

NATALIA STEK-ŁOPATKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID – 0000-0002-7097-0630

WARTOŚCI DEMOKRATYCZNE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. ANALIZA PODSTAWY PROGRAMOWEJ DLA PIERWSZEGO ETAPU EDUKACYJNEGO*

Wprowadzenie: Zmiany zachodzące w ostatnich latach w Polsce i na świecie sprawiły, że jednym z zagadnień wymagających nieustannego monitorowania stała się demokracja. Mimo jej znaczenia nadal pomija się ją w kontekście praktyki edukacyjnej – szczególnie na wczesnych etapach edukacyjnych, neguje się istnienie potrzeby edukacji demokratycznej wśród najmłodszych jednostek poddawanych ustawowej edukacji. Stało się to przyczynkiem do rozpoczęcia badań nad wartościami demokratycznymi w edukacji wczesnoszkolnej, które nie były jeszcze poddawane analizie w kontekście „nowej” podstawy programowej.

Cel badań: Celem badań było rozpoznanie i ocena efektów kształcenia odnoszących się do tychże wartości w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego.

Metoda badań: Metodę zbierania danych stanowiło przeszukiwanie źródeł wtórnych, a metodę analizy danych – analiza semantyczna treści skupiona na jawnym przekazie tekstu.

Wyniki: Wyniki pokazały, że wymagania odnoszące się do wartości demokratycznych w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego są bardzo nieliczne i skupiają się wokół obszaru wiedzy i umiejętności, pomijając postawy.

Wnioski: Zamierzenia sformułowane w ramach dokumentów prawno-oświatowych nierzadko ulegają deformacji i są zagrożone pominięciem w ramach praktyki edukacyjnej przez występowanie programu nieformalnego i ukrytego, a to z kolei sprawia, że kształtowanie warunków umożliwiających dziecku bycie aktywnym obywatelem jest jeszcze bardziej zagrożone.

Słowa kluczowe: wartości demokratyczne, edukacja wczesnoszkolna, podstawa programowa.

* Sugerowane cytowanie: Stek-Łopatka, N. (2023). Wartości demokratyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1), 79–99. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.1.79-99>

WPROWADZENIE

W obliczu zmian zachodzących w ostatnich latach w Polsce i na świecie jednym z kluczowych zagadnień wymagających monitorowania, również w odniesieniu do praktyki edukacyjnej, staje się demokracja. Jest ona *sine qua non* dla kompetencji obywatelskich wskazanych jako kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Rady Unii Europejskiej, 2018). Współczesna demokracja staje wobec wyzwań związanych z coraz większym populizmem rządzących, czego jesteśmy świadkami również w Polsce, polaryzacją i fragmentacją społeczną, dezinformacją, aktywnością ruchów antydemokratycznych, a z drugiej strony – koniecznością radzenia sobie z kryzysami ekonomicznymi, zdrowotnymi, ekologicznymi, wojnami. Jak pisał Freinet: „Arbitralny system szkolny nie może wychowywać przyszłych obywateli-demokratów” (Śliwerski, 2008, s. 15). Trudno zatem oczekiwać od społeczeństwa zrozumienia i stosowania praktyk demokratycznych, jeżeli nie mają wiedzy, umiejętności, jeśli nie doświadczają demokracji na etapie edukacji formalnej już od najmłodszych lat (Zyngier, Traverso, Murriello, 2015).

PROBLEM I CEL BADAŃ

W niniejszym artykule podjęto się analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I–III szkoły). Pozwoli to na rozpoznanie i ewentualną ocenę reprezentacji wartości demokratycznych w podstawie programowej skonstruowanej dla edukacji wczesnoszkolnej.

EDUKACJA I DEMOKRACJA W KONTEKŚCIE WCZESNOSZKOLNYM

Idea połączenia demokracji i edukacji jest obecna w pedagogice krytycznej i emancypacyjnej. Twórcy pedagogiki krytycznej, w tym Freire, wskazują, że władza wykorzystuje systemy edukacyjne w celu wspierania własnych interesów i wykluczania grup podległych, w tym mniejszościowych. Grupy dominujące w społeczeństwie stosują swoją władzę do kontroli nad programami szkolnymi, podręcznikami i działaniami edukacyjnymi. Pedagogika krytyczna ma na celu zmianę opresyjnej rzeczywistości społecznej na taką, która opiera się na równości i sprawiedliwości. Jej zadaniem jest demaskowanie władzy i jej relacji w społeczności, jej kwestionowanie i dążenie do zmiany (Halabi, 2022). Do podobnych wniosków dochodzą przedstawiciele pedagogiki emancypacyjnej: istotne jest poszukiwanie warunków, pozwalających na wyzwolenie podmiotu z ciążących nad nim ograniczeń z zachowaniem refleksyjności (Czerepaniak-Walczak, 2016). Chociaż nie brak głosów krytycznych w odniesieniu do demokratyzacji kultury szkolnej, w tym Blooma czy Estlunda (Nawrocki, 2021), wielu badaczy postuluje konieczność wprowadzenia

edukacji do i w demokracji (Śliwerski, 2008; Gawlicz, 2020; Nawrocki, 2021). Zrozumienie tych pojęć wymaga wyjścia od samej edukacji, która na przestrzeni lat zyskiwała różne definicje. Kwieciński określa ją jako:

[...] ogół uwarunkowań, procesów i działań, które sprzyjają rozwojowi coraz większych możliwości jednostki do osiągnięcia przez nią autonomii, czyli zdolności do samodzielnego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnych zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (Kwieciński, 2019, s. 43).

Definicja ta sama w sobie odnosi się do zagadnień nierozzerwalnie związanych ze światem demokratycznym – autonomii, współpracy czy respektowania ustalonych zasad. Należy jednak pamiętać, że w praktyce edukacyjnej bywa różnie. W idealnym świecie, w którym edukacja spełniałaby wszystkie te zasady, nie byłoby konieczne wysuwanie postulatów zmiany, jak miało to miejsce w przypadku pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Dlatego też biorąc pod uwagę potrzebę ciągłego ulepszania, niezbędna jest demokratyzacja edukacji rozumiana jako uspołecznienie szkoły i równe, podmiotowe traktowanie wszystkich podmiotów w niej funkcjonujących (Śliwerski, 2008), czyli także pełna partycypacja i sposób dystrybucji władzy oparty na zasadach równości i współpracy.

