

Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec

Edukacja obywatelska w Polsce

„Bürgerbildung in Polen”

Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 7
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2016.

Recenzent: prof. dr hab. Camilla Badstübner-Kizik
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu

ISBN: 978-3-00-055603-6

Wersja niemiecka: <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2017/74593/pdf/Prof.WPMDQXZ.pdf>



Quelle: <http://ksiegarniaszkolnapwn.pl/ksiazka/Krzesicki-Piotr-Poreba-Malgorzata/Wiedza-o-spoleczenstwie-Podrecznik-Zakres-podstawowy,56825300117KS>

Wprowadzenie

Prezentowane w niniejszym zbiorze materiały powstały na potrzeby publikacji w j. niemieckim pt. „Bürgerbildung in Polen” (Edukacja obywatelska w Polsce).

Celem projektu realizowanego w latach 2014-2016 przez pracowników Katedry Pedagogiki Szkolnej: Violetę Kopińską i Hannę Solarczyk-Szwec we współpracy z prof. Tilmanem Grammesem z Uniwersytetu w Hamburgu było opracowanie materiałów naukowych i dydaktycznych na temat edukacji obywatelskiej w Polsce dla studentów w Niemczech.

Materiały wydano jako e-book pt.: „Bürgerbildung in Polen”, w serii Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, tom 7, 2016.

W tym miejscu udostępniamy polską wersję tych materiałów dla celów dydaktycznych. Prezentowana wersja w pewnym stopniu różni się od wersji niemieckiej, co jest efektem kolejnych etapów pracy na tekstach już przetłumaczonych.

Violetta Kopińska i Hanna Solarczyk-Szwec

Spis treści

Wprowadzenie

1. Od edukacji narodowej do edukacji obywatelskiej w Polsce. Wprowadzenie
Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska

Dokumentacja

- 1.1. Polski system edukacji
- 1.2 Siatka godzin w liceum ogólnokształcącym i technikum
- 1.3 Konsensus z Beutelsbach

2. Edukacja obywatelska w szkole
Violetta Kopińska

Dokumentacja

- 2.1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych - Wiedza o społeczeństwie
- 2.2 Przykład z praktyki: Mariusz Menz, Program nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkole ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy - „W centrum uwagi”, Warszawa: Nowa Era 2012
- 2.3 Przykład z praktyki: Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie - Arkadiusz Janicki, „W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy”, Warszawa: Nowa Era 2012
- 2.4 Uchodźcy w polskim dyskursie prasowym

3. Protokół z lekcji „Wiedza o społeczeństwie”

4. Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Raport z badań
Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec

Dokumentacja

4.1 Przykładowe zadania maturalne z Wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym

5. Organizacje pozarządowe i edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych
Hanna Solarczyk-Szwec

Dokumentacja

- 5.1 Centrum Edukacji Obywatelskiej
- 5.2 Debata Oksfordzka
- 5.3 Polskie Towarzystwo Historyczne

Polecana literatura

- w j. polskim
- w j. angielskim
- w j. niemieckim

Słownik

Spis Autorów

Od edukacji narodowej do obywatelskiej w Polsce. Wprowadzenie

Edukacja polityczna nie jest w Polsce ani modnym, ani częstym tematem dyskusji polityczno-oświatowej, także w literaturze pedagogicznej cieszy się umiarkowanym zainteresowaniem. Jednocześnie coraz częściej podnoszony jest postulat usunięcia polityczności z obszaru edukacji obywatelskiej na rzecz zwracania większej uwagi na całość relacji między wiedzą, władzą, ideologią, klasą i ekonomią (Przyszczykowski, 1999, s. 21). Jednak przez długie lata zajmowała edukacja polityczna w Polsce ważne miejsce, podkreślając różne akcenty tego procesu, co pozwala na przyjęcie następującej periodyzacji:

1. Edukacja narodowo-kulturalna (1773 - 1918)
2. Edukacja narodowo - państwowa (1918 – 1945)
3. Edukacja polityczna (1945 – 1989)
4. Edukacja obywatelska po 1989 r. w kontekście:
 - edukacji w / do demokracji,
 - wejścia Polski do Unii Europejskiej do 2004 r.,
 - globalizacji i migracji.

Dzieje społeczeństw pokazują, że pojęcia związane z tematem niniejszego artykułu: edukacja, naród, państwo, polityka, obywatel w różnych miejscach i czasach oznaczały co innego. W związku z tym zaczynamy od rozważań nad uwarunkowaniami historycznymi, kulturowymi i politycznymi Polski, by określić specyfikę edukacji obywatelskiej w poszczególnych epokach oraz kierunku jej ewolucji.

1. Edukacja narodowo- kulturalna (1773 - 1918)

Idea wychowania obywatelskiego posiada w dziejach polskich bogate i odległe tradycje. Najdobitniej zostały one wyrażone przez utworzoną w 1773 r. Komisję Edukacji Narodowej (pierwsze w Europie ministerstwo oświaty), która u schyłku złotej epoki szlacheckiej nadała wychowaniu w Polsce kierunek obywatelsko – państwowy. Idea ta nie została w praktyce urzeczywistniona, ponieważ Polska wkrótce straciła niepodległość państwową. W związku z tym wychowanie obywatelskie w warunkach trwającej ponad 120 lat niewoli wyprowadzane było głównie z idei narodu, co miało służyć integracji rozdartego społeczeństwa i było skierowane przeciwko zaborcom: Austrii, Prusom i Rosji.

Idea edukacji obywatelskiej w duchu narodowym znalazła szersze rozwinięcie i uzasadnienie w koncepcjach wychowawczych formułowanych na przełomie XIX i XX w. (Jamrożek, 1998, 69-70). Jej głównym kierunkiem była pedagogika narodowa, związana z politycznym i umysłowym prądem narodowo-demokratycznym, który systemowi politycznemu zaborców, jak i socjalistycznej nauce o walce klas, przeciwstawił ideę całości narodowej (Nawroczyński, 1938, 101 i nast.). Przedstawiciel

tego nurtu – Zygmunt Balicki – uznał, że najważniejszą częścią wychowania narodowego jest wychowanie obywatelskie, którego zadaniem jest wytworzenie typu żołnierza, walczącego o prawa uciśnionego narodu. Innego zadania była Helena Radlińska – wybitna przedstawicielka pedagogiki socjalnej - która do koncepcji wychowania narodowego włączyła pierwiastki społeczne związane z awansem społecznym i kulturalnym „wszystkich członków narodu” i wizją „ludowej niepodległej Polski”(Orsza, 1910, 152-156). W latach I w. św., które niosły nadzieję na odzyskanie niepodległości, odmienne stanowisko zajął Jan Grabowski. W swojej rozprawie „Tradycja wychowawcza” postulował, by wychowaniu nadać charakter państwowy (Jagiello, 1983, s. 45).

Edukacja narodowo- państwowa (1918-1945)

W okresie 20-lecia międzywojennego zaistniało w Polsce kilka nurtów myślenia o wychowaniu obywatelskim i obywatelstwie (Kurantowicz, 1999, 29-30). Pierwszy nurt można określić jako tradycjonalistyczno-konserwatywny. Kontynuował on koncepcję wychowania narodowego poprzedniego okresu, łącząc postulaty przedstawicieli różnych nurtów pedagogiki aż po rok 1926. Czołowym ideologiem tego nurtu był Lucjan Zarzecki – uczeń Balickiego, który wprowadził wiele nowych wątków do koncepcji wychowania obywatelskiego, korzystając z zagranicznego dorobku w tej dziedzinie: niemieckiego (Herbart, Stern, pedagodzy kultury), angielskiego i amerykańskiego. Wychowanie narodowe było w owym czasie elementem budowania moralnej siły narodu, obok wychowania religijnego i obywatelskiego, a czynnikami je urzeczywistniającymi były takie instytucje jak: Kościół, szkoła, rodzina i państwo. Wychowanie narodowe najsilniej były realizowane w szkole, w grupie takich przedmiotów jak: nauka o Polsce współczesnej, język polski i historia.

Po przejściu władzy w drodze zamachu stanu przez Józefa Piłsudskiego w 1926 w edukacji obywatelskiej nastąpił zwrot – nie bez inspiracji G. Kerchensteinera, J. C. Almacka i F. W. Foerster – w kierunku wychowania państwowego. Jego koncepcja została przedstawiona na I Kongresie Pedagogicznym w 1929 roku. Znajdujemy tam wytyczne do formowania nowego wzoru obywatela – bojownika: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków. Realizacji założeń wychowania państwowego służył odpowiednio dobrany materiał nauczania poszczególnych przedmiotów, w pierwszej kolejności historii i języka polskiego. Odrębny przedmiot nauki obywatelskiej wprowadzono w liceach (Jamrożek, 1998, 76). W koncepcji wychowania państwowego ważne miejsce zajmował kult osoby J. Piłsudskiego – naczelnika państwa i sił zbrojnych w latach 1926 – 1935, wartością naczelną była praca, celem - wychowanie elity społecznej.

W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł Kazimierz Sośnicki. W książce „Podstawy wychowania państwowego” (1933) – pierwszej w Polsce pracy teoretycznej na ten temat – dokonał analizy przedmiotu badań od strony filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej. Kluczowym pojęciem swoich rozważań uczynił „etos” wychowania, wyróżniając trzy jego rodzaje: moralny, grupowy i państwowy. Najważniejszym celem wychowania było kształtowanie ostatniego etosu, tj. dyspozycji intelektualnych mających przygotować do pełnego przeżycia etosu, rozumienia zasad i ducha państwa; dyspozycji wyznaczających uczuciowy

stosunek człowieka do etosu i przywiązania do państwa; dyspozycji do działania w imię interesu państwa i jego dobra (Wesołowska, 2003).

Pod koniec lat 30-tych pojawiła się koncepcja obywatelstwa łącząca pierwiastki wychowania narodowego oraz religijno - moralnego z państwowym, co miało związek ze zmianą rządu oraz zbliżającą się wojną. W praktyce edukacyjnej oznaczało to podkreślanie takich wartości jak: patriotyzm, jedność narodu i obywatelska służba ojczyźnie.

Okres II w. św. był pozytywną weryfikacją koncepcji obywatelstwa i edukacji obywatelskiej propagowanej przez II Rzeczypospolitą.

Podczas II wojny światowej i okupacji niemieckiej koncepcje edukacji obywatelskiej wypracowane w okresie II Rzeczypospolitej zostały wykorzystane w podziemiu do przygotowania żołnierzy do walki i życia po odzyskaniu wolności (Eberhardt 2002).

Od 2011 roku w dniu 1 marca obchodzony jest w Polsce Narodowy Dzień Pamięci Żołnierzy Wyklętych dla uczczenia żołnierzy podziemia antykomunistycznego z lat 1944-1956. Z inicjatywą ustawodawczą ustanowienia tego dnia wystąpił w 2010 roku Prezydent RP Lech Kaczyński. Ustawa została jednak uchwalona już po jego śmierci i podpisana przez Prezydenta RP - Bronisława Komorowskiego. W szkołach z tej okazji organizuje się uroczystości upamiętniające sylwetki żołnierzy wyklętych. Instytut Pamięci Narodowej przygotował na swojej stronie internetowej materiały edukacyjne do pobrania:<http://pamiec.pl/pa/edukacja/akcje-i-obchody/ogolnopolskie/1-marca-narodowy-dzien/14609,NARODOWY-DZIEN-PAMIECI-ZOLNIERZY-WYKLETYCHquot-OBCHODY-2016.html>, dostęp: 2017-02-06.

W Polsce nie brakuje kontrowersji wokół gloryfikowania żołnierzy wyklętych. Zarzuty dotyczą przede wszystkim tego, że ich historię pokazuje się w sposób stroniczy pomijając fakt, że wśród żołnierzy wyklętych byli i tacy, którzy dopuszczali się zbrodni (http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,13487163,Zolnierze_wykleci_w_potrzasku.html, dostęp 2017-02-06)

Edukacja polityczna (1946-1989)

W okresie Polski Ludowej (1946-1989) funkcjonowały dwie wersje edukacji obywatelskiej: oficjalna realizowana przez państwo oraz nieoficjalna - realizowana przez podziemną opozycję polityczną.

Pierwsza wersja opierała się na założeniu, że wychowanie stanowi odmianę polityki, ale prowadzoną innymi środkami (Przyszczykowski, 1998 (2), 85). Dla czołowego pedagoga okresu powojennego – B. Suchodolskiego – wychowanie w sojuszu z polityką zapewnia szczęście i rozwój jednostki i stanowi podstawę „zdrowia psychicznego” (Suchodolski, 1947, 431). Politycy postulowali wyraźnie, że należy „stopić w całość politykę z pedagogiką”. Wychowanie w tym przypadku nie miało nic wspólnego z socjalizmem, było podporządkowane wytycznym władz partyjnych, stawało się wychowaniem politycznym, którego celem było kształtowanie bezkrytycznej postawy wobec państwa i partii, demaskowanie i likwidowanie „inności” (Przyszczykowski, 1998 (2), 85). Stosowne działania podjęto we wszystkich sferach życia państwa, także w edukacji. W latach 1949-1956 wprowadzono

centralne planowanie działalności oświatowej, zlikwidowano wszelkie regionalne odmienności, nastąpiło silne upolitycznienie celów i treści kształcenia. Jednocześnie były tłamszone prawa polityczne i obywatelskie, a prawa socjalne nadane przez władzę przyczyniły się do utwierdzenia koncepcji obywatelstwa niedemokratycznego i nieaktywnego.

Nieoficjalna wersja edukacji obywatelskiej była efektem dyskusji wewnątrz opozycji politycznej. Niektóre formacje opozycyjne swoje propozycje rozumienia obywatelstwa budowały przez odwrócenie znaków, np. z „socjalistycznego” na „chrześcijański”, lub z „państwowy” na „narodowy” (Przyszczykowski, 1993). W latach 80-tych ujawniły się różnice dotyczące koncepcji obywatelstwa, ale na zewnątrz opozycja starała się zachować jednolitość poglądów, odnosząc się ostatecznie do kategorii narodu jako „dobra wspólnego” i walki z „niechcianą władzą”. Po 1989 r. różnice dotyczące m.in. roli państwa i narodu w życiu społecznym przyczyniły się do podziału prawej strony sceny politycznej na obozy: *konserwatywny* reprezentowany m.in. przez partię Prawo i Sprawiedliwość lansujący koncepcję wychowania narodowego oraz *liberalny* reprezentowany przez Platformę Obywatelską lansujący koncepcję wychowania obywatelskiego w duchu globalizmu.



Edukacja obywatelska

Po przełomie politycznym 1989 roku demokracja stała się najważniejszym wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym, czego potwierdzeniem były obrady II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie” w 1995 roku. Pytano tam wówczas: O jaką demokrację walczyliśmy, jaką mamy, w jakim stanie są kompetencje i działania obywatelskie? Czy wychowywać do jakichś gotowych wzorów demokracji i do jakich? Czy dla jakiejś nowej formuły

demokracji i jakiej? Jednocześnie zwracano uwagę na zagrożenia i wady życia społecznego rozwiniętych demokracji zachodnich: fragmentaryzacja, prywatność i zamykanie się w małych grupach pracy i zabawy, czemu towarzyszy erozja życia publicznego i próżnia w przestrzeni realizowania się autonomii jednostek, (Kwieciński, 1998).

W polskiej literaturze pedagogicznej nadal mało jest pozycji ściśle dotyczących analizowanej problematyki. Dostępne publikacje dotyczą w dużym stopniu historii edukacji politycznej/obywatelskiej w Polsce, widać też duże zainteresowanie zachodnimi koncepcjami edukacji obywatelskiej. Autorzy sięgają do rozważań Foucault, Giroux, McLarena, O'Neilla, Ravitscha i innych, analizują zachodnie koncepcje obywatelskości i edukacji obywatelskiej, np. ideał obywatela w edukacji globalnej, w pedagogice pokoju, w edukacji dla rekonstrukcji rozwoju, interesują się praktycznymi rozwiązaniami edukacji obywatelskiej w wybranych krajach świata. Na tym tle snute są rozważania na temat demokratyzacji szkoły, kompetencji obywatelskich, globalizmu i edukacji na rzecz społeczności lokalnej, edukacji dorosłych jako praktyki politycznej w Polsce. Ważne są też dla autorów wyzwania postmodernizmu, które każą współcześnie inaczej spojrzeć na edukację polityczną/obywatelską.

W toku polityczno – oświatowej dyskusji pierwszych lat transformacji za podstawowe zadanie edukacji uznano budowanie społeczeństwa obywatelskiego, charakteryzującego się odpowiedzialnością i aktywnością jej członków w sferze publicznej. Miała mu służyć Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego w latach 2009 - 2015, która poprzedzona została korzystnymi dla III sektora rozwiązaniami prawnymi, instytucjonalnymi i finansowymi (m.in. 1% odpisu z podatku). Wskazano w niej na następujące priorytety i kierunki działań:

1. Aktywni, świadomi obywatele, aktywne wspólnoty lokalne.
2. Silne organizacje pozarządowe w dobrym państwie.
3. Rozwój organizacji pozarządowych na rzecz integracji społecznej.
4. Rozwój przedsiębiorczości społecznej.

W dziedzinie koncepcji obywatelstwa postulowano przejście od obywatelstwa narodowego do obywatelstwa demokratycznego (Kurantowicz, 1999, s. 35).

Powszechna akceptacja powyższych celów spotkała się z trudnościami realizacyjnymi, ponieważ wyprzedza zarówno warunki materialne oraz strukturalne Polski, jak i poziom kompetencji intelektualnych i wykonawczych większości Polaków. Rzeczywisty udział w społeczeństwie obywatelskim dotyczy przede wszystkim ludzi z wyższym wykształceniem, z dużych miast, znających języki obce.

Także zmiany globalne, w tym masowe migracje, terroryzm, nie wpłynęły na pogłębienie poczucia obywatelstwa, a przyczyniły się do kształtowania pozornie „szerszego”, ale równocześnie „płytszego” poczucia MY (Melosik, 2003). W tej sytuacji pojawiło się przed pedagogiką zadanie wypracowania takiej koncepcji wychowania obywatelskiego, która nie rezygnując z wartości narodowych i państwowych, potrafiłaby je umieścić w ponowoczesnym kontekście. Zbyszko Melosik zaproponował program takiej edukacji: 1. etap – poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jaka wiedza / władza zawarta jest w danej koncepcji wychowania obywatelskiego? Jaka wersja tożsamości jest w niej preferowana i jakie są jej źródła? Kim pozwala się w niej być, a kim być nie wolno? 2. etap – prezentowanie określonego ideału obywatelskiego oraz alternatyw wobec niego przez pedagoga, który podkreślałby relatywny i częściowy

charakter swojej propozycji, gotów byłby ją negocjować i rekonstruować. Wychowanie obywatelskie umieścił Melosik w kontekście lokalnym zgodnie z założeniami neopragmatyzmu, który pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do wartości uniwersalnych i absolutnych (Melosik, 1998, s. 53-54). Taka wersja edukacji obywatelskiej nie znalazła jak dotąd odzwierciedlenia w programach i metodach nauczania tego przedmiotu w szkole. W dyskusji publicznej na temat edukacji obywatelskiej przeważają poglądy jednostek i środowisk, które nie przyczyniają się do rozwoju szerszej debaty z udziałem różnych podmiotów życia społecznego.

Bibliografia

Abs H.-J., Veldhuis R. (2006): Indicators on Active Citizenship for Democracy: The social, cultural and economic domain. Paper presented at the conference 'Working towards Indicators on Active Citizenship', Ispra, Italy

Araszkiewicz F. W. (1978): *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej [Die Erziehungsziele der 2. Republik]*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Baske S. (1987): *Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986*, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Baske S., Benes M., Riedel R. (1991): *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation*, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Biesta G. (2009): *What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen*. In: *European Educational Research Journal*, 2, S. 146-158

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

Butts, F. R. (1988): *The Morality of Democratic Citizenship. Goals for Civic Education in the Republic's Third Century*, Calabasas: Center for Civic Education

Eberhardt C. (2002): *Geheimes Schulwesen und konspirative Bildungspolitik der polnischen Gesellschaft im Generalgouvernement 1939-1945*, Frankfurt/Main u.a.: Lang

Eser. I. (2010): *"Volk, Staat, Gott!". Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939*, Wiesbaden: Harrassowitz

Grabowski T. (1918): *Zasady wychowania narodowego i pogląd na nie w dobie dzisiejszej [Erziehungsprinzipien der nationalen Bildung und Blick auf sie in der heutigen Zeit]*, In: *Przegląd Oświatowy*, S. 3-13

Grammes, T.; Schluss, H.; Vogler H.-J. (2006): *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Hein-Kircher, H. (2001): Der Piłsudski-Kult und seine Bedeutung für den polnischen Staat 1926–1939, Marburg: Herder-Institut, polnische Ausgabe (2008): Kult Piłsudskiego i jego znaczenie dla państwa polskiego 1926–1939, übersetzt von Zdzisław Owczarek, Warschau: Wydawnictwo Neriton
- Hoskins B., Kerr D. (2012): Final Study Summary and Policy Recommendations. Participatory Citizenship in the European Union, Brussels: European Commission
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wójtowicz W. J., Żerko J. (Hg.) (1996): „S(z)koldem” Project papers: Democratization of education. Experiences from Poland and Sweden, Linköping
- Jagiello B. (1998): Spór o koncepcje wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918 [Der Streit über die Konzepte der nationalen und bürgerlichen Erziehung in den Jahren 1905-1918]. In: Przegląd Humanistyczny, 8, S. 174-187
- Jamrozek W. (1998): Wychowanie obywatelskie w II Rzeczypospolitej (geneza i rozwój) [Bürgererziehung in der Zweiten Republik Polen (Entstehung und Entwicklung)]. In Melosik Z., Przyszczypkowski K. (1998), S. 69-82
- John B. (1996): Stalinisten, Revisionisten, Reformkommunisten? Zum Bild der polnischen Pädagogik in der DDR. In: Bandau S./Lewowicki T./Mieszalski S./_Szymański M. S. (Hg.): Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch. Ergebnisse eines deutsch-polnischen Symposiums. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 76-87
- Jurgiel A. (2007): Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Erwachsenenpädagogie in der Bürgergesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Koźmian D. (1996): Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce [Der christliche Erziehungsgedanke von Friedrich Wilhelm Foerster und seine Rezeption in Polen], Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Kurantowicz E. (1999): Doświadczenie obywatelstwa [Die Erfahrung der Staatsbürgerschaft]. In: Wolk Z. (Hg.): Edukacja pozaszkolna a integracja europejska [Außerschulische Bildung und die europäische Integration], Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, S. 27-36
- Kotowski C. (2011): Die „moralische Diktatur“ in Polen 1926 bis 1939. Faschismus oder autoritäres Militärregime? München: Grin
- Kwieciński Z. (1998): Demokracja jako wyzwania i zadanie edukacyjne [Demokratie als Herausforderung und Bildungsaufgabe], Toruń: Nakład własny, S. 9-34
- Melosik Z. (1998): Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji) [Bürgererziehung: Moderne, Postmoderne (Konfrontationsversuch)]. In: Melosik Z., Przyszczypkowski K. (1998), S. 35-56
- Maliszewski T. (2003): Folk High Schools in Poland in 20 th Century. In: Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (Hg.): Folk High School – School for Life, Wieżyca: Kaszubski Uniwersytet Ludowy, S. 79-117

Marshall T. H. (1963): Citizenship and Social Class. In: Marshall, T. H.: Sociology on the Crossroads and the Other Essays, London – Melbourne – Toronto: Heinemann

Melosik Z., Przyszczykowski K. (Hg.) (1998): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne [Bürgerliche Bildung. Theoretische, vergleichende und empirische Studien], Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor

Melosik Z. (2003): The Teenagers in the Global Consumptions Culture. In Solarczyk – Ambrozik E., Przyszczykowski K. (Hg.), Changing Citizenship, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 55-68

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Hg.) (2004): Biała Księga młodzieży polskiej. Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży [Das Weißbuch der polnischen Jugend. Die Diagnose der Situation junger Polen als Grundlage für die Strategie des Staates für die Jugend], Warszawa: MEN

Mouffe Ch. (2005a): Agonistyczne przestrzenie publiczne i polityka demokratyczna. Recykling idei [Agonistische öffentliche Räume und demokratische Politik. Recycling der Ideen], Übersetzung J. Maciejczyk: <http://recyklingidei.pl/mouffe-agonistyczne-przestrzenie-publiczne-polityka-demokratyczna>

Nawroczyński B. (1938): Polska myśl pedagogiczna [Polnisches pädagogisches Denken], Lwów – Warszawa: Książnica Atlas

Okoń, Wincenty (1999): Kazimierz Sośnicki – ein Schüler Twardowskis. In: ders.: Lebensbilder polnischer Pädagogen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 266-280

Orsza H. (1910): Wychowanie narodowe [Nationalerziehung]. In: Krytyka, 1. Bd., 3. Heft, S. 152-156

Potulicka E. (2010): Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji [Der freie Bildungsmarkt und die Gefahren für Bildung] In: E. Potulicka, J. Rutkowiak (Hg.), Neoliberalne uwikłania edukacji [Neoliberale Verstrickung der Bildung], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 39-68

Przyszczykowski K. (1993): Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji [Die politische Opposition in Polen - Herausforderungen für die Bildung], Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor

Przyszczykowi K. (1998): Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach 70-tych i 80-tych [Bürgererziehung in den pädagogischen Ansätzen der politischen Opposition in Polen in den 1970er und 1980er Jahren]. In: Melosik Z., Przyszczykowski K. (1998), S. 83-106

Przyszczykowski K. (1999): Edukacja dla demokracji: pomiędzy globalizmem a edukacją na rzecz społeczności lokalnej [Bildung für die Demokratie: zwischen Globalismus und Bildung für die lokale Gemeinschaft]. In: Solarczyk – Ambrozik E., Przyszczykowski K. (Hg.): Oświata dorosłych [Erwachsenenbildung], Toruń: Wydawnictwo Edytor, S. 18-28

Radziwiłł A. (1981): Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956 (próba modelu) [Erziehungsideologie in Polen in den Jahren 1948-1956 (Modellversuch)]. Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza NOWA

Rek B. (1988): Konzeptionelle Grundfragen der weltanschaulichen und moralischen Erziehung in der allgemeinbildenden Schule der Volksrepublik Polen, Berlin/DDR: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Dissertation A

Serejski M. H (1973): Naród a państwo w polskiej myśli historycznej [Die Nation und der Staat im polnischen Geschichtsbewusstsein], Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Smolski R., Smolski M., Stadtmüller E. H. (1999): Słownik encyklopedyczny „Edukacja obywatelska” [Enzyklopädisches Wörterbuch "Bürgerbildung"], Warszawa: Wydawnictwo Europa

Solarczyk H. (2002): Die Heimvolkshochschulen im Spiegel der politischen und gesellschaftlichen Probleme Polens. In: Németh B., Pöggeler F. (Hg.): Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Educations, Frankfurt/M. 2002, S. 103-109

Solarczyk-Ambrozik E. (2004): Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi [Lebenslanges Lernen in der globalen und lokalen Perspektive. Zwischen den Anforderungen des Marktes und den individuellen Bildungsstrategien], Poznań: Wydawnictwo UAM

Solarczyk-Szwec H. (2007): Politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Polen. Bildungspolitische Diskussion. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 4, S. 56-65.

