

Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Hanna Solarczyk-Szwec

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*

ABSTRAKT: W prezentowanych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie efektów uczenia się istotnych z punktu widzenia wspólnoty konstruktywistycznej (refleksyjnej, otwartej)? W badaniu skoncentrowano się na występowaniu w podstawach programowych I, II, III, i IV etapu edukacyjnego takich efektów uczenia się, które prowadzą do rozwijania kompetencji związanych z współpracą, komunikacją, autonomią, krytycznym myśleniem i odpowiedzialnością oraz partycypacją obywatelską i aktywność publiczną. Wyniki badań dowodzą, że wszystkie one są słabo reprezentowane w podstawach programowych.

Badania były realizowane w ramach projektu *Improving Teaching Methods for Europe*, finansowanego z program UE Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje europejskie, kompetencje społeczne, kompetencje obywatelskie, podstawy programowe kształcenia ogólnego, wspólnota.

* Badanie przeprowadzone w ramach projektu *Improving Teaching Methods for Europe* (ImTeaM4EU). Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne. Referat wygłoszony na konferencji PTP „Wychowanie do życia wartościowego jednostki i wspólnoty”, Bydgoszcz–Toruń, 19–20.10.2015 r.

Kontakt:	Violetta Kopińska violetta.kopinska@umk.pl
	Hanna Solarczyk-Szwec hanna.solarczyk@umk.pl
Jak cytować:	Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/396
How to cite:	Kopińska, V., & Solarczyk-Szwec, H. (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/396

Z badań socjologów, m.in. Fatygi (za: Bendyk, 2015), wyłania się obraz Polaków jako istot sprywatyzowanych i doskonale odspołeczniowanych, dla których najważniejsze jest własne zdrowie i rodzina, a cnoty i powinności obywatelskie nie wzbudzają w nich większych emocji. Czapiński (2006) konstatuje: „W miejsce społeczeństwa rozciąga się próżnia socjologiczna. Między Polakami organizującymi się w podstawowe rodzinne wspólnoty a wspólnotą nadrzędną, narodową, zorganizowaną w państwo, nie istnieją struktury pośrednie” (s. 8). Bendyk (2015) z „Polityki” dodaje: „Polska próżnia socjologiczna kipi różnorodnymi i sprzecznymi zjawiskami: więcej sprawiedliwości społecznej, ale także więcej wolności gospodarczej, więcej państwa, ale także więcej wolności osobistej, więcej kosmopolitycznej otwartości, a także więcej narodowej dumy” (s. 22). Diagnoza społeczna zachęca pedagogów do postawienia pytań o edukację, tj. o przyczyny, wynikające z praktykowanego w szkole i poza nią kształcenia i wychowania, a także możliwości pedagogicznych strategii przeciwdziałania negatywnym skutkom przemian społecznych. Uznano za zasadne, aby punktem wyjścia tak zakreślonego pola problemowego uczynić analizę podstawy programowej kształcenia ogólnego dla wszystkich etapów edukacji szkolnej z punktu widzenia kompetencji społecznych i obywatelskich, zakładając, że są one potencjalnymi czynnikami zmiany społecznej. Zespół badaczy przyjął, że pożądaną wartością społeczną w kontekście diagnozy społecznej oraz interesu społecznego jest wspólnota, która stała się tym samym kategorią teoretyczną, organizującą analizę i interpretację wyników badań.

Literatura przedmiotu na temat wspólnoty jest bogata, co wynika z historii tego pojęcia, praktycznego znaczenia dla istnienia społeczeństwa i społeczności oraz jego teoretycznej mocy, inspirującej naukowe spory w naukach humanistycznych i społecznych, odzwierciedlając projekcję ludzi i czasów (w jakich żyją) na temat życia społecznego. Aktualnie odczuwamy powszechnie brak wspólnotowości, co jest ubocznym efektem niekontrolowanego indywidualizmu i przeniesionej z gospodarki na życie społeczne – zasady konkurencji, co z kolei prowadzi do poczucia wyobcowania, niepewności, frustracji. Aby nie pozostać na poziomie „pustego znaczącego”, przejdźmy do udzielenia odpowiedzi na kilka pytań: Co kryje się pod pojęciem wspólnotowości? Jaki typ relacji ludzi ze światem jest w niej oczekiwany? Jakie mo-

dele wspólnotowości są wyodrębniane? W odpowiedzi na te pytania odwołam się do interpretacji Straś-Romanowskiej oraz Szahaja, ograniczając się do zasygnalizowania kluczowych kwestii w tym względzie.

Straś-Romanowska (1997) przyjmuje za Buberem, że w zależności od wartości, jaką przypisuje się każdemu członowi relacji: *ja-świat*, można wyodrębnić trzy typy kultury: indywidualistyczną, kolektywistyczną oraz wspólnotową. W pierwszej *ja* dominuje nad światem, w drugiej świat nad *ja*, a trzecia – oparta na podejściu neokonserwatywnym i aksjologicznym – zakłada symetryczność tych relacji oraz traktowanie jako całość, którą rządzi zasada jedności. W kulturze wspólnotowej podstawowym faktem egzystencjalnym nie jest ani człowiek *podległy* człowiekowi, ani człowiek *obok* człowieka, lecz człowiek z człowiekiem, sfera *pomiędzy*. Wyrazem ducha kultury wspólnotowej jest filozofia dialogu, która głosi, że spotkanie z drugim człowiekiem zobowiązuje nie tylko do respektowania jego absolutnej inności, ale również odpowiedzialności za niego (Baran, 1991, za: Straś-Romanowska, 1997), każe uczyć się pokory i ofiarności, samoograniczenia i samodyscypliny. Psychologów w podejściu wspólnotowym interesują zagadnienia aksjologiczne, związane z moralnością jednostki oraz dotyczące uwzględniania w działaniu drugiej osoby, nie tylko jej interesu, ale i jej godności; problemy gotowości dla poświęcenia się dla innych, rezygnacji z osobistej przyjemności czy satysfakcji na rzecz innych (Baran, 1991, za: Straś-Romanowska, 1997). Z tego punktu widzenia, rozwój definiowany jest w terminach przezwyciężania ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych, przekraczania granic swojego „ja” w kierunku ideału oraz poszerzania pola powinności (Dąbrowski, 1979; Frankl, 1978; Gałdowa, 1992, za: Straś-Romanowska, 1997). „Wychowanie w kulturze wspólnotowej polega na budowaniu etosu poprzez uwrażliwianie na wartości, inspirację moralną, przykład itp.” (Gałdowa, 1992, za: Straś-Romanowska, 1997). Farnicka i Liberska (2014) twierdzą, że tak rozumiane podejście wspólnotowe jest bliskie podejściu demokratycznemu, a elementem łączącym te ujęcia są cele wychowania, mające za zadanie kształtowanie podmiotowości ucznia, zaś naczelnymi wartościami są: 1. obywatelska współpraca, 2. produktywna niezależność, 3. krytyczne myślenie oraz 4. bogactwo repertuaru zachowań.

