



VIOLETTA KOPIŃSKA

Doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze to edukacja obywatelska, demokratyczna, równościowa, antydyskryminacyjna. Autorka publikacji naukowych, w tym książki *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (2017). Współredaktorka książki *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (2017).



Violetta Kopińska

SZKOŁA JAKO MIEJSCE ANTYEDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Polki i Polacy wykazują słabą aktywność obywatelską. Niska frekwencja wyborcza, niktne zaangażowanie w działalność różnego rodzaju organizacji i znikome w zakresie aktywności partyjnej są diagnozowane w kolejnych badaniach¹. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się przede wszystkim w kontekście historyczno-politycznym. Podejrzliwy stosunek do państwa, skutkujący kształtowaniem się obywatelskości w opozycji do państwa, zdał się przetrwać komunizm². Ponadto jako przyczynę wskazuje się kryzys zaufania³. Nie jest to jednak cecha charakterystyczna tylko Polski⁴. Nie jest to również cecha charakterystyczna jedynie krajów postkomunistycznych.

Niską aktywność obywatelską wykazują szczególnie młodzi. Uwidocznił to raport *Młodzi 2011*⁵, potwierdziły wybory samorządowe w 2018 roku, w których – pomimo relatywnie wysokiej frekwencji – odsetek młodych ludzi między 18 a 29 rokiem życia okazał się najniższy ze wszystkich grup wiekowych. Z Europejskiego Sondażu Społecznego z 2016 roku⁶ wynika, że młodzi Polacy i Polki w grupie wiekowej 15–24 lat deklarują najmniejsze zainteresowanie polityką ze wszystkich grup

¹ Por. dane Państwowej Komisji Wyborczej, dostępne na stronie: pkw.gov.pl; J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2015; K. Szafraniec, M. Wernerowicz, *Obecność młodych w sferze publicznej* [w:] K. Szafraniec et al., *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, Warszawa 2017.

² E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 114.

³ P. Sztompka, *Zaufanie w erze globalizacji (szkic problematyki)* [w:] M. Borucka-Arctowa et al. (red.), *Prawo – Władza – Społeczeństwo – Polityka. Księga jubileuszowa profesora Krzysztofa Pateckiego*, Toruń 2006.

⁴ Analizę dotyczącą aktywności młodych w sferze publicznej w krajach postkomunistycznych, uwzględniającą tło socjalizacyjne, wiedzę i postawy młodzieży w odniesieniu do totalitaryzmu i komunizmu, preferencje dotyczące rozwiązań ustrojowych przedstawiają Szafraniec i Wernerowicz: K. Szafraniec, M. Wernerowicz, op. cit.

⁵ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

⁶ *ESS Round 8: European Social Survey Round 8 Data. Data file edition 2.0*. NSD, Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC 2016.

wiekowych⁷ (29,2% średnio zainteresowanych, 41,9% słabo zainteresowanych i 24,3% w ogóle niezainteresowanych). Jednocześnie nie oceniają najgorzej – w porównaniu do pozostałych grup wiekowych – swoich możliwości aktywnego uczestnictwa w sferze politycznej, zarówno w kontekście własnych zdolności i pewności siebie, jak i z perspektywy oceny systemu politycznego. I tak: 13,5% osób (odpowiednio: 14,5% mężczyzn i 12,4% kobiet) z najmłodszej grupy wskazuje na całkowity brak swoich zdolności do aktywnego uczestnictwa w grupach politycznych, jest to zarazem najniższy wynik spośród wszystkich grup wiekowych. Swoje zdolności jako średnie (5 punktów w skali 10-stopniowej) ocenia 13,3% grupy najmłodszej (13,7% mężczyzn i 12,4% kobiet). Wyższy odsetek pojawia się tylko w grupie wiekowej 45–54 lata. Poza tym 13,4% osób z najmłodszej grupy (14,5% mężczyzn i 12,7% kobiet) deklaruje całkowity brak pewności siebie w zakresie zdolności do uczestnictwa w polityce – i znowu jest to najniższy wynik spośród wszystkich grup wiekowych. Swoją pewność najczęściej określają na 1, 3 lub 5 punktów (w skali 10-stopniowej), przy czym ocena średnia (5) jest częściej wskazywana tylko przez osoby z grup wiekowych 25–34 i 45–54 lata. Analiza wyników prowadzi też do wniosku, że dziewczęta i kobiety z najmłodszej grupy wiekowej rzadziej przypisują sobie najniższą ocenę w zakresie oceny własnych zdolności do aktywności politycznej oraz w zakresie możliwości stawianych im przez system polityczny, natomiast częstość wyrażania średnich ocen w tym zakresie jest zbliżona do wyników chłopców i mężczyzn⁸.

Jeśli chodzi o deklaracje dotyczące różnych form aktywności w ostatnich 12 miesiącach, najmłodsza grupa wiekowa wypada najgłębiej w porównaniu ze starszymi osobami w zakresie kontaktu z politykami i przedstawicielami rządu (4,1%) oraz w zakresie pracy dla partii lub organizacji politycznych (0,7%). Natomiast relatywnie dobrze w zakresie pracy dla innych organizacji (7,3%, wyższy odsetek jedynie w grupie respondentów w wieku 45–54 lat), podpisywania petycji (17,3%, wyższy wskaźnik tylko w grupach wiekowych 25–34 i 45–54 lata), a najlepiej w stosunku do pozostałych grup wiekowych – w zakresie brania udziału w demonstracjach publicznych (5,1%) oraz zewnętrznej identyfikacji z określonymi kampaniami, jak znaczki czy wlepki (9%)⁹. Warto przy tym dodać, że procentowy udział kobiet w wypadku kontaktu z przedstawicielami polityki, pracy dla różnych organizacji, bojkotu produktów i zewnętrznej identyfikacji z określonymi kampaniami jest wyższy niż w wypadku mężczyzn¹⁰.

