

Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego w świetle wyzwań Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

HANNA SOLARCZYK-SZWEC*

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Przedmiotem badań w niniejszym artykule są kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz dla szkoły ponadpodstawowej wdrażanych w ramach reformy oświatowej i ich ocena w świetle wyzwań Zintegrowanej Strategii Umiejętności. W tym celu zostanie wykonana analiza Zintegrowanej Strategii Umiejętności – strategicznego dokumentu polityki państwa wobec edukacji pod względem zapisów dotyczących kompetencji społecznych i obywatelskich w systemie kształcenia ogólnego, by zidentyfikować wyzwania, które wpływają na jakość kapitału ludzkiego i społecznego. Następnie skonfrontuję je z zawartością podstaw kształcenia ogólnego w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich. Metodą badania jest analiza źródeł zastanych, tj. Zintegrowanej Strategii Umiejętności oraz podstaw programowych kształcenia ogólnego. Wyniki analiz dotyczą wiedzy, umiejętności i postaw zawartych w kompetencjach społecznych i obywatelskich na wszystkich i poszczególnych etapach kształcenia oraz potencjalnych funkcji edukacji wynikających z zapisu wymagań ogólnych i szczegółowych zakwalifikowanych jako kompetencje społeczne i obywatelskie. Wnioski z analizy danych wskazują na istotną rozbieżność pomiędzy zapisami podstawy programowej kształcenia ogólnego dotyczącymi kompetencji społecznych i obywatelskich a wyzwaniami Zintegrowanej Strategii Umiejętności, które stawiają pod znakiem zapytania możliwość osiągnięcia celów ZSU.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje obywatelskie, kompetencje społeczne, podstawy programowe kształcenia ogólnego, Zintegrowana Strategia Umiejętności.

„Zachodzące współcześnie zmiany, a wśród nich globalizacja, rozwój technologii, starzejące się społeczeństwo, wzrost migracji, urbanizacji, czy zielonej ekonomii, nie tylko kształtują krajobraz społeczno-gospodarczy współczesnego świata, ale wskazują na umiejętności warunkujące sukces w społeczeństwie i na rynku pracy” (ZSU, 2019, s. 11). W Zintegrowanej Strategii Umiejętności słowo „umiejętność” oznacza zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub funkcji, a przez „prawidłowe wykonanie” rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności

*E-mail: hanna.solarczk@umk.pl

ORCID: 0000-0003-4741-4465

odnoszących się do danego rodzaju działalności. W prezentowanym ujęciu słowo „umiejętność” tożsame jest z pojęciem kompetencji, jakie stosuję w niniejszym artykule, tj. dyspozycji człowieka, którą osiąga w ciągu życia przez wyuczenie, będącą syntezą wiedzy, umiejętności oraz postawy, wartości, motywacji (Czerepaniak-Walczak, 1999). Wyróżnia się różne rodzaje kompetencji, wśród nich m.in. kompetencje kluczowe, które są niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego czy satysfakcjonującego życia. Komisja Europejska wskazała 8 kompetencji kluczowych do uczenia się przez całe życie: podstawowe (rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, matematyczne i w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii) oraz kompetencje przekrojowe (informacyjne, osobiste, społeczne i uczenia się, przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturowej) (Zalecenie Rady UE z dn. 22 maja 2018 r.).

Przedmiotem badań w niniejszym artykule są kompetencje przekrojowe – społeczne i obywatelskie w podstawie programowej kształcenia ogólnego wdrażanej w ramach reformy oświatowej i ich ocena w świetle wyzwań Zintegrowanej Strategii Umiejętności.

1. Zintegrowana Strategia Umiejętności

Zintegrowana Strategia Umiejętności (ZSU) jest dokumentem integrującym dokumenty krajowe o charakterze strategicznym, w tym Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju oraz strategię ponadregionalne dotyczące rozwoju gospodarczego i społecznego, pod względem polityki państwa wobec edukacji ogólnej, zawodowej, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się dorosłych. Celem nadrzędnym ZSU jest tworzenie możliwości i warunków do rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia (ZSU, 2019, s. 11). Realizacja tego celu opiera się na następujących obszarach priorytetowych:

1. podnoszeniu poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych,
2. rozwijaniu i upowszechnianiu kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności,
3. zwiększeniu udziału pracodawców w rozwoju i lepszym wykorzystaniu umiejętności,
4. budowaniu efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności,
5. wypracowaniu skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej oraz międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności,
6. wyrównywaniu szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności (ZSU, 2019, s. 11).

Ze względu na cel badań dalej skoncentruję się na zapisach części ogólnej¹ Zintegrowanej Strategii Umiejętności.

Punktem wyjścia do opisu stanu i wyzwań edukacji w Polsce w ZSU jest cel wynikający ze Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, tj. „*rozwój umiejętności odpowiednich dla osób uczących się, społeczeństwa i gospodarki*” (tamże, s. 23). Polski system edukacji obowiązkowej w ZSU jest krytykowany m.in. za podający styl nauczania; dominację kontroli, oceny, wymagań nad wsparciem, współpracą i zaufaniem; premiowanie postępów indywidualnych

¹ ZSU składa się z części ogólnej i szczegółowej. Część ogólna została przyjęta przez Radę Ministrów 25 stycznia 2019 r. Zawiera analizę uwarunkowań i stanu umiejętności Polaków; priorytety i kierunki działań ZSU oraz założenia dotyczące wdrażania i monitorowania ZSU. Część szczegółowa koncentruje się na wdrożeniu ZSU do praktyki oraz monitoringu jej realizacji.

i nastawienie na rywalizację, co zniechęca do współpracy; rozwijanie kompetencji prostych i zaniedbywanie kompetencji złożonych; deficyty młodzieży w odniesieniu do kompetencji społecznych oraz cech gwarantujących odpowiednią jakość wykonanej pracy. Ta krytyka pokrywa się z postulatami pedagogów, jakie są formułowane od ponad 30 lat, niestety nie znajdują one odzwierciedlenia w polityce oświatowej i nie przekładają się na praktykę szkolną.