Szahaj (2007) formułuje dwa modele wspólnotowości: organiczny (nierefleksyjny) i oraz konstruktywistyczny (refleksyjny), aby uświadomić nam ryzyko nieporozumienia, wynikające z przypisywania odmiennych znaczeń tej samej kategorii pojęciowej. Pierwszy rodzaj wspólnoty łączy się z przekonaniem, że dana wspólnota jest całkowicie naturalna, gotowa, w swojej istocie niezmienna, harmonijna, zjednoczona wokół tych samych wartości, samowystarczalna, z jasno określonymi granicami oraz kryteriami przynależności. Członkowie takiej wspólnoty mają zachowywać się w sposób wyznaczony dobrem całości, które jest ważniejsze niż dobro jednostek. Tego typu wspólnota ma tendencje do tego, aby być wspólnotą wyłączającą, tzn. uznającą osoby niespełniające kryteriów uznanych za naturalne dla niej (pochodzenia, wyznania, języka, kultury, koloru skóry, posiadania itp.) za, z definicji, niezdolne do stania się jej członkami. Istotnym elementem, utrzymującym spójność tak pojmowanej grupy, jest wróg, antybohater. Takie warunki istnienia wspólnoty

prowadzą do ograniczania ludzkiej wolności, eliminacji możliwości indywidualnego rozwoju, zaniku krytycznego myślenia, ujednolicenia, a nawet wojowniczego fanatyzmu. Wspólnota o charakterze konstruktywistycznym jest przeciwnością wspólnoty organicznej. Kluczową dla niej wartością jest zachowanie autonomii i wolności w wyborze i przynależności do wspólnoty. Członkowie tego typu wspólnoty uznają, że zachowuje ona swój sens tak długo, jak długo chcą w niej uczestniczyć i są z nią emocjonalnie związani. Jej zaletą jest wewnętrzna różnorodność, która wpływa na rozszerzenie indywidualnej wyobraźni. Ma charakter otwarty i włączający, ponieważ nie ma jednoznacznie określonych kryteriów przynależności. Tego typu wspólnota dopuszcza wewnętrzną krytykę, nie traktując jej jako zamachu na swoją tożsamość. Za cnoty nadrzędne w niej przyjmuje się sprawiedliwość i solidarność.

Prezentowane modele wspólnotowości są przedmiotem sporu liberałów i komunitarystów, którzy wzajemnie zarzucają sobie idealizm i utopijność tych projektów (Szahaj, 2000). W świetle aktualnej dyskusji pedagogicznej na temat celów edukacji, stoimy na stanowisku, że pożądany typ wspólnoty ma charakter konstruktywistyczny (refleksyjny, otwarty i włączający). Przy tym, traktujemy ten typ wspólnoty w prezentowanym fragmencie badań jako weberowski typ idealny, stawiając pytanie o to, czy do takiego typu wspólnoty kształci i wychowuje polska szkoła, realizując wymagania podstawy programowej kształcenia ogólnego?

UWAGI METODOLOGICZNE

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki stanowią fragment badań, prowadzonych w ramach projektu *Improving Teaching Methods for Europe*. Celem tego projektu jest rozwijanie europejskich kompetencji kluczowych oraz profesjonalizacja nauczycieli poprzez rozwijanie kompetencji metodycznych nauczycieli w tym zakresie. Wśród europejskich kompetencji kluczowych wymieniane są m.in. kompetencje społeczne i obywatelskie, które stały się przedmiotem naszych badań, a zarazem obszarem projektowania działań edukacyjnych. Istotnym przy tym, z punktu widzenia celów projektu, było dokonanie wstępnej diagnozy ich obecności w obowiązujących dokumentach oświatowych. Uznano, że niebagatelne znaczenie dla owej diagnozy na gruncie polskim może mieć analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego.

Celem badań, których fragment prezentujemy w niniejszym artykule, była identyfikacja i ocena kompetencji społecznych i obywatelskich, zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego, oraz potencjalnych skutków ich realizacji dla edukacji. Badanie zostało przeprowadzone przez pracowników Katedry Pedagogiki Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu¹ w roku 2015.

Przedmiotem analizy były podstawy programowe kształcenia ogólnego dla I, II, III, IV etapu edukacyjnego (przy czym nie uwzględniono języka mniejszości narodowej/etnicznej, języka regionalnego, przedmiotów nauczanych tylko na poziomie rozszerzonym – na IV etapie edukacyjnym), opublikowane w:

- 1) Załączniku 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,
- 2) Załączniku 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 umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

W badaniach szukano odpowiedzi na pytanie: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się³, które są istotne z punktu widzenia wspólnoty konstruktywistycznej?

W badaniach typ idealny – wspólnota konstruktywistyczna – został wykorzystany do operacjonalizacji kompetencji społecznych i obywatelskich właściwych dla tego typu wspólnoty oraz jako narzędzie (Jurgiel, 2007) do interpretacji wyników badań.

We wstępie do artykułu zaprezentowano teoretyczne założenia wspólnoty konstruktywistycznej na tle innych typów wspólnoty w kontekście sporu między liberałami i komunitarystami, w tym miejscu (tabela 1) prezentujemy cechy wspólnoty konstruktywistycznej w odniesieniu do wyodrębnionych przez autorki artykułu kryteriów różnicujących.

