

Edyta Zawadzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6100-6607>

Konteksty pedagogizacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum

ABSTRAKT: Celem artykułu jest dokonanie analizy treści podstawy programowej dla liceum i technikum ramą interpretacyjną, czyniąc dwie rozpowszechnione w zachodnim dyskursie naukowym koncepcje pedagogizacji. W ramach pierwszej szkołę czyni się odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych. Idea drugiej wyraża się w formułowanym wobec szkoły postulatcie dotyczącym przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się. Tekst oparty jest na literaturze z obszaru nauk społecznych oraz własnych badaniach empirycznych, w których zastosowano analizę treści, by móc odpowiedzieć na pytania badawcze.

Artykuł składa się z trzech części uzupełnionych o wstęp i zakończenie. W pierwszej omówiono koncepcje pedagogizacji, w kolejnej przedstawiono metodykę badań, trzecią poświęcono analizie ich wyników. Prowadzone analizy wskazują, że konteksty pedagogizacyjne są obecne w podstawie programowej, jednakże uwzględniane są w niej w zróżnicowanym zakresie.

SŁOWA KLUCZOWE: w języku polskim: pedagogizacja, podstawa programowa, liceum, technikum, polski system edukacji.

Kontakt:	Edyta Zawadzka ezawadzka@aps.edu.pl
Jak cytować:	Zawadzka, E. (2020). Konteksty pedagogizacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 127–146. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.8
How to cite:	Zawadzka, E. (2020). Konteksty pedagogizacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 127–146. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.8

WPROWADZENIE

Niezależnie od tego, że w naukach społecznych edukacja bywa definiowana i postrzegana w różnicowany ideowo i zakresowo sposób (por. np. Łukasiewicz, 2011; Śliwerski, 2019), jak zauważa P. Mikiewicz (2016) w dyskursie społecznym najczęściej kojarzona jest ze szkołą i doświadczeniem uczęszczania do niej. W tym sensie obok tradycyjnie przypisanych jej funkcji (socjalizacyjnej i wyzwalającej – por. np. Śliwerski, 2003) formalnemu wariantowi edukacji przypisać można szereg funkcji wynikających z założeń istnienia i funkcjonowania instytucji, gdzie ma on miejsce. I tak uczęszczając do szkoły, uczniowie wyposażani są w wiedzę z różnych dziedzin, są wychowywani oraz zapewnia im się opiekę (Łobocki, 2006; Nowosad & Kopażyńska, 2016). Obok tych najpowszechniej wskazywanych funkcji, bazując na tetragonalnej koncepcji racjonalności kształcenia B. Milerskiego oraz M. Karwowskiego (2016), stwierdzić można, że analizowany proces powinien przyczyniać się również do pozyskania przez dzieci i młodzież kompetencji pozwalających na efektywne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej, jej rozumienie i wartościowanie, a także stwarzać odpowiednią płaszczyznę urzeczywistniania podmiotowości i zdolności do samostanowienia. Pedagodzy krytyczni zwracają ponadto uwagę, że edukacja szkolna odpowiada za alokację i reprodukcję społeczną (por. np. Bourdieu & Passeron, 2006; Szkudlarek, 2003).

Prowadząc rozważania dotyczące edukacji szkolnej, niezbędne wydaje się choćby zasygnalizowanie jej kontekstu społecznego (warunków społeczno-ekonomicznych), który, jak zauważa D. Klus-Stańska (2019), jest jednym z czynników modelujących praktyki dydaktyczne w ramach analizowanego procesu. I tak kształt szkolnych procesów edukacyjnych (w różnym stopniu) warunkowany jest założeniami totalnie upedagogicznionego społeczeństwa (Bernstein, 2010), społeczeństwa wiedzy (Drucker, 1999), społeczeństwa ryzyka (Beck, 2002), płynną ponowoczesnością (Bauman, 2006) oraz pluralizmem, relatywizmem, otwartością epistemologiczną (Gajda, 2009) czy niepewnością (Majerek, 2016) jako jej cechami, a także problemami społecznymi zarówno tymi permanentnie towarzyszącymi ludzkości, jak i tymi stanowiącymi znak czasów. W kontekście tematyki niniejszego tekstu czynniki te pozostają również w nierozzerwalnych związkach z koncepcją pedagogizacji, która scharakteryzowana zostanie w pogłębiany sposób w dalszej części artykułu.

D. Klus-Stańska (2019) obok wcześniej wspomnianych warunków społeczno-ekonomicznych za istotny czynnik warunkujący specyfikę praktyk dydaktycznych uznaje również regulacje prawne, a wśród nich przepisy prawne, regulacje programowe oraz strukturę systemu oświatowego. W tym kontekście kluczowym dokumentem determinującym kształt i jakość działalności edukacyjnej realizowanej przez nauczycieli jest podstawa programowa. Jak zapisano bowiem w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (art. 4, ust. 24) zawiera ona „obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu danego etapu edukacyjnego”, które ukierunkowują działalność dydaktyczno-wychowawczą realizowaną przez nauczycieli. Wzmacniając argumentację, chciałabym powołać się dodatkowo na poglądy K. Konarzewskiego (2012), który wskazuje na następujące jej funkcje: normowanie struktury nauczania, zarysowywanie treści nauczania, stawianie szkołom (i nauczycielom) zadań dydaktycznych i wychowawczych, dostarczanie kontekstu ideologicznego dla szczegółowych postanowień. V. Kopińska i H. Solarczyk-Szwec (2017) zauważają również, że podstawy programowe są punktem wyjścia do konstruowania programów nauczania, ważnym kryterium w procesie oceniania nie tylko uczniów, ale również efektywności funkcjonowania szkoły.

Przedstawione powyżej argumenty wydają się stanowić właściwą podstawę do sformułowania konstatacji dotyczących zarówno wysokiej rangi podstaw programowych w działalności szkoły jako instytucji odpowiedzialnej za edukację formalną dzieci i młodzieży, jak i zasadności podejmowania naukowych analiz ich dotyczących. Ramą interpretacyjną prowadzonej w tym artykule empirycznej refleksji nad nimi uczyniono wąsko rozpowszechnione w polskim dyskursie naukowym koncepcje pedagogizacji. Potencjał tkwiący w implementacji tej idei jest związany z poszerzeniem i uzupełnianiem naukowego namysłu nad funkcjami szkoły, co pozwala spojrzeć na pewien aspekt procesów edukacyjnych jako przedmiotu pedagogiki, w sposób oryginalny i inspirujący dalsze analizy.

