

VIOLETTA KOPIŃSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

WARTOŚCI DEMOKRATYCZNE W SZKOLE. KRYTYCZNA ANALIZA PODSTAW PROGRAMOWYCH KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

WPROWADZENIE

Współczesne dokumenty polityczno-oświatowe odnoszące się do edukacji zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym nawiązują do wartości demokratycznych. I tak np. w *Załączniku do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, w ramach definicji kompetencji obywatelskich, czytamy m.in.:

„Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy”.

Natomiast *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*¹ w preambule stanowi:

„Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Identyczne zdanie obecne jest w projekcie² nowej ustawy – Prawo oświatowe³.

¹ Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zmianami.

² Stan prawny na dzień 2016-11-10.

³ <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/projekty-ustaw.html>, dostęp: 2016-11-10.

Powyższe sformułowania mają charakter deklaracyjny, co jednak nie umniejsza ich znaczenia, wręcz przeciwnie – nadaje (powinno nadawać) kierunek określonym, bardziej szczegółowym regulacjom, a w konsekwencji normom działania w obszarze edukacji. Czy tak rzeczywiście jest? Odniesienie się do tego problemu powinno zostać poprzedzone jeszcze jedną uwagą. Samo określenie wartości demokratycznych/wartości istotnych dla demokracji nie jest zadaniem łatwym. Wymienia się tu m.in.: wolność, autonomię, partycypację (czy też szerzej – zaangażowanie społeczne) i/lub uspołecznienie, solidarność, zaufanie, odwagę cywilną, uczciwość intelektualną, godność, tolerancję, szacunek dla innych, praworządność, sprawiedliwość, odpowiedzialność za siebie, za innych⁴. Zawartość tych katalogów, a także rozłożenie akcentów na poszczególne wartości zależy od perspektywy ujmowania demokracji⁵. Widoczna jest tu oscylacja między perspektywą liberalną a republikańską; indywidualną a wspólnotową⁶, pomiędzy agregacją a zaangażowaniem⁷, pomiędzy konsensem a agonizmem⁸ itd. Owe perspektywy rozumienia demokracji, a co za tym idzie – określania wartości istotnych dla demokracji, stanowią kontekst dla edukacji, w tym edukacji szkolnej. Badania prowadzone zarówno w obszarze założeń, jak i praktyki edukacyjnej mogą zatem służyć poznawaniu, odkrywaniu, rekonstruowaniu owych wartości.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na analizie podstaw programowych kształcenia ogólnego, które mają w Polsce istotne znaczenie prawne

⁴ Zob. m.in.: M. Ossowska, *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Instytut Wydawniczy Daimonion, Fundacja Biblioteki Etycznej, Lublin 1992, s. 15–32; S. Macedo, *Cnoty liberalne*, Znak: Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 1995, s. 328–336; A. Wilkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 32–35.

⁵ Różnicujący charakter ma tu również samo rozumienie pojęcia wartości. Wartość może być bowiem rozumiana jako zjawisko autonomiczne, kierunek motywacji, przedmiot pozytywnej oceny czy też kryterium pozytywnej oceny – zob. H. Świda-Ziemba, *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] *Młodzież a wartości* pod red. H. Świdzy-Ziemby, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 12–50.

⁶ A. Wilkomirska, dz. cyt., s. 35–37.

⁷ Więcej na ten temat; V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (książka w druku).

⁸ Por. koncepcję demokracji konsensualnej J. Habermasa z koncepcją demokracji agonistycznej Ch. Mouffé, w: J. Habermas, *Faktyczność i obowiązki. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przeł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 317–320; Ch. Mouffé, *Agonistyczne przestrzenie publiczne i polityka demokratyczna. Recykling idei*, przeł. J. Maciejczyk, bnmw 2005, <http://recyklingidei.pl/mouffe-agonistyczne-przestrzenie-publiczne-polityka-demokratyczna> [dostęp: 2013-03-16], Ch. Mouffé Ch., *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 120–121.

i praktyczne, a jednocześnie stanowią bardzo szczegółową artykulację wymagań konstruowanych w stosunku uczniów i uczennic na wszystkich etapach edukacyjnych. Ich analiza pozwala zatem na rekonstrukcję założeń edukacji szkolnej, w tym również odnoszących się do wartości demokratycznych.