Powyższe (wybrane) wyzwania Zintegrowanej Strategii Umiejętności zostaną skonfrontowane z wynikami badania podstaw programowych kształcenia ogólnego w wychowaniu przedszkolnym, dla szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowej.

2. Metodologia badania podstaw programowych kształcenia ogólnego

Badanie podstaw programowych kształcenia ogólnego prowadzone jest przez zespół pracowniczek i doktorantek Katedry Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu od 2015 roku. W pierwszej edycji badania (2015–2017) analizie poddano podstawę programową kształcenia ogólnego dla wszystkich etapów kształcenia i przedmiotów (poza językiem mniejszości narodowej/etnicznej, języka regionalnego, religii) opublikowanych w załącznikach nr 2 i 4 Rozporządzenia MEN z dn. 27 sierpnia 2012 r. – dalej zwanej „starą” podstawą programową. Na skutek reformy szkolnej przygotowano „nowe” podstawy programowe kształcenia ogólnego (Załącznik nr 2 Rozporządzenia MEN z dn. 14 lutego 2017 r. i Załącznik nr 1 Rozporządzenia MEN z dn. 30 stycznia 2018 r.), które poddano analizie w 2018 r. za pomocą tej samej metodologii badań, aby możliwe było porównywanie wyników badań.

Szczegółowy opis metodologii badań dla pierwszej edycji znajduje się w publikacji *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2017, s. 91–114). W tym miejscu zwrócę uwagę na kluczowe kwestie mające znaczenie dla prowadzonych w niniejszym artykule analiz.

Metodą analizy danych była analiza treści podstaw programowych – wymagań szczegółowych – w obu podstawach programowych oraz wymagań ogólnych w „nowej” podstawie programowej. Do analizy danych wykorzystano skonstruowany na podstawie literatury przedmiotu oraz dokumentów polityczno-oświatowych katalog 116 zmiennych w I edycji badania wraz z dodatkowymi 8 kategoriami w II edycji badania, które wyodrębniono z istniejącego już katalogu, by następnie zakodować liczbowo (0-1) występowanie wymagań w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich w odniesieniu do kategorii analitycznych zawartych w katalogu i zaklasyfikować je do wiedzy, umiejętności, postaw (definicje w Tabeli 1) lub ich konfiguracji oraz funkcji: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej (definicje przyjęte za: Kwieciński, 2015). Taki sposób analizy jest przykładem łączenia strategii ilościowej i jakościowej. Pozwala to na liczbowe i procentowe zestawienie uzyskanych wyników i pokazanie tego, co w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich dominuje, a co jest marginalizowane lub nieobecne, a dzięki analizie jakościowej pozwala wejść w głąb analizowanej problematyki. Należy podkreślić, że interpretacja wyników ilościowych może być dyskusyjna. Wartości liczbowych nie traktowano zatem dogmatycznie, ale jako wskaźniki pewnych tendencji, które oceniane były jakościowo.

Celem analizy prezentowanej w niniejszym tekście jest ocena kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w „nowych” podstawach programowych na poziomie wymagań ogólnych oraz szczegółowych ze względu na wyzwania Zintegrowanej Strategii Umiejętności zawarte w podpunkcie 1 niniejszego artykułu. Po zaprezentowaniu wyników badań dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw oraz potencjalnych funkcji edukacji zawartych

w kompetencjach społecznych i obywatelskich na wszystkich i poszczególnych etapach kształcenia wynikających z zapisu wymagań ogólnych i szczegółowych, przejdę do sformułowania wniosków z przeprowadzonej analizy.

3. Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego

Na poziomie zadań mamy do czynienia z identycznym zapisem dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej na temat rozwoju społecznego:

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych, społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcenie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnienia wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (Dz. U. 2017 r. poz. 356, s. 14.).

W „nowej” podstawie dla szkoły podstawowej poszerzono znaczenie kompetencji społecznych o społeczną aktywność w opisie umiejętności ponadprzedmiotowych, w celach ogólnych o kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, szacunku dla godności innych osób oraz odpowiedzialności za zbiorowość. Niektóre zapisy najważniejszych umiejętności na poziomie szkoły podstawowej zyskały na uniwersalności, co motywuje do ich zastosowania także w odniesieniu do kompetencji społecznych i obywatelskich. Sformułowano także oczekiwania wyższej efektywności programów wychowawczych i profilaktycznych szkoły we wskazanych wyżej zakresach. Warto zauważyć, że w „nowych” podstawach programowych zrezygnowano z zapisu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

W podstawie programowej dla szkoły ponadpodstawowej czytamy dodatkowo: „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami” (Dz. U. nr 467, s. 4).

W powyższym ujęciu widać przede wszystkim brak istotnego zróżnicowania dotyczącego celów rozwoju społecznego i zadań szkoły pomiędzy szkołą podstawową i ponadpodstawową, co jest słabym fundamentem budowania zróżnicowanych i coraz bardziej złożonych kompetencji społecznych i obywatelskich, przygotowujących do życia we współczesnym świecie.

