

Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, e-mail: violetta.kopinska@umk.pl

## **Zmiana czy *status quo*? Krytyczna analiza nowych podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.027>

### **A Change or Status Quo? A Critical Analysis of New Core Curricula for Civic Education**

#### **Abstract:**

In this paper I present the results of research that are focused on the assessment of learning outcomes formulated in “new” core curricula for civic education. Using the results of analysis of “old” core curricula, I look for the answer to the following question: Do the “new” core curricula introduce such changes to civic education that significantly change its shape? In order to answer this question, I analyze in particular the content of the learning outcomes, their structure, taking into account their belonging to the area of knowledge, skills and attitudes. In addition, I assess the learning outcomes for the function of education. I conclude that, despite the changes described, the “new” core curricula retain the status quo in terms of the overall shape of the school civic education and they also repeat the mistakes of the “old” core curricula.

**Key words:** civic education, core curriculum, school education, school.

#### **Wprowadzenie**

Szkolna edukacja obywatelska prowadzona w państwach demokratycznych może być pojmowana jako przygotowanie do bycia obywatelem/obywatelką

w dorosłym życiu lub uczenie się w demokracji (Kopińska, 2017, s. 91). Wydaje się, że obie perspektywy dopełniają się wzajemnie, ale tak nie jest, przynajmniej w rozumieniu tu przyjętym. Każda z tych perspektyw zakłada bowiem inne rozumienie demokracji. W pierwszej wersji, demokracja jest rozumiana wąsko, w zasadzie w kategoriach systemu polityczno-prawnego (de Groot, Veugelers, 2015, s. 29). Korzystanie przez obywateli i obywatelki z pełni możliwości, jakie stwarzają regulacje prawne wymaga natomiast pełnoletności, a zatem „dorosłości” w sensie prawnym. U podstaw drugiej wersji leży takie rozumienie demokracji, które znacznie wykracza poza pojmowanie jej w kategoriach ustrojowych. Chodzi tu o zasadę życia zbiorowego (Dewey, 1963, s. 96), która może/powinna być realizowana w różnych obszarach funkcjonowania społecznego, również w szkole. Edukacja obywatelska w tym rozumieniu nie ma być zatem przygotowaniem się do bycia obywatelem i obywatelką, skoro się nią już jest. Nie zmienia tego faktu brak pełnoletności i niemożności korzystania ze wszystkich praw obywatelskich, ponieważ nie tylko to daje możliwość partycypacji obywatelskiej. Edukacja w demokracji zakłada demokratyczność środowiska, w którym jest realizowana. Natomiast edukacja obywatelska rozumiana jako przygotowanie do bycia obywatelem/obywatelką w dorosłym życiu – nie stawia takiego wymogu. Tu nie chodzi o „uczenie się w” tylko o „uczenie się o”. Niekoniecznie musi się to wiązać z modelem szkoły tradycyjnej (Gołębiak, 2004, s. 108–117), a co za tym idzie – koncentracją na transmisji wiedzy. Taka edukacja może również zakładać rozwijanie różnego rodzaju umiejętności obywatelskich, ale odbywa się w to w ramach „ćwiczenia” organizowanego na konkretnych lekcjach. Stwarza się zatem sztuczne warunki do ćwiczenia określonych umiejętności, ponieważ to, co jest przedmiotem uczenia się będzie w założeniu potrzebne kiedyś, w przyszłości.

Już na wstępie należy założyć, że szkolna edukacja obywatelska w Polsce jest raczej „uczeniem się o” niż „uczeniem się w”. Wskazuje na to chociażby analiza podstawowych regulacji prawnych regulujących funkcjonowanie szkół oraz związanych z edukacją szkolną, ale także wyniki wielu badań naukowych, które rzucają światło na funkcjonowanie tych przepisów w praktyce edukacyjnej (Szymański 2001, Żłobicki 2002, Mencil 2008, Dudzikowa, Knasiecka–Falbierska 2013, Śliwerski 2013). Polska szkoła nie jest instytucją demokratyczną w swej strukturze, a wobec tego edukacja szkolna nie jest edukacją w demokracji.

Wniosek dotyczący usytuowania szkolnej edukacji obywatelskiej w określonej perspektywie nadaje jej określone charakterystyczne rysy, ale nie przesądza całkowicie o jej kształcie. O tym, jaki jest kształt tej edukacji możemy się

dowiedzieć analizując podstawy programowe, programy nauczania i podręczniki szkolne, programy wychowawcze; sytuując badania w takich polach problemowych, jak kultura szkoły, relacje nauczyciele/nauczycielki – uczniowie/uczennice, relacje rówieśnicze, relacje szkoły z rodzicami (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska 2016, s. 65–72); analizując założenia, praktykę i programy dotyczące kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i nauczycielek; wreszcie również badając wiedzę, umiejętności i postawy tych, którzy są podmiotami owej edukacji – uczniów i uczennic.

Wiele badań mieszczących się w ramach wymienionych wyżej obszarów, których wyniki wpisują się całościowo lub choćby częściowo w rekonstrukcję kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej w Polsce, już przeprowadzono. Wymienić tu można przede wszystkim badania Marioli Chomczyńskiej-Rubachy (2000, 2010), Doroty Panowskiej (2009, 2014), Evy Zamojskiej (2010), Karoliny Starego (2011), Moniki Popow (2012), Celiny Czech-Włodarczyk (2012), badania zespołowe po kierunku Iwony Chmury-Rutkowskiej, Macieja Dudy, Marty Mazurek i Aleksandry Sołtysiak-Łuczak (2016), badania prowadzone przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (opublikowane w raportach: Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015, Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016) lub w ramach projektu międzynarodowego International Civic and Citizenship Education Study (wyniki opublikowane np. w: Dolata, Kosęła, Wiłkomirska, Zielińska 2004, Wiłkomirska 2013).

Niniejsza analiza dotyczy poziomu założeń, a konkretnie – podstaw programowych<sup>1</sup>. Reforma edukacji wdrażana do szkół od września 2017 roku przyniosła również szeroko komentowaną zmianę podstaw programowych kształcenia ogólnego. Analizy „starych” podstaw programowych doprowadziły do niepokojących wniosków<sup>2</sup>. W tym kontekście szczególnie ważna wydaje się ocena nowych rozwiązań. Czy wprowadzają one istotne zmiany w edukacji obywatelskiej? Czy zaczniemy w końcu odchodzić od edukacji obywatelskiej, skoncentrowanej na przekazywaniu wiedzy, w kierunku edukacji zmierzającej do rozwijania obywatelstwa uczestniczącego? Czy nowe podstawy zakładają dążenie do obywatelstwa rozumianego jako projekt etyczny<sup>3</sup>? Co tak naprawdę się zmienia?

<sup>1</sup> O znaczeniu podstaw programowych – zob.: Pankowska, Chomczyńska-Rubacha 2015, s. 56–57; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2017)

<sup>2</sup> Do wyników tych badań odwołuję się w niniejszym artykule.

