

Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej

Część I:
La Salete Coelho i Mella Cusack

Część II:
Marta Gontarska i Elżbieta Olczak

RAPORTY Z BADAŃ

Edukacja globalna
w politykach
edukacyjnych

Wrzesień 2024 - Maj 2025



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu



Wstęp

Projekt *GET – Czas na edukację globalną! Od programów nauczania po działania młodzieży na rzecz zrównoważonego rozwoju*¹ jest inicjatywą współfinansowaną przez Komisję Europejską w ramach programu DEAR (Edukacja na rzecz rozwoju i podnoszenie świadomości). Realizacja projektu w Polsce jest współfinansowana z budżetu państwa w ramach polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej. Projekt ma na celu wzmocnienie potencjału systemów edukacji formalnej w ośmiu krajach europejskich – Bułgarii, Czechach, Grecji, Irlandii, Włoszech, Polsce, Portugalii i Hiszpanii – aby wspierać uczniów i uczennice oraz nauczycielki i nauczycieli w rozwijaniu poczucia współodpowiedzialności za lokalny i globalny zrównoważony rozwój oraz cztery globalne wyzwania – zmiany klimatyczne, nierówności ze względu na płeć, globalne nierówności społeczno-ekonomiczne i migracje – poprzez wdrażanie w szkołach edukacji globalnej.

Jednym z głównych problemów wskazanych w badaniach przeprowadzonych przez partnerów podczas realizacji poprzedniego projektu europejskiego „*Get Up and Goals!*” jest brak koordynacji między organami oświatowymi a innymi kluczowymi podmiotami, które mogą wdrożyć strategię edukacji globalnej w praktyce. Z tego powodu w projekcie GET uznano za kluczowe zapewnienie organom oświatowym i organizacjom społeczeństwa obywatelskiego w ośmiu krajach uspołnionej wiedzy i rekomendacji dotyczących włączania edukacji globalnej (dalej również: GCE – ang. *global citizenship education*) do edukacji formalnej.

W tym kontekście jedno z działań w ramach projektu GET poświęcono badaniu *wyzwań i możliwości związanych z wdrażaniem krajowych strategii i polityk edukacji globalnej* w ośmiu krajach. Badanie to składa się z trzech głównych części:

- Analiza aktualnego stanu polityk powiązanych z edukacją globalną w każdym z ośmiu krajów oraz identyfikacja wyzwań i możliwości wdrożenia tych polityk;
- Mapowanie programów nauczania i podstaw programowych w celu identyfikacji wyzwań i możliwości związanych z wdrażaniem GCE, w szczególności w odniesieniu do czterech głównych wyzwań globalnych – zmian klimatycznych, nierówności ze względu na płeć, nierówności globalnych i migracji;
- Analiza tematyki a czterech ww. globalnych wyzwań w wybranych podręcznikach szkolnych i rekomendowanych materiałach edukacyjnych.

Badania były koordynowane przez zespół dwóch międzynarodowych badaczek² we współpracy z międzynarodowymi koordynatorami projektu³ i zostały przeprowadzone przez dziewięć zespołów

¹ <https://www.globaleducationtime.eu/>

² La Salete Coelho i Mella Cusack.

³ Giordana Francia i Massimiliano Lepratti z CISP – Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli.



krajowych/regionalnych⁴ – po jednym dla każdego kraju, z wyjątkiem Hiszpanii, gdzie utworzono dwa zespoły, jeden dla północno-środkowej Hiszpanii, a drugi dla Andaluzji. Zespoły badawcze opracowały dziewięć końcowych raportów krajowych/regionalnych.

Badanie dotyczące stanu wiedzy podzielono na dwa etapy: i) analiza danych zastanych w celu zidentyfikowania i przeanalizowania istniejących dokumentów dotyczących polityki w danym kraju/regionie zgodnie z ustalonymi kryteriami; oraz ii) badanie jakościowe bazujące na wywiadach indywidualnych i grupowych przeprowadzonych przez zespół krajowy/regionalny z odpowiednimi zainteresowanymi stronami zidentyfikowanymi w danym kraju/regionie. Wywiady skupiały się na politykach oraz wyzwaniach i możliwościach związanych z ich wdrażaniem. Prace zespołów w ośmiu krajach były koordynowane podczas pięciu międzynarodowych spotkań online, które odbyły się w okresie od lipca 2024 r. do maja 2025 r. Na ich podstawie stworzono niniejszy raport podsumowujący, a jego wnioski i rekomendacje zostały przedstawione podczas konferencji międzynarodowej projektu GET 15 października 2025 roku w Sofii w Bułgarii.

Niniejsza publikacja składa się z dwóch części.

Pierwsza część pt. **„Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w 8 krajach europejskich”** zawiera analizę krajowych/regionalnych raportów dotyczących pierwszej części badania – analizy aktualnego stanu istniejących polityk edukacji globalnej w ośmiu krajach oraz identyfikacji wyzwań i możliwości związanych z ich wdrażaniem. Ta część raportu proponuje wspólną lekturę dziewięciu raportów krajowych/regionalnych. Nie ma ona na celu przedstawienia podejścia porównawczego, ale raczej zapewnienie przeglądu sytuacji w dziewięciu krajach/regionach, zgodnie ze strukturą raportów krajowych/regionalnych przedstawionych powyżej.

Cześć międzynarodowa została pomyślana jako praktyczne narzędzie:

- informujące decydentów i władze oświatowe o tym, jak poprawić integrację edukacji globalnej z systemami edukacji formalnej;
- identyfikujące zbieżności, luki i punkty zaczepienia w poszczególnych krajach, aby ukierunkować dialog polityczny i projektowanie podstaw programowych; oraz
- wspierające działania rzecznicze organizacji społeczeństwa obywatelskiego i innych podmiotów, dostarczając dowodów na ograniczenia we wdrażaniu edukacji globalnej i obiecujące ścieżki działania.

Druga część publikacji pt. **„Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w Polsce”** jest raportem opracowanym przez polski zespół badawczy. Część ta podsumowuje sytuację edukacji globalnej w Polsce z uwagi na jej dwudziestoletnią historię, jak również w obecnie obowiązujących dokumentach. Poza analizą źródeł w raporcie uwzględniono perspektywę Ministerstwa Spraw

⁴ Bułgaria, Iva Boneva; Czechy, Lenka Pánková, Jana Poláková Vašátková i Dita Palašáková; Grecja, zespół Diamorfosis; Irlandia, Valerie Lewis; Włochy, Bianca Minotti wraz z Giordaną Francią i Massimiliano Leprattim; Polska, Marta Gontarska i Elżbieta Olczak; Portugalia, Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso i Sandra Fernandes; Hiszpania – Andaluzja, Luisa López; północno-środkowa Hiszpania, Rafael Moreno Catalán i Martha Liliana Ruiz Contreras.



Zagranicznych jako koordynatora edukacji globalnej, opinię instytucji kształcenia nauczycieli na poziomie regionalnym, jak również nauczycielek wszystkich etapów edukacyjnych oraz akademików.

Część druga ma następującą strukturę: i) pierwsza sekcja poświęcona jest „aktualnemu stanowi wiedzy”, zawiera refleksje na temat kluczowych pojęć stosowanych w każdym kraju, identyfikację odpowiednich podmiotów w danej dziedzinie oraz niektóre kamienie milowe w opracowywaniu polityki; ii) druga sekcja przedstawia kluczowe dokumenty polityczne zidentyfikowane w ramach badań źródłowych oraz refleksje na temat kontekstu ich opracowania, roli różnych podmiotów, poziomów i form wdrażania oraz mechanizmów oceny; iii) trzecia sekcja poświęcona jest analizie opinii zainteresowanych stron, zawiera krótki opis zastosowanej metodologii, istniejących polityk i poziomów wdrażania, identyfikację przeszkód i możliwości wdrożeniowych oraz zalecenia podmiotów; iv) sekcja końcowa zawiera wnioski i rekomendacje.

Celem niniejszej publikacji jest uporządkowanie wiedzy na temat obowiązujących polityk i ich wdrażania, oferując Czytelnikom i Czytelniczkom syntetyczny przegląd ustaleń badawczych oraz praktyczne punkty odniesienia dla dalszych działań.

Mamy nadzieję, że zgromadzone w obu częściach dane oraz analizy stanowią będą solidną podstawę do pogłębionej refleksji nad rolą edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej, pokazując konkretne bariery, dobre praktyki i obszary wymagające wzmocnienia.

Marta Gontarska i Elżbieta Olczak



Spis treści

Wstęp	1
Część I: Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w 8 krajach europejskich	6
1. Kontekstualizacja	7
2. Refleksje na temat dokumentów politycznych i strategicznych	10
3. Globalne obywatelstwo w edukacji formalnej: perspektywy i głosy kluczowych aktorów	13
4. Refleksje końcowe	19
Część II: Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w Polsce	21
1. Edukacja globalna w Polsce: stan obecny	22
2. Edukacja globalna w Polsce: kluczowe dokumenty strategiczne	26
3. Wnioski z przeprowadzonych wywiadów z interesariuszkami i interesariuszami edukacji globalnej	29
4. Rekomendacje końcowe	41
5. Bibliografia	42



Wykaz skrótów

- EG/GCE – edukacja globalna/edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa.
- ESD - edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju.
- Concord Europe/Concord – europejska federacja organizacji pozarządowych zajmujących się współpracą rozwojową, pomocą humanitarną i edukacją globalną.
- Przegląd partnerski DAC OECD – przegląd partnerski Komitetu Pomocy Rozwojowej OECD. Proces ten jest prowadzony przez Komitet Pomocy Rozwojowej OECD i jest to kluczowy mechanizm monitorowania i poprawy jakości oraz skuteczności polityki współpracy rozwojowej między krajami członkowskimi OECD.
- DEEEP – Projekt wymiany edukacyjnej w zakresie edukacji globalnej w Europie. Była to ważna inicjatywa koordynowana przez CONCORD Europe. Projekt DEEEP trwał od 2003 do 2015 roku i składał się z czterech etapów. Jego celem było wzmocnienie edukacji globalnej oraz edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa (GCE) jako kluczowego instrumentu transformacji społecznej w Europie i poza nią.
- UE – Unia Europejska.
- MSZ – Ministerstwo Spraw Zagranicznych.
- MEN – Ministerstwo Edukacji.
- NGO – organizacja pozarządowa.
- OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.
- ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji.



Część I: Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w 8 krajach europejskich

La Salete Coelho i Mella Cusack



1. Kontekstualizacja

1.1 Kluczowe pojęcia

W dziewięciu krajach/regionach koncepcyjne ramy edukacji globalnej zbiegają się wokół Celu Zrównoważonego Rozwoju nr 4.7 oraz podejścia międzyprzedmiotowego, łączącego prawa człowieka, zrównoważony rozwój, solidarność, międzykulturowość i zaangażowanie obywatelskie.

W większości miejsc idea edukacji globalnej wyrosła z ekosystemów współpracy na rzecz rozwoju i długotrwałych partnerstw organizacji pozarządowych, co wyjaśnia, dlaczego **edukacja rozwojowa** (Irlandia, Włochy, Portugalia i Hiszpania; w Czechach **globalna edukacja rozwojowa**) jest jednym z dominujących terminów historycznych. **Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa**, uświęcona w Agendzie 2030, jest widoczna w prawie wszystkich krajach objętych naszym badaniem (z wyjątkiem Grecji) i jest preferowanym terminem dla niektórych podmiotów, głównie ze społeczeństwa obywatelskiego (np. organizacji pozarządowych, jak w Portugalii) lub w nazewnictwie polityk (np. we Włoszech). Pojęcie **edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju** (dalej także: ESD) jest preferowanym terminem w Grecji, gdzie korzenie tej dziedziny można znaleźć w edukacji ekologicznej. Warto zauważyć, że w niektórych krajach obserwuje się rosnącą zbieżność między obszarem edukacji rozwojowej, edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa a obszarem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Irlandia i Hiszpania). **Edukacja globalna** to kolejny termin wymieniany przez kraje, zazwyczaj w Europie Wschodniej, odzwierciedlający wpływ organizacji międzynarodowych, takich jak Centrum Północ-Południe Rady Europy lub GENE – Global Education Network Europe (Bułgaria, Czechy i Polska). W wielu krajach głównym punktem wyjścia do włączenia zagadnień globalnych do edukacji formalnej jest nadal **edukacja obywatelska** (Bułgaria, Grecja, Włochy, Portugalia i Hiszpania).

Analiza dziewięciu raportów pokazuje, że stosowana terminologia ma charakter kontekstowy i w znacznym stopniu jest uwarunkowana historycznymi korzeniami oraz perspektywą poszczególnych aktorów na poziomie krajowym. Niezależnie od używanego terminu, dwie wspólne cechy to nacisk na uczenie się przez całe życie i zgodność z Celem Zrównoważonego Rozwoju 4.7. Wyraźnie widać również, że w kontekstach wrażliwych politycznie pomocne jest pragmatyczne podejście, polegające na przyjmowaniu bardziej konsensualnych koncepcji, aby uniknąć konfrontacji, a jednocześnie umożliwić postępy w pracach w tej dziedzinie.

1.2 Kluczowi aktorzy

Jeśli chodzi o kluczowych aktorów, wyraźnie widać, że w większości przypadków agendą GCE kierują (lub współkierują) ministerstwa **spraw zagranicznych** lub agencje współpracy rozwojowej, koordynując i finansując strategię krajowe, jak w przypadku CZDA (Czechy), DFA/Irish Aid (Irlandia), AICS (Włochy), Camões (Portugalia), MFA (Polska) i AECID na szczeblu państwowym w Hiszpanii, a następnie dostosowują się do nich regiony. **Ministerstwa edukacji**, za pośrednictwem wyspecjalizowanych agencji lub departamentów, są odpowiedzialne



za integrację GCE do programów nauczania (NPI/MEYS w Czechach; IEP i centra zrównoważonego rozwoju w Grecji; NCCA w Irlandii; DGE w Portugalii; regionalne departamenty edukacji w Hiszpanii). Wspomniano również o **innych ministerstwach** lub instytucjach publicznych – ds. środowiska (Czechy i Włochy), ds. młodzieży (Bułgaria i Grecja), ds. spójności społecznej i rodziny (Grecja) oraz ds. nauki/szkolnictwa wyższego/badań naukowych (Bułgaria i Włochy). Zauważalne jest, że **GCE rozwija się szybciej, gdy współpraca międzyresortowa jest silna** (np. w Irlandii, Portugalii i regionalnie na południu Hiszpanii). Tam, gdzie **władze regionalne** posiadają znaczące narzędzia wpływu (Włochy i Hiszpania), to właśnie ich zaangażowanie oraz potencjał instytucjonalny w dużej mierze przesądza o skali wdrożenia i spójności.

Organizacje społeczeństwa obywatelskiego, a mianowicie **organizacje pozarządowe**, odgrywają rolę we wdrażaniu GCE we wszystkich krajach/regionach i często były – a w niektórych przypadkach nadal są – podmiotami opowiadającymi się za opracowaniem i/lub wdrożeniem odpowiednich polityk. Organizacje pozarządowe przejęły odpowiedzialność za opracowywanie materiałów edukacyjnych, szkolenie nauczycieli i nauczycielek oraz prowadzenie projektów szkolnych, zwłaszcza tam, gdzie przywództwo publiczne jest słabsze (np. Bułgaria, Polska). Istnienie silnych **platform** GCE ma zasadnicze znaczenie dla działań rzeczniczych, międzynarodowego uznania i udziału oraz zwiększenia zasięgu (FoRS w Czechach; IDEA w Irlandii; Grupa Zagranica w Polsce; PPONGD w Portugalii; oraz CAONGD w Andaluzji w Hiszpanii). Niektóre **struktury koordynacyjne z udziałem wielu podmiotów** pomagają wyjść poza projekty i przejść do systemowych rozwiązań, jak np. ekosystem Irish Aid (WWGS, Ubuntu, IDEA) wraz z organami Departamentu Edukacji (Irlandia); komitety monitorujące i wdrażające strategię krajową DE (Portugalia); oraz regionalna rola pośrednika Andaluskiej Agencji Współpracy (Hiszpania).