KONCEPCJE PEDAGOGIZACJI

We wprowadzeniu do tekstu znalazła się informacja, że ramą interpretacyjną prowadzonych analiz będą wąsko dyskutowane w polskim dyskursie naukowym koncepcje pedagogizacji. Wymaga ona doprecyzowania. Na gruncie rodzimych nauk społecznych pojęcie pedagogizacji jest nie tylko obecne, ale również jest szeroko wykorzystywane w refleksji nad wychowaniem rodzinnym, jego jakością, uwarunkowaniami, czy potrzebą edukowania rodziców w tym zakresie (por. np. Skreczko, 2001; Wesołowska, 2015; Ziółkowski, 2016). W tym sensie pojęcie to odnoszone jest do mającej zazwyczaj instytucjonalny wymiar działalności realizowanej przez ekspertów względem matek i ojców, której celem jest „wzbogacanie posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży” (Kawula, 1997, s. 581). W zachodnim dyskursie nauko-

wym pedagogizację (*pedagogization/educationalization*) postrzega się natomiast jako złożone zjawisko występujące zarówno w szkole, jak i poza nią, w ramach którego realizowane są określone cele o charakterze edukacyjno-społecznym. Oparte na powyższych założeniach jej rozumienie nie jest zupełnie nieobecne w refleksjach polskich autorów (por. np. Czyżewski, 2013; Marynowicz-Hetka, 2013; Mikiewicz, 2016; Ostrowicka, 2014; 2015; Starego, 2017; Zawadzka, 2019). Jednakże jest ono, w porównaniu z wcześniej opisanym, znacznie mniej rozpowszechnione, co zasadnym czyni związane przedstawienie w niniejszej części przyjętego sposobu jego ujmowania.

Bazując na dokonanych przez B. Lambeira i S. Ramaekersa (2008) zestawieniu różnych obliczy pedagogizacji życia społecznego, a także jego interpretacji dokonanej przez E. H. Hooge, M. E. Honigh i B. N. Langelaan (2011), możliwe jest wskazanie czterech przypisywanych jej zakresów znaczeniowych. Idea pierwszego z nich oparta jest na założeniu o edukacyjnym i rozwojowym potencjale życia codziennego dziecka i mających w nim miejsce zróżnicowanych zwyczajnych sytuacjach, co stanowi przesłankę do określonego ich organizowania. W ramach kolejnego akcentuje się społeczną misję szkoły, czyniąc ją odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych, głównie poprzez włączanie do programów szkolnych ważkich kwestii społecznych. Trzecie ujęcie również odnosi się do szkoły, wobec której formułuje się oczekiwanie przygotowania uczniów do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się. Ostatnie – pedagogizację – utożsamia z instrumentalizowaniem znaczenia autonomicznych dyscyplin w procesie nauczania.

Pomimo formułowanej przez D. Bridgesa (2008) konstatacji, że odpowiedzialność za realizację działań pedagogizacyjnych przypisywana może być, obok agend odpowiedzialnych za formalną edukację (szkołom, uniwersytetom), również rodzinie, w dwa z powyżej opisanych wariantów pedagogizacji w największym stopniu jest wpisany duży potencjał interpretacyjny użyteczny w procesie analizy treści podstaw programowych. Są to drugie i trzecie ujęcie. W tym kontekście zauważyć należy, że niewłaściwe jest ujmowanie ich jako zupełnie odrębnych procesów. Niezależnie bowiem od tego, że każdy z nich cechuje się swoistością i oparty jest na specyficznych założeniach, celem nadrzędnym obu jest przygotowanie uczniów do efektywnego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości społecznej. Urzeczywistnianie tego założenia wydaje się związane z budowaniem właściwych kompetencji uczniów.

Uszczegóławiając powyższą tezę, należy się zastanowić, jakie działania powinny być podejmowane w szkole, by możliwe było uznanie, że rzeczywiście pełni ona przypisywaną jej funkcję ponoszenia odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów społecznych. Ich identyfikacja w artykułach podejmujących tematykę tak rozumianej pedagogizacji jest stosunkowo trudna, przyjmują one bowiem raczej formę eseistyczną (por. np. Bridges, 2008; Brass, 2016; Depaape i in., 2008; Fendler, 2008; Labaree, 2008) niż empiryczną czy praktyczną. Jednak obszerny katalog kwestii społecznych, do których ma odnosić się szkolna pedagogizacja (np. wielokulturowość, rasizm, nierówności społeczne, bieda, bezrobocie, dyskryminacja, obywatelskość, rywalizacja, promiskuityzm, uzależnienia, otyłość, przemoc rówieśnicza, problemy ekologiczne, zdrowie, dobrostan – por. np.: Depaape & Smeyers, 2008; Milbrandt,

2002; Lambair & Rameakers, 2008), a także złożoność paradygmatyczna kształcenia realizowanego w szkole pozwala wskazać na wielość działań ukierunkowanych na budowanie kompetencji ich dotyczących. Są to m.in.: wyposażanie uczniów w wiedzę dotyczącą idei i skali problemów społecznych, wskazywanie sposobów ich rozwiązywania możliwych do wdrażania na poziomie indywidualnym, mikro-, mezo- i makrospołecznym, budowanie kompetencji związanych z rozumieniem i krytycznym ustosunkowywaniem się do współczesnej rzeczywistości społecznej oraz obecnych w niej trendów, wdrażaniem do przyjmowania racjonalnych postaw wobec problemów społecznych oraz poszukiwania, kreowania i wdrażania innowacyjnych sposobów radzenia sobie z nimi. Bazując na refleksjach podejmowanych przez M. Ferkany'ego i K. P. Whyte'a (2011), M. Nowak-Dziemianowicz (2013), E. Gutseina (2013) oraz P. Lipman (2013), za użyteczne i wartościowe uznać należy również włączanie uczniów (a także ich rodziców) w badania w działaniu, które umożliwiają im rozpoznawanie idei problemów społecznych z uwzględnieniem perspektywy osób ich doświadczających, uczestnictwo w projektach edukacyjnych, współpracę dzieci i młodzieży ze społecznościami lokalnymi i organizacjami zajmującymi się kwestiami społecznymi, a także budowanie partycypującego zaangażowania, empatii oraz postrzegania różnorodności jako potencjału. Jednocześnie jednak, powołując się na poglądy Dz. Jankowskiego (2001) oraz J. Gęsickiego (2011), należy zauważyć, że wskazane powyżej idee współpracy szkoły i środowiska lokalnego w Polsce nierzadko uznawane są za utopijne i trudne do wdrożenia w praktyce edukacyjnej.

Współcześnie w totalnie upedagogicznionym społeczeństwie, charakteryzującym się ujmowaniem każdej ludzkiej aktywności w perspektywie kompetencji możliwych do nabycia i aktualizacji (Bernstein, 2010), wiedzę nabytą w szkole postrzega się jako zasób, który nie jest już gwarantem osiągnięcia szeroko rozumianego sukcesu w różnych sferach i fazach życia (por. np. Nuissl & Przybylska, 2016). Przeciwnie, jak zauważają S. Gewirtz (2008) oraz B. Axford i T. Seddon (2006), człowiek jest zobowiązany do permanentnego uczenia się (co niekiedy totalizuje jego życie) i zdobywania mającej pragmatyczny charakter wiedzy stanowiącej raczej odpowiedź na pytanie „jak?” niż „co?” i „dlaczego?”. W tym sensie całożyciowe uczenie się oraz przygotowanie uczniów do sprostanania wymaganiom uczącego się społeczeństwa bezsprzecznie jest ważnym zagadnieniem, które powinno być traktowane jako pewne remedium na swoiste problemy życia społecznego i implementowane w działania pedagogiczne szkoły, ukierunkowane na ich rozwiązywanie.