Sozialistische Erziehung im Schuljahr 1982. Gespräch mit dem stellvertretenden Leiter der Abteilung für Wissenschaft und Bildung des ZK der PZPR, Wl. Kata, veröffentlicht im Oktober 1982. In: Baske S. (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission), S. 726-735

Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2009-2015 [Strategie für die Entwicklung der Zivilgesellschaft für die Jahre 2009-2015], Ministerstwo Polityki Społecznej (2008). Warszawa: MPS

Suchodolski B. (1947): Wychowanie dla przyszłości [Erziehung für die Zukunft], 2. Ausgabe, Warszawa: Książnica Polska

Szafraniec K. (2011): Młodzi 2011 [Jugend 2011], Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów

Szafraniec K. (2012): Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji [Reifende Bürger in der reifenden Demokratie], Warszawa: Wydawnictwo Instytut Obywatelski

Szymański M. S. (2002): Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918-1939. Ursprünge, Verlauf, Nachwirkungen, Köln/Weimar/Wien: Böhlau

Szymański M. S. (2009): Die Rezeption Eduard Sprangers und Theodor Litts in Polen. In: Gutjahr-Löser, Peter (Hg.): Theodor Litt - Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 115-125

Turska-Kawa (2011): Aktywizacja polityczna młodych [Politische Aktivierung der Jugend], Warszawa: Wydawnictwo Matrix

Tync S. (1954): Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł [Kommission der Nationalen Bildung. Schriften der Kommission und über die Kommission. Ausgewählte Quellen], Wrocław: Zakład im. Ossolińskich

Wereszczyński K. (2006): Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945 – 2000 [Bürgerbildung in polnischen Schulen für Erwachsene in den Jahren 1945 – 2000], [in:]: e-mentor, Nr. 4, S 49-55

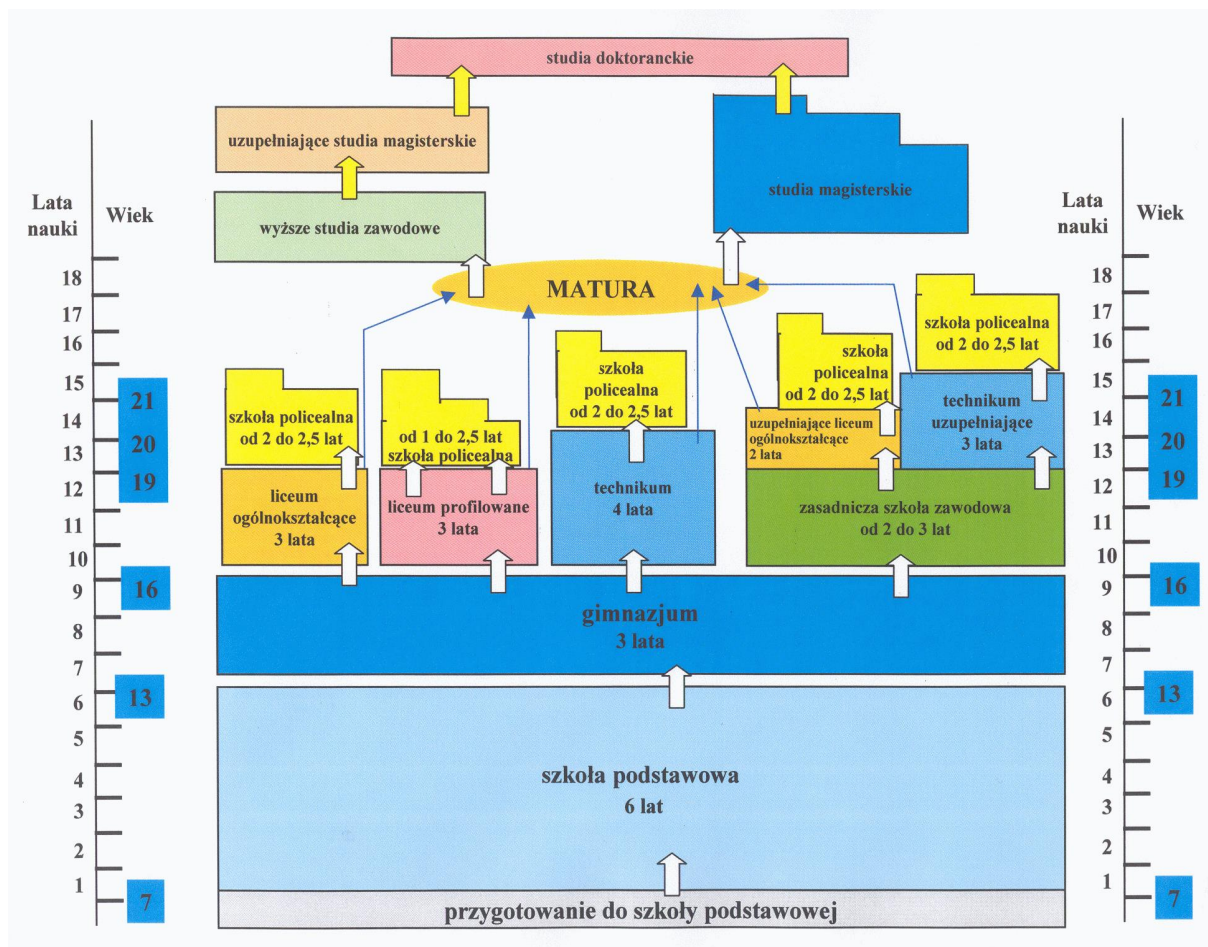
Wesołowska E. A. (2003): Wychowanie państwowe Kazimierza Sośnickiego [Staatserziehung im Sinne von Kazimierz Sośnicki], w: Górska R., Półturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (Hg.): Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej [Kazimierz Sośnicki - Schöpfer der polnischen Didaktik], Toruń – Płock: Wydawnictwo SWPW, S. 181-190

Westheimer J., Kahne J. (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. In: American Educational Research Journal, vol. 41, no 2, S. 237-269

Żebrowski J. (Hg.) (1995): Edukacja a społeczeństwo obywatelskie [Bildung und Bürgergesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Dokumentacja

1.1 Polski system edukacji do 2017 r.



Źródło: <https://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=1220>

Polski system edukacji od roku 2022



Źródło: <http://www.stoszkola.pl/>

1.2 Siatka godzin w liceum ogólnokształcącym i w technikum

Przedmiot	Minimum (45 Min.)	Program rozszerzony* (45 Min.)
Język polski	360	240
Języki obce (dwa)	450 (w sumie)	180
Wiedza o kulturze	30	-
Historia	60	240
Wiedza o społeczeństwie	30	180
Przedsiębiorczość	60	-
Geografia	30	240
Biologia	30	240
Chemia	30	240
Fizyka	30	240
Matematyka	300	180
Informatyka	30	180
Wychowanie fizyczne	270	-
Edukacja dla bezpieczeństwa	30	-
Historia muzyki	-	240
Historia sztuki	-	240
Język łaciński	-	240
Kultura antyczna	-	240
Filozofia	-	240
Dodatkowo (do wyboru)		
Etyka	Wymiar określa dyrektor	-
Wychowanie do życia w rodzinie	14 godzin w roku szkolnym	-

* Dyrektor wskazuje przedmioty o rozszerzonym programie, które będą realizowane w szkole. Uczniowie są zobowiązani wybrać 2-4 takie przedmioty w szkole ogólnokształcącej i 2 w technikum.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1992 nr 36 poz. 155; 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, poz. 395.

1.3 Konsensus z Beutelsbach¹

Konsensus z Beutelsbach został opracowany w 1976 na konferencji Krajowej Centrali Edukacji Politycznej Badenii-Wirtembergii. Jest obowiązującym do dziś zbiorem de minimis zasad obowiązujących w edukacji obywatelskiej RFN.

1. Zakaz indoktrynowania

Niedopuszczalne jest wykorzystywanie w jakikolwiek sposób przewagi nad uczniami w celu forsowania poglądów, odpowiadających życzeniom nauczyciela i utrudnianie uczniom formowania niezależnego stanowiska. Dokładnie tutaj przebiega granica między edukacją polityczną i indoktrynacją. Indoktrynowania nie da się pogodzić z wypełnianiem roli nauczyciela w demokratycznym społeczeństwie, ani z osiągnięciem akceptowanego powszechnie celu, jakim jest zdolność samodzielnego dochodzenia do własnego poglądu.

2. Co w nauce i polityce jest przedmiotem kontrowersji, musi być przedstawione na lekcji jako kontrowersyjne

Zagadnienia kontrowersyjne intelektualnie i politycznie muszą być przedstawione podczas nauczania jako kontrowersyjne. To wymaganie jest ściśle związane z poprzednim punktem, gdyż pole dla indoktrynacji otwiera się wówczas, gdy różne punkty widzenia umykają uwadze, opcje są ukrywane, zaś alternatywy nie są poddawane pod dyskusję. Trzeba pytać, czy nauczyciele mają zadanie korygowania, to jest, czy powinni, czy może nie powinni, przedstawiać punkty widzenia nieznanne uczniom (i innym uczestnikom edukacji politycznej). Po przejściu tej drugiej zasady, staje się jasne, dlaczego w zasadzie nie mają znaczenia intelektualne i teoretyczne przekonania ani opinie polityczne nauczyciela. Jego rozumienie demokracji nie stanowi problemu, ponieważ nawet obce mu opinie są brane pod uwagę.

3. Uczniowie muszą mieć możliwość uwzględniania własnych interesów podczas analizowania sytuacji politycznej

Uczniowie muszą mieć możliwość analizowania sytuacji politycznej, określając jak ona wpływa na ich obecne interesy, oraz możliwość szukania środków i sposobów wpływu na sytuację polityczną, zgodnie ze swoimi interesami. Takie zadanie mocno akcentuje nabywanie koniecznych operacyjnych umiejętności i jest logiczną konsekwencją obu wcześniejszych zasad. W rezultacie tego związku pojawia się niekiedy zarzut „nawrotu do formalizmu”, to znaczy że nauczyciele nie muszą korygować treści własnych przekonań. Zarzut jest nietrafny, ponieważ to, z czym mamy tutaj do czynienia, nie jest próbą osiągnięcia maksymalnego konsensusu, ale poszukiwaniem minimalnego konsensusu.

Źródło: Krystyna Ewa Siellawa-Kobowska (red.) Agnieszka Łada, Jarosław Ćwiek-Karpowicz, Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008, s. 105-106.

¹ N podstawie: www.lpb-bw.de

2. Edukacja obywatelska w szkole

Polską szkolną edukację obywatelską można analizować na dwóch płaszczyznach:

1. Edukację obywatelską realizowaną w ramach nauczania przedmiotowego, w tym:
 - a) zintegrowaną z treściami różnych przedmiotów;
 - b) realizowaną w ramach osobnego przedmiotu – wiedzy o społeczeństwie.
2. Edukację obywatelską realizowaną poza nauczaniem przedmiotowym.

Płaszczyzny te wyznaczają porządek prezentowania treści w tym rozdziale.

Edukacja obywatelska – nauczanie przedmiotowe

Wprowadzenie

Kształt szkolnej edukacji w Polsce jest wyznaczany w dużej mierze przez państwo, które poprzez akty prawne o charakterze powszechnie obowiązującym określa strukturę i organizację szkolnictwa, ale również kompetencje uczniów i uczennic, które powinny zostać osiągnięte w toku edukacji szkolnej. W tej ostatniej kwestii decydujące znaczenie mają:

- **Podstawy programowe** kształcenia ogólnego sformułowane przez Ministra Edukacji Narodowej dla wszystkich typów szkół²;
- **Ramowe plany nauczania**, wyznaczające podział na przedmioty nauczania (lub obszary edukacji na I etapie) oraz określające liczbę godzin przypadających na realizację poszczególnych przedmiotów na danym etapie edukacyjnym³.

Realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania stanowi jeden z podstawowych elementów kontroli ze strony organów nadzoru pedagogicznego⁴, która ma charakter jawny. Niebagatelne znaczenie mają również średnie wyniki egzaminów zewnętrznych (w Polsce jest to egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny) osiągane przez uczniów i uczennice w danej szkole (informacje na ten temat są również jawne). Skutkiem tego jest rywalizacja między szkołami. Lepsza opinia o szkole przekłada się z pewnością na większą liczbę uczniów i uczennic, co jest szczególnie ważne dla funkcjonowania szkół.

Reasumując, realizacja podstaw programowych jest nie tylko obowiązkiem prawnym, ale leży także w interesie szkół.

² Patrz rozdział 3.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm.

⁴ W Polsce zasadniczym organem nadzoru pedagogicznego jest Kurator Oświaty, wyznaczany dla każdego województwa, który sprawuje nadzór na szkołami znajdującymi się na tym terenie.

Natomiast fakt, że szkoła jest oceniana również przez pryzmat wyników egzaminów zewnętrznych, które uzyskują jej uczniowie i uczennice powoduje dwa zasadnicze negatywne skutki;

- Wyższą rangę przypisuje się przedmiotom, których treści wchodziły w skład egzaminów zewnętrznych;
- Liczy się przede wszystkim to, co może zostać sprawdzone w ramach egzaminów – skutkiem tego może być przede wszystkim koncentracja na wiedzy i uczenie się „pod klucz”.

Polscy nauczyciele i polskie nauczycielki nie korzystają jednak wprost z podstaw programowych, ale bazują na programach nauczania i podręcznikach. **Program nauczania** stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia oraz treści nauczania ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego. Może obejmować treści wykraczające poza podstawę programową, ale musi być możliwy do realizacji w ramach określonego przez ramowy plan nauczania wymiaru godzin. Aby korzystać z danego programu nauczania, poszczególni nauczyciele i nauczycielki lub ich zespoły muszą przedstawić taki program dyrektorowi placówki. **Dyrektor**, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej⁵, **dopuszcza dany program do użytku w szkole**. Dopuszczone w ten sposób programy, stanowią **szkolny zestaw programów nauczania**. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie w tym zestawie całości podstawy programowej kształcenia ogólnego. Autorami/kami programów nauczania mogą być poszczególni nauczyciele/ki, zespoły nauczycielskie. Na rynku wydawniczym funkcjonują także „gotowe programy”, często stanowiące „komplet” z podręcznikiem. To właśnie tego typu programy są najczęściej włączane do szkolnego zestawu programów nauczania.

Jeśli chodzi natomiast o **podręczniki** szkolne, nauczyciele/ki mogą zdecydować o realizacji programu nauczania z zastosowaniem podręcznika lub innych materiałów edukacyjnych lub bez nich. Nie jest to jednak decyzja poszczególnych osób, ale całego zespołu (a w braku porozumienia – dyrektora szkoły). W rezultacie w danej szkole powinien być wybrany jeden podręcznik do każdego przedmiotu (chyba, że w ramach jakiegoś przedmiotu nauczyciele/ki decydują się na realizację programu bez podręcznika)⁶. W ten sposób tworzony **jest szkolny zestaw podręczników**, który obowiązuje przez 3 lata⁷.

Nauczyciele i nauczycielki mogą wybrać do szkolnego zestawu podręczników tylko takie, które są **dopuszczone do użytku szkolnego decyzją Ministra Edukacji Narodowej**. Podręczniki takie muszą być zgodne z podstawą programową i być poprawne pod względem merytorycznym, dydaktyczno-wychowawczym i językowym. Lista podręczników dopuszczonych aktualnie do użytku szkolnego jest dostępna na stronie internetowej ministerstwa⁸. Oprócz tego, w każdym takim podręczniku umieszczona jest stosowna informacja na ten temat.

⁵ Tworzą ją wszyscy pracownicy pedagogiczni szkoły

⁶ Większa liczba podręczników dopuszczona jest tylko w określonych sytuacjach – np. różne poziomy nauczania języków obcych, zakres podstawowy lub rozszerzony danego przedmiotu realizowanego w szkole ponadgimnazjalnej.

⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

⁸ <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>, dostęp: 2016-06-17

Edukacja obywatelska w podstawach programowych

Edukacja obywatelska w Polsce jest realizowana od pierwszego etapu edukacyjnego. Początkowo jej treści zintegrowane są w ramach różnych przedmiotów nauczania, potem – począwszy od etapu gimnazjalnego jest realizowana również w ramach osobnego przedmiotu: wiedza o społeczeństwie.

Na I etapie edukacyjnym (klasy I- III szkoły podstawowej) nie występuje podział na przedmioty, ale w podstawie programowej wyróżniane są różne obszary edukacji, np.: edukacja matematyczna, polonistyczna, społeczna, wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna itd. Wymagania odnoszące się do uczniów i uczennic na tym etapie związane z edukacją obywatelską są szczególnie widoczne w obszarze edukacji społecznej oraz polonistycznej.

Na kolejnym, drugim etapie edukacyjnym (klasy IV – VI szkoły podstawowej), przedmiotem, który zawiera najwięcej treści odnoszących się do edukacji obywatelskiej jest historia i społeczeństwo. Natomiast na etapie III (gimnazjum) pojawia się przedmiot wiedza o społeczeństwie i odtąd to ten przedmiot wraz z historią dominują jeśli chodzi o realizację treści z zakresu edukacji obywatelskiej⁹. Ramowy plan nauczania przewiduje, że wiedza o społeczeństwie jest realizowana w gimnazjum w wymiarze 90 godzin lekcyjnych¹⁰, a podstawa programowa do tego przedmiotu obejmuje takie zagadnienia jak:

- wybrane zagadnienia dotyczące życia społecznego i społeczeństwa (zasady i normy życia w grupie, role społeczne, zbiorowości, grupy, warstwy, współczesne problemy);
- obywatelstwo (status formalno-prawny, udział w życiu publicznym);
- środki masowego przekazu (funkcje, znaczenie, charakterystyka, przekaz);
- naród, patriotyzm, mniejszości narodowe;
- państwo i władza (funkcje państwa, demokracja, ustrój RP, system wyborczy, wybory, władza ustawodawcza, wykonawcza, sądownicza w Polsce, samorządy;
- Polska na arenie międzynarodowej (polityka zagraniczna, obronna, relacje z innymi państwami, Polska w UE, integracja europejska);
- współpraca i konflikty międzynarodowe, problemy współczesnego świata;
- praca, gospodarka, przedsiębiorczość, ekonomia.

Na etapie ponadgimnazjalnym przedmiot wiedza o społeczeństwie jest realizowany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Poziom podstawowy obejmuje 30 godzin lekcyjnych i jest realizowany przez wszystkich, w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Poziom rozszerzony podstawy programowej przedmiotu – wiedza o społeczeństwie pojawia się w liceach ogólnokształcących i technikach, ale tylko w określonych profilach klas, np. humanistyczno-społecznych, prawnych. Uczniowie i uczennice, którzy nie uczęszczają do takich klas (np. wybierają profile klas: biologiczno-

⁹ Więcej na temat kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego w rozdziale 3

¹⁰ W ciągu trzech lat nauki.

chemiczny, lingwistyczny, matematyczny, informatyczny itd.) kończą swoją edukację w zakresie wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym. Pewnym uzupełnieniem dla nich jest przedmiot historia i społeczeństwo, który oprócz treści historycznych, zawiera pewne odniesienia do sytuacji obecnej. Zakres podstawowy przedmiotu wiedza o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym został przedstawiony w rozdziale 2.1. Natomiast zakres rozszerzony (180 godzin) obejmuje:

- elementy socjologii (zbiorowości, grupy społeczne, reguły życia zbiorowego, struktura społeczna, socjalizacja, kontrola społeczna, zmiana społeczna),
- kultura, spory światopoglądowe,
- naród, ojczyzna, patriotyzm, mniejszości narodowe,
- obywatelstwo i społeczeństwo obywatelskie,
- opinia publiczna¹¹ i środki masowego przekazu,
- demokracja, polityka, systemy polityczne, państwo (władza ustawodawcza, wykonawcza, sądownicza, najważniejsze organy państwowe, samorząd terytorialny, Konstytucja),
- prawo (elementy teorii prawa, wybrane zagadnienia prawa cywilnego, karnego, administracyjnego), prawa człowieka i ich ochrona,
- polityka zagraniczna i stosunki międzynarodowe, systemy bezpieczeństwa i współpracy, UE, globalizacja.

Ocena podstaw programowych i ramowych planów nauczania nie pozwala na wniosek, jakoby wiedza o społeczeństwie zajmowała podstawową pozycję wśród nauczanych przedmiotów. Nie mniej jednak jej ranga na poziomie ponadgimnazjalnym jest podniesiona przez fakt, że jest to przedmiot, który może być realizowany w zakresie rozszerzonym i może być wybierany przez uczniów i uczennice jako przedmiot dodatkowy na egzaminie maturalnym.

Edukacja obywatelska – podręczniki szkolne

Podręczniki szkolne pozwalają na wgląd w edukację. Co prawda muszą być zgodne z podstawami programowymi do poszczególnych przedmiotów (o czym była mowa wyżej), co niewątpliwie wpływa na ich merytoryczną zawartość, ale stanowią również pewnego rodzaju interpretację tych podstaw. Podstawy programowe operują efektami uczenia się, które powinni osiągnąć uczniowie i uczennice po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, w podręczniku zaś pojawia się oficjalny dyskurs, który ma prowadzić do realizacji tych efektów uczenia się. Podręczniki są nie tyle jednostką (autora/autorki) interpretacją podstaw programowych (choć taka jest też obecna), ale przede wszystkim - wyrazem tego, jaka wiedza jest społecznie konstruowana (Berger, Luckmann, 1983, s. 23) i uznawana za uprawomocnioną (Bourdieu, Passeron, 2006). Rola podręcznika jest duża, ponieważ, ze względu na swój status stwarza on poczucie pewności użytkownikom (Czerepaniak-Walczak, 2016, s. 93), iluzję neutralności (Bourdieu, Passeron, 2006). Jednocześnie praktyka edukacyjna pokazuje, że podręcznik jest często nie tylko pomocą dydaktyczną dla nauczyciela/ki, ale bazą dla organizacji procesu kształcenia.

¹¹ Tematyka lekcji wiedzy o społeczeństwie, której transkrypcja zamieszczona została w rozdziale 2.2. mieści się w ramach tego obszaru tematycznego.

Jednym z największych polskich projektów badawczych odnoszących się do podręczników szkolnych był projekt pt. „Gender w podręcznikach”, przeprowadzony w latach 2013-2015 na próbie 25% podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego (227 podręczników do 28 przedmiotów na wszystkich poziomach kształcenia i we wszystkich typach szkół). Wyniki tego badania są istotne z punktu widzenia podejmowanej tu tematyki, ponieważ pokazują, że podręczniki są nie tylko nośnikiem stereotypów i dyskryminacji płciowej, ale również dyskryminacji ze względu na kolor skóry, sprawność, religię/wyznanie, status socjoekonomiczny, orientację seksualną, wiek (Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak – Łuczak, 2016). Kwestia przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom oraz dyskryminacji pozostaje deklaracją, natomiast ukryte treści niosą ze sobą zgoła inne komunikaty (Kopińska, Cuprjak, 2016, s. 72). Wnioski takie płyną z analizy wszystkich podręczników, w tym również podręczników do wiedzy o społeczeństwie. Analiza wykazała na przykład, że wizualne reprezentacje postaci o białym kolorze skóry nie tylko zdecydowanie dominują w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, ale także istotnie częściej są przedstawiane jako osoby znane lub znaczące (ze względu na swoje osiągnięcia), o określonej tożsamości (imię i nazwisko), wykonującej role zawodowe o większym prestiżu społecznym. Natomiast wizualne reprezentacje postaci o innych kolorach skóry są przedstawiane przede wszystkim w kontekście niskiej pozycji społecznej, łamania praw człowieka i walki o swoje prawa (Cuprjak, Kopińska, 2015; Kopińska 2014, Kopińska, Cuprjak, 2016). Należy podkreślić, że w tekście podręczników, postaci te nie są negatywnie oceniane. Warto jednak zauważyć, że jeżeli takie reprezentacje są jedynymi lub zdecydowanie dominującymi, to w rezultacie dyskurs operuje obrazem stereotypowym, w którym osoby o innym niż „biały” kolorze skóry to ludzie znajdujący się w sytuacji ograniczonych praw; nielegalnie pracujący, emigranci, głodni, osieroceni, brudni, walczący o jedzenie (Cuprjak, Kopińska 2015, s. 45). Powyższe wnioski ujawniają niespójność dyskursów szkolnej edukacji obywatelskiej. Z jednej strony deklarowana jest konieczność poszanowania praw człowieka, różnorodności, przeciwdziałanie wszelkim przejawom dyskryminacji, z drugiej strony – w warstwie ukrytej dyskurs ten nie jest wolny od uprzedzeń i stereotypów (Kopińska, 2014).

Wnioski z badań innych polskich podręczników są również niepokojące. Jak pisze Eva Zamojska, tożsamość obywatelska nie jest tu konstruowana w oparciu o wspólnotę cywilną – obywatelską, ale przede wszystkim w odniesieniu do narodu z jego konstytutywnymi cechami takimi jak „język, religia katolicka oraz <<przelana krew>> w walce o utrzymanie bądź odzyskanie niepodległości z wrogami zewnętrznymi (martyrologia)” (Zamojska, 2016, s. 261). Według Zamojskiej konsekwencją takiego sposobu prezentacji wspólnoty jest jej „ekskluzywność, czyli zamknięcie na innych, którzy nie posiadają – bo z definicji posiadać nie mogą – takich cech” (Zamojska, 2016, s. 261).

Edukacja obywatelska poza nauczaniem przedmiotowym

Wprowadzenie

Jeżeli demokracja nie jest ujmowana wąsko i utożsamiana wyłącznie z systemem polityczno-prawnym, to edukacja obywatelska nie powinna ograniczać się jedynie do nauczania przedmiotowego. Niezależnie od tego, czy szkolną edukację obywatelską będziemy rozumieli w kategoriach

przygotowania się do bycia obywatelem/obywatelką, czy też jako **edukację w demokracji**¹², rola środowiska szkolnego i kultury szkoły będzie miała istotne znaczenie. **Edukacja w demokracji** wymaga demokratycznej struktury środowiska szkolnego i partycypacji wszystkich podmiotów edukacyjnych w procesie podejmowania decyzji, które dotyczą tego środowiska. **Przygotowanie się do pełnienia funkcji obywatela/ obywatelki** wymaga natomiast ćwiczenia, które pozwoli na rozwój ważnych kompetencji społecznych i obywatelskich, co z kolei również wiąże się ze stwarzaniem warunków do takiego rozwoju. Ta ostatnia koncepcja edukacji obywatelskiej jest nieco bardziej ograniczona od edukacji w demokracji. Zakłada bowiem stwarzanie możliwości do ćwiczenia kompetencji, które mają być wykorzystywane w „dorosłym” życiu, podczas gdy edukacja w demokracji ujmuje demokrację jako „zasadę życia”. Oznacza to, że nie chodzi tu zasadniczo o aranżowanie ćwiczeń (choć nie jest to – rzecz jasna – wykluczone). Demokracja w środowisku szkolnym jest zasadą, ponieważ uczniowie i uczennice, ich rodzice, a także nauczycielki i nauczyciele są częścią społeczeństwa demokratycznego. Przy czym owej demokracji nie traktuje się jako osiągnięcie, ale coś, co wymaga stałej pracy (a w związku z tym nie może zostać „splycone” jedynie do aspektów formalnych).

Jednym ze wskaźników pozwalających na rekonstrukcję koncepcji szkolnej edukacji obywatelskiej jest funkcjonowanie demokratycznych organów. Kolejne części tego rozdziału zostaną zatem poświęcone tym organom społecznym w polskiej szkole, w skład których wchodzi/ mogą wchodzić uczniowie i uczennice. Są to dwa organy: samorząd uczniowski i rada szkoły.

Analiza szkolnej edukacji obywatelskiej nie może się również obyć bez odniesienia do nauczycieli i nauczycielek. Problematyki tej dotyczy ostatnia część tego rozdziału, która dotyka istotnych kwestii związanych z przygotowaniem i doskonaleniem zawodowym polskich nauczycieli i nauczycielek (również tych, którzy nauczają wiedzy o społeczeństwie, ale nie tylko).

Samorząd uczniowski i rada szkoły – podstawy prawne, funkcjonowanie

Samorząd uczniowski tworzą wszyscy uczniowie i uczennice danej szkoły. Natomiast w skład **organów** samorządu uczniowskiego wchodzi **wybrani** uczniowie i uczennice. Wybór odbywa się na podstawie regulaminu, który powinien być uchwalony przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym. Organy samorządu uczniowskiego działają w każdej szkole, ale jego kompetencje nie są znaczące. Regulacje prawne nie przyznają samorządowi uczniowskiemu żadnych istotnych kompetencji stanowiących. Organ ten ma charakter przede wszystkim wnioskodawczy i opiniodawczy. Samorząd uczniowski może przedstawiać radzie szkoły, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi szkoły wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów¹³.

Nie są to kompetencje mocne w sensie prawnym. Co prawda złożenie wniosku w określonej sprawie wymaga ustosunkowania się do tego wniosku, ale poza tym nie wymaga podjęcia określonych działań, o ile prawo tak nie stanowi. Obowiązek zasięgnięcia opinii nie oznacza natomiast konieczności

¹² Edukacja obywatelska rozumiana jako *przygotowanie się do bycia obywatelem/obywatelką* nawiązuje do klasycznych, liberalnych koncepcji demokracji, natomiast edukacja w demokracji to nawiązanie do pluralistycznych, deliberatywnych i radykalnych teorii demokracji – zob. de Groot, Veugelers, 2015, s. 29.

¹³ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

rozstrzygnięcia zgodnie z treścią owej opinii, o ile prawo nie wprowadza takiego obowiązku. Kompetencje wnioskodawcze i opiniodawcze samorządu uczniowskiego mogą mieć zatem znaczenie w sytuacji, gdy kultura szkoły ma charakter demokratyczny. Kultura władzy panująca w szkole skutkować może natomiast fasadowością samorządu szkolnego (Kopińska, 2013, s. 168-184). Na podstawie badań (Kopińska, 2009, Putkiewicz, Wilkomirska, 2004, s. 77) można stwierdzić, że samorządy uczniowskie w polskich szkołach zajmują się przede wszystkim działalnością kulturalno-rozrywkową i poprzez pryzmat tego typu działalności są oceniane. Trudno powiedzieć, czy jest to efekt polityki wspierania przez dorosłych „określonej” aktywności uczniowskiej, przyzwolenia na „określoną” działalność oraz powstały w efekcie tego i następnie reprodukowany utarty schemat funkcjonowania samorządów uczniowskich, czy też należy to rozpatrywać w kategoriach kształtowania się tożsamości człowieka w warunkach konsumpcjonizmu i triumfu codzienności (Melosik, 2004, 74). Warto jednak dodać, że na podstawie opinii uczniów i uczennic można zidentyfikować istotne problemy w funkcjonowaniu samorządów uczniowskich jak: brak poczucia demokratycznego nadania w stosunku do organów samorządu szkolnego, brak poczucia przedstawicielstwa i reprezentacji interesów uczniowskich przez organy samorządowe, brak zaufania do tych organów (Kopińska 2009, s. 312-313). Tego typu problemy świadczą już o braku demokratyzacji stosunków szkolnych.

Rada szkoły to organ, w skład którego wchodzi **nauczyciele/ki** wybrani/e przez ogół nauczycieli, **rodzice** wybrani przez ogół rodziców i **uczniowie/uczennice** wybrani przez społeczność uczniowską. Każdą z tych grup reprezentuje taka sama liczba osób, przy czym minimalny skład rady to 6 osób¹⁴. Biorąc pod uwagę kryterium składu, jest to potencjalnie najbardziej demokratyczny organ w szkole. Warto przy tym dodać, że organ ten ma stosunkowo duże kompetencje prawne. Po pierwsze, może uchylać statut szkoły/ zmiany do statutu szkoły. Ma zatem wpływ na najważniejszy akt prawny o charakterze wewnętrznym regulujący funkcjonowanie szkoły. Po drugie – może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami o dokonanie oceny działalności szkoły/ dyrektora/ nauczycieli zatrudnionych w szkole. Co ważne, wniosek taki ma dla organu nadzoru pedagogicznego charakter wiążący. Nadto, rada szkoły opiniuje projekt planu finansowego szkoły, plan pracy szkoły i przedstawia/ może przedstawiać różnego rodzaju wnioski. Nie mniej jednak, należy poczynić kilka zastrzeżeń, które zmieniają ocenę tego organu. Po pierwsze - zgodnie z regulacjami prawnymi, w szkole podstawowej uczniowie i uczennice nie wchodzi w skład rady szkoły, natomiast udział uczniów i uczennic na poziomie gimnazjalnym nie jest obowiązkowy¹⁵. A zatem ów „demokratyczny skład” jest tak naprawdę regułą dopiero w szkole ponadgimnazjalnej. Po drugie – istnieje możliwość prawna wyłączenia uczniów i uczennic z rozpatrywania określonego rodzaju spraw, przy czym przepisy nie precyzują o jakie sprawy chodzi¹⁶, co wprowadza pewnego rodzaju dowolność w interpretacji i w rezultacie może znacznie ograniczać partycypację uczniowską. W końcu należy dodać, że ten stosunkowo mocny (w zakresie uprawnień) i potencjalnie demokratyczny organ jest fakultatywny, czyli nieobowiązkowy¹⁷, co w rezultacie powoduje, że praktycznie nie funkcjonuje w

¹⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

¹⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

¹⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

¹⁷ Jeżeli w szkole nie została powołana rada szkoły, jej kompetencje wykonuje rada pedagogiczna składająca się wyłącznie z pracowników pedagogicznych szkoły.

szkołach. Bogusław Śliwerski, na podstawie przeprowadzonych badań (2013) stwierdził, że rady szkoły funkcjonują tylko w ok. 4% badanych szkół (N=561). To świadczy o faktycznym znaczeniu tego organu.