Innymi istotnymi podmiotami we wszystkich krajach są **instytucje szkolnictwa wyższego**, które odpowiadają za budowanie potencjału, badania, współtworzenie zasobów oraz kształcenie nauczycieli i nauczycielek przed podjęciem pracy i w trakcie jej wykonywania. W raportach krajowych stale pojawiały się odniesienia do **organów zajmujących się kształceniem nauczycieli i nauczycielek oraz partnerstw wielopodmiotowych** w tej dziedzinie.

Wreszcie, jako niezbędny element informowania o warunkach i priorytetach wymieniono udział w **międzynarodowych** sieciach i strukturach (takich jak GENE, Rada Europy, Unia Europejska itp.), co wyraźnie zaznaczono na przykład w Czechach, Irlandii i Portugalii

1.3 Kluczowe momenty

Analiza tej części dziewięciu raportów wykazała — zgodnie z oczekiwaniami — bardzo silnie zróżnicowane, krajowo uwarunkowane zagadnienia. Można jednak znaleźć pewne „typy” kluczowych momentów, które powtarzają się i które można uznać za niezbędne przy definiowaniu krajowych polityk dotyczących GCE. Warto również zauważyć, że kluczowe kamienie milowe odnoszą się zarówno do **ogólnego systemu edukacji**, jak i bezpośrednio do edukacji globalnej (tam, gdzie istnieje), do obszaru **współpracy rozwojowej** i jej powiązań z GCE, a także do **innych pokrewnych dziedzin edukacyjnych**, takich jak edukacja ekologiczna, edukacja międzykulturowa i edukacja obywatelska.



We wszystkich krajach niektóre kluczowe ‘kamienie milowe’ są związane z **podstawami prawnymi (ustawami/aktami)**, zazwyczaj z sektora edukacji, które tworzą podstawę prawną dla GCE/ESD (Bułgaria, Włochy, Hiszpania) lub **zmianami programów nauczania**, które otwierają przestrzeń do przekształcenia strategii w praktykę szkolną poprzez tematy i zagadnienia międzyprzedmiotowe (Czechy, Włochy, Irlandia, Portugalia, Hiszpania). W niektórych kontekstach opracowanie **krajowych strategii/planów działania** stanowi sformalizowanie długoterminowych zobowiązań w tej dziedzinie (Czechy, Grecja, Irlandia, Włochy, Portugalia i Hiszpania). Zazwyczaj **strategicznym ramom towarzyszy instytucjonalizacja struktur zarządzania** — komitetów, sekretariatów czy grup międzyministerialnych — co umacnia ramy działania i zwiększa trwałość polityk dotyczących edukacji globalnej (Czechy, Grecja, Irlandia, Włochy, Portugalia i Hiszpania). Wdrażaniu tych polityk czasami towarzyszą dedykowane linie finansowania, , **programy grantowe** (Irlandia, Portugalia i Hiszpania) oraz mechanizmy **monitorowania i oceny** (Czechy, Irlandia i Portugalia). W odniesieniu do praktyk warto podkreślić kilka istotnych momentów związanych z: kluczowymi etapami **ustanawiającymi i wzmacniającymi partnerstwa między organizacjami pozarządowymi a państwem** (Czechy, Polska, Portugalia i Hiszpania); tworzeniem modeli **podejścia całościowego do szkoły / partycypacyjnego** (Irlandia i Portugalia); oraz opracowaniem **wytycznych dotyczących kształcenia nauczycieli** (Irlandia i Portugalia).

We wszystkich krajach odnotowano również istotne kamienie milowe o charakterze międzynarodowym, takie jak: przystąpienie do Unii Europejskiej (Polska) czy dostosowanie się do polityk UE (Bułgaria), Deklaracja Dublińska oraz powiązania z Celami Zrównoważonego Rozwoju i Agendą 2030 (we wszystkich przypadkach). To międzynarodowe usytuowanie okazało się kluczowe dla szerszego ujednolicenia języka i priorytetów politycznych.

2. Refleksje na temat dokumentów politycznych i strategicznych

Analizując dokumenty polityczne, do których odwołują się raporty krajowe/regionalne, można dostrzec pewne trendy. Po pierwsze, należy zauważyć, że pięć z ośmiu krajów uczestniczących w niniejszym badaniu posiada **aktualną strategię GCE** – Czechy (*Strategia globalnej edukacji rozwojowej i świadomości globalnych powiązań 2018–2030*), Irlandia (*Strategia globalnej edukacji obywatelskiej 2021–2025*), Włochy (*Krajowa strategia globalnej edukacji obywatelskiej, 2020, i Krajowy plan działania, 2023*), Portugalia (*Krajowa strategia edukacji na rzecz rozwoju, od 2010 r.*) oraz Hiszpania (*Strategia edukacji na rzecz rozwoju i globalnego obywatelstwa, 2017 oraz zaktualizowana Ustawa o współpracy na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnej solidarności, 2023*).

W niektórych przypadkach obszar ten jest wzmacniany przez polityki innych sektorów, głównie **sektora edukacyjnego**, jak w przypadku Irlandii (*Krajowa strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju: ESD do 2030 r.*), Portugalii (*Krajowa strategia edukacji obywatelskiej*) i Hiszpanii (LOMLOE, 2020 r., która uwzględnia kluczowe kompetencje i wartości przekrojowe, takie jak zrównoważony rozwój, równość, obywatelstwo demokratyczne i odpowiedzialność globalna, które są bezpośrednio związane z założeniami GCE, chociaż nie są one wyraźnie wymienione). Regiony autonomiczne w Hiszpanii, takie jak regiony północno-środkowe (np. Kraj Basków, Nawarra, La Rioja, Kantabria, Kastylia i León) oraz Andaluzja, posiadają przekazane kompetencje, które pozwalają im uzupełniać krajowe ramy własnymi normami i planami (np. Andaluzijski plan współpracy na rzecz rozwoju międzynarodowego – PACODE – oraz programy szkolenia nauczycieli oraz programy edukacyjne, takie jak CIMA, promujące partnerstwa z organizacjami pozarządowymi). Włochy również podejmują pewne kroki w zakresie współpracy między sektorami, przedstawiając ramy edukacyjne, które integrują powiązane tematy z edukacją formalną. Ponadto Czechy mają możliwość wprowadzenia tematów globalnych do sal lekcyjnych dzięki nowo zrewidowanemu *Ramowemu programowi edukacyjnemu dla szkolnictwa podstawowego*, dostosowanemu do Celów Zrównoważonego Rozwoju. Ta konstelacja dokumentów zapewnia ciągłość, spójność, artykulację i pamięć instytucjonalną.

Jak już wspomniano, Grecja przedstawia rozbudowany blok dokumentacyjny skoncentrowany wokół ram edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (np. ustawa 4547/2018, Dyrekcja ds. Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju oraz Centra Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju) oraz niedawnych reformach programowych, które tworzą przestrzeń – takie jak „strefy elastyczne”, „warsztaty umiejętności” i „aktywne działania obywatelskie” – gdzie, nawet bez nazywania GCE, istnieją możliwości wykorzystania jej treści i metodologii.

Bułgaria opiera się na *Ustawie o edukacji przedszkolnej i szkolnej (2016)* oraz *Rozporządzeniu nr 13* (określającym ramy edukacji obywatelskiej w szkole średniej II stopnia), uzupełnionych **odniesieniami międzynarodowymi**. Najważniejsza z najnowszych inicjatyw, *Program Edukacji Globalnej*, oczekuje na zatwierdzenie przez Ministerstwo Edukacji i Spraw Zagranicznych. *Program Edukacji Globalnej* został



opracowany we współpracy z Bułgarską Platformą na rzecz Rozwoju Międzynarodowego i proponuje krajowe ramy strategiczne dla GCE.

Chociaż Polska nie posiada strategii GCE, należy podkreślić istnienie regularnie spotykającej się grupy międzysektorowej oraz konkurs grantowy dotyczący działań w sektorze edukacji formalnej i nieformalnej, organizowany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Polska opiera się głównie na *Wieloletnim programie współpracy rozwojowej na lata 2021–2030*, który obejmuje GCE i jest punktem odniesienia dla wsparcia finansowego projektów organizacji pozarządowych. Ważnym dokumentem jest także Porozumienie międzysektorowe dot. edukacji globalnej podpisane przez Grupę Zagranica (jako stronę społeczną), Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwo Edukacji w 2011 r. Edukacja globalna znajduje także punkty wejścia w niektórych **politykach lokalnych**.

Lektura porównawcza dziewięciu raportów ukazuje pole, które stopniowo się konsoliduje, lecz pozostaje nadal zróżnicowane. W ogólnym zarysie można zaobserwować spektrum rozciągające się od **solidnych, międzyresortowych struktur** (Czechy, Irlandia, Włochy, Portugalia i Hiszpania) po bardziej **rozproszone konfiguracje, oparte na działaniach społeczeństwa obywatelskiego** (Bułgaria i Polska), a także modele wielopoziomowe, w których kluczową rolę odgrywa **zarządzanie terytorialne** (Hiszpania: region północno-centralny i Andaluzja). Grecja interpretuje Globalne Obywatelstwo przede wszystkim poprzez podejście edukacyjne zgodne z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Agendę 2030 (cel SDG 4.7) można wskazać jako wspólny mianownik, który jednak przekłada się na bardzo odmienne rozwiązania instytucjonalne.

Analiza **kontekstów powstania** tych dokumentów ujawnia znaczenie: i) koordynacji międzyresortowej między polityką edukacyjną a polityką współpracy rozwojowej (np. Włochy, AICS/ministerstwa; Portugalia, Camões/Ministerstwo Edukacji); ii) wielopoziomowych kontekstów partycypacyjnych i współtwórczych, zazwyczaj z udziałem organizacji pozarządowych zajmujących się rozwojem (NGDO) i uniwersytetów (np. Czechy, z organizacją People in Need i partnerami akademickimi; Irlandia, z centralną rolą Irish Aid i podobnych organizacji, takich jak Ubuntu Network i DICE, Global Village i World Wise Global Schools; Portugalia, z różnymi podmiotami odpowiedzialnymi za opracowanie i wdrożenie krajowej strategii edukacji rozwojowej; Hiszpania, poprzez regionalne grupy robocze i platformy, np. w Andaluzji, gdzie współpracują regionalne organy publiczne i platformy partycypacyjne, w tym agencja publiczna AACID i grupa robocza CAONGD ds. edukacji; iii) reformy programów nauczania w celu zapewnienia punktów wejścia lub ożywienia tematyki powiązanej z GCE (np. Grecja i Irlandia); iv) agendy europejskie/międzynarodowe (ONZ/UNESCO, Rada Europy, UE/GENE) jako matryca odniesienia i źródło legitymizacji krajowej (np. Bułgaria i Polska).

Wszystkie raporty potwierdzają, że GCE jest z natury **wielopodmiotowa**, a stopień zaangażowania poszczególnych podmiotów różni się w zależności od kontekstu: i) ministerstwa edukacji (lub powiązane agencje) określają programy nauczania; ii) agencje spraw zagranicznych/współpracy rozwojowej (np. AICS, Irish Aid, Camões, polskie MSZ, AECID, AACID – Andaluzja) zapewniają finansowanie, spójność międzynarodową i partnerstwa; iii) organizacje pozarządowe zajmujące się rozwojem odgrywają kluczową rolę w promowaniu GCE, będąc jednymi z głównych podmiotów wdrażających i opowiadających się za lepszymi politykami, czasami rekompensując ograniczenia ram państwowych; iv) uniwersytety i sieci akademickie/nauczycielskie napędzają innowacje pedagogiczne, zasoby, kształcenie nauczycieli i niezależną ocenę.



Jeśli chodzi o poziomy i formy integracji GCE w edukacji formalnej (szczególnie w przypadku uczniów w wieku 11–16 lat), można dostrzec podział między **integracją międzyprzedmiotową** a **przedmiotami dedykowanymi**. Grecja i Hiszpania (północno-środkowa część kraju i Andaluzja) kładą nacisk na włączanie tematów GCE do wszystkich przedmiotów i projektów szkolnych, wzmacniane przez programy kształcenia nauczycieli i metody partycypacyjne (nauczanie oparte na projektach, nauczanie poprzez praktykę, warsztaty umiejętności). Irlandia, Włochy i Portugalia łączą pracę międzyprzedmiotową z przedmiotem obowiązkowym (*edukacja obywatelska, społeczna i polityczna* w Irlandii, *edukacja obywatelska* we Włoszech, *obywatelstwo i rozwój* w Portugalii). Bułgaria wprowadziła edukację obywatelską na poziomie szkoły średniej II stopnia, co pomaga w przewidywalności programów nauczania, chociaż otwartość na perspektywy globalne zależy od szkół i projektów. W Czechach i Polsce wdrożenie odbywa się głównie poprzez projekty organizacji pozarządowych/akademickich (szkolenia, materiały, kluby, kampanie), z różnicami terytorialnymi i zależnością od dostępności finansowania. We wszystkich kontekstach za kluczowe uznaje się kształcenie nauczycieli na poziomie początkowym i ustawicznym.

Analiza raportów pokazuje również, że **monitorowanie i ocena** polityk i strategii stanowi najłabiej rozwinięty i najbardziej niespójny obszar. Portugalia wyróżnia się kulturą monitorowania związaną z ENED (raporty, wskaźniki, organy nadzorujące), która umożliwia uczenie się w obszarze polityk publicznych i iteracyjne dostosowywanie działań. Włochy określają wskaźniki i mechanizmy w swoim Planie działania, który wciąż dojrzewa, ale ma jasną strukturę w zakresie zarządzania i wskaźników. W Irlandii Irish Aid zajmuje się przeglądami śródkresowymi strategii GCE, a ocena jest rozłożona na różne instrumenty Irish Aid (np. monitorowanie i ocena z wykorzystaniem ram opartych na wynikach dla beneficjentów), z regularnymi informacjami zwrotnymi dla szkół i instytucji kształcących nauczycieli. Czechy łączą aktualizacje strategii z ewaluacjami prowadzonymi przez organizacje pozarządowe/darczyńców. W Hiszpanii ocena na szczeblu państwowym jest bardziej rozproszona i często zregionalizowana (na przykład Andaluzja gromadzi dane głównie poprzez projekty i sprawozdania pedagogiczne, a nie poprzez skonsolidowane, ogólnosystemowe ramy monitorowania i ewaluacji dotyczące GCE). Bułgaria i Polska wykazują fragmentaryczne oceny zależne od projektów międzynarodowych lub działań ad hoc (w tym zewnętrznych przeglądów współpracy rozwojowej).

3. Globalne obywatelstwo w edukacji formalnej: perspektywy i głosy kluczowych aktorów

3.1 Ramy polityczne i ich wdrażanie

W dziewięciu krajach/regionach aktorzy, z którymi przeprowadzono rozmowy, konsekwentnie opisują znany schemat – intencje polityczne wyprzedzają codzienną praktykę szkolną. Istnieją dokumenty strategiczne (w niektórych przypadkach solidne), jednak przełożenie ich na zaplanowaną, realizowaną w ramach zajęć lekcyjnych naukę nadal w dużym stopniu zależy od inicjatywy nauczycieli i nauczycielek, lokalnego przywództwa i cykli finansowania projektów. Istnieją jednak obszary, w których sytuacja wygląda inaczej.

W **Bułgarii** istnieje podstawa prawna dla edukacji obywatelskiej/edukacji o wartościach (*Ustawa o edukacji przedszkolnej i szkolnej; Rozporządzenie 13*), jednak respondenci będący zainteresowanymi stronami przyznają, że GCE nie jest zintegrowana z programem nauczania. Edukacja obywatelska pojawia się późno (klasy 11–12) i pozostaje poza zakresem obowiązkowej edukacji szkolnej. Długo oczekiwany krajowy *Program edukacji globalnej* (opracowany wspólnie z organizacjami pozarządowymi) nadal nie został przyjęty, więc praktyka szkolna zależy od zmotywowanych nauczycieli i nauczycielek, krótkich cykli finansowania i pojedynczych projektów, a nie od wsparcia systemowego.