Przejdźmy w pierwszej kolejności do zaprezentowania wyników badania na temat udziału wiedzy, umiejętności i postaw w kompetencjach społecznych i obywatelskich zidentyfikowanych w podstawach programowych kształcenia ogólnego, które zoperacjonalizowano w sposób, który zawiera Tabela 1.

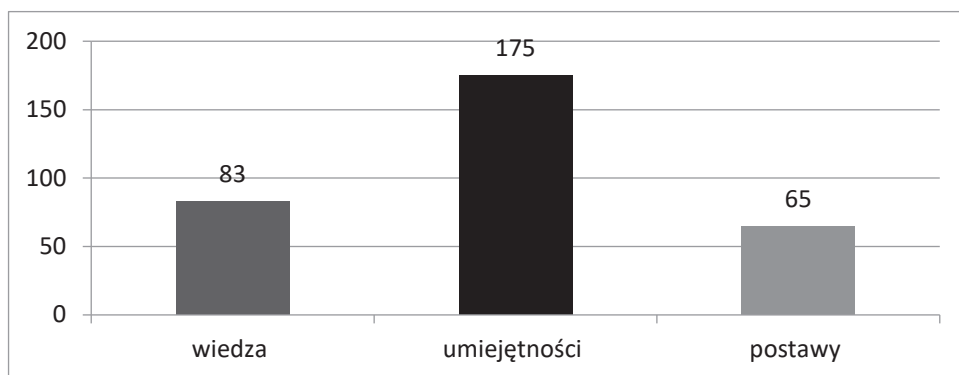
Tabela 1

Operacjonalizacja kategorii analitycznej – ocena wymagania z podstaw programowych ze względu na obszary: wiedza, umiejętności, postawy

Kategoria analityczna	Definicja	Wartości
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako należącego do wiedzy	Wymaganie oceniane jako należące do obszaru wiedzy to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na pamiętaniu, odtwarzaniu z pamięci, tłumaczeniu, interpretacji, porównywaniu pojęć, faktów, terminologii, sposobów postępowania, metod i modeli. Przykładowe czasowniki, którymi operują efekty uczenia się z tego obszaru, to: wyjaśnia, omawia, przedstawia, podaje, opisuje, charakteryzuje, wymienia, klasyfikuje, zna.	Wymaganie z obszaru wiedzy
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako należącego do umiejętności	Wymaganie oceniane jako należące do obszaru umiejętności to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wykonywaniu określonych czynności (sfera psychomotoryczna) lub takich, które są związane z umiejętnościami intelektualnymi wyższego rzędu (projektowanie, konstruowanie, tworzenie, ocenianie, weryfikowanie).	Wymaganie z obszaru umiejętności
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako należącego do postaw	Wymaganie oceniane jako należące do obszaru postaw to takie, które składa się z efektów uczenia się odwołujących się do uczuć, zasad, wartościowania, gotowości do reagowania w określony sposób (sfera afektywna).	Wymaganie z obszaru postaw
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako „mieszanego”	Wymaganie oceniane jest jako mieszane, jeżeli efekty uczenia się wchodzące w jego skład mieszczą się w kilku wskazanych wyżej obszarach (przy czym istotne jest określenie tych obszarów)	Wymaganie mieszane: 1) wiedza+umiejętności; 2) wiedza+postawy; 3) umiejętności+postawy; 4) wiedza+umiejętności +postawy

Źródło: Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2017, s. 104.

Analiza wymagań ogólnych podstaw programowych kształcenia ogólnego łącznie i dla poszczególnych etapów kształcenia w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich wykazuje, że dominują w nich efekty uczenia się związane z umiejętnościami (Rysunek 1 i Rysunek 2), co pozostaje w zgodzie z wytycznymi Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030.

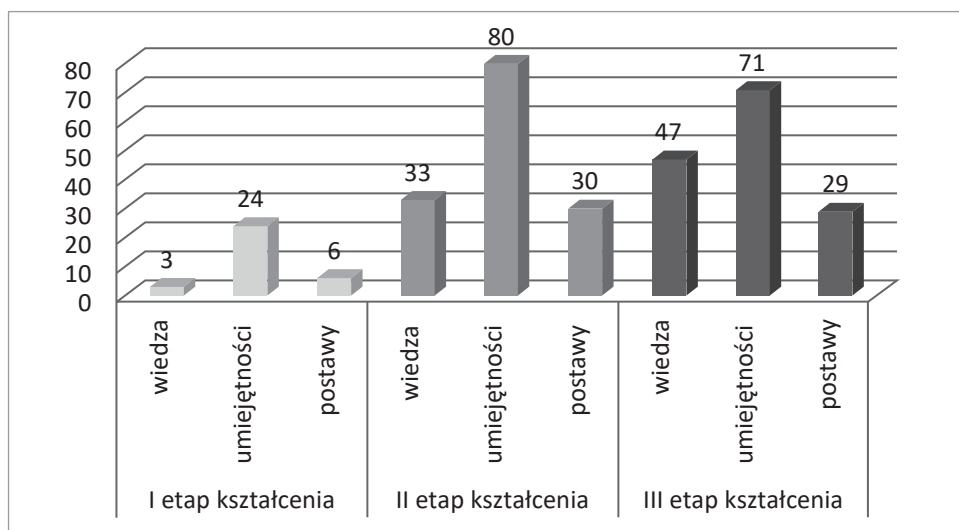


Rysunek 1. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach ogólnych dla wszystkich etapów kształcenia.