Przytoczone wyniki nie zmieniają faktu, że aktywność obywatelska jest niska, ale generują pytanie: Czy rzeczywiście aktywność najmłodszych jest niższa w porównaniu do innych grup wiekowych? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Z pewnością aktywność ta jest inna. Raczej też nie ma charakteru konwencjonalnego¹¹.

⁷ Wydzielono tu następujące grupy wiekowe: 15–24 lata, 25–34, 35–44, 45–54, 55–64, 65–74, 74 lata i więcej.

⁸ Wszystkie dane pochodzą z: *ESS Round 8...*, op. cit.

⁹ Wyniki dla całej próby polskiej są następujące: kontakt z politykami – 8,7%; praca dla partii politycznej lub innej grupy – 2,3%; praca dla innych organizacji – 6,2%; zewnętrzna identyfikacja z określonymi kampaniami, akcjami – 4,6%; zob. *ESS Round 8...*, op. cit.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Interesujące uwagi w zakresie politycznej obecności młodzieży formułuje Szafraniec – zob. K. Szafraniec, *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa 2012.

A jeżeli założyć, że aktywność młodych ludzi w dużej mierze sytuuje się w internecie¹², to być może ma ona charakter bardziej rozproszony, mniej sformalizowany i mniej dostrzegalny¹³. Być może młodzi ludzie częściej niż starsze osoby partycypują niejako z dystansu, ale z poczuciem obywatelstwa, przeciwstawiając się tym samym zastanym rolom, rytuałom¹⁴.

Badania Daltona wskazują, że wzory aktywności obywatelskiej są powiązane z dystrybucją norm obywatelskich¹⁵. Inaczej mówiąc, istotne znaczenie dla wzorów aktywności obywatelskiej ma koncepcja obywatelstwa, która stanowi swego rodzaju konfigurację norm obywatelskich ze wskazaniem tego, co jest ważniejsze, i tego, co mniej ważne. Mechanizm ten może również wyjaśniać różnice we wzorach aktywności pomiędzy różnymi grupami, nie tylko wiekowymi, oraz pomiędzy płciami. W związku z tym obszarem zainteresowania w kontekście aktywności młodych ludzi powinna być edukacja. Wiedza na temat edukacji obywatelskiej, tego, co jest w jej ramach eksponowane, a co nie, może przyczynić się do zrozumienia – przynajmniej w jakiejś części – zjawiska aktywności obywatelskiej młodych.

Kompetencje obywatelskie są wymieniane wśród kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie¹⁶. W ich ramach podkreśla się znaczenie „pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym”¹⁷. Ponadto zwraca się między innymi uwagę na „zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa [...], krytyczne myślenie i całościowe rozwiązywanie problemów, [...] umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego i krajowego po europejski i międzynarodowy”¹⁸. Aktywność i partycypacja obywatelska stanowią zatem istotną część tak rozumianych kompetencji, a tym samym wpisują się w edukację obywatelską. Nikt nie kwestionuje znaczenia aktywności i partycypacji obywatelskiej w ramach edukacji, niemniej to, jak są one rozumiane i jakie są ich cele, jest już przedmiotem dyskusji. Ma to, rzecz jasna, związek z różnymi koncepcjami obywatelstwa, które leżą u podstaw edukacji obywatelskiej. I tak edukacja obywatelska bazująca na liberalnej koncepcji obywatelstwa eksponuje partycypację obywatelską rozumianą jako uczestnictwo w wyborach. Inne formy partycypacji nie są konieczne, za to liczy się również umiejętność dochodzenia własnych praw. W ramach edukacji obywatelskiej chodzi zatem o wiedzę i umiejętności, które pozwolą to osiągnąć. Aktywność społeczna ma charakter

¹² Dane ESS z 2016 roku wskazują, że 88,7% młodych Polaków i Polek między 15 a 24 rokiem życia i 73,7% między 25 a 34 rokiem życia korzysta z internetu każdego dnia, przy czym w najmłodszej grupie wiekowej (15–24 lata) 23% poświęca na to 180 minut – zob. *ESS Round 8...*, op. cit.

¹³ Zob. analizy różnych badań dotyczących alternatywnych form obecności młodzieży w sferze publicznej: K. Szafranec, M. Wernerowicz, op. cit., s. 239–247.

¹⁴ M. Mendel, T. Szkudlarek, *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*, „Zoon Politikon” 2012/3, s. 209, <<https://www.civitas.edu.pl/pl/zoon-politikon>> [dostęp: 10.04.2016].

¹⁵ J.R. Dalton, *Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation*, „Political Studies” 2008/56, s. 88.

¹⁶ Załącznik do ZALECENIA RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – KOMPETENCJE KLUCZOWE W PROCESIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE. EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA (2018/C 189/01).

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

wolontarystyczny i charytatywny. Koncepcja ta jest określana jako indywidualistyczna, co słabo koresponduje z demokratycznymi celami¹⁹. Partycypacja obywatelska jest w tym wypadku prawem, nie obowiązkiem, ale jest wąsko rozumiana²⁰.