Tabela 1

Charakterystyka wspólnoty konstruktywistycznej jako typu idealnego

KATEGORIE RÓŻNICUJĄCE	OPIS
Orientacja filozoficzna	liberalizm
Koncepcja człowieka	byt dynamiczny, który przechodzi różne koleje losu, różnie też kształtuje swą tożsamość; charakteryzuje ją postawa przyjaźni obywatelskiej, tzn. życzliwość i zaufanie wobec każdego, kto wyraził chęć bycia członkiem wspólnoty, nie oczekując, że owo bycie będzie wieczne; nie tłumi ludzkiej indywidualności, ale stara się jej sprzyjać, uznając odmienność za wartość
Koncepcja narodu	polityczna/obywatelska – o przynależności do narodu decyduje głównie lojalność wobec pewnych instytucji politycznych wyznaczających jego specyfikę
Warunki członkostwa	członkiem można stać się, gdy taka będzie wola innych, to jednak nigdy nie odbywa się automatycznie, na mocy przyjętego z góry kryterium, traktowanego jako naturalne, niedebatowalne, niezmiennie; nikt nie jest z góry wyłączony z jej potencjalnego składu; afiliacje wspólnotowe mogą się zmieniać; wspólnota konstruktywistyczna nie domaga się podporządkowania jednostek woli zbiorowej w każdej sytuacji, bezwarunkowego oddania i uzależnienia
Tożsamość	nie domaga się jedności za wszelką cenę, uznając różnorodność za zaletę i wartość; wspólnotowa harmonia nie powstaje z jednorodnych (tożsamy) elementów; jak każda wspólnota definiuje się często w opozycji wobec innych wspólnot, to jednak istnienie wroga nie jest jej potrzebne dla zachowania wewnętrznej jedności; dopuszcza wewnętrzną krytykę, nie traktując jej jako zamachu na swoją tożsamość
Granice	są sprawą mediacji, porozumienia, wyboru, świadomej akceptacji, uzyskanej zgody

KATEGORIE RÓŻNICUJĄCE	OPIS
Manifestacja na zewnątrz	dyskretna, oszczędna w używaniu jednoczących symboli czy słów; otwarta, włączająca; nie wstydzi się wskazywania na autorstwo jej projektu; nie ukrywa swojego przygodnego charakteru

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szahaj, A. (2007). *Samotność i wspólnota*. W: J. Rutkowiak i in. (red.), *Edukacja, moralność sfera publiczna* (s. 95–100). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.

Mając na uwadze powyższą charakterystykę wspólnoty konstruktywistycznej jako typu idealnego, wyprowadzono z literatury przedmiotu bazowe, z punktu widzenia edukacji, dla wspólnoty konstruktywistycznej kompetencje społeczne i obywatelskie. Przede wszystkim, są to umiejętności związane ze współpracą oraz takie, które pozwalają na konstruktywne porozumiewanie się między ludźmi, którzy mimo różnic darzą się szacunkiem oraz autonomią, umiejętność krytycznego myślenia i odpowiedzialność, a także umiejętności i postawy związane z partycypacją obywatelską i aktywnością w sferze publicznej. Operacjonalizacja kompetencji społecznych i obywatelskich, wpisujących się w relację określaną mianem wspólnotowości nie wyklucza kompetencji, które są również akceptowalne w ramach indywidualizmu czy kolektywizmu. Należy jednak podkreślić, że nie chodzi nam o ocenę poszczególnych kompetencji, ale o generalną ocenę podstaw programowych pod kątem cech przypisywanych wspólnotowości o charakterze konstruktywistycznym.

Bazując na rozważaniach teoretycznych, dotyczących wspólnotowości, z katalogu 116 kategorii analitycznych⁴ skonstruowanych dla potrzeb analizy podstaw programowych, wybrano takie (tabela 2), które, zdaniem autorek, wpisują się w wspólnotową relację ja–świat o charakterze konstruktywistycznym, a których obecność i liczebność będzie wskaźnikiem, pozwalającym udzielić odpowiedzi na postawione pytanie badawcze.

Tabela 2

Kategorie analityczne/efekty uczenia się właściwe dla wspólnoty konstruktywistycznej

L.P.	KATEGORIE ANALITYCZNE/EFEKTY UCZENIA SIĘ
WSPÓŁPRACA	
1.	umiejętność budowania koalicji, umiejętność współpracy i interakcji
2.	gotowość do współdziałania w zorganizowanych warunkach – nawiązywanie konstruktywnych, satysfakcjonujących dla wszystkich stron relacji
3.	gotowość do współdziałania w zorganizowanych warunkach – kształtowanie i utrzymywanie konstruktywnych, satysfakcjonujących dla wszystkich stron relacji
4.	umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym
KOMUNIKACJA	
5.	umiejętność wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów
6.	umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia
7.	umiejętności komunikacyjne

8.	umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów
9.	umiejętność rozwiązywania konfliktów
10.	umiejętność konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach
11.	umiejętność negocjowania
12.	poszanowanie praw człowieka (wolność, równość, godność)
13.	szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych
14.	gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu
15.	zainteresowanie komunikacją międzykulturową
AUTONOMIA, KRYTYCZNA OCENA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ	
16.	umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony
17.	umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji
18.	gotowość do autonomicznego działania
19.	gotowość do sprawdzania i korygowania efektów własnej pracy
20.	negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń
21.	gotowość przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych
PARTYCYPACJA OBYWATELSKA I AKTYWNOŚĆ W SFERZE PUBLICZNEJ	
22.	umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne
23.	umiejętność obrony własnych poglądów wyrażanych publicznie
24.	umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach
25.	umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim
26.	umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich
27.	gotowość do przynależenia do różnych wspólnot, funkcjonowania w różnych rolach społecznych
28.	gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych
29.	gotowość do uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji w różnych środowiskach, np. w szkole
30.	gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim
31.	gotowość do politycznego zaangażowania się
32.	gotowość do zaangażowania się w działania publiczne
33.	zainteresowanie rozwojem społeczno-gospodarczym
34.	zainteresowanie się rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha, 2008). Jednostką analizy było wymaganie szczegółowe z podstawy programowej (wyjątek stanowiły przedmioty: wychowanie do życia w rodzinie, etyka – tam jednostką analizy były wymagania ogólne w powiązaniu z treściami kształcenia, ponieważ wymagań szczegółowych w stosunku do tych przedmiotów nie określono).

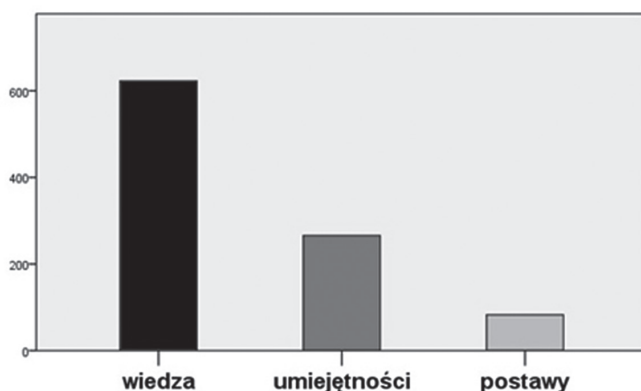
W analizie danych uwzględniono następujące zmienne: przedmiot i etap edukacyjny (I–IV), rodzaj wymagania z podstawy programowej (wiedza, umiejętność, postawa) oraz ocenę kompetencji w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji: rekonstrukcyjna, adaptacyjna, emancypacyjna (Chomczyńska-Rubacha, 2010; Kwiecieński, 1995).