Założenia dwóch opisanych powyżej ujęć pedagogizacji wydają się wartościowe edukacyjnie i odpowiadać na potrzeby i wyzwania współczesnej rzeczywistości społecznej, co sprawia, że możliwe jest postrzeganie ich jako zasługujących na uwzględnienie w kształceniu uczniów. Co więcej wydają się stanowić perspektywę interpretacyjną dla analizy treści podstaw programowych, której implementacja pozwala na formułowanie wniosków inspirujących zarówno teorię, jak i praktykę pedagogiczną.

**METODYKA BADAŃ DOTYCZĄCYCH OBECNOŚCI KONTEKSTÓW
PEDAGOGIZACYJNYCH W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA
OGÓLNEGO DLA CZTEROLETNIEGO LICEUM I PIĘCIOLETNIEGO TECHNIKUM**

Przedmiotem badań, których wyniki przedstawiono w tekście jest obecność w podstawach programowych dwóch scharakteryzowanych wcześniej kontekstów pedagogizacyjnych, a także ich specyfika znajdująca odzwierciedlenie w treści dokumentu. W tym miejscu konieczne jest doprecyzowanie, że analizie poddana zostanie podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Ograniczenie pola zainteresowania tylko do jednego etapu edukacyjnego i dwóch rodzajów szkół uwarunkowane jest faktem, że edukacja na analizowanym etapie w całości ma miejsce w fazie adolescencji, czyli w okresie bezpośrednio poprzedzającym dorosłość, w której człowiek zobowiązany jest odpowiednio ustosunkowywać się do problemów życia społecznego oraz podjąć odpowiedzialność za własne uczenie się. A zatem powinna ona być ściśle związana z założeniami dwóch opisanych wariantów pedagogizacji. W tym miejscu pojawia się wątpliwość dotycząca braku uwzględniania w badaniach podstaw programowych dla szkół branżowych I i II stopnia, w których również ma miejsce kształcenie nastolatków stopniowo wkraczających w kolejną fazę życia. Argumentując tę decyzję, chciałabym wskazać na subiektywne przekonanie, że ze względu na objętość artykułu i złożoność pytań badawczych skoncentrowanie się na jednym dokumencie pozwoli na jego właściwą jakościowo analizę.

Mając świadomość złożoności zarówno pedagogizacji jako ramy interpretacyjnej, jak i podstaw programowych, i dążąc do możliwie holistycznego i uporządkowanego opracowania tematu, postanowiono, że prowadzone eksploracje będą ukierunkowane na znalezienie i udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Które z kontekstów pedagogizacyjnych znajdują odzwierciedlenie w preambule podstawy programowej?
2. Jakie przedmioty, według zapisów podstawy programowej, stanowią przeszczeń dla realizacji treści o charakterze pedagogizacyjnym?
3. Jakie problemy i kwestie społeczne podejmowane są w ramach działań pedagogizacyjnych ukierunkowanych na czynienie szkoły odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych?
4. Jakie kompetencje uczniów pozwalające na właściwe ustosunkowywanie się i rozwiązywanie problemów społecznych są obecne w podstawie programowej?
5. Jakie kompetencje związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie uczącym się są obecne w podstawie programowej?

W badaniach posłużono się analizą dokumentów (nazywaną niekiedy analizą treści – por. Łobocki, 2000), co wydaje się oczywiste w kontekście tematyki artykułu, a w konsekwencji jego przedmiotu, celów i sformułowanych problemów badawczych. Dla zapewnienia właściwej jakości prowadzonych eksploracji proces analizy przeprowadzono skonstruowaniem modelu empirycznego, w którym, bazując na literaturze

przedmiotu, stworzono katalog wskaźników definicyjnych dla dwóch, stanowiących ramę interpretacyjną, koncepcji pedagogizacji. Miały one formę słów/fraz/stwierdzeń odnoszących się do przygotowania uczniów do rozwiązywania problemów społecznych i/lub całościowego uczenia się, które następnie przekształcono w dyspozycje do analizy. Pierwszym etapem analizy było poszukiwanie wspomnianych sformułowań lub ich synonimów w preambule (w przypadku I pytania badawczego) oraz częściach podstawy programowej dotyczących (1) ogólnego opisu założeń każdego z przedmiotów, (2) celów kształcenia, (3) treści nauczania oraz (4) warunków i sposobu ich realizacji (w przypadku kolejnych pytań badawczych). W ten sposób zidentyfikowano konteksty pedagogiczne w podstawie programowej, co stanowiło punkt wyjścia do skoncentrowania się w procesie analizy na określonych fragmentach dokumentu je zawierających. Następnie dyspozycje do analizy uzupełniono o szczegółowe zagadnienia – nasycenie podstawy programowej odniesieniami do kontekstów pedagogicznych, ich treść i zupełność oraz ewentualne powiązania z innymi celami i treściami. W ten sposób stworzono podstawę do udzielenia odpowiedzi na wszystkie pytania problematyki badawczej.

REZULTATY ANALIZY TREŚCI PODSTAW PROGRAMOWYCH Z UWZGLĘDNIENIEM KONCEPCJI PEDAGOGIZACJI JAKO RAMY INTERPRETACYJNEJ

Struktura części poświęconej wnioskowi z analizy treści podstawy programowej z zastosowaniem określonej ramy interpretacyjnej jest spójna z porządkiem i ideą kolejnych pytań badawczych.

Konteksty pedagogiczne znajdujące odzwierciedlenie w preambule podstawy programowej

Słuszne wydaje się założenie, że preambuła podstawy programowej stanowiąc pewnego rodzaju wstęp do zagadnień podejmowanych w dalszych częściach dokumentu, zawiera kluczowe założenia determinujące jego kształt. W tym kontekście w prowadzonych badaniach postanowiono jej zawartość analizować partykularnie zamiast łącznie z treściami odnoszącymi się do poszczególnych przedmiotów.

Analiza treści preambuły podstawy programowej pozwala na sformułowanie wniosku, że choć możliwe jest zidentyfikowanie w tej części dokumentu odniesień do obu omówionych wcześniej koncepcji pedagogizacji, to te, związane z obowiązkiem szkoły w zakresie przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się występują w niej częściej i wyrażone są zazwyczaj *explicitie*. Drugi koncept, w ramach którego szkołę czyni się odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych, w analizowanej części dokumentu wydaje się przynajmniej częściowo marginalizowany.