Źródło: badania własne.

Umiejętnościom towarzyszą zbilansowane pod względem ilościowym efekty uczenia się związane z wiedzą i postawami. Taki układ nadaje kompetencjom społecznym i obywatelskim czynnościowy charakter na poziomie założeń podstawy programowej, co oznaczać powinno w praktyce oświatowej nabywanie kompetencji przez działanie i w praktyce.

Równie korzystnie przedstawia się obraz rozkładu efektów uczenia się związanych z wiedzą, umiejętnościami i postawami na poszczególnych etapach kształcenia (Rysunek 2).



Rysunek 2. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach ogólnych na poszczególnych etapach kształcenia.

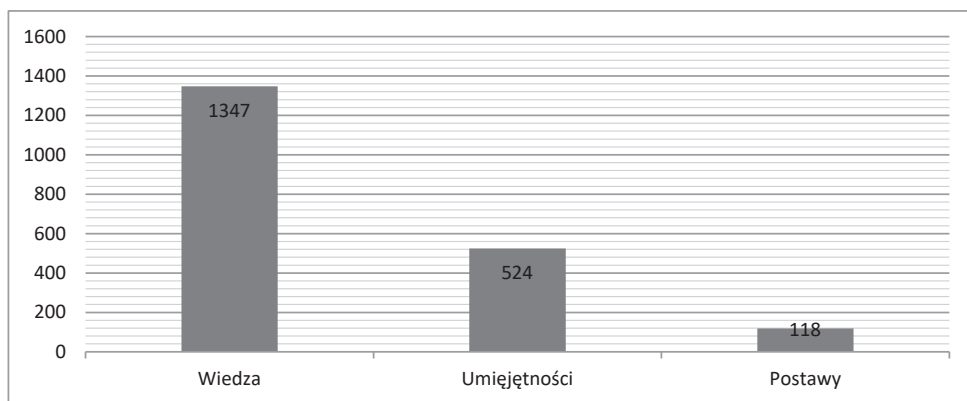
Źródło: badania własne.

Analiza treści wymagań ogólnych w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich wskazuje na powielanie większości efektów uczenia w obrębie wiedzy, umiejętności i postaw na kolejnych etapach kształcenia, co nie prowadzi do różnicowania się i bogacenia repertuaru kompetencji w trakcie edukacji szkolnej. Tylko nieznacznie różnią się między sobą

wymagania ogólne dotyczące kompetencji społecznych pomiędzy II (klasy IV-VIII szkoły podstawowej) i III (szkoła ponadpodstawowa) etapem kształcenia, nie przygotowując odpowiednio uczniów do wejścia w dorosłość, tj. na rynek pracy, aktywnego życia w społeczeństwie obywatelskim, troski o samorozwój itd. Do tego większość kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w wymaganiach ogólnych ma charakter adaptacyjny (248 efektów uczenia się) lub rekonstrukcyjny (44 efekty uczenia się), kiedy poddamy je analizie pod kątem funkcji edukacji. Zmarginalizowana została emancypacyjna funkcja edukacji (28 efektów uczenia się w całym obowiązkowym cyklu kształcenia), która potencjalnie przygotowuje do autonomicznego działania, wywoływania zmian u siebie, innych i w otoczeniu. Co istotne, badania stosunku nauczycieli do wymagań ogólnych i szczegółowych w odniesieniu do starej podstawy programowej, pokazują, że większość nauczycieli nie zrozumiało idei wymagań ogólnych i koncentruje się na wymaganiach szczegółowych własnego przedmiotu nauczania (Choińska-Mika i Sitek, 2015).

W dalszej części artykułu skoncentruję się na wymaganiach szczegółowych w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich.

W podstawach programowych kształcenia ogólnego zidentyfikowano 1736 wymagań szczegółowych odnoszących się do wiedzy, umiejętności i postaw jako składowych kompetencji społecznych i obywatelskich. Do tego dochodzą tzw. mieszane wymagania², tj. różne konstelacje połączenia wiedzy, umiejętności i postaw, co daje łącznie 1989 efektów uczenia się zaklasyfikowanych jako składowe kompetencji społecznych i obywatelskich.



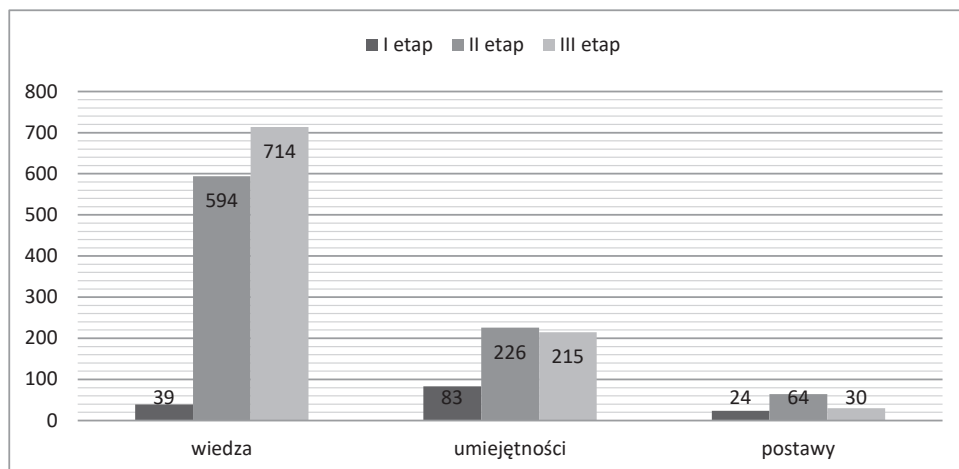
Rysunek 3. Wymagania szczegółowe w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawie programowej kształcenia ogólnego z podziałem na wiedzę, umiejętności i postawy na wszystkich etapach kształcenia.