WYNIKI BADAŃ

Tytułem wprowadzenia, przedstawiamy ogólne wyniki przeprowadzonego badania, aby wyniki kategorii analitycznych właściwych dla wspólnoty konstruktywistycznej przedstawić na szerszym tle.

W podstawach programowych kształcenia ogólnego zidentyfikowane 833 wymagania, odnoszące się do kompetencji społecznych i obywatelskich, z czego 54 – na pierwszym etapie edukacyjnym, 193 – na drugim, 322 – na trzecim i 264 na czwartym.

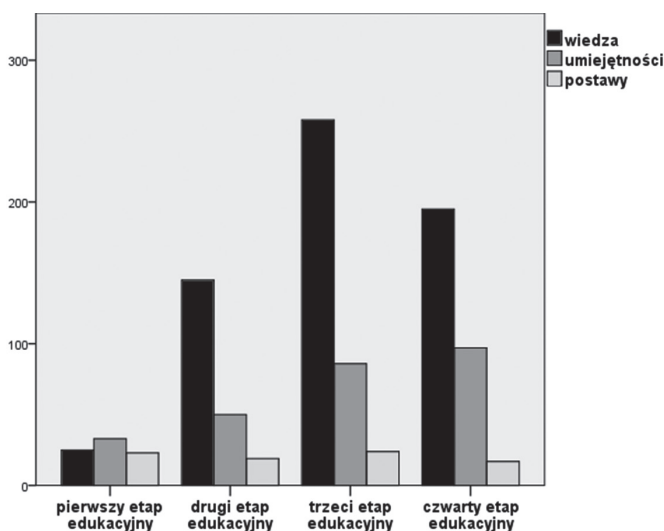
Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego wykazała, że dominują wymagania, które mieszczą się w obszarze wiedzy (rysunek 1).



Rysunek 1. Wymagania w podstawie programowej kształcenia ogólnego z podziałem na wiedzę, umiejętności i postawy.

Wynik ten ma istotne znaczenie dla problematyki podjętej w ramach niniejszego artykułu, ponieważ oznacza, że interesujące nas tu kategorie analityczne – mieszczące się w obszarze umiejętności i postaw – nie są licznie reprezentowane w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów, podczas gdy z literatury przedmiotu wynika, że dla wspólnoty konstruktywistycznej kluczowe znaczenie ma *praxis*, a w niej umiejętności i postawy.

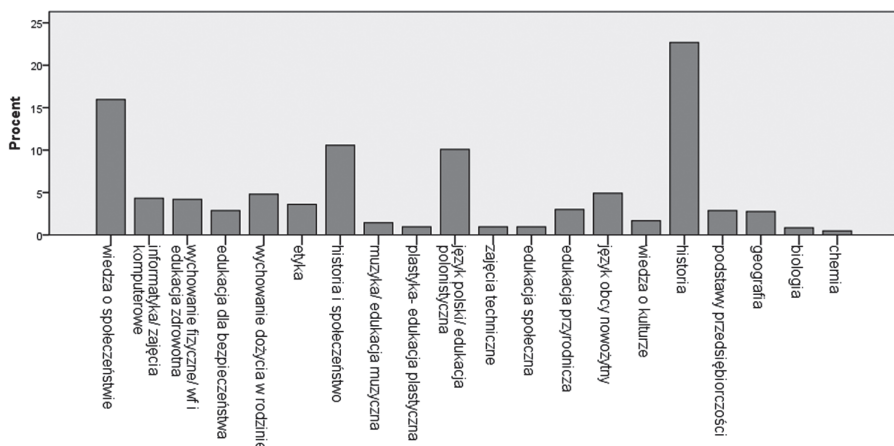
Wymagania zaliczone do kategorii „wiedza” stanowią 74,8% wszystkich badanych wymagań ($N = 833$) w podstawie programowej, podczas gdy wymagania mieszczące się w obszarze umiejętności stanowią 31,9%, a w obszarze postaw – 10%⁵ tych wymagań. Liczebności wymagań kwalifikowanych do obszaru wiedzy, umiejętności i postaw różnią się na poszczególnych etapach edukacyjnych, ale wszędzie – za wyjątkiem pierwszego etapu edukacyjnego, dominuje wiedza (rysunek 2).



Rysunek 2. Wymagania w podstawie programowej kształcenia ogólnego na poszczególnych etapach edukacyjnych z podziałem na wiedzę, umiejętności, postawy.

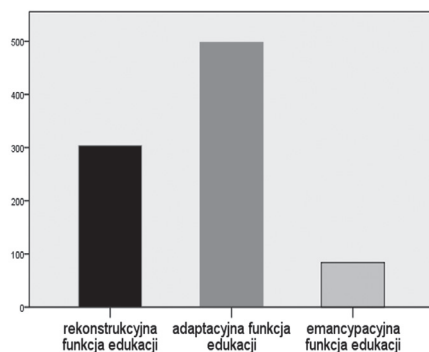
Mimo że, jak wynika z wykresu 2, wymagania z obszaru umiejętności osiągają najwyższe liczebności na IV etapie edukacyjnym ($N = 97$), a wymagania z obszaru postaw na III etapie edukacyjnym ($N = 24$), to ich porównanie w ramach poszczególnych etapów edukacyjnych, daje podstawy do wniosku, że relatywnie najwięcej wymagań z obszaru umiejętności i postaw jest obecnych na I etapie edukacyjnym (odpowiednio – 61,1%, 42,6% wymagań dla tego etapu), najmniej – na trzecim (odpowiednio – 26,7%, 7,5% wymagań dla tego etapu). Trzeci etap edukacyjny jest jednocześnie tym, w którym istnieje największa dysproporcja pomiędzy wymaganiami z podstawy programowej kwalifikowanymi jako pochodzące z obszaru wiedzy, umiejętności i postaw.

Warto również dodać, że analizowane wymagania koncentrują się w zasadzie w kilku przedmiotach. I tak – najwięcej przypada na historię, wiedzę o społeczeństwie, historię i społeczeństwo i język polski (odpowiednio: 22,7%; 16%; 10,6%; 10,1% badanych wymagań). Ilustruje to rysunek 3.