Uściślając powyższe tezy, rozpocząć należy od przywołania obecnego w pierwszym akapicie preambuły stwierdzenia, że kształcenie w liceum i technikum otwiera proces uczenia się przez całe życie. Obecność takiego sformułowania bez wątplenia

należy wartościować pozytywnie. Twórcy podstawy programowej wydają się bowiem doceniać znaczenie całościowego uczenia się i ujmować je jako niezbywalną kompetencję człowieka funkcjonującego w XXI wieku. Możliwe jest również skonstatowanie, że postrzegają oni szkołę jako instytucję, która posiada potencjał w zakresie przygotowania młodych ludzi do podejmowania samodzielnie organizowanej, realizowanej i ewaluowanej edukacji o charakterze formalnym i pozaformalnym. Jednocześnie jednak pojawia się pytanie, dlaczego początkiem procesu uczenia się przez całe życie jest dopiero szkoła ponadpodstawowa, a nie wcześniejsze etapy edukacyjne. Wydaje się bowiem, że opisane wcześniej założenia pedagogizacji jako przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się uzasadniają rozpoczynanie tego procesu możliwie jak najwcześniej. W tym kontekście naukowo istotne jest przeprowadzenie podobnie ukierunkowanej analizy treści podstaw programowych kształcenia w szkole podstawowej. Odniesień do drugiej koncepcji pedagogizacji w pierwszym akapicie dokumentu brakuje.

Nawiązania do całościowego uczenia odnaleźć można również w celach kształcenia stanowiących jeden z komponentów preambuły. I tak są to „zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadnienia cudzych i własnych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej” (pkt 4), „łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi (pkt 5), „rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości” (pkt 8.). Za cel kształcenia ogólnego, w których odzwierciedlenie znajduje druga koncepcja pedagogizacji, uznany może być ten wyrażony w punkcie 6, czyli „rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej”.

Analizując część dotyczącą umiejętności zdobywanych przez ucznia liceum i technikum, w preambule możliwe jest zidentyfikowanie trzech korespondujących z całościowym uczeniem się i jednej reprezentującej drugą koncepcję. Są to odpowiednio: „umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni” (pkt 5), „umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy, wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł” (pkt 6), „nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania” (pkt 7) oraz „kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie” (pkt 4).

W dalszej części preambuły wspomniano również o przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, stawiając nauczycielom wszystkich przedmiotów zadanie stwarzania młodzieży płaszczyzny nabywania umiejętności zarządzania informacjami z różnych źródeł. Akcentowana jest również rola edukacji medialnej oraz powiązanie strategii uczenia się przez całe życie oraz podejmowania ważnych decyzji dotyczących kariery edukacyjnej i zawodowej. W tej części nie brakuje również odwołań do drugiej koncepcji pedagogizacji, które dotyczą edukacji zdrowotnej, kształtowania postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych

uczniów, zachęcania ich do podejmowania działań na rzecz społeczności szkolnych i pozaszkolnych mogących przyjmować również formę wolontariatu. Szkoła, zdaniem twórców podstawy programowej, powinna ponadto stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów społecznych, jednakże głównie akcentuje się tu znaczenie narzędzi informatycznych i związanych z całościowym uczeniem się.

Jak zaznaczono we wstępie do tego paragrafu, preambuła podstawy programowej określa kluczowe nastawienia jej twórców wobec procesu kształcenia w szkole. Omówiona powyżej treść odniesień pedagogicznych pozwala na sformułowanie wniosku, że autorzy przypisują szkole odpowiedzialność za wyposażenie uczniów w kompetencje zarówno w zakresie rozwiązywania problemów społecznych (w mniejszym stopniu), jak i partycypacji w całościowym uczeniu się (w znacznym stopniu). Przywoływane powyżej cele kształcenia bez wątpienia mogą być uznane za istotne w kontekście realizacji założeń obu koncepcji pedagogizacji.

Przedmioty stanowiące przestrzeń dla realizacji treści o charakterze pedagogicznym

Podjęcie refleksji nad przedmiotami szkolnymi, którym w podstawie programowej przypisane są cele, a w konsekwencji również treści kształcenia, w których odzwierciedlenie znajdują dwa omawiane ujęcia pedagogizacji, pozwala na określenie przypisywanego im znaczenia w systemie kształcenia w liceum i technikum.

Analiza podstawy programowej pozwala na sformułowanie wniosku, że urzeczywistnianie kontekstów pedagogicznych ma wymiar interdyscyplinarny, obecne są one bowiem w celach i/lub treściach kształcenia przypisanych do kilku przedmiotów. Uzupełniając powyższą konstatację, zauważyć należy, że treści związane z pedagogizacją utożsamianą z przygotowaniem do całościowego uczenia się realizowane przez większą liczbę przedmiotów niż treści stanowiące o idei drugiej koncepcji.

Przedmioty stanowiące dominującą przestrzeń dla realizacji treści odnoszących się do problemów i kwestii społecznych to wiedza o społeczeństwie oraz geografia. Największe nasycenie celów i treści odnoszących się do całościowego uczenia się występuje w przypadku języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, podstaw przedsiębiorczości, a także informatyki.

W tym kontekście istotne jest również wskazanie przedmiotów, którym nie przypisano lub uczyniono to w minimalnym zakresie ani celów, ani treści kształcenia korespondujących z dwiema analizowanymi koncepcjami. Dla pierwszego kontekstu pedagogicznego są to język polski, język łaciński i kultura antyczna, muzyka, historia muzyki, matematyka. Za przedmioty nieechujące się wysokim potencjałem w zakresie realizacji celów w zakresie przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie uczącym twórcy podstawy programowej uznali natomiast język łaciński i kulturę antyczną, muzykę, historię muzyki, plastykę, historię sztuki, edukację dla bezpieczeństwa oraz wychowanie do życia w rodzinie.

Problemy i kwestie społeczne podejmowane w ramach działań pedagogizacyjnych ukierunkowanych na czynienie szkoły odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych

Celem niniejszej części artykułu jest skonstruowanie katalogu problemów i kwestii społecznych, które twórcy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum i technikum uznali za istotne. Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że podstawa kształcenia ogólnego w polskiej szkole ponadpodstawowej zakłada uwzględnienie w procesie edukacyjnym zróżnicowanych problemów. Jednocześnie jednak przypisywane im znaczenie nie może zostać uznane za homogeniczne – możliwe jest bowiem wskazanie na te omawiane szerzej, a także te jedynie sygnalizowane.

Pierwszą istotną kwestią w stosunkowo szerokim zakresie obecną w analizowanej podstawie programowej jest zdrowie i jego ochrona. Tematyka ta podejmowana jest na biologii, wychowaniu fizycznym oraz edukacji dla bezpieczeństwa. W tym kontekście dyskutowane są zagadnienia związane m.in. z różnymi rodzajami zdrowia, odpowiedzialnością za jego stan, chorobami cywilizacyjnymi, profilaktyką, poradnictwem medycznym i instytucjami je świadczącymi, szkodliwością substancji psychoaktywnych, stresem oraz zależnościami między sportem i aktywnym spędzaniem czasu a zdrowiem.