Źródło: badania własne.

Dominacja wymagań związanych z wiedzą w kompetencjach społecznych i obywatelskich zidentyfikowanych w podstawach programowych jest bardzo duża. Wraz z tzw. wymaganiami mieszanymi stanowi 78% wszystkich wymagań szczegółowych. Wymagań związanych z umiejętnościami w połączeniu z mieszanymi jest 30,4%. Zaś efektów dotyczących samych postaw i w połączeniu z wiedzą i umiejętnościami jest łącznie 6,9%.

² Wymagania o charakterze mieszanym zostały przyporządkowane do kategorii, do których przynależą. Jeżeli zatem wymagane łączy w sobie efekty uczenia się pochodzące np. z obszaru wiedzy i umiejętności, zostało ono zaklasyfikowane zarówno do obszaru wiedzy, jak i umiejętności. Dlatego też suma wymagań nie sumuje się do 100%.

Zobaczmy, jak przedstawiają się relacje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami w obrębie kompetencji społecznych na poszczególnych etapach kształcenia. Dla większej przejrzystości danych skupimy się na efektach związanych z postawami, umiejętnościami i postawami, bez wyodrębniania tzw. efektów mieszanych.



Rysunek 4. Wymagania w podstawie programowej kształcenia ogólnego na poszczególnych etapach edukacyjnych z podziałem na wiedzę, umiejętności, postawy w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich.

Źródło: badania własne.

Sytuacja na I etapie kształcenia prezentuje się w porównaniu z wynikami zbiorczymi, jakie prezentowałam na Rysunku 3, odmiennie. Tylko na tym etapie kształcenia wymagań związanych z umiejętnościami w porównaniu z wiedzą i postawami jest najwięcej (83). Stosunkowo dużo jest też wymagań związanych z postawami (24). Takie rozłożenie wymagań pomiędzy wiedzę, umiejętności i postawy na I etapie kształcenia dają większą szansę na rozwijanie w praktyce kompetencji społecznych i obywatelskich. Niestety nie powtarza się to na kolejnych etapach kształcenia. Na II etapie kształcenia (4 lata nauki) następuje ponad 15-krotny wzrost wymagań związanych z wiedzą. Wprawdzie następuje też prawie 3-krotny wzrost efektów uczenia się związanych z umiejętnościami oraz postawami, ale wzrosty te wynikają z 6-krotnego wzrostu wszystkich wymagań związanych z rozwijaniem kompetencji społecznych i obywatelskich w porównaniu z I etapem kształcenia (ze 146 do 884 w ciągu 4 lat nauki). Na III etapie kształcenia następuje nieznaczny już przyrost wymagań (do 959), ale tylko na korzyść wymagań związanych z wiedzą, spada liczba wymagań związanych z umiejętnościami i postawami w porównaniu z II etapem kształcenia. Z założeń podstawy programowej nie wynika jednak, aby takie rozłożenie efektów uczenia się było celowe.

Wbrew zapowiedziom i oczekiwaniom związanym z wzmocnieniem udziału umiejętności w „nowej” podstawie programowej, należy podkreślić, że można to zauważyć na poziomie wymagań ogólnych, ale już na poziomie wymagań szczegółowych na przykładzie kompetencji społecznych i obywatelskich widać absolutną dominację wymagań związanych z wiedzą w zestawieniu zbiorczym dla wszystkich etapów kształcenia oraz na II i III etapie kształcenia. To może przynieść w praktyce szkolnej różne skutki, np. podający styl nauczania,

marginalizowanie okazji do rozwijania umiejętności i postaw, niski poziom zastosowania wiedzy w praktyce, co może istotnie utrudniać rozwijanie kompetencji, które z założenia są połączeniem wiedzy, umiejętności, doświadczeń, zdolności, ambicji, motywacji, wartości, refleksyjności, postaw i stylów działania i wymagają w większym stopniu uczenia się w działaniu.

Sprawdźmy, jakie treści budują kompetencje społeczne i obywatelskie polskich uczniów. Najwięcej wymagań dotyczy wiedzy na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju (343 wymagania), znajomości głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii oraz wiedzy na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata (250 wymagań), a także wiedzy na temat sposobów zapewniania sobie zdrowia fizycznego i psychicznego (181 wymagań). Łącznie stanowią one w podstawie programowej ok. 30% wszystkich wymagań zidentyfikowanych dla kompetencji społecznych i obywatelskich. Wskazane kategorie górują w rankingu nad kolejnymi, które przybierają wartości na poziomie 3–4% efektów uczenia się.

Jakie kategorie analityczne dominują w obszarze umiejętności? Na pierwszym miejscu znalazły się umiejętności komunikacyjne (111 wymagań), niestety wąsko rozumiane – jako nadawanie i odbieranie komunikatów. Umiejętność tę wzmacnia umiejętność nadawania, odbierania i kontrolowania komunikatów werbalnych (72 wymagania) – obie kategorie wyczerpują w nowej podstawie programowej 1/3 efektów uczenia się przypadających na umiejętności w całym cyklu kształcenia. W podstawie programowej pojawiły się ponadto na wysokich pozycjach frekwencyjnych umiejętność podejmowania działań służących zapewnianiu zdrowia fizycznego i psychicznego (76 wymagań) oraz umiejętność oceny działań innych (73).