METODOLOGIA

Pytanie badawcze, wokół którego skoncentrowano poniższe analizy brzmi: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają rozwijanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach demokratycznych/istotnych dla demokracji? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sięgnięto do wyników badań przeprowadzonych w 2015 roku przez zespół badaczek Katedry Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu⁹. Celem tych badań była ocena kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Metodą zbierania danych zastosowaną w badaniach było przeszukiwanie źródeł wtórnych¹⁰. Próba objęła podstawy programowe dla wszystkich etapów edukacyjnych¹¹ do wszystkich przedmiotów¹² obowiązkowych¹³ oraz do etyki i wychowania do życia w rodzinie. Jednostką analizy było wymaganie szczegółowe z podstawy programowej¹⁴.

⁹ Badania te były efektem rozszerzenia zadania realizowanego w ramach projektu Improving Teaching Methods for Europe (ImTeaM4EU). Projekt jest współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwa Strategiczne.

¹⁰ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 157–164.

¹¹ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm. (w brzmieniu nadanym przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014, poz. 803) – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm. – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

¹² Na pierwszym etapie edukacyjnym analizie poddano wszystkie obszary edukacji.

¹³ Na czwartym etapie edukacyjnym (ponadgimnazjalnym) próba objęła podstawy programowe do przedmiotów w zakresie podstawowym.

¹⁴ W przypadku etyki i wychowania do życia w rodzinie jednostką analizy były wymagania ogólne w powiązaniu z treściami nauczania. Są to bowiem jedyne przedmioty w podstawach programowych, dla których nie określono wymagań szczegółowych.

Na podstawie literatury przedmiotu¹⁵, dokumentów polityczno-oświatowych¹⁶ oraz kodowania otwartego¹⁷ podstaw programowych utworzono katalog 116 kategorii analitycznych będących w rezultacie efektami uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw wpisującymi się w kompetencje społeczne i obywatelskie. Katalog ten został wykorzystany do badania frekwencji występowania poszczególnych kategorii analitycznych w badanych podstawach programowych¹⁸.

Po wstępnej analizie ustalono, że w podstawach programowych kształcenia ogólnego występują 833 wymagania szczegółowe, które mieszczą się swoim zakresem w ramach kompetencji społecznych i obywatelskich. To właśnie te wymagania stały się podstawą do dalszych analiz. Wyniki badań opublikowano/złożono do publikacji w kilku czasopismach¹⁹ oraz w książce²⁰ będącej podsumowaniem prowadzonych badań.

¹⁵ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri 2012, K. Martowska, A. Matczak A., *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, w: K. Martowska, A. Matczak, *Psychologia Jakości Życia*, tom 1/ 2013, s. 43–56, A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007; R.E. Riggio, *Assesment of basic social skills*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 51/1986, s. 649–660; M. Argyle, *Umiejętności społeczne*, w: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*, Zysk i S-ka, Poznań 2002; B. Hoskins, E. Villalba, D. Van Niljen, C. Barber, *Measuring Civic Competence in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2008; G. Biesta, *Learning Democracy in School and Society*. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship, Sense Publishers, Rotterdam 2011, G. Biesta, *What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen*, “European Educational Research Journal”, Volume 8, Number 2/2009, <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>, dostęp: 2013-11-10.

¹⁶ 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, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, pobrano z: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=579, dostęp: 2015-04-01; 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.

¹⁷ K. Rubacha, dz. cyt., s. 263–264.

¹⁸ Szczegółowy opis metodologii badań – V. Kopińska, *Podstawy metodologiczne badań*, [w:] *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec (książka w druku).