W **Czechach** określono dokumenty strategiczne (*Agenda 2030, Strategia 2030+, Deklaracja Dublińska*) i obecnie trwają reformy edukacyjne. GCE pojawia się w *Ramowym programie edukacyjnym* (międzyprzedmiotowo oraz w ramach przedmiotów: geografia, ludzie i społeczeństwo, ludzie i przyroda), ale nauczanie ma charakter epizodyczny, a jego ciągłość jest mocno ograniczona. Fragmentaryczna terminologia i podział obowiązków między ministerstwami dodatkowo komplikują integrację programową.

Kluczowi aktorzy z **Grecji** opisują szerokie, wielowymiarowe podejście do GCE/ESD poprzez tematy środowiskowe, społeczne i polityczne, silnie powiązane z naukami przyrodniczymi, geografią, edukacją społeczną/polityczną, historią, językami obcymi, warsztatami umiejętności i sztuką, oparte na kompleksowej architekturze wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, która obejmuje między innymi nową reformę programową z 2018 r., zaangażowanie koordynatorów ds. zrównoważonego rozwoju, uruchomienie centrów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wspomniano o wdrożeniu programu „Aktywne działania obywatelskie”, realizowanego na wszystkich poziomach edukacji i obowiązkowego od roku szkolnego 2024–2025, który promuje holistyczne podejście, integrując 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju i dając uczniom możliwość zajmowania się złożonymi kwestiami społecznymi, gospodarczymi i środowiskowymi. Niemniej jednak zdolność wdrożeniowa jest zróżnicowana, a szkoły i kadra pedagogiczna potrzebują ciągłych szkoleń.



Irlandia ma jeden z najbardziej spójnych ekosystemów politycznych; liczne podmioty współpracują ze sobą, co ułatwia implementację. Respondenci wskazują na istotne przestrzenie systemowe dla edukacji globalnej (GCE), będące rezultatem reformy cyklu niższego (junior cycle) od 2015 r. oraz trwającego obecnie procesu przebudowy cyklu wyższego (senior cycle). Istnieją również „odrębne obszary” wynikające z zapisów dotyczących uczenia się i kluczowych umiejętności w ‘junior cycle’ oraz kompetencji w ‘senior cycle’, jednak sektor GCE nie w pełni jeszcze z nich korzysta. Pomimo spójności na poziomie normatywnym, na poziomie szkół nadal występują różne stopnie wdrażania, które pozostają zależne od cykli finansowania programów.

We **Włoszech** wyraźny krajowy kompas napędza międzyprzedmiotową implementację, z udziałem wielu podmiotów, przy aktywnym udziale regionów i sieci działających w tej dziedzinie. Założenia edukacji globalnej są uwzględniane i najnaturalniej wbudowane w edukację obywatelską, historię i geografię. W praktyce autonomia szkół umożliwia integrację, ale prowadzi do nierówności zależnych od motywacji i przygotowania kadry nauczycielskiej. Brak ustrukturyzowanych podejść interdyscyplinarnych oraz ograniczona spójność na poziomie krajowym uznawane są za kluczowe przeszkody w zapewnieniu GCE stabilnego miejsca w programie nauczania.

Polska nie posiada dedykowanej strategii dotyczącej edukacji globalnej w sektorze edukacji, a głównymi siłami napędowymi są wspomniany już *Wieloletni program na lata 2021–2030* Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz działania organizacji pozarządowych. Rozmówcy – kluczowi interesariusze - uważają edukację globalną za marginalną w systemie opartym na standardach i egzaminach, co sprawia, że tematy globalne rzadko pojawiają się na lekcjach lub w podręcznikach. Za kluczowe uznaje się kształcenie nauczycieli na poziomie podstawowym i ustawicznym. Podkreślono, że w przeglądzie Komitetu Pomocy Rozwojowej OECD (OECD DAC) wezwano do stworzenia ram współpracy międzyresortowej i nadania edukacji globalnej statusu stałego elementu agendy rządowej.

W **Portugalii** istnieje silne zaplecze polityczne w postaci strategii krajowych i kilku dokumentów z obszaru współpracy rozwojowej (np. ENED – Krajowa strategia edukacji rozwojowej) oraz sektora edukacji (np. ENEC – Krajowa strategia edukacji obywatelskiej). Uczestnicy badania podkreślali, że większość przedmiotów ma potencjał w zakresie GCE, szczególnie geografia, historia i nauki przyrodnicze. Zwracano jednak uwagę, że jakość wdrażania zależy od strategii szkół, dobrej woli kierownictwa i przygotowania nauczycieli i nauczycielek.

Hiszpania posiada solidną politykę krajową (LOMLOE i ramy współpracy rozwojowej), a instrumenty regionalne lokalizują te polityki, np. plan innowacji CIMA, Aldea i Plan na rzecz równości płci w Andaluzji. W Nawarrze wyróżnia się program ‘Solidarity School’, regulowany przez Komitet Koordynacyjny NGDO i Departament Edukacji, który integruje GCE w funkcjonowanie placówek edukacyjnych. W Kraju Basków wdrażany jest Plan edukacji na rzecz transformacji społecznej opracowany przez Baskijską Agencję Współpracy. W Kastylii i León projekty współpracy edukacyjnej są realizowane za pośrednictwem regionalnego Ministerstwa Edukacji, a w La Rioja istnieją doświadczenia związane z programami innowacji edukacyjnych wspieranymi przez rząd regionalny. Jednak polityka regionalna i możliwości szkół determinują realizację tych programów, pozostawiając szkoły zależnymi od inicjatyw nauczycieli/nauczycielek i projektów prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

3.2 Główne przeszkody i ograniczenia we wdrażaniu polityki

Jak pokazano w poprzedniej części, interesariusze opisują trwałą lukę we wdrażaniu, charakteryzującą się lepiej rozwiniętymi strukturami polityk niż praktykami stosowanymi w klasach. W niniejszej części omówiono przeszkody i ograniczenia we wdrażaniu GCE w edukacji formalnej w dziewięciu krajach/regionach, wskazane przez interesariuszy uczestniczących w badaniu.

Pojawiły się odniesienia do koncepcyjnych i merytorycznych kwestii, takich jak terminologia i zamieszanie pojęciowe, które mogą utrudniać spójność i planowanie (Czechy); fakt, że GCE jest koncepcją wymagającą pewnego poziomu złożoności i abstrakcji, nie zawsze łatwą do zrozumienia (Polska); oraz to, że jest ideą podatną na wrażliwość polityczną i polaryzację społeczną. Tematy takie jak migracja, płeć/równość oraz zmiana klimatu mogą być postrzegane jako ideologiczne lub „polityczne”, co prowadzi do ostrożności i unikania ryzyka przez nauczycieli (Bułgaria, Czechy, Polska, Portugalia i Hiszpania–Andaluzja)

Jeśli chodzi o politykę, często wskazywano, że rozproszenie działań, niestabilność instytucjonalna oraz słaba koordynacja międzysektorowa prowadzą do niejasnego przypisania odpowiedzialności, spowalniają wdrażanie i powodują niespójności (Czechy, Grecja, Włochy i Hiszpania). Niemniej jednak, nawet tam, gdzie istnieją krajowe lub regionalne ramy polityczne, GCE jest ograniczane przez **przepełnione i sztywne programy nauczania**, oparte na silnym podziale przedmiotowym i nacisku na ocenianie (Irlandia), przez **późne lub nieobowiązkowe wprowadzenie edukacji obywatelskiej** (Bułgaria) i przez często **niejasny status międzyprzedmiotowy** (Bułgaria, Czechy, Włochy, Portugalia i Hiszpania).

Ponadto we wszystkich krajach stwierdza się, że **ograniczone przygotowanie nauczycieli**, zwłaszcza w zakresie pracy z tematami kontrowersyjnymi i wrażliwymi, oraz **duże obciążenie zawodowe** ograniczają praktykę (Czechy, Grecja, Irlandia, Włochy, Polska, Portugalia i Hiszpania). Często wspomniano również o **braku materiałów dostosowanych do wieku** (zwłaszcza dla młodszych uczniów) i **ograniczonych wytycznych metodycznych** (Czechy, Włochy, Portugalia i Hiszpania).

Wskazano również, że **niewiele zachęt zawodowych i ograniczone uznanie** w ramach ewaluacji pracy szkół osłabiają motywację do wdrażania GCE (Bułgaria, Czechy, Włochy i Hiszpania). **Systemy monitoringu i ewaluacji** koncentrują się bardziej na biurokracji niż na wpływie i rezultatach, co dodatkowo utrudnia integrację GCE z programem nauczania (Czechy, Irlandia i Hiszpania). Ze względu na wszystkie ograniczenia wdrożenie często zależy od **indywidualnych liderów i liderek** – nauczycieli/nauczycielek i dyrektorów/dyrektorek – oraz **krótkoterminowych projektów organizacji pozarządowych**, co prowadzi do nieregularnego zasięgu i słabą ciągłość po zakończeniu projektów (Bułgaria, Czechy, Włochy, Portugalia i Hiszpania). Jasno wynikało z rozmów, że stopień wdrożenia różni się znacząco w poszczególnych szkołach w zależności od zaangażowania kierownictwa, zasobów i posiadanych sieci współpracy.

3.3 Szanse na wdrażanie polityk

We wszystkich dziewięciu kontekstach najwyraźniejszą szansą jest **aktywizacja istniejących punktów odniesienia polityki** i wykorzystanie ich jako praktycznych narzędzi dla szkół. *Strategia globalnej edukacji na rzecz rozwoju i świadomości globalnych powiązań na lata 2018–2030* oraz nowa reforma edukacyjna w Czechach, irlandzka *Strategia ESD do 2030 r.* i standardy *Céim* dotyczące kształcenia nauczycieli, włoska Krajowa strategia i plan działania GCE, portugalskie ramy ENED/ENEC wraz z Wytycznymi dla edukacji rozwojowej oraz hiszpańska LOMLOE to przykłady polityk, które zapewniają legitymizację i wyznaczają kierunek działania. W bardziej zdecentralizowanych środowiskach (regiony włoskie i hiszpańskie oraz gminy polskie) strategie lokalne i regionalne oraz inicjatywy gminne stanowią praktyczne punkty wejścia do wprowadzenia i rozszerzenia GCE w edukacji formalnej. Na przykład w Hiszpanii decentralizacja oświaty pozwala wspólnotom autonomicznym regionom środkowo-północnej części kraju (Navarra, La Rioja, Kraj Basków, Kastylia i León oraz Kantabria) rozwijanie przepisów, planów innowacji lub porozumień z organizacjami pozarządowymi, które dostosowują wdrażanie globalnego obywatelstwa do ich własnego kontekstu.

Konieczne jest **przełożenie istniejących polityk na wytyczne na poziomie szkolnym**, dlatego drugim przekrojowym trendem jest **implementacja oparta na programie nauczania i podejściach międzyprzedmiotowych**. Kraje dostrzegają szansę na włączenie GCE do istniejących przedmiotów poprzez nauczanie projektowe i badawcze (Czechy, Włochy, Portugalia i Hiszpania), stosowanie narzędzi planowania **dla całej szkoły** (*WWGS Global Passport* w Irlandii; *Strategia szkolna dotycząca edukacji obywatelskiej* w Portugalii) oraz wykorzystanie przedmiotów opartych na kompetencjach obywatelskich (edukacja obywatelska w Bułgarii; edukacja obywatelska we Włoszech; nowa praktyczna edukacja obywatelska w Polsce). Wysiłki wdrożeniowe idą w parze z silnym naciskiem na **kształcenie zawodowe nauczycieli**, zarówno w zakresie kształcenia początkowego (irlandzka sieć Ubuntu Network; portugalskie wyższe szkoły pedagogiczne; włoskie ramy kompetencji), jak i kształcenia ustawicznego nauczycieli (czeskie centra metodologiczne; regionalne potrzeby szkoleniowe w Hiszpanii), tak aby GCE stało się codzienną praktyką, a nie dodatkiem. Zauważono także, że rola przywództwa szkolnego jest często pomijana — a jednocześnie stanowi ważną szansę na lepszą implementację polityk.

Po trzecie, panuje szerokie przekonanie, że **partnerstwa wielopodmiotowe** są katalizatorem skali i trwałości działań. **Organizacje pozarządowe odgrywają kluczową rolę** we wszystkich krajach, wzywając do sformalizowania przestrzeni dialogu, uzgodnienia harmonogramów i powielania sprawdzonych modeli. W Grecji partnerstwa z centrami edukacji ekologicznej mają kluczowe znaczenie dla upowszechnienia tej praktyki. Partnerstwa te bezpośrednio wspierają **aktywność uczniów** poprzez projekty oparte na zaangażowaniu społecznym i uczeniu przez służbę (*'service-learning'*), koła zainteresowań, konkursy oraz projekty autentyczne (Olimpiada Obywatelska w Bułgarii; włoskie inicjatywy angażujące młodzież; hiszpańskie uczenie projektowe / *service-learning*), często wspierane przez **platformy cyfrowe i portale zasobów** (przyjazne dla użytkownika portale metodologiczne w Czechach; istniejąca infrastruktura krajowa w Irlandii; Zintegrowana Platforma Edukacyjna w Polsce; współpraca cyfrowa w stylu eTwinning i *Connecting Worlds* w Hiszpanii).

Wreszcie, **ewaluacja i finansowanie** są postrzegane jako kluczowe czynniki umożliwiające rozwój GCE. Tam, gdzie istnieją ramy monitoringu i ewaluacji (np. w Czechach, Irlandii, Włoszech, Portugalii i Hiszpanii), pomagają one przejść od izolowanych projektów do praktyki systemowej. Podobnie, ukierunkowane programy



grantowe i mechanizmy współfinansowania (w Czechach, Irlandii, Portugalii i Hiszpanii, na szczeblu krajowym i regionalnym) mogą wzmocnić podejście obejmujące całą szkołę i tworzyć repozytoria wiedzy.

3.4 Rekomendacje

Interesariuszy poproszono o przedstawienie zaleceń dotyczących lepszej integracji GCE z krajowymi programami nauczania. Istotne jest to, że w raportach krajowych można zidentyfikować wspólne tendencje. Koncentrują się one zasadniczo wokół dwóch głównych kwestii: **przeniesieniu GCE z poziomu projektów do poziomu polityki oraz z poziomu indywidualnego entuzjazmu do poziomu systemowej integracji.**

Klarowność koncepcyjna i spójność

- Doprecyzowanie terminologii i dostosowanie strategii w ramach spójnych istniejących ram, zarówno na potrzeby polityk, jak i praktyki (np. Czechy, Grecja, Polska i Portugalia);
- Uwzględnienie bardziej „krytycznej” lub dekolonialnej perspektywy GCE, problematyzującej przyczyny globalnych wyzwań (np. Irlandia i Portugalia).

Strategia, zarządzanie i spójność polityki

- Stworzenie/przyjęcie/aktualizacja krajowych lub regionalnych strategii GCE i zakotwiczenie ich w prawie lub planach międzyresortowych (np. Bułgaria, Grecja, Polska i Portugalia);
- Stworzenie/wzmocnienie koordynacji międzyresortowej i formalnych ról przywódczych (np. Bułgaria, Czechy i Włochy);
- Wzmocnienie roli systemów regionalnych i municypalnych w zakresie planowania i realizacji GCE (np. Włochy i Hiszpania).