<sup>3</sup> W publikacji Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (red.) (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Krytyczna analiza*, Toruń: Wydawnictwo UMK (w druku), dokonuję rekonstrukcji typów obywatelstwa na podstawie analizy „starych” podstaw programowych kształcenia ogólnego. Dochodzę do wniosku, że chodzi tu

## Metodologia badań

Celem badań, których wyniki przedstawiam w niniejszym opracowaniu była ocena wymagań formułowanych w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie. Chodzi przy tym o rekonstrukcję zakładanego „kształtu” edukacji obywatelskiej, realizowanej w ramach tego przedmiotu szkolnego, a w konsekwencji o odpowiedź na pytanie, do którego nawiązuje tytuł artykułu: Czy nowe podstawy programowe do wiedzy o społeczeństwie wprowadzają takie zmiany do edukacji obywatelskiej, które w sposób istotny zmieniają jej kształt? W związku z tym sformułowałam następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jakie efekty uczenia się w zakresie kompetencji obywatelskich występują w podstawie programowej do wiedzy o społeczeństwie i jaka jest ich liczebność?
2. Jaka jest liczebność wymagań w podstawie programowej do wiedzy o społeczeństwie w obszarach: wiedza, umiejętności, postawy? Czy któryś z tych obszarów można uznać za dominujący?
3. Jaka jest liczebność wymagań w podstawie programowej do wiedzy o społeczeństwie ocenianych jako adaptacyjne, rekonstrukcyjne i emancypacyjne? Które z tych wymagań mają charakter dominujący?
4. Jakie są różnice między „starymi” a „nowymi” podstawami programowymi do wiedzy o społeczeństwie w odniesieniu do występujących tam kompetencji obywatelskich, relacji między obszarem wiedzy, umiejętności i postaw oraz w odniesieniu do oceny wymagań jako adaptacyjnych, rekonstrukcyjnych lub emancypacyjnych?

Metodą zbierania danych zastosowaną w badaniach było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha, 2008, s. 157–164), natomiast próbę badawczą stanowiły<sup>4</sup>:

- podstawa programowa do wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej opublikowana w załączniku nr 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji

---

zasadniczo o typ „neoliberalny” wzbogacony o pewne elementy liberalnego projektu etycznego. Model edukacji sprzyjający formowaniu się obywatelstwa „neoliberalnego” definiuję za pomocą następujących cech: Koncentracja na wiedzy i umiejętnościach związanych ze sferą cywilną obywatelstwa, wiedzą na temat wyborów i umiejętność uczestnictwa w wyborach; dążenie do podporządkowania się określonym procedurom i zasadom, przestrzeganie prawa i wywiązywanie się ze swoich obowiązków; aktywność społeczna słabo eksponowana/nie istnieje.

<sup>4</sup> W dalszej części artykułu oba wskazane tu dokumenty określam mianem „nowych” podstaw programowych.

Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej ( Dz. U. 2017, poz. 356)

- podstawa programowa dla 4-letniego liceum i 5-letniego technikum – zakres podstawowy (projekt), stanowiąca Załącznik nr 1 do projektu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, w wersji przekazanej do konsultacji publicznych w dniu 18.07.2017 r.)

Metodologia zastosowana w badaniach, których wyniki przedstawiam w niniejszym artykule opiera się w zasadniczej części na tej zastosowanej w ramach wcześniejszego projektu badawczego, którego celem była identyfikacja i ocena kompetencji społecznych oraz obywatelskich, zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego, wynikających z Załącznika nr 2 i 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977 ze zm.)<sup>5</sup>. Metodologia ta został opisana w kilku publikacjach (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016; Kopińska 2016; Przyborowska, Kopińska, Murawska 2016; Kopińska, Majchrzak, Szwech 2017; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2017), dlatego też w tym miejscu dokonam pewnego jej skrótu.

Na podstawie kodowania (z dokumentów<sup>6</sup> i z literatury przedmiotu<sup>7</sup>) (Rubacha, 2008, s. 263–265; Gibbs, 2011, s. 80, 90) stworzono katalog 116 kategorii analitycznych będących efektami uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Katalog ten był podstawą do wyszukiwania, a następnie określania liczebności występowania poszczególnych kategorii w wymaganiach szczegółowych podstaw programowych. Oprócz tego przyporządkowywano poszczególne wymagania z badanych podstaw programowych do obszaru wiedzy, umiejętności lub postaw, a także wskazywano kilka obszarów, do których nale-

<sup>5</sup> W dalszej części artykułu określam to mianem „starych” podstaw programowych

<sup>6</sup> Lista dokumentów wykorzystanych do stworzenia katalogu kategorii analitycznych znajduje się na końcu artykułu.

<sup>7</sup> Lista publikacji wykorzystanych do stworzenia katalogu kategorii analitycznych znajduje się na końcu artykułu.

żały efekty uczenia się zawarte w danym wymaganiu (wymagania „mieszane”)<sup>8</sup>. Ponadto oceniano badane wymagania z punktu widzenia funkcji edukacji wskazując ich rekonstrukcyjny, adaptacyjny, emancypacyjny lub „mieszany” charakter. Wymaganie było oceniane jako rekonstrukcyjne, adaptacyjne bądź emancypacyjne, jeżeli osiągnięcie efektów uczenia się wchodzących w jego skład wpisywało się w rekonstrukcyjną, adaptacyjną lub emancypacyjną funkcję edukacji. Przyjęto przy tym definicje funkcji szkoły/edukacji sformułowane przez Zbigniewa Kwiecieńskiego (1995, s. 21). Należy przy tym podkreślić, że rozpatrywanie wymagań podstaw programowych kształcenia w kontekście funkcji emancypacyjnej edukacji oznacza przyjęcie modernistycznej logiki emancypacji, która – jak pisze Gert Biesta – opiera się na relacji nierówności i zależności, a zatem jest wewnętrznie sprzeczna (2017, s. 54–56). Warto zauważyć, że emancypacja we współczesnej polskiej szkole (z centralnie określonymi podstawami programowymi, wskazującym zakładane efekty uczenia się, artykułowymi warunkami i sposobami realizacji tych podstaw, kontrolowanymi w ramach tzw. nadzoru pedagogicznego, ściśle określoną liczbą godzin lekcyjnych przeznaczonych na dany przedmiot) może być rozumiana tylko w sposób ograniczony. W istocie mamy tutaj do czynienia z kontrolą władz oświatowych nad praktyką oświatową (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2011, s. 18). Mając świadomość tych ograniczeń nie sposób nie zauważyć jednak pewnego potencjału<sup>9</sup> tkwiącego w wymaganiach programowych, w których chodzi o to, by nie poprzestawać na odtwarzaniu kultury i adaptowaniu się do zastanego porządku, ale krytycznie oceniać daną rzeczywistość, przekraczać ją i zmieniać na lepszą (Chomczyńska-Rubacha 2010, s. 149).

W projekcie, do którego odnosi się opisywana metodologia badano podstawy programowe do wszystkich przedmiotów obowiązkowych oraz do etyki i wychowania do życia w rodzinie. Natomiast w niniejszej publikacji odnoszę

<sup>8</sup> Wymaganie oceniane było jako należące do:

- obszaru wiedzy – jeżeli składało się z efektów uczeniu się koncentrujących się na pamiętaniu, odtwarzaniu z pamięci, tłumaczeniu, porównywaniu pojęć, terminologii itd.,
- obszaru umiejętności – jeżeli składało się z efektów uczenia się koncentrujących się na wykonywaniu określonych czynności lub odnosiło się do umiejętności intelektualnych wyższego rzędu (np. projektowanie, ocenianie, konstruowanie)
- obszaru postaw – jeżeli składało się z efektów uczenia się odnoszących się do uczuć, wartościowania, gotowości do reagowania w określony sposób.

Wymaganie mieszane łączyło w sobie efekty zaliczane do kilku lub wszystkich wskazanych wyżej obszarów (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2017).