Na kształt szkolnej edukacji obywatelskiej wpływa kultura szkoły rozumiana jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych charakterystycznych dla danej placówki” (Polak, 2007, s. 18). Funkcjonowanie demokratycznych organów w szkole to tylko jeden z elementów pozwalających na rekonstrukcję koncepcji szkolnej edukacji obywatelskiej poza nauczaniem przedmiotowym. Warto przy tym nadmienić, że tradycją w polskich szkołach jest organizacja uroczystości z okazji różnego rodzaju świąt państwowych. Dzieci i młodzież uczestniczą także w różnego rodzaju konkursach, zarówno tych związanych z wiedzą przedmiotową, jak i rozwijających określone kompetencje społeczne, np. turniej debat oxfordzkich, o którym mowa w rozdziale 4.2. Uczniowie i uczennice realizują też różnego rodzaju projekty edukacyjne¹⁸, których tematyka i cele mogą wpisywać się również w zakres edukacji obywatelskiej, a sam projekt może rozwijać ich kompetencje społeczne i obywatelskie.

Nauczyciele/ nauczycielki

Niewątpliwie, kształt szkolnej edukacji obywatelskiej jest również współtworzony przez nauczycieli i nauczycielki. Mają tu znaczenie przede wszystkim kultura szkoły, w której pracują (w tym kultura organizacyjna), ich kompetencje osobiste, oraz przygotowanie i doskonalenie zawodowe.

Z reguły nauczycielami wiedzy o społeczeństwie są nauczyciele historii, co często determinuje charakter edukacji obywatelskiej – teoretycznie wykładanej historii najnowszej.

Do pracy w szkole nauczyciele/nauczycielki są w Polsce przygotowywani w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych na studiach I stopnia, studiach II stopnia, ale nie na odrębnych kierunkach kształcenia dla nauczycieli. W trakcie studiów wybierane są specjalności, jedną z nich może być specjalność nauczycielska, która obejmuje 270 godzin zajęć z pedagogiki, psychologii, dydaktyki oraz metodyki nauczania przedmiotowego oraz 150 godzin praktyki w szkole. Kwalifikacje nauczycielskie można też uzupełnić na studiach podyplomowych lub kursach kwalifikacyjnych. W Polsce nie ma specjalnych egzaminów państwowych ani certyfikatów dopuszczających do zawodu nauczyciela.

Zarówno wymiar godzin, jak i organizacja kształcenia, tj. brak troski o relacje między teorią i praktyką, a także brak selekcji do zawodu na wejściu do ścieżki kształcenia oraz rynek pracy, sprawiają, że powszechnie narzeka się na kompetencje nauczycieli. Jak wynika jednak z „Raportu o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele” aż 92% nauczycieli jest zadowolonych z jakości swojej pracy w szkole. Co więcej, w zdecydowanej większości przyznają, że lubią swoją pracę i poleciliby szkołę, w której pracują, jako dobre miejsce pracy (2013, s. 12). Jednak, „(...) jeśli skoncentrujemy się na problemach, to dowiemy się, że złe warunki pracy nie są żadnym problemem tylko dla 30% nauczycieli” (Raport o stanie edukacji 2013, s. 14). Wobec zarysowanej sytuacji wiele w pracy nauczycielskiej zależy od kompetencji osobistych nauczycieli – w tym krytycyzmu, doświadczenia wyniesionego z własnej edukacji, zaangażowania w pracę zawodową, własnej wizji pracy w szkole.

Z cytowanego raportu wynika też że „ponad 90% polskich nauczycieli podejmuje działania związane z doskonaleniem zawodowym. Dominują te dotyczące wiedzy przedmiotowej, umiejętności

¹⁸ Zob. rozdział 2.1. – Zalecenia i sposób realizacji

metodycznych oraz budowy programów nauczania, a także związane z ocenianiem i indywidualizacją nauczania” (Raport o stanie edukacji 2013, s. 15). Pozaformalne doskonalenie zawodowe nauczycieli odbywa się poprzez ośrodki doradztwa, które zatrudniają metodyków poszczególnych przedmiotów. Ci zaś sprawują opiekę nad szkołami i nauczycielami, którzy się do nich zgłaszają. Metodocy organizują konferencje, kursy, zajęcia otwarte, służą indywidualnym doradztwem. Z instytucjonalnych form doształcania zawodowego korzysta średnio ok. 1/3 nauczycieli. Nauczyciele narzekają na niedostosowanie form i treści doształcania zarówno do ich potrzeb, jak i problemów szkoły. „Istotnym czynnikiem motywującym nauczycieli do podnoszenia kompetencji powinien być system awansu zawodowego nauczycieli, jednak analiza istniejących w Polsce rozwiązań pokazuje, że jest on obciążony licznymi wadami” (Raport o stanie edukacji 2013, s. 15).

Nieliczne badania dotyczące nauczycieli wiedzy o społeczeństwie dowodzą, że nauczyciele są, tak jak i nauczyciele innych przedmiotów, skoncentrowani na realizacji podstawy programowej i przygotowaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych kończących szkołę (m.in. Jurgiel-Aleksander, 2007), co w świetle różnych analiz prezentowanych w tej książce nie jest dobrym prognostykiem dla kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej.

Bibliografia

- Berger, P., L., Luckmann T. (1983). Społeczne tworzenie rzeczywistości. Przekł. J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy,
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. Przekł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN,
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) (2016), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, tom I, II, III, Warszawa: Fundacja Feminoteka,
- Cuprjak M., Kopińska V. (2015), Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses, “The New Educational Review”, vol.40, no. 2.
- Czerepaniak-Walczak M. (2016), Stereotypy w podręcznikach w świetle teorii pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej [w:] Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) (2016), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, tom I, Warszawa: Fundacja Feminoteka,
- De Groot I., Veugelers W. (2015), Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe, “Journal of Social Science Education”, vol. 14, nr 4,
- Jurgiel-Aleksander 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, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
- Kopińska V. (2013), Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.) Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
- Kopińska V. (2014). Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19 (2),

Kopińska V., Cuprjak M. (2016), Wiedza o społeczeństwie. Raport przedmiotowy [w:] Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, tom III, Warszawa: Fundacja Feminoteka,

Melosik Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika, tom II, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN

Polak K. (2007), Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,

Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004), Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, Warszawa: ISP,

Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele (2014) pod red. Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D., Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm.,

Śliwerski B. (2013), Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”,

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

Zamojska E. (2016), Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, Raport, tom I, Fundacja Feminoteka, Warszawa.

Dokumentacja

2.1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych – Wiedza o społeczeństwie¹⁹

Przedmiot – **wiedza o społeczeństwie** – zakres podstawowy

Wymiar godzin – 30²⁰

Cele kształcenia - wymagania ogólne

I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.

Uczeń znajduje i wykorzystuje informacje na temat sposobu, w jaki prawo reguluje życie obywateli; wyraża własne zdanie w wybranych sprawach na różnych forach publicznych i uzasadnia je; jest otwarty na odmienne poglądy; gromadzi i wykorzystuje informacje potrzebne do zaplanowania dalszej nauki i kariery zawodowej.

II. Rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów.

Uczeń rozpoznaje prawne aspekty codziennych problemów życiowych i szuka ich rozwiązania.

¹⁹ 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.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm.

III. Współdziałanie w sprawach publicznych.

Uczeń współpracuje z innymi - planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich; sprawnie korzysta z procedur i możliwości, jakie stwarzają obywatelom instytucje życia publicznego; zna i stosuje zasady samoorganizacji i samopomocy.

IV. Znajomość zasad i procedur demokracji.

Uczeń wyjaśnia znaczenie prawa dla funkcjonowania demokratycznego państwa i rozpoznaje przypadki jego łamania.

V. Znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej.

Uczeń opisuje sposób i zakres działania organów władzy sądowniczej oraz organów ścigania w Rzeczypospolitej Polskiej.

VI. Znajomość praw człowieka i sposobów ich ochrony.

Uczeń wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić.

Treści nauczania — wymagania szczegółowe

1. Młody obywatel w urzędzie. Uczeń:

- 1) wyjaśnia, jak nabywa się obywatelstwo polskie i unijne;
- 2) ustala, w jakim urzędzie i w jaki sposób uzyskuje się dowód osobisty, paszport, prawo jazdy, jak rejestruje się motocykl i samochód;
- 3) podaje formalne warunki, jakie spełnić musi obywatel, by wziąć udział w wyborach;
- 4) uzyskuje informację publiczną na zadany temat w odpowiednim urzędzie;
- 5) wyjaśnia, co może zrobić obywatel, gdy nie zgadza się z decyzją urzędu;
- 6) sporządza urzędowy wniosek, skargę i odwołanie.

2. Prawo i sądy. Uczeń:

- 1) wyjaśnia, co to jest prawo i czym różnią się normy prawne od norm religijnych, moralnych i obyczajowych;
- 2) wymienia podstawowe zasady prawa (prawo nie działa wstecz, domniemanie niewinności, nie ma winy bez prawa, nieznajomość prawa szkodzi) i wyjaśnia konsekwencje ich łamania;
- 3) wymienia źródła prawa; znajduje wskazany akt prawny i interpretuje proste przepisy prawne;
- 4) wyjaśnia różnice między prawem cywilnym, karnym i administracyjnym; wskazuje, w jakim kodeksie można znaleźć przepisy dotyczące konkretnej sprawy;
- 5) uzasadnia potrzebę niezależności i niezawisłości sędziów;
- 6) przedstawia uczestników i przebieg procesu sądowego: cywilnego i karnego; uzasadnia znaczenie mediacji;
- 7) wymienia główne prawa, jakie przysługują ofierze, sprawcy i świadkowi przestępstwa;
- 8) pisze pozew w wybranej sprawie cywilnej i zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa (według wzoru).

3. Bezpieczeństwo. Uczeń:

- 1) charakteryzuje najważniejsze zadania prokuratury i policji;
- 2) przedstawia uprawnienia policjantów i innych służb porządkowych; rozpoznaje przejawy ich naruszania;
- 3) nawiązuje kontakt (osobisty, telefoniczny lub mailowy) z funkcjonariuszem policji (np. dzielnicowym) i na podstawie uzyskanych informacji sporządza notatkę lub wykres dotyczący przestępczości w swojej okolicy;
- 4) wymienia przestępstwa, których ofiarą najczęściej padają młodzi ludzie; wie, jak można próbować ich uniknąć i przestrzega zasad bezpiecznego zachowania się w sytuacji zagrożenia;
- 5) wyjaśnia, na jakich zasadach nieletni odpowiadają za popełnienie przestępstwa (środki wychowawcze i poprawcze);
- 6) przedstawia przepisy prawne dotyczące sprzedaży i konsumpcji alkoholu, papierosów i narkotyków i wskazuje, na konsekwencje ich łamania.

4. Edukacja i praca w Polsce i Unii Europejskiej. Uczeń;

- 1) wymienia prawa i obowiązki ucznia; wyszukuje gwarantujące je przepisy prawa oświatowego (np. w ustawie, statucie szkoły) oraz przepisy zawarte w innych aktach prawnych (np. w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej);
- 2) rozpoznaje przypadki naruszania praw ucznia i w razie potrzeby podejmuje odpowiednie kroki w celu ich ochrony;
- 3) omawia na wybranych przykładach zasady przyjmowania do szkół wyższych;
- 4) przedstawia warunki podejmowania przez młodych Polaków nauki w Unii Europejskiej oraz wyszukuje informacje na ten temat odnoszące się do wybranego państwa;
- 5) wyjaśnia, co wynika z wejścia Polski do strefy Schengen; zna zasady bezpiecznego podróżowania po Europie i świecie (unikanie ryzyka, postępowanie w razie kradzieży lub wypadku, możliwości uzyskania pomocy, w tym opieki zdrowotnej);
- 6) wyjaśnia, jakie możliwości zarabiania mają młodzi ludzie, jakie umowy mogą zawierać i jakie są zasady opodatkowania ich dochodów;
- 7) omawia ogólne zasady podejmowania pracy i zakładania własnych przedsiębiorstw w Unii Europejskiej (na podstawie informacji z Internetu); sporządza Europass-CV.

5. Prawa człowieka. Uczeń:

- 1) przedstawia krótko historię praw człowieka i ich generacje; wymienia najważniejsze dokumenty z tym związane;
- 2) wymienia podstawowe prawa i wolności człowieka; wyjaśnia, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne;
- 3) podaje najważniejsze postanowienia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Konwencji o Prawach Dziecka;
- 4) znajduje w środkach masowego przekazu (w tym w Internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka na świecie;

- 5) bierze udział w debacie klasowej, szkolnej lub internetowej na temat wolności słowa lub innych praw i wolności;
- 6) wyjaśnia, na czym polegają: prawo do prywatności, w tym do ochrony danych osobowych i prawa obywatela w kontaktach z mediami.

6. Ochrona praw i wolności. Uczeń:

- 1) przedstawia główne środki ochrony praw i wolności w Polsce;
- 2) opisuje sposób działania Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka; pisze prostą skargę do jednego z nich (według wzoru);
- 3) uzasadnia znaczenie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu;
- 4) przedstawia na przykładach działania podejmowane przez ludzi i organizacje pozarządowe broniące praw człowieka; w miarę swoich możliwości włącza się w wybrane działania (np. podpisuje apel, prowadzi zbiórkę darów);
- 5) rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji;
- 6) znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić.

Zalecenia i sposób realizacji²¹

Wiedza o społeczeństwie

Zajęcia z *wiedzy o społeczeństwie* kształtują u uczniów następujące postawy:

- 1) zaangażowanie w działania obywatelskie — uczeń angażuje się w działania społeczne i obywatelskie;
- 2) wrażliwość społeczna - uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie;
- 3) odpowiedzialność - uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych;
- 4) poczucie więzi - uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną; rozumie, na czym polega otwarty patriotyzm obywatelski;
- 5) tolerancja - uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji.

Aby to umożliwić, szkoła powinna zapewnić takie warunki, by uczniowie:

- 1) mieli dostęp do różnych źródeł informacji i różnych punktów widzenia;
- 2) wykorzystywali zdobywane wiadomości i umiejętności obywatelskie w życiu codziennym;
- 3) uczyli się planować i realizować uczniowskie projekty edukacyjne;
- 4) brali udział w dyskusjach i debatach na forum klasy, szkoły i w innych sytuacjach społecznych;

²¹ Zalecenia zostały skonstruowane wspólnie dla III i IV etapu edukacyjnego

- 5) pracowali nad rozwiązywaniem wybranych problemów swego otoczenia i szerszych społeczności;
- 6) mieli realny wpływ na wybrane obszary życia szkoły, m.in. w ramach samorządu uczniowskiego;
- 7) brali udział w życiu społeczności lokalnej;
- 8) nawiązywali kontakty i współpracowali z organizacjami społecznymi i instytucjami publicznymi;
- 9) uczestniczyli w obywatelskich kampaniach i działaniach oraz korzystali z różnych form komunikowania się w sprawach publicznych;
- 10) budowali swoje poczucie wartości i sprawstwa w życiu społecznym oraz zaufanie do innych.

Ze względu na cele przedmiotu *wiedza i społeczeństwo*, na III etapie edukacyjnym około 20% treści nauczania określonych w podstawie programowej tego przedmiotu powinno być realizowanych w formie uczniowskiego projektu edukacyjnego, a na IV etapie edukacyjnym -nie mniej niż 10%. Uczniowski projekt edukacyjny powinien mieć charakter zespołowy; poszczególne zadania mogą być wykonywane indywidualnie. Wskazane jest, by każdy uczeń uczestniczył w co najmniej jednym projekcie w każdym roku nauczania przedmiotu. Realizując projekt, uczeń:

- 1) zdobywa wiedzę i umiejętności związane z przedmiotem projektu;
- 2) wybiera zagadnienie: problem lub działanie, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i założonymi celami projektu;
- 3) poszukuje sposobów zbadania i rozwiązania problemu oraz skutecznego przeprowadzenia założonego w projekcie działania;
- 4) organizuje własną pracę i współpracuje z innymi realizatorami projektu;
- 5) wytrwale i w przemyślany sposób dąży do realizacji zamierzonego celu;
- 6) przygotowuje i przeprowadza publiczną prezentację efektów projektu (np. na forum klasy, szkoły, gminy).

Etapy realizacji uczniowskiego projektu edukacyjnego oraz zadania nauczyciela:

- 1) wprowadzenie: nauczyciel przekazuje podstawy wiedzy na temat wybranego zagadnienia i pomaga uczniom zdobyć umiejętności umożliwiające przeprowadzenie projektu;
- 2) wybór problemu i formy działania: nauczyciel przedstawia możliwe tematy projektów lub pomaga uczniom w zaproponowaniu własnego tematu;
- 3) zaplanowanie pracy nad projektem i prezentacji końcowej: nauczyciel pomaga w stworzeniu planu działań i podziału zadań, w wyborze formy prezentacji końcowej, podaje kryteria oceniania;
- 4) realizacja zaplanowanych działań: nauczyciel konsultuje i akceptuje realizację kolejnych etapów zadania;
- 5) publiczna prezentacja efektów: nauczyciel stwarza możliwość publicznej prezentacji efektów projektu oraz go ocenia.

2.2 Przykład z praktyki: Mariusz Menz, Program nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkole ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy - „W centrum uwagi”, Warszawa: Nowa Era 2012, ss. 24.

W rozdziale drugim niniejszej publikacji (Edukacja obywatelska w szkole) wskazano, iż polscy nauczyciele i nauczycielki nie korzystają wprost z podstaw programowych kształcenia ogólnego, ale bazują na programach nauczania, które budowane są w oparciu o te podstawy (muszą być zgodne z podstawami programowymi). Jednocześnie napisano, że częstą praktyką jest korzystanie z gotowych, obecnych na rynku wydawniczym programów nauczania.

Prezentowany w tej części program nauczania jest przykładem programu, który stanowi „komplet” wraz z podręcznikiem „W centrum uwagi” (Janicki, 2012), także opisywanym w niniejszej publikacji. Jest zatem dobrą egzemplifikacją materiałów dydaktycznych, które stanowią bazę dla organizacji edukacji obywatelskiej w szkole – w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Opis programu

Program nauczania do wiedzy o społeczeństwie – „W centrum uwagi” składa się z sześciu rozdziałów. Są to kolejno: Ogólna charakterystyka programu; Podstawa programowa przedmiotu wiedza o społeczeństwie; Cele ogólne programu nauczania; Szczegółowe cele kształcenia i wychowania; Treści programowe oraz sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania; Propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia.

Program, jak twierdzi autor „został skonstruowany wokół idei świadomego obywatelstwa”, zaś Świadomy obywatel to ktoś, kto zna swoje prawa i wolności, a także potrafi z nich korzystać i ich bronić. To aktywny uczestnik życia społecznego i politycznego, któremu nie jest obojętne, kto nim rządzi i w jaki sposób to czyni. Tylko zbiorowość złożona z ludzi aktywnych może zasłużyć na miano społeczeństwa obywatelskiego cechującego się troską o dobro wspólne, czyli w ostatecznej instancji także o własne państwo. Jeżeli zatem chcemy być społeczeństwem obywatelskim, musimy uczestniczyć w jego tworzeniu. Jeśli chcemy zachować demokrację, powinniśmy promować wartości tego ustroju już na gruncie szkolnym i pokazywać w praktycznym działaniu jego istotę i procedury (Menz, 2012, s. 3).

Czym różni się program nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie od podstawy programowej? Przede wszystkim dwoma ostatnimi rozdziałami:

- *Treści programowe oraz sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania* to rozdział zawierający:
 - a)** propozycję rozkładu materiału nauczania i etapów realizacji – wyróżniono tu tematy poszczególnych zajęć, odpowiadający temu materiał nauczania, liczbę godzin potrzebnych na jego realizację oraz odniesienie do stosownego punktu w podstawie programowej;
 - b)** propozycje metodyczne – wskazano metody nauczania, które mogą mieć zastosowanie w ramach dydaktyki przedmiotu. Metody podzielono na

tradycyjne (wymieniono wykład, rozmowę kierowaną) oraz aktywizujące pracę ucznia (wymieniono symulację, burzę mózgów, analizę SWOT, debatę oksfordzką, mapę myśli, projekt edukacyjny). Każda z metod została opisana, a następnie podane zostały przykłady jej zastosowania na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie z jednoczesnym odniesieniem do jednostek tematycznych zajęć, wynikających z programu nauczania. Poniżej zamieszczono kilka takich przykładów, by zilustrować ich charakter:

Przykład wykorzystania metody symulacji:

Tytuł symulacji	Krótką charakterystyka	Jednostka tematyczna
„Mediator potrzebny od zaraz – czyli rozwiązujemy spór cywilnoprawny”	Symulacja, podczas której uczniowie zrozumieją znaczenie mechanizmu mediacji podczas rozwiązywania sporów cywilnoprawnych. Do realizacji tej scenki potrzebna będzie osoba odgrywająca rolę mediatora oraz uczniowie, którzy wcielą się w kreacje stron znajdujących się w stanie sporu.	Postępowanie sądowe

Źródło: Menz, 2012, s. 18

Przykładowy problem nadający się do analizy metodą burzy mózgów:

Problem	Jednostka tematyczna
Jakie są postawy obywateli wobec prawa?	Prawo i jego funkcje

Źródło: Menz, 2012, s. 19

Przykład zagadnienia, do którego omówienia można zastosować mapę myśli:

Jednostka tematyczna	Hasło
Czym są prawa człowieka?	Prawa człowieka

Źródło: Menz, 2012, s. 21

Przykład działań projektowych:

Tytuł projektu	Założone osiągnięcie ucznia
„Zakładamy stowarzyszenie mające zachęcać obywateli do udziału w wyborach”	Opracowanie według wzoru projektu statutu stowarzyszenia (nazwa, siedziba, członkowie, władze, majątek, zasady zmiany statutu i rozwiązywania organizacji)

Źródło: Menz, 2012, s. 22

- *Propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia* to rozdział zawierający:
 - a) charakterystykę oceniania kształtującego i oceniania sumującego;
 - b) kryteria oceniania;
 - c) wskazanie na konieczność właściwego doboru narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz stosowania różnorodnych form sprawdzania osiągnięć uczniów i uczennic.

Ocena programu

Prezentowany program nauczania jest programem przedmiotowym (Baranowicz, 1995), którego struktura jest ściśle związana z podstawą programową. Trudno uznać, że stanowi on autorską interpretację tej podstawy. Należy raczej przyjąć, że jest jej odwzorowaniem, uszczegółowieniem i pewną podpowiedzią dla nauczycieli i nauczycielek dotyczącą tego, jak rozłożyć materiał dydaktyczny oraz jakie metody stosować. Warto przy tym podkreślić, że w świetle zamieszczonej w programie propozycji rozkładu treści kształcenia na poszczególne jednostki dydaktyczne, trudno *de facto* zrealizować zawartą w programie sugestię autora:

Nauczanie wiedzy o społeczeństwie może przybierać różne formy organizacyjne, od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, poprzez projekty szkolne, aż do zajęć prowadzonych poza szkołą (np. udział w posiedzeniu rady miasta, wizyta w sądzie, spotkanie z posłem w sejmie itp.) (Menz, 2012, s. 15).

Należy zauważyć, że jest to program nauczania przedmiotu, a nie program szkolnej edukacji obywatelskiej, wpisującej się w różne przedmioty nauczania i realizowanej również poza lekcjami. Propozycje tu zawarte powinny się zatem mieścić zasadniczo w wymiarze godzin przeznaczonych na ten przedmiot. Tymczasem, propozycja rozkładu programu nauczania, wydaje się dość „napięta” i trudno sobie wyobrazić, kiedy miałyby być realizowane owe różne formy organizacyjne przez nauczycieli i nauczycielki chcących skorzystać z oferowanej przez program propozycji. Program ten „zdradza” podejście behawiorystyczne do edukacji (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 21-23; Gołębnik, 2004, s. 124-125; Komorowska, 1999). Potwierdza również tradycyjną organizację procesu kształcenia w polskiej szkole, co oczywiście nie wyklucza stosowania metod aktywizujących uczniów i uczennice. Niewątpliwie wskazanie przykładów zastosowania tych metod jest walorem tego programu, choć warto byłoby z pewnością uszczegółowić tą część i pokazać przykłady scenariuszy zajęć wykorzystujących wskazane metody, tym bardziej, że program ma być *opisem sposobu realizacji celów kształcenia oraz treści nauczania ustalonych w podstawie programowej*²². Z drugiej strony, można argumentować, że taka konstrukcja programu nauczania nie jest instrukcją dla nauczycieli i nauczycielek. Nie skutkuje więc kopiowaniem i odtwarzaniem tego, co zostało przedstawione w programie, tylko zmusza nauczycieli i nauczycielki do samodzielnego konstruowania poszczególnych zajęć.

Bibliografia

Gołębnik B. D. (2004). Program szkolny [w:] Śliwerski B., Kwieciński K. (red.), *Pedagogika*, tom II, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN,

Janicki A. (2012), *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*. Warszawa: Nowa Era.

Komorowska H. (1995). *O programach prawie wszystko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

Menz M. (2012). Program nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkole ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy – „W centrum uwagi”, Warszawa: Nowa Era,
Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1999). Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,
Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.

Opracowała Violetta Kopińska

2.3 Przykład z praktyki: podręcznik do wiedzy o społeczeństwie - Arkadiusz Janicki, „W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy”, Warszawa: Nowa Era 2012, ss. 256



Fot. 1. Podręcznik – „W centrum uwagi...” – okładka

Opisywany tu podręcznik jest jednym z siedmiu, dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do przedmiotu – wiedza o społeczeństwie na IV etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym²³. Został wybrany do prezentacji z dwóch podstawowych powodów:

- po pierwsze - został opracowany na podstawie programu nauczania autorstwa Mariusza Menza, który jest również omawiany w niniejszej publikacji. Chodziło zatem o kompleksowe przedstawienie realizacji założeń podstawy programowej na poziomie programu nauczania i podręcznika, co daje czytelnikom lepszy wgląd w szkolną edukację obywatelską;
- po drugie - jest to podręcznik wyróżniający się na tle innych, o czym będzie mowa niżej.

²³ Informacje dotyczące tego co oznacza zakres podstawowy wiedzy o społeczeństwie zawarte są w rozdziale pt. Edukacja obywatelska w szkole.

Charakterystykę wybranego podręcznika rozpocznę od omówienia jego budowy, następnie wskażę treści, które są tu obecne. Na koniec dokonam krótkiej jego oceny.

Budowa podręcznika

Podręcznik został podzielony na rozdziały. W każdym rozdziale jest kilka tematów. Każdy temat rozpoczyna się od przywołania odpowiedniego przepisu (lub jego fragmentu) z Konstytucji RP, który odnosi się do problematyki tam omawianej. W ramach tematów oprócz tekstu głównego obecne są ilustracje, zdjęcia, rysunki (w tym satyryczne), schematy, tabele, infografiki oraz rubryki takie jak:

- „**Zapamiętaj**” – w tym miejscu eksponowane są ważne informacje;
- „**Przykład**” – w tym miejscu przywoływane są dokumenty, wydarzenia, które odnoszą się wprost lub nawiązują do treści, o których mowa w danym fragmencie (fot. 3);
- „**Czy wiesz, że...**” - to rubryka z ciekawostkami łączącymi się z omawianą tematyką;
- „**Więcej informacji**” – to ramki, w których wskazuje się na dodatkową literaturę lub adresy stron internetowych na dany temat (fot. 3).

Każdy z tematów kończy się **ćwiczeniami**²⁴.

W rozdziałach pojawia się również stały element zatytułowany „**O tym się mówi**”²⁵ (fot. 2). W ramach tej części podręcznika (zajmującej maksymalnie 2 strony) podejmowane są zagadnienia (powiązane tematycznie z danym rozdziałem), co do których istnieją różne opinie. Struktura tej części jest następująca: tytuł, jedno- lub dwuzdaniowe wprowadzenie do tematyki, prezentacja różnych (2-3) stanowisk na dany temat (np. fragmenty artykułów prasowych, wypowiedzi różnych osób, zwykle nie anonimowych <<imię, nazwisko, pełniona funkcja>>, wskazane źródło) i na koniec pytanie/polecenie, które wymaga od uczniów i uczennic zastanowienia się nad danym problemem.

²⁴ Ćwiczenia nie zawsze występują w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, ale wynika to z faktu, że w niektórych przypadkach wydawane są oddzielne zeszyty ćwiczeń do danego podręcznika.

²⁵ Dział „O tym się mówi” pojawia się kilkakrotnie (2-4 razy) w każdym rozdziale.



Fot. 2. „O tym się mówi” – stały element podręcznika, w którym prezentowane są różne opinie na określony temat (Janicki, 2012, s. 43)

Każdy rozdział kończy się „**Podsumowaniem**” oraz rubryką „**Sprawdź się**”.