Partnerstwa i współpraca wielu podmiotów

- Instytucjonalizacja regularnych przestrzeni koordynacji między rządem (krajowym i regionalnym), organizacjami pozarządowymi, szkołami i uczelniami wyższymi (np. Grecja, Włochy, Portugalia i Hiszpania);
- Stabilizacja roli organizacji pozarządowych i przejście od izolowanych projektów do wspólnie opracowanych, trwałych inicjatyw (np. Irlandia, Polska, Portugalia i Hiszpania).

Finansowanie

- Opracowanie przewidywalnych, wieloletnich mechanizmów finansowania GCE i partnerstw wielopodmiotowych (np. Irlandia, Włochy, Portugalia i Hiszpania).



Integracja z programem nauczania

- o Wyraźne włączenie GCE do wszystkich przedmiotów z zachowaniem progresji i ciągłości pionowej (np. Bułgaria, Czechy, Grecja, Irlandia, Polska, Portugalia i Hiszpania);
- o Zapewnienie konkretnego wsparcia metodologicznego w zakresie włączania GCE do programu nauczania (jednostki, zadania, mapy międzyprzedmiotowe, rubryki) (np. Czechy i Grecja).
- o W stosownych przypadkach połączenie nauki z ocenianiem i egzaminami krajowymi/państwowymi (np. Irlandia i Hiszpania);
- o Stworzenie modeli certyfikacji w celu uznania zaangażowania nauczycieli/nauczycielek i uczniów/uczennic (Bułgaria, Irlandia i Włochy).

Szkolnictwo wyższe i kształcenie nauczycieli

- o Uczynienie GCE podstawowym elementem kształcenia wstępnego nauczycieli, koncentrując się nie tylko na pracy z treściami wrażliwymi, ale także na aktywnych, opartych na doświadczeniu i partycypacyjnych metodach (wszystkie kraje);
- o Zapewnienie ciągłego doskonalenia zawodowego w szkołach, obejmującego coaching, mentoring i modelowe lekcje (wszystkie kraje);
- o Bardziej strategiczna integracja GCE w szkolnictwie wyższym (np. Irlandia i Polska).

Podejście obejmujące całą szkołę (ang. whole-school approach)

- o Zaangażowanie dyrektorów szkół i zespołów kierowniczych, aby GCE stało się podejściem obejmującym całą szkołę (np. Grecja, Irlandia, Włochy, Polska, Portugalia i Hiszpania);
- o Stabilizacja kadry (dyrekcja szkół, kadra pedagogiczna), aby zapewnić większą ciągłość działań (np. Czechy, Irlandia i Portugalia);
- o Uczynienie uczestnictwa uczniów i uczennic integralną częścią procesu (samorządy, nauka poprzez praktykę, nauczanie projektowe) (np. Bułgaria, Grecja, Włochy i Hiszpania);
- o Łączenie edukacji formalnej i pozaformalnej, doceniając doświadczenia życiowe i działania lokalne (np. Bułgaria, Czechy, Grecja, Irlandia i Portugalia);
- o Budowanie potencjału całej społeczności szkolnej – dyrektorów/dyrektorek, personel niepedagogiczny, rodziny i społeczność lokalna (np. Grecja i Portugalia).

Zasoby

- o Ułatwienie nauczycielom/nauczycielkom dostępu do wysokiej jakości zasobów GCE, dostosowanym do etapów edukacyjnych i wspierających praktykę dydaktyczną (wszystkie kraje);
- o Inwestowanie w przyjazne dla użytkownika portale zasobów i platformy cyfrowe (np. Czechy, Grecja i Portugalia);
- o Stworzenie otwartych repozytoriów dobrych praktyk (np. Irlandia, Portugalia i Hiszpania).

Monitoring i ewaluacja

- o Opracowanie ram ewaluacji z jasnymi wskaźnikami i regularnym gromadzeniem danych, które mogą usprawniać polityki i praktyki (np. Czechy, Grecja, Włochy, Portugalia i Hiszpania);
- o Utrzymanie międzynarodowego zaangażowania na rzecz wzajemnego uczenia się oraz zapewnienie zewnętrznej widoczności i walidacji (np. Czechy, Grecja i Portugalia).

4. Refleksje końcowe

Niniejszy raport „transnarodowy” został opracowany jako praktyczne narzędzie dla decydentów oraz do wspierania dialogu i współpracy między różnymi aktorami. Pokazuje, w jaki sposób edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa (GCE) może zostać głębiej zakorzeniona w formalnych systemach edukacji, wskazuje obszary zbieżności, luki i punkty zaczepienia, które mogą ukierunkować dialog polityczny i projektowaniem programów, a także dostarcza organizacjom społeczeństwa obywatelskiego i innym zainteresowanym stronom dowodów pozwalających wzmocnić działania rzecznicze poprzez wyjaśnienie ograniczeń wdrożeniowych oraz możliwych ścieżek rozwoju.

Wyraźną obserwacją jest to, że w dziewięciu krajach/regionach GCE jest uznanym celem politycznym – o różnym stopniu konkretyzacji – zakotwiczonym w Celu 4.7 Agendy 2030. Mimo to cele polityczne pozostają o krok przed rzeczywistością szkolną.

Na podstawie analizy raportów krajowych/regionalnych można wyciągnąć **pewne wnioski dotyczące czynników, które mają pozytywny wpływ** na wdrażanie. Jednym z aspektów, na który należy zwrócić uwagę, jest istnienie **wyraźnego zakotwiczenia politycznego**. We wszystkich kontekstach, w których spotykamy się z wyraźną strategią GCE (lub strategią ściśle powiązaną z GCE) i/lub reformami programowymi, promuje się i legitymizuje działania obejmujące całą szkołę i wszystkie programy nauczania (np. w Czechach, Irlandii, Włoszech, Portugalii i Hiszpanii). Tworzy to wspólny kierunek, który ma wpływ na szkoły i kadrę pedagogiczną. **Wpływ ten jest jeszcze silniejszy, jeśli podmioty działają w sposób skoordynowany**. W tym zakresie można wyróżnić dwa poziomy – na pierwszym poziomie silnym czynnikiem napędzającym jest **współpraca międzyresortowa**, zazwyczaj ułatwiana poprzez **instytucjonalizację organów zarządzających**; na drugim poziomie idealnym rozszerzeniem jest **koordynacja między podmiotami**. Tam, gdzie **agencje współpracy rozwojowej, ministerstwa edukacji, organizacje pozarządowe, organizacje nauczycielskie i uczelnie wyższe działają w sposób skoordynowany** (np. w Irlandii, Portugalii i Hiszpanii), **istnieje więcej możliwości zapewnienia ciągłości i skalowalności**. Ścieżka ta jest dodatkowo wzmacniana, jeśli działania te są uzupełniane **ramami obejmującymi całą szkołę** (np. Irlandia i Portugalia), **ścieżkami kształcenia nauczycieli** (np. Irlandia) oraz **centrami zasobów** (np. Czechy, Grecja, Irlandia i Hiszpania), które pomagają przekształcić abstrakcyjne cele w rutynowe praktyki dydaktyczne. Promowanie **kultury monitoringu** (np. Irlandia, Włochy i Portugalia) zwiększa widoczność i legitymizację.

Jednocześnie można wyciągnąć wnioski również z **tęgo, co utrudnia opracowywanie i wdrażanie polityki**. Pierwszą wspólną obawą jest **niejasność pojęciowa i fragmentaryczność polityki**. Liczne nazwy (GCE, DE, GE, ESD) i rozdrobnienie kompetencji (gdzie ministrowie dzielą się odpowiedzialnością) spowalniają skoordynowane działania. Jeśli chodzi o wdrażanie w szkołach, nauczyciele skarżą się na **przeładowanie programów nauczania poszczególnych przedmiotów i fakultatywność GCE**. Kształcenie początkowe i ustawiczne nauczycieli jest nierównomierne, przez co **wielu nauczycieli czuje się nieprzygotowanych** do pracy z tematami złożonymi i wrażliwymi, ogranicza to stosowanie metod aktywizujących, doświadczeniowych i podejścia międzyprzedmiotowego. Przy niewielkiej liczbie środków uznania **praktyka opiera się raczej na osobistym zaangażowaniu niż na oczekiwaniach systemowych**. Partnerstwo z organizacjami pozarządowymi jest postrzegane jako pozytywne, ale **krótkie cykle finansowania i zależność od projektów**



prowadzonych przez organizacje pozarządowe powodują, że są to raczej pojedyncze przypadki niż standardowe praktyki, co utrudnia spójność terytorialną lub postępy między etapami edukacyjnymi.

Główne rekomendacje dotyczą **przekładania polityki na propozycje dydaktyczne** poprzez zapewnienie efektów kształcenia powiązanych z przedmiotami, zadań, rubryk i sekwencji międzyprzedmiotowych, aby szkoły mogły włączać rutynowo GCE do lekcji. Wsparcie to mogłoby pomóc w przekształceniu GCE z „dodatkowych projektów” w podstawowy element nauczania. Zaangażowanie dyrektorów szkół i innych podmiotów społeczności szkolnej w **narzędzia planowania dla całej szkoły**, cele doskonalenia i **mechanizmy uznania** sprzyja temu, aby edukacja globalna stała się priorytetem kierownictwa i nie zależała od dobrej woli nauczycieli i nauczycielek. Ponieważ nauczyciele i nauczycielki są kluczowymi aktorami odpowiedzialnymi za wdrażanie polityki w klasie, mocno podkreślano potrzebę inwestycji w wysokiej jakości **kształcenie nauczycieli**, wzmacnianie pedagogiki GCE w kształceniu **początkowym nauczycieli** oraz priorytetowe traktowanie **ciągłego rozwoju zawodowego w szkole** (wspólne planowanie, coaching, modelowe lekcje). Kolejnym priorytetem jest otwieranie szkół na innych aktorów społeczności lokalnej, tworzenie **przestrzeni dialogu i partnerstw** – z organizacjami młodzieżowymi, samorządami, organizacjami pozarządowymi, instytucjami szkolnictwa wyższego itp. – które mogą wspierać pracę w klasie i nadawać uczeniu się większe znaczenie. Na koniec należy wspomnieć o potrzebie stworzenia **pragmatycznych ram monitoringu** (niewielka liczba jasnych, zrozumiałych wskaźników; regularne cykle zbierania danych), które wspierają doskonalenie, zamiast generować obciążenie biurokratyczne, łącząc praktykę szkolną z bardziej systematyczną nauką i możliwością skalowania.

Chociaż analiza przedstawiona w niniejszym raporcie opiera się na danych z dziewięciu krajów/regionów, wnioski i rekomendacje są skierowane do władz i praktyków w całej UE-27 (i poza nią). Przypadki krajowe/regionalne służą jako empiryczne punkty odniesienia, ale ich zamierzone zastosowanie jest szersze – mają one inspirować, ukierunkowywać i wspierać instytucje publiczne i społeczeństwo obywatelskie w całej Europie w zakresie włączania GCE do formalnego systemu edukacji.



Część II: Wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem istniejących polityk w zakresie edukacji globalnej w Polsce

Marta Gontarska i Elżbieta Olczak



1. Edukacja globalna w Polsce: stan obecny

Obecny stan polityki w zakresie edukacji globalnej w Polsce pozostawia wiele do życzenia. Aby zrozumieć tę sytuację, konieczne jest przedstawienie kontekstu, w tym perspektywy historycznej i politycznej, które zostały nakreślone poniżej.

1.1 Kalendarium: początki

Poza kilkoma teoretycznymi rozważaniami na temat światowego obywatelstwa po II wojnie światowej (Kuleta-Hulboj, 2020), polska edukacja globalna jest zakorzeniona w idei współpracy rozwojowej, a także poniekąd pomocy humanitarnej czy misjonarstwie. Przed 1989 r. Polska prowadziła politykę rozwoju ukierunkowaną na Związek Radziecki. Po transformacji pojawiły się rosnące nastroje proeuropejskie, a także wysiłki na rzecz przystąpienia do organizacji międzynarodowych, w szczególności do Unii Europejskiej (UE). W fazie przedakcesyjnej położono silny nacisk na zwiększenie świadomości społecznej w zakresie globalnych kwestii społeczno-gospodarczych i zapewnienie wsparcia dla finansowania polityki rozwojowej ukierunkowanej na UE. W tym okresie pojawiły się organizacje pozarządowe wspierane przez pomoc zagraniczną i uruchomiły szereg wczesnych inicjatyw.

Kamień milowy - przystąpienie Polski do UE w 2004 r. - oznaczał przejście od biorcy pomocy do dawcy pomocy międzynarodowej. Zostało to sformalizowane w Strategii polskiej współpracy na rzecz rozwoju (2003 r). Choć edukacja globalna stała się częścią współpracy rozwojowej, nie była priorytetem krajowym, głównie ze względu na ograniczone zasoby i konkurencyjne zadania związane z edukacją proeuropejską. Wprowadzenie edukacji globalnej było odpowiedzią na potrzeby polityki międzynarodowej, a nie działaniem lokalnym. Ponadnarodowe sieci rzecznicze, takie jak Centrum Północ-Południe i CONCORD Europe, odegrały kluczową rolę we wprowadzeniu edukacji globalnej do Polski. Organizacje te prowadziły inicjatywy mające na celu włączenie perspektywy globalnej do polskiego kontekstu poprzez inicjatywy takie jak Tydzień Edukacji Globalnej i projekt DEEEP (2003-2015), który aktywnie angażował lokalne i krajowe organizacje pozarządowe i wspierał ich udział w promowaniu edukacji globalnej. Inicjatywy te, wraz z różnymi oddolnymi działaniami polskich organizacji pozarządowych, pomogły w rozwoju edukacji globalnej w Polsce przez ostatnie dwie dekady (według raportu z przeglądu partnerskiego GENE za początek edukacji globalnej w Polsce uważa się rok 2004, co jest związane ze zobowiązaniami wobec polityk europejskich) (O'Loughlin & Wegimont, 2009).

1.2 Kluczowi aktorzy: organizacje pozarządowe

Edukacja globalna stała się głównym obszarem zainteresowania polskich organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją obywatelską, ale też współpracą międzynarodową w następstwie wcześniejszych inicjatyw podejmowanych od 1989 r., które dotyczyły obywatelstwa, społeczeństwa i demokracji. Te wczesne działania obejmowały edukację międzykulturową i edukację o prawach człowieka, wypełniając luki edukacyjne pozostawione przez szkoły w okresie transformacji (Rudnicki, 2022). Po przystąpieniu Polski do UE zwiększone finansowanie pozwoliło organizacjom pozarządowym na uruchomienie bardziej ustrukturyzowanych, długoterminowych projektów (głównie za sprawą programu Development Education and Awareness Raising - DEAR Europol oraz finansowaniu krajowemu). Organizacje pozarządowe odegrały istotną rolę w reformie edukacji formalnej w Polsce, opowiadając się za włączeniem treści edukacji globalnej do podstaw programowych wdrożonych w związku z reformą w 2009 roku. Dzięki temu edukacja globalna stała się jednym z elementów przedmiotów, takich jak wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, historia i przedsiębiorczość (Piszel i in., 2010). Co najważniejsze, postęp ten był możliwy dzięki wsparciu politycznemu, zarówno Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MSZ) jak i Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN). Pomyślna integracja edukacji globalnej, wraz z pięcioletnią współpracą między różnymi interesariuszami, została uznana za główne osiągnięcie w ramach przeglądu partnerskiego Global Education Network Europe (GENE) (O'Loughlin & Wegimont, 2009).

1.3 Kalendarium: czas dla edukacji globalnej

Wola polityczna oraz gotowość partnerów społecznych w 2009 r. doprowadziły do zainicjowania międzysektorowego procesu dotyczącego edukacji globalnej, koordynowanego przez Grupę Zagranica, polską platformę organizacji pozarządowych działającą w obszarze pomocy humanitarnej, współpracy rozwojowej, demokracji i edukacji globalnej. Grupa Zagranica, była rzecznikiem edukacji globalnej od samego początku, celem procesu było sformalizowanie współpracy między ministerstwami i organizacjami pozarządowymi przy jednoczesnym wzmocnieniu roli edukacji globalnej w formalnej polityce edukacyjnej i współpracy rozwojowej Polski. Proces ten rozpoczął się w grudniu 2009 r. i zakończył w maju 2011 r. Należy zauważyć, że porozumienie nie zostało formalnie uznane za oficjalną strategię.