Twórcy podstawy programowej zdecydowali się zaakcentować również znaczenie problemów o charakterze ekologicznym, czyniąc przestrzenią dla ich omawiania geografię, biologię oraz chemię. Najważniejsze uwzględnione zagadnienia z nimi związane to: rodzaje zanieczyszczeń, wpływ różnych dziedzin gospodarki i działalności na środowisko, zrównoważony rozwój, a także działania proekologiczne.

Społeczeństwo obywatelskie, a w szczególności idea i zasady jego funkcjonowania, postawy obywatelskie, inicjatywy społeczne z nim związane, patologie życia społecznego, problemy w nim obecne to kolejne zapisy stosunkowo często pojawiające się w celach i treściach kształcenia. Przestrzenią dla ich omawiania są w szczególności lekcje WOS-u, geografii oraz etyki.

W analizowanym dokumencie możliwe jest zidentyfikowanie kilku odniesień do praw człowieka i ich ochrony. Na lekcjach wiedzy o społeczeństwie i przygotowania do życia w rodzinie uczniowie zapoznawani są z katalogiem przysługujących jednostce praw i wolności w różnych sferach jej życia, dokumentami ich dotyczącymi, przejawami ich łamania oraz instytucjami odpowiedzialnymi za ich ochronę. W tym kontekście wspomnieć należy również o godności człowieka, o której mówi się dodatkowo na etyce. Zagadnieniem korespondującym z prawami człowieka są także kwestie związane z międzykulturowością, które sygnalizowane są na lekcjach WOS, etyki, języka obcego i języka mniejszości narodowej.

Powyżej wskazane zagadnienia i kwestie społeczne nie wyczerpują katalogu tych obecnych w analizowanej podstawie programowej. Jednakże tym dotychczas niewymienionym nie poświęcono wiele miejsca, co może uprawomocnić wniosek, że są marginalizowane, nieuznawane za ważne lub że czyni się samych uczniów lub inne środowiska wychowawcze odpowiedzialnymi za nabycie (lub stworzenie odpo-

wiednich warunków do samodzielnego pozyskania) kompetencji umożliwiających właściwe ustosunkowywanie się do nich. Są to: uczestnictwo w kulturze, globalizacja, niepełnosprawność, bezpieczeństwo i zachowanie się w Internecie, seksualność, terroryzm, nierówności społeczne, problemy demograficzne, uchodźstwo, handel ludźmi, praca nieletnich, bezrobocie, prześladowania na tle religijnym oraz nietolerancja.

Podsumowując, twórcy analizowanej podstawy programowej konstruując cele i treści kształcenia dotyczące problemów społecznych, wydają się ujmować je raczej holistycznie. Uzasadniając powyższą tezę, wskazać należy zarówno na mnogość i różnorodność obecnych w niej problemów społecznych, jak i omawianie ich zróżnicowanych aspektów. W kontekście opisanych wcześniej założeń pedagogizacji implementacja akcentująca kompleksowość strategii budzi uznanie i stanowi właściwy punkt wyjścia do czynienia uczniów zdolnymi do sprostanienia im w przyszłości.

Przedmiotem krytyki nie należy czynić heterogenicznego poziomu uwzględniania kwestii społecznych w podstawie programowej. Z jednej strony cechują się one bowiem nietożsamym stopniem istotności i rozpowszechnienia, co uzasadnia hierarchizowanie i selektywność ich eksploracji w procesie edukacyjnym. Z drugiej, dzięki ich wzmiankowaniu, stworzona zostaje uczniom okazja do podjęcia pozaszkolnej działalności samokształceniowej, której celem jest poszerzanie swojej wiedzy na temat interesujących ich kwestii społecznych, a także poszukiwanie sposobów radzenia sobie z nimi na poziomie indywidualnym i społecznym.

Należy również zauważyć, że w podstawie programowej uwzględniane są głównie problemy globalne, w znacznie mniejszym stopniu przedmiotem uczniowskiej i nauczycielskiej uwagi czyni się problemy lokalne czy te związane z obecnym etapem życia jednostki. Bezsprzecznie ważkość tych kwestii zasadnym czyni ich uwzględnienie w podstawie programowej. Ponadto w tej tematyce tkwi potencjał, by zrealizować ją w innowacyjny sposób, oparty na wielostronnej partycypującej aktywności uczniów, np. poprzez włączenie ich w każdy z etapów (diagnostyczny, realizacyjny i ewaluacyjny) projektów o charakterze animacyjnym czy społecznym.

Kompetencje uczniów pozwalające na właściwe ustosunkowywanie się do problemów społecznych, które zostały uwzględnione w podstawie programowej, i ich rozwiązywanie

Po omówieniu zagadnienia problemów i kwestii społecznych jako komponentu pierwszego z diskutowanych ujęć pedagogizacji, dla holistycznego jego opracowania niezbędne jest uzupełnienie prowadzonej refleksji o namysł nad kompetencjami umożliwiającymi właściwe ustosunkowywanie się do nich i ich rozwiązywanie.

Pierwszym komponentem jest wiedza. Analiza podstaw programowych pozwala na sformułowanie wniosku wyrażającego się w stwierdzeniu, że w liceum i technikum postulowane jest zapoznanie uczniów ze zróżnicowanymi informacjami będącymi płaszczyzną budowania ich wielopoziomowej świadomości w zakresie istnienia, postaci i właściwości, ważnych współcześnie globalnych problemów i kwestii społecznych. W tym kontekście należy zauważyć, że możliwe jest zidentyfikowanie zarówno fragmentów, w których wyraźnie zostaje określone, że dana kwestia i przy-

pisane jej wymagania postrzegane są z perspektywy współczesnych problemów społecznych (np. punkt XXI w części dotyczącej treści nauczania geografii na poziomie rozszerzonym), jak i tych, w których takich sprecyzowań brakuje (np. prawa człowieka czy kwestie międzykulturowe).

Polski system oświatowy zakłada przygotowywanie uczniów do ustosunkowywania się do problemów społecznych i ich rozwiązywania również na poziomie umiejętności, zwłaszcza o charakterze kognitywnym. W podstawie programowej akcentuje się znaczenie diagnozowania, rozpoznawania, rozumienia, analizowania, oceniania, interpretowania, planowania jako umiejętności niezbędnych do implementacji w tym procesie. Młodzież niekiedy stawiana jest również przed wyzwaniem oceniania, kreowania lub proponowania rozwiązań zidentyfikowanych i wybranych problemów (np. WOS, punkt III celów kształcenia na poziomie podstawowym; Chemia, punkt XXII treści nauczania na poziomie podstawowym i rozszerzonym).