W ramach suplementu do podręcznika dołączono **Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej wraz z komentarzami**. Podręcznik jest również zaopatrzony w „**Słownik wybranych pojęć**” oraz „**Indeks rzeczowy**”.

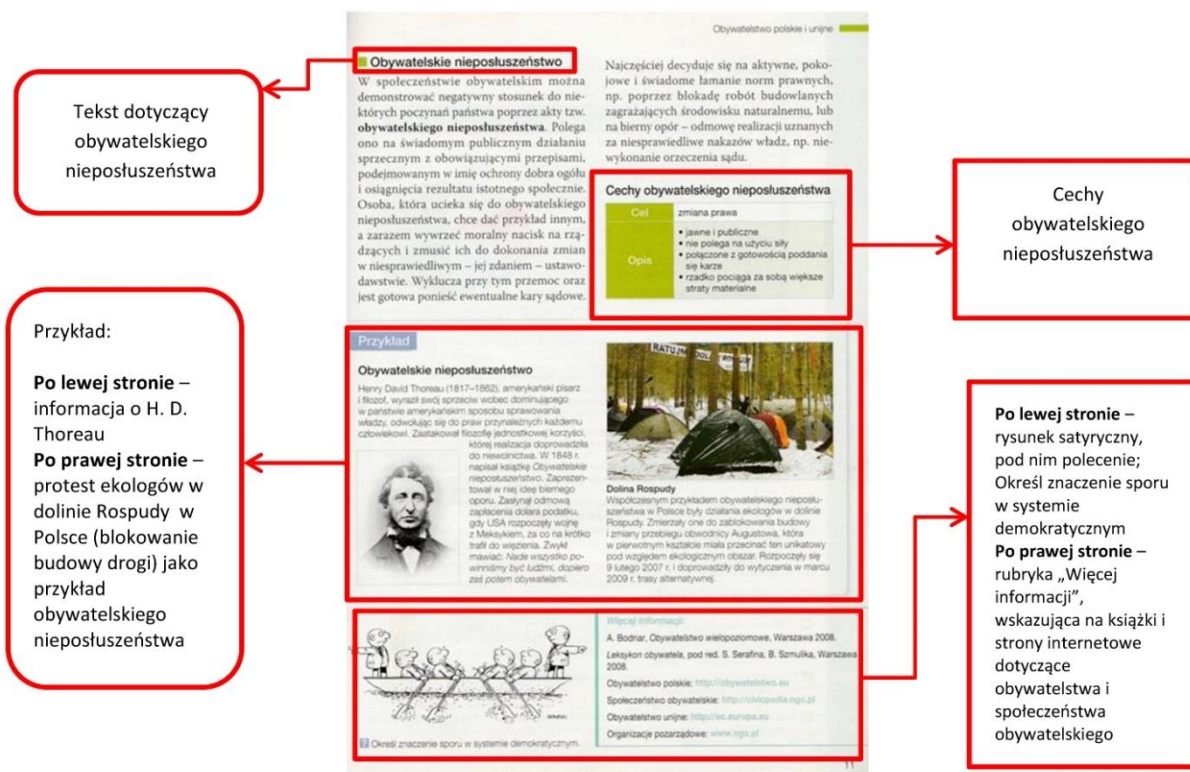
Treści podręcznika

Podręcznik jest podzielony na cztery zasadnicze rozdziały, zatytułowane kolejno: Obywatel, Prawo, Prawa człowieka, Edukacja i praca.

Rozdział I – OBYWATEL

Rozdział ten składa się z pięciu tematów: Obywatelstwo polskie i unijne; Proces wyborczy; Życie publiczne; Jak załatwić sprawę w urzędzie?; Informacja publiczna i e-urząd.

Przykład problematyki podejmowanej w ramach działu „O tym się mówi”: Odpowiedzialność urzędników (fot. 2). Opinie tu prezentowane dotyczą następującego problemu: jakie mogą być skutki wprowadzenia regulacji prawnych dotyczących odpowiedzialności majątkowej urzędników za podjęcie błędnych decyzji?



Fot. 3. Przykład strony podręcznika, rozdział „Obywatel”, podrozdział „Obywatelstwo polskie i unijne (Janicki, 2012, s. 11)

Rozdział II – PRAWO

Rozdział ten składa się z siedmiu tematów: Prawo i jego funkcje; Źródła i obszary prawa; Gałęzie prawa wewnętrznego; Władza sądownicza w Polsce; Postępowanie sądowe; Organy ścigania; Nieletni wobec prawa.

Przykład problematyki podejmowanej w ramach działu „O tym się mówi”: Stanowienie prawa w Polsce. Przedmiotem prezentowanych tu opinii jest rosnąca liczba regulacji prawnych. Polecenie dla uczniów i uczennic brzmi: „Odpowiedz, jakie zagrożenie dla demokracji może spowodować uchwalenie przez parlament zbyt wielu ustaw”.

Rozdział III – PRAWA CZŁOWIEKA

Rozdział ten składa się z czterech tematów: Czym są prawa człowieka?; Międzynarodowy system ochrony praw człowieka; Ochrona praw i wolności w Polsce; Łamanie praw człowieka.

Przykład problematyki podejmowanej w ramach działu „O tym się mówi”: Stan praw człowieka na świecie. Zamieszczono tu fragmenty wypowiedzi Salil Shetty (sekretarz generalny Amnesty International), kardynała Renato Martino (przewodniczącego Papieskiej Rady Iustitia et Pax), prof. Ewy Łętowskiej (sędzieja Trybunału Konstytucyjnego w Polsce). Wszystkie wypowiedzi wskazują na łamanie praw człowieka (obszary, potencjalne przyczyny). Polecenie dla uczniów i uczennic brzmi: „Wyjaśnij, dlaczego tak trudno znaleźć skuteczny sposób na egzekwowanie praw człowieka”.

Rozdział IV – EDUKACJA I PRACA

Rozdział ten składa się z pięciu tematów: System edukacji w Polsce; Polskie szkoły wyższe; Nauka za granicą; Podróżowanie po Europie i świecie; Praca w Polsce i za granicą.

Przykład problematyki podejmowanej w ramach działu „O tym się mówi”: Drenaż mózgow.

Zaprezentowano tu charakterystykę zjawiska oraz opinie na temat migracji młodych i wykształconych Polek i Polaków.

Ocena podręcznika

Badania dotyczące podręczników do wiedzy o społeczeństwie (Kopińska 2016a) wskazują, że wymagania szczegółowe zawarte w podstawach programowych ściśle wyznaczają zakres treści podręcznika. To zaś, co zawarte jest w celach ogólnych podstaw programowych oraz w zaleceniach do ich realizacji zdecydowanie nie ma już tak adekwatnego przełożenia na treści podręcznikowe. A zatem, to efekty uczenia się z podstaw programowych są zasadniczym i najważniejszym wyznacznikiem treści podręcznikowych. Wniosek ten potwierdza przekonanie o znaczeniu podstaw programowych w polskiej edukacji, a jednocześnie skutkuje tym, że podręczniki są do siebie bardzo podobne. Ponieważ jednak muszą jakoś ze sobą konkurować na rynku wydawniczym, różnice owe koncentrują się w zasadzie na elementach drugorzędnych podręcznika, a w rezultacie są pozorne (Kopciewicz, 2016, s. 87). Podręczniki różnią się zatem budową, szatą graficzną, dodatkami (np. dołączone w formie papierowej lub na CD akty prawne, wzory dokumentów itp.²⁶). Omawiany podręcznik jest pod tym względem wyróżniający. Zawiera dobrej jakości zdjęcia, wykresy, przejrzyste tabele, infografiki. Wpływa to z pewnością na jego atrakcyjność wizualną, ale ma także znaczenie dydaktyczne. Zasadnicze różnice w odniesieniu do innych podręczników (do wiedzy o społeczeństwie dostosowanych do poziomu podstawowego na IV etapie edukacyjnym) dotyczą jednak nie warstwy wizualnej, ale dyskursu²⁷ tego podręcznika.

Po pierwsze, w omawianym podręczniku obecne są elementy krytyczne, które usytuowane są w różnych częściach podręczników, ale zwłaszcza w ramach fragmentów, zatytułowanych „O tym się mówi”. Nie bez powodu wskazano wyżej przykłady podejmowanych tam zagadnień. Nawet jeżeli publikowane tam teksty nie są najlepszą egzemplifikacją pojawiających się na ten temat opinii lub też – mimo pozoru dyskusyjności – zmiernają do kształtowania określonego poglądu – to jednak podejmowana problematyka jest na tyle istotna, że może stanowić punkt wyjścia dla ważnych dyskusji i rozwijania umiejętności krytycznej oceny. Należy przy tym podkreślić, że elementy krytyczne nie są stałym elementem oficjalnego dyskursu pedagogicznego, jaki prezentowany jest w podręcznikach.

²⁶ W przypadku omawianego podręcznika oprócz wspomnianej Konstytucji RP wraz z komentarzem będącej suplementem do podręcznika, dołączono CD z aktami prawnymi, drukami urzędowymi oraz przewodnikami i poradnikami ułatwiającymi załatwianie spraw urzędowych.

²⁷ Dyskurs jest tu rozumiany jako wzajemnie powiązane równoczesne i sekwencyjne działania językowe oraz inne działania semiotyczne, które konstytuują rzeczywistość społeczną i są przez nie konstytuowane (Reisigl, 2010, s. 36).

Pojawiają się jednak, ale w różnym zakresie. W omawianym podręczniku są dość widoczne, co istotnie wpływa na kształt dyskursu tego podręcznika.

Po drugie, podręcznik „W centrum uwagi” jest jednym z dwóch (wiedza o społeczeństwie, IV etap edukacyjny, zakres podstawowy), w których obecne są wydzielone podrozdziały odnoszące się do aktywności obywatelskiej i partycypacji obywatelskiej, wykraczającej poza uczestnictwo w wyborach. Należy podkreślić, że w innych podręcznikach pojawiają się wzmianki na ten temat, ale nie poświęcono im wydzielonego miejsca, co niewątpliwie pomniejsza znaczenie partycypacji obywatelskiej eksponując jednocześnie tzw. „dyskurs wyborczy” (Kopińska, 2016b). Zagadnienia podejmowane w ramach tej części dotyczą: inicjatywy obywatelskiej, petycji, listów otwartych, manifestacji, demonstracji, pikiet, strajków.

Bibliografia:

Janicki A. (2012), W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Warszawa: Nowa Era.

Kopciewicz L. (2016), Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej [w:] Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.) (2016), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, tom I, Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Kopińska V. (2016a), Na tropach... czyli o prawnych podstawach równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w edukacji szkolnej. Perspektywa polskiego prawa oświatowego [w:] Chmura – Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak – Łuczak A. (red.), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, tom I, Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Kopińska V. (2016b), Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych (praca w druku).

Reisigl M. (2010), Dyskryminacja w dyskursach, tłum. D. Przepiórkowska, „Tekst i Dyskurs” nr 3. Pobrane z: www.tekst-dyskurs.pl/tid_3.html, dostęp: 19.08.2013.

Opracowała Violetta Kopińska

2.4 Uchodźcy w polskim dyskursie prasowym²⁸

Wojna w Syrii trwająca od 2011 r. zmusiła miliony ludzi do ucieczki. To sprawiło, że coraz częściej tematyka uchodźstwa gości w mediach. Posługując się metodą Krytycznej Analizy Dyskursu

²⁸ Fragment pracy licencjackiej Justyny Bieńkowskiej „Obraz uchodźcy w polskim dyskursie prasowym”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, obronionej 12.07.2016r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

(KAD)²⁹ badałam jaki jest wizerunek uchodźcy prezentowany przez dwa znaczące dla opinii publicznej w Polsce tygodniki społeczno-polityczne o zasięgu ogólnokrajowym: „Polityka” i „Wprost”. Wybrałam te czasopisma ze względu na podobny nakład - 100 tys. egzemplarzy tygodniowo, dostępność czasopism w Internecie: (<http://www.polityka.pl>; www.wprost.pl) oraz odmienne profile polityczne – „Polityka” jest czasopismem lewicowo-liberalnym, „Wprost” – prawicowo-konserwatywnym.

Materiał badawczy stanowiło łącznie około 30 artykułów publikowanych w obu czasopismach od października 2015 r. do stycznia 2016 r. W tabelach zaprezentowano zidentyfikowane topoty³⁰ a następnie wybrano po jednym topocie z każdego czasopisma, ilustrując je fragmentami artykułów, aby dokonać ich prezentacji.

Tabela 1. Analiza tematyczna dyskursu prasowego o uchodźcach w magazynie „Polityka” Źródło: opracowanie własne wg wzoru zaprezentowanego w: H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym (tekst niepublikowany)

Topos		Europa nie chce uchodźców	Walka o przetrwanie	Biedni uchodźcy
Praktyka dyskursu		Słowa kluczowe		
		otwarte granice w Europie, migranci, uchodźcy z Syrii, imigranci, przybysze, inny, Arab – terrorysta – islamista, Murzyn, uchodźcy, ciapaty	wypędzeni uciekinierzy, imigranci, kilku chłopaków, czarnoskórzy	uchodźcy, migranci, obóz koncentracyjny, skoszarowani, niewidzialni, niewinni ludzie
		Retoryka		
		rozczarowani, piąta kolumna terroryzmu, kara dla Białegostoku, przywożą wojnę	stoją w grupkach spokojnie, wyjechał, uciekł, spróbują od nowa, nauczą się nowego języka, grzali się przy ogniu, kradną, szanują sąsiadów	kocują, chorują, nie mają praw, nie przyjmują obywatelstwa, czepiają się nadziei, przeszły piekło, wpadła w zwierzęcą dzikość
Praktyka społeczna		Typ wizerunku		
		neutralny	pozytywny	pozytywny

²⁹Badania przygotowano i przeprowadzono na podstawie: K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją, Warszawa 2008, J. Dobrołowicz, Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym, Kraków 2013, H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym (tekst niepublikowany)

³⁰Definicja topoty na podstawie H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym., cyt. za: N. Krzyżanowska, (Krytyczna) analiza dyskursu a (krytyczna) analiza gender: zarys synergii teoretycznej i metodologicznej, Przegląd Socjologii Jakościowej 2013/1 t. 9, www.przegladsocjologiijakosciowej.org, dostęp 4.12.2013, s. 63, s. 72.

Topos: Biedni uchodźcy (tygodnik „Polityka”)

Artykuły wpisujące się w problematykę tego toposu, mają na celu przedstawić uchodźcę, jako osobę potrzebującą i oczekującą pomocy. Używa się wobec nich stwierdzeń mających za zadanie pokazać ich, jako *niewinnych ludzi, którzy przeszli piekło i rozpaczliwie czepiają się Nadziei* (Wróblewski).

Fragment artykułu (Gierak-Onyszko)

Ludzie mają skręcone nogi i rany po długim marszu. Wielu cierpi na choroby przewlekłe. Chorują na raka, a od tygodni nie dostawali środków uśmierzających ból. Na cukrzycę, a nie mają insuliny. Na epilepsję, nadciśnienie, zapalenie płuc. Kobiety są w ciąży i często te cięższe po drodze ronią. [...] Wiele z tych dzieci urodzi się przedwcześnie, będą niedojrzałe. One są niedożywione, jeszcze zanim się urodzą.

Cytowany fragment artykułu przedstawia uchodźcę w roli matki lub dziecka, którzy wiele przeszli a ich zdrowie jest w opłakanym stanie. Poprzez zwrócenie uwagi, że matki ronią ciężce, w czytelniku rodzi się współczucie związane z faktem, że dla kobiety najgorszym cierpieniem jest utrata dziecka. Całości dopełnia fakt, że owe zdarzenia mają miejsce w *środku europejskiej metropolii* (Gierak-Onyszko), gdzie nikt nie zainteresował się ich losem. Uchodźcy są *skoszarowani poza centrum, nie na oczach miasta, lub koczują pod dworcem* (Gierak-Onyszko). Warunki w miejscach, w których zmuszeni są mieszkać uchodźcy są skandaliczne *„Jeśli użyłbym określenia »obóz koncentracyjny« to był bym blisko prawdy”* (Maćkowiak). Jest to bardzo wymowne i obrazowe porównanie obrazujące czytelnikowi złą sytuację bytową *niewinnych ludzi*. Uchodźcy pochodzący spoza Bliskiego Wschodu mają problem z biurokracją, są bezradni wobec przepisów prawnych ponieważ *od wybuchu wojny syryjskiej pierwszeństwo mają Syryjczycy i uchodźcy z Bliskiego Wschodu* (Domostawski).

Fragment artykułu (Szczerek)

Policja, twierdzą, w środkach nie przebiera.[...] W szpitalu leży pewien Syryjczyk, mówią, próbował nielegalnie dostać się do Anglii pociągiem, ale upadł tak nieszczęśliwie, że złamał rękę. Policja nie tylko mu nie pomogła, ale go po tej ręce jeszcze skopała. Policjanci nie chcieli wezwać karetki, mówiąc, że wezwą jak umrze.

Uchodźcy są źle traktowani przez służby porządkowe, które nie wypełniają swojego głównego zadania, jakim powinno być niesienie pomocy innym i stanie na straży prawa. Policjanci biją i znęcają się nad już rannymi ludźmi, oczekując na ich śmierć. To powoduje, że migranci nie wierzą w prawo: *ja nie wiem, co to są prawa. W Syrii nie miałem praw, tutaj też nie mam praw. Pieprzenie takie, nic więcej* (Szczerek). Mają poczucie beznadziejności własnej sytuacji, wiedzą, że nie mogą na nikogo liczyć. Stracili wiarę w prawo, porządek i sprawiedliwość. Są prezentowani jako ofiary przemocy ze strony władz. Tragizm ich wizerunku wzmaga fakt, że pomimo tylu przeciwności losu mają inne problemy m.in. z brakiem żywności i ubrań.

Obraz uchodźcy prezentowany w magazynie „Polityka” w toposie „Biedni uchodźcy” jest pozytywny, ponieważ uchodźcy są opisywani jako ofiary wojny, którym należy się pomoc, której nikt nie chce im udzielić. Są to najczęściej kobiety z dziećmi, lub osoby chore, które w swoim życiu wiele przeszły, a pomimo to nie mogą liczyć na pomoc ze strony innych ludzi i nadal są zmuszeni pokonywać

trudności dnia codziennego. Mieszkają w skandalicznie złych warunkach, stracili wiarę w prawo i reguły rządzące społeczeństwem.

Tabela 2. Analiza tematyczna dyskursu prasowego o uchodźcach w magazynie „Wprost”

Topos	niebezpieczeństwo	sposoby przekroczenia granic	rośnie liczba uchodźców	niewdzięczni za pomoc
Praktyka dyskursu	Słowa kluczowe			
	azyłanci, imigranci, bandy rozwyrzonych imigrantów, uchodźcy, młodzi mężczyźni, młodzi silni mężczyźni, przybysze, niespotykane wcześniej zagrożenie, sprawcy napaści, niezidentyfikowani imigranci z Syrii, setki pijanych Arabów, azyłanci łamiący prawo, półanalfabeci	migranci, nielegalni imigranci, pseudostudenci, cudzoziemcy, uchodźcy, migranci z Afryki Subsaharyjskiej	niezarejestrowani, masy ludności, setki tysięcy, kryzys, fala uchodźców, tłum, niekontrolowani imigranci, nowa wędrówka ludów, tsunami uciekinierów	przekleci donieccy, przesiedleńcy, ci ze wchodu, uchodźcy z Bliskiego Wschodu, getta mniejszości, przybysze,
	Retoryka			
	wegetują, obóz dla uchodźców wylęgarnia radykalizmu, sposób przemytu terrorystów, osoby nieznaną swobód seksualnych, pogrom kobiet, agresywni, bezczelni, polują na kobiety, molestują kobiety, setki pijanych arabów obmacywały, biły i rabowały każdą napotkaną kobietę	przedsiębiorczy, ich frustrację pogłębia, imigranci uciekający, niewidoczni dla systemu, „studenckiej migracji” ukrytych imigrantów, dając się poniżyć, mając się każdego zajęcia	kilkanaście tysięcy ludzi, ogromna liczba imigrantów, szykuje się do „wiosennego” podboju, „najazd” państw	wegetują dzięki zasiłkowi, nie chcą się u nas osiedlić, wyniosą się; roszczeniowi, sfrustrowani, zmiana zachowania przybyszów, roszczeniowi, wymagający, niewdzięczni
Praktyka społeczna	Typ wizerunku			
	negatywny	pozytywny	negatywny	negatywny

Źródło: opracowanie własne wg wzoru zaprezentowanego w: H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym (tekst niepublikowany)

Topos: Niebezpieczeństwo (tygodnik „Wprost”)

W tym toposie uwaga czytelnika została zwrócona na niebezpieczeństwo płynące ze strony uchodźców. W analizowanych artykułach uchodźcy stanowią zagrożenie: dla spójności Unii Europejskiej, dla kobiet na tle seksualnym i/lub związane z terroryzmem.

Autorzy tekstów widzą poważne zagrożenie ze strony uchodźców dla spójności Unii Europejskiej. Używając określenia *niespotykane wcześniej zagrożenie* zwracają uwagę na fakt, że Europa nigdy wcześniej nie miała do czynienia z podobnym problemem. Przewidują również, że *kryzys migracyjny* może spowodować rozpad wspólnoty europejskiej. W swoich wypowiedziach zaznaczają,

że uchodźcy stanowią problem dla wielu krajów, a przede wszystkim dla polityków, którzy ciągle szukają sposobów rozwiązania tej kwestii.

Fragment artykułu (Giziński, Niemieckie przebudzenie)

Nagła fala imigracji w ciągu zaledwie kilku miesięcy wyróciła do góry nogami europejską politykę i skłóciła Europejczyków.[...] – Ostrzeżenia brzmią poważnie, pojawiają się pęknięcia, i to właśnie tam, gdzie przez ostatnie dwie dekady Europejczycy usiłowali zasypywać podziały.

Powyższy fragment buduje niepokój w czytelniku wywołany stwierdzeniami, że kraje, a dokładnie ich rządy, nie potrafią sobie poradzić z *kryzysem migracyjnym*. Uczucie to wzmaga celowe zwrócenie uwagi na fakt, że całe zjawisko trwa już zaledwie od kilku miesięcy, zdołało znacząco wpłynąć na politykę Unii Europejskiej i zagrozić jej dalszemu istnieniu.

Fragment artykułu (Giziński, Pękająca Europa)

Powiew niepokoju czuć już przede wszystkim od południa Europy, gdzie wielomiesięczne fale uchodźców doprowadziły do poważnych zadrażnień między państwami, które samodzielnie nie potrafią stawić czoła niespotykanemu wcześniej zagrożeniu, a współpracować nie potrafią.

Fragment artykułu (Giziński, Pękająca Europa)

Kryzys imigracyjny okazał się tylko pretekstem do ożywienia starej wrogości. [...] zamieszanie wywołane napływem uchodźców nałożyło się na zadawniony konflikt sąsiedzki.

Uchodźcy przedstawiani są jako przyczyna konfliktów pomiędzy państwami. Nie jest jednak powiedziane, o jaki konflikt dokładnie chodzi. Podkreślono, że problem uchodźców nie jest problemem tylko wybranych krajów, lecz wielu państw Europy.

Kolejnym aspektem toposu „Niebezpieczeństwo” jest zagrożenie płynące ze strony uchodźców wobec kobiet. Sylwestrowe napaści spowodowały nasilenie zainteresowania tym aspektem kryzysu migracyjnego.[...] *policyjne statystyki, dowodzące, że sprawcami napaści są niemal wyłącznie młodzi muzułmanie, przybyli do Niemiec w ciągu ostatnich kilku miesięcy [...]* (Deptuła) wskazuje, że sprawcami są imigranci z krajów arabskich, którzy przybyli wraz z uchodźcami i bardzo prawdopodobne jest to, że oni także ubiegają się o azyl jako uchodźcy. Podkreślano ich fizyczność, stosując określenia *silny, pijany i młody*.

Fragment artykułu (Mielnik, Strategia...)

„Jestem tu na zaproszenie kanclerz Merkel” – miał powiedzieć jeden z zatrzymanych podczas feralnej sylwestrowej nocy syryjskich imigrantów, którzy w ramach seksualnej rozrywki atakowali kobiety na głównym placu w Kolonii. Jego pijani koledzy darli na oczach policjantów tymczasowe dokumenty, wydanie im niedawno przez gościnne władze Niemiec. Funkcjonariusze, próbując interweniować w obronie molestowanych przez bandy imigrantów Niemek, byli obrzucani butelkami i petardami.

Ataki mężczyzn przybyłych z Bliskiego Wschodu na kobiety były jedynie sposobem świętowania przez nich Nowego Roku. Uchodźców przedstawia się jako osoby na tyle niebezpieczne i czujące się bezkarnie, że dopuścili się opisywanego incydentu w miejscu i w czasie, gdzie powinno być bezpiecznie ze względu na obecność dużej ilości policjantów. Można by sądzić, że ich działanie było zaplanowane i

zorganizowane, ponieważ podobne incydenty wydarzyły się w kilku miejscach niemal jednocześnie [...] *masowe przypadki molestowania kobiet [...] (Deptuła)*. W artykule użyto słowa *setki* wskazując na ogromną ilość sprawców i przedstawiając uchodźców, jako pewnego rodzaju grupę przestępczą.

Fragment artykułu (Mielnik, Europa...)

Dla setek tysięcy młodych mężczyzn z Bliskiego Wschodu europejskie swobody obyczajowe to szok kulturowy. Skandynawowie chcą ich uczyć, że minispódniczka wcale nie jest zaproszeniem do gwałtu.[...] To właśnie w Norwegii po serii napaści na kobiety, dokonanych przez imigrantów, wprowadzono pierwszy pięciogodzinny kurs edukacji seksualnej dla przybyszów z krajów muzułmańskich.[...] Uczymy ich, że jeśli kobiety piją alkohol w miejscach publicznych albo zakładają skąpe ubrania, to wcale nie jest to zaproszeniem do seksu [...] Irakijczycy dziwili się, że nasze koleżanki nie chcą się z nimi umawiać, bo byli przekonani, że w Europie to jest takie łatwe, że seks uprawia się na poczekaniu w parkach i na ulicach.

Przeprowadzone ataki autorzy tekstów argumentują tym, iż sprawcami były osoby nieznające swobód seksualnych. Problem z zachowaniem uchodźców jest na tyle poważny, że zagraża on swobodom obywatelskim mieszkańcom Niemiec. W jednym z tekstów opisującym incydent napaści imigranta na szesnastoletnią dziewczynę zaleca się [...] *rodzicom, żeby nie wypuszczali dzieci po zmroku* (Mielnik, Strategia...). To dodatkowo stwarza negatywny obraz uchodźców, ponieważ zagrażają niewinnym dzieciom.

Kolejną grupą tematyczną często pojawiającą się w ramach toposu zagrożenia są artykuły mówiące o obawie przed uchodźcami-terrorystami.

Fragment artykułu (Mielnik, Taniec...)

Syryjscy islamiści ogłaszają, że z falą imigrantów udało się im przemyścić do Europy 4 tys. żołnierzy. Był wśród nich także Abaaoud. (zamachowiec z Paryża). [...] tej jesieni bez przeszkód przedostał się on wraz z masami uchodźców maszerujących z Syrii do Europy.

Migrację uchodźców uważa się za dobrą metodę przemytu terrorystów. Wśród tysięcy osób wędrujących ku Europie znajdowało się kilku zamachowców. Ukrywając się pomiędzy niezidentyfikowanymi *imigrantami z Syrii*, czuli się bezpiecznie, wtopieni w tłum, podawali się za uchodźców a władze nie miały możliwości sprawdzenia ich tożsamości. Mimo, że te fragmenty nie odnoszą się bezpośrednio do zachowań uchodźców, znacząco wpływają na ich wizerunek.

Fragment artykułu (Hausman)

Kolejną wylęgarnią radykalizmu stają się z wolna obozy dla uchodźców. Ludzie wegetują tam latami bez zajęcia, bez celu i bez szans na normalne życie. Dzieci wychowują się na półanalfabetów podatnych na indoktrynację islamistów.

Autorzy tekstów twierdzą, że dzieci uchodźców to osoby o niskim wykształceniu półanalfabeci, podatni na indoktrynację. W przeszłości staną się radykalnymi muzułmanami, którzy walcząc z niewiernymi będą nieśli im śmierć. W tekście użyto słowa *getto* dla określenia miejsca, w którym żyją uchodźcy. Getto kojarzy się z miejscem odseparowania od świata zewnętrznego, w którym nikt z zewnątrz nie wie, co się dzieje. Kolejny raz budzone jest poczucie strachu wobec uchodźców.