1.4 Polska definicja edukacji globalnej

W latach 2009-2011 odbyło się pięć spotkań mających na celu zdefiniowanie obszarów edukacji globalnej w Polsce, ustalenie jego oficjalnego terminu i definicji, zidentyfikowanie kluczowych podmiotów oraz określenie jego roli w systemie edukacji formalnej. W spotkaniach tych uczestniczyli przedstawiciele 30 organizacji pozarządowych i różnych instytucji, w tym ministerstw. Uzgodniono również, że edukacja rozwojowa będzie określana w Polsce jako "edukacja globalna". Zgodnie z raportem z procesu, edukacja globalna to: "ta część kształcenia i wychowania obywatelskiego, która poszerza ich zakres poprzez uświadamianie istnienia globalnych zjawisk i współzależności. Jej głównym celem jest przygotowanie uczniów do stawiania czoła



wyzwaniom stojącym przed całą ludzkością. (...) Edukacja globalna kładzie szczególny nacisk na: wyjaśnianie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk; prezentowanie perspektywy Globalnego Południa; przedstawianie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu; kształtowanie krytycznego myślenia i wpływanie na zmianę postaw; przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń; prezentowanie wpływu, jaki jednostka może wywierać na procesy globalne oraz wpływu, jaki procesy globalne wywierają na jednostkę" (Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej, 2011, s. 3). Definicja ta została potwierdzona przez wspomniane Porozumienie (2011). Pomimo rosnących wymagań dotyczących aktualizacji tej definicji, większość zainteresowanych stron nadal ją stosuje.

1.5 Kluczowe podmioty rządowe: Ministerstwo Spraw Zagranicznych i Ministerstwo Edukacji Narodowej

Po przyjęciu Ustawy o współpracy rozwojowej w 2011 r. (Ustawa o współpracy rozwojowej, 2011) Ministerstwo Spraw Zagranicznych oficjalnie przejęło koordynację działań z obszaru edukacji globalnej w Polsce. Chociaż działania MSZ skupiają się przede wszystkim na współpracy rozwojowej, uznaje ono wagę i znaczenie edukacji globalnej w swoich działaniach. Ministerstwo Edukacji Narodowej otrzymało rolę wspierającą, promując edukację globalną w ramach systemu edukacji formalnej. Za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) Ministerstwo Edukacji Narodowej uruchomiło różne inicjatywy w zakresie edukacji globalnej, w tym utworzono Sieć koordynatorek i koordynatorów regionalnych, organizowano warsztatów i konferencje oraz udostępniono nauczycielkom i nauczycielom zasoby edukacyjne z obszaru edukacji globalnej online.

1.6 Kalendarium: marginalizacja edukacji globalnej

Po wyborach w 2015 r. i reformie edukacji z 2017 r. znacznie ograniczono pole działania dla edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej, co było związane z konserwatywnym zwrotem w stronę narodowych wartości i tradycji. Ta sytuacja spowodowała, że szkoły zaczęły wycofywać się ze współpracy z organizacjami pozarządowymi w wielu kwestiach, w tym edukacji globalnej uznawanej za kontrowersyjną (Global Citizenship Education in Europe: How Much do We Care?, 2018). Ośrodek Rozwoju Edukacji realizujący dotychczas systemowe wsparcie dla nauczycielek i nauczycieli w postaci ogólnopolskiej sieci liderów i liderów zaprzestał działalności na rzecz edukacji globalnej. Od czasu Porozumienia z 2011 r. (Porozumienie zawarte dnia 26 maja 2011 r. w Warszawie pomiędzy Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej a Grupą Zagranica w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce., 2011) nie opracowano żadnych oficjalnych dokumentów dotyczących wzmocnienia edukacji globalnej w Polsce i jej rozwoju. Obowiązujący program wieloletni na lata 2021-2030 (Solidarność dla rozwoju. Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej 2021-2030., 2021) zawiera krótką sekcję dotyczącą edukacji globalnej wraz ze zobowiązaniem do opracowania strategii edukacji globalnej w okresie jego obowiązywania.



1.7 Monitoring edukacji globalnej

Oficjalna ocena i rekomendacje dotyczące działań z zakresu edukacji globalnej zostały wydane w raporcie "Ewaluacja polskiej współpracy rozwojowej: Program 'Wolontariat Polska Pomoc i działania w obszarze edukacji globalnej'" (Ewaluacja polskiej współpracy rozwojowej: Program „Wolontariat Polska Pomoc” i działania w obszarze edukacji globalnej. Raport końcowy., 2020), przygotowanym przez zewnętrznego ewaluatora Ecorys. W raporcie oceniono skuteczność interwencji, ich wpływ na wizerunek Polski oraz adaptacyjność inicjatyw do zmian zewnętrznych, kładąc nacisk na trafność, spójność i wymierne efekty. Rekomendacje obejmowały różne obszary, w tym wolontariat, współpracę z różnymi partnerami, finansowanie, materiały oraz edukację formalną i pozaformalną. Zalecenia te obejmowały tworzenie długoterminowych działań w obszarze edukacji globalnej, wzmacnianie organizacji skoncentrowanych na edukacji globalnej i ich sieci, a także wspomniały, że "należy określić i podkreślić miejsce edukacji globalnej w podstawie programowej wszystkich etapów edukacyjnych. Zaleca się również obowiązkowe wprowadzenie edukacji globalnej do programów studiów pedagogicznych" (ibidem, 55).

1.8 Krytyczna ocena organizacji pozarządowych

Rola edukacji globalnej w polskich programach i strategiach współpracy rozwojowej realizowanych przez MSZ jest również uważnie monitorowana przez polskie organizacje pozarządowe związane z Grupą Zagranica. Od 2011 roku Grupa Zagranica publikuje coroczne raporty analizujące dane dotyczące współpracy rozwojowej i sytuacji edukacji globalnej w Polsce. W ostatnich latach przedmiotem analiz były następujące zagadnienia: 2023 - Edukacja globalna w Polsce z perspektywy organizacji pozarządowych (wnioski z badań jakościowych) autorstwa Magdaleny Kulety-Hulboj; 2022 - Nowe wyzwania w edukacji globalnej w Polsce według Deklaracji Edukacji Globalnej do 2050 roku autorstwa Magdaleny Kulety-Hulboj (Kuleta-Hulboj, 2022); 2021 - Krytyczna refleksja pedagogiczna po 15 latach obecności edukacji globalnej w polskim systemie edukacji formalnej autorstwa Pawła Rudnickiego (Rudnicki, 2022); 2019 - Dobre praktyki strategii edukacji globalnej: analiza i rekomendacje z wybranych krajów europejskich autorstwa Elżbiety Świdrowskiej (Świdrowska, 2019).

Przygotowanie rocznych raportów monitoringowych jest jednym z działań rzeczniczych, mającym na celu wywarcie presji na decydentów w celu promowania edukacji globalnej i stworzenia przestrzeni dla jej rozwoju w Polsce (w tym zwiększenie finansowania). Zapewnia również krytyczną analizę danych z MSZ i powiązanych dokumentów, oferując perspektywę organizacji społeczeństwa obywatelskiego i uzupełniając informacje rządowe o spostrzeżenia jakościowe. Wszystkie powyższe rozdziały podkreślają rolę organizacji społeczeństwa obywatelskiego jako kluczową w promowaniu edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej, a także niedociągnięcia MSZ i MEN w zapewnianiu systemowego wsparcia i finansowania działań. Każdy z rozdziałów zawierał aktualne rekomendacje zmian systemowych, takich jak przygotowanie strategii, wieloletnich ram finansowania projektów czy przygotowanie i wdrożenie partnerskiego planu współpracy z organizacjami pozarządowymi. W latach 2015-2023 przedstawiciele i przedstawicielki organizacji pozarządowych zauważyli również radykalne kurczenie się przestrzeni dla działań edukacji globalnej ze względu na zwiększoną kontrolę instytucjonalną, a także upolitycznienie tej koncepcji.



2. Edukacja globalna w Polsce: kluczowe dokumenty strategiczne

W Polsce nie ma dokumentów rządowych czy ministerialnych, które wprost dotyczyłyby edukacji globalnej w sposób strategiczny. Przedstawione poniżej dokumenty mają charakter ogólniejszy, jednak edukacja globalna jest w nich wymieniana jako jeden z obszarów działań. Są one istotne dla systemu edukacji, ale nie koncentrują się wyłącznie na edukacji formalnej i nie są skierowane konkretnie do uczniów w wieku od 11 do 15/16 lat.

Niektóre dokumenty nieuwzględnione w tej analizie stwarzają możliwości przyszłego włączenia edukacji globalnej na poziomie regionalnym. Obejmują one lokalne strategie edukacyjne, takie jak Miejski Program Edukacji Klimatycznej "Klimatyczne Katowice" (Miejski Program Edukacji Klimatycznej „Klimatyczne Katowice”, 2024), planowany do wdrożenia w katowickich szkołach w latach 2024/2025. Inicjatywy takie jak te, o ile ściśle monitorowane i wspierane, przyczyniłyby się do włączenia edukacji globalnej na poziomie regionalnym czy lokalnym wzmacniając tym samym oddolny ruch na jej rzecz w Polsce.

2.1 Porozumienie w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce (2011) oraz Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej (2011), Grupa Zagranica

"Porozumienie w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce" (Porozumienie zawarte dnia 26 maja 2011 r. w Warszawie pomiędzy Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej a Grupą Zagranica w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce., 2011), wraz z "Raportem z międzysektorowego procesu na rzecz edukacji globalnej" (Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej, 2011), reprezentują wspólne wysiłki 30 organizacji pozarządowych i instytucji, Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Edukacji, a także nauczycielek i nauczycieli. Dokumenty te zostały opracowane jako podsumowanie inicjatywy mającej na celu zwiększenie roli edukacji globalnej w polskiej współpracy rozwojowej oraz polityce edukacyjnej.

Proces ten doprowadził do ustanowienia polskiego terminu i definicji edukacji globalnej, zidentyfikowania kluczowych podmiotów i wyjaśnienia roli edukacji globalnej w systemie formalnym. Sekcje raportu obejmowały takie tematy, jak rozumienie edukacji globalnej, ustalanie kryteriów jakości, włączanie edukacji globalnej do edukacji formalnej, angażowanie zarówno obecnych, jak i nowych interesariuszy oraz badanie finansowania i przyszłych możliwości rozwoju.

Cele integracji edukacji globalnej z edukacją formalną obejmowały podniesienie świadomości nauczycielek i nauczycieli, zwiększenie ich kompetencji, zapewnienie wysokiej jakości materiałów edukacyjnych



oraz poprawę ogólnej jakości edukacji globalnej w systemie formalnym. Ostatecznie proces zakończył się podpisaniem w 2011 r. porozumienia pomiędzy Grupą Zagranica, Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Spraw Zagranicznych.

Chociaż odnotowano potrzebę monitorowania wdrażania edukacji globalnej, w raporcie nie wypracowano konkretnych narzędzi. Uwzględniono obszerną listę potencjalnych interesariuszy, podzieloną na kategorie, takie jak partnerzy długoterminowi, uczestnicy wydarzeń i przyszli sojusznicy, od organizacji międzynarodowych po lokalne grupy nieformalne.

Z uwagi na fakt, że porozumienie ani rekomendacje z raportu nie były połączone ze źródłem finansowania, więc niewiele rekomendacji zostało wdrożonych po stronie rządowej, natomiast organizacje pozarządowe w ramach swoich projektów skupiły się na szkoleniu nauczycielek i nauczycieli oraz przygotowywaniu wysokiej jakości materiałów edukacyjnych do wszystkich etapów nauczania.

2.2 Wieloletni program współpracy rozwojowej 2021-2030. Solidarność dla Rozwoju (2021), Ministerstwo Spraw Zagranicznych

Program (Solidarność dla rozwoju. Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej 2021-2030., 2021) ten określa priorytety polskiej polityki zagranicznej w zakresie współpracy rozwojowej i jest zgodny z ustawą z dnia 16 września 2011 r. o współpracy rozwojowej (Ustawa o współpracy rozwojowej z dnia 16 września 2011 r. Dz.U. 2011 nr 234 poz. 1386., 2011). Jego cele wspierają zobowiązania Polski jako członka organizacji międzynarodowych i sygnatariusza najważniejszych globalnych porozumień, takich jak Agenda 2030 i Program Działań z Addis Abeby.

Finansowany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych zaangażowane we współpracę rozwojową program jest realizowany głównie poprzez projekty współpracy bilateralnej. Obejmuje on działania w zakresie edukacji globalnej skierowane do dzieci, młodzieży i dorosłych na wszystkich poziomach edukacji formalnej, od szkół po instytucje akademickie, a także działania zwiększające świadomość, kampanie społeczne czy wsparcie większych inicjatyw finansowanych spoza budżetu RP, a realizujących zbieżne cele. Program zobowiązuje się również do stworzenia dokumentu strategicznego i operacyjnego, z uwzględnieniem edukacji globalnej.

Program wskazuje na potrzebę ewaluacji, ale nie przedstawia szczegółowych mechanizmów tego procesu (więcej szczegółów zawierają plany roczne). Dokument wskazuje organizacje pozarządowe, jednostki samorządu terytorialnego, uczelnie wyższe, instytuty badawcze i Polską Akademię Nauk jako kluczowych realizatorów projektów współpracy rozwojowej, podczas gdy organizacje pozarządowe, społeczność akademicka i media są wymienione jako partnerzy działań edukacyjnych.



2.3 Przegląd partnerski współpracy rozwojowej OECD POLSKA 2023, OECD

Przegląd partnerski współpracy rozwojowej OECD: Polska 2023 został przeprowadzony przez Komitet Pomocy Rozwojowej OECD (DAC) (OECD Development Co-operation Peer Reviews: Poland 2023, 2023), forum składające się z 32 donatorów pomocy, które kształtuje politykę i standardy współpracy rozwojowej. DAC co pięć do sześciu lat dokonuje przeglądu wysiłków swoich członków w zakresie współpracy rozwojowej, mając na celu poprawę jakości i skuteczności polityk, programów i systemów.

W przeglądzie polskiej polityki stwierdzono, że istnieje potencjał do zwiększenia skali współpracy z organizacjami społeczeństwa obywatelskiego w celu realizacji zobowiązań Polski w zakresie edukacji globalnej. W przeglądzie podkreślono znaczenie ustanowienia ram współpracy między sektorami i instytucjami rządowymi, które lepiej wspierałyby postępy w tym obszarze. Jednym z kluczowych zaleceń było włączenie edukacji globalnej jako stałego punktu porządku obrad na posiedzeniach Rady Programowej: Ustanowienie ram współpracy między sektorami i instytucjami rządowymi wsparłoby postęp w tym obszarze i lepiej umożliwiłoby Polsce realizację własnych zobowiązań i priorytetów. Włączenie edukacji globalnej jako stałego punktu porządku obrad w ramach regularnych dyskusji Rady Programowej mogłoby być jednym ze sposobów na przyspieszenie prac międzysektorowych i prac z interesariuszami (s. 44).

Ponieważ MSZ nie dysponuje zewnętrznym, jakościowym i ciągłym mechanizmem oceny swoich programów, przegląd partnerski DAC stanowi kluczowe narzędzie analizy dokumentów rządowych i formułowania zaleceń dotyczących poprawy współpracy na rzecz rozwoju, w tym w obszarze edukacji globalnej. Rola organizacji społeczeństwa obywatelskiego jest uznawana za kluczowy czynnik w promowaniu edukacji globalnej w ramach działań rozwojowych Polski.