Edukacja obywatelska bazująca na republikańskiej koncepcji obywatelstwa interpretuje partycypację obywatelską jako działanie polityczne w sferze publicznej, zwłaszcza na poziomie narodowym. Partycypacja jest w tym wypadku rozumiana jako obowiązek (podkreślana jest również solidarność i odpowiedzialność za działanie dla dobra wspólnego). Rozwój kompetencji służących zaangażowaniu społecznemu, eksponującemu interes narodowy, ma znaczące miejsce²¹.

Krytyczna koncepcja obywatelstwa, nawiązująca do pluralistycznych, deliberatywnych i radykalnych teorii demokracji²², podkreśla znaczenie partycypacji politycznej rozumianej szeroko – czyli nieutożsamianej jedynie z udziałem w wyborach – jako uczestnictwo w różnego rodzaju procesach decyzyjnych „zmierających [...] do zmian (systemowych) w określonych sferach życia politycznego”²³. Mowa przy tym o zmianach opartych na krytycznej ocenie sytuacji, głębokiej analizie przyczyn i źródeł określonych problemów, szukaniu rozwiązań, w których nie chodzi tylko o koncentrację na skutkach, ale przede wszystkim na źródłach²⁴. Edukacja bazująca na tej koncepcji będzie eksponowała kompetencje istotne dla tak rozumianego zaangażowania obywatelskiego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności krytycznego rozumienia, analizowania problemów społecznych, poszukiwania rozwiązań systemowych w perspektywie otwarcia na różne punkty widzenia.

Elementy tych modelowych ujęć partycypacji w praktyce mogą współwystępować, tworząc swego rodzaju konfigurację, również w zakresie edukacji. W ramach niniejszego opracowania chcę się przyjrzeć partycypacji obywatelskiej w perspektywie polskiej szkolnej edukacji obywatelskiej. Pytanie problemowe, na które będę poszukiwała odpowiedzi, brzmi następująco: Czy założony kształt polskiej szkolnej edukacji obywatelskiej daje podstawy do wniosku o istotnym znaczeniu przypisywanym partycypacji obywatelskiej w edukacji dzieci i młodzieży? Jak rozumiana jest owa partycypacja w ramach tej edukacji?

Partycypację obywatelską definiuję jako (współ)uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji, które dotyczą osób biorących udział w tych procesach. Ponadto zakładam, że edukacja obywatelska nie odbywa się jedynie podczas lekcji wiedzy o społeczeństwie. Kompetencje obywatelskie jako kompetencje przekrojowe powinny być rozwijane na wszystkich przedmiotach szkolnych i w ramach działań wychowawczych szkoły. Ogromne znaczenie ma również organizacja życia szkolnego,

¹⁹ Por. typ obywatelstwa osobiście odpowiedzialnego, skonstruowany przez Westheimera i Kahne'a – J. Westheimer, J. Kahne, *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, „American Educational Research Journal” 2004/41(2), s. 3, 5–6.

²⁰ B. Hoskins, M. Saisana, C.M.H. Villalba, *Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator*, „Social Indicators Research” 2015/123(2).

²¹ Ibidem. Por. również z typem obywatelstwa partycypacyjnego, skonstruowanym przez Westheimera i Kahne'a – J. Westheimer, J. Kahne, op. cit., s. 4, 27.

²² I. de Groot, W. Veugelers, *Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe*, „Journal of Social Science Education” 2015/14(4), s. 29.

²³ V. Kopińska, *Perspektywy rozumienia obywatelstwa a kompetencje obywatelskie* [w:] V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, Toruń 2017, s. 61.

²⁴ I. de Groot, W. Veugelers, op. cit., s. 31; J. Westheimer, J. Kahne, op. cit., s. 27.

której cechy mogą wzmacniać, osłabiać lub wręcz niwelować efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Rekonstrukcji zakładanego kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej dokonam, opierając się na:

przepisach prawa oświatowego,

analizie podstaw programowych kształcenia ogólnego,

analizie podręczników szkolnych.

Rzecz o demokracji szkolnej, czyli rekonstrukcja przepisów prawa oświatowego

Przepisy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe²⁵ (zwanej dalej UPrO) przewidują funkcjonowanie w szkole trzech organów określanych jako społeczne: rady rodziców, rady szkoły i samorządu uczniowskiego. Członkami i członkiniami dwóch spośród tych organów są lub mogą być uczniowie i uczennice. To rada szkoły i samorząd uczniowski. Tylko jeden z nich powinien funkcjonować w każdej szkole²⁶ – samorząd uczniowski.

Ocena kompetencji prawnych samorządu prowadzi do wniosku, że jest to organ, który nie tylko ma najniższą pozycję spośród wszystkich organów szkolnych (jak dyrektor, rada pedagogiczna, rada rodziców, rada szkoły), lecz także nie posiada żadnej kompetencji stanowiącej – poza uchwalaniem własnego regulaminu, dotyczącego zasad wybierania i działania organów samorządu, i możliwością wyłonienia ze swojego składu rady wolontariatu (por. art. 85 UPrO). Wszystkie kompetencje, które mają znaczenie w relacjach z innymi organami i podmiotami szkoły, mają charakter opiniodawczy i wnioskodawczy, przy czym żaden z przepisów nie wskazuje, że owa opinia lub ów wniosek mają dla danego organu charakter wiążący. W rezultacie zatem prawnie konstytuowana pozycja samorządu uczniowskiego wcale nie zapewnia temu organowi (współ)uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji, a jego rzeczywiste znaczenie w konkretnej szkole zależy od kultury organizacyjnej szkoły, od tego, czy działalności samorządu uczniowskiego przypisuje się wartość edukacyjną i wychowawczą oraz jaka perspektywa przyjmowana jest w podejściu do samorządu uczniowskiego: czy jest on traktowany jako element demokratyzacji życia szkolnego z wszystkimi tego konsekwencjami, czy jako symulacja demokracji, co instrumentalizuje uczniów i uczennice oraz sam proces edukacji (a dodatkowo zabarwia nutą pobłażliwości i/lub infantylizowania). Być może jego rola nosi znamiona tokenizmu, dekoracji lub wręcz manipulacji²⁷.