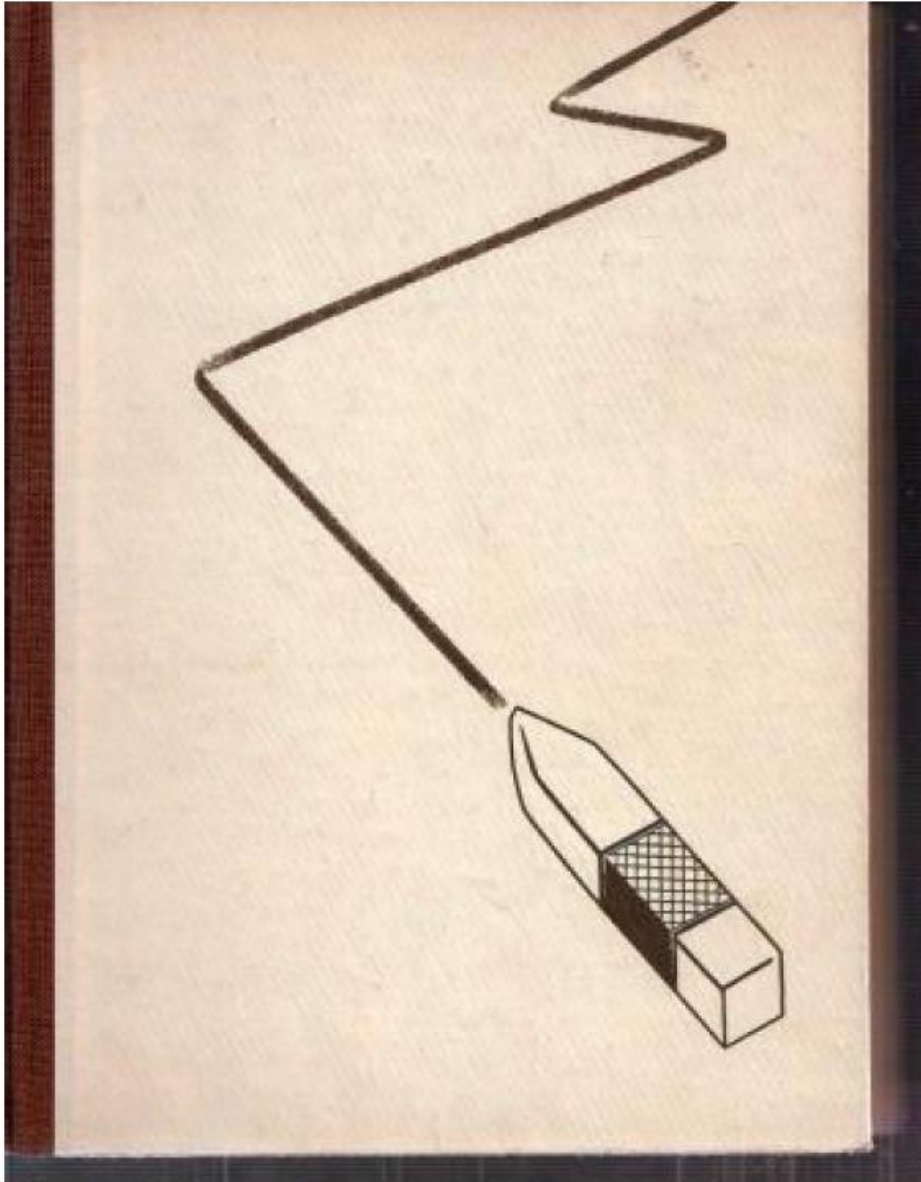
Obraz uchodźcy prezentowany w magazynie „Wprost” w toposie niebezpieczeństwa wartościowany jest negatywnie. Uchodźca według tego toposu to młody silny mężczyzna, który z dużym prawdopodobieństwem jest gwałcicielem lub terrorystą. Stanowi zagrożenie dla spójności Unii Europejskiej, jak i dla obywateli Starego Kontynentu. Władze są wobec jego zachowań bezradne, nie potrafią poradzić sobie z narastającym problemem migracji. Prezentowany w tym medium uchodźca za nic ma przepisy prawne, dobre maniery, nie zna standardów obyczajowych kraju, do którego przybywa. Budzi strach nawet u policjantów, czując się bezkarnie z powodu ochrony, którą mu zapewnia Konwencja Genewska.

Tygodniki „Polityka” i „Wprost” przez wysokie nakłady i swoje strony internetowe mają dużą siłę oddziaływania na opinię publiczną. Kreowane w nich wizerunki uchodźców różnią się istotnie między sobą i mają niewiele cech wspólnych. Autorzy „Polityki” starają się zachować obiektywizm, przytaczając liczby, opierając się na konkretnych przykładach, odwołując się do opinii ekspertów, natomiast „Wprost” odwołuje się do emocji czytelników, budząc w nich niechęć wobec uchodźców oraz poczucie zagrożenia.

Bibliografia

- Deptuła T., Zbyt ciasny kaganiec intelektu, Wprost, 25.01 – 31.2015
- Dobrołowicz J., Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym, Kraków 2013.
- Domosławski A., Robinson patrzy na Piętaszka, Polityka, 02.12-08.12.2015.
- Gierak-Onoszko J., Serce po berlińsku, Polityka, 9.11-17.11.2015.
- Giziński J., Niemieckie przebudzenie, Wprost, 05.10 – 11.10.2015.
- Giziński J., Pękająca Europa, Wprost, 05.10 – 11.10.2015.
- Hausman M., Sanatorium dla weteranów dżihadu, Wprost, 30.11 – 06.12.2015.
- Kędzierska H., Nauczyciel w dyskursie prasowym (tekst niepublikowany)
- Krzyżanowska N., (Krytyczna) analiza dyskursu a (krytyczna) analiza gender: zarys synergii teoretycznej i metodologicznej, Przegląd Socjologii Jakościowej 2013/1 t. 9, www.przegladsocjologiijakosciowej.org, dostęp 4.12.2013.
- Maćkowiak T., Parszywa czwórka, Polityka, 07.10 – 13.10.2015.
- Mielnik J., Europa w obliczu seksualnego terroru, Wprost, 09.11-15.11.2015.
- Mielnik J., Strategia na długość ramienia, Wprost, 11.01-17.01.2016.
- Mielnik J., Taniec na gruzach Europy, Wprost, 23.11 – 29.11.2015.
- Rubacha K., Metodologia badań nad edukacją, Warszawa 2008.
- Szczerek Z., Dżungla w Listopadzie, Polityka, 25.11-01.12.2015.
- Wróblewski J., Co czuje uchodźca?, Polityka, 04.11-08.11.2015.

3. Protokół z lekcji „Wiedza o społeczeństwie” w liceum ogólnokształcącym



Okładka książki W. Okonia „Unterrichtsprozess, Berlin/ NRD 1957.

Szkoła, nauczyciel i lekcja wiedzy o społeczeństwie

Szkoła, w której obserwowano lekcję wiedzy o społeczeństwie, a następnie poddano transkrypcji, została celowo wybrana. Jest to jedna z najlepszych szkół w województwie kujawsko-pomorskim, a prowadzący lekcję nauczyciel – Jacek Tymiński - jest wyróżniającym się nauczycielem wiedzy o społeczeństwie. Przeprowadzoną lekcję traktujemy jako dobrą praktykę szkolnej edukacji obywatelskiej. Podejście do analizowanej problematyki i sposób nauczania jest postulowany w polskiej literaturze

pedagogicznej, ale w praktyce jeszcze zbyt rzadko spotykany. Tradycyjne lekcje bazują na przekazie wiedzy i nauczaniu frontalnym.

Poniżej zamieszczamy bliższe informacje na temat szkoły, nauczyciela i projektu „Opowiem Ci o wolnej Polsce”.

V Liceum Ogólnokształcące w Toruniu

Lekcja odbyła się w V Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu (www.vlo.torun.pl; data dostępu: 21.07.2016), przy ulicy Sienkiewicza 34. Jest to publiczna ponadgimnazjalna 3-letnia szkoła ogólnokształcąca kończąca się maturą. Szkoły tego typu są w Polsce chętnie wybierane przez uczniów.

V LO powstało w 1958 r., w 2007 roku szkole nadano imię Jana Pawła II.

W szkole przyjmuje się uczniów do klas o następujących profilach:

- klasa humanistyczno-prawnicza,
- klasa humanistyczno-medialna,
- klasa matematyczno-fizyczno-informatyczna,
- klasa biologiczno–medyczna.

Na rok szkolny 2015/2016 rekrutowano uczniów do 6 oddziałów po 35 uczniów. W sumie w szkole uczy się jednocześnie ponad 600 uczniów.

W rankingu najlepszych szkół ogólnokształcących w województwie kujawsko-pomorskim V LO uplasowało się w 2015r. na dziewiątym miejscu (na 50 liceów) i na trzecim spośród 14 toruńskich liceów ogólnokształcących.

Szkoła ściśle współpracuje m.in. z instytucjami kultury i Uniwersytetem Mikołaja Kopernika. Mocnym atutem szkoły jest współpraca i wymiana międzynarodowa oraz realizacja międzynarodowych projektów, np. Together...we make the way! (www.makingtheway.eu; data dostępu: 21.07.2016).

Transkrybowana lekcja została przeprowadzona w klasie humanistyczno-prawniczej, w której realizowany jest rozszerzony program wiedzy o społeczeństwie. Więcej informacji na temat różnych programowych w stosunku do innych profili kształcenia zawiera poniższa tabela.

Klasa	Przedmiot rozszerzony	1. język obcy	2. język obcy	Przedmioty uzupełniające od II klasy
Klasa A humanistyczno-prawnicza	język polski, historia, wiedza o społeczeństwie	język angielski	język francuski lub język niemiecki	język angielski prawniczy, język łaciński prawniczy, przyroda

Więcej informacji na temat klasy o profilu humanistyczno-prawniczym znajduje się na stronie: <http://www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784> [data dostępu: 21.07.2016].

W ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych organizowane są w klasie o profilu humanistyczno-prawniczym różne przedsięwzięcia, np.

Dnia 2 czerwca 2016 r. na lekcji historii gościł Poseł RP Arkadiusz Myrcha /absolwent naszej szkoły/. Lekcję zorganizowano w porozumieniu ze Stowarzyszeniem im. Prof. Zbigniewa Hołdy pod patronatem Prof. Ewy Łętowskiej (I. Rzecznik Praw Obywatelskich w historii Polski pod hasłem NASZA KONSTYTUCJA). W całym kraju 250 prawników i 172 szkoły zgłosiły się do przeprowadzenia zajęć komentujących zasady funkcjonowania Konstytucji RP oraz znaczenia Trybunału Konstytucyjnego dla funkcjonowania państwa.

[pobrano z: <http://www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784>; data dostępu: 21.07.2016]

Nasi posłowie w XXII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży

Marek Mikołajczyk i Michał Ochociński - uczniowie klasy humanistyczno-prawniczej (Ia) -zdobyli mandaty posłów na tegoroczną-XXII sesję Sejmu Dzieci i Młodzieży: https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/details.xsp?documentId=6134170C45B09A8EC1257F960067342C. To właśnie oni już 1 czerwca 2016 roku zasiądą w ławach poselskich Sejmu RP, reprezentując głos młodych w parlamencie. Zespół wyłoniony został w konkursie organizowanym przez Kancelarię Sejmu. Zakres konkursu dotyczył badania oraz promocji wybranego miejsca pamięci jako materialnego świadectwa wydarzeń szczególnych dla lokalnej i narodowej tożsamości. Uczniowie wybrali ruiny zamku w Złotorii. W ramach zadania zapoznali się z materiałami związanymi z obiektem, opracowali wyniki ankiety przeprowadzonej wśród stu przechodniów z Torunia i okolic oraz zorganizowali wystawę zdjęć zamku na Rynku Staromiejskim w Toruniu.

[pobrano z: <http://www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784>; data dostępu: 21.07.2016]

Dnia 19.10.2015r. uczniowie klasy III c oraz II a pod opieką nauczycieli: Jacka Tymińskiego i Andrzeja Woydy, przyglądali się rozprawie sądowej, która odbyła się w Sądzie Okręgowym w Toruniu. Tematem sprawy były dopalacze i narkotyki. Wysłuchaliśmy aktu oskarżenia oraz zeznań oskarżonych. Sędzia wyznaczył terminy kolejnych rozpraw, na które uczniowie z pewnością wybraliby się, aby zobaczyć, jak wymierza się sprawiedliwość. Byłaby to kolejna interesująca lekcja wiedzy o społeczeństwie.

[pobrano z: <http://www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784>; data dostępu: 21.07.2016]

Nauczyciel – Jacek Tymiński

Jest absolwentem historii (specjalność nauczycielska) na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pracuje w szkolnictwie od 1998r. jako nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie. Jest także przewodniczącym Komisji Egzaminacyjnej z Historii (w ramach egzaminu maturalnego) w Toruniu oraz mentorem dla innych nauczycieli w programie „Opowiem ci o wolnej Polsce”: <http://www.ceo.org.pl/pl/opowiem> [data dostępu: 21.07.2016] - więcej na ten temat poniżej. Uczestniczył wraz z uczniami w konkursie organizowanym w Toruniu pt. „Oni tworzyli naszą historię”. Założyciel i członek klubu dyskusyjnego nakierowanego na tematy polityczne o nazwie *Nowa*

Szewska Pasja: <https://www.facebook.com/Nowa-Szewska-Pasja-Klub-dyskusyjny-565201540310563/>; data dostępu: 21.07.2016.

Jak sam podkreśla, głównym jego zadaniem w pracy w szkole jest sprawić, aby lekcje były przede wszystkim ciekawe dla uczniów. W tym celu na swoje zajęcia zaprasza różne osoby zajmujące się na co dzień zagadnieniami związanymi z tematem poruszonym na zajęciach. Organizuje wyjazdy do sejmu, sądu. Zachęca uczniów do udziału w wykładach otwartych prowadzonych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika oraz w dyskusjach w klubie *Nowa Szewska Pasja*. Uczniowie pod jego opieką biorą udział w różnych konkursach, w których często zdobywają nagrody. Za swoją pracę nauczycielską otrzymał wiele nagród.

Prywatnie interesuje się malarstwem. Jest autorem książeczki-rymowanki dla dzieci.

Projekt „Opowiem Ci o wolnej Polsce”

Pod kierunkiem nauczyciela – Jacka Tymińskiego – realizowany jest od 2007 r. w V LO ogólnopolski projekt organizowany przez Muzeum Powstania Warszawskiego, Instytut Pamięci Narodowej oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej - „Opowiem Ci o wolnej Polsce”, którego celem jest przybliżenie młodym ludziom wydarzeń związanych z polityką w najnowszej historii Polski. Najważniejszą częścią projektu jest dotarcie do świadków historii, a następnie upowszechnienie zdobytych tą drogą wiadomości w środowisku lokalnym.

W ramach projektu świadkami historii byli toruńscy kolporterzy nielegalnej gazety „Grześ”, którą rozprawdzali w toruńskich szkołach średnich i ponieśli za to surowe konsekwencje. Innym razem przeprowadzono wywiady z uczniami i nauczycielką V LO z lat 80. XX, którzy m.in. drukowali i kolportowali nielegalne ulotki (ok. 7 tys.), malowali napisy na murach własnoręcznie wykonanymi pieczętkami z tekstem „Wolność dla więźniów politycznych”, rozklejali plakaty o treści antysystemowej. W kolejnej edycji projektu świadkami historii byli pracownicy jednego z toruńskich zakładów pracy – aktywni uczestnicy strajków w sierpniu 1980r. Następnie wywiady przeprowadzono z toruńskimi taksówkarzami, którzy zakładali Związek Zawodowy Taksówkarzy „Solidarność”, a później czynnie wspierali toruńską opozycję. Innym razem uczniowie V LO zainteresowali się Toruńską Biblioteką Społeczną (1978-1981). Podstawę jej księgozbioru stanowiły książki i czasopisma wydane poza zasięgiem cenzury w kraju, podarowane przez osoby prywatne i podziemne wydawnictwa, aby wypożyczać je mieszkańcom Torunia.

Kolejnym zadaniem uczniów było upowszechnienie zdobytej wiedzy. W tym celu uczniowie organizowali spotkania ze świadkami historii dla społeczności uczniowskiej, uczestniczyli w audycji radiowej regionalnego radia, wydali książkę „Opowiem Ci o wolnej Polsce – działalność opozycyjna w V LO w Toruniu w latach 80-tych”. Działania uczniów odnotowano w lokalnych dziennikach: „Nowościach”, „Gazecie Pomorskiej” i „Gazecie Wyborczej”.

Informację o projekcie

opracowano na podstawie materiałów dostarczonych przez Jacka Tymińskiego

Transkrypcja lekcji Wiedza o społeczeństwie w II klasie V Liceum Ogólnokształcącego.

N: Nauczyciel, UK: Uczennica, UM: Uczeń, m: mężczyzna, k: kobieta, J: Justyna Bieńkowska;

Uczniowie siedzą w ławkach po dwie osoby, ławki są ustawione w trzech rzędach. Osoby mające prezentację wychodzą na środek, a nauczyciel siada w ławce na tyle klasy.

Nauczyciel: Zapowiedziałem Wam, że na dzisiejszej lekcji nie będziemy sami, panie z UMK będą nagrywały tę lekcję. Już wyjaśniałem Wam, że ma ona posłużyć jako ilustracja dla... Nie wiem... dla Niemców.

Marta: To jest czasopismo niemieckie, do którego zostanie napisany artykuł, a poza tym do mojej pracy licencjackiej - piszę o nauczaniu edukacji obywatelskiej w Polsce.

N: Czyli Pani pisze po prostu licencjat, ale oprócz tego będzie ten materiał wykorzystany właśnie w niemieckim czasopiśmie, o tym jak uczymy woś-u. Akurat trafiły panie tak, przyszły na ten czas i właśnie taka jest lekcja, dlatego to nie było w żaden sposób wyreżyserowane. Także proszę o ciszę ja sprawdzę listę obecności (nauczyciel sprawdza obecność- wymienia imiona uczniów, oni odpowiadają jestem bądź nikt nic nie odpowiada- znaczy że uczeń o tym imieniu jest nieobecny).

N: Przypominam...nie wiem, dla potrzeby pań, żeby to było jasne, że to było chyba w grudniu, prawda? W grudniu 2015 r. mieliśmy zajęcia związane z marketingiem społecznym i przygotowaliśmy się do przeprowadzenia akcji marketingowej zachęcającej do pozytywnych działań społecznych. Mieliście czas do końca marca, żeby przeprowadzić akcję marketingową, ona się odbyła w naszej szkole, zostało to udokumentowane, bo są plakaty na korytarzach, a dzisiaj jest podsumowanie projektu połączone z innym projektem - z badaniem opinii publicznej. Zgadza się? W takim razie zapraszam do prezentacji efektów pracy, która grupa pierwsza?

UK: My możemy.

N: Proszę bardzo. Będziecie się podłączały tak? Czyli włączyć już tak?

UK: Tak. No więc tak - my zorganizowaliśmy kampanię społeczną pt. „Stop znieczulicy”. Miała ona na celu, w sumie, zapoznanie naszych rówieśników, was również, z tematem znieczulicy - z tym co ona oznacza, z tym że obojętność nie jest ona dobra, że warto pomagać, że warto wychodzić do ludzi i angażować się społecznie. Stworzyliśmy fanpage'a....., na którym umieszczaliśmy różne posty, różne zdjęcia, tutaj akurat jest ... to są akurat zdjęcia ze zbiórki żywności, w której uczestniczyło część z nas. No i publikowaliśmy tutaj różne posty, zrobiliśmy na początku...

N: Różne, ale czego one dotyczyły?

UK: Dotyczyły wychodzenia do ludzi, braku obojętności, pomagania innym, no i np. tu jest właśnie międzynarodowy dzień pomocy potrzebującym.

N: A mogłabyś akurat przeczytać czego tam dotyczył ten post?

UK: 23 lutego międzynarodowy dzień pomocy potrzebującym. Dlaczego warto bezinteresownie pomagać innym ludziom? Przede wszystkim dlatego, że pomoc słabszym, pokrzywdzonym sprawia, że możemy naprawdę nazywać się ludźmi. Pomaganie innym bez oczekiwania na policzalne korzyści sprawia że każdy czuje się lepszy, bardziej wartościowy. Pomoc innym nadaje życiu głębszy sens, sprawia, że można poczuć to, co się czuje: miłosierdzie, zrozumienie, słuchanie drugiego człowieka. Pozwalają też dowiedzieć się wiele o nas samych, odkryć i poznać siebie. Pomoc innym to najbliższa forma przebywania z drugim człowiekiem. Warto pomagać, bo to czyni nas lepszymi ludźmi.

UK : Też zachęcałyśmy do zostawiania posiłków, udostępniłyśmy jeden post Karotki, takiego baru wegetariańskiego, który w Toruniu umożliwia zawieszenie posiłku. Czyli zamawiamy powiedzmy dwie zupy i jedna będzie zawieszona. To ta jedna już jest opłacona i ktoś może przyjść i powiedzieć „poproszę zawieszony posiłek” i wtedy dostaje tę zupę, która już jest opłacona. Nie wiem czy się ktoś kiedyś już spotkał z czymś takim.

Właśnie tutaj przeprowadziłyśmy ankiety na temat tego, czy w ogóle ktoś wie, o czym chcemy mówić i stworzyliśmy również plakaty, które mogliście obserwować. Na samo podsumowanie przygotowaliśmy filmik.

N: A te plakaty macie tutaj na stronie?

UK: Znaczący, mamy jeden przy sobie i reszta jeszcze wisi.

To jest taki nasz największy i to jest właśnie filmik, który podsumowuje całą kampanię. Jedną uczennicy uruchamia film zamieszczony na fanapegu.

Na filmiku widzimy osoby spotykane na korytarzu szkolnym, które odpowiadają na pytanie: Czym jest znieczulica?

Osoba 1 z filmu (m): Znieczulica społeczna, sądzę, że jest to kompletne nie interesowanie się losami drugiego człowieka. Jeśli ktoś jest znieczulony społecznie, jest to osoba samolubna i tak naprawdę nieszczęśliwa.

Osoba 2 z filmu (k): Znieczulica społeczna kojarzy mi się z takim brakiem jakiejś reakcji na, powiedzmy, cierpienie drugiego człowieka, czy coś w tym stylu.

Osoba 3 z filmu (k): Moim zdaniem znieczulica społeczna, to jest, kiedy widzimy jak coś się dzieje złego z innymi, ale mamy go najserdeczniej gdzieś. Po prostu to nas nie obchodzi. Tak nie powinno być, moim zdaniem.

Osoba 4 z filmu (k): Tak, wiem, co to jest znieczulica społeczna. Kojarzy mi się z... no, ludzie po prostu nie zważają na krzywdę innych.

Osoba 5 z filmu (k): Znieczulica, jest wtedy, kiedy możemy komuś pomóc, ale tego nie robimy.

UK: Nasz fanpage polubiło 51 osób, dlatego mieliśmy naprawdę duży zasięg.

UK: Ale czy warto pomagać?

Osoba 1 z filmu (m): Warto pomagać innym, dlatego, że, moim zdaniem, to samo niesie satysfakcję, że widzi się uśmiech drugiego człowieka, gdy się postawi w jego sytuacji, kiedy tego potrzebuje.

Osoba 2 z filmu (m): Myślę, że oczywiście warto pomagać innym, bo nie dość, że pomożemy innym i poprawimy w jakimś stopniu życie, to tak naprawdę nam to powinno nieść satysfakcję i nas czegoś nauczyć.

Osoba 3 z filmu (m): Warto pomagać drugiemu człowiekowi, ponieważ to dobry uczynek i człowiek czuje się po tym szczęśliwszy, czuje się z tym lepiej.

Osoba 4 z filmu (m): Pomaganie innym zawsze jest niezawodnym sposobem na to, iż sprawia nam satysfakcję i możliwość naprawienia swojej karmy i zrobienia dobrego uczynku.

Osoba 5 z filmu (k): Warto pomagać innym, ponieważ daje to swojego rodzaju satysfakcję.

Pomagając sobie pomagamy innym?

Osoba 1 z filmu (k): Tak, to powinno rozwijać w sobie przede wszystkim empatię, altruizm i można poznać w sobie cechy, których się wcześniej nie dostrzegało.

Osoba 2 z filmu (m): Wszyscy chyba wiedzą że pomagając innym pomagamy też sobie, ponieważ pomagając innym uszczęśliwiamy tą osobę, a także uszczęśliwiamy samych siebie.

Osoba 3 z filmu (m): Pomagając innym uczymy się różnych rzeczy: poczucia empatii, umiejętność docenienia drugiego człowieka, też takiego docenienia co mamy my, a czego nie ma ten drugi człowiek.

Osoba 4 z filmu (m): Pomagając innym, to wtedy pomagamy sobie, dajemy sobie szczęście.

UK: Zapytaliśmy również czy obojętność jest dobra.

Osoba 1 z filmu (k): Też jest dobra, ale nie umiem znaleźć przykładu chociaż, częściej powinniśmy jednak reagować na krzywdę innych ludzi, ponieważ jeżeli my będziemy w takiej sytuacji to chcielibyśmy aby też inni zwrócili na to uwagę.

Osoba 2 z filmu (m): Jeżeli czegoś nie zrobię, na przykład komuś nie pomogę to się zastanawiam dlaczego tego nie zrobiłem i wtedy się tym tak katuję, katuję, katuję i w sumie później jest tak, że już wiem jak to boli, jak tego nie zrobię i wtedy to pomaga być taką osobą aktywną a nie bierną.

Osoba 3 z filmu (m): Stanowczo obojętność nie jest dobra, szczególnie w sytuacjach jeżeli np. nasz sąsiad tzn., słyszymy w sąsiedztwie jakieś krzyki, bicie, płacz dziecka to zawsze warto się zainteresować, ponieważ może się to trafić też nam samym. A propos takiej obojętności to ostatnio sobie szedłem na przystanek i zobaczyłem psa mojej koleżanki, z którą nie rozmawiałem dawno i stwierdziłem, że jak że powinienem zadzwonić do tej mojej koleżanki i zapytać, czy ten pies jej zniknął...

N: Ale co ponadto?

UK: Przeprowadziłyśmy też krótkie zajęcia dla zuchów (Uczennice pokazują zdjęcia)

UK: Krótkie podsumowanie w liczbach (Uczennice pokazują wykresy)

UK: To są wyniki naszych badań.

Kolejny slajd: Dzięki Wam! (zdjęcia uczniów wypowiadających się wcześniej na filmiku trzymających kartkę z napisem „stop znieczulicy” a następnie nagranie uczniów mówiących te słowa do kamery).

UK: To było takie krótkie podsumowanie w formie filmiku, ale jeszcze tak- jakie działania podjęłyśmy: było to na pewno prowadzenie fanpage'a, którego polubiło ponad 250 osób, stworzenie filmiku, na którym wypowiadaliście się, co to waszym zdaniem jest znieczulica i na inne pytania, plakaty, poza tym zdjęcia z waszym udziałem.

UK: Za cel postawiłyśmy sobie uświadamianie was i nie tylko was, co to jest znieczulica społeczna, jak można z nią walczyć i chciłyśmy propagować odpowiednie, dobre zachowanie.

N: Ja bym miał jedno takie pytanie jeszcze do was, bo na tym filmiku tak szybko przeleciały te wyniki badań opinii publicznej, nie do końca podejrzewam, że wszyscy zauważyli jak zmieniło się po kampanii. Bo tu jest „czy spotkałeś się kiedyś z określeniem znieczulica społeczna” – czyli przed kampanią 79%

UK: Przebadałyśmy 121 osób

N: 121 osób? No to dużo. A po kampanii 93%, czyli ładnie się powiększyło. (N czyta pytania z badań): „Czy wiesz co to oznacza?” Przed kampanią było 55%, po kampanii 69%. Czyli jakby tak wzrosła sprzedaż jakiś napojów typu coca cola, to by się coca cola bardzo ucieszyła jakby miała taki przyrost. „Czy byłeś świadkiem aktów przemocy? Czy zareagowałeś?” I jak tu jest? 61% a tu 65% czyli stosunkowo niewielki ale jednak 4-procentowy przyrost. No dobra. .to wszystko w takim razie, dziękuję. Zapraszam w takim razie następną grupę, oceny na koniec postawimy.

W dalszej części lekcji przedstawiono 5 kolejnych prezentacji:

1. uzależnienie od elektroniki,
2. bezpieczne zwierzęta,
3. bezpieczeństwo w sieci i gry komputerowe,
4. anoreksja ,
5. antykoncepcja i choroby przenoszone drogą płciową.

N: Dobrze w takim razie zostało nam 9 minut, ja bym chciał żebyśmy sobie chwilę podyskutowali na ten temat, czy tematy, które zostały w tych projektach poruszane, uważacie że one są ważne czy też nie są ważne ale musieliście coś zrobić i w związku z tym...przygotowaliście te projekty, bo trzeba było to zrobić na potrzeby szkoły, że trzeba to zaliczyć, szukaliście i wpadliście na pomysł i dobra niech będzie, byle było, czy tematy które znalazły się w waszych projektach są na prawdę ważne bez względu na to czy zostały przygotowane na potrzeby projektu czy nie?

UK: No pewnie, że są ważne, z takiej dużej różnorodności był każdy od komputerów do antykoncepcji, no to każdego chyba nas dotyczy, każdego z nas , no i mi się wydaje, że zostało to przedstawione w bardzo fajny sposób, każda grupa się zaangażowała, no mi się podobało.

N: A, chciałem też dopowiedzieć, w czasie przerwy zszedłem do Pani Leszczyńskiej, żeby was właśnie pochwalić, żeby uwzględniła to przy ocenach, bo mówię, można było przygotować ten projekt byle jak, albo można było się do tego zaangażować i ja widzę, że rzeczywiście żeście włożyli w to dużo pracy, zaangażowania i mam wrażenie, że sami zdajecie sobie sprawę, że te tematy, one są ważne, ważne ze społecznego punktu widzenia i promowanie takich zachowań jest jak najbardziej wskazane. Jakieś jeszcze uwagi? Który projekt wam się bardziej podobał, który temat?

UM: Znaczy ja myślę, że każdy projekt tak naprawdę był odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne i doinformowanie społeczeństwa w danym temacie, no i nie możemy ich określać który nam się bardziej

podobał a który mniej bo każdy był wiadomo o czymś innym no i myślę że możemy określić jako naszą odpowiedź znaczy np. ja wpadłem na ten pomysł z antykoncepcją, znaczy ja nie chce sobie wszystkiego zagarniać, tylko pomyślałem o tym że i w gimnazjum jak było to wszystko na zajęcia wychowanie do życia w rodzinie i poszedłem na 3 godz. zajęć i się potem wypisałem, bo to nie było coś takiego że od razu było opowiadane o tak jak już powiedziałem kopulacji przepraszam tylko po prostu tylko mówiliśmy o takich rzeczach które następują jak mamy już nie wiem 30, 25 lat a nie o rzeczach które są dla nas aktualne w liceum, no i uznaliśmy w grupie że powinniśmy zwrócić na to uwagę, tak samo jak zrobiły dziewczyny ze znieczulicą, jeśli chodzi o przemoc w szkołach czy gdziekolwiek indziej i tak samo dziewczyny zrobiły o anoreksji, że mimo że anoreksja się zmniejszyła procentowo co do ostatnich lat to jednak ciągle jest problemem, który czasem się zdarza i są ciągle ludzie, którzy nie mogą zjeść jogurtu bo wymiotują.