2.4. Plan współpracy rozwojowej 2024, Ministerstwo Spraw Zagranicznych

Plan Współpracy Rozwojowej 2024 (Plan współpracy rozwojowej w 2024 roku, 2024) został wprowadzony jako kontynuacja celów określonych w Wieloletnim Programie Współpracy Rozwojowej na lata 2021-2030. Jest on finansowany w ramach rezerwy celowej budżetu Ministerstwa Spraw Zagranicznych, a plan jest realizowany poprzez współpracę z organizacjami pozarządowymi, sektorem prywatnym, instytucjami i agendami międzynarodowymi (w tym finansowymi).

W przypadku edukacji globalnej działania są realizowane przede wszystkim poprzez projekty realizowane przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego (w tym regranting dla mniejszych podmiotów). Projekty mają charakter modułowy, a przyznawane są w wyniku otwartego konkursu ofert. Chociaż plan nie określa precyzyjnie metod ewaluacji, to zawiera matrycę oczekiwanych rezultatów, które są spójne z Celami Zrównoważonego Rozwoju. Dokument wymienia organizacje pozarządowe, jednostki samorządu terytorialnego, uczelnie wyższe, instytuty badawcze oraz Polską Akademię Nauk jako głównych realizatorów projektów, szczegółowo wymienionych w części poświęconej tym inicjatywom.

3. Wnioski z przeprowadzonych wywiadów z interesariuszkami i interesariuszami edukacji globalnej

3.1 Krótki opis metodologii

Na podstawie analizy dostępnych dokumentów dotyczących głównie współpracy rozwojowej, które odnosiły się do edukacji globalnej, przystąpiliśmy do analizy dyskursu na temat tej perspektywy edukacyjnej w Polsce. Na poziomie dokumentów nie znalazłyśmy żadnej wzmianki o edukacji globalnej w dokumentach strategicznych dotyczących edukacji formalnej na żadnym poziomie (ani krajowym, ani regionalnym).

Biorąc pod uwagę specyficzny kontekst inicjatyw podejmowanych w zakresie edukacji globalnej w Polsce – w szczególności tych prowadzonych przez Grupę Zagranica, jako federację organizacji pozarządowych i będącą jednocześnie organizacją członkowską europejskiej platformy Concord Europe – a także wnioski z poprzednich badań jakościowych z udziałem organizacji pozarządowych i ekspertek oraz ekspertów trzeciego sektora, niniejsza sekcja koncentruje się na dwóch kluczowych kryteriach stosowanych przy wyborze osób badanych do udziału w pogłębionych wywiadach indywidualnych (IDI):

1. znajomość systemu edukacji formalnej w Polsce i aktywne zaangażowanie w jego struktury;
2. znajomość koncepcji edukacji globalnej w Polsce i praktyczne zaangażowanie w działania z nią związane (np. prowadzenie lekcji, warsztatów, realizacja projektów itp.).

Wybór respondentek i respondentów opierał się na sieci kontaktów Grupy Zagranica, rozwijanej przez lata działalności promocyjnej i edukacyjnej skierowanej do decydek i decydentów, szkół oraz uczelni wyższych. Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu były zaznajomione z działalnością Grupy Zagranica w zakresie edukacji globalnej, a kilka osób brało udział w poprzednich inicjatywach realizowanych przez zespół badawczy – fakt ten wynikał z przywołanych doświadczeń i dygresji pojawiających się podczas wywiadów.

Przeprowadzono w sumie sześć pogłębionych wywiadów indywidualnych z przedstawicielkami różnych sektorów edukacji: ośrodków kształcenia nauczycielek i nauczycieli w Gdańsku i Gorzowie Wielkopolskim; nauczycielek szkół podstawowych (Warszawa) i średnich (Lublin); pracowniczki naukowej uczelni wyższej zajmującej się kształceniem nauczycielek i nauczycieli; oraz przedstawicielki Ministerstwa Spraw Zagranicznych (ministerstwa koordynującego obecnie prace w zakresie edukacji globalnej w Polsce).



Dodatkowe dane zebrano podczas trzech spotkań roboczych zorganizowanych w ramach działań rzeczniczych Grupy Zagranica – były to sesje z Ministerstwem Klimatu i Środowiska, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (krajową instytucją zajmującą się doskonaleniem nauczycielek i nauczycieli) oraz regularnie organizowane spotkanie międzysektorowe poświęcone edukacji globalnej, zorganizowane przez Ministerstwo Klimatu i Środowiska.

Pomimo wielokrotnych starań nie udało się uzyskać wywiadu z osobą reprezentującą Ministerstwo Edukacji Narodowej, organu formalnie odpowiedzialnego za edukację globalną i klimatyczną. Utrudniony kontakt z MEN zakończył się nieudanym spotkaniem online, a brak poważnego potraktowania zaproszenia do wzięcia udziału w wywiadzie przez to ministerstwo uznałyśmy za diagnostyczny i istotny dla wyników niniejszego badania.

Indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono zgodnie z częściowo ustrukturyzowanymi dyspozycjami do wywiadów, dostosowanymi do ram sprawozdawczości określonych przez zespół koordynujący badania w ramach projektu GET. Wywiady przeprowadzono zarówno online, jak i osobiście, nagrano, automatycznie transkrybowano i zakodowano według obszarów tematycznych i pytań badawczych istotnych dla tej sekcji. Wszystkie osoby uczestniczące zostały poinformowane, że ich odpowiedzi zostaną zanonimizowane i że bez wyraźnej zgody nie zostaną wykorzystane żadne bezpośrednie cytaty z ich wypowiedzi.

3.2 Integracja edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej – dokumenty, definicja i prawo oświatowe

Jednym z kluczowych tematów poruszonych podczas wywiadów z interesariuszkami i interesariuszami z różnych sektorów systemu edukacji formalnej była integracja treści z obszaru edukacji globalnej z ogólną polityką edukacyjną. Osoby badane wskazały jako główny problem program nauczania, a konkretnie zakres, w jakim kwestie z obszaru edukacji globalnej są uwzględniane w treściach różnych przedmiotów szkolnych. I nawet, jeśli tematy takie jak kryzys klimatyczny, migracje i nierówności społeczno-ekonomiczne, są obecne w podstawach programowych, ich uwzględnienie nie jest wystarczająco wyraźne. Oznacza to, że chociaż zagadnienia te mogą być poruszane, nie są one jasno zdefiniowane ani konsekwentnie omawiane jako element edukacji globalnej. Ponadto treści te często nie pojawiają się w podręcznikach, które są podstawowym źródłem informacji przy planowaniu lekcji. W rezultacie włączenie tych zagadnień do praktyki szkolnej staje się znacznie trudniejsze. Nie można zapomnieć, że obecność tematów z obszaru edukacji globalnej, zarówno w podstawowym programie nauczania, jak i w materiałach edukacyjnych, takich jak podręczniki, ma zasadnicze znaczenie. Stanowi niezbędne ramy dla nauczycielek i nauczycieli do podejmowania tematyki globalnych wyzwań i uzasadnia ich wybór w przypadku wątpliwości rodziców, którzy mogą kwestionować znaczenie takich zagadnień, zwłaszcza w kontekście egzaminów zewnętrznych. Jednak osoby badane – zwłaszcza nauczycielki – podkreślały, że sama treść programu nauczania jest niewystarczająca. Podstawowym wymogiem jest zrozumienie przez nauczycieli i nauczycielki, na czym polega edukacja globalna, rozpoznawanie globalnych zagadnień, które są kluczowe dla tego podejścia edukacyjnego, oraz posiadanie umiejętności, wiedzy



i motywacji do skutecznego angażowania uczennic i uczniów. Bez wyraźnego odniesienia do edukacji globalnej w podstawach programowych istnieje ryzyko, że tematy te nie będą w ogóle poruszane w szkołach.

Oprócz podstaw programowych istnieją inne mechanizmy przydatne do wdrażania edukacji globalnej. Priorytety polityki edukacyjnej państwa to strategicznie określone cele i obszary, które Ministerstwo Edukacji Narodowej uznaje za kluczowe dla danego roku szkolnego i szerzej, w kontekście rozwijania systemu edukacji. Priorytety te mają na celu poprawę jakości, dostępności i skuteczności edukacji. Są one aktualizowane co roku i odzwierciedlają bieżące wyzwania społeczne i edukacyjne, takie jak rozwój kompetencji cyfrowych, wsparcie dla ukraińskich uczennic i uczniów oraz promowanie edukacji obywatelskiej. Jak zauważyła jedna z nauczycielek, priorytety te mogą stanowić cenny punkt wyjścia do włączenia edukacji globalnej do systemu edukacji formalnej. Ponieważ priorytety polityki edukacyjnej w pewnym stopniu kształtują działalność instytucji edukacyjnych, uwzględnienie tematów globalnych pozwoliłoby szkołom uwzględnić edukację globalną w swoich strategiach wewnętrznych, zwłaszcza w dokumentach takich jak szkolne programy profilaktyczno - wychowawcze. Od 2017 r. zgodnie z Ustawą - Prawo oświatowe każda szkoła ma obowiązek opracować kompleksowy program profilaktyczny i wychowawczy. Dokument ten, dostosowany do konkretnych potrzeb uczennic i uczniów, łączy działania edukacyjne (np. kształtowanie wartości, norm społecznych i postaw) z działaniami prewencyjnymi (np. reagowanie na zagrożenia, wspieranie zdrowia psychicznego i fizycznego). Programy te, opracowane we współpracy z rodzicami i oparte na lokalnych potrzebach, mogłyby – przynajmniej w teorii – służyć jako narzędzie wdrażania edukacji globalnej na poziomie szkolnym. Niestety, tematyka edukacji globalnej rzadko pojawia się w tych dokumentach. Pomimo swojego potencjału, szkolne programy profilaktyczno - wychowawcze nie są jak dotąd szeroko wykorzystywane do promowania tej perspektywy edukacyjnej.

Zgodnie z ustawą o współpracy rozwojowej z dnia 16 września 2011 r. Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ) jest odpowiedzialne za realizację polityki współpracy rozwojowej, która obejmuje również edukację globalną. W związku z tym MSZ koordynuje krajowe działania związane z edukacją globalną, kierując się Wieloletnim Programem Współpracy Rozwojowej (obejmującym obecnie lata 2021–2030) i powiązаныmi planami rocznymi. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), odpowiedzialne za edukację przedszkolną, podstawową i średnią, współpracuje z MSZ w zakresie inicjatyw dotyczących edukacji globalnej. Pełni również rolę doradczą w podejmowaniu decyzji dotyczących finansowania, w szczególności w ramach krajowego programu dotacji na rzecz edukacji globalnej realizowanego przez MSZ w ramach programu Polska Pomoc. Po przyjęciu Ustawy o współpracy rozwojowej w 2011 r. opracowano i podpisano międzysektorowe porozumienie w sprawie edukacji globalnej. Porozumienie zostało zawarte między Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, instytucjami akademickimi i organizacjami pozarządowymi. Zawiera ono definicję edukacji globalnej, która nadal stanowi wytyczne dla działań w tej dziedzinie na wszystkich poziomach edukacji. Definicja ta stanowi podstawę kryteriów przyznawania dotacji przez MSZ i służy jako kluczowy punkt odniesienia dla działań promujących globalną perspektywę, w tym włączenie jej do krajowych programów nauczania.

W listopadzie 2022 r. przyjęto Europejską Deklarację w sprawie Edukacji Globalnej do 2050 roku, która stanowi strategiczne ramy dla wzmocnienia edukacji globalnej w całej Europie. Deklaracja ma na celu zwiększenie świadomości społecznej na temat globalnych wyzwań, promowanie pozytywnych postaw społecznych oraz zachęcanie do zaangażowania na rzecz bardziej sprawiedliwego i zrównoważonego świata.



W ramach procesu przygotowawczego przeprowadzono szerokie konsultacje z udziałem ministerstw, organizacji pozarządowych i partnerów z krajów Globalnego Południa. W wyniku tych konsultacji powstała nowa definicja edukacji globalnej, która została przetłumaczona na język polski przez MSZ. Zaktualizowana definicja jest dostępna na oficjalnych stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Nie została ona jednak jeszcze w pełni przyjęta w praktyce. W Polsce podstawowym punktem odniesienia dla definiowania i wdrażania edukacji globalnej pozostaje porozumienie międzysektorowe z 2011 r.

Polskie ministerstwa są również zaangażowane w realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju (CZR), w szczególności tych związanych z edukacją. Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwo Spraw Zagranicznych uczestniczą w sporządzaniu krajowych raportów na temat postępów w realizacji Agendy 2030, ze szczególnym uwzględnieniem celu 4 i zadania 4.7, które jest bezpośrednio związane z edukacją globalną, zrównoważonym rozwojem i świadomością globalną.

Pomimo tych wysiłków, edukacja globalna nie jest jeszcze szeroko zintegrowana z systemem edukacji formalnej w Polsce. Istnieje potrzeba bardziej spójnego odzwierciedlenia treści globalnych w polityce, podstawach programowych i codziennej praktyce szkolnej.

3.3 Włączenie edukacji globalnej do systemu edukacji formalnej – wdrażanie

Z perspektywy historycznej osoby uczestniczące w wywiadach często odnosiły się do długoletniego zaangażowania Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) – krajowej instytucji zajmującej się kształceniem i doskonaleniem nauczycielek i nauczycieli, akredytowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – w promowanie edukacji globalnej w całej Polsce. W latach 2013–2019 ORE odegrało kluczową rolę w promowaniu edukacji globalnej poprzez utworzenie i wspieranie krajowej sieci liderów i liderki edukacji globalnej, zlokalizowanej w regionalnych ośrodkach kształcenia nauczycielek i nauczycieli oraz wśród pedagożek i pedagogów wszystkich szczebli edukacji. Działania z obszaru edukacji globalnej były realizowane zarówno na poziomie krajowym – poprzez kompleksowe programy rozwoju zawodowego dla trenerów i trenerki oraz liderów i liderki (obejmujące coaching, krytyczne myślenie i myślenie projektowe) – jak i na poziomie regionalnym, ze szczególnym uwzględnieniem Tygodnia Edukacji Globalnej. Szczególnie ważne były inicjatywy regionalne, które obejmowały specjalne budżety i nagrody dla wyróżniających się szkół oraz nauczycielek i nauczycieli. Działania te nie tylko legitymizowały tematykę globalną w środowisku edukacji formalnej, ale także zachęcały do dalszego zaangażowania w ten obszar tematyczny. Dodatkowo, wydarzenia takie jak bezpłatne szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli z udziałem ekspertek i ekspertów oraz lokalne konferencje stanowiły dodatkową motywację dla osób pracujących w szkołach do udziału w programie. Podczas ostatniego spotkania międzysektorowego dotyczącego edukacji globalnej (odbyło się w lutym 2025 r.) zarówno ORE, jak i MSZ wyraziły zainteresowanie wznowieniem podobnych projektów współpracy. Zaplanowano dodatkowe spotkania robocze, w tym z udziałem organizacji pozarządowych, takich jak Grupa Zagranica.



Poparcie dla edukacji globalnej ze strony ORE znacznie podniosło jej wiarygodność i stanowiło ważny argument w obliczu sceptycyzmu rodziców, innych nauczycielek i nauczycieli lub organów prowadzących. Jednak po zakończeniu programów z obszaru edukacji globalnej prowadzonych przez ORE w ośrodkach regionalnych zniknęły z oferty szkolenia związane z tym tematem. Od tego czasu działania w tej dziedzinie są kontynuowane wyłącznie przez indywidualnych entuzjastów i entuzjastki, a żadne regionalne czy krajowe ośrodki doskonalenia nauczycielek i nauczycieli nie oferują specjalnych programów z obszaru edukacji globalnej, chociaż tematy dotyczące globalnych wyzwań mogą sporadycznie pojawiać się w innych kontekstach szkoleniowych – w zależności od inicjatywy i wiedzy trenerki czy trenera niż od oficjalnych wytycznych lub programów nauczania.