Inaczej wypada ocena rady szkoły. Mają na to wpływ nie tylko kompetencje tego organu, lecz także jego skład. Radę szkoły tworzą przedstawiciele i przedstawicielki grona nauczycielskiego, rodzicielskiego i uczniowskiego, powoływani w jej skład w równej liczbie (art. 81 ust. 1 UPrO)²⁸, a sama rada wyposażona jest w istotną kompetencję

²⁵ Dz.U. z 2018 r. poz. 996 z późn. zm.

²⁶ Wyjątki od tej zasady określone są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego, Dz.U. 2018, poz. 1498.

²⁷ R.A. Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, „Innocenti Essays” 1992/4.

²⁸ Udział uczniów w radzie szkoły jest tonowany poprzez to, że po pierwsze – wyłącza się ze składu tego organu uczniów młodszych (uczęszczających do klas 1–4), po drugie – udział uczniów klas 5–6 w radzie jest nieobowiązkowy, a po trzecie – w regulaminie rad szkół mogą być określone rodzaje spraw, w których rozpatrywaniu nie biorą udziału uczniowie (art. 81 ust. 2–3, ust. 9 UPrO).

stanowiącą, którą jest uchwalanie statutu szkoły (art. 80 ust. 2 pkt 1 UPrO). Statut szkoły jest natomiast najważniejszym aktem prawnym o charakterze wewnętrznym, funkcjonującym w szkole, i zawiera wszelkie uregulowania: od organizacji szkoły, poprzez między innymi prawa i obowiązki różnych podmiotów i organów, zasady współpracy pomiędzy nimi, aż po wewnątrzszkolny system oceniania. Drugą ważną kompetencją przyznaną radzie szkoły jest możliwość występowania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub nauczycieli zatrudnionych w szkole. Co ważne, wnioski te mają dla organu charakter wiążący (art. 80 ust. 2 pkt 3 UPrO). Warto jednak odnotować, że przede wszystkim organ ten nie jest obowiązkowy w szkołach. Co prawda może być powoływany zarówno z inicjatywy samego dyrektora szkoły, jak i rady rodziców bądź samorządu uczniowskiego w przypadku szkół ponadpodstawowych (art. 81 ust. 13 UPrO), niemniej rada rodziców i/lub samorząd uczniowski musieliby wiedzieć, że mają taką możliwość. Wydaje się jednak, że wiedzy takiej nie posiadają lub też nie znają znaczenia tego organu. Taki wniosek można wysnuć na podstawie wyników badań Śliwerskiego²⁹. Na 561 szkół tylko w 23 (co stanowi 4,1%) powołano rady szkoły. Przy czym ponad 40% badanych szkół tłumaczyło brak powołania takiego organu tym, że nie została zgłoszona taka potrzeba. Natomiast w tych szkołach, w których rada funkcjonowała, inicjatywa pochodziła z reguły od dyrektora szkoły, a tylko w czterech przypadkach od rady rodziców i w jednym – od samorządu uczniowskiego³⁰. Warto przy tym dodać, że w szkołach, w których nie została powołana rada szkoły, jej zadania wykonuje rada pedagogiczna (art. 82 ust. 2 UPrO), która składa się tylko z pracowników i pracowników pedagogicznych. Sytuacja taka zasadniczo zmienia sposób wykonywania kompetencji, zwłaszcza tych „najmocniejszych”, o których pisałam wyżej.

Reasumując, konstrukcja prawna rady szkoły, choć w dużo większym stopniu zapewnia (współ)uczestnictwo uczniów i uczennic w procesie podejmowania decyzji, to jednak go nie gwarantuje – przede wszystkim dlatego, że organ ten ma charakter fakultatywny.

Partycypacja obywatelska w podstawach programowych kształcenia ogólnego

Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają rozwijanie u uczniów i uczennic kompetencji związanych z uczestnictwem w demokratycznych procesach podejmowania decyzji? Odpowiedź na to pytanie wydaje się szczególnie ważna ze względu na pozycję prawną i faktyczną tego dokumentu w ramach edukacji szkolnej. Szkoły mają prawny obowiązek realizacji podstaw programowych, a niedopełnienie tego obowiązku implikuje konsekwencje określone w przepisach związanych z nadzorem pedagogicznym.

Aby udzielić odpowiedzi na skonstruowane wyżej pytanie, sięgnęłam do wyników analiz przeprowadzonych przez badaczki Katedry Pedagogiki Szkolnej³¹ na Wydziale Nauk

²⁹ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

³⁰ Ibidem, s. 201–203.