N: To bardzo dobra uwaga, bo ja chyba źle pytanie zadałem, porównywanie tych projektów chyba nie jest najlepszym rozwiązaniem, każdy rzeczywiście dotyczył innego tematu i to też jest fantastyczne, że to się tak ładnie ułożyło że nie zajęliście się tymi samymi tematami, a jeżeli dodamy jeszcze, że klasa 2d, która równolegle z wami to robiła, też poruszyła jeszcze inne tematy, także to jest rzeczywiście ciekawe, że młodzież jest aktywna i fajnie potraficie działać, kiedy nie ma jakiegoś takiego obowiązku, że trzeba coś wkuć, ale coś zrobić i to pokazuje, że to jest chyba najlepszy kierunek edukacji, czyli projekty.

Dobra, na dzisiaj pozostało nam wystawienie ocen, rozumiem że wszyscy, którzy są w klasie, byli przynajmniej w jednej grupie z projektem, zgadza się? Tak, na pewno? Pierwsza grupa ręce w górę, kto był w pierwszej grupie? Dobra, widzę. Druga grupa? Tutaj, dobra. Trzecia grupa? Tak. Czwarta grupa? I piąta grupa? Dobra, z tego co widzę to wszyscy rękę podnosili, wszyscy pracowali, tak? Dobra, czyli dostajecie wszyscy szóstkę³¹, bo naprawdę, no powiem szczerze, że nie wstydziłbym się tego pokazywać. Ja będę wstawiać oceny a może panie by coś chciały powiedzieć, coś podsumować? A właśnie, pani Justyna... pierwsza grupa robiła o tej zupie, że można ją opłacić, widzicie, a to pani Justyna ten projekt przygotowała, może pani coś powiedzieć na ten temat więcej, bo to ciekawe? Ja o tym nie słyszałem.

Justyna: Nie jestem przygotowana do wystąpienia także... Ogólnie to tak... projekt powstał w ramach naszych zajęć na uniwersytecie, przedmiot nazywa się badanie w działaniu i każda grupa musiała przygotować jakiś projekt na zaliczenie. Inicjatorką pomysłu była pani mgr Iwona Murawska i podsunęła nam ten pomysł, bo fajnie byłoby zorganizować taką akcję. Ogólnie sam projekt powstał w Neapolu i tam ludzie zawieszali kawy, ale my to przenieśliśmy na grunt właśnie nasz toruński i postanowiliśmy trochę to rozszerzyć właśnie o zupy, ogólnie o jakieś ciepłe dania i powiem wam że naprawdę byłam zaskoczona wynikami. Co prawda wymagało to od nas dużo pracy i załatwiania różnych pozwoleń, środków finansowych na plakaty i na takie rzeczy ale na prawdę warto było. Z tego co wiem, na naszej stronie internetowej był opublikowany raport i tak około 200 posiłków było zawieszonych i chyba około

³¹ Najwyższa ocena w Polsce.

190 było odebranych, więc były naprawdę osoby które to odbierały i to nie tylko bezdomni, lecz również takie osoby które nie mają tyle pieniędzy żeby wyjść do restauracji i one opowiadały o tym, że fajnie by było gdyby ta akcja przetrwała nie tylko w okresie zimy ale również przez pozostały okres roku, ponieważ to fajnie tak wyjść czasami w niedzielę w gronie rodzinnym, gdzieś do restauracji i..

N: I np. mieć 2 opłacone posiłki.

J: tak, tak, właśnie tak...

N: Czyli Toruń za pół ceny.. nie, nie... to jest tylko jeden lokal?

J: nie, nie... mamy 11 lokali i dołączają się również kolejne lokale do akcji, interesowały się akcją radio pik, radio sfera, gazeta pomorska .. naprawdę mieliśmy dużo wywiadów..

N: świetnie, świetnie.. (brawa) Słuchajcie.. najbardziej optymalnie byłoby gdybyśmy nie zakończyli tu tych naszych projektów, ale gdyby udało się kontynuować np. z tymi psami, super by było gdyby ta akcja wyszła poza mury szkolne i poza projekt szkolny.

Transkrypcja: Marta Balkiewicz

Violetta Kopińska

Hanna Solarczyk-Szwec

4. Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Raport z badań

Wprowadzenie

Wyniki badań prowadzonych w ramach projektu ICCS (International Civic and Citizenship Study) z 2009 roku uplasowały polskich czternastolatków na wysokim szóstym miejscu wśród młodzieży z 38 krajów (Wiłkomirska, 2013, s. 100-109). Test wiedzy obywatelskiej, skonstruowany w ramach tego badania, zawierał wiele ciekawych pytań dotyczących nie tylko posiadanych informacji, ale wymagających złożonych operacji myślowych, argumentowania i wyciągania wniosków (Wiłkomirska, 2013, s. 100). Należy jednak zwrócić uwagę, że mimo dobrej pozycji w rankingu, zróżnicowanie wyników w polskiej próbie jest dość duże, a spory odsetek badanych uzyskał niższe wyniki w teście. Przeliczając to na średnie wyniki dla badanych szkół, możemy wnioskować, że „tylko co czwarte gimnazjum wyposaży uczniów w kompetencje krytycznego myślenia politycznego i dyspozycje poznawcze, które pozwolą dobrze rozumieć mechanizmy i problemy społeczno-polityczne w szerokim zakresie i wyciągać

samodzielne wnioski dotyczące funkcjonowania sfery politycznej i społecznej” (Wiłkomirska, 2013, s. 106). Dobry wynik polskich nastolatków w międzynarodowych badaniach wiedzy obywatelskiej powinien cieszyć, ale nie może jednocześnie przesłaniać problemów, które są diagnozowane w obrębie edukacji obywatelskiej.

Po pierwsze należy zwrócić uwagę na szeroki kontekst realizacji szkolnej edukacji obywatelskiej. Badania *Diagnoza społeczna 2015*³², wykazują, że prawie połowa badanych Polaków i Polek nie potrafi ocenić zmian w Polsce (reform) po 1989 roku, a spośród tych, którzy formułują taką ocenę, większość stanowią niezadowoleni (Czapiński, 2015, s. 320). To przekłada się na stosunek do demokracji jako ustroju polityczno-prawnego. Tylko 29% badanych wyraża zdecydowaną akceptację, podczas gdy 35,2% nie udziela odpowiedzi na to pytanie (Czapiński 2015, s. 322). Prawie połowa badanych jest obojętna wobec różnych form naruszania dobra wspólnego, a największą obojętność badani wyrażają w odniesieniu do płacenia podatków (48,4%) oraz opłacania transportu publicznego (52,7%) (Czapiński, 2015, s. 314). Członkami różnego rodzaju organizacji, stowarzyszeń, partii, komitetów, rad, grup religijnych, związków lub kół jest 13,4 % badanych, przy czym prym wiodą tu organizacje religijne (Czapiński, 2015, s. 322-323). Tylko 15,4% badanych deklaruje zaangażowanie na rzecz własnej społeczności, a 27% nieodpłatne wykonywanie jakiejś pracy w ciągu ostatniego roku na rzecz osób spoza rodziny lub organizacji społecznej (Czapiński, 2015, s. 326-327). Z *Raportu Młodzi 2011* wynika, że młodzi Polacy i Polki (18-24 lata) stanowią największy odsetek wśród politycznie biernych. W 2010 roku 14% dziewczętnastolatków deklarowało zainteresowanie polityką, 17% odpowiedziało, że interesuje się polityką w bardzo niewielkim stopniu, 27% przyznało, że się nią nie interesuje w ogóle. Nadto tylko 12% młodzieży nie odrzuca ewentualnego uczestnictwa w partii politycznej, a 20% badanych nie widzi nic złego w rządach niedemokratycznych (Szafraniec, 2011, s. 267). Bierność obywatelska i polityczna młodzieży polskiej jest jednak różnie interpretowana. Różne mogą być bowiem jej motywy. Niekoniecznie oznacza obojętność, ale jest również wyrazem bezsilności, dezaprobaty, wyrażanej niestety w pasywny sposób (Szafraniec, 2011, s. 267-269).

Kontekstem dla konstruowania założeń i następnie realizowania szkolnej edukacji obywatelskiej w Polsce jest rzeczywistość, którą charakteryzuje słabo funkcjonujące społeczeństwo obywatelskie. Wynika to zarówno z uwarunkowań historyczno-politycznych specyficznych dla Polski, jak i ogólnych przemian społecznych obserwowanych w Europie i poza nią. Polska ma za sobą relatywnie krótki okres kształtowania demokracji po upadku komunizmu, co niewątpliwie nie sprzyja zakorzenieniu się demokracji jako „zasady życia”. Sprawę dodatkowo utrudnia spuścizna komunizmu, np. pamięć o formalnych prawach społecznych gwarantujących bezpieczeństwo socjalne czy też podejrzliwy stosunek do państwa (Wnuk-Lipiński, 2005, s. 114). Jeżeli na to nałożymy światowe kryzysy demokracji, tendencje indywidualistyczne i funkcjonalistyczne w rozumieniu obywatelstwa (Biesta,

³² Jest to badanie panelowe realizowane w Polsce od 2000 roku. Do tej pory zrealizowano osiem rund. W badaniach uczestniczą gospodarstwa domowe oraz ich członkowie, którzy ukończyli 16 lat. W kolejnych jego rundach uczestniczą wszystkie dostępne gospodarstwa domowe z poprzednich rund oraz gospodarstwa z nowej reprezentatywnej próby. W ostatniej rundzie w 2015 roku, przebadano 11740 gospodarstw domowych z 35279 członkami i indywidualnie 24324 członków tych gospodarstw w wieku 16 i więcej lat. Jest to przedsięwzięcie naukowe członków Rady Monitoringu Społecznego, którego celem jest diagnoza warunków i jakości życia Polaków na podstawie samooceny (Czapiński, Panek, 2015).

2009), neoliberalne jego ujęcie (de Groot, Veugelers 2015, s. 10-11, Potulicka 2010), obawy o kształt edukacji obywatelskiej wydają się uzasadnione. Szczególnie dotyczy to szkolnej edukacji, która stanowi potężną siłę reprodukcyjną (Szkudlarek, 2003), a z drugiej strony - obecny tam oficjalny dyskurs (Bernstein, 1990) – ze względu na „centralne sterowanie”³³ – jest niewątpliwie trudny do zmiany. Mimo istotnych zmian w zakresie ustroju polskiego systemu oświatowego, polska szkoła jest autorytarna i niedemokratyczna (Śliwerski, 2013b, s. 118). Charakteryzuje się niskimi wskaźnikami społecznienia (Śliwerski 2013a, Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004). O stosunkach demokratycznych nie można mówić ani na poziomie szkoły – organy samorządu terytorialnego; ani też wewnątrz szkoły na poziomie dyrektor – rada pedagogiczna – rada rodziców – samorząd uczniowski. Pozycja samorządu uczniowskiego jest niska zarówno pod względem jego konstrukcji prawnej (Kopińska 2013) jak i rzeczywistego jego funkcjonowania (Kopińska 2009, Szczepanik 2011, Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004). Organy samorządu uczniowskiego nie są postrzegane jako reprezentacja uczniów i uczennic oraz ich interesów, nie są obdarzone zaufaniem przez społeczność uczniowską (Kopińska, 2009, s. 312-313) Ich działalność jest powierzchowna, pozorna i ograniczona (Kopińska, 2009, s. 312-313; Szczepanik, 2011, s. 93-105; Putkiewicz, Wiłkomirska 2004, s. 77).

Wszystko to budzi niepokój o kształt szkolnej edukacji obywatelskiej. Jak pisze Wiłkomirska, w Polsce brakuje debaty na poziomie władz oświatowych dotyczącej koncepcji edukacji obywatelskiej (Wiłkomirska, 2013, s. 192-198). Brak takiej debaty powodować może nie tylko to, że edukacja obywatelska jest spychana przede wszystkim na barki nauczycieli i nauczycielek przedmiotu wiedza o społeczeństwie (Wiłkomirska, 2013, s. 192), ale sięgając głębiej, może również skutkować brakiem spójności w samych założeniach szkolnej edukacji obywatelskiej. Z tego powodu, szczególnym polem zainteresowania są w tym artykule podstawy programowe kształcenia ogólnego, czyli artykułowane przez Ministra Edukacji Narodowej w formie aktu prawnego, szczegółowe „wytyczne”, dające podstawy do wnioskowania, jakie kompetencje społeczne i obywatelskie są zakładane w polskiej edukacji szkolnej, co polscy uczniowie i uczennice powinni wiedzieć, jakie umiejętności powinni mieć, jakimi postawami się wykazywać. Podstawy programowe kształcenia ogólnego pozwalają zrekonstruować założenia co do kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej w Polsce.

Podstawy metodologiczne

Celem badań, których wybrane wyniki przedstawiono poniżej, była identyfikacja i ocena kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz ocena potencjalnych skutków realizacji tak sformułowanych podstaw programowych dla edukacji (Solarczyk-Szwec, Kopińska, Matusiak, 2016; Przyborowska, Kopińska, Murawska, 2016; Kopińska, Majchrzak, Szwech, 2016; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016)³⁴.

³³ Chodzi tu przede wszystkim o wyznaczenie tego, czego uczniowie i uczennice mają się uczyć na poszczególnych szczeblach edukacji oraz kontrola tego przez system egzaminów zewnętrznych oraz organy nadzoru pedagogicznego.

³⁴ Badanie zostało przeprowadzone przez pracowników Katedry Pedagogiki Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w roku 2015.

Analizie poddano podstawy programowe kształcenia ogólnego dla czterech etapów edukacyjnych (od 6/7 – 18/19 roku życia)³⁵, opublikowane w:

- 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.³⁶ - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.
- 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.

Podstawy programowe kształcenia ogólnego, zgodnie z obowiązującym prawem muszą być realizowane przez wszystkie szkoły i stanowi to przedmiot kontroli ze strony organów nadzoru pedagogicznego³⁷. Na ich podstawie tworzone są również programy nauczania i podręczniki³⁸.

Podstawy programowe zostały sformułowane dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Wyjątek stanowi pierwszy etap edukacyjny, na którym nie ma podziału na przedmioty, wyróżnia się natomiast obszary edukacji, np. edukacje społeczną, przyrodniczą, matematyczną.

W obrębie każdego przedmiotu wymienione są wymagania ogólne oraz wymagania szczegółowe³⁹. Wymagania szczegółowe są zbiorem efektów uczenia się, rozumianych jako zasób wiedzy, określona umiejętność lub postawa nabyte w procesie edukacji szkolnej. Poszczególne wymagania mogą być (i często są) zbudowane z jednego, dwóch lub kilku efektów uczenia się odnoszących się do różnych obszarów (wiedza, umiejętności, postawy). Oprócz tego w podstawach programowych zawarte są „zalecenia do realizacji”, które mają zróżnicowany charakter. Mogą dotyczyć np. metod dydaktycznych, form i wskazówek organizacyjnych, które powinny być brane pod uwagę przez nauczycieli i nauczycielki w procesie edukacji⁴⁰.

Jednostką analizy w ramach prezentowanych tu badań było wymaganie szczegółowe z podstawy programowej⁴¹. Dokonano przy tym analizy wymagań szczegółowych wszystkich przedmiotów z wyjątkiem *języka mniejszości narodowej/etnicznej, języka regionalnego*⁴². Pominięto

³⁵ Patrz System edukacji w Polsce (Dokumentacja, zał. 1.1)

³⁶ 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) -

³⁷ W Polsce zasadniczym organem nadzoru pedagogicznego jest Kurator Oświaty, który sprawuje nadzór nad szkołami i placówkami oświatowymi na terenie województwa. W stosunku do określonego typu szkół nadzór pedagogiczny sprawowany jest przez Ministra Edukacji Narodowej.

³⁸ Patrz rozdział 2.

³⁹ Patrz przykład podstawy programowej dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

⁴⁰ Wyjątkiem jest sytuacja, która występuje w przypadku podstawy programowej do przedmiotu – wiedza o społeczeństwie (patrz – przykład), podkreślającej dodatkowo konieczność kształtowania określonych postaw

⁴¹ Nie poddawano analizie zaleceń, ze względu na ich zróżnicowany charakter.

⁴² Języki mniejszości narodowych/etnicznych i język regionalny (kaszubski) to przedmioty nieobowiązkowe i realizowane tylko w niektórych szkołach.

również podstawy programowe do przedmiotów nauczanych na poziomie rozszerzonym - na IV etapie edukacyjnym⁴³.

Na podstawie kodowania z dokumentów⁴⁴ i literatury przedmiotu⁴⁵ stworzono katalog kategorii analitycznych, będących *de facto* listą efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Katalog uzupełniono za pomocą kodowania otwartego podstaw programowych. W ten sposób skonstruowano 116 kategorii analitycznych.

Badanie polegało na identyfikacji wyróżnionych kategorii analitycznych w każdym wymaganiu szczegółowym usytuowanym w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Po analizie całej próby badawczej stwierdzono, że skonstruowane kategorie analityczne są obecne ogółem w 833 wymaganiach szczegółowych (54 na I etapie edukacyjnym, 193 – na II; 322 – na III i 264 – na IV etapie edukacyjnym) w 19 przedmiotach. Prezentowane niżej wyniki badań odnoszą się zatem do owych wybranych wymagań z podstaw programowych.

Dodatkowymi zmiennymi wykorzystywanymi w badaniach były:

- etap edukacyjny (I, II, III, IV),
- przedmiot nauczania (lub obszar edukacji w przypadku I-go etapu edukacyjnego),
- rodzaj danego wymagania (przynależność efektów uczenia się wchodzących w skład danego wymagania w podstawie programowej do obszaru: wiedzy, umiejętności, postaw),
- ocena danego wymagania w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji – wyróżniono tu wymagania oceniane jako rekonstrukcyjne, adaptacyjne lub emancypacyjne (ew. łączone). Przy czym ustalono, że wymagania oceniane jako rekonstrukcyjne to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję rekonstrukcyjną edukacji, polegającą „na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz na przekazywaniu jej wychowankom i na odtwarzaniu struktury społecznej” (Kwieciński, 1995, s. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010). Wymagania oceniane jako adaptacyjne to takie, których osiągnięcie wpisuje się w funkcję adaptacyjną edukacji, polegającą na „wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia” oraz wprowadzaniu w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/lub konieczny i/lub niezmienny (Kwieciński, 1995, s. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010). Natomiast wymagania oceniane jako emancypacyjne to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję emancypacyjną edukacji polegającą na tym, by przygotować ludzi

⁴³ Poziom rozszerzony określonych przedmiotów wiąże się z wyborem profilu klasy w szkole ponadgimnazjalnej. Natomiast niezależnie od profilu, wszyscy realizują poziom podstawowy w ramach danego przedmiotu.

⁴⁴ Wykorzystano tu dokumenty, które powinny mieć wpływ na kształt podstaw programowych: *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)* oraz *Polska Rama Kwalifikacji - Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*.

⁴⁵ Wykorzystano tu m. in.: Martowska, Matczak, 2013; Matczak, 2007; Riggio, 1986; Hoskins i in. 2008; Biesta, 2011; Biesta G., 2009.

do przekraczania narzuconych ograniczeń, do zmieniania otaczającej rzeczywistości na lepszą (Kwieciński, 1995, s. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010).

Przedstawione niżej, wybrane wyniki badań, stanowią odpowiedź na następujące pytania:

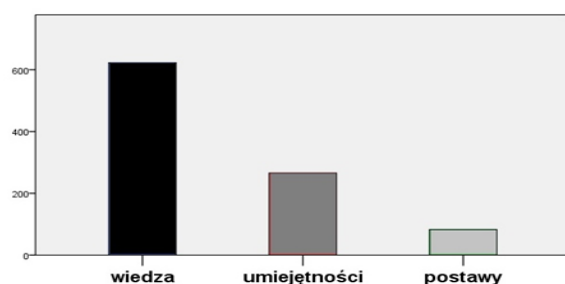
1. Jaka jest liczebność wymagań w podstawie programowej wpisujących się w kompetencje społeczne i obywatelskie w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw? Czy istnieją w tym zakresie różnice w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacyjnych?
2. Jakie funkcje edukacji wynikają z analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich? A w związku z tym: Jaka jest liczebność wymagań w podstawie programowej ocenianych jako adaptacyjne, rekonstrukcyjne i emancypacyjne? Czy istnieją w tym zakresie różnice w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacyjnych?

Wyniki badań

Dominacja wiedzy

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do kompetencji społecznych i obywatelskich dominują wymagania odnoszące się do obszaru wiedzy (wykres 1).

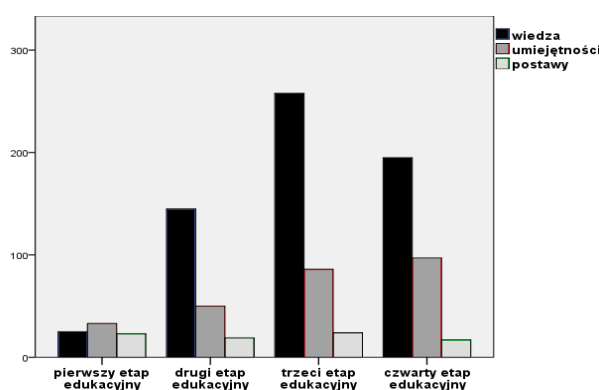
Wyk. 1: Wymagania w podstawie programowej kształcenia ogólnego z podziałem na wiedzę, umiejętności i postawy na wszystkich etapach kształcenia.



Źródło: badania własne

Wymagania odnoszące się do wiedzy stanowią aż 74,8% wszystkich badanych wymagań, podczas gdy wymagania mieszczące się w obszarze umiejętności i postaw stanowią odpowiednio 31,9% i 10%⁴⁶ tych wymagań. Sytuacja jest zróżnicowana na poszczególnych etapach edukacyjnych (wykres 2).

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



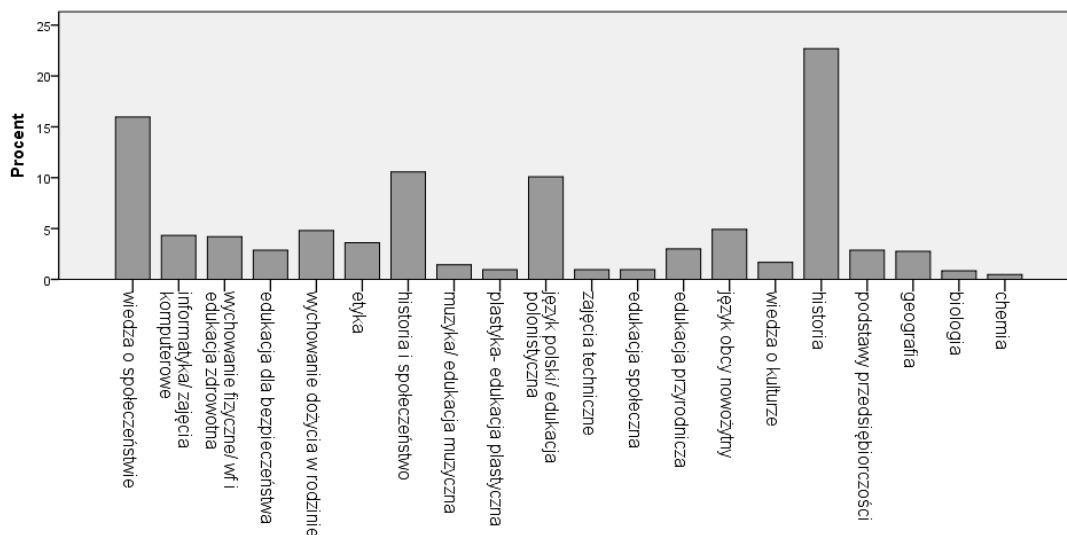
Źródło: badania własne.

Należy zwrócić uwagę, że pierwszy etap edukacyjny to jedyny poziom, na którym występuje względna równowaga w zakresie efektów uczenia się odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw. Najwięcej wymagań w podstawie programowej wpisuje się tu w obszar umiejętności – 61,1% (N=54), ale trudno tu mówić o zdecydowanej dominacji tego obszaru (wymagania wpisujące się w obszar wiedzy stanowią 46,3%, a postaw - 42,6%), zwłaszcza przy uwzględnieniu różnic występujących w tym zakresie na kolejnych etapach edukacyjnych. Największa dysproporcja natomiast występuje na III etapie edukacyjnym.

Badania wykazały jednocześnie, że najwięcej kompetencji społecznych i obywatelskich występuje w czterech przedmiotach: historii, wiedzy o społeczeństwie, historii i społeczeństwie oraz języku polskim (Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016) (wykres 3).

Wyk. 3: Kompetencje społeczne i obywatelskie na wszystkich etapach edukacji w podstawie programowej kształcenia ogólnego z podziałem na przedmioty

⁴⁶ Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ niektóre badane wymagania z podstawy programowej zostały zaliczone do więcej niż jednego obszaru.



Źródło: badania własne.

Warto się jednocześnie przyjrzeć, jakie efekty uczenia występują w podstawach programowych najczęściej (tabela 1).

Tabela 1: Najliczniejsze kategorie analityczne (efekty uczenia się) w podstawach programowych kształcenia ogólnego

OBSZAR WIEDZY		
Kategoria analityczna/ efekt uczenia się	N= 833	
	występuje	nie występuje
wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju	154	679
znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata	153	680
wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego - poziom krajowy	60	773
rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach	53	780
wiedza na temat zagrożeń i ochrony środowiska	39	794
wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego - poziom europejski	33	800
OBSZAR UMIEJĘTNOŚCI		
Kategoria analityczna/ efekt uczenia się	N= 833	
	występuje	nie występuje
umiejętności komunikacyjne	118	715
umiejętność oceny działań innych	48	785
umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji	30	803
umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów	16	817
umiejętność oceny działań własnych	14	819
umiejętność zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach	14	819
OBSZAR POSTAW		
Kategoria analityczna/ efekt uczenia się	N= 833	
	występuje	nie występuje
poszanowanie prawa człowieka (wolność, równość, godność)	17	816

gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	13	820
przekonanie o znaczeniu zdrowia psychicznego i fizycznego oraz o konieczności zapewnienia sobie optymalnego poziomu zdrowia fizycznego i psychicznego	12	821
poczucie przynależności do własnego kraju	9	824

Zródło: badania własne

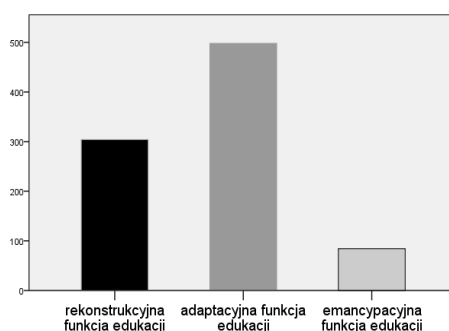
Zestawienie to wskazuje, że w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego zdecydowanie dominuje wiedza historyczna. Szczególnie „obfita” pod tym względem jest podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego. *Umiejętności komunikacyjne*, rozwijane przede wszystkim na lekcjach języka polskiego, mają również znaczącą pozycję na innych przedmiotach. Warto jednak w tym miejscu dodać, że są to w dużej mierze ogólne umiejętności związane z nadawaniem i odbieraniem komunikatów werbalnych. Relatywnie dużo jest również wymagań związanych z *umiejętnością wyrażania własnego zdania* (25 w całych podstawach programowych, w tym 12 na czwartym etapie edukacyjnym). Ogólnie ujęte umiejętności komunikacyjne w dużo mniejszym stopniu przekładają się natomiast na ważne umiejętności społeczne, takie jak np. *umiejętność nazywania problemów i rozmawiania o nich* (do której odnoszą się dwa wymagania szczegółowe na trzecim i jedno na czwartym etapie edukacyjnym), *umiejętność konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach* (do której nawiązuje tylko jedno wymaganie szczegółowe na czwartym etapie edukacyjnym), *umiejętność negocjowania* (w ogóle nieobecna w podstawach programowych).

Jak wynika z wykresów 1 i 2, obszar postaw jest szczególnie słabo reprezentowany w podstawach programowych, dlatego najczęściej występująca kategoria – *poszanowanie praw człowieka* – została zidentyfikowana zaledwie w 17 wymaganiach szczegółowych. Nie oznacza to, że podstawy programowe kształcenia ogólnego nie przywiązują wagi do tej kwestii. Postawa poszanowania praw człowieka obecna jest w wymaganiach szczegółowych na każdym etapie edukacyjnym.

Adaptacyjny model edukacji obywatelskiej

Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich prowadzi do wniosku, że edukacja szkolna ma przede wszystkim wprowadzać w określone role społeczne, w istniejący porządek. Zdecydowana większość wymagań szczegółowych z podstaw programowych jest oceniana jako adaptacyjne (wykres 4) i sytuacja ta jest charakterystyczna dla każdego etapu edukacyjnego.

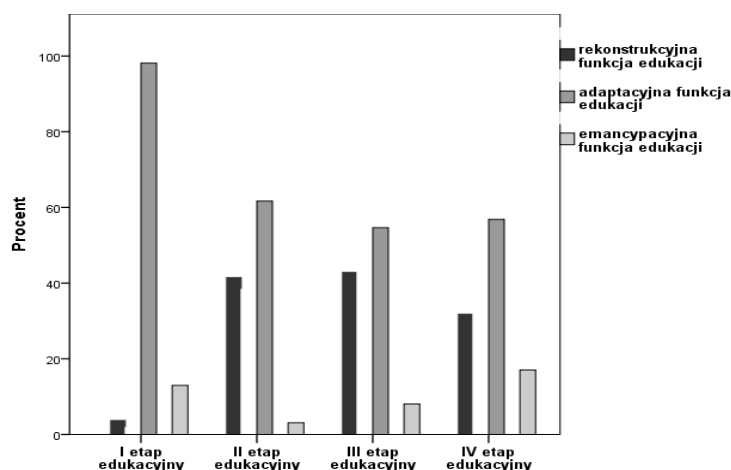
Wyk. 4: Ocena kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji na wszystkich etapach kształcenia.