Analiza dostępnej literatury pokazuje, że w kontekście demokracji i demokratyzacji szkoły badacze dotychczas skupiali się głównie na prowadzeniu badań, których próbę badawczą stanowiła młodzież szkolna, studenci – najczęściej kierunków pedagogicznych – i nauczyciele (Zyngier i in., 2015; Correia, Camilo, Aguiar, Amaro, 2019; Nowicka, 2019; Haraldstad, Tveit, Kovač, 2022). Brakuje w nich odniesienia do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, co może stanowić pokłosie powszechnego nieuznawania dziecka jako pełnoprawnego obywatela (Espinoza i Egido, 2022). Wydaje się to niezgodne z aktualnym stanem wiedzy. W koncepcji Eriksona o autonomii można mówić już we wczesnym dzieciństwie (Erikson, 1997), a jak zauważa Kowalska: „[...] istotą demokracji, jej przesłanką i celem jest [...] autonomia [...]. Im więcej autonomii, tym pełniejsza demokracja, im pełniejsza demokracja, tym więcej zbiorowej i indywidualnej autonomii...” (Kowalska, 2005; za: Nawrocki, 2021, s. 98).

Jeszcze na etapie przedszkolnym dochodzi do rozwoju funkcji zarządzających odpowiedzialnych za planowanie, inicjowanie i kierowanie działaniem nastawionym na cel (Kielar-Turska, 2011). Młodszy wiek szkolny, kluczowy dla przedstawianych tu analiz, charakteryzuje się natomiast relatywizmem moralnym, w którym dziecko dostrzega zarówno skutki, jak i intencje działań jednostki (Kielar-Turska, 2011). W kontekście potencjału uczniów warto przywołać ustalenia Klus-Stańskiej, która stwierdza, że treści szkolne ograniczają autonomię dzieci i przyjmują za pewnik niskie możliwości umysłowe uczniów, a proces kształcenia jest oparty na posłuszeństwie i podporządkowaniu (Klus-Stańska, 2019). Ponadto

jak uważa Nawrocki: „[...] w projekt demokratyczny wpisana jest wiara w to, że człowiek może sprawować władzę nad sobą [...] w trybie swobodnej komunikacji dokonującej się pomiędzy wolnymi obywatelami, zdolnymi do refleksji i wewnątrzsterowności” (Nawrocki, 2021, s. 33).

Pojawia się zatem pytanie: po co dziecku na etapie wczesnoszkolnym demokracja w szkole/edukacji? Po pierwsze, zdaniem Mayora, edukacja obywatelska (którą można potraktować jako zbiór łączący w sobie edukację dla i w demokracji) „[...] stanowi priorytet dla szkoły: poczynając od szkoły podstawowej” (Mayor i in., 2001, s. 391; za: Dudzikowa, 2008, s. 228). Zgodnie z ekologiczną koncepcją rozwoju Bronfenbrenera na rozwój jednostki wpływają cztery główne czynniki: indywidualna charakterystyka, wpływ rówieśników, relacje rodzinne, charakterystyka miejsca zamieszkania i sąsiedztwa (Bronfenbrenner). W teorii tej podkreśla się fakt, że niski status społeczno-ekonomiczny może być czynnikiem ryzyka w rozwoju człowieka (Borucka i Ostaszewski, 2008). Biorąc pod uwagę, że status ten oraz związane z tym doświadczenia są ważnym predyktorem procesu nabywania kompetencji obywatelskich, konieczne jest podejmowanie przez szkołę, jako instytucję edukacji formalnej i obowiązkowej dla wszystkich grup społecznych, działań potencjalnie rekompensujących, dzięki którym możliwe będzie dalsze rozwijanie kompetencji obywatelskich. Edukacja szkolna nie jest ani najważniejszą, ani najlepszą formą edukacji obywatelskiej, jednak jest dostępna niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego uczniów i ich doświadczeń pozaszkolnych, a zatwierdzona przez Ministra Edukacji i Nauki podstawa programowa (Dz.U. 2017 poz. 356) jest dokumentem obowiązującym wszystkich, bez względu na powyższe czynniki. Psycholodzy rozwojowi podkreślają, że doświadczenia w okresie dzieciństwa rzutują na rozwój człowieka i jego całe życie (Trempała i Olejnik, 2011). Dlatego też biorąc pod uwagę sentencję „demokracja nie spadnie z nieba” (Zyngier i in., 2015), niezbędne jest dostarczanie jednostkom doświadczeń umożliwiających rozwijanie kompetencji obywatelskich już na pierwszym etapie edukacyjnym – szczególnie w kraju posiadającym demokrację określaną mianem „wadliwej” (Democracy Index, 2021) – tak aby rozwijać w jednostce zrozumienie procesu i łatwiejsze w nim funkcjonowanie jako aktywnego obywatela.

Jak wskazuje Śliwerski: „w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji” (Śliwerski, 2011, s. 74). Oznacza to, że absolwent polskiej szkoły powinien mieć wiedzę na temat samego systemu demokratycznego, jego specyfiki i mechanizmu działania (o demokracji), a jednocześnie być przygotowanym do bycia świadomym obywatelem (dla demokracji). Pomija się jednak ostatni typ, kształcenie w demokracji, będący uwzględnieniem w procesie nauczania indywidualnych predyspozycji jednostki dzięki wykorzystaniu właściwych metod i form pracy, biorących pod uwagę wartość współpracy, aktywności

i równości, a jednocześnie wewnątrzsterowności, refleksyjności i sprawczości. Wartości te, przyjęte za Nawrockim (2021), można określić mianem wartości demokratycznych, w duchu których powinna funkcjonować jednostka już od najmłodszych lat. Sprawdzenie tego, czy szkoła umożliwia uczenie się i działanie w warunkach demokratycznych, wymagałoby jednak wielostronnej diagnozy praktyki edukacyjnej. Częścią tej diagnozy jest przeprowadzenie analizy podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej – będącej jednym ze źródeł edukacji dla demokracji – co może jednocześnie stanowić kontekst dla dalszych badań.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