³¹ Skład zespołu badawczego: Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec, Beata Przyborowska, Izabela Symonowicz-Jabłońska, Kinga Majchrzak-Ptak, Iwona Murawska, Sandra Lesiakowska.

Pedagogicznego Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2018 roku. Celem tych badań była ocena kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w tych podstawach, a analizie poddano wymagania odnoszące się do kompetencji społecznych i obywatelskich (liczba wymagań poddanych analizie szczegółowej: 1736) w tzw. nowych podstawach programowych kształcenia ogólnego³² ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych³³ oraz dodatkowo z etyki i wychowania do życia w rodzinie³⁴.

Szczegółowa analiza podstaw programowych wykazała, że wymagania odnoszące się do partycypacji obywatelskiej są tam obecne, ale ich znaczenie należy uznać za marginalne w kontekście całokształtu artykułowanych tam kompetencji obywatelskich. Świadczą o tym zasadniczo dwa fakty. Po pierwsze, w podstawach programowych kształcenia ogólnego nie ma żadnych wymagań ogólnych³⁵ odnoszących się do partycypacji obywatelskiej. Oznacza to, że w żadnym z przedmiotów szkolnych nie sformułowano ani jednego celu ogólnego w zakresie partycypacji obywatelskiej. Albo jest jedno wymaganie, jeśli za takie uznać sformułowanie dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie na poziomie szkoły podstawowej: „wyjaśnia znaczenie aktywności obywatelskiej”. Taki wynik analizy pozwala już wstępnie przypuszczać, że omawianym kompetencjom nie nadano istotnego znaczenia. Po drugie, na 1736 wymagań szczegółowych, odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich, można wskazać tylko 13 takich, które odnoszą się do partycypacji obywatelskiej. Należy dodać, że 10 spośród tych wymagań dotyczy obszaru wiedzy (a zatem nie chodzi tu *de facto* o rozwijanie umiejętności i postaw, tylko raczej o przekazanie wiedzy na dany temat). Tylko jedno z wymagań w tym zakresie zostało sformułowane na pierwszym etapie edukacyjnym³⁶. Pozostałe dotyczą drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego, przy czym 10 wymagań zostało przypisanych do przedmiotu wiedza o społeczeństwie³⁷. Oznacza to, że wymagania te zostały zaprojektowane dopiero dla uczniów i uczennic w końcówce szkoły podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej, ale zasadniczo w ramach jednego przedmiotu. Mają zatem konkretne, wydzielone miejsce w strukturze edukacji szkolnej i są przeznaczone raczej dla młodzieży niż dla dzieci.

³² Podstawa programowa dla szkół podstawowych – Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356; Podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych – Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467.

³³ W szkole ponadpodstawowej analizowano wszystkie przedmioty obowiązkowe w zakresie podstawowym.

³⁴ Metodologia projektu badawczego została opisana w związku z pierwszą edycją tych badań, dotyczącą tzw. starych podstaw programowych w: V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, op. cit.

³⁵ W ramach każdego przedmiotu ujętego w podstawach programowych wskazywane są wymagania ogólne, które są celami kształcenia, oraz wymagania szczegółowe, które są operacyjnymi celami kształcenia, inaczej zwanymi efektami kształcenia.

³⁶ Pierwszy etap edukacyjny to klasy 1–3 szkoły podstawowej, drugi – klasy 4–8 szkoły podstawowej, trzeci – to szkoła ponadpodstawowa.

³⁷ W ramach tzw. „warunków i sposobów realizacji” przedmiotu wiedza o społeczeństwie (zarówno w szkole podstawowej, jak i na poziomie ponadpodstawowym) wskazano, że „treści nauczania sformułowano tak, aby uczeń miał świadomość wpływu obywateli na życie publiczne”. Trudno się z tym zgodzić nawet w odniesieniu do tego przedmiotu, zwłaszcza na etapie szkoły ponadpodstawowej.

O charakterze zakładanej edukacji obywatelskiej w zakresie partycypacji obywatelskiej świadczy również treść wymagań szczegółowych zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Są to wymagania odnoszące się do wiedzy na temat wyborów do Sejmu i Senatu RP oraz na temat referendów krajowych i lokalnych. Tylko dwa dotyczą innych, bliżej nieokreślonych (poza budżetem obywatelskim) form wptywania obywateli na decyzje władz samorządowych, a jedno – szeroko pojmowanej wiedzy na temat wptywu na życie polityczne, wynikającej z praw i wolności politycznych zawartych w Konstytucji RP.

Rozwijanie umiejętności i postaw związanych z partycypacją obywatelską zakładane jest w pojedynczych wymaganiach. Chodzi tu o uczestnictwo w wyborach do samorządu szkolnego, ogólnie określoną otwartość na różnorodne propozycje realizacyjne podczas działań projektowych oraz stosowanie podstawowych sposobów wspólnego podejmowania decyzji (to ostatnie wymaganie skonstruowane zostało dla edukacji społecznej na poziomie klas 1–3 szkoły podstawowej). Kwestia funkcjonowania samorządu uczniowskiego – wydawałoby się kluczowa dla demokratyzacji życia szkolnego – nie jest wcale eksponowana w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Dokument zawiera tylko dwa wymagania w tym zakresie w ciągu całego jedenasto- lub dwunastoletniego procesu edukacji, oba usytuowane są w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Na podstawie powyższych wyników analizy wyraźnie widać, że kompetencje w zakresie partycypacji obywatelskiej zajmują poboczną czy wręcz marginalną pozycję w zakładanym kształceniu szkolnej edukacji obywatelskiej. Poza tym jest to zasadniczo edukacja o partycypacji, a nie – w partycypacji, odniesienie do partycypacji uczniowskiej jest zaledwie sygnalizowane.