Niektóre projekty prowadzone przez organizacje pozarządowe, choć nie cieszą się takim samym prestiżem instytucjonalnym jak działania ORE, również z powodzeniem zaangażowały instytucje kształcące nauczycielki i nauczycieli oraz szkoły, zwracając uwagę na edukację globalną. Chociaż ośrodki kształcenia nauczycielek i nauczycieli rzadko same inicjują takie projekty, często są skłonne w nich uczestniczyć, zwłaszcza jeśli projekty te wzbogacają ich ofertę szkoleniową bez dodatkowych kosztów dla osób uczestniczących. Jak wielokrotnie potwierdzono podczas wywiadów, główną siłą napędową wprowadzania edukacji globalnej do systemu kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli są organizacje pozarządowe, choć ich zasięg pozostaje ograniczony. Ograniczenie to pogłębiają szersze wyzwania stojące przed zawodem nauczycielki i nauczyciela w Polsce, takie jak niskie wynagrodzenia, starzejąca się kadra i malejące zainteresowanie zawodem, które sprawiają, że niewielu nauczycieli i nauczycielek jest skłonnych lub zdolnych do podjęcia dodatkowego doskonalenia zawodowego.

Chociaż podstawy programowe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu systemu edukacji, ich wdrożenie zależy w dużej mierze od autorek i autorów podręczników, wydawców oraz recenzentek i recenzentów wyznaczonych przez MEN. Osoby badane podkreślały znaczenie tych podmiotów w przekładaniu punktów podstawy programowej dla danego przedmiotu na konkretne treści edukacyjne, które są zgodne ze standardami edukacji globalnej i nie utrwalają stereotypów dotyczących krajów globalnego Południa. Ponieważ wiele nauczycielek i nauczycieli opiera się na podręcznikach i materiałach dostarczanych przez wydawców przy planowaniu lekcji, włączenie do tych zasobów wysokiej jakości treści opartych na wiedzy globalnej ma kluczowe znaczenie.

Nauczycielki i nauczyciele, jak również osoby szkolące tę grupę zawodową podkreślały również, że skuteczne wdrożenie edukacji globalnej wymaga uwzględnienia tej perspektywy w głównym nurcie edukacji. Nie oznacza to, że edukacja globalna musi być nauczana jako odrębny przedmiot, ale może być włączana do innych przedmiotów, w ramach których dotyka się takich tematów, jak migracje, kryzys klimatyczny, nierówności społeczno-ekonomiczne czy zaangażowanie obywatelskie. Takie podejście otwiera nowe możliwości dla edukacji globalnej i jest zgodne z rzeczywistymi wyzwaniami, przed którymi stoją obecnie nauczycielki i nauczyciele.

Co ciekawe, osoby badane zastanawiały się również nad tym, w jakim stopniu trzeba wyraźnie „znać” zasady, cele i założenia edukacji globalnej, aby ją wdrażać. Wiele nauczycielek i nauczycieli włącza elementy związane z tematyką globalną do swojego nauczania, nie nazywając ich wprost. Jako perspektywa edukacyjna, edukacja globalna ma wiele wspólnego z edukacją antydyskryminacyjną, edukacją równościową, edukacją międzykulturową i ekologiczną, co sugeruje duży potencjał synergii i integracji między różnymi tematami.



Jeśli chodzi o kształcenie nauczycielek i nauczycieli, którzy dopiero przygotowują się do zawodu, edukacja globalna nie jest uwzględniona w formalnych standardach edukacyjnych regulujących programy kształcenia nauczycieli. W rezultacie włączenie edukacji globalnej do programu nauczania na poziomie uniwersyteckim zależy wyłącznie od zainteresowań i inicjatywy poszczególnych wykładowców. W związku z tym tematyka globalna jest czasami wprowadzana podczas zajęć na uniwersytetach, ale zależy to w dużej mierze od tego, kto prowadzi zajęcia, co sprawia, że kontakt studentek i studentów z edukacją globalną jest niejednorodny i potencjalnie niepowtarzalny w kolejnych latach akademickich. Godnymi uwagi przykładami są fakultatywne kursy z obszaru edukacji globalnej oferowane w takich instytucjach, jak Uniwersytet Dolnośląski (DSW) we Wrocławiu i Uniwersytet Warszawski. Jednak integracja tej perspektywy edukacyjnej jest jeszcze trudniejsza w kontekście kształcenia nauczycielek i nauczycieli przedmiotowych, gdzie szkolenie pedagogiczne koncentruje się zazwyczaj na podstawowych kompetencjach i często brakuje w nim nauczania opartego na wartościach dotyczących zagadnień globalnych.

3.4 Ograniczenia i przeszkody we wprowadzaniu i wdrażaniu edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej

Jednym z największych wyzwań związanych z wdrażaniem i rozwojem edukacji globalnej w Polsce jest sposób definiowania i komunikowania tej perspektywy edukacyjnej. Kwestia ta została wyraźnie poruszona w omawianych wywiadach i jest coraz wyraźniej dostrzegana przez osoby zaangażowane w promowanie tej perspektywy edukacyjnej. Dla nauczycielek i nauczycieli – zwłaszcza przedmiotów – którzy nie mają codziennego kontaktu z edukacją globalną, zarówno polska definicja z 2011 r., jak i definicja opracowana w ramach Deklaracji Dublińskiej są postrzegane jako zbyt złożone. Definicje te zawierają abstrakcyjne pojęcia, takie jak np. współzależności globalne, które są trudne do zrozumienia, a tym bardziej do wyjaśnienia uczennicom i uczniom. Ponadto definicje są postrzegane jako zbyt akademickie lub „nadmiernie zintelektualizowane”, a niektóre z poruszanych tematów są uważane za kontrowersyjne w polskim kontekście społeczno-politycznym. Kontrowersyjny charakter edukacji globalnej został podkreślony w badaniu przeprowadzonym w 2021 r. przez Grupę Zagranica. Autorki badania napisały: „Wiele zagadnień związanych z edukacją globalną uchodzi w Polsce za kontrowersyjne i trudne albo wręcz polityczne (migracje, kryzys klimatyczny, płęć społeczno-kulturowa, a nawet równość czy sprawiedliwość społeczna, mniejszości i prawa człowieka). W zasadzie wszyscy biorący udział w warsztatach podkreślali, że takie tematy coraz trudniej podejmować w szkołach, a jednocześnie pomijanie ich prowadzi do banalizacji edukacji globalnej i jest sprzeczne z jej duchem” (Kuleta-Hulboj, M., Kielak, E., 2021).

W wyniku tej podwójnej presji – złożoności i kontrowersji – nauczycielki i nauczyciele wykazują malejące zainteresowanie poruszaniem tematów globalnych w swoich klasach. W obecnym klimacie politycznym w Polsce, biorąc pod uwagę dominujące narracje podczas wydarzeń takich jak kampania wyborcza przed wyborami prezydenckimi w 2025 r., niektóre tematy (np. migracje w kontekście globalnym lub prawa kobiet) są często postrzegane jako tabu w środowisku szkolnym. Nauczycielki i nauczyciele niechętnie prowokują konflikty z rodzicami, zwłaszcza gdy takie tematy mogą wywołać sprzeciw ideologiczny lub skargi



rodziców. Powszechne jest również przekonanie, że edukacja globalna jest powiązana z lewicowymi ideologiami politycznymi, co dodatkowo zniechęca nauczycieli i nauczycielki do angażowania się w tę inicjatywę. Postrzeganie to przyczynia się do efektu mrożenia, skutkującego praktycznym brakiem edukacji globalnej w szkołach.

Kolejną poważną przeszkodą we wdrażaniu edukacji globalnej jest niewystarczające przygotowanie nauczycielek i nauczycieli – zarówno pedagożek i pedagogów, jak i osób uczących konkretnych przedmiotów. Rozróżnienie to jest ważne w kontekście polskim, ponieważ obie grupy podążają różnymi ścieżkami edukacyjnymi: pedagożki i pedagodzy uzyskują wykształcenie całkowicie ukierunkowane na edukację przedszkolną i wczesnoszkolną i zazwyczaj uczą w przedszkolach lub oddziałach wczesnoszkolnych w szkołach podstawowych, natomiast nauczycielki i nauczyciele przedmiotowi kontynuują studia akademickie w określonej dziedzinie, z opcjonalną specjalizacją nauczycielską. Według osób badanych żadna z tych grup nie ma styczności z edukacją globalną podczas studiów wyższych. Nie zapoznają się one z tą koncepcją ani nie są szkolone w zakresie włączania perspektywy globalnej do nauczania. Edukacja globalna nie jest uwzględniona w krajowych standardach kształcenia nauczycielek i nauczycieli i jest w dużej mierze pomijana w dyskursie akademickim, pomimo autonomii prawnej instytucji szkolnictwa wyższego, która pozwalałaby na włączenie takich treści do programu nauczania. W rezultacie, jeśli przyszli nauczyciele i nauczycielki nie zapoznają się z zasadami i metodami edukacji globalnej podczas swojej edukacji, jest bardzo mało prawdopodobne, że będą je stosować w swojej praktyce zawodowej.

Sytuacja nie wygląda lepiej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Chociaż niektóre ośrodki doskonalenia oferują działania związane z edukacją globalną, są one nieliczne i fragmentaryczne – zwłaszcza biorąc pod uwagę wielkość Polski, liczbę mieszkańców (blisko 38 mln) i liczbę szkół (około 14 000 szkół podstawowych i 7000 szkół średnich wszystkich typów). Tam, gdzie szkolenia są dostępne, są one zazwyczaj realizowane w ramach projektów finansowanych ze środków zewnętrznych i prowadzonych przez organizacje pozarządowe, a nie w ramach samych ośrodków doskonalenia. Ośrodki te często nie mają wystarczających możliwości, środków finansowych i kompetencji, aby samodzielnie inicjować i utrzymać programy z tego obszaru tematycznego. To prowadzi nas z powrotem do kwestii podstawy programowej. Jeśli w tym kluczowym dla systemu edukacji dokumencie nie ma odniesienia do edukacji globalnej, nie buduje się zatem systemowej motywacji do poruszania takich tematów w szkołach lub instytucjach edukacyjnych.

Kolejną systemową barierą dla integracji edukacji globalnej jest niestabilność i nieprzewidywalność polskiego systemu edukacji, który od 1989 r. podlega w zasadzie permanentnej reformie. Zmiany te – zazwyczaj wprowadzane przez kolejnych ministrów edukacji – są często wdrażane bez konsultacji ze środowiskami zaangażowanymi w edukację. A nawet jeśli konsultacje społeczne mają miejsce, są one często przeprowadzane w sposób symboliczny, nie mają charakteru głęboko merytorycznego. Stwarza to atmosferę niepewności i niskiego zaufania wśród nauczycielek i nauczycieli, którzy często są zdezorientowani lub niezadowoleni z ciągłych zmian systemu. Na przykład niedawny zakaz odrabiania zadań domowych w szkołach podstawowych spotkał się z szeroką krytyką i był źle rozumiany. Zmęczenie reformami jest duże, a nowe inicjatywy są wprowadzane, zanim poprzednie zostaną w pełni wdrożone. Taka niestabilność demotywuje nauczycielki i nauczycieli, zniechęca do innowacji i prowadzi do odejść z zawodu. Ci, którzy pozostają, często ograniczają się do przekazywania wyłącznie obowiązkowych treści zawartych w podstawie programowej, unikając dodatkowych lub kontrowersyjnych tematów, w tym tych z obszaru edukacji globalnej.



Edukacja globalna to konkretna i oparta na wartościach perspektywa edukacyjna. Nauczanie o globalnych współzależnościach, nierównościach społeczno-ekonomicznych czy wspieranie aktywnego obywatelstwa (w tym globalnego) nie może odbywać się mechanicznie. Wymaga to od nauczycielek i nauczycieli przyswojenia treści, wykazania się autentycznością, jak również krytycznej refleksji nad własnymi opiniami i postawami. W przeciwieństwie do przedmiotów takich jak matematyka czy biologia, edukacja globalna wymaga od nauczycielek i nauczycieli zmierzenia się z własną tożsamością, przekonaniami i światopoglądem.

Aby skutecznie uczyć w perspektywie edukacji globalnej, nauczycielki i nauczyciele muszą zadać sobie pytania: Kim jestem jako nauczycielka/nauczyciel? Jakie jest moje miejsce w świecie? Na co mogę wpłynąć lub co mogę zmienić? Ten proces introspekcji jest wymagający, niezbędna jest tutaj dojrzałość emocjonalna, intelektualna i etyczna, a także wiedza i umiejętności, które powinny być rozwijane w ramach edukacji na studiach lub w trakcie pracy zawodowej. Niestety, tego rodzaju kształcenie zawodowe jest w Polsce w zasadzie niedostępne, co jeszcze bardziej utrudnia wdrażanie edukacji globalnej w szkołach.

Ostatnia obserwacja wynikająca z omawianych tu badań dotyczy transformacyjnego charakteru edukacji globalnej. Nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy, ale o kształtowanie postaw, promowanie zmian zachowań i wspieranie transformacji społecznej. Wizja ta wymaga od nauczycielek i nauczycieli, aby byli nie tylko wychowawczyniami/wychowawcami, ale by byli także osobami facylitującymi zmiany – zarówno wśród swoich uczennic i uczniów, jak i w szerszej społeczności. Dlatego też skuteczne wdrożenie edukacji globalnej nie może ograniczać się do pojedynczych lekcji. Wymaga holistycznego podejścia do edukacji, obejmującego wszystkie etapy kształcenia, od wczesnego dzieciństwa po szkolnictwo wyższe. Wymaga to zmiany perspektywy – w kierunku bardziej opartego na wartościach, refleksyjnego i dialogowego modelu edukacji, który uwzględnia złożoność, niejednoznaczność i globalną współzależność. Głębia i wielowymiarowość tego podejścia mogą być powodem, dla których edukacja globalna ma trudności z zadomowieniem się na polskich uczelniach wyższych, zwłaszcza tych odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycielek i nauczycieli. Jest to zmiana wymagająca, ale konieczna, która wymaga nie tylko zaangażowania instytucjonalnego, ale także zmiany kulturowej w samym systemie edukacji.

3.5 Możliwości wdrożenia edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej

W odpowiedziach uzyskanych w czasie przeprowadzonych wywiadów pojawiło się kilka możliwości włączenia edukacji globalnej do życia szkolnego, zwłaszcza w świetle jej ograniczonej i fragmentarycznej obecności w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Jedną z takich przestrzeni jest godzina wychowawcza – elastyczny, nieprzypisany do konkretnego przedmiotu czas przeznaczony na zaspokajanie bieżących potrzeb klasy lub grupy, a także na realizację szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego. Chociaż godziny wychowawcze tradycyjnie kojarzą się z lekcjami polegającymi na bieżącym załatwianiu spraw klasowych i ogólną opieką nad uczennicami i uczniami, stanowią one również przestrzeń do wprowadzania nowych pomysłów, pilotażowego wdrażania innowacyjnych działań i reagowania na pojawiające się problemy w grupie rówieśniczej. Promowanie aktywnego globalnego obywatelstwa – poprzez dyskusje na temat



wartości, postaw i świadomości współzależności globalnych – mogłoby zostać w znaczący sposób włączone do tego czasu.

Innym potencjalnym miejscem są zajęcia w świetlicach, szczególnie istotne w niższych klasach szkoły podstawowej. Przestrzeń ta pozwala na większą elastyczność w nauce, ponieważ nie jest ściśle ograniczona podstawą programową ani sztywnymi ramami czasowymi. Kładzie nacisk na zabawę, ruch i pracę w grupie, co stanowi idealny kontekst dla wczesnego kontaktu z edukacją globalną.

Poza salą lekcyjną, konkursy szkolne lub międzyszkolne – często organizowane we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli – stanowią kolejny, potencjalny mechanizm wprowadzania edukacji globalnej. Chociaż obecnie traktowane są raczej jako opcjonalne zajęcia dodatkowe lub pozalekcyjne, konkursy te nadal docierają do znacznej liczby uczennic i uczniów i mogą sprzyjać rozwijaniu kluczowych kompetencji i umiejętności globalnych.