<sup>9</sup> Piszę tu o *potencjale*, ponieważ mamy tu do czynienia z sytuacją zależności od zewnętrznej interwencji nauczających dysponujących „wiedzą” (Biesta, 2017, s. 55)

się jedynie do podstaw programowych jednego przedmiotu (wiedzy o społeczeństwie). Zdając sobie sprawę, że edukacja szkolna stanowi pewną całość, a kompetencje obywatelskie mają charakter przekrojowy, zauważam jednocześnie na podstawie wyników przeprowadzonych badań (Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016, s. 19–20), iż zakładane w podstawach programowych kompetencje obywatelskie koncentrują się zasadniczo w kilku przedmiotach, z których znaczącą rolę odgrywa właśnie wiedza o społeczeństwie. Ponadto brak systematyczności oraz przypadkowość pojawiania się określonych efektów uczenia się, zaliczanych do kompetencji społecznych i obywatelskich w poszczególnych przedmiotach i na poszczególnych etapach edukacyjnych (Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016; Kopińska 2016, s. 61–62) zdaje się dawać podstawy do identyfikacji w polskich podstawach programowych tzw. **kodu kolekcji**, odwołując się do terminologii Basila Bernsteina (1990, s. 40–67). W związku z powyższym ograniczenie analizy do podstaw programowych przedmiotu, który jest poświęcony edukacji obywatelskiej, wydaje się uzasadnione (zwłaszcza, że analiza dotyczy zakładanego kształtu tej edukacji, a nie – jego faktycznej realizacji).

Należy przy tym dodać, że w zakresie porównania wymagań „starych” i „nowych” podstaw programowych, wykorzystuję wyniki wcześniejszych badań, o których mowa wyżej, z tą jednak różnicą, że przywołam jedynie wyniki odnoszące się do podstaw programowych wiedzy o społeczeństwie (a nie wszystkich przedmiotów), które nie zostały wcześniej wyróżnione w żadnej publikacji.

## **Wyniki**

### **Struktura wymagań w podstawach programowych – obszar wiedzy, umiejętności i postaw**

Należy wstępnie zauważyć, że struktura wymagań w „nowych” podstawach programowych jest niemal identyczna, jak w ich „starych” poprzednikach. Co prawda zmniejszyła się liczba wymagań, które w całości wpisują się w obszar umiejętności (por. tab. 1 i tab. 2), niemniej liczba efektów uczenia się zaliczanych do obszaru wiedzy, umiejętności i postaw, a wchodzących w skład wymagań podstaw programowych pozostała w zasadzie niezmienna (wykres 1 i 2). Tak, jak w „starych”, tak i w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie, wymagania w największym stopniu odwołują się do obszaru wiedzy (115 wymagań w „starych” i 118 w „nowych”), następnie – do obszaru

umiejętności (37 wymagań w „starych” i 38 – w „nowych”), a w najmniejszym stopniu – do obszaru postaw (18 wymagań w „starych” i 14 – w „nowych” podstawach programowych).

Tabela 1. Wymagania w „starych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie z podziałem na obszar wiedzy, umiejętności i postaw

Ocena wymagania – obszar wiedzy/umiejętności/postaw	Częstość	Procent
wymaganie z obszaru wiedzy	84	63,2
wymaganie z obszaru umiejętności	16	12,0
wymaganie mieszane – wiedza + umiejętności	15	11,3
wymaganie mieszane – wiedza + postawy	12	9,0
wymaganie mieszane – umiejętności + postawy	2	1,5
wymaganie mieszane – wiedza + umiejętności + postawy	4	3,0
Ogółem	133	100,0

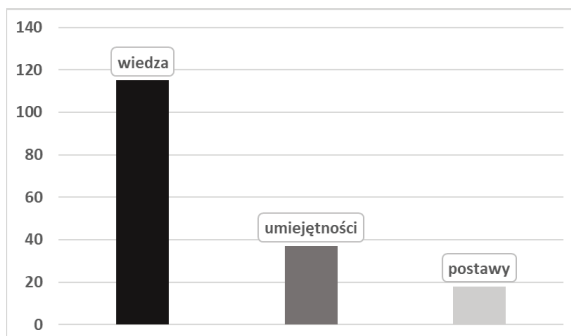
Źródło: Badania własne

Tabela 2. Wymagania w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie z podziałem na obszar wiedzy, umiejętności i postaw

Ocena wymagania – obszar wiedzy/umiejętności/postaw	Częstość	Procent
wymaganie z obszaru wiedzy	82	63,6
wymaganie z obszaru umiejętności	9	7,0
wymaganie mieszane – wiedza + umiejętności	24	18,6
wymaganie mieszane – wiedza + postawy	9	7,0
wymaganie mieszane – umiejętności + postawy	2	1,6
wymaganie mieszane – wiedza + umiejętności + postawy	3	2,3
Ogółem	129	100,0

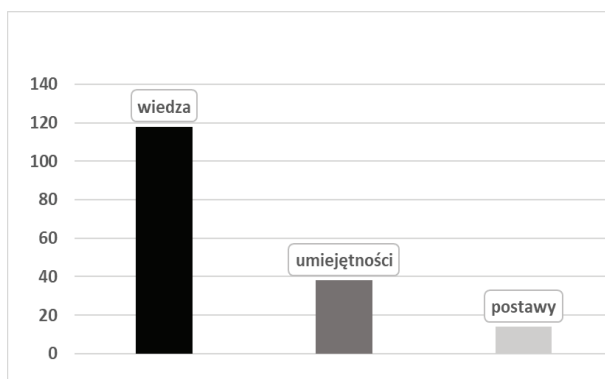
Źródło: badania własne





Wykres 1. Efekty uczenia się w „starych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie z podziałem na obszar wiedzy, umiejętności i postaw

Źródło: Badania własne



Wykres 2. Efekty uczenia się w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie z podziałem na obszar wiedzy, umiejętności i postaw

Źródło: Badania własne

Należy przy tym dodać, że wynik prezentowany na wykresie 2 nie zmienia się zasadniczo w zależności od etapu edukacyjnego. Stosunek wymagań zaliczanych do obszaru wiedzy i umiejętności wynosi 3:1 zarówno w podstawie programowej dla szkoły podstawowej, jak i dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum. Liczbę wymagań zaliczanych do obszaru wiedzy do liczby wymagań mieszczących się w obszarze postaw można natomiast wyrazić ilorazem 6:1 w przypadku szkoły podstawowej oraz 11:1 w przypadku liceum i technikum. Ta ostatnia proporcja wskazuje zatem na relatywnie niską liczbę

bę wymagań odnoszących się do obszaru postaw na ostatnim etapie edukacji szkolnej. Warto jednocześnie odnotować wzrost liczby wymagań należących do obszaru wiedzy i umiejętności na tym etapie w stosunku do tych obecnych w „starej” podstawie programowej. Wynik ten należy jednakże interpretować, mając na względzie zmiany w zakresie ramowych planów nauczania, a zwłaszcza liczbę godzin z zakresu wiedzy o społeczeństwie realizowanych na poszczególnych etapach edukacyjnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2017, poz. 703). Zwiększenie liczby godzin wiedzy o społeczeństwie na ostatnim etapie edukacyjnym skutkuje zwiększoną liczbą wymagań odnoszących się do wiedzy i umiejętności na ostatnim etapie kosztem etapu poprzedniego. Nie dotyczy to jednak wymagań należących do obszaru postaw, które tak jak w „starej” podstawie programowej, tak i w tej – zajmują marginalną pozycję.

Reasumując, „nowe” podstawy programowe do wiedzy o społeczeństwie utrzymują obecną w „starych” podstawach (zarówno w zakresie omawianego przedmiotu, jak w odniesieniu do artykułowanych tam kompetencji społecznych i obywatelskich obecnych we wszystkich przedmiotach i na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej) wyraźną dominację obszaru wiedzy nad obszarem umiejętności i postaw.