W grupie wymagań o średniej frekwencyjności dla umiejętności, tj. w przedziale od 20 do 45 wymagań na cały – 12-letni cykl kształcenia, znalazły się następujące umiejętności: wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i piśmie własnych pomysłów (29 wymagań), krytycznej oceny (w tym informacji przekazów medialnych) i twórczej refleksji (41 wymagań), korzystania z mediów w sposób aktywny – jako producent materiałów medialnych (24 wymagania), umiejętność postępowania zgodnie z regułami i zasadami w różnych instytucjach (22 wymagania) oraz w środowiskach (57 wymagań), umiejętność współpracy (21 wymagań), konstruktywnego rozwiązywania problemów (24 wymagania), oceny działań własnych (30 wymagań). Dominujące w podstawie programowej umiejętności mają charakter zachowawczy, mogą zatem bardziej sprzyjać adaptacji do istniejących warunków, wchodzenia w przepisane role niż twórczej zmianie w bliższym i dalszym otoczeniu.

W obszarze postaw najwięcej efektów uczenia się zaklasyfikowano do następujących kategorii analitycznych: poszanowanie praw człowieka (16 wymagań), gotowość do przyjmowania odpowiedzialności za skutki własnych działań (14 wymagań), szacunek do różnic, w tym płciowych, religijnych i etnicznych (12 wymagań), przekonanie o konieczności ochrony środowiska przyrodniczego i kulturowego (10 wymagań). Przy nacisku, jaki położono we wstępie do podstawy programowej na funkcję wychowawczą szkoły, w tym rozwijanie takich postaw jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz pracy zespołowej, zaskakuje przede wszystkim niski udział wymagań związanych z postawami społecznymi i obywatelskimi w „nowych” podstawach programowych.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na istotną cechę podstaw programowych, że oto 2–3 kategorie analityczne z poszczególnych obszarów – wiedzy, umiejętności i postaw – wyczerpują łącznie około połowę wszystkich wymagań dotyczących kompetencji społecznych

i obywatelskich. Niesie to za sobą określone konsekwencje. Koncentracja na kilku wybranych kategoriach nie służy poszerzaniu horyzontów, polaryzacji poglądów czy oglądowi problemów z różnych perspektyw. Powtarzając podobny zestaw efektów uczenia się na kolejnych etapach edukacyjnych, utrwalamy, ale nie poszerzamy i nie wzbogacamy kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów. Brak progresji w doborze i frekwencji efektów uczenia się utrudnia rozwój kompetencji bardziej złożonych, na coraz wyższym poziomie. Ponadto obserwujemy koncentrację wymagań związanych z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi na kilku przedmiotach szkolnych. Najwięcej efektów uczenia się związanych z rozwijaniem kompetencji społecznych i obywatelskich mamy w podstawie programowej historii (466 efektów uczenia się), na drugim miejscu jest etyka (146 efektów), ale wiemy, że to przedmiot nieobowiązkowy i do tego rzadko realizowany w szkołach wszystkich szczebli. Zyskały na znaczeniu w rozwijaniu kompetencji społecznych takie przedmioty jak: wychowanie fizyczne, geografia i edukacja dla bezpieczeństwa.

Dużo zostało już napisane o tym, co dominuje w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich, przejdźmy teraz do omówienia najsłabiej reprezentowanych kategorii analitycznych.

Tabela 2

Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych – kategorie najsłabiej reprezentowane w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego

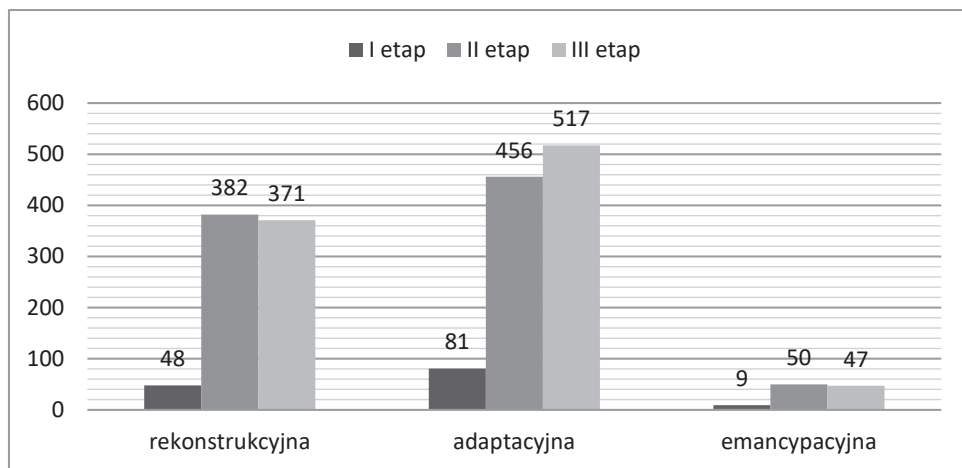
Kategorie analityczne	Liczba wymagań szczegółowych, w których występuje dana kategoria analityczna
znajomość i zastosowanie pojęcia równości	0
wiedza na temat form sprzeciwu obywateli	1
wiedza na temat roli i znaczenia konfliktu i kontestacji w państwie	1
umiejętność tworzenia klimatu zaufania	1
umiejętność zabierania głosu w grupie	1
umiejętność nazywania własnych problemów i rozmawiania o nich	1
umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji	0
umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich	1
umiejętność krytycznej oceny przekazów medialnych dotyczących kwestii politycznych i prawnych	1