W literaturze przedmiotu występuje wyraźna luka badawcza w obszarze edukacji dla demokracji na etapie wczesnoszkolnym w Polsce. Nie brakuje jednak badaczy podejmujących się analizy dokumentu w innym kontekście. Można tu wymienić m.in. badania Pankowskiej i Chomczyńskiej-Rubachy (2015; Pankowska, 2020) czy zespołu pod kierunkiem Chmury-Rutkowskiej, Dudy, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak (2015), w których skupiano się m.in. na zagadnieniu *gender mainstreaming*. W kontekście edukacji wczesnoszkolnej pojawiły się prace Józefowicz, Buk-Cegiełki, Mach (Józefowicz, 2013; Buk-Cegiełka, 2018; Mach, 2019), a część projektów badawczych, w tym autorstwa Szoski, Zawadzkiej i Kozłowskiej (Szoska, 2019; Zawadzka, 2020; Kozłowska, 2021), skupiała się na podstawach programowych dla pozostałych etapów edukacyjnych. Inspirację do badania stanowiły działania toruńskiego zespołu badaczek w składzie: Kopińska, Majchrzak-Ptak, Matusiak, Murawska, Przyborowska, Solarczyk-Szwec, Symonowicz-Jabłońska, Szwech, Wieczór, przeprowadzone w latach 2015–2016. Ich praca była skupiona na kompetencjach społecznych i obywatelskich w podstawach programowych kształcenia ogólnego, w zakres których wchodzi także wymagania odnoszące się do wartości demokratycznych. Publikacje stworzone przez badaczki na podstawie „starej” i „nowej” (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Kopińska, Przyborowska, Solarczyk-Szwec, 2021) stały się wzorcem metodologicznym, a jednocześnie kontekstem dla mojego badania. Mimo istniejących badań dotychczas nie podejmowano się analizy nowej (por. Kopińska, 2016) podstawy programowej przeznaczonej dla dzieci na etapie wczesnoszkolnym w kontekście wyłącznie wartości demokratycznych. Dlatego też cel badania omawianego w niniejszym artykule stanowiło rozpoznanie i ocena wymagań szczegółowych wynikających z tychże wartości w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego, a pytania badawcze przyjęły następującą formę:

1. Jaka jest liczebność wymagań szczegółowych odnoszących się do takich wartości demokratycznych, jak: równość, aktywność, wewnątrzsterow-

ność, refleksyjność, sprawczość, współpraca w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego?

2. Jaka jest liczebność wymagań szczegółowych odnoszących się do określonych wartości demokratycznych (równość, aktywność, wewnątrzsterowność, refleksyjność, sprawczość, współpraca) w poszczególnych obszarach edukacji? W którym obszarze edukacji wartości dominują, a w którym są mniej liczne?
3. Jak są reprezentowane wymagania szczegółowe odnoszące się do wartości demokratycznych (równość, aktywność, wewnątrzsterowność, refleksyjność, sprawczość, współpraca) w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw? W którym obszarze wartości dominują, a w którym są słabiej reprezentowane lub pomijane?

Metodę zbierania danych stanowiło przeszukiwanie źródeł wtórnych, a metodę analizy danych – analiza semantyczna treści skupiona na jawnym przekazie tekstu (Rubacha, 2008). Materiał badawczy stanowiła podstawa programowa dla pierwszego etapu edukacyjnego zawarta w Załączniku 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).

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Jednostkę analizy stanowiły wymagania szczegółowe z podstawy programowej w zakresie: edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej, wychowania fizycznego, edukacji językowej (język obcy nowożytny), etyki. W badaniu nie uwzględniono języka mniejszości narodowej/etnicznej, języka regionalnego, religii nauczanej na podstawie odrębnych programów.

W badaniu wykorzystano wartości demokratyczne wyróżnione przez Nawrockiego (2021), nadając im – po uwzględnieniu dokumentów i literatury przedmiotu (IBE, 2013; Chmura-Rutkowska i in., 2016; Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Zalecenie Rady Unii Europejskiej, 2018; Nawrocki, 2021) – znaczenia przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 1.

Kategorie analityczne wykorzystane w badaniach wraz z definicjami

Kategoria analityczna	Definicja
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>równości</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>równości</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na zrozumieniu i stosowaniu zasady równych praw każdego człowieka, poszanowaniu różnorodności innych osób i ich potrzeb, gotowości do pokonywania uprzedzeń i osiągnięcia kompromisu, ocenie zachowań swoich i innych osób w kontekście przestrzegania zasady równości.
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>aktywności</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>aktywności</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na rozumieniu znaczenia aktywności w kontekście obywatelskim, gotowości do podejmowania inicjatywy społecznej oraz projektowaniu i realizowaniu takich działań.
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>wewnętrzsterowności</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>wewnętrzsterowności</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na rozumieniu znaczenia i umiejętności kierownictwa nad sobą, kształtowaniu swojego rozwoju i poleganiu na własnych osądach, gotowości do postępowania zgodnie z nimi.
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>refleksyjności</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>refleksyjności</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na rozumieniu znaczenia i dokonywaniu krytycznej refleksji nad funkcjonowaniem w społeczeństwie, doświadczeniami swoimi i innych osób oraz ich wartościowaniu.
Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>sprawczości</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>sprawczości</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na rozumieniu znaczenia oddziaływania na innych ludzi, wpływaniu na szerszą sieć relacji społecznych i gotowości do wprowadzania zmian w społeczeństwie.

Ocena danego wymagania z podstawy programowej jako odnoszącego się do <i>współpracy</i>	Wymaganie oceniane jako odnoszące się do <i>współpracy</i> to takie, które składa się z efektów uczenia się koncentrujących się na wiedzy i/lub postawach i/lub umiejętnościach polegających na rozumieniu warunków pracy zespołowej, pełnionych ról, zasad jej zawierania, gotowości do podejmowania współpracy i współdziałania z innymi jednostkami dla osiągnięcia wspólnego celu oraz ocenianiu efektów współpracy.
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie IBE, 2013; Chmura-Rutkowska i in., 2016; Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Zalecenie Rady Unii Europejskiej, 2018; Nawrocki, 2021.

Chcąc określić, czym są obszary wiedzy, postaw i umiejętności, przyjęto następujące definicje (IBE, 2013; Jankowski, 2013; Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017):

- wiedzy – dotyczą m.in. pamiętania, odtwarzania z pamięci, a w efektach uczenia się pojawiają się takie czasowniki, jak: „wyjaśnia”, „omawia”, „charakteryzuje”;
- postaw – odnoszą się m.in. do uczuć, zasad, wartościowania, gotowości do reagowania, a w efektach uczenia się pojawiają się takie czasowniki, jak: „tworzy”, „ocenia”, „weryfikuje”;
- umiejętności – skupiają się na wykonywaniu określonych czynności, a w efektach uczenia się pojawiają się takie czasowniki, jak: „akceptuje”, „reaguje”, „przestrzega zasad”.

Zdefiniowanie kategorii analitycznych sformułowanych na podstawie dokumentów i wskazanej literatury w połączeniu z powyższą charakterystyką trójką kompetencyjnego pozwoliło na przeprowadzenie analizy materiału badawczego.