Z drugiej jednak strony warto zauważyć pewną zmianę. Ogólna liczba wymagań formułowanych dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie w ramach edukacji szkolnej nie zmieniła się zasadniczo. W „starych” podstawach programowych były to 133 wymagania (w których zidentyfikowano 380 efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich), a w „nowych” – jest ich 129 (tu zidentyfikowano jednak mniej – 279 efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich). Zwiększyła się natomiast liczba godzin wiedzy o społeczeństwie w związku ze zmianą ramowych planów nauczania. Oznacza to nieco więcej czasu na realizację procesu uczenia się, który ma doprowadzić do osiągnięcia zakładanych efektów. Na jedną godzinę lekcyjną w „starych” podstawach programowych przypadało 1,4 wymagania i 4 efekty uczenia się, podczas gdy w „nowych” jest to 1,07 wymagania i 2,3 efekty uczenia się. Należy dodać, że efekty uczenia się mogą mieć różny zakres i nie tylko ich liczba (w stosunku do liczby godzin lekcyjnych) świadczy o „pojemności” podstaw programowych. Dopiero analiza jakościowa powiązana ze znajomością merytoryczną zagadnień, których dotyczą wymagania, oraz kompetencjami dydaktycznymi i wychowawczymi, jakie pozwalają ocenić czas potrzebny do osiągnięcia danego zakładanego efektu uczenia się dałyby pełen obraz zja-

wiska, upoważniający do wyciągnięcia rzetelnych wniosków. Niemniej chodzi w tym miejscu raczej o nakreślenie pewnego tła dla dalszych analiz.

### **Ocena wymagań w podstawach programowych w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji**

Drugim ogólnym wynikiem, który rzuca światło na „nowe” podstawy programowe do wiedzy o społeczeństwie jest ocena sformułowanych tam wymagań w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji. Badania „starych” podstaw programowych dla wszystkich przedmiotów na wszystkich etapach edukacji szkolnej w zakresie artykułowanych tam kompetencji społecznych i obywatelskich wykazały, że zdecydowanie dominującą rolę stanowiły te wymagania, które zostały ocenione jako adaptacyjne (60% wszystkich badanych wymagań<sup>10</sup>). Z kolei wymagania ocenione jako rekonstrukcyjne uplasowały się na drugim miejscu (36,5%), zaś te oceniane jako emancypacyjne – na trzecim (10,1%<sup>11</sup>) (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016, s. 20–21). Nieco inaczej jednak wyglądał ten rozkład w odniesieniu do przedmiotu wiedza o społeczeństwie (tabela 3, wykres 3).

Tabela 3. Ocena wymagań ze „starych” podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji

Ocena wymagania – funkcja szkoły/edukacji	Częstość	Procent
rekonstrukcyjne	11	8,3
adaptacyjne	101	75,9
emancypacyjne	7	5,3
wymaganie mieszane – rekonstrukcyjne i adaptacyjne	3	2,3
wymaganie mieszane – adaptacyjne i emancypacyjne	10	7,5
wymaganie mieszane rekonstrukcyjne i emancypacyjne	1	,8
Ogółem	133	100,0

Źródło: badania własne

<sup>10</sup> N=833

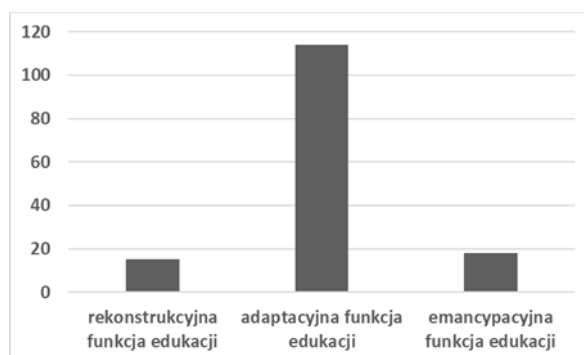
<sup>11</sup> Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ badane wymagania mogły być zaliczane do więcej niż jednej kategorii.

Dominacja wymagań zawierających efekty uczenia się, ocenianych jako adaptacyjne, była tu jeszcze bardziej wyraźna i wynosiła 85,7% wymagań sformułowanych dla tego przedmiotu, zaś wymagania zawierające efekty uczenia się oceniane jako rekonstrukcyjne i emancypacyjne zajmowały (biorąc pod uwagę liczbę wymagań adaptacyjnych) pozycję marginalną i stanowiły odpowiednio 11,3% i 13,5%<sup>12</sup>. Należy przy tym zauważyć, że procentowy udział wymagań ocenianych jako emancypacyjne był tu wyższy od udziału procentowego tego typu wymagań w całych podstawach programowych kształcenia ogólnego.

Tabela 4. Ocena wymagań z „nowych” podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji

Ocena wymagania – funkcja szkoły/edukacji	Częstość	Procent
rekonstrukcyjne	3	2,3
adaptacyjne	84	65,1
emancypacyjne	17	13,2
wymaganie mieszane – rekonstrukcyjne i adaptacyjne	7	5,4
wymaganie mieszane – adaptacyjne i emancypacyjne	18	14,0
Ogółem	129	100,0

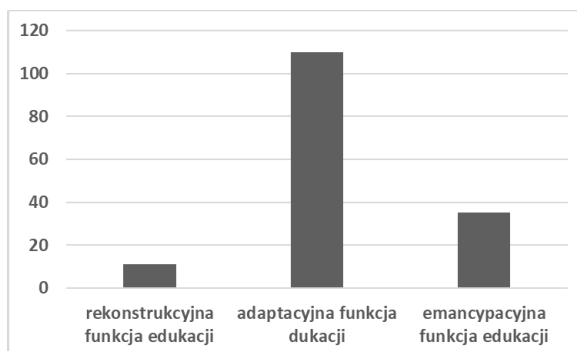
Źródło: badania własne



Wykres 3. Efekty uczenia się w „starych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie oceniane jako rekonstrukcyjne, adaptacyjne, emancypacyjne

Źródło: badania własne

<sup>12</sup> J.w.



Wykres 4. Efekty uczenia się w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie oceniane jako rekonstrukcyjne, adaptacyjne, emancypacyjne

Źródło: badania własne

W „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie nadal dominują wymagania, w ramach których wyartykułowano efekty uczenia się, ocenione jako adaptacyjne (tabela 4, wykres 4). Ich udział procentowy wynosi 84,5% wszystkich badanych wymagań, a zatem jest zbliżony do wyniku uzyskanego na podstawie analizy „starych” podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie. Wymagań zawierających efekty uczenia się oceniane jako rekonstrukcyjne jest mniej (8,5%) w porównaniu ze „starymi” podstawami, natomiast tych – emancypacyjnych – co należy podkreślić – jest prawie dwa razy więcej niż w poprzednim dokumencie (26,4%<sup>13</sup>). Niestety ze względu na zakres przeprowadzonych badań nie jest możliwa ocena tego wyniku w odniesieniu do całych podstaw programowych kształcenia ogólnego. Oto przykłady fragmentów wymagań ocenianych jako emancypacyjne:

- rozpoznaje przejawy ksenofobii, w tym rasizmu, szowinizmu i antysemityzmu, oraz uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom;
- znajduje w mediach wiadomości na wskazany temat; odróżnia informacje o faktach od komentarzy i opinii; wyjaśnia, na czym powinna polegać rzetelność dziennikarzy;
- formułuje sądy w sprawach wybranych problemów społecznych współczesnego świata; rozważa propozycje działań w kierunku poprawy warunków życia innych ludzi na świecie;

<sup>13</sup> J.w.

- wyjaśnia, jak tworzą się podziały w społeczeństwie na „swoich” i „obcych”; rozpoznaje przyczyny, przejawy i skutki nietolerancji i stygmatyzacji oraz przedstawia możliwe sposoby przeciwstawiania się tym zjawiskom;
- podaje przykłady trudnych społecznie sytuacji, w których należy zachować się asertywnie; uzasadnia, że można zachować dystans wobec nieaprobowanych przez siebie zachowań innych ludzi lub przeciwstawić się im;
- rozpoznaje problemy społeczne swojej społeczności lokalnej (np. wynikające z sytuacji demograficznej, gospodarczej, infrastrukturalnej); formułuje sądy dotyczące tych problemów.