¹⁹ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” nr 2/ 2016; V. Kopińska, K. Majchrzak, A. Szwech, *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1/2017; B. Przyborowska, V. Kopińska, I. Murawska, *Kompetencje społeczne i obywatelskie na trzecim etapie edukacyjnym – pozór podstawy programowej kształcenia ogólnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, vol. 23, nr 2/2016; H. Solarczyk-Szwec, A. Matusiak, V. Kopińska, *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” nr 2/2016.

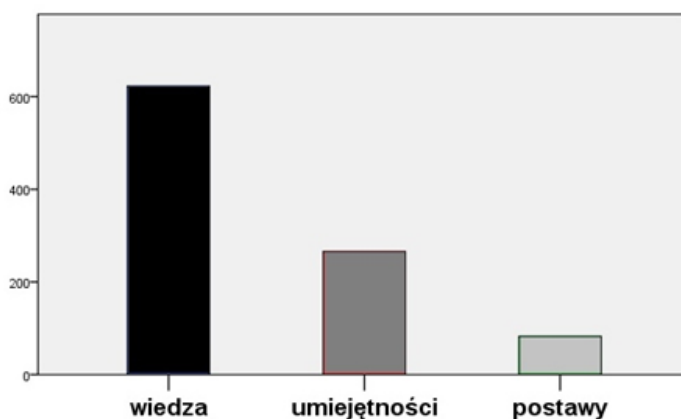
²⁰ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (książka w druku).

Przedstawione niżej analizy nie stanowią jednak powtórzenia z wcześniejszych publikacji. Odwołują się – rzecz jasna – do podstawowych rezultatów i skonstruowanych tam wniosków – ale stanowi to jedynie wewnętrzny kontekst dla analizy podjętego tu problemu. Sformułowany tu problem badawczy nie był przedmiotem wcześniejszych dociekań prowadzonych w ramach wspomnianych wyżej badań.

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze, z katalogu kategorii analitycznych skonstruowanych w ramach badań, o którym mowa wyżej, wybrano te, które odwoływały się wprost do wartości istotnych dla demokracji. Nie dokonywano tu wyboru ani klasyfikacji w oparciu o konkretną perspektywę rozumienia demokracji. Należy jednak podkreślić, że wybór był ograniczony, a owo ograniczenie wynikało z zawartości katalogu „pierwotnego” przyjętego w badaniach, o których mowa wyżej²¹.

WYNIKI BADAŃ

Prezentację wyników badań warto rozpocząć od wskazania kilku rezultatów i wniosków ogólnych, które naszkicują wewnętrzny kontekst dla przedstawienia wyników szczegółowych.



Wykres 1. Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego z uwzględnieniem podziału na obszar wiedzy, umiejętności i postaw

Źródło: badanie własne.

²¹ Więcej uwag na temat tego katalogu oraz jego utworzenia, w: V. Kopińska, *Podstawy metodologiczne badań*, [w:] *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec (książka w druku).

Po pierwsze należy podkreślić, że szkolna edukacja społeczna i obywatelska zakładana w podstawach programowych kształcenia ogólnego to edukacja oparta przede wszystkim na wiedzy. Wykres 1 pokazuje, jak niewiele wymagań odnosi się do kształtowania postaw.

Podobna dysproporcja w zakresie liczby efektów uczenia się z obszaru wiedzy, umiejętności i postaw występuje na wszystkich etapach edukacyjnych począwszy od drugiego (klasy IV–VI), przy czym największe różnice w tym zakresie dotyczą podstawy programowej dla gimnazjum. Tam wymagania szczegółowe odnoszące się do postaw stanowią zaledwie 7,5% badanych wymagań (N = 322). Jedynie I etap edukacyjny charakteryzuje się względną równowagą między liczbą efektów uczenia się z obszaru wiedzy, umiejętności i postaw²².

Ten wynik jest ważny, bo zwraca uwagę na charakter szkolnej edukacji społecznej i obywatelskiej. Koncentruje się ona w swoim założeniu na kompetencjach wiedzy. A skoro wymagania szczegółowe w podstawach programowych kształcenia ogólnego w tak niewielkim stopniu odnoszą się do postaw uczniów i uczennic, to trudno oczekiwać, że wartości demokratyczne znajdą tu swoją znaczącą artykulację.