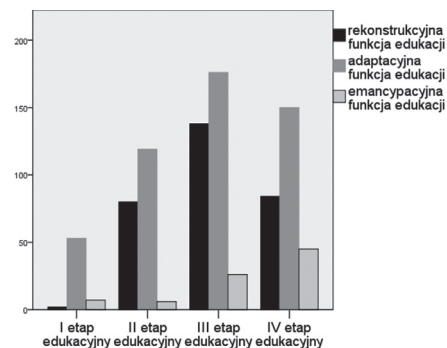


Rysunek 3. Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawie programowej kształcenia ogólnego z podziałem na przedmioty.

Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego wykazała, że zdecydowanie dominują tu wymagania, odnoszące się do funkcji adaptacyjnej szkoły/edukacji (rysunek 4) i jest to charakterystyczne dla wszystkich etapów edukacyjnych (rysunek 5).



Rysunek 4. Ocena kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji.



Rysunek 5. Ocena kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji z uwzględnieniem etapów edukacyjnych.

Efekty uczenia się, odnoszące się do adaptacyjnej funkcji szkoły, stanowią blisko 60% badanych wymagań, te, które odnoszą się do funkcji rekonstrukcyjnej – 36,5%, a do emancypacyjnej – zaledwie 10,1%⁶. Jak wynika z wykresu 5, liczebność takich efektów uczenia się w podstawach programowych, które odwołują się do emancypacyjnej funkcji szkoły, rośnie z każdym etapem edukacyjnym, ale na IV etapie edukacyjnym stanowi zaledwie 17% badanych wymagań, podczas gdy te, które odwołują się do adaptacyjnej funkcji szkoły to blisko 57% badanych wymagań z podstaw programowych.

Wynik ten jest szczególnie istotny w kontekście podejmowanej w tym artykule problematyki. Wskazuje bowiem, że edukacja szkolna ma, z założenia, przede wszystkim wprowadzać w istniejący porządek społeczny. O wiele mniejszą wagę przykłada się natomiast (przynajmniej w założeniu) do takich kompetencji, które pozwoliłyby na krytyczne myślenie, ale także zmianę otaczającej rzeczywistości na lepszą.

Jak na tym tle wypadają wyniki, odnoszące się do kategorii analitycznych, których obecność i liczebność pozwoli – zdaniem autorek – odpowiedzieć na pytanie badawcze postawione w tym artykule, tj. Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są istotne z punktu widzenia wspólnoty konstruktywistycznej?

Współpraca

Umiejętność współpracy tak istotna w ramach wspólnoty konstruktywistycznej pojawia się wprawdzie w wymaganiach podstaw programowych na każdym etapie edukacyjnym, ale jej liczebność zaskakuje. Ogółem, w 833 analizowanych wymaganiach odnaleziono 9 efektów uczenia się, dotyczących tej umiejętności: na pierwszym etapie edukacyjnym – trzy i na kolejnych – po dwa. Poza językiem obcym, w ramach którego konsekwentnie i na każdym etapie edukacyjnym artykułowana jest omawiana umiejętność, pozostałe przypadki jej wystąpienia dotyczą różnych przedmiotów i na różnych etapach edukacyjnych. Na pierwszym etapie edukacyjnym umiejętność współpracy wskazano w ramach edukacji polonistycznej i społecznej, na drugim – w ramach plastyki, na trzecim – wiedzy o społeczeństwie, na czwartym – informatyki. Całość (poza językiem obcym) sprawia wrażenie przypadkowości. Nie chodzi przy tym o przypadkowość na poziomie konkretnego przedmiotu realizowanego na danym etapie edukacyjnym (tu – z pewnością – wskazanie umiejętności współpracy jest uzasadnione), ale o ocenę w kontekście założeń kształcenia ogólnego w ogóle.

Kategorie *gotowości do współdziałania w zorganizowanych warunkach – nawiązywania, a także kształtowania i utrzymywania konstruktywnych i satysfakcjonujących wszystkie strony relacji* są również bardzo słabo reprezentowane w podstawach programowych kształcenia ogólnego. W sumie, można wskazać 5 wymagań, które odnoszą się do wskazanego wyżej efektu uczenia się. Trzy z nich zapisane zostały na pierwszym etapie edukacyjnym w ramach edukacji społecznej, wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej oraz zajęć technicznych. Dwa pozostałe – na trzecim etapie gimnazjalnym w ramach wychowania do życia w rodzinie. W całych pod-

stawach programowych nie zostało natomiast wyartykułowane ani jedno wymaganie, które odnosiłoby się do kształtowania umiejętności funkcjonowania uczniów i uczennic w środowisku wielokulturowym, co, w świetle zmieniającej się dynamicznie sytuacji demograficznej Europy, jest szczególnie niepokojące.

Uzyskane wyniki nie dają podstaw do stwierdzenia, że umiejętność współpracy, współdziałania, gotowość do takiego współdziałania są właściwie uwzględnione w podstawach programowych.

Komunikacja

Analizując dane dotyczące umiejętności i postaw związanych potencjalnie z konstruktywnym porozumiewaniem się (tabela 3), mamy do czynienia przede wszystkim z brakami lub rażącymi niedostatkami.

Tabela 3

Kategorie analityczne/efekty uczenia się w zakresie komunikacji

KATEGORIA ANALITYCZNA/ EFEKT UCZENIA SIĘ W ZAKRESIE KOMUNIKACJI	N = 833	
	NIE WYSTĘPUJE	WYSTĘPUJE
umiejętność wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów	808	25
umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia	833	0
umiejętności komunikacyjne	715	118
umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów	817	16
umiejętność rozwiązywania konfliktów	832	1
umiejętność konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach	832	1
umiejętność negocjowania	833	0
poszanowanie prawa człowieka(wolność, równość, godność)	816	17
szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych	830	3
gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu	832	1
zainteresowanie komunikacją międzykulturową	832	1
Razem w kolumnie		159