Wykroczenie poza wymagania ściśle związane z partycypacją obywatelską, ale istotne z punktu widzenia aktywności obywatelskiej nie poprawia oceny podstaw programowych. I tak na przykład pewne możliwości rozwoju kompetencji społecznych, pozwalających na wspólne planowanie określonych przedsięwzięć, dają zajęcia z wychowania fizycznego. Pojedyncze wymagania usytuowano także w etyce i w wychowaniu do życia w rodzinie, które są przedmiotami nieobowiązkowymi. Z kolei wymagania odnoszące się do pomocnych w działaniach publicznych umiejętności (takich jak: umiejętność zajęcia stanowiska i jego obrony, umiejętność obrony poglądów wyrażanych publicznie, umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia, gotowość do kompromisów) to także zaledwie kilka wymagań w podstawach programowych (odpowiednio: 6, 7, 1, 1).

Warto jednocześnie przywołać, które aspekty edukacji obywatelskiej są eksponowane w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Dominuje wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju (344 wymagania) oraz Europy i świata (250 wymagań), wiedza dotycząca systemu politycznego i prawnego na poziomie krajowym (60 wymagań), rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (60 wymagań) oraz umiejętność zachowania się zgodnie z tymi regułami (56 wymagań). Edukacja obywatelska ma zatem kształt adaptacyjny i socjalizacyjny³⁸.

³⁸ G.J.J. Biesta, *What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizenship*, „European Educational Research Journal” 2009/8(2).

Partycypacja obywatelska uprawomocniona przez podręczniki szkolne

Wgląd w podręczniki szkolne umożliwia rekonstrukcję dyskursywnego kształtu partycypacji obywatelskiej. Analiza podręczników szkolnych do wiedzy o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym³⁹ pozwala na sformułowanie wniosków w tym zakresie. Można je podzielić na dwie grupy: wnioski dotyczące partycypacji obywatelskiej *in genere* oraz wnioski odnoszące się do partycypacji uczniowskiej.

W odniesieniu do pierwszej grupy można określić następujące cechy dyskursu podręcznikowego:

Partycypacja obywatelska jest utożsamiana przede wszystkim z uczestnictwem w wyborach na poziomie krajowym. Jest to element wyraźnie ekspozowany w dyskursie badanych podręczników⁴⁰, a argumentacja odwołuje się do udziału w podejmowaniu decyzji oraz do poparcia dla programów określonych partii politycznych⁴¹.

Mniejsze znaczenie przypisywane jest partycypacji na poziomie Unii Europejskiej oraz uczestnictwu w wyborach na poziomie lokalnym. W analizowanych podręcznikach stosuje się takie strategie dyskursywne, które pomniejszają znaczenie form demokracji bezpośredniej. Inne formy partycypacji obywatelskiej są w zasadzie wyłączone z dyskursu⁴².

W zakresie komponentu cywilnego obywatelstwa dyskurs podkreśla ochronę indywidualnych praw poprzez możliwość wnoszenia różnego rodzaju środków w sytuacji ich naruszenia⁴³.

Co prawda dyskurs operuje pojęciem aktywności, a nie partycypacji, ale nawet przy założeniu, że owa aktywność obejmuje także działania partycypacyjne, trudno wyciągać wniosek o istotnym znaczeniu nadawanym aktywności lub partycypacji społecznej⁴⁴.

Na podstawie wyżej wskazanych cech dyskursu można wnioskować, że dyskursywny kształt partycypacji obywatelskiej jest ograniczony do: partycypacji politycznej, rozumianej wąsko – jako uczestnictwo w wyborach, głównie na poziomie krajowym; zaledwie sygnalizowania szeroko pojmowanej aktywności społecznej⁴⁵, która niekoniecznie oznacza partycypację obywatelską; partycypacji cywilnej w sytuacji naruszenia własnych praw. W przypadku tej ostatniej należy zauważyć, że nie chodzi o inicjatywę, tylko o reakcję w sytuacji naruszenia praw, a partycypacja oznacza w zasadzie nie współuczestnictwo w procesie podejmowania decyzji, ale raczej konieczność podjęcia przez określone organy działań w wyniku wniosku obywatela⁴⁶. Dyskursywny kształt partycypacji obywatelskiej nosi znamiona funkcjonalności i indywidualizmu opisywanego przez Biestę⁴⁷.

³⁹ Analiza taka została przeprowadzona w: V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń 2017.

⁴⁰ Analizie poddano wszystkie (7) podręczniki do wiedzy o społeczeństwie (zakres podstawowy) dopuszczone do użytku szkolnego i obowiązujące w 2016 r. Podręczniki te nadal mają status obowiązujących (listopad 2018).

⁴¹ V. Kopińska, *Edukacja...*, op. cit., s. 271, 272, 350.

⁴² Ibidem, s. 269, 350–351.

⁴³ Ibidem, s. 271–272, 351.

⁴⁴ Ibidem, s. 351.

⁴⁵ Tylko w dwóch podręcznikach jest to obszar dyskursywnie znaczący – ibidem, s. 271–272.

⁴⁶ Ibidem, s. 272–273.

⁴⁷ G.J.J. Biesta, op. cit.