Po drugie typ obywatelstwa rekonstruowany na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego posiada cechy, które w największym stopniu zbliżają je do typu „neoliberalnego”²³, choć, jak zauważono, obecne są tu również elementy wpisujące się w projekt liberalny etyczny²⁴. Ten wynik jest również istotny w kontekście podejmowanej w tym artykule problematyki, ponieważ sugeruje nie tylko ograniczony zakres artykulacji wartości w podstawach programowych, ale nadto – skoro dotyczy obywatelstwa realizowanego w warunkach demokratycznych – odnosi się wprost do wartości demokratycznych.

Po tych wstępnych uwagach przejdźmy do prezentacji szczegółowych wyników badań.

Tabela 1 pokazuje występowanie w podstawach programowych kształcenia ogólnego tych kategorii analitycznych, które odwołują się do wartości demokratycznych.

²² V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” nr 2/ 2016.

²³ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

²⁴ V. Kopińska, *Typy obywatelstwa a kompetencje obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego*, [w:] *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec (książka w druku).

Tabela 1. Kategorie analityczne odwołujące się do wartości demokratycznych w podstawach programowych kształcenia ogólnego z uwzględnieniem etapów edukacyjnych

Kategoria analityczna	Etap edukacyjny			
	pierwszy etap edukacyjny	drugi etap edukacyjny	trzeci etap edukacyjny	czwarty etap edukacyjny
Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	9 (5)*	0	3 (1)	1 (0)
Gotowość do autonomicznego działania	0	2	0	0
Gotowość przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych	2 (1)	1	1	1 (0)
Gotowość do uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji w różnych środowiskach, np. W szkole	0	0	0	0
Gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim	0	0	1	0
Gotowość do politycznego zaangażowania się	0	0	0	0
Gotowość do zaangażowania się w działania publiczne	0	0	1	1
Wspieranie różnorodności i spójności społecznej	0	0	0	0
Poszanowanie wartości i prywatności innych osób	2 (1)	1	0	1 (0)
Poszanowanie praw człowieka (wolność, równość, godność)	7 (4)	1 (0)	4 (2)	5 (4)
Szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych	1	0	0	2 (1)
Negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń	0	0	2	2 (1)
Gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu	0	0	0	1
Zaufanie i lojalność wobec demokratycznych instytucji	0	0	0	1
Wykazywanie się poczuciem obowiązku	6 (3)	0	0	0

* liczby w nawiasach oznaczają liczbę wymagań odpowiadających danej kategorii analitycznej po odjęciu podstaw programowych do przedmiotów: etyka i wychowanie do życia w rodzinie (przedmioty nieobowiązkowe).

Źródło: badania własne.

Analiza wyników przedstawionych w tabeli 1 pozwala dokonać następującego podsumowania:

- W podstawach programowych kształcenia ogólnego sformułowano niewiele wymagań szczegółowych, które odnoszą się do wartości istotnych dla demokracji.

- Część z tych wymagań usytuowana jest dodatkowo w przedmiotach, które nie mają charakteru obowiązkowego, a więc nie dotyczą przynajmniej części uczniów i uczennic²⁵.
- Biorąc pod uwagę analizowane kategorie, można stwierdzić, że podstawy programowe kształcenia ogólnego nie zakładają systematycznego – na każdym etapie edukacji, rozwijania określonych postaw związanych wprost z wartościami demokratycznymi. Całość sprawia wrażenie przypadkowości. Jak bowiem wyjaśnić fakt, że np. wymagania odwołujące się do szacunku dla różnic pojawiają się tylko na pierwszym i czwartym etapie edukacyjnym?
- Podstawy programowe kształcenia ogólnego nie formułują żadnego wymagania szczegółowego w żadnym przedmiocie, które wpisywałoby się w kategorii: *gotowości do uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji w różnych środowiskach, np. w szkole, gotowości do politycznego zaangażowania się, wspierania różnorodności i spójności społecznej*. Natomiast takie kategorie jak: *gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim, gotowość zmiany własnej opinii i osiągania kompromisu, zaufanie i lojalność wobec demokratycznych instytucji*, znalazły swój odpowiednik tylko w jednym wymaganiu szczegółowym w ciągu 12–13 lat edukacji.