Na 833 wymagania w podstawach programowych kształcenia ogólnego nie było żadnego, które można zaliczyć do *umiejętności rozumienia różnych punktów widzenia* oraz *umiejętności negocjowania*. W przypadku czterech kolejnych efektów uczenia się, tj. *umiejętności rozwiązywania konfliktów*, *umiejętności konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach*, *gotowości zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu* oraz *zainteresowania komunikacją międzykulturową*, tylko raz

w podstawach programowych kształcenia ogólnego w ciągu całej edukacji szkolnej wskazano konieczność ich osiągnięcia przez uczniów. Trzy spośród nich pojawiły się dopiero na czwartym etapie edukacyjnym. Tylko trzykrotnie zidentyfikowano propagowanie w treściach kształcenia *szacunku dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych*. Nieco wyższe wartości osiągnęły efekty uczenia się związane z *umiejętnością wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów* (25 wskazań), *umiejętnością konstruktywnego rozwiązywania problemów* (16 wskazań) i *poszanowania praw człowieka do wolności, równości i godności* (17 wskazań), co jednak nie przekracza w sumie 7% wszystkich wymagań sformułowanych w podstawach programowych. Najczęściej w omawianej kategorii – 117 razy – zlokalizowano konieczność rozwijania *umiejętności komunikacyjnych* (14% wszystkich badanych wymagań, co stanowi 20,4% wymagań z podstawy programowej na pierwszym etapie edukacyjnym, 15% na drugim, 11,8% na trzecim i 15,2% na czwartym etapie edukacyjnym. Jeśli wziąć pod uwagę, że pozostałe kategorie związane z komunikacją są wyjątkiem od reguły niedostatków komunikacji w podstawach programowych, to ten wynik nie musi satysfakcjonować. Ponieważ jest to kluczowa i niezbywalna w życiu społecznym umiejętność, szczególnie potrzebna w preferowanym dziś zespołowym stylu pracy, powinna być ćwiczona często i przy różnych okazjach. Tymczasem, umiejętności związane z komunikacją znajdują się w podstawach programowych kształcenia ogólnego głównie w czterech przedmiotach: języku polskim, języku obcym, w wiedzy o społeczeństwie i informatyce. Także komunikacja, szczególnie ta bazująca na szacunku do różnicy, podobnie jak współpraca, nie jest umiejętnością celowo i konsekwentnie rozwijaną w edukacji szkolnej.

Autonomia, krytyczna ocena i odpowiedzialność

We wspólnocie o charakterze konstruktywistycznym ceni się autonomię, krytyczne myślenie i odpowiedzialność, które zostały w prezentowanych badaniach uwzględnione jako podkategorie kompetencji społecznych i obywatelskich. Jak zatem rozkłada się ich obecność w podstawach programowych kształcenia ogólnego? Zbiornicze wyniki badań zawiera tabela 4.

Tabela 4

Autonomia, krytyczna ocena i odpowiedzialność w podstawach programowych kształcenia ogólnego a etap edukacji

KATEGORIE ANALITYCZNE/ EFEKTY UCZENIA SIĘ	ETAP EDUKACYJNY								RAZEM W WIER- SZU
	I		II		III		IV		
	N = 54		N = 193		N = 322		N = 264		
	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	
umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony	54	0	193	0	321	1	263	1	2
umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji	54	0	191	2	318	4	239	25	31
gotowość do au- tonomicznego działania	54	0	191	2	322	0	264	0	2
gotowość do sprawdzania i korygowania efektów własnej pracy	54	0	193	0	322	0	260	4	4
negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń	54	0	193	0	320	2	262	2	4
gotowość przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych	52	2	192	1	321	1	262	1	5
Razem w kolumnie	2		5		8		33		

W świetle danych empirycznych, wyprowadzonych z analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego, mamy do czynienia z deficytem postulowanych zarówno w teorii pedagogicznej, jak i w praktyce edukacyjnej, a pożądanym we wspólnocie konstruktywistycznej, kategorii. Najliczniej reprezentowana jest w podstawach programowych *umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji*. Stanowi ona jednak tylko 3,7% wszystkich wymagań stawia-

nych uczniom na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Śladowo natomiast w podstawach programowych występują pozostałe podkategorie kompetencji społecznych i obywatelskich, które mogą prowadzić do rozwijania autonomii, krytycznego myślenia i odpowiedzialności. Niepokój budzi także rozłożenie w czasie postulatów rozwijania omawianych kategorii: na pierwszym etapie tylko dwukrotnie następuje odwołanie do nich, na drugim 5-krotnie, na trzecim 8-krotnie, dopiero na czwartym znajduje pełniejsze rozwinięcie (33 wskazania). Łącznie, wskazane w tabeli 3 kategorie stanowią zaledwie 5,7% ogółu wymagań, chociaż wydawałoby się, że o ich priorytetowemu znaczeniu nie trzeba dziś nikogo przekonywać.

Partycypacja obywatelska i aktywność w sferze publicznej

Niepokój budzi obecność i liczebność efektów uczenia się odnoszących się do umiejętności i postaw związanych z aktywnością w sferze publicznej i partycypacją obywatelską w podstawach programowych kształcenia ogólnego (tabela 5).

Na żadnym etapie edukacyjnym podstawy programowe nie zakładają kształtowania umiejętności w zakresie uczestnictwa uczniów i uczennic w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym czy europejskim. Można by to usprawiedliwić faktem, że w edukacji szkolnej, poza ostatnim etapem kształcenia, uczniami i uczennicami są osoby małoletnie, a zatem takie, które i tak nie mogą uczestniczyć w takich procesach. Konsekwencją takiego toku myślenia jest pytanie – w jaki sposób można kształtować umiejętność, nie biorąc, *de facto*, udziału w danej aktywności? Skoro nie jest możliwe faktyczne uczestnictwo uczniów i uczennic w procesach podejmowania decyzji na poziomie samorządu terytorialnego lub na poziomie krajowym, to podstawy programowe powinny przynajmniej zakładać rozwijanie umiejętności uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach, w których funkcjonują uczniowie i uczennice, np. w szkole oraz gotowość do uczestnictwa w takich procesach na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim. Tymczasem, w podstawach programowych jest tylko jedno wymaganie odnoszące się do tej umiejętności zlokalizowane na trzecim etapie edukacyjnym, w przedmiocie wiedza o społeczeństwie ([...] *stosuje podstawowe sposoby podejmowania wspólnych decyzji*) i jedno dotyczące gotowości związanej z udziałem w wyborach (również na trzecim etapie edukacyjnym).

Poza tym, w podstawach programowych nie zidentyfikowano żadnego efektu uczenia się mieszczącego się w kategoriach *gotowość do politycznego zaangażowania* czy *zainteresowanie się rozwojem społeczno-gospodarczym*.