Analiza treści dokumentu, pod kątem kryterium obecności w nim postaw istotnych w kontekście problemów i kwestii społecznych, umożliwia wskazanie kilku pojawiających się odwołań do tego zagadnienia. I tak postuluje się konieczność rozwijania u uczniów wrażliwości międzykulturowej, budowania postaw szacunku i otwartości czy przełamywania stereotypów. Autorzy podstawy programowej zagadnienie wrażliwości międzykulturowej ujmują raczej na poziomie ogólnym, nie precyzując wpisanych w nie sensów, tym samym dając twórcom programów kształcenia, a także samym nauczycielom stosunkowo szerokie możliwości do interpretacji jej znaczenia i wyznaczania szczegółowych jej komponentów. Inna strategia zastosowana została w przypadku celów i treści kształcenia odnoszących się do szacunku. W podstawie programowej słowo to występuje w wielu kontekstach, dzięki czemu możliwe jest uznanie, że cechą postaw uczniów z nim związanych powinna być kompleksowość. Obiektem szacunku powinien być bowiem zarówno człowiek, jego ciało, jak i jego poglądy, wytwory działalności, tradycja oraz kultura. Ponadto postawy szacunku powinny urzeczywistniać się zarówno w stosunku do tego, co własne, bliskie i znajome (np. własna podmiotowość i dziedzictwo narodowe), jak i tego, co jest inne i wymagające poznania (np. inni ludzie i ich indywidualność czy dziedzictwo ogólnoświatowe). Postawa ta łączona jest ponadto z empatią, otwartością, tolerancją.

W podstawie programowej kształcenia w liceum i technikum zwraca się również uwagę na istotność postaw patriotycznych, wspólnotowych oraz obywatelskich, ujmując je jako warunek budowania wspólnot państwowych, narodowych i społecznych. Postawy te łączone są z poczuciem tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązaniem i szacunkiem do rodzimego dziedzictwa narodowego, a także podejmowaniem działań na rzecz społeczności. Interesujący poznawczo wydaje się również fragment (punkt III, podpunkt 5) celów kształcenia dotyczących podstaw przedsiębiorczości, w którym mówi się o patriotyzmie gospodarczym utożsamianym z „odpowiedzialnością konsumentów i ludzi biznesu za dobrobyt gospodarczy i społeczny kraju”.

Kolejną postawą, która w szerokim zakresie znajduje odzwierciedlenie w postawach programowych, jest odpowiedzialność. Czyniąc koncepcję czterech rodzajów

odpowiedzialności R. Ingardena (1987) ramą interpretacyjną, możliwe jest sformułowanie wniosku, że w podstawie programowej obecne są odwołania do trzech jej kontekstów – ponoszenie odpowiedzialności za coś (bycie za coś odpowiedzialnym), podejmowanie przez kogoś odpowiedzialności za coś oraz realizacja odpowiedzialnych działań. Niezależnie od tego, że uczniowie, głównie na poziomie wiedzy, zapoznawani są z zakresem odpowiedzialności różnych osób i agend życia społecznego, postawy związane z czwartym rodzajem odpowiedzialności obecnym w typologii Ingardena, a związanym z pociąganiem kogoś do odpowiedzialności, w analizowanym dokumencie nie są wyraźnie dostrzegalne. Twórcy podstawy programowej uwzględnili wiele zakresów odpowiedzialności zarówno w odniesieniu do siebie, jak i innych podmiotów oraz obiektów. I tak w ramach w pierwszej z nich za ważną uznali przykładowo odpowiedzialność za własną płciowość, sferę seksualną, zdrowie, rozwój, wybory życiowe oraz decyzje czy zachowanie. W odniesieniu do pozaindywidualnego wymiaru tej postawy możliwe jest zidentyfikowanie odwołań do odpowiedzialności za inne osoby i wobec nich, wygląd miejsca zamieszkania, atmosferę życia rodzinnego, wspólnie wykonaną pracę lub zadania, stan środowiska przyrodniczego i geograficznego oraz przyszłość planety, nierzadko akcentując znaczenie współodpowiedzialności.

Podsumowując, założenia kształcenia w liceum i technikum zawarte w podstawie programowej zapewniają odpowiednią przestrzeń do nabywania przez uczniów kompetencji umożliwiających wielowymiarowe rozumienie specyfiki współczesnych problemów społecznych. Uniwersalny charakter postaw kształtowanych na analizowanym etapie kształcenia stwarza również odpowiednią płaszczyznę przyjmowania adekwatnego podejścia do nich, które stanowi istotny czynnik motywujący młodych ludzi do partycypacji i zaangażowania w działania zmierzające do rozwiązywania ważkich kwestii społecznych realizowanych na poziomie lokalnym, ogólnopolskim i światowym. Jednocześnie jednak, zasygnalizowany wcześniej głównie kognitywny charakter budowanych umiejętności stanowi podstawę do sformułowania wątpliwości, czy absolwenci liceów i techników czuliby się kompetentni, potrafili zastosować zdobytą wiedzę w praktyce oraz zrealizować (we współpracy z innymi podmiotami) rzeczywiste aktywności stanowiące remedium na zdiagnozowane wcześniej problemy społeczne lub wiążące się ze wspieraniem osób, których one dotyczą.

Kompetencje uczniów pozwalające na właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie uczącym się, uwzględnione w podstawie programowej

Efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie uczącym się i uczestnictwo w procesie całościowego uczenia się wymaga wielu kompetencji. Jak zaznaczono wcześniej, twórcy podstawy programowej postrzegają szkołę jako instytucję posiadającą potencjał w zakresie wyposażenia w nie uczniów. W tej części podjęłam zatem empiryczny namysł nad tymi kompetencjami, które znajdują odzwierciedlenie w treści podstawy programowej.

Pierwszy rodzaj kompetencji odnosi się do umiejętności pozyskiwania wiedzy i korzystania w tym procesie z różnych źródeł – naukowych, popularnonaukowych,

ksiązek, artykułów oraz zasobów multimedialnych i nowych technologii, zarówno dostępnych w języku polskim, jak i językach obcych. Za ważne uznano również zdolność do jej problematyzowania.

Kolejna grupa kompetencji korespondujących z założeniami społeczeństwa uczącego się to umiejętność przetwarzania informacji, wyrażająca się w ich selekcjonowaniu, analizie ich wiarygodności i użyteczności oraz ich interpretacji oraz wykorzystywania w tym procesie nowoczesnych technologii. Na lekcjach języka polskiego za istotne uznaje się również przygotowywanie uczniów do krytycznego odbioru przekazów medialnych i świadomego korzystania z nich, a także przedmiot ten czyni się przestrzenią kształcenia nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania wiedzy oraz syntezy poznanego materiału, co wydaje się niezbędną umiejętnością członka społeczeństwa uczącego się.

W podstawie programowej nie brakuje również odniesień do umiejętności wykorzystywania nabywanej wiedzy do kreowania rozwiązań problemów. Jednakże kompetencje w tym zakresie nie mają charakteru uniwersalnego, tzn. nie dotyczą one przygotowania uczniów do pozyskiwania i wykorzystywania wiedzy umożliwiającej sprostanie trudnościom o charakterze ogólnym, nowym czy będącym np. konsekwencją funkcjonowania w społeczeństwie ryzyka i permanentnej zmiany jako cechy rzeczywistości społecznej. Odnoszą się one raczej do rozwiązywania problemów ściśle związanych ze specyfiką przedmiotu (np. chemii, geografii) i realizowanych w ich ramach treści.