Źródło: badania własne.

Efekty uczenia się oceniane jako adaptacyjne stanowią blisko 60% badanych wymagań. Jednocześnie ich liczba od I do III etapu edukacyjnego rośnie ponad trzykrotnie. To samo dotyczy efektów uczenia się ocenianych jako rekonstrukcyjne. Warto jednak przypomnieć, że ogólna liczba wymagań odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich na każdym etapie edukacyjnym jest inna. A zatem, by porównać relacje między wymaganiami z podstaw programowych na różnych etapach edukacyjnych, warto przyrzeć się wykresowi 5.

Wyk. 5: Ocena kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji z uwzględnieniem etapów edukacyjnych (%*)



*procenty na tym wykresie obliczone są od liczby badanych wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla określonego etapu edukacyjnego; Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ dane wymaganie mogło zostać ocenione jednoznacznie jako odnoszące się do określonej funkcji szkoły/edukacji, ale mogło też mieć charakter mieszany i w związku z tym zostać zaliczone do dwóch lub trzech kategorii.

Źródło: badania własne

Z wykresu tego wynika, że wymagania oceniane jako adaptacyjne zdecydowanie dominują na I etapie edukacyjnym, stanowiąc przeszło 98% wszystkich badanych wymagań na tym etapie. Taki wynik wydaje się uzasadniony z punktu widzenia rozwoju społecznego człowieka. Niestety, rezultaty uzyskane na kolejnych etapach edukacyjnych nie potwierdzają tego, że to logika rozwoju społecznego człowieka leży u podstaw konstruowania założeń co do rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Wymagania oceniane jako adaptacyjne wciąż dominują na kolejnych szczeblach kształcenia. Znaczący odsetek stanowią również te wymagania, które mają charakter rekonstrukcyjny (na II , III i IV etapie edukacyjnych stanowią odpowiednio 41,5%, 42,9%, 31,8% wymagań badanych na danym etapie). Począwszy od II etapu edukacyjnego, widoczny jest wzrost takich efektów uczenia się, które wpisują się w emancypacyjną funkcję edukacji, nie mniej jednak daleko tu do względnej równowagi w tym zakresie. Na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, a więc wtedy, gdy uczniowie i uczennice są w okresie późnej adolescencji, na jeden efekt uczenia się oceniany jako taki, który odnosi się do emancypacyjnej funkcji adaptacji, przypadają dwa „rekonstrukcyjne” i ponad 3 „adaptacyjne”.

O adaptacyjnym modelu edukacji społecznej i obywatelskiej świadczą nie tylko omawiane wyżej wyniki prezentowane na wykresach 4 i 5. Obywatelstwo rekonstruowane z podstaw programowych, to obywatelstwo socjalizacyjne w rozumieniu Gerta Biesty, czyli takie, którego celem jest wstawienie ludzi w określony porządek socjopolityczny (Biesta, 2009).

Jak wynika z tabeli 1, w edukacji szkolnej zakłada się rozwijanie u uczniów i uczennic umiejętności krytycznej oceny, zwłaszcza na IV etapie edukacyjnym, co należy uznać za niewątpliwą wartość. Należy jednak podkreślić, że owa krytyczna ocena w żadnej mierze nie odnosi się do kwestii polityczno-prawnych. W podstawach programowych kształcenia ogólnego nie odnajdziemy ani jednego wymagania, które odnosiłoby się do rozwijania *umiejętności krytycznej oceny poszczególnych rozwiązań lub praktyk związanych z systemem polityczno-prawnym i twórczej refleksji na ten temat* czy też *umiejętności krytycznej oceny przekazów medialnych dotyczących kwestii politycznych i prawnych*. Próżno tu szukać również wiedzy, umiejętności i postaw związanych z uczestnictwem w demokratycznych procesach podejmowania decyzji (poza wyborami). Na przestrzeni całej edukacji szkolnej pojawiają się nieliczne efekty uczenia się związane z *umiejętnością zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne* (3 wymagania), w niewielkim stopniu zakłada się też rozwijanie postaw w tym zakresie. Nie ma także efektów odnoszących się do wiedzy na temat roli i znaczenia konfliktów i kontestacji w państwie. W edukacji szkolnej nie zakłada się również wyposażenia uczniów i uczennic w wiedzę dotyczącą form sprzeciwu obywateli poza – oczywiście - formami odwoływania się obywateli i obywaterek od decyzji urzędów czy orzeczeń sądowych. Za to jest sporo wymagań odnoszących się do wiedzy na temat systemu polityczno-prawnego oraz do zasad, reguł, procedur postępowania w różnych środowiskach, instytucjach, organizacjach.

Wnioski i dyskusja

Jak pokazują polskie doświadczenia edukacja obywatelska oparta na wartościach demokratycznych potrzebuje zarówno trwałego i stabilnego otoczenia społeczno-politycznego, jaki i dużej wrażliwości na lokalny, państwowy i międzynarodowy kontekst. Realizacja tych warunków narażona jest w szkolnej edukacji obywatelskiej w Polsce na wiele trudności. Jedną z nich jest podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie.

Badanie, którego fragmenty zaprezentowano w niniejszym tekście, pozwala na sformułowanie kilku wniosków dotyczących prezentowanych w podstawach programowych kształcenia ogólnego założeń na wszystkich etapach edukacji szkolnej z punktu widzenia kompetencji społecznych i obywatelskich. Podstawy programowe wiedzy o społeczeństwie nie są zbudowane na spójnej koncepcji edukacji obywatelskiej, ani też nie odwołują się do zadań rozwoju społecznego oczekiwanych na kolejnych etapach rozwoju. W rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich dominuje przekaz wiedzy, szczególnie historycznej, a sposób definiowania wymagań wykazuje cechy adaptacyjnego modelu edukacji obywatelskiej, którego głównym celem jest wprowadzanie ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia oraz w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/ lub konieczny i/lub niezmienny (Kwieciński, 1995, s. 21). Jeśli weźmiemy pod uwagę wnioski z badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (Choińska-Mika, Sitek, 2015), że wprowadzaniu podstawy programowej towarzyszyła pewna pasywność środowiska, wąskie, literalne wręcz, odczytywanie poszczególnych zapisów jako treści kształcenia, dominacja podającego modelu nauczania, ogólnie rzecz ujmując niezrozumienie idei wymagań ogólnych (tamże, s. 17-18), to przyjąć można, że realizowany będzie w praktyce program minimum edukacji obywatelskiej - biernego przyswajania wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie. To budzi oczywisty niepokój z punktu widzenia celów rozwoju społecznego i obywatelskiego, jakie

Polska stawia sobie na kolejne dziesięciolecia. W strategii „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności” wskazuje się, że barierą rozwoju Polski jest dominacja adaptacyjnego kapitału społecznego, natomiast szansą jest budowanie społecznego kapitału rozwojowego, który faworyzuje zdolność do współpracy, otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, innowacyjność, wewnątrzsterowność, skłonność do podejmowania ryzyka, aktywność społeczną, nieszablonowe, kreatywne działanie, więzi sięgające poza krąg najbliższych kontaktów, wartości postmaterialne, czynne uczestnictwo w życiu publicznym, uczenie się przez całe życie (life long learning, life-wide learning). Cele te zawarte są w emancypacyjnej funkcji edukacji, której niedostatek diagnozujemy niestety na wszystkich etapach edukacji. 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 uzyskanych wyników nie zaskakuje też, że partycypacja obywatelska i aktywność w sferze publicznej nie jest wspierana w edukacji szkolnej już z poziomu podstaw programowych (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016). Ten pesymistyczny obraz kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego jest jedną z wielu możliwych odpowiedzi na wniosek płynący z diagnozy społecznej, że oto Polska staje się państwem bez społeczeństwa (Czapiński, 2006).

Aktualne zmiany w polityce, w tym oświatowej, jakie są rezultatem przejścia w 2015 r. władzy parlamentarnej i prezydenckiej przez prawicową partię polityczną, mogą prowadzić do ponownego i dalszego wzmocnienia tradycyjnych wartości charakterystycznych dla społecznego kapitału przetrwania i kapitału adaptacyjnego, tj. dominacji interesu jednostki nad wspólnotą, spadku przywiązania do swobód politycznych, troski o bezpieczeństwo ekonomiczne i fizyczne, czy konformizmu. Dobrze realizowana edukacja obywatelska może przeciwdziałać niekorzystnym tendencjom poprzez kształcenie aktywnych i świadomych obywateli, państwo natomiast powinno zadbać o korzystne dla nich warunki realizowania się na różnych polach.

Bibliografia

- Bernstein, B. (1990). Odtwarzanie kultury. Przekł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- 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.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010), Standardy rozwojowe edukacji seksualnej, „Studia Edukacyjne”, nr 12.
- Czapiński J. (2015), Stan społeczeństwa obywatelskiego [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.) Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Choińska-Mika J., Sitek M. (red.) (2015), Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czapiński J. (2006), Polska – państwo bez społeczeństwa, w: Nauka, nr 1, s. 7-26.
- Czapiński J. Panek T. (red.) (2015), Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

De Groot I., Veugelers W. (2015), Educating for a Thicker Type of Democratic Citizenship: a Conceptual Exploration, Paper presented at AERA 2015, April 18, Democratic Citizenship in Education SIG, <https://www.researchgate.net/publication/277716922>, dostęp: 2016-04-17.

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

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

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

Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A. (2016), Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego (złożony do publikacji),

Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016), Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego (złożone do publikacji).

Kwieciński Z. (1995), Socjopatologia edukacji, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska,

Martowska K., Matczak A. (2013), Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego, „Psychologia Jakości Życia”, 1.

Matczak A (2007), Kwestionariusz kompetencji społecznych, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności: <http://polska2030.pl/tag/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosci>, dostęp: 15.06.2016.

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 w edukacji szkolnej – pozór podstawy programowej do trzeciego etapu edukacyjnego (złożony do publikacji).

Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004), Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, Warszawa: ISP.

Riggio R. E. (1986), Assesment of basic social skills, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 51.

Śliwerski B. (2013a), Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2013b), Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.) Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Solarczyk-Szwec H., Kopińska V., Matusiak A. (2016), Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego, (złożone do publikacji).

Szafraniec K. (2011), Młodzi 2011, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Szczepanik R. (2011), Kształcenie do życia w społeczeństwie demokratycznym [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szkudlarek T. (2003), Pedagogika krytyczna [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, tom I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

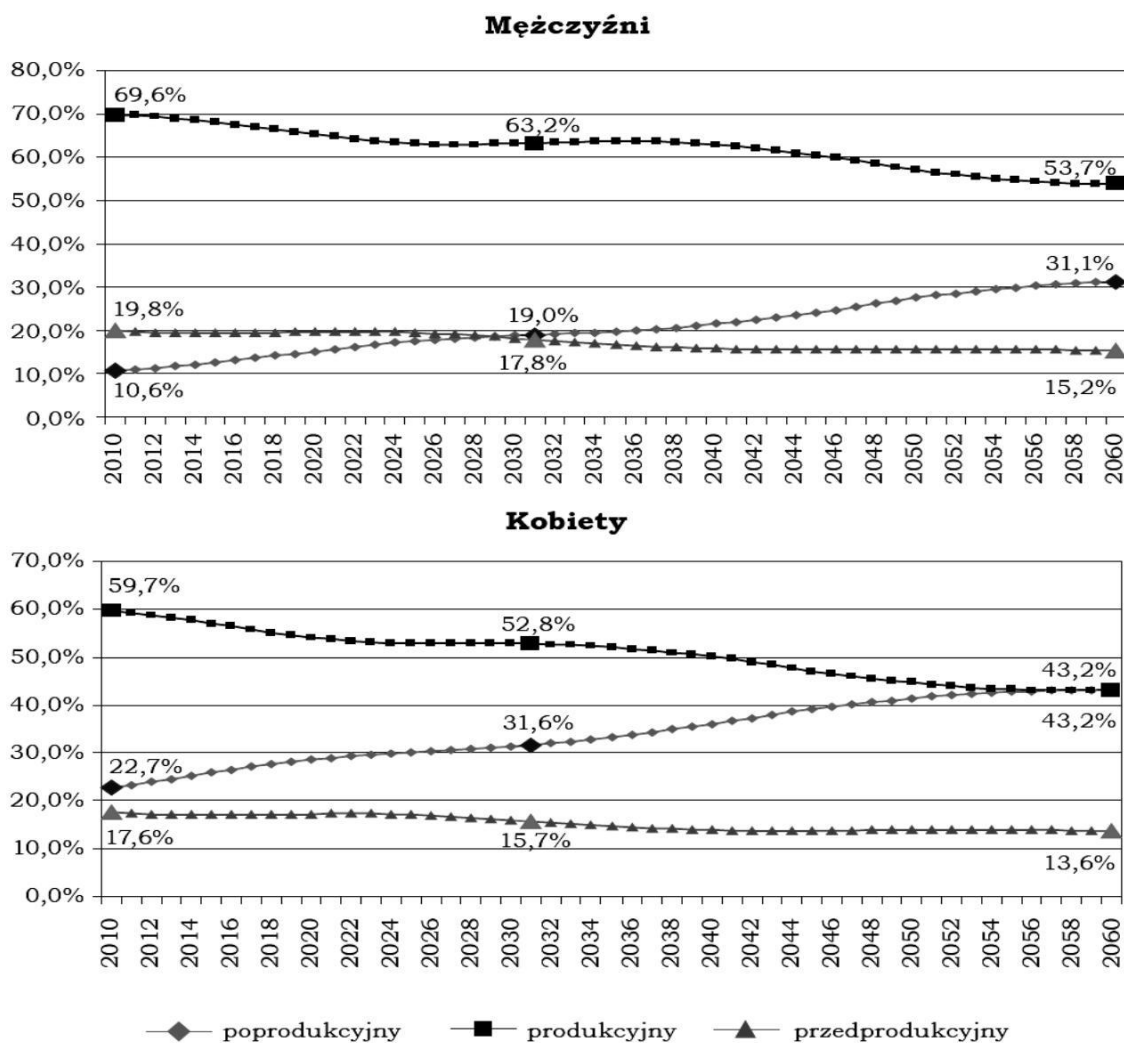
Wiłkomirska A. (2013), Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dokumentacja

4.1 Przykładowe zadania maturalne z Wiedzy o społeczeństwie", poziom podstawowy

Zadanie 3. (3 pkt) Na podstawie wykresów i własnej wiedzy wykonaj polecenia.

Wykresy. Udziały poszczególnych grup ekonomicznych w populacji według płci



Na podstawie: *System emerytalny – problemy na przyszłość. Materiały z seminariów ZUS*, Warszawa 2011, s. 12.

A. Wyjaśnij problem, który przedstawia prognoza demograficzna ZUS dla Polski.

.....

.....

.....

B. Odwołując się do danych, rozstrzygnij, która kategoria społeczna – kobiety czy mężczyźni – będzie w 2060 roku częściej korzystała ze świadczeń emerytalnych.

.....

.....

.....

Zadanie 8. (1 pkt): Zaznacz poprawne dokończenie zdania.

Przedstawicielem liberalnej doktryny gospodarczej i twórcą pojęcia *niewidzialnej ręki rynku* był

- A. Adam Smith.
- B. Edmund Burke.
- C. Fryderyk Engels.
- D. John Maynard Keynes.

Zadanie 12. (4 pkt)

Na podstawie tekstu źródłowego i własnej wiedzy wykonaj polecenia.

W systemie tym okręgi wyborcze są najczęściej jednomandatowe. W danym okręgu mandat otrzymuje tylko ten kandydat, który zebrał określoną prawem większość głosów. Każda partia wystawia zatem w okręgu jednego kandydata. Wyborca oddaje swój głos na tę lub inną partię, głosując na jej kandydata.

Na podstawie: *Spółeczeństwo i polityka. Podstawy nauk politycznych*, red. K.A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski, Warszawa 2007, s. 333.

A. Podaj nazwę opisanego systemu wyborczego.

.....

B. Przedstaw zaletę i wadę opisanego systemu wyborczego.

zaleta –

.....
wada –

C. Zaznacz poprawne dokończenie zdania.

Opisany system wyborczy występuje w Polsce w wyborach do

1. Sejmu RP.
2. Senatu RP.
3. rady powiatu.
4. sejmiku województwa.

Zadanie 13. (2 pkt)

Na podstawie rysunku satyrycznego uzupełnij zdania – wpisz nazwy komisji sejmowej (A.) i funkcji Sejmu RP (B.).



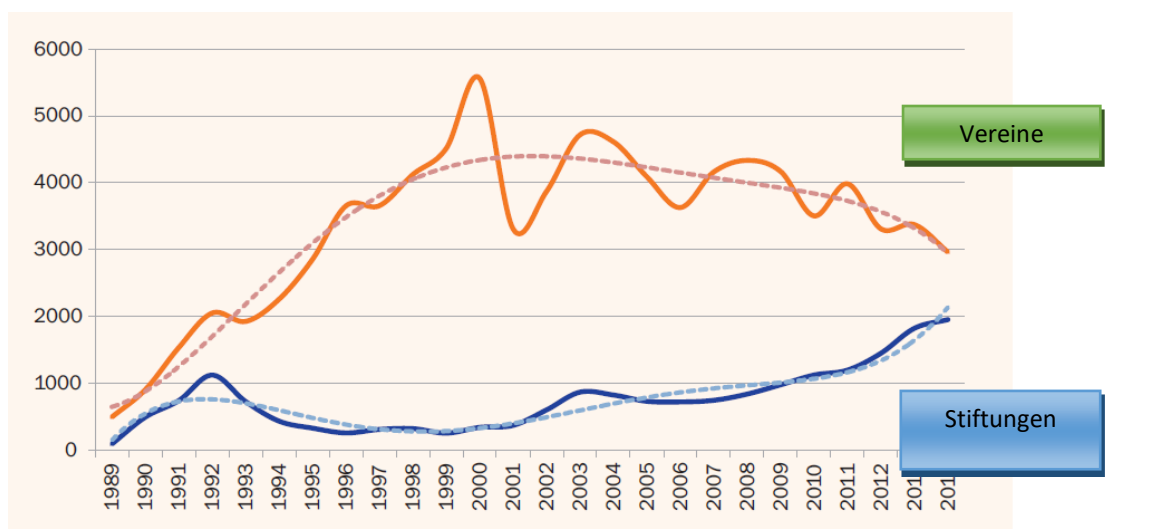
Źródło: <http://mleczko.interia.pl>

Sejmowa komisja przedstawiona na ilustracji, powołana do zbadania określonej sprawy, nosi nazwę komisji (A.) Powołanie tej komisji jest jednym ze sposobów pełnienia przez Sejm RP funkcji (B.)

5. Organizacje pozarządowe a edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych

Organizacje pozarządowe przyczyniają się istotnie do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Nasyconie organizacjami pozarządowymi jest wskaźnikiem demokratyzacji społeczeństwa. W Polsce w grudniu 2014 roku było **zarejestrowanych około 17 tysięcy fundacji i 100 tysięcy stowarzyszeń**⁴⁷. Od 15 lat powstaje rocznie ok. 5 tys. organizacji pozarządowych. **Dynamikę powstawania stowarzyszeń i fundacji w latach 1990-2014 obrazuje ryc. 1, z której wynika, że po osiągnięciu szczytu na początku XXI wieku liczba stowarzyszeń systematycznie maleje, a rośnie liczba fundacji.** Ta zmiana może mieć kilka przyczyn. Po pierwsze, założenie fundacji jest znacznie prostsze. Spadek popularności stowarzyszeń, może być też świadectwem pogłębiającego się indywidualizmu i malejącej umiejętności współpracy, co potwierdzają liczne badania, m.in. kolejne edycje Diagnozy społecznej Polski (www.diagnoza.com; dostęp 23.07.2016).

Ryc. 1. Dynamika powstawania stowarzyszeń i fundacji w latach 1990-2014

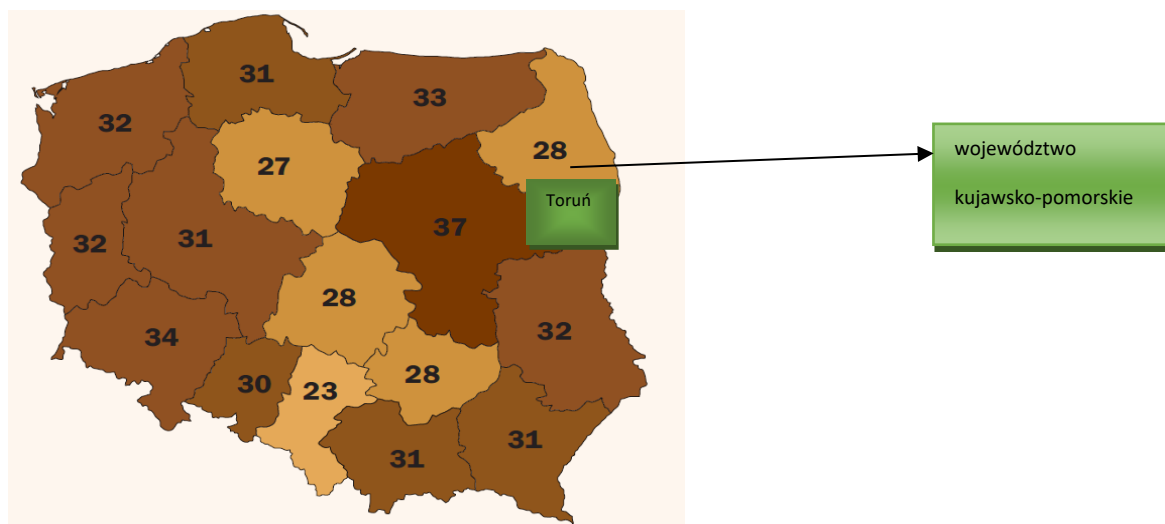


Źródło: P. Adamiak, B. Charycka, M. Gumkowska, Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań, s. 30 [<http://fakty.ngo.pl/wiadomosc/1912424.html>; dostęp: 22.07.2016]

⁴⁷ Wszystkie dane liczbowe wykorzystane w tekście pochodzą z: P. Adamiak, B. Charycka, M. Gumkowska, Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań, s. 30 [<http://fakty.ngo.pl/wiadomosc/1912424.html>; dostęp: 22.07.2016], jeśli nie podano innego źródła.

Ryc. 2 prezentuje liczbę stowarzyszeń i fundacji na 10 tys. mieszkańców. Najwięcej jest ich w województwie mazowieckim, z czego połowa znajduje się w stolicy – Warszawie, najmniej w województwie śląskim, poniżej średniej znajduje się województwo kujawsko-pomorskie.

Ryc. 2. Liczba stowarzyszeń i fundacji na 10 tys. mieszkańców (stan na grudzień 2014 roku)



Źródło: P. Adamiak, B. Charycka, M. Gumkowska, Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań, s. 29 [<http://fakty.ngo.pl/wiadomosc/1912424.html>; dostęp: 22.07.2016]

Stowarzyszenie Klon/Jawor na podstawie wyników badań „Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań” szacuje, że około 30% będących w rejestrze organizacji nie prowadzi swojej działalności. Oznacza to, że w Polsce **aktywnie działa około 80 tysięcy stowarzyszeń i fundacji. 37% organizacji pozarządowych działa na rzecz społeczności lokalnej, 25% na rzecz regionu, a 38% ma charakter ogólnopolski i międzynarodowy.**

Jak wynika z cytowanego wyżej raportu przeciętna organizacja zrzesza średnio 30 osób. Przypomnijmy, że w 2008 roku liczyło 40 osób, a w 2010 - 35 osób. Obserwujemy więc systematyczne kurczenie się bazy członkowskiej organizacji pozarządowych. Z deklaracji organizacji wynika, że aktywnie działa około połowa członków, tj. nie więcej niż 15 osób. 45% organizacji opiera się wyłącznie na pracy społecznej swoich członków, 20% zatrudnia pracowników etatowych.

Zwiększają się przychody organizacji. **Roczny budżet przeciętnej organizacji w 2014 roku wynosił 27 tys. zł**, podczas gdy trzy lata wcześniej było to o 9 tys. zł mniej. Mimo wzrostu budżetów dużym problemem jest brak stabilności i przewidywalności przychodów. Na początku marca 2015 roku tylko 21% organizacji miało zagwarantowane ponad połowę środków na rok bieżący (2015), zaś ponad połowę budżetu na 2016 rok zapewnione miało 8% stowarzyszeń i fundacji. Najczęstszym źródłem przychodów organizacji pozarządowych w Polsce są krajowe środki na realizację zadań publicznych od samorządów i administracji centralnej - korzysta z nich ok. 60% organizacji, następnie środki z darowizn.

Zagraniczne środki publiczne (fundusze UE, Komisji Europejskiej itd.) - zasilają budżety 18% organizacji.

Edukacja i wychowanie jest drugim co do wielkości obszarem działań organizacji pozarządowych – 53% organizacji wskazało go jako jedno ze swoich zadań, 15% jako główne zadanie. W edukację obywatelską wpisują się te organizacje, które wspierają aktywność społeczną, wspólnoty lokalne i działalność międzynarodową (ok. 20 tys. organizacji). Ochroną praw człowieka zajmuje się ok. 8 tys. organizacji, a tożsamością i tradycjami narodowymi - ok. 7 tys. organizacji (dane z www.bazy.ngo.pl; dostęp 22.07.2016). Na wyróżnienie w skali ogólnopolskiej zasługują w dziedzinie edukacji obywatelskiej:

- *Centrum Edukacji Obywatelskiej*: poprzez liczne projekty dla szkół, młodzieży i nauczycieli krzewi ideę aktywności obywatelskiej i edukacyjnej; więcej na: www.ceo.org.pl; dostęp: 22.07.2016 (patrz....)
- *Fundacja Civis Polonus*: podejmuje różnorodne działania wzmacniające potencjał jednostek jako obywateli, aby współdziałać z innymi, brać odpowiedzialność za sprawy publiczne; fundacja tworzy programy aktywnej edukacji obywatelskiej na poziomie szkół i gmin; więcej na: www.civispolonus.org.pl; dostęp: 22.07.2016.
- *Fundacja Pole Dialogu*: wspiera udział obywateli i obywaterek w życiu publicznym oraz tworzy narzędzia ułatwiające prowadzenie dialogu, prowadząc zajęcia i szkolenia, realizując badania społeczne, animując współpracę między instytucjami i obywatelami: <http://poledialogu.org.pl>; dostęp: 22.07.2016.
- ***Fundacja Instytut Spraw Publicznych***: jest jednym z wiodących polskich think tanków, niezależnym ośrodkiem badawczo-analitycznym. Poprzez prowadzenie badań, ekspertyz i rekomendacji dotyczących podstawowych kwestii życia publicznego Instytut służy obywatelowi, społeczeństwu i państwu. Wyniki projektów badawczych prezentowane są na konferencjach i seminariach oraz publikowane w formie książek, raportów, komunikatów i rozpowszechniane wśród posłów i senatorów, członków rządu i administracji, w środowiskach akademickich, a także wśród dziennikarzy i działaczy organizacji pozarządowych; więcej na: www.isp.org.pl; dostęp: 22.07.2016.
- ***Instytut Spraw Obywatelskich***: niezależna pozarządowa fundacja badawczo-edukacyjna, której celem jest zapewnienie wiedzy pozwalającej obywatelom rozwiązywać problemy mające wpływ na szeroko rozumianą jakość ich codziennego życia. Działalność instytutu koncentruje się na problematyce społeczeństwa obywatelskiego, niezależnych mediów oraz zrównoważonego rozwoju; więcej na: www.inspro.org.pl; dostęp: 22.07.2016.
- *Fundacja Edukacja dla Demokracji*: działa przede wszystkim na terenach, gdzie rozwój społeczeństwa obywatelskiego jest ograniczony dostępem do edukacji, rynku pracy i możliwościami współdecydowania o własnym losie; więcej na: www.edudemo.org.pl; dostęp: 22.07.2016r.
- *Polska Fundacja im. Roberta Schumana*: założona przez pierwszego premiera RP Tadeusza Mazowieckiego; jej misją jest **motywowanie do aktywności obywatelskiej oraz**

promowanie integracji europejskiej i wartości, na jakich się ona opiera; więcej na: www.schuman.pl; dostęp: 22.07.2016.

- Przedstawicielstwa zagranicznych fundacji: np. amerykańskich, m.in. *Fundacja im. Stefana Batoiego* (www.batory.org.pl; dostęp: 22.07.2016), *Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności* (www.pafw.pl; dostęp: 22.07.2016); niemieckich - m.in. fundacji politycznych - *Fundacja Friedricha Eberta* (www.feswar.org.pl; dostęp: 22.07.2016) *Fundacja Konrada Adenauera* (www.kas.de/polen/pl; dostęp: 22.07.2016) - wspierają przemiany społeczno-polityczne oraz rozwój edukacji obywatelskiej w Polsce, wykorzystując w tym celu bogate doświadczenia swoich krajów.
- *Fundacja Krzyżowa / Kreisau*: jako forma współpracy polsko-niemieckiej przyczynia się przez międzynarodowe projekty do porozumienia europejskiego i budowania społeczeństwa obywatelskiego; więcej na: www.krzyzowa.org.pl; dostęp: 22.07.2016.

66% Polaków wspiera materialnie inicjatywy społeczne, a 35% Polaków uważa, że organizacje pozarządowe rozwiązują ważne społecznie problemy. Co piąty Polak poświęca swój czas na pracę społeczną w organizacjach pozarządowych - odsetek ten nie zmienia się od 2012r. - większość to ludzie młodzi.