Tabela 5

Partycypacja obywatelska i aktywność w sferze publicznej – występowanie wybranych efektów uczenia się w podstawach programowych kształcenia ogólnego z uwzględnienie etapów edukacyjnych

KATEGORIA ANALITYCZNA/ EFEKT UCZENIA SIĘ	ETAP EDUKACYJNY								RAZEM W WIER- SZU
	I		II		II		IV		
	N = 54		N = 193		N = 322		N = 264		
	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	NIE WYSTĘ- PUJE	WYSTĘ- PUJE	
umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne	54	0	192	1	320	2	264	0	3
umiejętność obrony własnych poglądów wyrażanych publicznie	54	0	192	0	322	0	263	1	1
umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji w różnych środowiskach	54	0	193	0	321	1	264	0	1
umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim	54	0	193	0	322	0	264	0	0
umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich	52	2	192	1	320	2	264	0	5
gotowość do przynależenia do różnych wspólnot, funkcjonowania w różnych rolach społecznych	52	2	193	0	322	0	262	2	4

gotowość do przyjmowania odpowiedzialności, związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	45	9	193	0	319	3	263	1	13
gotowość do uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji w różnych środowiskach, np. w szkole	54	0	193	0	322	0	264	0	0
gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim	54	0	193	0	321	1	264	0	1
gotowość do politycznego zaangażowania się	54	0	193	0	322	0	264	0	0
gotowość do zaangażowania się w działania publiczne	54	0	193	0	321	1	263	1	2
zainteresowanie rozwojem społeczno-gospodarczym	54	0	193	0	322	0	264	0	0
zainteresowanie się rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami	54	0	193	0	322	0	262	2	2
Razem w kolumnie		13		2		10		7	

Najwyższą liczebność (13) odnotowano w przypadku kategorii gotowość do przyjmowania odpowiedzialności, związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych. Należy przy tym zwrócić uwagę, że kształtowanie tej umiejętności skoncentrowano na pierwszym etapie edukacyj-

nym. Warto jednak dodać, że cztery spośród dziewięciu występujących na tym etapie wymagań, uwzględniających wskazany efekt uczenia się, usytuowano w etyce, czyli w przedmiocie, który nie jest dostępny dla wszystkich uczniów i uczennic. A zatem, na pierwszym etapie edukacyjnym można, w zasadzie, mówić o pięciu wymaganiach w podstawie programowej, odnoszących się do wskazanej wyżej kategorii, co i tak jest „imponującym” wynikiem w stosunku do pozostałych czterech, zlokalizowanych na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym, zwłaszcza jeżeli dodamy, że trzy, spośród tych czterech wymagań (dwa – na III etapie edukacyjnym i jeden – na IV etapie), pochodzą z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie, który nie jest obowiązkowy, nie podlega ocenie i jest realizowany w dość ograniczonym wymiarze godzinowym⁷.

Pozostałe kategorie analityczne zestawione w tabeli 5 także nie są zbyt mocno reprezentowane w podstawie programowej. Należy zwrócić uwagę, że wśród tych kategorii nie ma takiej, która byłaby obecna na każdym etapie edukacyjnym. Najsłabsza reprezentacja efektów uczenia się, związanych z umiejętnościami i postawami odnoszącymi się do partycypacji i aktywności obywatelskiej, występuje na II etapie edukacyjnym. Analiza wykazała ponadto, że przeszło 70% wymagań w podstawach programowych dla III i IV etapu edukacyjnego, w których zidentyfikowano kategorie analityczne, zestawione w tabeli 4, odnosi się do przedmiotu wiedza o społeczeństwie, co prowadzi do wniosku, że to na barkach tego przedmiotu na wyższych etapach edukacyjnych spoczywa przede wszystkim rozwijanie umiejętności i postaw niezbędnych do aktywności obywatelskiej. Potwierdza to istnienie typu kodu edukacyjnego, określanego przez Bernsteina (1990), typem kolekcji. Ale nawet, gdybyśmy nie kwestionowały zjawiska silnej klasyfikacji przedmiotowej (Bernstein, 1990), to i tak uzyskane wyniki budzą poważny niepokój.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Dlaczego w ogóle edukacja ma być edukacją dla wspólnoty? Dlaczego akurat edukacja ukierunkowana wspólnotowo stanowi nasz punkt zainteresowania? Czy w ten sposób sugerujemy, że edukacja dla jednostki nie jest edukacją dobrą? Odpowiedź na to pytanie wynika z definicji wspólnotowości, którą przyjęto w ramach niniejszego artykułu. Nie chodzi nam o projekt wspólnoty wyłącznie jednorodnej, związanej wspólną tradycją i mającej wspólne wartości. Nie chodzi tym bardziej o projekt wspólnoty jedynej, dominującej nad innymi i/lub bezwzględnie determinującej wybory światopoglądowe jednostek. Nie chodzi o wspólnotę wykluczającą, bo jedność, posiadanie tych samych atrybutów zakłada odniesienie do tych, którym brakuje takich atrybutów i owocuje polityką wykluczania (Szahaj, 2007; Phillips, 1993, za: Szahaj, 2000). Chodzi raczej o wspólnotę, którą niekoniecznie łączy wspólna historia, tradycja, niekoniecznie podziela wspólne wartości, ale jednak tworzą ją ludzie, którzy wzajemnie się szanują, są w stanie przyjąć i zaakceptować pewne wartości i czują się wzajemnie odpowiedzialni za swój los (Szahaj, 2000). Chodzi również o unikanie radykalizmów, o nieograniczanie wolności i autonomii, wspólnotowość z wyboru, a nie z „dziedziczenia” (Szahaj, 2000) wspólnotowość zadaną, a nie daną.

Przeprowadzone badania dowodzą, że w podstawach programowych kształcenia ogólnego w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich preferowany jest przekaz wiedzy (z wyjątkiem pierwszego etapu kształcenia). Na wszystkich etapach edukacyjnych promowana jest nadto adaptacyjna funkcja kształcenia, tj. wprowadzania ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia oraz wprowadzania w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/ lub konieczny i/lub niezmienny (Kwieciński, 1995). Emancypacyjna funkcja edukacji, która służy wspólnocie konstruktywistycznej (refleksyjnej, otwartej), jest znacząco słabiej reprezentowana w podstawach programowych w porównaniu z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi o charakterze rekonstrukcyjnym i adaptacyjnym. Dalsze wyniki badań, odniesione do efektów uczenia się wymaganych we wspólnocie konstruktywistycznej, tylko potwierdzają ostatni wniosek. Współpraca i komunikacja, które leżą u podstaw funkcjonowania społecznego w ogóle, nie są kompetencjami celowo i konsekwentnie rozwijanymi w edukacji szkolnej. Autonomia, krytyczna ocena i odpowiedzialność stanowią zaledwie 5,7% wymagań zawartych w podstawach programowych, marginalizując znaczenie tego typu postaw i umiejętności jako bazy osobistej i społecznej emancypacji. W świetle prezentowanych wyników nie zaskakuje też, że partycypacja obywatelska i aktywność w sferze publicznej nie jest wspierana w edukacji szkolnej już z poziomu podstaw programowych. Rozwojowi owych umiejętności i postaw nie służy również bezpośredni kontekst. Chodzi tu zwłaszcza o możliwość uczestnictwa dzieci i młodzieży w szkolnych procesach podejmowania decyzji, które ich dotyczą, np. w ramach funkcjonowania samorządów uczniowskich (Kopińska, 2009, 2010, Wilkomirska 2013), a nawet prawno-organizacyjne regulacje samorządu uczniowskiego (Kopińska, 2013a, 2013b).