Analizując część podstawy programowej dotyczącą treści kształcenia w zakresie rozszerzonym na WOS-ie, możliwe jest ponadto sformułowanie wniosku, że w liceum i technikum uwzględnia się również umiejętności uczniów w zakresie znajomości (a w konsekwencji także wyjaśniania) sposobów podnoszenia kwalifikacji zawodowych i znaczenie całonocnego uczenia się w tym procesie.

Podsumowując, analiza treści podstawy programowej pozwala na skonstatowanie, że jej twórcy formułując cele i treści kształcenia, uwzględnili wiele kluczowych kompetencji, które umożliwiają uczniom efektywne podejmowanie i realizację aktywności z zakresu ustawicznego uczenia się. Zarazem jednak należy zauważyć, że w analizowanym dokumencie w większym stopniu akcentowane powinno być znaczenie samokształcenia i stwarzanie uczniom okazji do praktykowania (a przez to doskonalenia) umiejętności na obecnym etapie życia i edukacji, a także ich urzeczywistniania w procesie poszukiwania rozwiązań problemów codziennych lub dostrzeganych w bliskim im środowisku społecznym.

PODSUMOWANIE

Podsumowanie rozważań prowadzonych w niniejszym tekście postanowiłam rozpocząć od udzielenia syntetycznych odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze.

1. W preambule podstawy programowej znajdują odzwierciedlenie oba konteksty pedagogizacyjne. Przypisywane im, w tej części, edukacyjne znaczenie cechuje się heterogenicznością wyrażającą się w obecności większej ilości od-

niesień do idei całościowego uczenia się niż do rozwiązywania problemów społecznych.

2. Przestrzeń dla realizacji treści o charakterze pedagogicznym stanowią zarówno przedmioty o charakterze humanistycznym, jak i przyrodniczym. Kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów społecznych uczniowie w największym stopniu nabywają na lekcjach wiedzy o społeczeństwie oraz geografii, natomiast te umożliwiające uczestnictwu w całościowym uczeniu się na lekcjach języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, podstaw przedsiębiorczości oraz informatyki.
3. W ramach działań pedagogicznych ukierunkowanych na czynienie szkoły odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych podejmowane są głównie zagadnienia społeczne o charakterze globalnym, przedmiotem mniejszej uwagi czynione są te o charakterze lokalnym.
4. Treści i cele kształcenia zawarte w podstawie programowej odnoszą się głównie do kompetencji o charakterze kognitywnym, umożliwiających kompleksowe rozumienie idei problemów i kwestii społecznych, a także postaw o charakterze uniwersalnym związanych z szacunkiem i odpowiedzialnością.
5. Treści i cele kształcenia ukierunkowane na przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się odnoszą się zazwyczaj do kluczowych kompetencji związanych z samodzielnym nabywaniem wiedzy, wartościowaniem jej użyteczności oraz jakości, a także wykorzystywaniem jej w procesie rozwiązywania problemów powiązanych głównie z przedmiotowymi treściami nauczania.

Konkludując, przeprowadzona analiza pozwala na skonstatowanie, że konteksty pedagogiczne są obecne w analizowanym dokumencie. Jednocześnie jednak założenia żadnej z dwóch koncepcji nie znajdują pełnego odzwierciedlenia w postulowanym kształcie edukacji uczniów stojących u progu dorosłości.

Poszukując uzasadnień takiego stanu rzeczy, w przypadku pedagogizacji utożsamianej z czynieniem szkoły odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych, wskazać należy na brak rozpowszechnienia tej idei w polskim dyskursie dotyczącym edukacji formalnej i jej celów, czego potwierdzeniem wydaje się sygnalizowane we Wprowadzeniu nieprzypisywanie szkole takiej funkcji. Jak napisano wcześniej, analiza podstawy programowej skłania do sformułowania wniosku, że w polskim systemie edukacyjnym za ważniejsze uznaje się posiadanie przez uczniów świadomości istnienia i idei ważnych problemów i kwestii społecznych, co jest raczej istotną właściwością człowieka wykształconego i zorientowanego w problematyce współczesnej rzeczywistości niż takiego mającego kompleksowe umiejętności ich rozwiązywania, zwłaszcza na poziomie szerszym niż indywidualny. Jednocześnie jednak, zwłaszcza w kontekście całościowego uczenia się, mając tak ukonstytuowaną wiedzę oraz wskazane wcześniej umiejętności i postawy o charakterze ogólnym, człowiek jest zdolny do podejmowania motywowanego różnymi czynnikami samodzielnego wysiłku poszukiwania i kreowania sposobów ustosunkowywania się do ważnych kwestii społecznych.

Niezależnie od tego, że założyciowe uczenie się, stanowiące pojęcie osiowe drugiej koncepcji pedagogizacji, jest współcześnie szeroko naukowo i społecznie dyskutowaną ideą, jak zasygnalizowano wcześniej, w postulowanym kształceniu uczniów technikum i liceum również urzeczywistniane jest fragmentarycznie. Uzasadniając tę tezę, wskazać należy na proporcje celów dotyczących samokształcenia zawartych w podstawie programowej, brak uniwersalności kształtowanych kompetencji, a w szerszej perspektywie na dominację paradygmatów scjentystycznych w kształceniu (por. np. Klus-Stańska, 2012) oraz złożoność czynników warunkujących powstanie w szkole uczącej się wspólnoty (por. Cudowska, 2018). W tym kontekście zasadne wydaje się włączenie do programu kształcenia na poziomie ponadpodstawowym (a zatem nie tylko w liceum i technikum, ale również w szkole branżowej I i II stopnia) przedmiotu stwarzającego uczniom płaszczyznę nie tylko nabywania na poziomie kognitywnym kompetencji odnoszących się do założyciowego uczenia się, ale przede wszystkim ich wdrażania w procesie rozwoju osobistego i rozwiązywania problemów najbliższego otoczenia (szkoły czy społeczności lokalnej). Przedmiot ten zatem, z założenia, pozwalałby uczniom przyjąć rolę podmiotu procesu poznania, planować i podejmować działania samodzielnie i w grupie, jak również umożliwiałby przyjmowanie odpowiedzialności za dokonywane wybory.

Kończąc rozważania, nie sposób nie skonstatować, że podstawa programowa jest dokumentem zawierającym postulatyczne założenia dotyczące kształtu edukacji uczniów, stanowiące pewien drogowskaz dla nauczycieli, którzy na podstawie posiadanych kompetencji oraz dokonywanych interpretacji jej zapisów realizują kształcenie w konkretnej szkole oraz z konkretnymi uczniami. W tym kontekście za istotną uznaję kontynuację analiz nad zagadnieniem obecności kontekstów pedagogizacyjnych w edukacji na poziomie liceum i technikum, poprzez ich uzupełnienie o uwzględnienie perspektywy nauczycieli i uczniów będących podmiotami tych procesów.

