, takie jak współpraca, empatia, przestrzeganie zasad i odpowiedzialność, **edukacja demokratyczna jest w dużej mierze rozumiana jako zbiór codziennych praktyk, a nie jako wyraźna instrukcja.** W rezultacie jakości i głębi uczenia się demokratycznego w dużej mierze zależą od postaw nauczycieli, ich kompetencji oraz kultury instytucjonalnej. Wyniki ankiety potwierdzają, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice uznają uczenie się przez doświadczenie, modelowanie postaw przez dorosłych oraz udział dzieci w codziennych decyzjach za najskuteczniejsze sposoby wprowadzania wartości demokratycznych już od najmłodszych lat.

Raport ujawnia również istotne luki. **Nie istnieje spójna strategia krajowa dla wczesnej edukacji obywatelskiej, przeszkolenie zawodowe nauczycieli w zakresie pedagogiki partycypacyjnej i demokratycznej jest ograniczone, a silna centralizacja ogranicza możliwości eksperymentowania.** Edukacja demokratyczna jest często ujmowana jako „edukacja o demokracji lub dla demokracji”, podczas gdy możliwości „edukacji w demokracji” – w której dzieci aktywnie doświadczają sprawczości, dialogu i współodpowiedzialności – pozostają fragmentaryczne i nierówne.

Niemniej jednak istnieją obiecujące praktyki, zwłaszcza w ramach inicjatyw wspieranych przez organizacje pozarządowe, alternatywnych podejść pedagogicznych

oraz projektów takich jak „Przedszkolak Obywatel”, które pokazują, że sensowna partycypacja jest możliwa nawet w przypadku bardzo małych dzieci.

Na podstawie tych ustaleń wyłania się kilka rekomendacji. **Po pierwsze, wczesna edukacja demokratyczna powinna zostać wyraźniej uznana w ramach krajowych i instytucjonalnych za kluczowy cel rozwojowy**, a nie jedynie dorozumiany efekt społeczny. **Po drugie, potrzebny jest ukierunkowany rozwój zawodowy dla nauczycieli i trenerów nauczycieli**, skoncentrowany na prawach dziecka, modelach partycypacji (takich jak Model Lundy), mediacji i demokratycznych praktykach klasowych. **Po trzecie, szkoły i przedszkola powinny być zachęcane do systematycznego integrowania partycypacji dzieci z codzienną rutyną** poprzez rady klasowe, wspólnie tworzone zasady, głosowania i wspólne podejmowanie decyzji. **Wreszcie należy promować silniejszą współpracę między szkołami, rodzicami, organizacjami pozarządowymi i społecznościami lokalnymi**, aby zapewnić spójność między wartościami demokratycznymi nauczanimi w domu i w szkole. Wzmocnienie tych obszarów pomogłoby przybliżyć polską wczesną edukację do przeżywanego, inkluzywnego i partycypacyjnego modelu demokracji.

Bibliografia:

Center for Civic Education. (b.d.). School of Democracy.

Pobrano 15 marca 2026 r. ze strony

Citizen Preschooler Project. (2022). Children's journey to democracy and civic rights.

Pobrano 18 marca 2026 r. ze strony

Council of Europe. (b.d.). Kompasik: Education for human rights with children.

Pobrano 14 marca 2026 r. ze strony

Dziachkowska, L. (2022). Wychowanie obywatelskie w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej. Instytut Badań Edukacyjnych.

Pobrano ze strony

European Union. (b.d.). The Lundy Model of child participation.

Pobrano 16 marca 2026 r. ze strony

Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF Innocenti Research Centre. Pobrano ze strony

Jakubowska, E. (2020). Wychowanie obywatelskie w procesie edukacji wczesnoszkolnej. [Rozprawa doktorska, Uniwersytet w Białymstoku].

Pobrano z



Jakubowska, E., i Olek-Redlarska, Z. (2017). Civic and social competences and the patriotic education of small children. Uniwersytet w Białymstoku.

Pobrano z

Leek, J., i Szulewicz, E. (2025). Constructivism in the shadow of centralism.

Pobrano z

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego.

Pobrano ze strony

Sejm RP. (2016). Prawo oświatowe. Dz.U. 2017 poz. 59, z późn. zm.