Kształt partycypacji obywatelskiej jest jeszcze bardziej uszczuplony w przypadku (współ)uczestnictwa uczniów i uczennic w procesie podejmowania decyzji w szkole. W zasadzie można konstatować, że mamy do czynienia z pewną karykaturą partycypacji, ponieważ jedynym obszarem partycypacji uczniowskiej obecnym we wszystkich analizowanych podręcznikach jest udział w postępowaniu w sytuacji naruszenia praw uczniowskich. Chodzi zatem, jak wskazywałam wyżej – w odniesieniu do ogólnie rozumianej partycypacji obywatelskiej – o reakcję, a nie o inicjatywę, o kwestię indywidualną, a nie zbiorową i o działanie na wniosek ucznia/uczennicy, a nie (współ)decydowanie. Analiza dyskursu odnoszącego się do udziału uczniów i uczennic w tym procesie wykazała liczne przypadki zastosowania strategii tonowania aktywności uczniowskiej w tej sferze, takie jak: „podawanie niekompletnych informacji na temat procedury postępowania [...]; sugerowanie, jakoby reakcja na naruszenie miała charakter nieformalny, a poszczególne organy miały pomóc uczniom i uczennicom, ale nie miały takiego obowiązku; zniechęcanie uczniów i uczennic do podejmowania działań poprzez wskazywanie, że jest to trudne i niesie ze sobą różne problemy⁴⁸. Taki kształt partycypacji uczniowskiej nie tylko pozoruje wpływ uczniowski, lecz także podważa sens ustanawiania środków służących ochronie praw.

Drugim obszarem partycypacji uczniowskiej obecnym w dyskursie badanych podręczników jest wpływ uczniów i uczennic na kształt prawa wewnątrzszkolnego. Należy jednak podkreślić, że obszar ten uwzględniony jest tylko w trzech podręcznikach, a nadto że i w tym przypadku zastosowano strategię tonowania aktywności uczniowskiej, postugując się zdawkowymi informacjami oraz sygnalizując raczej możliwość interpretacji poszczególnych zapisów prawa wewnątrzszkolnego, aniżeli wskazując faktyczne formy wpływania na zmianę ich treści⁴⁹.

Podsumowując, dyskursywny kształt partycypacji obywatelskiej uprawomocniony dyskursem podręczników szkolnych jest mocno ograniczony. Dyskurs podręcznikowy zachęca do partycypacji tylko na poziomie udziału w wyborach krajowych. Ponadto wskazuje na udział w sytuacji naruszenia praw. Ma to jednak ograniczone przełożenie na partycypację uczniowską, co dowodzi, że dyskursywny kształt edukacji obywatelskiej młodzieży wykazuje cechy **uczenia się o demokracji, a nie w demokracji**, a partycypacja uczniowska ma charakter fasadowy⁵⁰.

Wnioski i rekomendacje

Przedstawiona wyżej rekonstrukcja kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej pozwala dostrzec, że już na poziomie samych założeń partycypacja obywatelska nie jest wcale eksponowana, tylko wręcz marginalizowana. W podstawach programowych nie wyartykułowano w zasadzie żadnych celów ogólnych z tym związanych. Wymagania szczegółowe, czyli efekty uczenia się, odnoszą się do niej jedynie w niewielkim

⁴⁸ V. Kopińska, *Edukacja...*, op. cit., s. 363.

⁴⁹ Ibidem, s. 363–364.

⁵⁰ W badaniach ICCS z 2009 r. polscy uczniowie i uczennice w wieku 14 lat osiągnęli/osiągnęły szóste miejsce na 38 krajów (wyższe wyniki osiągnęły dziewczęta) w zakresie wiedzy obywatelskiej. Jednocześnie badania te pokazały różnice między miejscem polskiej młodzieży a wysokimi miejscami młodzieży innych krajów. Witkomirska zwraca tu uwagę m.in. na kulturę szkoły oraz na sformalizowane podejście do edukacji obywatelskiej – zob. A. Witkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

stopniu. Edukacja w tym zakresie koncentruje się zasadniczo na jednym przedmiocie – wiedzy o społeczeństwie, który jest zaplanowany dopiero pod koniec ośmioklasowej szkoły podstawowej. Analiza dyskursu podręcznikowego wskazuje, że dominuje w nich obraz partycypacji obywatelskiej rozumiany w kategoriach liberalnej koncepcji obywatelstwa. Z drugiej jednak strony, wniosek ten łatwo obalić, widząc karykaturę partycypacji uczniowskiej w podręcznikowym dyskursie oraz samorząd uczniowski pozbawiony jakichkolwiek prawnych kompetencji stanowiących. Szkoła nie zakłada rozwijania umiejętności w zakresie partycypacji obywatelskiej (niezależnie od tego, czy będziemy ją interpretować w wersji liberalnej, republikańskiej, czy też krytycznej) ani w podstawach programowych, ani w konstrukcji prawnej samorządu uczniowskiego – jedynego obligatoryjnego organu społecznego dla uczniów i uczennic. Szkoła, co najwyżej, zakłada przekazywanie wiedzy na ten temat, ale też trudno uznać, że wiedza ta zajmuje priorytetowe miejsce w całym procesie.