BIBLIOGRAFIA

- Axford, B., & Seddon, T. (2006). Lifelong learning in a market economy: Education, training, and the citizen-consumer. *Australian Journal of Education*, 50(2), 167–184. DOI: 10.1177/000494410605000206.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bernstein, B. (2010). From pedagogies to knowledges. W: A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (s. 363–368). Nowy Jork: Peter Lang.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Brass, J. (2016). English teaching and educationalisation of social problems in the United States, 1894–1918. *Pedagogica Historica*, 52(3), 221–235. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1151056>.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Education Theory*, 58(4), 461–474. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>.
- Cudowska, A. (2018). Kultura szkoły stymulująca kształtowanie wspólnoty uczącej się. *Kultura i Edukacja*, 3(121), 129–141. DOI: 10.15804/kie.2018.03.08.
- Czyżewski, M. (2013). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/ Communitas*, 2(16), 43–73.
- Depaepe, M., Herman, F., Suromont, M., Van Gorp, A., & Simon, F. (2008). About pedagogization: From the perspective of the history of education. W: P. Smeyers, & M. Depaepe (red.), *Educational research: The educationalization of social problems* (13–30). (Educational Research, 3). DOI: 10.1007/978-1-4020-9724-9_2.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379–389. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>.
- Drucker, P. F. (1999). *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fendler, L. (2008). New and improved educationalising: Faster, more powerful and longer lasting. *Ethics and Education*, 3(1), 15–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449640802018701>.
- Ferkany, M., & Whyte, K. P. (2011). Environmental education, wicked problems, and virtue. *Philosophy of Education Yearbook*, 331–339.
- Gajda, J. (2009). *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze* (wyd. 2). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gewirtz, S. (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414–424. DOI: <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2008.7.4.414>.
- Gęsicki, J. (2011). Szkoła a zmiany społeczności lokalnych. W: K. Ferenc, K. Błaszczuk, & I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły* (s. 81–87). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hooge, E. H., Honingh, M. E., & Langelaan, B. N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 297–315. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.584865>.
- Ingarden R. (1987). *Książeczka o człowieku* (wyd. 4). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jankowski, D. (2001). *Szkoła, środowisko, współdziałanie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Kawula, S. (1997). Pedagogizacja rodziców. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 581–585). Warszawa: Fundacja Innowacja.

- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, które zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–40. Pobrano 05.07.2020 z: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113>.
- Klus-Stańska, D. (2019). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski, K. (2012). Oświata polska po roku 1989. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania: [T. 2]. Szkoła* (wyd. 7). (s. 91–104). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopińska, V., & Solarczyk-Szwec, H. (2017). Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej. W: V. Kopińska, & H. Solarczyk-Szwec, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego* (s. 65–87). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Labaree, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447–460. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>.
- Lambeir, B., & Ramaekers, S. (2008). Humanizing education and the educationalization of health. *Educational Theory*, 58(4), 435–446. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00298.x>.
- Lipman, P. (2013). Badania uczestniczące z rodzicami i lokalnymi społecznościami: przeciw rasizmowi i prywatyzowaniu edukacji. *Forum Oświatowe*, 3(50), 127–136. Pobrano 05.07.2020 z: <https://www.forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/90/85>.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie* (wyd. 3). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukaszewicz, R. (2011). O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 11–17.
- Majerek, B. (2016). Szkoła w kontekście zjawiska niepewności. W: M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, & Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmian* (s. 267–278). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Pobrano: http://www.aps.edu.pl/media/2081111/zrozumiec_szkole_e-book.pdf.
- Marynowicz-Hetka, E. (2013). Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej. *Societas/Communitas*, (16(2)), 75–96.
- Milbrandt, M. K. (2002). Addressing contemporary social issues in art education: A survey of public school art educators in Georgia. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 43(2), 141–157. DOI: 10.2307/1321001.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski, B., & Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia: T. 2. Teoria i badanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Nowak-Dziamianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), 35–60. Pobrano: 05.07.2020 z: <https://www.forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151/80>.
- Nowosad, I., & Kopaczyńska, I. (2016). Funkcje szkoły w kalejdoskopie dyskursu prasowego. W: M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, & Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmian* (s. 75–93). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nuissl, E., & Przybylska, E. (2016). Lifelong learning: History and a present state of a politically-educational concept. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 19(4), 33–48. DOI: 10.12775/SPI.2016.4.002.
- Ostrowicka, H. (2014). Pedagogization of „problems with youth” in media discourse – post-foucauldian perspective. *Media & Mass Communication*, 3, 126–135. Pobrano 05.04. 2020 z: <https://www.scientific-publications.net/get/1000005/1408969924637236.pdf>.
- Ostrowicka, H. (2015). O badaniach „pedagogizacji życia społecznego” kilka słów z poznawczej perspektywy pedagogiki ogólnej. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(1), 166–177. DOI: 10.5604/17339758.1173570.
- Skreczko, A. (2001). Pedagogizacja rodziców w zakresie wychowania prorodzinnego. *Studia nad Rodziną*, 5/1(8), 175–182.
- Starego, K. (2017). Dyskurs edukacyjny oraz problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(12), 285–311. DOI: 10.14746/kse.2017.12.14.
- Szkuclarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1) (s. 363–377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 1) (s. 905–906). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Śliwerski, B. (2019). Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, & B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (s. 113–195). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. *Dz. U.* 2017 poz. 59. Pobrano 05.04. 2020, z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2017000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Wesołowska, P. (2015). Parent-children relationship as a subject of parents’ pedagogization. W: H. Krause-Sikorska, & M. Klichowski (red.), *The educational and social world of a child discourses of communication, subjectivity and cyborgization* (s. 280–286). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Pobrano 05.04. 2020 z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13086/1/The%20Educational%20and%20Social%20World%20of%20a%20Child.pdf>.

- Zawadzka, E. (2019). Pedagogizacyjne oblicze edukacji. W: K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja* (s. 249–261). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ziółkowski, P. (2016). *Pedagogizacja rodziców. Potrzeby i uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

PEDAGOGIZATION-RELATED CONTEXTS IN THE GENERAL EDUCATION CORE CURRICULUM FOR FOUR-YEAR HIGH SCHOOL AND FIVE-YEAR SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

ABSTRACT: The aim of the paper is to analyse the content of the core curriculum for high school and secondary technical school using an interpretative framework including two concepts of pedagogization prevalent in Western scientific discourse. As a part of the first concept, the school is deemed responsible for solving social problems. The idea of the other concept is expressed in the proposal put forward for the school concerning the preparation of the students for functioning in a learning society. The text is based on literature in the field of social sciences as well as on research in which content analysis was used in order to answer research questions. The paper consists of three parts supplemented with the introduction and conclusion. The first part discusses the concepts of pedagogization, the next one presents the research methodology, and the third is devoted to the analysis of results. The conducted analyses indicate that the pedagogization-related contexts are present in the core curriculum, but they are taken into account to a varied extent.

KEYWORDS: educationalization, pedagogization, core curriculum, high school, secondary technical school, Polish education system.