Reasumując, ogólna ocena podstaw programowych kształcenia po uwzględnieniu wyników przeprowadzonych badań nie uprawnia do stwierdzenia, że w ramach edukacji szkolnej zakłada się osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są istotne z punktu widzenia wspólnoty konstruktywistycznej. Ten pesymistyczny obraz kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego, w omawianym przypadku odniesiony do wspólnoty konstruktywistycznej, jest jedną z wielu możliwych odpowiedzi na wniosek płynący z diagnozy społecznej (Czapiński, Panek, 2005, 2009, 2013, 2015), że oto Polska staje się państwem bez społeczeństwa (Czapiński, 2006). Edukacja szkolna może ten proces powstrzymać, jeśli podstawy programowe nie będą zbiorem dysfunkcyjnych społecznie treści i kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Bendyk, E. (2015, 6 stycznia). Portret nieznanego Polaka. *Polityka*, 2, 21–23.
Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* (Z. Bokszański, A. Piotrowski, tłum.).
Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Chomczyńska-Rubacha, M. (2010). Standardy rozwojowe edukacji seksualnej. *Studia Edukacyjne*, 12, 147–161.
- Czapiński, J. (2006). Polska – państwo bez społeczeństwa. *Nauka*, 1, 7–26. Pobrane z: <http://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/469/465>
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2005). *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane 15 stycznia 2015, z: http://www.diagnoza.com/files/diagnoza2005/raport_diagnoza2005_110106.pdf
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2009). *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane 15 stycznia 2015, z: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2013). *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane 15 stycznia 2015, z: <http://ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/295>
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2015). *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane 15 stycznia 2015, z: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(3), 57–58. Pobrane z: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_67_4.pdf
- Frankl, V. (1978). *Nieświadomiony Bóg*. Warszawa: PAX.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jurgiel, A. (2007). *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kopińska, V. (2009). Współczesne problemy samorządności uczniowskiej. W: D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie: tradycja i problemy współczesne* (s. 303–314). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopińska, V. (2010). Demokratyczna szkoła z perspektywy toruńskich gimnazjalistów – definicje, oceny, postulaty. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 13(2), 79–96.
- Kopińska, V. (2013a). Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 165–184). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kopińska, V. (2013b). Rekonstrukcja modelu partycypacji uczniowskiej na podstawie analizy statutów szkolnych. W: V. Kopińska (red.), *Edukacja obywatelska: rekonstrukcje – krytyka – interpretacje* (s. 141–169). Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji* (wyd. 2). Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.

- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Straś-Romanowska, M. (1997). Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości. W: J. Rostowski, T. Rostowskiej, I. Janickiej (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* (s. 17–37). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szahaj, A. (2000). *Jednostka czy wspólnota: spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Szahaj, A. (2007). Samotność i wspólnota. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem: studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

EDUCATION FOR THE COMMUNITY? CRITICAL ANALYSIS OF THE SCHOOL CORE CURRICULA

ABSTRACT: This study has searched for an answer to the question: do the core curricula of school education assume the learning outcomes relevant to the reflective, open community will be achieved? The study of the core curricula of every stage of school education has focused on learning outcomes leading to the development of competences related to cooperation, communication, autonomy, critical thinking, responsibility, civic participation and civic activity. The results show that all these competences are poorly represented in the core curricula.

The research has been conducted within the project Improving Teaching Methods for Europe, funded by the EU program Erasmus+ Strategic Partnerships.

KEYWORDS: European key competences, social competences, civic competences, core curriculum, community.



-
1. Zespół składający się z ośmiu badaczek: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, dr Violetta Kopińska, dr Izabela Symonowicz-Jabłońska, dr Elżbieta Wieczór, mgr Kinga Majchrzak, mgr Anna Matusiak, mgr Iwona Murawska, mgr Agata Szwec.
 2. W brzmieniu nadanym przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2014, poz. 803.

3. W opisie wyników badań posługiwano się dwoma pojęciami: wymaganie i efekt uczenia się. *Wymaganie* (szczegółowe) to jednostka analizy, przyjęta w badaniach, która stanowi konkretny zapis zawarty w analizowanych dokumentach. Nie jest to kategoria systemu pojęciowego teorii kształcenia. *Efekt uczenia się* natomiast, to określony zasób wiedzy, określona umiejętność lub postawa nabyte w procesie kształcenia. Wymaganie z podstawy programowej może zawierać (i często zawiera) więcej niż jeden efekt uczenia się.
4. W badaniach sformułowano 116 kategorii analitycznych, będących katalogiem efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Kategorie te zostały wyróżnione na podstawie kodowania dokumentów polityczno-oświatowych Polski i Unii Europejskiej, kodowania z teorii i kodowania otwartego. Ponieważ w badaniach chodziło nie tylko o identyfikację kompetencji obecnych w podstawie programowej, ale również zdiagnozowanie obszarów ewentualnych deficytów, dlatego połączono różne typy kodowania.
5. Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ niektóre wymagania zostały zakwalifikowane do więcej niż jednego obszaru (w ramach jednego wymagania mogło mieścić się kilka efektów uczenia się).
6. Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ wymaganie edukacyjne z podstawy programowej mogło zostać ocenione jednoznacznie jako odnoszące się do określonej funkcji szkoły/edukacji, ale mogło też mieć charakter mieszany (w ramach określonego wymagania mogło mieścić się kilka efektów uczenia się mających różnych charakter) i, w związku z tym, zostać zaliczone do dwóch lub trzech kategorii.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, t.j. Dz.U. 2014 r., poz. 395.