### **Kompetencje obywatelskie w nowych podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie**

Analiza wymagań szczegółowych zawartych w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie pozwoliła na ustalenie najliczniej występujących kategorii. Prezentują to tabele 5, 6 i 7.

Tabela 5. Najliczniej reprezentowane kategorie w podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie – obszar wiedzy

Kategoria analizy	Liczebność
wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego – poziom lokalny	13
wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego – poziom krajowy	49
wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego – poziom europejski	15
wiedza na temat praw człowieka	11
wiedza na temat ochrony praw człowieka	9
znajomość celów, wartości i polityk, którymi kierują się ruchy społeczne i polityczne	12
znajomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa i kultury	21
wiedza na temat problemów, procesów i zjawisk społecznych	17

Źródło: badania własne

Tabela 6. Najliczniej reprezentowane kategorie w podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie – obszar umiejętności

Kategoria analizy	Liczebność
umiejętność wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów	6

Tabela 6. Najliczniej reprezentowane kategorie w podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie – obszar umiejętności

Kategoria analizy	Liczebność
umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych)	11
umiejętność postępowania zgodnie z procedurami funkcjonującymi w instytucjach i organizacjach	7
umiejętność wyszukiwania i interpretowania przepisów prawnych	5
umiejętność oceny działań innych	10

Źródło: badania własne

Tabela 7. Najliczniej reprezentowane kategorie w podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie – obszar postaw

Kategoria analizy	Liczebność
poszanowanie prawa człowieka	3
zaufanie i lojalność wobec demokratycznych instytucji	3

Źródło: badania własne

Należy podkreślić, że katalog najliczniej reprezentowanych kategorii nie uległ znacznym zmianom w stosunku do „starych” podstaw programowych. Zgodnie z wyżej prezentowanymi wynikami, kategorie wpisujące się w obszar wiedzy osiągają dużą większą frekwencję niż te z obszaru umiejętności, a zwłaszcza postaw.

Podobnie jak w „starych” podstawach programowych, tak i tu, w obszarze wiedzy (tabela 5), dominuje „wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego”, głównie odnosząca się do poziomu krajowego. Relatywnie dużo (nieco więcej niż w „starych” podstawach programowych) jest również wymagań odwołujących się do „wiedzy na temat praw człowieka i ich ochrony”. Znacznie mniej, bo tylko 5 (w „starych” podstawach – 11) jest wymagań wpisujących się kategorię „znajomość współczesnych wydarzeń”, za to więcej (17) tych, które zostały zaliczone do kategorii „wiedza na temat problemów, procesów i zjawisk społecznych” (w „starych” podstawach było ich 6). W „nowej” podstawie programowej nieco więcej jest takich efektów uczenia się, które wpisują się w następujące kategorie: „wiedza na temat roli i znaczenia konfliktów i kontestacji w państwie”, „wiedza na temat (innych niż wybory) sposobów/ form uczestnictwa w procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym i krajowym”, „wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych”, „wiedza na temat roli mediów w państwie i polityce”, „wiedza na temat

roli mediów w życiu osobistym i społecznym”, „wiedza na temat działalności organizacji pozarządowych i wolontariatu”. Natomiast słabiej reprezentowane są takie kategorie jak: „wiedza na temat integracji europejskiej oraz struktur UE”, „znajomość i zastosowanie pojęcia równości”, „znajomość i zastosowanie pojęcia obywatelstwa i praw obywatelskich”, „znajomość i rozumienie procedur postępowania w instytucjach i organizacjach”, „rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach”.

Dominujące kategorie z obszaru umiejętności wypadają również podobnie jak w „starych” podstawach. Prym wiodą umiejętności intelektualne, natomiast te odnoszące się do sfery psychomotorycznej są niemal nieobecne. Tak jak we wcześniejszej podstawie najczęściej jest tu tych wymagań, których efekty uczenia się wpisują się w kategorię „umiejętność krytycznej oceny” (tabela 6). Jest ich nieco więcej niż w „starej” podstawie (tam było ich 7), choć przy niewielkich liczbach osiągniętych przez kategorie w tym obszarze, różnica ta jest znacząca. Przykłady fragmentów wymagań wpisujących się w tę kategorię to: „dokonuje krytycznej analizy materiałów z kampanii wyborczych (np. spoty, memy, ulotki i hasła wyborcze)”, „krytycznie analizuje przekazy medialne i porównuje przekazy różnych mediów dotyczące tych samych wydarzeń czy procesów”, „krytycznie analizuje wybrany przekaz reklamowy”, „rozpoznaje problemy społeczne swojej społeczności lokalnej (np. wynikające z sytuacji demograficznej, gospodarczej, infrastrukturalnej); formułuje sądy dotyczące tych problemów”, „formułuje sądy w sprawach wybranych problemów społecznych współczesnego świata”. Mniej natomiast jest takich wymagań, które wpisują się w kategorię „umiejętność oceny działań innych” (w „starych” podstawach programowych było ich 15). W stosunku do „starej” podstawy programowej, w „nowej” nieco lepiej reprezentowane są takie kategorie jak: „umiejętność korzystania z mediów w sposób aktywny – jako producent materiałów medialnych”, „umiejętność postępowania zgodnie z procedurami funkcjonującymi w instytucjach i organizacjach” (choć – jak wskazałam wyżej – wymagań dotyczących wiedzy na ten temat jest mniej), „umiejętność wyszukiwania i interpretowania przepisów prawnych”.

Szczególnie ubogo reprezentowane są te kategorie, które wpisują się w obszar postaw. I znów, podobnie jak w „starych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie, dominuje tutaj „poszanowanie praw człowieka”. Niemniej oznacza to, że tylko trzy wymagania (spośród 129) zawierają w sobie takie efekty uczenia się, które odnoszą się do owej kategorii. Ponadto należy dodać, że jest to o połowę mniej niż w przypadku „starych” podstaw progra-



mowych. Odnosząc się do wcześniejszych ustaleń warto zwrócić uwagę, że „nowa” podstawa programowa „zyskuje” w obszarze wiedzy na temat praw człowieka, natomiast „traci” w obszarze artykulacji postawy poszanowania tych praw.

Jeśli chodzi natomiast o kategorię „zaufania i lojalności wobec demokratycznych instytucji”, to w „nowej” podstawie programowej została ona nieco bardziej wyeksponowana. W poprzednim dokumencie istniało tylko jedno wymaganie wpisujące się w ta kategorię a odnoszące się do niezależności i niezawisłości sądów i sędziów. Obecnie są trzy wymagania. Oto fragmenty tych wymagań, wpisujące się we wskazaną wyżej kategorię: „uzasadnia potrzebę niezależności sądów i niezawisłości sędziów”; „wykazuje znaczenie skargi konstytucyjnej”; „uzasadnia znaczenie tych instytucji (Najwyższa Izba Kontroli, Trybunał Stanu, Trybunał Konstytucyjny – przyp. VK) dla funkcjonowania państwa prawa”.

Istotne jest również to, że, poza wskazanymi w tabeli 7 kategoriami (które są przecież mało liczne), wszystkie pozostałe kategorie w obszarze postaw osiągają liczebności na poziomie jeden lub zero. W stosunku do „starych” podstaw programowych tracą zatem takie kategorie jak: „gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych”, „gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji”, „gotowość do zaangażowania się w działania publiczne”, „poczucie przynależności do własnego otoczenia”, „poczucie przynależności do UE, Europy, świata”, „szacunek dla różnic (w tym płciowych, religijnych, etnicznych)”, „negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji” oraz „gotowość do pokonywania uprzedzeń”, „przekonanie o konieczności ochrony środowiska”.