Należy również dodać, że kategorie analityczne wymienione w tabeli 1 wpisują się w szczegółowe wymagania edukacyjne koncentrujące się zasadniczo w kilku przedmiotach. Prym wiedzie tu przedmiot – wiedza o społeczeństwie, który jest obecny w edukacji szkolnej począwszy od etapu gimnazjalnego, a także etyka i wychowanie do życia w rodzinie, które – jak wcześniej wspomniano są przedmiotami nieobowiązkowymi. Analiza wykazała, że na pierwszym etapie edukacyjnym najwięcej wymagań odnoszących się do wartości demokratycznych usytuowano w ramach etyki, która – jak wskazują dane SIO – jest najrzadziej organizowana właśnie dla uczniów i uczennic szkół podstawowych²⁶. Należy również odnotować, że żadna z analizowanych kategorii nie wystąpiła w języku polskim, historii oraz historii i społeczeństwie, które to przedmioty „obfitują” zwłaszcza w wiedzę wpisującą się w kompetencje obywatelskie²⁷.

²⁵ Zob. uwagi na ten temat – I. Symonowicz-Jabłońska, E. Wieczór, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych I etapu edukacyjnego*, [w:] *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec (książka w druku).

²⁶ Zob. dane na ten temat przytaczane przez P. Mroczkiewicza: P. Mroczkiewicz, *Lekcje etyki w szkołach, a problem tzw. suwaka godzinowego*, bmw, 2014, <http://mroczkiewicz.edu.pl/aktualnosci/archiwium/40-aktualnosci-1>, dostęp: 2016-11-10.

²⁷ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (książka w druku).

WNIOSKI I DYSKUSJA

Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego wykazała, że odpowiedzialność za skutki działań własnych, a także za uczestnictwo w różnych wspólnotach czy funkcjonowanie w różnych rolach społecznych, poszanowanie praw człowieka oraz obowiązkowość to wartości najczęściej artykułowane w szczegółowych wymaganiach podstaw programowych kształcenia ogólnego. Nie sposób jednak nie zauważyć, że uzyskane wyniki nie dają podstaw do tego, by stwierdzić, że podstawy programowe generalnie zakładają kształtowanie wartości demokratycznych, a tym bardziej, że eksponują owe wartości w edukacji. Tak nie jest. Należałoby to raczej ująć w ten sposób: wprawdzie pojawiają się w ramach założeń, ale ich pozycję w porównaniu z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi z obszaru umiejętności, a zwłaszcza wiedzy, należałoby uznać za poboczną, żeby nie powiedzieć – marginalną.

Przedstawione wyniki trudno analizować z perspektywy ewentualnej koncepcji demokracji leżącej u podstaw tworzenia tych założeń, ponieważ artykułowana warstwa aksjologiczna jest tu wyjątkowo skromna. Nie można jednak nie dostrzec, że wartości związane z uspołecznieniem, zaangażowaniem społecznym, a także z funkcjonowaniem w środowisku zróżnicowanym są tu niemal nieobecne.