Pobrano z ISAP –

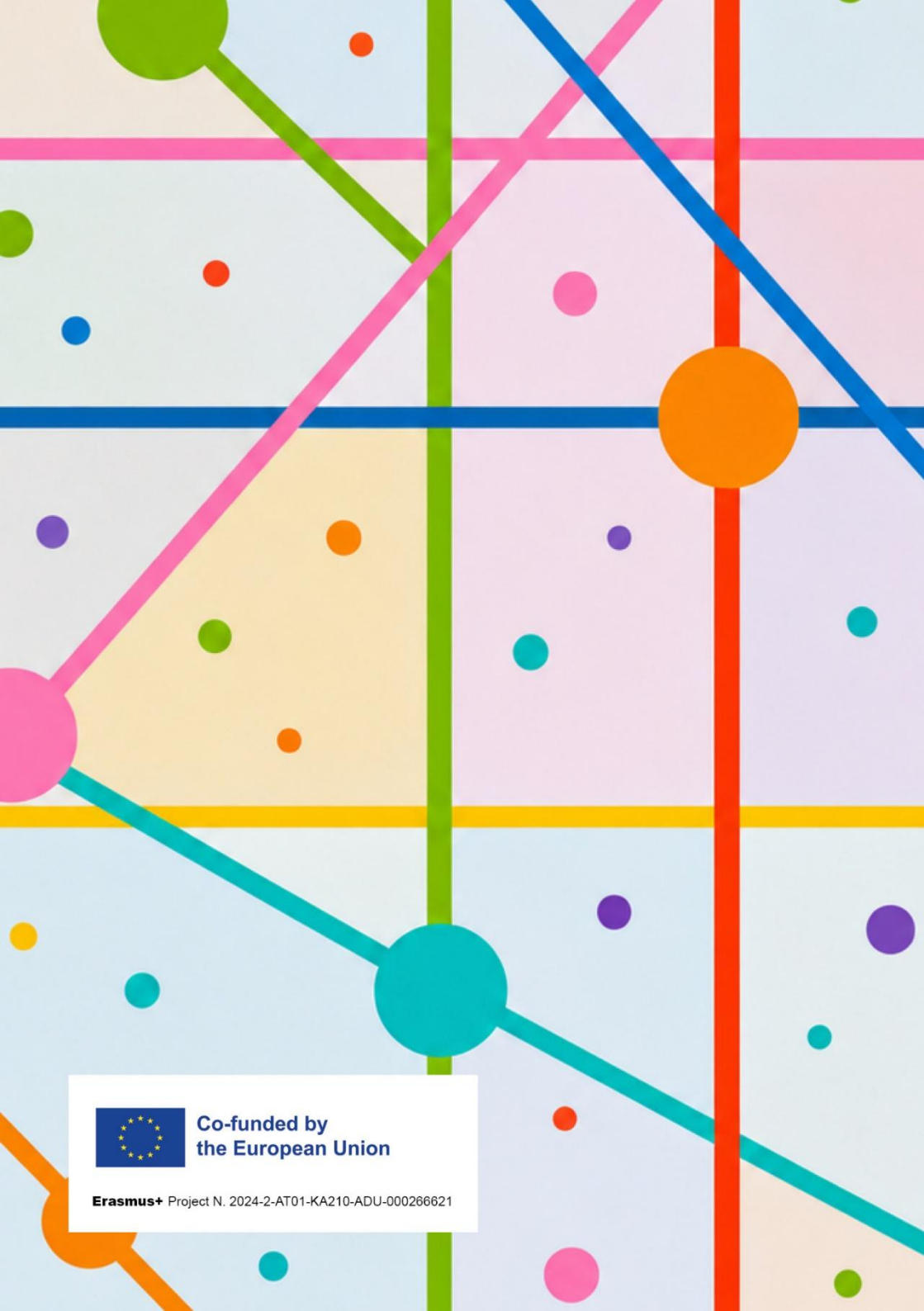
Stek-Łopatka, N. (2023). Democratic values in early childhood education: Core curriculum analysis. Pobrano z

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., i Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Pobrano ze strony

UNICEF Polska. (b.d.). Educational materials on children's rights.

Pobrano 14 marca 2026 r. ze strony



Co-funded by
the European Union

Erasmus+ Project N. 2024-2-AT01-KA210-ADU-000266621