Nie sposób nie zauważyć, że w „nowych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie nie odnajdziemy żadnych wymagań szczegółowych wpisujących się w tak ważne kategorie jak np.: „umiejętność angażowania się wraz z innymi w działania publiczne” i gotowość do takich działań, „umiejętność zabierania głosu w grupie”, „umiejętność wystąpień publicznych”, „umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia”, „umiejętność obrony własnych poglądów wyrażanych publicznie”, „umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji (poza wyborami)” i gotowość do takich działań, „umiejętność współpracy”, „gotowość do zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu”, „wspieranie różnorodności i spójności społecznej”. Warto przy tym dodać, że wiele z tych kategorii nie miało również swojej reprezentacji w „starych” podstawach programowych.

## Relacja wymagań ogólnych do wymagań szczegółowych

Wymagania szczegółowe, które są przedmiotem wyżej prezentowanej analizy zostały poprzedzone w podstawach programowych wymaganiami ogólnym. Są one podzielone na cztery obszary: „Wiedza i rozumienie”; „Wykorzystanie i tworzenie informacji”; „Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów” a także „Komunikowanie i współdziałanie”.

Wskazane wyżej obszary wymagań ogólnych różnią się od tych formułowanych w „starych” podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie zarówno pod względem formy jak i treści. Jeśli chodzi o formę, to „nowe” podstawy programowe zdecydowanie bardziej uszczegółwiają treść poszczególnych obszarów. Natomiast jeśli chodzi o treść, nowością jest to, że oprócz „rozpoznawania i rozwiązywania problemów” pojawia się tutaj również „rozumienie siebie”, przy czym na poziomie szkoły podstawowej jest to uszczegółwiane za pomocą następujących zapisów: „rozpoznaje własne potrzeby, planuje dalszą edukację, uwzględniając swe umiejętności i zainteresowania, wyjaśnia związek między godnością a prawami, które mu przysługują, powiększa treść (?) własnej tożsamości lokalnej, regionalnej, etnicznej i obywatelskiej”. Natomiast na poziomie liceum i technikum łączy się to z artikulacją wymagań: „analizuje kwestię godności ludzkiej i przedstawia prawa, które mu przysługują oraz mechanizmy ich dochodzenia, rozwija w sobie postawy obywatelskie, ocenia własne decyzje i działania w życiu społecznym”.

Nowością jest również wyróżnienie w ramach wymagań ogólnych obszaru „Komunikowanie i współdziałanie”. We wskazanym obszarze na poziomie szkoły podstawowej sformułowano pięć wymagań ogólnych, spośród których nowe są tak naprawdę dwa: „rozpoznaje przypadki wymagające postaw asertywnych” oraz „wykazuje konieczność współdziałania w życiu społecznym”. Natomiast na poziomie liceum i technikum są to trzy wymagania ogólne, które w swojej treści odpowiadają w zasadzie tym obecnym w „starej” podstawie programowej. Należy jednak zwrócić uwagę na konstrukcję jednego z wymagań – „rozwija umiejętność dyskusowania – formułuje, uzasadnia i broni własne stanowisko na forum publicznym, szanuje odmienne poglądy”. Różni się ono od obecnego w „starej” podstawie programowej: „wyraża własne zdanie w wybranych sprawach na różnych forach publicznych i uzasadnia je; jest otwarty na odmienne poglądy”. Różnica polega na tym, że umiejętność dyskusowania oraz obrony własnego stanowiska wyrażanego publicznie jest jednak czymś innym niż umiejętność wyrażenia i uzasadnienia własnego zdania na forum publicznym. Wydaje się, że jest to trafniej sformułowane wymaganie

ogólne, biorąc pod uwagę wiek uczniów i uczennic, którzy/e na tym etapie rozwoju powinni już potrafić wyrażać i uzasadniać własne zdanie, a zatem formułowane wobec nich wymagania powinny mieć charakter stymulujący rozwój ich umiejętności społecznych. Powyższa uwaga nie ma jednak zastosowania do drugiej części owego wymagania ogólnego. Otwartość na odmienne poglądy obecna w „starej” podstawie programowej jest czymś więcej niż ich szanowaniem. Ważne są obie postawy, ale otwartość jest warunkiem wstępnym do rozwijania umiejętności rozumienia różnych punktów widzenia, podczas gdy postawa poszanowania czyichś poglądów, wiążąca się z poszanowaniem godności drugiego człowieka, może mieć charakter statyczny, tzn. nie łączyć się z gotowością do ich rozumienia. Postawa otwartości generuje natomiast, jak sądzę, aktywność w poznaniu odmiennych poglądów, a owa aktywność może weryfikować dotychczasową wiedzę na ten temat, poszukiwanie punktów wspólnych, gotowość do osiągnięcia konsensusów, kompromisów lub zmiany dotychczasowych poglądów. Jeżeli nie uda się tego osiągnąć, ważny jest oczywiście szacunek, bo dzięki niemu łagodzone są antagonizmy. Ale postawa otwartości, w przeciwieństwie do zamykania się na odmienne poglądy, daje szansę na ewentualne porozumienie. Jest zatem pożądana z punktu widzenia kompetencji obywatelskich w społeczeństwie demokratycznym i powinna być artykułowana w podstawie programowej tym bardziej, że o otwartości wspomina się również w warunkach i sposobach realizacji „nowej” podstawy programowej.

Najistotniejsza dla oceny nowych podstaw programowych wydaje się jednak analiza relacji między wymaganiami ogólnymi a szczegółowymi. Te szczegółowe, biorąc pod uwagę kryterium poprawności dydaktycznej, powinny wpisywać się w wymagania ogólne i odwrotnie – wymagania ogólne powinny być „rozpracowane” na poziomie szczegółowym, „przekładać się” na wymagania szczegółowe. Analiza „starych” podstaw programowych wykazała tu wiele niespójności. Czy konstrukcja nowych podstaw eliminuje ten błąd? Niestety, nie. Problem, który jest identyfikowany stanowi moim zdaniem po części skutek określonej struktury wymagań szczegółowych. Tak jak wymagania szczegółowe odwołują się głównie do obszaru wiedzy, tak i w zakresie wymagań ogólnych wyraźnie jest to rozpoznawalne. Nie byłoby to błędem, gdyby istniała spójność w relacji wymagania ogólne – wymagania szczegółowe. Tymczasem chodzi o to, że niektóre wymagania ogólne, które wykraczają poza obszar wiedzy, nie mają swoich odpowiedników w wymaganiach szczegółowych, choć wiedza na ten temat jest tu artykułowana. To tak jakby zakładano, że jeżeli ktoś posiada wiedzę na określony temat, to będzie potrafił to

robić<sup>14</sup>. Przykładem jest wymaganie z działu „Komunikowanie i współdziałanie”, które odnosi się do obszaru umiejętności: „współpracuje z innymi – dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich”. Pomijając jego treść, która pozostawia wiele do życzenia, jeżeli założymy, że odbiorcami są uczniowie i uczennice 13–14 letni, należy podkreślić, że w podstawie programowej nie ma żadnego wymagania szczegółowego odnoszącego się do umiejętności współpracy. Jest za to jedno, które odnosi się do wiedzy na ten temat: „uzasadnia, że efektywna współpraca przynosi różne korzyści; przedstawia różne formy współpracy w grupie”. Nie trzeba przecież tłumaczyć, że można temu sprostać, ale nie potrafić współpracować.