Osoby badane wskazały też kilka mechanizmów instytucjonalnych, które mogą ułatwić integrację edukacji globalnej ze strukturami szkolnymi. Jednym z nich są szkolenia odbywające się w ramach rad pedagogicznych, obowiązkowe dla wszystkich nauczycielek i nauczycieli, często skupiające się na krótkich formach doskonalenia zawodowego (zazwyczaj nie więcej niż dwie sesje). Spotkania te mogą służyć jako pierwsze zetknięcie się z tematyką edukacji globalnej, z możliwością pogłębionego zaangażowania poprzez kolejne kursy lub warsztaty.

Innym ważnym narzędziem jest szkolny program profilaktyczno-wychowawczy, strategiczny dokument oparty na lokalnej diagnozie i opracowywany we współpracy z całą społecznością szkolną, w tym radą rodziców. Jeśli tematyka edukacji globalnej zostanie włączona do tego programu, szkoły zyskają formalną podstawę do realizacji zarówno jednorazowych działań (np. Tydzień Edukacji Globalnej), jak i inicjatyw o charakterze ciągłym (np. tematyczne godziny wychowawcze, projekty międzyprzedmiotowe lub wydarzenia społecznościowe, takie jak festyny szkolne i pikniki rodzinne).

Niektóre z osób badanych wspomniały również o planowanym wprowadzeniu nowego przedmiotu – edukacji obywatelskiej – który ma mieć charakter praktyczny. Nowy przedmiot stanowi cenną okazję do wprowadzenia tematów z obszaru globalnego obywatelstwa oraz do ponownego zainteresowania nauczycielek i nauczycieli edukacją globalną, zwłaszcza poprzez interaktywne, integracyjne i skoncentrowane na uczennicach i uczniach metody edukacyjne.

Na poziomie systemowym respondenci wskazywały na potencjał włączenia edukacji globalnej do szerszych ram doskonalenia zawodowego nauczycieli – w szczególności poprzez zachęcanie do proponowania działań angażujących całą społeczność szkolną lub do współpracy międzydyscyplinarnej. Nauczycielki i nauczyciele zaangażowani w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju lub lokalne inicjatywy obywatelskie mogliby otrzymać dodatkowe punkty w ramach swojej ścieżki rozwoju zawodowego, zwłaszcza gdy ich praca jest zgodna z kluczowymi tematami edukacji globalnej, takimi jak migracje, kryzys klimatyczny, nierówności społeczno – ekonomiczne czy równość płci.



Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) było wielokrotnie wymieniane jako kluczowy podmiot instytucjonalny zdolny do wzmocnienia roli edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli. Jedną z głównych możliwości jest ponowne wprowadzenie do oferty ORE edukacji globalnej jako formalnego programu lub projektu, we współpracy z Ministerstwem Spraw Zagranicznych (w zakresie finansowania) i organizacjami pozarządowymi (w zakresie wsparcia wiedźowego i metodologicznego). Biorąc pod uwagę strategiczne znaczenie ORE, wzmocnienie wewnętrznych kompetencji pracowniczek i pracowników tej instytucji w zakresie edukacji globalnej pomogłoby zapewnić uwzględnianie perspektywy globalnej w innych inicjatywach szkoleniowych, takich jak kursy dla dyrektorek i dyrektorów szkół oraz warsztaty dotyczące edukacji międzykulturowej, ekologicznej, klimatycznej, lub z obszaru przeciwdziałania dyskryminacji.

Współpraca z organizacjami pozarządowymi jest szczególnie ważna w świetle pakietów szkoleniowych i konferencyjnych opracowywanych na potrzeby wprowadzenia nowego przedmiotu „Edukacja obywatelska”, który już zawiera odniesienia do tematów globalnych. Inną kluczową platformą jest Zintegrowana Platforma Edukacyjna, krajowe centrum bezpłatnych zasobów internetowych dla nauczycielek i nauczycieli. Włączenie materiałów z obszaru edukacji globalnej we współpracy z ORE znacznie zwiększyłoby ich zasięg i widoczność.

Należy zauważyć, że chociaż władze państwowe opracowują podstawy programowe dla wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach oraz ogólne ramy polityki oświatowej państwa, za programowanie i wdrażanie programów edukacyjnych odpowiedzialne są samorządy lokalne pełniące funkcję organów prowadzących dla poszczególnych szkół. Niektóre miasta i gminy – zwłaszcza w obliczu konserwatywnej polityki edukacyjnej na szczeblu krajowym – zdecydowały się uzupełnić wytyczne państwowe o bardziej postępowe lokalne strategie edukacyjne. Te lokalne polityki stanowią obiecujący punkt wyjścia do włączenia edukacji globalnej do planowania strategicznego i operacyjnych dokumentów dotyczących edukacji na szczeblu miejskim i/lub gminnym.

Takie zdecentralizowane podejście może stać się ważnym narzędziem promowania edukacji globalnej, zwłaszcza jeśli władze lokalne zostaną zachęczone do postrzegania go jako cennego narzędzia kształtowania świadomych globalnie, zaangażowanych społecznie i aktywnych obywatelsko młodych obywateli i obywaterek.

3.6 Znaczenie przypisywane zagadnieniom z obszaru edukacji globalnej ich związek z programem nauczania

Rozważając znaczenie przypisywane edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce, należy najpierw zastanowić się nad szerszymi celami wyznaczonymi dla edukacji jako całości oraz nad tym, w jakim stopniu edukacja jest obecna w dyskursie publicznym. Chociaż brakuje konkretnych badań na ten temat, obserwacje polskiej debaty publicznej z ostatniej dekady – zwłaszcza w kontekście częstych reform – sugerują, że edukacja nie była przedmiotem szerokiej, integracyjnej i popieranej społecznie dyskusji. Trudno zatem twierdzić, że edukacja globalna zajmuje znaczącą pozycję, skoro sama edukacja rzadko jest traktowana jako wartość społeczna lub przedmiot strategicznej refleksji nad jej nadrzędnymi celami.



Niemniej jednak wywiady z kluczowymi interesariuszami i interesariuszami ujawniły kilka krytycznych punktów:

- W podstawach programowych kształcenia ogólnego brakuje bezpośrednich odniesień do edukacji globalnej i chociaż pojawiają się niektóre tematy o znaczeniu globalnym (np. zmiana klimatu, migracje, nierówności), nie są one omawiane w sposób wystarczająco dogłębny ani wielowymiarowy.
- Realizacja podstawy programowej stanowi swego rodzaju wyznacznik dla nauczycielek i nauczycieli – jest główną podstawą oceny jakości ich pracy, w tym przez rodziców, którzy są przede wszystkim zainteresowani osiągnięciem przez swoje dzieci wysokich wyników w egzaminach zewnętrznych.
- Ze względu na brak tematów globalnych w podstawie programowej, tematy te nie pojawiają się również w podręcznikach szkolnych, co dodatkowo ogranicza ich widoczność w klasie.
- Włączenie tematów globalnych do podstawy programowej, choć konieczne, nie jest wystarczające, aby zapewnić integrację edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej. Nauczycielki i nauczyciele muszą rozumieć, czym jest edukacja globalna i dlaczego ta perspektywa edukacyjna jest ważna w dzisiejszym świecie.
- Nauczycielki i nauczyciele nie mają odpowiedniego przygotowania wiedzewego i metodologicznego w zakresie edukacji globalnej – nie jest ono zapewniane podczas ich studiów wyższych, przygotowujących do zawodu, ani nie jest systematycznie oferowane w ramach programów doskonalenia zawodowego.

Obserwacje te podkreślają, że marginalizacja edukacji globalnej jest nie tylko problemem programowym, ale także systemowym i kulturowym. Integracja tej perspektywy edukacyjnej będzie wymagała skoordynowanych działań w zakresie opracowywania programów nauczania, szkolenia nauczycielek i nauczycieli oraz szerszego zaangażowania społeczeństwa w edukację rozumianą jako dobro publiczne.

3.7 Rekomendacje na podstawie wypowiedzi osób badanych

Na podstawie analizy wywiadów przeprowadzonych w ramach niniejszego badania przedstawiamy poniżej kilka kluczowych rekomendacji, których celem jest lepsza integracja edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce:

- Ustanowienie stanowiska pełnomocnika rektora ds. zrównoważonego rozwoju na uniwersytetach i uczelniach wyższych. Osoba ta byłaby odpowiedzialna za koordynację działań związanych z szeroko rozumianym zrównoważonym rozwojem, w tym edukacją globalną. Stanowisko to pomogłoby w upowszechnieniu perspektywy globalnej na wszystkich wydziałach uczelni i wsparłoby zmiany instytucjonalne zgodne z zasadami zrównoważonego rozwoju.
- Wdrożenie centralnie koordynowanych projektów z obszaru edukacji globalnej poprzez krajowe instytucje edukacyjne, z jasnym określeniem priorytetów regionalnych. Byłoby to zgodne z modelem



poprzednich inicjatyw Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) i zapewniłoby uporządkowane, strategiczne wsparcie dla wdrażania edukacji globalnej na szczeblu regionalnym i lokalnym.

- Wyraźne włączenie treści edukacji globalnej do podstaw programowych różnych przedmiotów szkolnych. Umieszczenie tych tematów bezpośrednio w dokumentach programowych sprawiłoby, że ich wdrożenie stałoby się obowiązkowe i nieuniknione w praktyce szkolnej.
- Zaangażowanie dyrektorek i dyrektorów szkół w proces wdrażania edukacji globalnej, zapewniając, że znają oni i rozumieją znaczenie i wartość edukacji globalnej z perspektywy całej szkoły. Ich przywództwo i wsparcie są niezbędne dla znaczącej i systemowej integracji edukacji globalnej w całej społeczności szkolnej, w tym w proces planowania pracy szkoły.

Powyższe rekomendacje podkreślają znaczenie wielopoziomowego, międzysektorowego podejścia, które angażuje instytucje szkolnictwa wyższego, instytucje na szczeblu państwowym, lokalne liderki i liderów szkół oraz autorki i autorów podstaw programowych w promowanie spójnej i zrównoważonej wizji edukacji globalnej.



4. Rekomendacje końcowe

- Zintensyfikować działania rzecznicze wobec Ministerstwa Spraw Zagranicznych w celu wdrożenia przepisu dotyczącego przygotowania strategii rozwoju edukacji globalnej w Polsce, w procesie uwzględniającym rolę organizacji pozarządowych, a także Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Zintensyfikować działania rzecznicze wobec Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie uwzględnienia treści z obszaru edukacji w nowych podstawach programowych kształcenia ogólnego dla przedmiotów takich jak geografia, historia lub jako wątek międzyprzedmiotowy.
- Nawiązać wszechstronną i długofalową współpracę z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE) w celu zapewnienia ciągłości i wsparcia instytucjonalnego dla edukacji globalnej w ramach krajowego systemu doskonalenia nauczycielek i nauczycieli.
- Zintensyfikować działania rzecznicze mające na celu zapewnienie strategicznego wsparcia dla reaktywacji projektów prowadzonych przez ORE, skupiających się na edukacji globalnej, wzmacniając ich znaczenie oraz wartość dla systemu edukacji formalnej.
- Nawiązać współpracę z wybranymi naukowczyniami i naukowcami w celu włączenia edukacji globalnej do programów kształcenia nauczycielek i nauczycieli na poziomie uniwersyteckim, zapewniając przyszłym pedagogom i pedagogom zapoznanie się z perspektywą globalną w edukacji.
- Zintensyfikować działania rzecznicze wobec Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, których długoterminowym celem będzie zmiana krajowych standardów kształcenia nauczycielek i nauczycieli w celu uwzględnienia w nich treści z obszaru edukacji globalnej.
- Wzmacniać i upowszechniać synergie między edukacją globalną a pokrewnymi perspektywami edukacyjnymi, takimi jak edukacja klimatyczna, poprzez identyfikację wspólnych wartości i opracowanie wspólnych ścieżek rzecznictwa i sposobów wdrażania.



5. Bibliografia

- o Europejska deklaracja w sprawie edukacji globalnej do 2050 r. Deklaracja dublińska. Europejskie ramy strategiczne na rzecz poprawy i wzmocnienia edukacji globalnej w Europie do 2050 r. (2022). GENE.
- o Ewaluacja polskiej współpracy rozwojowej: Program „Wolontariat Polska pomoc” i działania w obszarze edukacji globalnej. Raport końcowy. (2020). ECORYS Polska.
- o Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa w Europie: Jak bardzo nam na tym zależy? (2018). CONCORD Europe.
- o Kuleta-Hulboj, M. (2020). Krytyczne i postkolonialne perspektywy edukacji globalnej: przypadek Polski. *Journal of Social Science Education*, 19(4). <https://doi.org/10.4119/jsse-3467>.
- o Kuleta-Hulboj, M. (2022). Edukacja globalna w Polsce w obliczu nowych wyzwań. W *Polska współpraca rozwojowa. Raport 2022* (s. 18–29). Grupa Zagranica.
- o Miejski Program Edukacji Klimatycznej „Klimatyczne Katowice”. (2024). <https://www.katowice.eu/dla-mieszka%C5%84ca/ucz-si%C4%99/miejskie-programy-autorskie/klimatyczne-katowice>.
- o O’Loughlin, E., & Wegimont, L. (2009). *Global Education in Poland. The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Poland*. Global Education Network Europe (GENE).
- o Wzajemna ocena współpracy na rzecz rozwoju OECD: Polska 2023. (2023). Wzajemna ocena współpracy na rzecz rozwoju OECD.
- o Piszal, A., Paluszek, A., Szczygieł, P., & Witkowski, J. (2010). *Treści edukacji globalnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polska Akcja Humanitarna.
- o Plan współpracy rozwojowej w 2024 roku. (2024). Ministerstwo Spraw Zagranicznych.
- o Porozumienie zawarte dnia 26 maja 2011 r. W Warszawie pomiędzy Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej a Grupą Zagranica w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce. (2011).
- o Projekt podstawy programowej do edukacji obywatelskiej. (2024). <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna---projekty-rozporzadzen-ministra-edukacji-skierowane-do-konsultacji-publicznych>.
- o Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej. (2011). Grupa Zagranica.



- o ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2024). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe--rozporzadzenia-podpisane>.
- o Rudnicki, P. (2022). O potrzebie edukacji globalnej w polskiej szkole i roli edukujących organizacji pozarządowych (perspektywa krytyczna). W Polska współpraca rozwojowa. Raport 2021. Grupa Zagranica. https://zagranica.org.pl/wp-content/uploads/2022/05/GZ_raport_2021_final.pdf.
- o Solidarność dla rozwoju. Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej 2021-2030. (2021). Ministerstwo Spraw Zagranicznych.
- o Świdrowska, E. (2019). Analiza strategii rozwoju edukacji globalnej i stosowanych rozwiązań w wybranych państwach członkowskich Unii Europejskiej. W Polska Współpraca Rozwojowa. Raport 2019. Grupa Zagranica.
- o Ustawa o współpracy rozwojowej z dnia 16 września 2011 r. Dz.U. 2011 nr 234 poz. 1386. (2011).



Dofinansowane przez
Unię Europejską

Niniejsza publikacja jest współfinansowana przez Unię Europejską. Odpowiedzialność za jej treść ponosi wyłącznie Grupa Zagranica. Treść ta niekoniecznie odzwierciedla stanowisko Unii Europejskiej.



polska pomoc

Niniejsza publikacja jest współfinansowana w ramach polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP. Publikacja wyraża wyłącznie poglądy Grupy Zagranica i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej.



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner



Project Partners



Associated Partner



Co-funded by
the European Union

Niniejszy dokument powstał przy
wspieraniu finansowym Unii Europejskiej.
Za jego treść odpowiadają wyłącznie
partnerzy projektu i niekoniecznie
odzwierciedla ona stanowisko Unii
Europejskiej.