Kategorie analityczne	Liczba wymagań szczegółowych, w których występuje dana kategoria analityczna
umiejętność krytycznej oceny poszczególnych rozwiązań lub praktyk związanych z systemem politycznym i prawnym	1
umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia	1
gotowość do oceniania działań osób, którymi się kieruje	0
gotowość do zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu	1
poczucie przynależności do UE, Europy, świata	1
gotowość do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji	1
gotowość do sprawdzania i korygowania efektów własnej pracy	1
negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń	1
wspieranie różnorodności i spójności społecznej	1

Źródło: badania własne.

W „nowej” podstawie programowej widoczne są braki w zakresie umiejętności i gotowości uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji oraz umiejętności krytycznej oceny poszczególnych rozwiązań lub praktyk związanych z systemem politycznym i prawnym. Tylko raz pojawia się wiedza na temat form sprzeciwu obywateli, wiedza na temat roli i znaczenia konfliktu i kontestacji w państwie oraz umiejętność krytycznej oceny przekazów medialnych dotyczących kwestii politycznych i prawnych. Dotkliwe są braki w sferze akceptacji inności, różnorodności oraz gotowości do pokonywania uprzedzeń. Do tego dochodzą braki w zakresie kompetencji do samooceny i samodoskonalenia się, co utrudnia rozumienie różnych punktów widzenia, zmianę opinii, osiągnięcie kompromisu, korygowanie efektów własnej pracy. Wskazane braki w nowej podstawie oddalają nas od świadomego i aktywnego obywatelstwa, mogą też wspierać postawy ksenofobiczne i konfrontacyjne.

Funkcje edukacji, jakie mogą generować kompetencje społeczne i obywatelskie w „nowych” podstawach programowych kształcenia ogólnego, prezentuje Rysunek 5. M.in. dominacja efektów uczenia się w historii wskazuje na duże znaczenie rekonstrukcyjnej funkcji edukacji, rozumianej jako „odtworzenie kultury uniwersalnej i narodowej, przekazywanie jej wychowankom oraz odtwarzanie struktury społecznej” (Kwieciński, 1995, s. 21), którą wpisano w edukację społeczną i obywatelską, wzmacniając jej znaczenie w „nowej” podstawie programowej. Dominującą pozycję w podstawie programowej zachowała adaptacyjna funkcja edukacji w rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich. Istotnie mniej jest wymagań o charakterze emancypacyjnym, by przygotować ludzi do przekraczania narzuconych ograniczeń, do zmieniania otaczającej rzeczywistości na lepszą (Kwieciński, 1995).



Rysunek 5.

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

Źródło: badania własne.

Opisana wyżej sytuacja znajduje odzwierciedlenie na każdym etapie kształcenia. O ile jednak ma ona uzasadnienie na I etapie kształcenia, na którym dzieci mają przystosować się do norm społecznych, poznać kulturę i historię własnego kraju, to wraz z upływem czasu powinno rosnąć znaczenie wymagań związanych z funkcją emancypacyjną edukacji, by zmieniać bliższe i dalsze otoczenie, być niezależnym, twórczym i oryginalnym. Kompetencje emancypacyjne odgrywają dużą rolę m.in. na rynku pracy, są istotne dla postaw przedsiębiorczości i innowacyjności, które eksponuje Zintegrowana Strategia Umiejętności.

Wnioski

Analizy porównawcze „starej” i „nowej” podstawy programowej w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich prowadzą do generalnego wniosku o zachowaniu status quo założeń dotyczących koncepcji kształcenia w polskiej szkole (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Kopińska, 2017, 2018). Nie wykorzystano w ten sposób po raz drugi po 1989 roku okazji, jaką była reforma strukturalna szkolnictwa, do zreformowania podstaw programowych, aby odejść od tradycyjnego modelu kształcenia, w którym pierwszeństwo ma przekaz wiedzy nad rozwojem kompetencji, faworyzując rekonstrukcyjną i adaptacyjną funkcję edukacji. Wprawdzie na poziomie wymagań ogólnych mamy dominację efektów uczenia się związanych z umiejętnościami oraz zrównoważone liczbowo relacje między wiedzą i postawami, to niestety nauczyciele marginalizują znaczenie tych wymagań i koncentrują się na realizacji wymagań szczegółowych własnego przedmiotu. Twórcy nowej podstawy programowej kontynuowali techniczno-scjentystyczną tradycję w budowaniu zestawów wymagań dotyczących przede wszystkim treści kształcenia dla poszczególnych przedmiotów. Wskazane wyżej dysproporcje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami w podstawie programowej kształcenia ogólnego nie budują należytych fundamentów do rozwijania kompetencji i umiejętności przez całe życie. Zaś funkcje edukacji, jakie wybrzmiewają w wymaganiach

związanych z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi, sytuują uczniów w przeszłości, podtrzymują status quo terażniejszości i nie wzmacniają potencjału do zmiany oraz przyjęcia odpowiedzialności za zrównoważony rozwój Polski i Polaków w imię lepszej przyszłości.