Inny przykład to wymaganie ogólne z tego samego działu – „Komunikowanie i współdziałanie”, którego fragment brzmi następująco: „wykazuje konieczność współdziałania w życiu społecznym”. W omawianej podstawie programowej nie ma żadnego wymagania szczegółowego, które wpisywałoby się w to wymaganie ogólne. Nie ma go w dziale „Społeczna natura człowieka”, ani w tych działach, które odnoszą się do społeczności lokalnej, regionalnej, wspólnot narodowych/etnicznych. Jedyne wymaganie szczegółowe, które mogłoby z nim korespondować odnosi się do wiedzy na temat form wpływania obywateli na decyzje władz samorządowych. Wydaje się jednak, że należałoby je raczej łączyć z innym wymaganiem ogólnym – „wyjaśnia znaczenie aktywności obywatelskiej”, choć i tu wątpliwości pozostają.

W „Warunkach i sposobie realizacji” wskazano natomiast, że w celu rozwijania umiejętności komunikacji i współdziałania powinno stosować się różne metody pracy grupowej, w tym uczniowskie projekty edukacyjne. Nie kwestionując tego zapisu, należy zauważyć, że jest to mniej lub bardziej zadowalająca odpowiedź na pytanie: „jak?”. Nie zmienia to natomiast faktu, że nie ma w „nowej” podstawie programowej wymagań szczegółowych, które odnosiłyby się do wskazanych wyżej wymagań ogólnych.

Podobna sytuacja występuje w projekcie podstawy programowej dla liceum i technikum. Tam również na poziomie ogólnym założono wymaganie: „współpracuje w grupie z uwzględnieniem podziału zadań oraz wartości obowiązujących w życiu społecznym”. Na poziomie wymagań szczegółowych nie odnajdziemy natomiast żadnych zapisów operacjonalizujących owe wymagania, za to w „Warunkach i sposobie realizacji” wskazano na metody pracy grupowej, w tym uczniowskie projekty edukacyjne. Podobne rozwiązane przyjęto

---

<sup>14</sup> W zakresie konstrukcji celów ogólnych i szczegółowych przydatne są uwagi Bolesława Niemierki – zob. Niemierko, 2002, s. 9–15.

w przypadku wspomnianego już wymagania ogólnego – „rozwija umiejętność dyskusowania – formułuje, uzasadnia i broni własnego stanowiska na forum publicznym, szanuje odmienne poglądy”. Próżno szukać wymagań szczegółowych wpisujących się w rozwój tych, jakże cennych umiejętności oraz postawy, natomiast w „Warunkach i sposobie realizacji” wskazano na konieczność wykorzystywania różnych form dyskusji.

Szczególne wątpliwości budzi wymaganie ogólne: „rozwija w sobie postawy obywatelskie”, które zapisano w projekcie podstawy programowej do wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum w obszarze „Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów”. Przede wszystkim zdziwienie budzi wysoki stopień ogólności tego wymagania, który znacznie utrudnia przełożenie tego na wymagania szczegółowe. Sądzę, że o ile na poziomie edukacji w ogóle można mówić o postawach obywatelskich tak samo jak o wiedzy obywatelskiej czy umiejętnościach obywatelskich, o tyle na poziomie przedmiotu, który koncentruje się na edukacji obywatelskiej, należałoby odejść od tak ogólnego sformułowania i nazwać te postawy. Zastosowane sformułowanie stwarza ryzyko deklaracyjności tego wymagania (Niemierko, 2002, s. 10–11) oraz świadczy o marginalizacji tych postaw. Mamy tu bowiem do czynienia z generalizacją, podczas gdy wymagania z obszaru wiedzy są zdecydowanie bardziej konkretne. To samo dotyczy umiejętności. Choć tych pojawia się niewiele, to jednak są nazwane.

W analizie relacji między wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi można również zauważyć jeszcze jeden problem. Każdemu z wymagań ogólnych należących do obszaru wiedzy odpowiada z reguły szereg wymagań szczegółowych. Jak wynika z wcześniejszych uwag, w przypadku wymagań ogólnych, które dotyczą obszaru umiejętności lub postaw, jest inaczej. Jeżeli w ogóle znajdujemy wymagania szczegółowe wpisujące się w dane wymaganie ogólne, to mają one często charakter pojedynczy (rzadziej występują dwa). I tak na poziomie szkoły podstawowej w obszarze – „Wiedza i rozumienie”, jedno z wymagań brzmi następująco: „uzasadnia znaczenie procedur demokratycznych i **stosuje je w życiu szkoły i grup**”. Druga część tego wymagania ogólnego wskazuje na to, że na poziomie szczegółowym powinny zostać wyartykułowane takie efekty uczenia się, których realizacja pozwoli na osiągnięcie tej umiejętności. Okazuje się, że w podstawie programowej znajduje się jedno wymaganie, które można przypisać do wskazanego wyżej wymagania ogólnego: „stosuje podstawowe sposoby podejmowania wspólnych decyzji”. Nie kwestionując zasadności takiego wymagania, należy podkreślić, że wskazane wymaganie szczegółowe nie wiąże się ściśle z procedurami demokratycznymi.

Reasumując, ocena relacji między wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi w nowych podstawach programowych do wiedzy o społeczeństwie, potwierdza dominację wymagań wpisujących się w obszar wiedzy, a przez to stwarza niebezpieczeństwo deklaratywności ważnych celów edukacji obywatelskiej. Argumenty, które potwierdzają ten wniosek są następujące:

- większa liczba wymagań ogólnych wpisujących się w obszar wiedzy, w porównaniu z wymaganiami odnoszącymi się do obszaru umiejętności i postaw;
- zdecydowanie większa liczba wymagań szczegółowych odpowiadających poszczególnym wymaganiom ogólnym, wpisującym się w obszar wiedzy, w stosunku do tych odnoszących się do umiejętności lub postaw;
- pomijanie niektórych wymagań ogólnych odnoszących się do obszaru umiejętności i postaw w ramach „przekładania” ich na język wymagań szczegółowych;
- wieloznaczność, nieokreśloność niektórych ważnych wymagań ogólnych

## Warunki i sposób realizacji

Zarówno w „starych” jak i w „nowych” podstawach programowych, oprócz wymagań ogólnych i szczegółowych, dla każdego przedmiotu sformułowano „Warunki i sposób realizacji” podstawy programowej, o którym to dziale wspominałam już wcześniej. Wyniki wcześniejszych badań pozwoliły na sformułowanie wniosku, że status tej części nie jest jasny. Oprócz wskazówek organizacyjnych i dydaktycznych, które rzeczywiście powinny się znaleźć w ramach tej sekcji, wskazywano, że dział ten stanowi w przypadku niektórych przedmiotów, np. wiedzy o społeczeństwie, miejsce dodatkowej artykulacji celów edukacji, które nie zostały uwzględnione ani w wymaganiach ogólnych, ani w szczegółowych. W związku z tym pojawiało się pytanie, jak je należy traktować i jakie jest ich znaczenie (zob. Kopińska, 2016, s. 63–64). Niestety nowe dokumenty nie wyeliminowały również i tego błędu. Co prawda znajdziemy tu wskazówki o charakterze dydaktycznym i organizacyjnym, ale ustawodawca nie uniknął również odnoszenia się do celów tego przedmiotu. I tutaj nie byłoby to błędem, jeżeli stanowiłoby powtórzenie, podsumowanie tego, co rzeczywiście znajduje się w podstawie programowej, a w tym miejscu zostało przywołane po to, by uzasadnić określoną organizację zajęć czy rozwiązania dydaktyczne. Niestety sformułowania, które tam padają nie mają pokrycia w wymaganiach ogólnych

i szczegółowych podstaw programowych, przez co stają się pustą deklaracją. Chodzi mi zwłaszcza o wskazanie postaw obywatelskich (znów bardzo ogólne i niedookreślone pojęcie) i pro wspólnotowych jako nadrzędnych celów kształcenia w zakresie wiedzy o społeczeństwie. Trudno uznać to stwierdzenie za prawdziwe w świetle wcześniejszych analiz.