WYNIKI BADAŃ

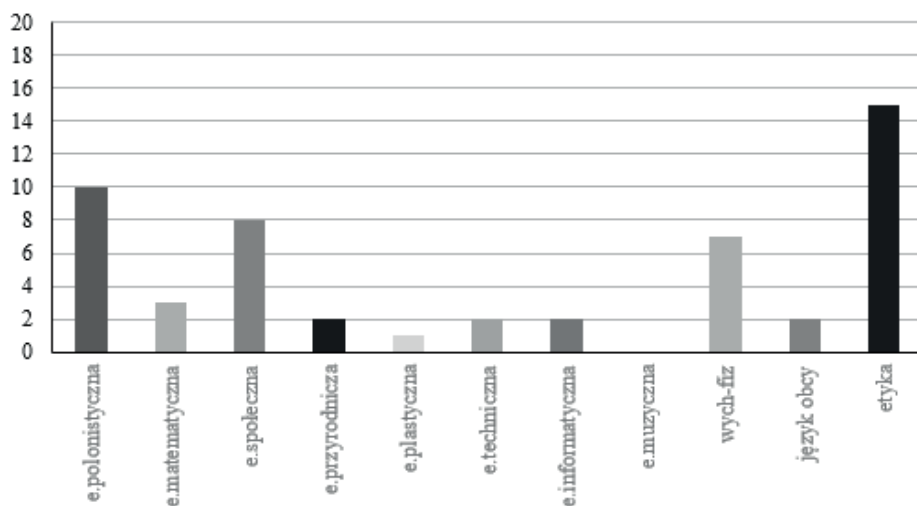
Wstępna analiza wykazała, że 27,8% wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego odnosi się do wartości uznanych za demokratyczne. Wynik procentowy odnosi się do 241 wymagań szczegółowych poddanych analizie. Z analizy wykluczono punkty zawarte w podstawie programowej niemożliwe do oceny w kontekście przynależności do obszaru wiedzy, postaw i umiejętności, np. wymieniane lektury szkolne. Ponieważ analiza pokazała, że w poszczególnych wymaganiach w podstawie programowej może występować więcej niż jedna wartość, w dalszej części tekstu posługuję się danymi liczbowymi.

Analiza wymagań szczegółowych odnoszących się do wartości demokratycznych pozwala wysnuć wnioski, że na etapie wczesnoszkolnym wartości te zdecydowanie dominują w ramach jednego przedmiotu – etyki. Wydaje się to niepokojące, biorąc pod uwagę, że uczestnictwo w tym przedmiocie nie jest obligatoryjne, a część szkół nie podejmuje się nawet jego zorganizowania na terenie placówki

– stworzona przez Fundację Wolność od Religii Mapa (nie)równości w szkole wykazuje trudność w dostępie do lekcji etyki w odniesieniu do 1679 szkół w Polsce (dane na dzień 19.11.2022). Drugim obszarem pod względem liczebności takich wymagań okazała się edukacja polonistyczna, a następnie edukacja społeczna i wychowanie fizyczne – zajęcia te są dostępne i obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Pozostałe obszary znikomo odnosiły się do wartości demokratycznych: edukacja matematyczna zawierała trzy odniesienia, język obcy, edukacja przyrodnicza, techniczna i informatyczna zawierały po dwa odniesienia, edukacja plastyczna jedno, a edukacja muzyczna nie miała ich wcale (wykres 1).

Wykres 1.

Liczba wymagań szczegółowych odnoszących się do wartości demokratycznych z podziałem na obszary edukacji



Źródło: badania własne.

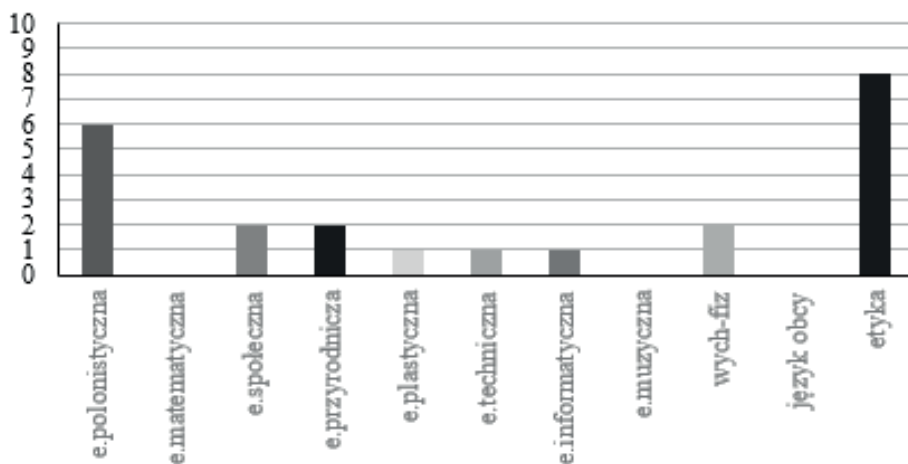
Analiza treści pozwoliła na określenie liczebności wymagań szczegółowych odnoszących się do poszczególnych wartości demokratycznych w każdym z obszarów edukacji wczesnoszkolnej. Dominująca okazała się reprezentacja tych wymagań, które odnosiły się do refleksyjności ($N = 23$, gdzie N oznacza ilość wymagań szczegółowych w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego odnoszących się do wybranej wartości). Najwięcej było ich w etyce i edukacji polonistycznej (wykres 2). Wśród przykładów wymagań odnoszących się do refleksyjności można wymienić takie, jak: uczeń „odróżnia szczęście od doraźnie odczuwanej przyjemności i poznaje, że dobro jest źródłem szczęścia własnego oraz innych osób; dostrzega, że lepiej poznaje siebie, bardziej się rozwija i czerpie szczęście

w relacji z innymi osobami niż w samotności; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera”.

Wymagania odnoszące się do refleksyjności nie wystąpiły w ramach edukacji matematycznej, muzycznej i w języku obcym. Matematyka na etapie wczesnoszkolnym wymaga refleksji i przemyśleń nad własnymi doświadczeniami, tak aby dziecko mogło zrozumieć zagadnienia wykraczające poza liczenie i rachunki powszechnie uważane za główny nurt tegoż przedmiotu (Semadeni, 2016; Jastrzębska-Krajewska, 2022). Przecież równie ważnymi – o ile nie ważniejszymi, znacznie wykraczającymi poza stronicę kart pracy – obszarami składającymi się na matematykę są m.in.: orientacja przestrzenna, intuicja geometryczna, rytmy, myślenie przyczynowo-skutkowe, klasyfikacja, konstruowanie gier (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2015). W kontekście powyższych obszarów refleksyjność i umiejętność samodzielnego myślenia są kluczowe dla pojęć matematycznych w umyśle dziecka (Przybyła, 2020), a przez marginalne potraktowanie tej wartości w ramach edukacji matematycznej podstawa programowa wydaje się zawodzić.

Wykres 2.