Jak wspomniano w części metodologicznej niniejszego artykułu, wyniki tu przedstawione są rezultatem analiz wymagań szczegółowych. W badaniach nie analizowano wymagań ogólnych, zakładając, że wymagania szczegółowe stanowią ich operacjonalizację. Należy jednak dodać, że w podstawach programowych kształcenia ogólnego obecne są również zalecane warunki i sposób realizacji sformułowane dla poszczególnych przedmiotów. Zalecenia te mają zróżnicowany charakter; raz są wskazówkami metodycznymi i/lub organizacyjnym, jak sugeruje tytuł, a innym razem formułują dodatkowe cele bądź efekty uczenia się (dotyczy to tylko niektórych przedmiotów). Tak jest w przypadku przedmiotu wiedza o społeczeństwie występującego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym. Oprócz wskazówek metodycznych i organizacyjnych wskazano tu na postawy, które powinny być kształtowane u uczniów i uczennic. Wymieniono tu: zaangażowanie w działania obywatelskie, wrażliwość społeczną, odpowiedzialność, poczucie więzi, tolerancję. To niewątpliwie istotne, ale usytuowanie ich w ramach *zalecanych warunków i sposobów realizacji* budzi kontrowersje w zakresie interpretacji. Pojawia się bowiem pytanie, dlaczego nie zostały one wyartykułowane w ramach wymagań ogólnych i szczegółowych poszczególnych przedmiotów; dlaczego pojawiają się w tym miejscu, zwłaszcza że nie są ani warunkami, ani sposobami realizacji podstawy programowej? Konstrukcja ta mogłaby być akceptowalna, gdyby były one pewnym powtórzeniem tego, co zostało zapisane w wymaganiach dla tego przedmiotu. Interpretować można by to wówczas jako pewne przypomnienie, zwłaszcza, że ta część podstaw programowych, która dotyczy owych zalecanych warunków znajduje się w omawianych dokumentach na końcu, po wyartykułowaniu wszystkich wymagań dla

wszystkich przedmiotów. Niestety nie jest to przypomnienie, bo wymagania dla tego przedmiotu tego nie potwierdzają.

W rezultacie zatem znaczenie pojawiających się w miejscu *zalecanych warunków i sposobu realizacji* celów lub efektów uczenia (niemających swojego przełożenia na wymagania ogólne i szczegółowe) zostaje pomniejszone i nadaje im charakter drugorzędny, niejako – „na doczepekę”.

Edukacja szkolna nawet w warstwie założeń nie jest zatem odpowiedzią na dostrzegalne i potwierdzone wieloma badaniami deficyty funkcjonowania sfery publicznej²⁸. Czy zatem, mimo ogólnych deklaracji, już na poziomie podstaw programowych następuje swego rodzaju redukcja wymiaru etycznego edukacji obywatelskiej? Czy diagnozy o neoliberalnym charakterze edukacji²⁹, o zredukowanym polu myślenia o edukacji³⁰ dotyczą już obszaru samych założeń?

Przedstawione w artykule wyniki i wnioski mogą być dyskutowane. Wątpliwości może budzić ocena podstaw programowych z zastosowaniem ujęcia ilościowego. Należy jednak podkreślić, że badanie to wymagało analizy jakościowej wymagań szczegółowych. Dopiero na tej podstawie możliwe było zbadanie frekwencji występowania poszczególnych kategorii analitycznych i przedstawienie wyników w formie ilościowej. Prawdą jest jednak to, że o ile najwyższe liczebności oraz brak występowania danej kategorii analitycznej w ogóle bądź na określonym etapie edukacyjnym łatwo ocenić, o tyle ocena pozostałych wyników jest niewątpliwie trudna. Konieczna w tym przypadku jest relatywność. Z tego też powodu w artykule odwołano się do ogólnych wyników badań, nakreślając w ten sposób kontekst dla formułowanych ocen i wniosków.

Przedstawione w tym artykule wyniki nie uprawniają do ogólnych wniosków na temat obecności wartości demokratycznych w edukacji szkolnej. Nie można tu wnioskować, że kształtowanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach demokratycznych ma charakter poboczny czy marginalny. Wniosek ten jest jednak uprawniony w odniesieniu do podstaw programowych kształcenia ogólnego, które wyznaczają to, co musi być realizowane w ramach edukacji szkolnej. Mimo ogólnych deklaracji podkreślających znaczenie wartości demokratycznych w edukacji, w tym – edukacji szkolnej, samo „przejście” na poziom nieco bardziej konkretny (czyli poziom założeń dotyczących tego, jakie mają być efekty uczenia się uczniów i uczennic w ramach kształcenia ogólnego) obnaża pusty charakter owych deklaracji. A przecież nie jest to jeszcze poziom praktyki edukacyjnej. Należałoby się zatem spodziewać, że założenia na tym szczeblu będą wciąż formułowane „na wyrost” w odniesieniu do tego, co może