## **Wnioski**

Analiza podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie wykazała, że w odniesieniu do szkolnej edukacji obywatelskiej założono model, który można określić jako „uczenie się o obywatelstwie”. Stąd dominacja wymagań o charakterze poznawczym z jednoczesnym pomijaniem umiejętności i postaw. Jaki kształt obywatelstwa jest zakładany w nowych podstawach programowych? Przede wszystkim jest to obywatelstwo adaptacyjne i nieaktywne. Świadczy o tym brak zdecydowanej artykulacji w podstawach programowych ważnych umiejętności społecznych. Jeżeli istotne, z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, umiejętności i postawy takie jak: umiejętność i gotowość do rozumienia różnych punktów widzenia, umiejętność zajęcia publicznie stanowiska i jego obrony, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność negocjowania, umiejętność osiągania kompromisu, umiejętność i gotowość uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach, umiejętność konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, umiejętność i gotowość zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne, zainteresowanie się komunikacją międzykulturową, pozostają w sferze deklaracji już w momencie „przekładania” wymagań ogólnych na wymagania szczegółowe, bądź też w ogóle nie znajdują swojej reprezentacji, to jak tu mówić o założeniu, że szkolna edukacja obywatelska miałaby kształtować aktywność obywatelską? Niestety nie wystarczy wiedzieć jakie są cnoty obywatelskie, i w jaki sposób urzeczywistniali je wybitni Polacy, przedstawiać cele i formy działań organizacji pozarządowych i różnych organizacji społecznych, znać formy wpływania obywateli na decyzje władz samorządowych. To ważna wiedza, ale nie wystarczająca do tego, by być aktywnym obywatelem czy obywatelką.

Wbrew wcześniejszym zapowiedziom politycznym nowe podstawy programowe nie są również zorientowane na kształtowanie postaw, stąd trudno nazwać ten projekt projektem etycznym (Potulicka, 2010, s. 101–103). Mimo, że w nowych podstawach programowych bardziej wyeksponowano (w odniesieniu do „starych” podstaw) umiejętność krytycznej oceny i, że wymagania te

w większym stopniu odnoszą się do obecnych problemów oraz zjawisk społecznych, a także więcej tu wymagań ocenianych jako emancypacyjne, to jednak nie sposób na tej podstawie stwierdzić, że chodzi tu o obywatelstwo krytyczne, zaangażowane (Veugeliers, 2011, s. 213; Westheimer, Kahne 2004, s. 4), skoro brakuje umiejętności, o których wcześniej było mowa, brakuje wiedzy na temat form sprzeciwu w państwie (poza sprzeciwem proceduralnym typu odwołanie od decyzji) oraz postaw związanych z uczestnictwem w demokratycznych procesach podejmowania decyzji, gotowości do politycznego zaangażowania się, wsparcia różnorodności, natomiast szacunek dla różnic oraz negatywna ocena uprzedzeń i dyskryminacji, a także gotowość do ich pokonywania są reprezentowane przez pojedyncze wymagania.

Opisane tu zmiany nie wpływają na ogólny kształt edukacji obywatelskiej, rekonstruowany na podstawie analizy podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie. Dodanie lub ujęcie poszczególnych wymagań, zastąpienie jednej treści innymi, nie ma tak naprawdę większego znaczenia jeżeli u podstaw tej zmiany nie leży zmiana koncepcji tej edukacji, inne podejście do niej, co następnie jest konsekwentnie „przekładane” na język podstaw programowych. Na podstawie przeprowadzonej analizy wnioskuję, że nowe podstawy programowe do wiedzy o społeczeństwie utrzymują *status quo* zarówno w zakresie zakładanego kształtu samej edukacji obywatelskiej, w której ma dominować przekaz wiedzy, jak i w zakresie zakładanego kształtu obywatelstwa – adaptacyjnego i nieaktywnego. Zmiana dokumentów nie eliminuje również mankamentów starej podstawy takich jak: brak spójności między wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi oraz deklaratorywność zapisów pojawiających się przy okazji formułowania warunków i sposobu realizacji tych podstaw, nie mających swojego odzwierciedlenia ani w wymaganiach ogólnych, ani w szczegółowych.

## Bibliografia:

- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Przekł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biesta G. (2017). Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, Vol. 15 (1), s. 52–73.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) (2016). *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*. t. 1–3. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2000). Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji seksualnej. *Forum Oświatowe*, nr 2.



- Chomczyńska-Rubacha M. (2010). Standardy rozwojowe edukacji seksualnej. *Studia Edukacyjne*, nr 12.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2011). Władza – ideologia – socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2016). Płeć i rodzaj w edukacji formalnej. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.) (2016). *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*. t. 1, Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M. (red.) (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Czech-Włodarczyk C. (2012). *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pankowska D. (2009). Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych. W: L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Dewey J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Przeł. Z. Bastgen. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dolata R., Kosęła K., Wiłkomirska A., Zielińska A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.) (2015). *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Gibbs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B. D. (2004). *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Groot I. de, Veugelers W. (2015). Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe. *Journal of Social Science Education*, vol. 14, no. 4.
- Kopińska V. (2016). Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. *Rocznik Pedagogiczny*, t. 39, s. 55–67.
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A., (2017). Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 1.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (red.) (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Krytyczna analiza*. Toruń: Wydawnictwo UMK (w druku).
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. *Forum Oświatowe*, nr 2.
- Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, s. 21–33.
- Mencel M. (2008). *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko B. (2002). Cele kształcenia. W: K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania*. tom I – *Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pankowska D. (2014). Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs” w kształceniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 19 (2).
- Pankowska D., Chomczyńska-Rubacha M. (2015). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, nr 36.
- Popow M. (2012). Dyskurs obywatelstwa w podręcznikach do kształcenia literaturowego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, nr 2.
- Potulicka E. (2010). Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I., (2016). Kompetencje społeczne i obywatelskie na trzecim etapie edukacyjnym – pozór podstawy programowej kształcenia ogólnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, vol. 23 nr 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz. U. 2017, poz. 703.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Solarczyk-Szwec H., Matusiak A., Kopińska V. (2016). Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
- Starego K. (2011). Obraz porządku społecznego i tożsamości obywatelskiej na przykładzie wybranych podręczników wiedzy o społeczeństwie. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański M. J. (2001). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Śliwerski B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Veugelaers W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and education in the Netherlands. *Revista de Educación*, número extraordinario,
- Westheimer J., Kahne J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, vol. 41, nr 2.
- Wiłkomirska A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Załącznik nr 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. 2017, poz. 356).
- Załącznik nr 1 do projektu *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* w wersji przekazanej do konsultacji publicznych w dniu 18.07.2017 r.) (<https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12300604/katalog/12446876#12446876>, dostęp 18-07-2017)
- Załącznik nr 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2012, poz. 977 ze zm.).
- Załącznik nr 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2012, poz. 977 ze zm.).

Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Żłobicki W. (2002). *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**Lista dokumentów wykorzystanych do stworzenia katalogu kategorii analitycznych:**

Załącznik do *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (L/394)*.

*Polska Rama Kwalifikacji – Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*.

**Lista publikacji wykorzystanych do stworzenia katalogu kategorii analitycznych:**

Argyle M. (2002). Umiejętności społeczne. W: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*. Poznań: Zysk i S-ka.

Biesta G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen, *European Educational Research Journal*, Volume 8, Number 2, <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>, dostęp: 2013-11-10.

Biesta G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hoskins B., Villalba E., Van Niljen D., Barber C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.

Martowska K., Matczak A. (2013). Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego. W: K. Martowska, A. Matczak, *Psychologia Jakości Życia*, tom 1, s. 43–56.

Matczak A. (2007). *Kwestionariusz kompetencji społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Riggio R. E. (1986). Assessment of basic social skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 51, s. 649–660.

*Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*. Załącznik do Uchwały nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”, M.P. z 2013 r., poz. 378.