Refleksyjność w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego z podziałem na obszary



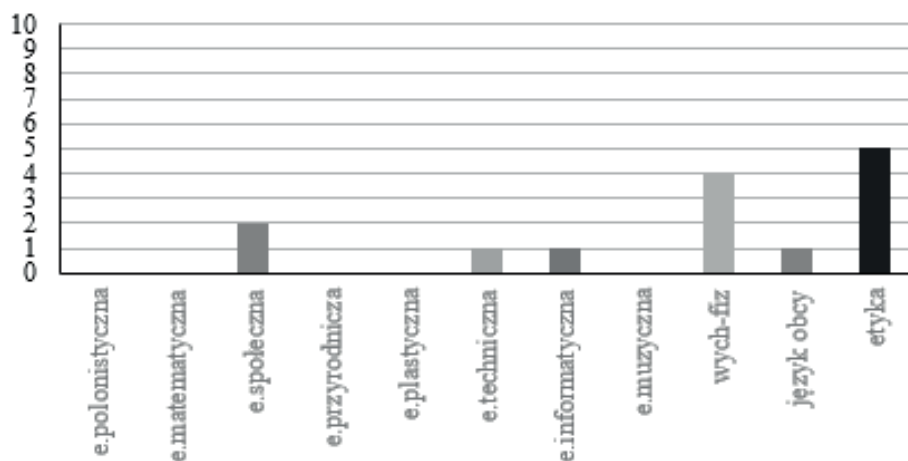
Źródło: badania własne.

Drugą pod względem liczebności kategorią okazała się współpraca ($N = 14$), która najliczniej występowała w etyce (np. „uczeń wchodzi w relacje z innymi osobami”) i wychowaniu fizycznym, dzięki pracy grupowej i grom zespołowym (np. „uczestniczy w zabawach i grach zespołowych”). Zaskakująco niski wynik w kontekście wymagań związanych ze współpracą można zauważyć w ramach edukacji

społecznej. Wymagania odnoszące się do współpracy wystąpiły po razie w edukacji technicznej, informatycznej i języku obcym, podczas gdy pozostałe obszary zostały pominięte.

Wykres 3.

Współpraca w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego z podziałem na obszary

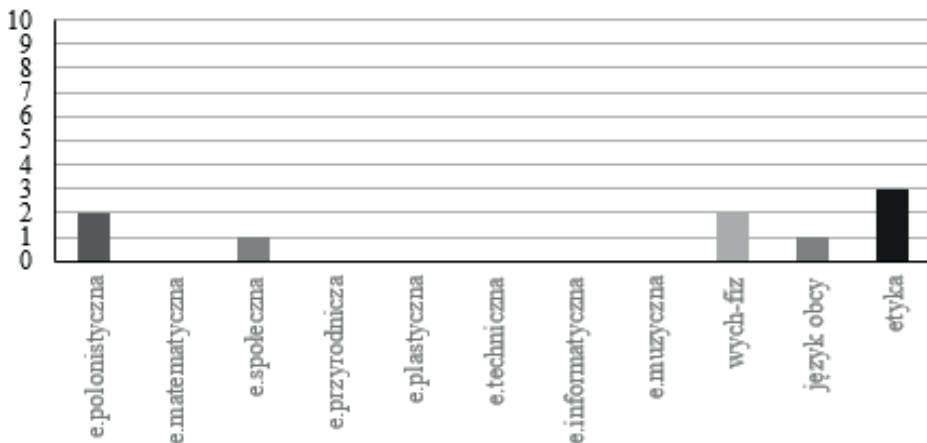


Źródło: badania własne.

Wymagania odnoszące się do równości wystąpiły dziewięć razy, z czego najliczniej kategoria ta była reprezentowana w etyce (np. „szanuje godność każdej osoby ludzkiej oraz swoją”), dwukrotnie w edukacji polonistycznej i wychowaniu fizycznym (np. „okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; uznaje, że każdy człowiek ma inne możliwości w zakresie sprawności fizycznej”) oraz jednokrotnie w języku obcym nowożytnym i edukacji społecznej. Co ciekawe, kategoria równość była reprezentowana w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego jedynie w odniesieniu do pochodzenia, przynależności religijnej i niepełnosprawności, a samo pojęcie równości się w niej nie pojawiło (Kopińska, 2019a). Nie było odniesienia do płci, orientacji seksualnej i pozycji społecznej, co w kontekście wciąż dominującego w podręcznikach do klas I–III androcentryzmu (Buchnat i Chmura-Rutkowska, 2016) budzi obawę o powstanie nieprawidłowości w zakresie edukacji na rzecz równości płci, niezwykle potrzebnej i aktualnej.

Wykres 4.

Równość w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego z podziałem na obszary



Źródło: badania własne.

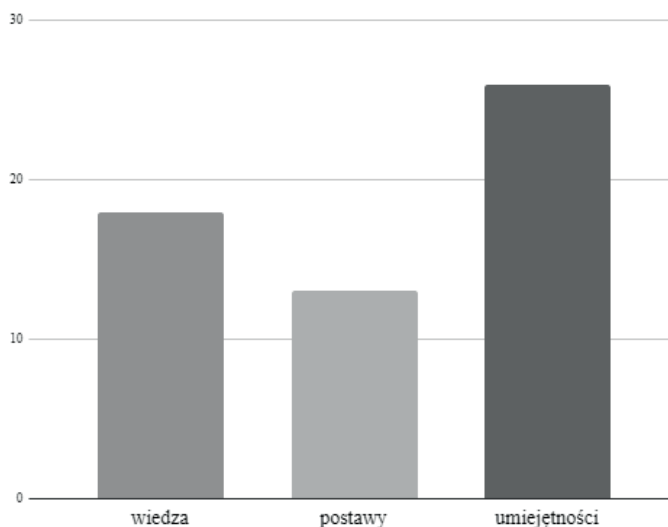
Wymagania związane ze sprawczością ($N = 8$) wystąpiły trzykrotnie w edukacji społecznej i etyce (np. „przyjmuje rolę lidera zespołu”) oraz dwukrotnie w wychowaniu fizycznym. Występowanie wymagań odnoszących się do wewnątrzsterowności ($N = 7$) zauważono trzykrotnie w edukacji matematycznej (np. „dostrzeż problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania”), dwukrotnie w edukacji polonistycznej (np. „szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym”) i po razie w edukacji plastycznej i etyce. Najmniej liczne okazały się wymagania szczegółowe związane z aktywnością ($N = 3$), która wystąpiła dwukrotnie w edukacji społecznej (np. „uczestniczy w wyborach samorządu uczniowskiego w klasie, w szkole”) i jeden raz w etyce, co oznacza, że w toku obowiązkowej edukacji na pierwszym etapie edukacyjnym uczniowie muszą zrealizować tylko dwa wymagania odnoszące się bezpośrednio do aktywności rozumianej w kontekście społecznym i obywatelskim. Oznacza to, że analizowana podstawa programowa może sprzyjać kształtowaniu jednostek biernych, edukacji w warunkach uniemożliwiających partycypację na wyższych jej poziomach zgodnie z typologią dziecięcej partycypacji zaproponowaną przez Harta (Brzozowska-Brywczyńska, 2013; Olczak, 2015). Podstawa programowa nie zakłada rozwijania inicjatywy dziecięcej, realizacji wyższych szczebli partycypacji (inicjowanie i kierowanie przez dzieci przy wsparciu dorosłych, inicjowanie przez dzieci i realizacja przy współudziale dorosłych), co mogłoby być przyczynkiem rozwoju demokracji (Brzozowska-Brywczyńska, 2013; Olczak, 2015). Brak partycypacji dziecięcej już teraz jest widoczny w działalności samorządu szkolnego, któ-