Dorośli są zdani w zakresie edukacji obywatelskiej na edukację nieformalną: przekaz medialny i uczenie się w toku działania (np., działając spontanicznie na rzecz swojego środowiska, czy poprzez stowarzyszenia/ fundacje). Dorośli w Polsce niechętnie korzystają z oferty edukacyjnej wychodzącej poza edukację zawodową, co wynika m.in. z domocentrycznej tradycji spędzania wolnego czasu i braku przekonania co do wartości kompetencji zdobytych poza systemem edukacji formalnej. Na edukację obywatelską nakładają się złe doświadczenia z okresu Polski Ludowej. Średnie pokolenie dorosłych Polaków, tj. tych, którzy dorastali i studiowali na przełomie lat 80. i 90., jest bardziej niż młodzi aktywne politycznie: częściej uczestniczą w wyborach, czy w opozycyjnych wobec aktualnego rządu Prawa i Sprawiedliwości marszach KOD (Komitetu Obrony Demokracji).

Edukację obywatelską w Polsce obciąża tradycja, brak społecznie uzgodnionej wizji i edukacji, niestabilna polityka oświatowa. Na to nakładają się ogólnokształcące procesy cywilizacyjne, które powodują odwrót od właściwego dla edukacji obywatelskiej myślenia w kategoriach publicznych, wspólnotowych. Jest zatem ciągle dużo do zrobienia w edukacji obywatelskiej, nie tylko w Polsce!

5.1 Centrum Edukacji Obywatelskiej



www.ceo.org.pl

Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) jest niezależną instytucją edukacyjną i jedną z największych polskich organizacji pozarządowych. Ma status fundacji i organizacji pożytku publicznego, pozyskuje środki na swoje działania od publicznych i niepublicznych organizacji w Polsce i za granicą, dlatego udział w programach CEO jest z reguły bezpłatny.

Centrum Edukacji Obywatelskiej prowadzi w Polsce najszerszą działalność na rzecz edukacji obywatelskiej dzieci i młodzieży, głównie poprzez współpracę ze szkołami. Zainteresowanie programami CEO jest duże, ale szkoły, które z nich korzystają w skali ogólnopolskiej to zdecydowana mniejszość. Wynika to m.in. z małej motywacji nauczycieli do wychodzenia poza tradycyjne nauczanie oraz niskiej rangi przedmiotu i problematyki obywatelskiej w edukacji szkolnej.

Od ponad 20 lat CEO konsekwentnie pracuje z dyrekcjami szkół, kadrami nauczycielską, samorządami terytorialnymi i centralnymi władzami oświatowymi na rzecz efektywniejszego uczenia się w szkole. Wspiera szkolną demokrację i samorządność, rozwija kompetencje obywatelskie i społeczne uczniów. W programach, szkoleniach, warsztatach, kursach internetowych i konferencjach co roku bierze udział kilkadziesiąt tysięcy dyrektorów, nauczycielek i nauczycieli oraz uczniów. Aktualnie Centrum Edukacji Obywatelskiej prowadzi ponad 20 programów edukacyjnych w następujących obszarach:

I. Rozwój szkoły i doskonalenie.

II. Programy nauczania:

1. edukacja obywatelska w gimnazjach i szkołach średnich,
2. ekonomia i przedsiębiorczość,
3. wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach,
4. programowanie w nauczaniu początkowym,
5. edukacja wczesnoszkolna,
6. wychowanie fizyczne wspierające aktywny i zdrowy tryb życia uczniów.

III. Projekty edukacyjne i działania obywatelskie:

1. kultura, dziedzictwo i media,

2. samorząd uczniowski, wolontariat, działania obywatelskie,
 3. odpowiedzialność globalna i ekologia,
 4. projekty w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.
- IV. Współpraca międzynarodowa.
- V. Działalność wydawnicza.
- VI. Edukacja obywatelska w Internecie.

Poniżej skoncentruję się na omówieniu wybranych działań CEO dotyczących bezpośrednio edukacji obywatelskiej w dwóch obszarach: programów nauczania wiedzy o społeczeństwie i projektów dydaktycznych oraz projektów wspierających samorząd uczniowski, wolontariat i działania obywatelskie.

I. Programy nauczania wiedzy o społeczeństwie i projekty dydaktyczne

1. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie „Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej” (KOSS) dla gimnazjum

Jest to jeden z 7 programów wraz podręcznikami dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na poziomie gimnazjum. Program ten ewoluuje od 1995 r., uwzględniając kolejne zmiany w podstawach programowych kształcenia ogólnego.

Nazwa programu, Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej, podkreśla związek szkoły z samorządem lokalnym. Znajduje to odbicie w tematyce zajęć, skłaniającej uczniów do zainteresowania życiem społeczności lokalnej i rzeczywistego uczestnictwa w nim. Autorzy odwołują się do bezpośrednich doświadczeń młodych ludzi i zachęcają ich do obywatelskiego działania – czyni to edukację bardziej autentyczną i skuteczną.

Programowi KOSS towarzyszy podręcznik, który w przystępnej i nowoczesnej formie przedstawia sposób sprawowania władzy w Polsce i dylematy, jakie się z tym wiążą. Ukazuje wyzwania stojące przed współczesną Europą i światem, wyjaśnia kluczowe zjawiska ekonomiczne i ich praktyczny związek z życiem obywateli. Przygotowuje młodych ludzi do udziału w życiu publicznym i zachęca ich do szukania własnych rozwiązań ważnych problemów społecznych. Każdy rozdział zamyka *Projektownik* z propozycjami projektów uczniowskich oraz opisami podobnych działań w ramach programów CEO. Tekstowi autorskiemu towarzyszą liczne zadania, interesujące teksty źródłowe, cytaty z wypowiedzi słynnych ludzi, ciekawostki i dowcipy rysunkowe oraz praktyczne wskazówki, jak podjąć obywatelskie działania w swojej miejscowości lub regionie. Podręcznik zawiera też kalendarium, przedstawiające główne fakty z dziejów Polski po 1945 roku na szerszym tle społeczno-politycznym świata, słowniczek ważnych terminów, *Miniporadnik młodego obywatela* oraz *Projekt dla każdego*.

Nauczyciele i uczniowie mogą skorzystać z dostępnych w postaci e-booków materiałów dydaktycznych oraz serwisu internetowego KOSS, gdzie znajdują dodatkowe materiały dydaktyczne: zadania i ćwiczenia, materiały graficzne, artykuły, scenariusze lekcji, projekty edukacyjne, prezentacje i filmy wideo, słowniki i leksykony.

Program oraz podręcznik ma wysoką merytoryczną i dydaktyczną jakość. Został nagrodzony przez Ministra Edukacji Narodowej, a za jego wprowadzanie do szkół Centrum Edukacji Obywatelskiej otrzymało oznakę honorową „Za zasługi dla oświaty”.

www.ceo.org.pl/koss

2. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie „Mamy prawo” dla szkół ponadgimnazjalnych

"Mamy prawo" uwzględnia wszystkie wymieniane w podstawie programowej cele kształcenia ogólnego (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe):

- Rozdział I. Młody obywatel w urzędzie: Jestem obywatelem, mogę głosować / Młody człowiek w urzędzie / Co może urząd, a co obywatel?
- Rozdział II. Prawo i sądy: Jakim prawem? / Gdzie szukać przepisów? / Sądy, sędziowie. Spór cywilny / Przed sądem karnym
- Rozdział III. Życ bezpiecznie: Prokuratorzy, policjanci, strażnicy / Z wizytą w komisariacie / Kiedy młody człowiek złamie prawo
- Rozdział IV. Nauka i praca w UE: Nauka w kraju i za granicą / Młody człowiek w podróży / Młody człowiek pracuje
- Rozdział V. Prawa człowieka: Prawa i obowiązki ucznia / Historia praw człowieka / Prawo o prawach człowieka / Prawo do prywatności – obywatel i media
- Rozdział VI. Na straży naszych praw: Ochrona praw i wolności / Prawa człowieka wciąż naruszane / Przeciw dyskryminacji / Organizacje pozarządowe w obronie praw i wolności

W programie kładzie się nacisk na praktyczny wymiar edukacji obywatelskiej w szkole ponadgimnazjalnej. Znajduje to odbicie w tematyce zajęć, skłaniającej uczniów do realnego uczestnictwa w życiu społecznym, korzystania z przysługujących praw i przywilejów.

Publikacja "Mamy prawo" jest wzbogacona o dodatkowe materiały dydaktyczne dla ucznia i nauczyciela oraz stale rozbudowany serwis internetowy.

www.ceo.org.pl/mamyprawo

3. Projekt: Wiedza o społeczeństwie w szkole ponadgimnazjalnej (Europejski Uniwersytet Latający)

Celem *Europejskiego Uniwersytetu Latającego* (EUL) jest zwiększenie wiedzy młodych Polaków w obszarze dotyczącym praktycznego wymiaru członkostwa Polski w Unii Europejskiej. To projekt realizowany we współpracy z Przedstawicielstwem Komisji Europejskiej w Polsce, wpisujący się w bieżące wydarzenia związane z tematyką europejską. W ramach projektu organizowane są tzw. lekcje europejskie w szkołach z udziałem ekspertów (z TEAM EUROPE), osób zaangażowanych w życie publiczne i korzystających bezpośrednio z członkostwa Polski w UE. W 2014 r. zorganizowano 20 spotkań w całej Polsce, w których udział wzięło łącznie ponad 1000 uczniów, 8 ekspertów i 12 tzw. ambasadorów UE, w 2015 r. zorganizowano takich spotkań 12 i rozpoczęto przygotowanie grupy animatorów, którzy będą prowadzić spotkania EUL.

<http://www.ceo.org.pl/pl/eul>

II. Samorząd uczniowski, wolontariat, działania obywatelskie

1. Młody Obywatel

Młody Obywatel to ogólnopolski program, którego celem jest promowanie wiedzy na temat społeczności lokalnej oraz pokazanie sposobów, dzięki którym młodzi ludzie mogą aktywnie działać w swoim najbliższym otoczeniu. W minionych edycjach programu uczestniczyło ponad 850 szkół, niemal 1300 nauczycieli i ponad 10 tysięcy uczniów. W ramach programu odbyło się ponad 3500 spotkań i lekcji z młodzieżą oraz niemal 250 warsztatów. Tytuł edycji w roku 2015/2016 brzmi: „Młody Obywatel na sportowo”, a tematyka dotyczy szeroko pojętej aktywności fizycznej. Na potrzeby projektu przygotowano materiały edukacyjne, broszury informacyjne oraz elektroniczne zeszyty tematyczne, wprowadzono też nowe formy komunikacji z uczestnikami programu w postaci serii krótkich filmów edukacyjnych pt. „Filmiki z ekspertami”, dyżurów eksperckich oraz przewodnika po programie w wersji elektronicznej. Program został w całości sfinansowany przez Fundację BGK im. J.K. Steczkowskiego. Patronat nad programem objęło Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Platforma Kultury.
www.mlodyobywatel.ceo.org.pl

2. Samorząd Uczniowski

Projekt jest realizowany od 2007 r. Jego celem jest poprawa funkcjonowania samorządów uczniowskich w polskich szkołach poprzez zapewnienie niezbędnej wiedzy i umiejętności nauczycielom-opiekunom samorządów i uczniom aktywnie w nich działającym. Uczniowie i nauczyciele mogą skorzystać m.in. z:

- akcji wyborczej - "Samorzady mają głos", który zachęca uczniów i uczennice do zgłaszania merytorycznych kandydatur, udziału w kampanii wyborczej, a przede wszystkim - świadomego oddania głosu w wyborach do samorządu.
- programu "Szkoła Demokracji", który promuje dobre praktyki szkolnej demokracji i wspiera szkoły w poprawianiu swojego funkcjonowania w tym obszarze.
- darmowego dostępu do materiałów edukacyjnych.
- płatnych szkoleń dla uczniów, uczennic, nauczycieli, nauczycielek dopasowanych do specyfiki danej szkoły.

<http://samorząd.ceo.org.pl/>

3. Solidarna Szkoła

Celem programu „Solidarna Szkoła” jest zaangażowanie całej społeczności szkolnej w edukację solidarnościową oraz debatę na temat współodpowiedzialności za umacnianie demokracji, wypracowanie szkolnego modelu wychowania uczniów solidarnych z członkami społeczności lokalnej, angażujących się w działanie na rzecz dobra wspólnego oraz kształtowanie u uczniów postawy solidarności oraz odpowiedzialności za wspólnotę, które będą motywacją do podejmowania działań i współpracy.

„Solidarna Szkoła” tworzona jest poprzez realizację kolejnych zadań obowiązkowych:

1. Wypracowanie szkolnego programu wychowawczego opartego na edukacji solidarnościowej (na podstawie kryteriów certyfikatu "Solidarnej Szkoły");

2. Realizację wybranych zajęć z historii, wiedzy o społeczeństwie w oparciu o proponowane przez organizatorów scenariusze lekcji i materiały;
3. Realizację solidarnościowego projektu edukacyjnego lub działań uczniowskich przez społeczność szkolną;

Program *Solidarna Szkoła* prowadzony jest od 2013 roku wspólnie z Europejskim Centrum Solidarności. W 2014 roku został dofinansowany ze środków Muzeum Historii Polski w ramach programu „Patriotyzm jutra 2014”.

<http://www.ceo.org.pl/pl/solidarna>

4. Rozmawiajmy o uchodźcach

Projekt ma na celu zachęcenie szkół i nauczycieli do prowadzenia zajęć z młodzieżą, umożliwiających rozmowę na temat uchodźców oraz wartości, które ten temat uruchomił. W ramach projektu CEO oferuje szerokie wsparcie dla nauczycieli i nauczycielek: kurs internetowy połączony ze spotkaniami stacjonarnymi, materiały edukacyjne (w tym min. scenariusz rozmowy o uchodźcach).

<http://www.ceo.org.pl/pl/migracje>

Inne projekty CEO:

Sejm Dzieci i Młodzieży

Opowiem ci o wolnej Polsce – spotkania młodzieży ze świadkami historii

Ślady przeszłości – uczniowie adoptują zabytki

Nienawiść. Jestem przeciw!

Szkoła Tolerancji

Latarnik Wyborczy

Młodzi głosują

Nakręć się na wybory

Sztuka zaangażowania

Włącz krytyczne myślenie

Włącz się. Młodzi i media

Nagroda im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”

Materiał przygotowany Hanną Solarczyk-Szwec na podstawie informacji zawartych na stronie:

www.ceo.org.pl

5.2 Debata oksfordzka

Jedną z metod rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie młodzieży, stosowaną w polskiej edukacji obywatelskiej jest debata oksfordzka. Ogromne zasługi w propagowaniu tej metody w praktyce szkolnej miała Fundacja im. Stefana Batorego⁴⁸, która od 1998 roku przeszkoliła wielu

⁴⁸ Organizacja pozarządowa założona w 1988 roku przez George'a Sorosa, amerykańskiego finansistę i filantropa, oraz grupę przywódców polskiej opozycji demokratycznej lat 80-tych. Celem Fundacji jest

nauczycieli. Fundacja organizowała także Krajowy Turniej Debat Oksfordzkich, do którego wyłaniano drużyny z poszczególnych województw.

Przez 18 lat funkcjonowania tego programu debaty ewoluowały, ale zawsze ich cechą charakterystyczną był sformalizowany charakter. Debaty nigdy nie były swobodną polemiką ale dyskusją rządzącą się ścisłymi zasadami. W debacie bierze udział 6 mówców, trzech reprezentuje zespół broniący danej tezy, pozostali tworzą zespół ową tezę negujący. Nad przebiegiem debaty czuwa marszałek, który kontroluje czas mówców a także interweniuje w sytuacjach spornych lub dwuznacznych. Często bowiem trema, zdenerwowanie lub nieprzewidziany manewr przeciwnika krzyżują plany zespołu i sprawiają, że poszczególne mowy są nieskoordynowane i chaotyczne. Ma to oczywiście wpływ na ogólny kształt debaty oraz na ocenę sędziów. W debatach, które odbywają się na turniejach stanowiska za lub przeciw danej tezie losuje się na 15 minut przed rozpoczęciem dyskusji, co stanowi dodatkowe utrudnienie dla mówców, a zatem dana drużyna przygotowuje oba stanowiska, zarówno afirmujące jak i negujące tezę.

Debatę ocenia nieparzysta liczba sędziów. Sędziowie muszą oceniać zarówno wystąpienia poszczególnych mówców, jak i dokonać wyboru zwycięskiego zespołu. Sędziowie nie mogą konsultować ze sobą swoich werdyktów. Każdy sędzia bierze pod uwagę: treść mowy, metodę argumentacji oraz formę prezentacji argumentów przez danego mówcę. Wygrywa zespół, który przedstawił bardziej przekonujące argumenty na poparcie swojej tezy. Debata jest także prezentacją kultury słowa i zachowania, np. stosowanie inwektyw lub argumentów ad personam skutkuje obniżoną punktacją.

Od 5 lat w Toruniu odbywa się Miejski Turniej Debat Oksfordzkich, w którym uczestniczy 12 do 14 szkół ponadgimnazjalnych. Nad zawodami oratorskimi w mieście czuwa Wydział Politologii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Oto przykłady tez będących przedmiotem debat:

- Obywatelskie nieposłuszeństwo w państwie demokratycznym jest słuszne
- Społeczność międzynarodowa nie powinna ingerować w sprawy wewnętrzne suwerennych państw
- Ta izba pozytywnie ocenia rządowy projekt wydłużenia wieku emerytalnego do 57 lat
- Polacy są antysemitami
- Polacy są tolerancyjni
- Racja stanu powala na stosowanie makiawelizmu w polityce
- Walka z terroryzmem pozwala na łamanie praw obywatelskich
- Studia wyższe powinny mieć charakter elitarny
- Ta izba uważa, że Polska powinna wspierać Ukraińców w ich konflikcie z Rosją
- Ta izba uważa, że z polskiego prawa powinna zniknąć klauzula sumienia, pozwalająca lekarzom na to aby nie przeprowadzać badań i zabiegów, które uważają, że niezgodne z ich przekonaniami religijnymi
- Ta izba uważa, że konsumpcjonizm jest złym stylem życia

wspieranie rozwoju demokracji i społeczeństwa obywatelskiego – społeczeństwa ludzi świadomych swoich praw i obowiązków, angażujących się w sprawy swojej społeczności lokalnej, swojego kraju i społeczności międzynarodowej.

- Ta izba uważa, że wojska NATO powinny interweniować w konflikcie na Ukrainie w celu obrony niepodległości tego kraju
- Ta izba jest za interwencją zbrojną w Korei Północnej
- Europa powinna przyjąć uchodźców
- Wzmocnienie Rosji osłabia pozycję Polski na arenie międzynarodowej
- Ludzie są w stanie obyć się bez prawa
- Demokracja to zły system rządów.

Dzięki debatom uczniowie kształtują wiele cennych umiejętności, np. poszukiwania i gromadzenia informacji, pochodzących z różnych źródeł, formułowania i rozwiązywania problemów, przygotowywania wystąpień publicznych, otwartości na nowe poglądy i systemy wartości, obrony własnych przekonań, akceptacji osób o odmiennym sposobie myślenia.

opracowała Maria Jadczak

5.3 Polskie Towarzystwo Historyczne



Polskie Towarzystwo Historyczne – stowarzyszenie historyków polskich, skupiająca zarówno zawodowych historyków, jak i miłośników historii. Utworzone w 1886 we Lwowie z inicjatywy Ksawerego Liskego jako lokalne towarzystwo naukowe. Po 1925 stało się towarzystwem ogólnopolskim.

Od 1958 wydaje czasopismo *Wiadomości Historyczne*, od 2008 *Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie*.

Od 1993 r. organizuje 1993 r. olimpiadę „Parlamentaryzm w Polsce” we współpracy z Biurem Informacyjnym Sejmu RP.



<http://aspress.com.pl/historia.html>

Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie – dwumiesięcznik ukazujący się w [Warszawie](#), przeznaczony dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie. Początkowo wychodził jako organ Ministerstwa Oświaty poświęcony nauczaniu historii. W obecnej formie ukazuje się od 1958 roku. Obecnie prezentuje najnowsze badania historyków, aktualne problemy edukacji historycznej, jak również scenariusze lekcji historii i WOS. Pismo wydawane pod patronatem [Polskiego Towarzystwa Historycznego](#).

Historia pisma

- styczeń 1948 - ukazał się pierwszy numer dwumiesięcznika *Wiadomości Historyczne*, skierowanego do nauczycieli historii. Redaktorem naczelnym została Gryzelda Missalowa. Wydawcą były Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych;
- maj 1953 - *Wiadomości Historyczne* połączyły się z *Polską i Światem Współczesnym* (czasopiśmie dla nauczycieli wychowania obywatelskiego) w *Historię i Naukę o Konstytucji*, skierowaną do nauczycieli historii i wychowania obywatelskiego;
- styczeń 1958 - dwumiesięcznik *Historia i Nauka o Konstytucji* zmienił nazwę na *Wiadomości Historyczne*;
- styczeń 1974 - wydawcą zostały Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne;
- styczeń 2001 - od tej pory *Wiadomości Historyczne* ukazywały się jako kwartalnik;
- styczeń 2005 - od tej pory *Wiadomości Historyczne* znów ukazują się jako dwumiesięcznik
- styczeń 2006 - wydawcą został Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o.;
- styczeń 2008 - odtąd tytuł na okładce brzmi *Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie*;
- wrzesień 2014 - wydawcą została Agencja AS Józef Szewczyk.

Polecana literatura

- w j. polskim

Bazy:

Polska Bibliografia Naukowa [Polnische Wissenschaftsbibliographie]

<https://pbn.nauka.gov.pl>

CEJSH (Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

<http://cejsh.icm.edu.pl/>

Czech-Włodarczyk C. (2012): Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski M. (Hg.) (2015): Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
http://tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf

Gierszewski, D. (2014): Idee republikańskie i ich znaczenie dla rozwoju aktywności obywatelskiej, S. 143-155

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.010>

Jurgiel, A. (2007): Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Dozent von Erwachsenen in der Zivilgesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Kopińska V. (Hg.) (2013): Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – Krytyka – Interpretacje, Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Kopińska, V. (2012): Edukacja prawna z perspektywy humanistyczno-krytycznej, w: Rocznik Andragogiczny, Bd. 19, s. 188-196.

http://edubrok.nazwa.pl/ata/dokumenty/Rocznik_Andragogiczny_2012.pdf

Kopińska, V. (2015): Koncepcja / rozumienie prawa w dyskursach podręczników do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, w: Przegląd Badań Edukacyjnych, 1, S. 19-42

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.034>

Kopińska V. (2017): Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK

Kurantowicz E. (1999): Doświadczenie obywatelstwa, w: Wołk Z. (Hg.): Edukacja pozaszkolna a integracja europejska, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, S. 27-36

Kwieciński Z. (1981, 2014): Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne, Wrocław/Toruń: Nakład własny

Majchrzak, K. (2014): Międzypokoleniowy projekt „Przywracanie Pamięci Miastu”, w: Rocznik Andragogiczny, S. 497-502

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.036>

Melosik, Z., Przychylicki, K. (Hg.) (1998): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne, Toruń/Poznań: Wydawnictwo Edytor

Nikitorowicz, J. (2013): Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Popow M. (2012): Dyskurs obywatelstwa w podręcznikach do kształcenia literaturowego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu, w: *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2, S. 151-171

Solarczyk-Szwec, H., (2007): Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej, w: *Rocznik Andragogiczny*, Bd. 14, S. 174-188

Solarczyk-Szwec, H. (2013): Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany, w: *Rocznik Andragogiczny*, Bd. 20, S. 41-63
DOI:<http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.001>

Starego K. (2012): Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji, w: *Zoon Politikon*, 3, S. 163-187
http://new.civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/Zoon_Politikon_2012.pdf

Szafraniec K. (2012): *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Obywatelski

Turska-Kawa A. (2011): *Aktywizacja polityczna młodych*, Warszawa: Wydawnictwo Matrix

Wiłkomirska A. (2013): *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Zielińska A. (2008): *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Kongres Obywatelski: www.kongresobywatelski.pl/category/publikacje/ksiazki

Fundacja Civis Polonus:
http://www.civispolonus.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=431&Itemid=164

Instytut Spraw Publicznych: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25.html>

- w j. angielskim

Cuprjak, M., Kopińska, V. (2015): Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses. In: *The New Educational Review*, 2, DOI:10.15804/tner.2015.40.2.03

Hildebrandt-Wypych, D. (2015): Is school a good place for learning democracy? Controversies over the political socialization in childhood. In: Schultheis, K., Pfrang, A., Hiebl, P. (Hg.): *Children's perspective on school, teaching and learning*, Berlin/ Münster/ Wien/ Zürich/ London: Lit-Verlag, S. 163-173

Kopińska, V. (2014): Key Civic Competences: Between Modern and Postmodern Perspectives. In: *Edukacja Dorosłych*, 1, S. 49-62
http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Kostyło, H. (2015): Four philosophies of education. In the search citizenship competence. In: *Edukacja Dorosłych*, 1, S. 49-62
http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Maliszewski, T. (2015): To become a citizen. The ways of building civic competences of peasants in the Second Republic of Poland. In: *Edukacja Dorosłych*, 1, S. 49-62
http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Przyszczykowski K. (2003) (Hg.): *Changing Citizenship*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

- w j. niemieckim

Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Schriften (Monographien und Zeitschriftenaufsätze) verzeichnet ab dem Jahr 1980 die folgende online Bibliographie:

Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung: www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html). Als Suchbegriff zum Beispiel „Polen“.

Nach wie vor unverzichtbar sind die beiden folgenden Bände mit zentralen bildungspolitischen Dokumenten:

Baske Siegfried (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Baske Siegfried/Benes Milan/Riedel, Rainer (1991): Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in

Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Für den Bereich der Erwachsenenbildung und außerschulischen Bildung:

Siellawa-Kolbowska K. E. (Hg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport], Warschau: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji

Hoffmann N./, Nikzentaitis-Stobbe M. (Hg.): Politische Bildung in Mitteleuropa Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. MitOst Editionen Bd. 19, Berlin 2008

Weitere deutschsprachige Literatur zu Einzelfragen vgl. Kapitel 1.

Słownik

Edukacja obywatelska – to przygotowanie człowieka do aktywnego i świadomego życia w społeczeństwie obywatelskim. Rozwój kompetencji obywatelskich jest celem kształcenia przez całe życie oraz przedmiotem nauczania na III i IV poziomie kształcenia obowiązkowego. Edukacja obywatelska w obszarze pozaformalnym jest realizowana w Polsce głównie przez organizacje pozarządowe. Pojęcie edukacji obywatelskiej w Polsce można uznać za tożsame z edukacją polityczną w Niemczech. (por. także Siellawa-Kolbowska K. E. (Hrsg.), Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport], Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji).

Kompetencje obywatelskie - dyspozycje jednostki będące połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które dotyczą obywatelskiej sfery życia i których celem z jednej strony jest adaptacja do określonej rzeczywistości społecznej, rozumienie wymagań obywatelskich i radzenie sobie z wynikającymi stąd rolami, a z drugiej osiągnięcie autonomii, krytyczna ocena i twórcze przekształcanie owej rzeczywistości.

Kompetencje społeczne - dyspozycje jednostki będące połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które dotyczą społecznego funkcjonowania jednostki i grupy. Jako kompetencje generyczne są

podstawą dla innych kompetencji, w tym obywatelskich. Rozwój kompetencji społecznych uznano w Polsce za ważny cel wynikający z przyjęcia Europejskiej i Krajowej Ramy Kwalifikacji.

Podstawy programowe kształcenia ogólnego – dokument prawny stanowiący przez Ministerstwo Edukacji Narodowej określający cele oraz efekty kształcenia, które powinni osiągnąć uczniowie i uczennice po zakończeniu określonego etapu edukacji w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania. Szkoły mają obowiązek realizacji podstaw programowych. Wszystkie programy nauczania i podręczniki muszą być z nimi zgodne. Podstawy programowe są punktem odniesienia dla kryteriów oceniania i wymagań egzaminacyjnych.

Program nauczania – dokument opisujący sposób realizacji celów kształcenia oraz treści nauczania dla konkretnego przedmiotu nauczania, zgodny z podstawami programowymi. Nauczyciele i nauczycielki są zobowiązani wybrać program nauczania (lub stworzyć własny – autorski program), co często sprowadza się do wyboru podręcznika. Programy nauczania realizowane w szkole muszą wypełniać całość podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego.

Społeczeństwo obywatelskie to: a) przestrzeń działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągająca się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów; b) społeczeństwo, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, zależności polityczne oparte na zasadach równości i stosunki społeczne polegające na zaufaniu i współpracy (Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2013-2020: <http://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie/strategia-wspierania-rozwoju-spoleczenstwa-obywatelskiego/>)

Wiedza o społeczeństwie – przedmiot nauczania, realizowany w szkole na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (III i IV etapu edukacyjnego) poświęcony w całości edukacji obywatelskiej.

Wychowanie obywatelskie – pojęcie stosowane w teorii i praktyce pedagogicznej w latach 1945-2000 z charakterystycznym naciskiem na kształtowanie ideowych postaw. Wychowanie obywatelskie było w latach 80. XX w. także przedmiotem nauczania w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Współcześnie zastąpione zostało pojęciem edukacji obywatelskiej.

Spis Autorek

Dr hab. Violetta Kopińska

e-mail: violetta.kopinska@umk.pl

Katedra Pedagogiki Szkolnej

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Hanna Solarczyk-Szwec

Prof. Dr. habil. Hanna Solarczyk-Szwec

e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Katedra Pedagogiki Szkolnej

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Współpracownicy

Marta Balkiewicz

e-mail: marta.balkiewicz@wp.pl

Studentka na Wydziale Nauk Pedagogicznych w latach 2013-2018

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Justyna Bieńkowska

e-mail: justyna9413@onet.pl

Mgr Maria Jadczak

e-mail: m.historia@metodycy.torun.pl

Profesor oświaty, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w Gimnazjum i Liceum Akademickim, metodyk w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.