Wymagania związane bezpośrednio z rozwijaniem umiejętności górują nad wiedzą i postawami na poziomie wymagań ogólnych. W wymaganiach szczegółowych w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich jest ich ok. 30%. Jak już zostało wyżej powiedziane ok. 1/3 wyczerpują te, które są związane z komunikacją. Mimo ich wysokiej reprezentacji nie przygotowują dobrze do dialogu, o którym wspomina się w ZSU, ponieważ wymagań związanych np. z konstruktywnym porozumiewaniem, rozwiązywaniem konfliktów czy negocjowaniem jest łącznie 14 w całym 12-letnim cyklu kształcenia. Z kolei wymagań związanych z umiejętnością współpracy, eksponowaną zarówno w celach i zadaniach szkoły we wstępie do podstawy programowej, jak i w ZSU, jest 21 na 1736, co stanowi zaledwie 1,4% ogółu wymagań. W kontekście oczekiwań rynku pracy nowa podstawa programowa nie niweluje zdiagnozowanych w Bilansie Kapitału Ludzkiego, a przytaczanych w ZSU, deficytów. Odnajdujemy w podstawie programowej np. 2 wymagania związane z rozróżnianiem sfery osobistej od zawodowej, 5 wymagań związanych z zainteresowaniem rozwojem społeczno-gospodarczym, 6 wymagań związanych z wykazywaniem się poczuciem obowiązku, 5 wymagań dotyczących gotowości do autonomicznego działania w 12-letnim cyklu kształcenia.

W kwestii postaw „nowe” podstawy programowe są bardzo oszczędne, zawierają się one w ok. 7% wymagań szczegółowych związanych z kompetencjami społecznymi i obywatelskimi. Więcej w tym zakresie braków i niedostatków (Tabela 2) sprawiających, że trudno z optymizmem patrzeć w przyszłość.

Istotnym mankamentem „nowych” podstaw programowych jest to, że nie zawierają jawnej teorii rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich. Dobór kompetencji społecznych i obywatelskich na poszczególnych etapach kształcenia i przedmiotach jest przypadkowy. Kompetencje te nie są systematycznie rozwijane na coraz wyższym poziomie, poszczególne kompetencje nie są obudowywane kompetencjami pokrewnymi, obok istotnych braków lub znaczących nadmiarów pojawiają się luki w procesie rozwijania niektórych kompetencji społecznych i obywatelskich. W rezultacie mamy do czynienia głównie z prostymi kompetencjami/umiejętnościami, z których jedne są często powtarzane, a inne pojawiają się sporadycznie lub nie pojawiają się wcale. Nie powinno więc być zaskoczeniem, że polscy uczniowie mają trudności z umiejętnościami złożonymi.

Podsumowując, można stwierdzić, że w świetle przeprowadzonej analizy widać istotną rozbieżność pomiędzy zapisami podstaw programowych kształcenia ogólnego dotyczących kompetencji społecznych i obywatelskich a wyzwaniem Zintegrowanej Strategii Umiejętności. Właściwie zidentyfikowano w ZSU zasoby i deficyty polskiej edukacji, słusznie wskazano priorytety prowadzące do osiągnięcia celu nadrzędnego ZSU, szkoda tylko, że po raz kolejny musimy zaczynać od nowa.

Literatura

- Choińska-Mika, J. i Sitek, M. (red.) (2015). *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji. *Neodidagmata*, 24, s. 64–65.
- Kopińska, V. i Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Kopińska, V. (2017). Zmiana czy status quo? Krytyczna analiza nowych podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25, 201–228. doi: 10.12775/PBE.2017.027
- Kopińska, V. (2018). Zmiana podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. *Parezja*, 1(9), 132–154. Pobrano z: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7682/1/Parezja_1_2018_V_Kopinska_Zmiana_polskich_podstaw_programowych.pdf
- Kopińska, V. (2019). Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School. *Journal of Social Science Education*, 18(1), 172–202. doi: 10.4119/jsse-1409
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań oświatowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zalecenie Rady UE z dn. 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Załącznik nr 1 Rozporządzenia MEN z dn. 30.01.2018 r.
- Załącznik nr 2 Rozporządzenia MEN z dn. 14.02.2017 r.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (2019). Warszawa: MEN. Pobrano z: [Zintegrowana-Strategia-Umiejętności-2030-część-ogólna.pdf \(men.gov.pl\)](#)

Social and civic competences in the general education core curricula in light of the challenges of the Integrated Skills Strategy 2030

The article presents research on the social and civic competences in the core curricula of pre-school education and general education for primary and secondary schools implemented within the framework of educational reform and their assessment in light of the challenges of the Integrated Skills Strategy. For this purpose, an analysis is made of the Integrated Skills Strategy, a strategic document of state education policy, in terms of its provisions on social and civic competences in the general education system, in order to identify the challenges affecting the quality of human and social capital. This will then be contrasted with the core curricula content of general education in terms of social and civic competences. The study method is the analysis of existing data sources, i.e. the Integrated Skills Strategy and the core curricula for general education. The results of the analysis concern the knowledge, skills and attitudes included in the social and civic competences at all and individual stages of education, as well as the potential functions of education resulting from the provision of the general and specific requirements qualified as social and civic competences. Conclusions from the data analysis indicate a significant discrepancy between the provisions of the core curricula for general education concerning social and civic competences and the challenges of the Integrated Skills Strategy, which calls into question the possibility of achieving its aims.

KEYWORDS: civic competences, core curricula, general education, Integrated Skills Strategy, social competences.