ry w sposób instrumentalny jest traktowany przez dorosłych członków społeczności jako „zabawa w demokrację”, a nie faktyczny element systemu demokratycznego (Kopińska, 2019b). Jak zresztą zauważyła Kopińska, podstawy programowe dla ośmioletniej szkoły podstawowej pomijają zagadnienie partycypacji obywatelskiej (Kopińska, 2019b) i procesów demokratycznych. Poza tematyką wyborów uczeń nie ma możliwości na zrozumienie kwestii związanych z krytyką czy sprzeciwem wobec polityki i prawa (Kopińska, 2018), czyli umiejętności niezbędnych w czasach zagrożonego pluralizmu.

Przeprowadzone badanie pozwoliło ustalić, w jaki sposób wymagania szczegółowe dla pierwszego etapu edukacyjnego związane z analizowanymi wartościami są reprezentowane w obszarze wiedzy, postaw i umiejętności. W wymaganiach, o których mowa wyżej, dominowały te związane z umiejętnościami, na drugim miejscu pod względem liczebności była wiedza, a najmniej liczne okazały się postawy (wykres 5).

Wykres 5.

Wymagania szczegółowe odnoszące się do wartości demokratycznych z podziałem na wiedzę, postawy i umiejętności



Źródło: badania własne.

Wynik ten pokazuje, że edukacja szkolna w założeniu ma częściowo charakter transmisyjny, nastawiony na zapamiętanie i wykonanie zadania oparte na zdobytych informacjach, a samo podejmowanie działania czy wykazywanie inicjatywy (czyli to, czym są postawy) jest zaniedbywane – a przecież to jest właśnie podstawą zrozumienia i funkcjonowania w demokracji. Podobną relację między wiedzą,

postawami, a umiejętnościami zauważono, analizując podstawę programową dla pierwszego etapu edukacyjnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich (Solarczyk-Szwec, 2021). Wcześniejsze badania, odnoszące się do „starej” podstawy programowej (Symonowicz-Jabłońska i Wieczór, 2017) pokazywały względną równowagę między liczebnością wymagań szczegółowych w zakresie postaw, umiejętności i wiedzy odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich, co badaczki argumentowały specyfiką edukacji zintegrowanej: „Zrównoważona relacja między przekazem wiedzy, rozwijaniem umiejętności i kształtowaniem postaw wynika z założeń edukacji zintegrowanej i znajduje właściwe odzwierciedlenie w podstawie programowej dla analizowanego etapu kształcenia” (Symonowicz-Jabłońska i Wieczór, 2017, s. 117).

Uaktualnione dane pokazały utracenie dotychczasowej harmonijności między powyższymi obszarami na pierwszym etapie edukacyjnym (Kopińska, 2018; Solarczyk-Szwec, 2021). Porównanie wyników uzyskanych w „starej” i „nowej” podstawie w odniesieniu do relacji między obszarami wiedzy, postaw i umiejętności w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich na pierwszym etapie edukacyjnym wypada na niekorzyść tej drugiej. Wynik analiz, których wyniki są prezentowane w niniejszym artykule, również to potwierdza. Mimo że tu uwaga została skupiona na wymaganiach odnoszących się do wartości demokratycznych, to jednak wpisują się one w płaszczyznę wspomnianych kompetencji.

Analiza relacji między wiedzą, postawami a umiejętnościami odnoszącymi się do poszczególnych wartości demokratycznych (wykres 6) wykazała, że najwyższą pozycję wiedza osiągnęła w wymaganiach odnoszących się do refleksyjności. W wymaganiach odnoszących się do tej wartości zaobserwowano jednocześnie niemal tyle samo umiejętności. Podobna relacja między wymaganiami dotyczącymi wiedzy i umiejętności wystąpiła w przypadku tych odnoszących się do sprawczości – w tym przypadku obszary równoważyły się. Umiejętności natomiast dominowały w wymaganiach związanych ze współpracą i wewnątrzsterownością. Postawy natomiast dominowały w zakresie dwóch kategorii – równości i aktywności.

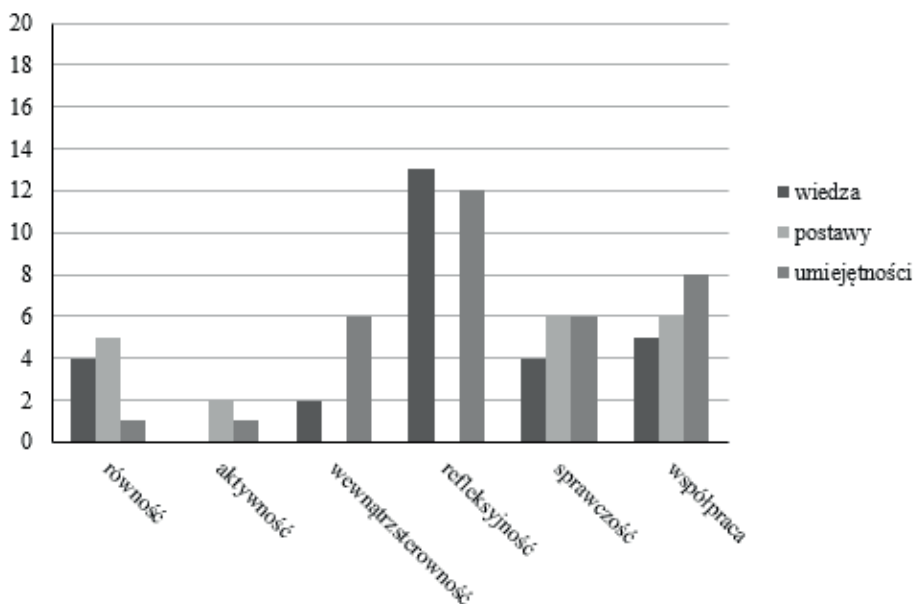
Wynik ten wskazuje na niedostateczną artykulację postaw w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego w kontekście badanych wartości. Celem edukacji w i dla demokracji powinno być przede wszystkim ułatwienie jednostce bycia świadomym i aktywnym obywatelem, co wymaga kształtowania sytuacji rozwijających odpowiednie postawy. Biorąc pod uwagę dominację wiedzy i umiejętności, nasuwa się wniosek, że podstawa programowa zakłada samoczynne przełożenie określonej wiedzy i umiejętności na odpowiednie postawy.