²⁸ Np. J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015; K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

²⁹ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 17–59; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

³⁰ T. Szkudlarek, *„Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

być/jest realizowane w praktyce. Tymczasem redukcja następuje już na poziomie samych podstaw programowych. Można oczywiście oczekiwać, że owe deficyty zostaną skompensowane przez praktykę edukacyjną, ale wobec diagnoz i wyników badań wskazujących na pozorność działań wielu obszarów edukacyjnych³¹, czy np. na brak uspołecznienia polskich szkół³², nadzieja ta wydaje się złudną.

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.

Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przeł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

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

Kopińska V., *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (w druku).

Kopińska V., Majchrzak K., Szwec A., *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1/2017.

Kopińska V., *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” nr 2/ 2016.

Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (książka w druku).

Kopińska V., *Współczesne problemy samorządności uczniowskiej*, [w:] D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

³¹ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

³² B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; M. Mencil, *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; V. Kopińska, *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; V. Kopińska, *Współczesne problemy samorządności uczniowskiej*, [w:] D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

- Macedo S., *Cnoty liberalne*, Znak: Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 1995.
- Martowska K., Matczak A., *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, w: K. Martowska, A. Matczak, *Psychologia Jakości Życia*, tom 1/ 2013.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri 2012.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, Warszawa 2007.
- Mencel M., *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza: Impuls, Kraków 2008.
- Mouffe Ch., *Agonistyczne przestrzenie publiczne i polityka demokratyczna, Recykling idei*, przeł. J. Maciejczyk, bmw 2005, <http://recyklingidei.pl/mouffe-agonistyczne-przestrzenie-publiczne-polityka-demokratyczna> [dostęp: 2013-03-16].
- Mouffe Ch., *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Mroczkiewicz P., *Lekcje etyki w szkołach a problem tzw. suwaka godzinowego*, bmw, 2014, <http://mroczkiewicz.edu.pl/aktualnosci/archiwium/40-aktualnosci-1>, dostęp: 2016-11-10.
- Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Instytut Wydawniczy Daimonion, Fundacja Biblioteki Etycznej, Lublin 1992.
- Polska Rama Kwalifikacji – Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, pobrano z: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=579, dostęp: 2015-04-01.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Projekt ustawy – Prawo oświatowe, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/projekty-ustaw.html>, dostęp: 2016-11-10.
- Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I., *Kompetencje społeczne i obywatelskie na trzecim etapie edukacyjnym – pozór podstawy programowej kształcenia ogólnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, vol. 23, nr 2/2016.
- Riggio R.E., *Assesment of basic social skills*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 51/1986.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Solarczyk-Szwec H., Matusiak A., Kopińska V., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” nr 2/2016.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Załącznik do uchwały nr 61 Rady Ministrów z 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”, M.P. z 2013 r., poz. 378.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szkudlarek T., *„Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Świda-Ziemba H., *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] *Młodzież a wartości* pod red. H. Świdy-Ziemby, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, tj. Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zmianami.
- Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (L/394).

Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm. – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm. – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Author: Violetta Kopińska

Title: Democratic Values in School. Critical Analysis of the Core Curricula

Key words: democratic values, democracy, school, education, core curricula

Abstract

In the definition of civic competences which is situated in the *Annex* to Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning – *Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework it is written*: “Full respect for human rights including equality as a basis for democracy, appreciation and understanding of differences between value systems of different religious or ethnic groups lay the foundations for a positive attitude”. Therefore, the question is: Does school education in general premise developing attitudes based on values essential to democracy? The answers to this question can be searched conducting various studies. The paper presents the results of analysis of the core curricula conducted by a team of researchers from the Department of School Education, Faculty of Educational Sciences, Nicolaus Copernicus University in Torun (Poland). Why core curricula have become the object of our research? Basically, for two reasons. Firstly, the school has obligated to implement them, and all school programs and textbooks have to be consistent with them. Secondly, they are also a kind of articulation and a declaration of competence required from people in the given place and time.