Oczywiście nie twierdzą, że istnieje prosty związek między modelem szkolnej edukacji obywatelskiej a partycypacją obywatelską absolwentów i absolwentek polskich szkół. Edukacja obywatelska nie jest oderwana od kontekstu, w którym się dzieje, uczniowie i uczennice nie edukują się tylko w szkołach, osoby dorosłe zaś nie przestają rozwijać swoich kompetencji wraz z ukończeniem szkoły. Szkolna edukacja obywatelska w swoich założeniach powinna być jednak przemyślana i o ile nie jest w stanie zagwarantować aktywności obywatelskiej, o tyle w jej ramach konieczne jest rozwijanie kompetencji uczniów i uczennic w tym zakresie. Nie ma co narzekać na niską aktywność obywatelską młodych Polek i Polaków, skoro nawet na poziomie samych założeń edukacji szkolnej nie traktuje się tego poważnie.

Z całą mocą twierdzą, że obecny projekt edukacji obywatelskiej⁵¹ wymaga gruntownych zmian, i nie chodzi tylko o przedmiot wiedza o społeczeństwie. Nie chodzi również o zmianę podstaw programowych, polegającą na zastąpieniu jednych wymagań innymi, dodaniu lub odjęciu czegoś. Chodzi o całościowy, nowy, spójny, przemyślany projekt dotyczący nie tylko zajęć edukacyjnych i wychowawczych, lecz także przestrzeni szkolnej jako miejsca demokratyzacji życia szkolnego. Stworzenie takiego projektu to bardzo trudne zadanie, wymagające z jednej strony wiedzy na temat szkoły i edukacji *in genere* (istotna przy tym jest interdyscyplinarność), ale także edukacji obywatelskiej, wiedzy na temat samego obywatelstwa i jego współczesnego szerokiego rozumienia. Z drugiej strony nie może to być projekt tylko ekspercki. Takie projekty nie zawsze wytrzymują próbę zderzenia się z rzeczywistością. Poza tym tworzenie projektu w sposób elitarny byłoby hipokryzją w stosunku do tego, czego miałyby dotyczyć sam projekt. Dla projektu istotne byłyby doświadczenia z praktyki zarówno w zakresie administrowania (na poziomie szkół, a także jednostek samorządu terytorialnego), jak i w zakresie uczestnictwa w procesie edukacyjnym, odbywającego się w szkole lub poza nią. Tworzenie takiego projektu powinno przebiegać w rzeczywistej

⁵¹ Mówiąc o obecnym projekcie, mam na myśli projekt, który można zrekonstruować przede wszystkim na bazie całokształtu obecnie obowiązujących przepisów z zakresu prawa oświatowego, w tym głównie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe i rozporządzeń wykonawczych (także rozporządzeń dotyczących tzw. nowych podstaw programowych). Niemniej jednak twierdzą, że ostatnia reforma edukacji nie przyniosła zasadniczej zmiany w tym zakresie. Dlatego też uwagi tu zawarte mają także odniesienie do poprzednio obowiązujących regulacji, czyli ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (która w części nadal obowiązuje) i rozporządzeń wykonawczych (w tym tzw. starych podstaw programowych).

partycypacji zainteresowanych stron z jednoznacznym określeniem ich roli w tym procesie. Nie powinien on powstawać w pośpiechu, a jego wdrażanie powinno odbywać się stopniowo, tak by umożliwić skoncentrowanie się na tym, co stanowi meritum rozwiązań, a nie na dostosowywaniu się do zmian o charakterze formalnym. I jeszcze jedno, pisząc o nowym, spójnym, przemyślanym projekcie, nie zakładam burzenia, tylko budowanie z wykorzystaniem wszystkiego tego, co już jest i funkcjonuje dobrze.

Bibliografia

- Biesta G.J.J., *What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizenship*, „European Educational Research Journal” 2009/8(2).
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.
- Dalton J.R., *Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation*, „Political Studies” 2008/56.
- ESS Round 8: European Social Survey Round 8 Data. Data file edition 2.0.* NSD, Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC 2016.
- Groot I. de, Veugelers W., *Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe*, „Journal of Social Science Education” 2015/14(4).
- Hart R.A., *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*, „Innocenti Essays” 1992/4.
- Hoskins B., Saisana M., Villalba C.M.H., *Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator*, „Social Indicators Research” 2015/123(2). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>.
- Kopińska V., *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, WN UMK, Toruń 2017.
- Kopińska V., *Perspektywy rozumienia obywatelstwa a kompetencje obywatelskie* [w:] V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, WN UMK, Toruń 2017.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, WN UMK, Toruń 2017.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*, „Zoon Politikon” 2012/3, <<https://www.civitas.edu.pl/pl/zoon-politikon>>.
- Państwowa Komisja Wyborcza, <pkw.gov.pl>.
- Pazderski F., *Odlegli obserwatorzy, niezadowoleni konformiści czy poszukujący obywateli? Młodzi o demokracji i polityce w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego, Dz.U. 2018, poz. 1498.
- Szafraniec K., *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szafraniec K., Wernerowicz M., *Obecność młodych w sferze publicznej* [w:] K. Szafraniec et al., *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, Scholar, Warszawa 2017.
- Sztompka P., *Zaufanie w erze globalizacji (szkic problematyki)* [w:] M. Borucka-Arctowa et al. (red.), *Prawo – Władza – Społeczeństwo – Polityka. Księga jubileuszowa profesora Krzysztofa Pateckiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2018 r. poz. 996 z późn. zm.
- Westheimer J., Kahne J., *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, „American Educational Research Journal” 2004/41(2).

Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2013.

Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Scholar, Warszawa 2005.

Załącznik do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia (2018/C 189/01).

Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467.

Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.