W ramach przeprowadzonego badania postanowiono również sprawdzić relację między obszarem wiedzy, postaw i umiejętności z wykluczeniem z analizy przedmiotu nieobligatoryjnego, czyli etyki. W tym przypadku wyniki prezentują się znacznie bardziej optymistycznie – umiejętności nadal dominują, jednak na drugim miejscu plasują się postawy, które nieznacznie przewyższają wiedzę pod

względem liczebności występowania. Sprawia to, że relacja między wymienionymi obszarami jest wręcz wzorowa, choć oczywiście nadal jest to tylko zapis w dokumencie i nie oznacza jednakowej realizacji na rzeczywistych lekcjach.

Wykres 6.

Reprezentacja badanych wartości demokratycznych w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego z podziałem na obszary: wiedzy, postaw, umiejętności



Źródło: badania własne.

WNIOSKI

Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego pokazała, że najlepiej reprezentowaną wartością demokratyczną jest refleksyjność. Wyniki pozostałych kategorii znacznie różnią się pod względem ilości. Sformułowanie wniosków jest szczególnie uzasadnione dla wymagań odnoszących się do wartości o największej i najmniejszej liczebności – czyli wspomnianej już refleksyjności i aktywności analizowanej w kontekście inicjatywy społecznej i obywatelskiej.

Choć pierwsza z wartości posiada największą reprezentację, niepokojący jest fakt, że pod względem liczebności dominowała w ramach etyki, będącej przedmiotem, którego realizacja jest nieobowiązkowa, a zatem znaczna część uczniów może mieć styczność z wymaganiami odnoszącymi się do refleksyjności w mniej-

szym stopniu (choć nadal wartość ta byłaby dominującą). Marginalną wartością stała się aktywność, której dotyczyły tylko dwa wymagania szczegółowe w toku edukacji obowiązkowej – nie licząc etyki. Biorąc pod uwagę niewielką liczebność wartości demokratycznych w podstawie programowej obowiązującej wszystkie osoby uczące się – czyli wykluczając wymagania sformułowane dla etyki – pojawia się pytanie: dlaczego tak ważne kategorie, będące częścią kompetencji kluczowych uważanych za konieczne do edukacji całożyciowej (Zalecenie Rady Unii Europejskiej, 2018), a przede wszystkim – funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, ogranicza się w dużej mierze do przedmiotu nieobligatoryjnego? Działanie to staje się jeszcze bardziej nieuzasadnione, zważywszy na to, że część szkół nawet w przypadku obecności chętnych osób nie może zapewnić realizacji tego przedmiotu, chociażby z uwagi na niewystarczającą liczbę nauczycieli – w roku szkolnym 2019/2020 w Polsce było 3719 nauczycieli etyki, a 20 900 szkół dla dzieci i młodzieży (Demagog.org, 2021) – a jego poprawność merytoryczna jest zagrożona próbami zredukowania przedmiotu do etyki katolickiej (Domecki, 2022).

Konieczna wydaje się zmiana podstawy programowej, szczególnie w ramach obszarów obligatoryjnych. Należałoby zadbać o większą równowagę w liczebności wymagań nawiązujących do wartości demokratycznych i zwrócić uwagę na ich powiązanie z efektami kształcenia – np. w edukacji matematycznej, której realizacja wymaga równoczesnego rozwijania refleksyjności, pominiętej w tymże obszarze. Reforma ta powinna zostać poprzedzona gruntownymi analizami i diagnozą rzeczywistych potrzeb, a nie (tak jak miało to miejsce przy wprowadzaniu najnowszej podstawy programowej) zastosowaniem niewiele zmieniających, kosmetycznych poprawek, na co wskazują dostępne analizy porównawcze (Kopińska, Przyborowska, Solarczyk-Szwec, 2021).

W badaniu celowo zastosowano ograniczoną ilość kategorii. Wykorzystanie licznych kategorii analitycznych na wykorzystanym materiale spowodowałoby fragmentaryzację wyników i trudność w formułowaniu wniosków. Mimo to wyniki pozwalają na dość ogólną ocenę podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego w kontekście wartości demokratycznych – a w zasadzie ich niewielkiej reprezentacji w ramach obszarów obligatoryjnych dla wszystkich uczniów i uczennic. Należy pamiętać, że zamierzenia sformułowane w ramach dokumentów prawno-oświatowych nierzadko ulegają deformacji i są zagrożone pominięciem w ramach praktyki edukacyjnej przez występowanie programu nieformalnego i ukrytego, a to z kolei sprawia, że kształtowanie warunków umożliwiających dziecku bycie aktywnym obywatelem jest jeszcze bardziej zagrożone.

BIBLIOGRAFIA

- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12, 587–597.
- Bronfenbrenner, U. (1978). The Social Role of the Child in Ecological Perspective. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 4–20. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0101>
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). (Poza)artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych. W D. Kassjanowicz, A. Sekuła (Red.), *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 27–71). Scholar.
- Buchnat, M., Chmura-Rutkowska, I. (2016). Edukacja wczesnoszkolna w klasach 1–3 – raport przedmiotowy. W I. Chmura-Rutkowska i in. (Red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 2. Raporty przedmiotowe i rekomendacje* (s. 32–88). Fundacja Feminoteka.
- Buk-Cegiełka, M. (2018). Szanse wychowania ku wartościom w aktualnej podstawie programowej w świetle integralnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 1, 129–141. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2018.37.1.129-141>
- Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M., Sołtysiak-Łuczak, A. (Red.). (2015). *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1–3*. Fundacja Feminoteka.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., Amaro, F. (2019). Children's Right to Participate in Early Childhood Education Settings: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2016). Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 11–21. <https://doi.org/10.18276/psw.2016.2-02>
- Demagog.org. (2021). Ile wynosi liczba nauczycieli etyki w polskich szkołach? Pobrane 15, grudnia, 2022 z: <https://demagog.org.pl/wypowiedzi/ile-wynosi-liczba-nauczycieli-etyki-w-polskich-szkolach/>
- Democracy Index 2021. (2022). Pobrane 13, listopada, 2022 z: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021>
- Domeracki, P. (2022). Prowizoryczny (substytucyjno-dyspersyjny) status etyki w polskim systemie edukacji. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 3, 55–86. <https://doi.org/10.12775/SPI.2022.3.003>
- Dostępność lekcji religii wyznań mniejszościowych i lekcji etyki w ramach systemu edukacji szkolnej. Analiza i zalecenia. (2015). *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 6. Pobrano 13, listopada, 2022 z: <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN%20RZECZNIKA%20PRAW%20OBYWATELSKICH%202015%20nr%206.pdf>
- Dudzikowa, M. (2008). Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności. W M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (Red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 4 (s. 205–262). GWP.

- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. REBIS.
- Espinoza, K.G., Egido, L.T. (2022). Analysis of an Experience of Daily Practices of Democracy in Early Childhood Education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 139–165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- Fundacja Wolność od Religii. Mapa nie(równość) w szkole. Pobrane 19, listopada, 2022 z: rownoscwzskole.pl
- Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Blżej Przedszkola.
- Halabi, R. (2022). Dialogic Teaching in the Academy: Difficulties, Challenges and an Opportunity for Engaged, Active and Critical Learning. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2041707>
- Haraldstad, Å., Tveit, A.D., Kovač, V.B. (2022). Democracy in Schools: Qualitative Analysis of Pupils' Experiences of Democracy in the Context of the Norwegian School. *Cambridge Journal of Education*, 1, 73–89. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935738>
- IBE. (2013). *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Pobrane 18, listopada, 2022 z: https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/publikacje/PDF/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf
- Jankowski, T. (2013). Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona. Pobrane 25, listopada, 2022 z: <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html>
- Jastrzębska-Krajewska, Z. (2022). *Ruch plus muzyka równa się matematyka*. Blżej Przedszkola.
- Józefowicz, A. (2013). Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej. *Ars inter Culturas*, 2, 105–117.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W J. Trempała (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 202–233). PWN.
- Klus-Stańska, D. (2019). Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki. W M. Wiśniewska Kin, J. Bonar, A. Buła, (Red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* (s. 13–32). Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopińska, V. (2016). Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego. *Rocznik Pedagogiczny*, 39, 55–67.
- Kopińska, V. (2018). Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna, *Parezja*, 1, 132–154. <https://doi.org/10.15290/parezja.2018.09.08>
- Kopińska, V. (2019a). Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School. *Journal of Social Science Education*, 1, 172–202. <https://doi.org/10.4119/jsse-1409>

- Kopińska, V. (2019b). Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej. W K. Szafraniec (Red.), *Młodzi 2018* (s. 149–161). A PROPOS Serwis Wydawniczy Anna Sikorska-Michalak.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (Red.). (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kopińska, V., Przyborowska, B., Solarczyk-Szwec, H. (Red.). (2021). *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kozłowska, A. (2021). Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 123–150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W Z. Kwieciński, B. Śliwerski (Red.), *Pedagogika* (s. 41–54). PWN.
- Mach, E. (2019). Edukacja jako platforma budowania gotowości ucznia do przestrzegania praw człowieka: prawa człowieka w podstawie programowej i wybranych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej. W A. Czubik, D. Dziwisz, E. Szczepankiewicz-Rudzka (Red.), *Prawa człowieka wobec wyzwań współczesnego świata* (s. 257–272). Księgarnia Akademicka.
- Nawrocki, R. (2021). *Kultura demokracji w szkole*. Wolters Kluwer.
- Nowicka, M. (2019). Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odświeżeniu krytycznych zdarzeń. *Studia Edukacyjne*, 55, 27–38. <https://doi.org/10.14746/se.2019.55.2>
- Olczak, A. (2015). *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*. Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój.
- Pankowska, D. (2020). Health Education in Upper Secondary Schools – Assumptions and Opportunities of Implementation in the Light of the Curriculum. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, 5–26. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.001>
- Pankowska, D., Chomczyńska-Rubacha, M. (2015). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, 36, 55–72. <https://doi.org/10.14746/se.2015.36.4>
- Przybyła, T. i in. (2020). Dziecięca matematyka. W H. Krauze-Sikorska, Klichowski M. (Red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 119–138). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Semadeni, Z. (2016). *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Solarczyk-Szwec, H. (2021). Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych kształcenia ogólnego. W V. Kopińska, B. Przyborowska, H. Solarczyk-Szwec (Red.), *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich* (s. 43–80). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Symonowicz-Jabłońska, I., Wieczór, E. (2017). Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych I etapu edukacyjnego. W V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (Red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (s. 115–132). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szoska, M. (2019). Nieuchwytna obecność. Film i nowe media w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*, 10, 183–193. <https://doi.org/10.24917/20820909.10.17>
- Śliwerski, B. (2008). *Klinika szkolnej demokracji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W J. Szomburg (Red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (s. 73–84). Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Trempała, J., Olejnik, M. (2011). Badanie rozwoju psychicznego człowieka. W J. Trempeła (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 127–144). PWN.
- Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N., Zúñiga, C.G. (2021). A School Effectiveness Approach to Good Citizenship. W E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes, K. J. Kennedy (Red.), *Good Citizenship for the Next Generation* (s. 67–88). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5>
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. (Tekst mający znaczenie dla EOG). 2018/C 189/01. Pobrane 25, listopada, 2022 z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku 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).
- Zawadzka, E. (2020). Konteksty pedagogizacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum. *Forum Oświatowe*, 1, 127–146. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.8>
- Zyngier, D., Traverso, M.D., Murriello, A. (2015). ‘Democracy Will not Fall from the Sky’. A Comparative Study of Teacher Education Students’ Perceptions of Democracy in Two Neoliberal Societies: Argentina and Australia. *Research in Comparative & International Education*, 2, 275–299. <https://doi.org/10.1177/1745499915571709>

DEMOCRATIC VALUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. CORE CURRICULUM ANALYSIS

Introduction: Changes taking place in Poland and in the world in recent years have made democracy one of the issues requiring constant monitoring. Despite its importance, it is still omitted in the context of educational practice – especially at the early stages of education, the existence of the need for democratic education among the youngest individuals subject to statutory education is denied. This contributed to the start of research on democratic values in early childhood education, which had not yet been analyzed in the context of the “new” core curriculum.

Research Aim: The aim of the research was to identify and evaluate the effects of education related to democratic values in the core curriculum of general education for the first educational stage.

Method: The method of data collection was the desk research and the method of data analysis – semantic content analysis focused on the explicit text.

Results: The results showed that the requirements related to democratic values in the core curriculum for the first stage of education are very few and focus on the area of knowledge and skills, ignoring attitudes.

Conclusion: Goals formulated in legal and educational documents are often deformed and are at risk of being omitted in educational practice due to the existence of an informal and hidden program, which in turn makes the shaping of conditions enabling a child to be an active citizen even more at risk.

Keywords: democratic values, early childhood, core curriculum.