

Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Violetta Kopińska

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

2007 – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, tytuł rozprawy: Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne, promotor – prof. dr hab. Aleksander Zandecki; recenzenci: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Zbyszko Melosik.

2001 – magister prawa, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, tytuł pracy magisterskiej: Zasada wolności gospodarczej w polskim systemie prawnym, promotor – prof. dr hab. Wojciech Sz wajdler.

1997 – magister pedagogiki, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, tytuł pracy magisterskiej: Rozwój rysunku dziecka od 4-11 roku życia na podstawie rysunku postaci ludzkiej; promotorka - prof. dr hab. Wiesława Limont.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

Od 10/2010 do chwili obecnej – **adiunkt, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń**

Od 11/2009 do 09/2013 – starszy wykładowca, Instytut Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Włocławek

Od 09/2007 do 10/2010 – wykładowca, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Od 03/2003 do 09/2007 – wykładowca, Studium Pedagogiczne, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r., poz. 882 ze zm.):

a) Tytuł osiągnięcia naukowego

Violetta Kopińska (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, ss. 448, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

b) Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy



Violetta Kopińska (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, ss. 448, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Recenzentki wydawnicze: dr hab. Ewa Kurantowicz, prof. DSW oraz dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS

c) Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Cel i metodologia

Celem badań, których przeprowadzenie stało się podstawą do napisania przedstawianej do oceny monografii

- Violetta Kopińska (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, ss. 448, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika,

była **rekonstrukcja społecznej wiedzy w zakresie szkolnej edukacji obywatelskiej na podstawie analizy podręczników do wiedzy o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym**. Badania zostały osadzone w paradygmacie krytycznym na gruncie teorii krytycznych. Strategia badań miała charakter jakościowy. W badaniach skoncentrowałam się na następujących kategoriach analitycznych: koncepcji i rozumieniu prawa, partycypacji obywatelskiej i uczniowskiej. Kategorie te zostały wyprowadzone z analiz kontekstualnych edukacji obywatelskiej. W analizach tych podkreślałam powiązania między ujęciem demokracji, typami obywatelstwa, a modelami edukacji obywatelskiej. Zwróciłam przy tym uwagę na kategorię prawa, które jest istotnym elementem każdej koncepcji demokracji. Zasygnalizowałam podstawowe rozumienia prawa mające ugruntowanie w określonych nurtach myśli naukowej, a także odniosłam się do kultury prawnej jako – z jednej strony – kontekstu procesów tworzenia i stosowania prawa, a z drugiej – kontekstu edukacji obywatelskiej. W rezultacie poszerzyłam modele edukacji obywatelskiej o elementy odnoszące się wprost do edukacji prawnej. Jednocześnie zauważyłam, że znaczenie przypisywane partycypacji obywatelskiej różni się w ramach poszczególnych ujęć demokracji, typów obywatelstwa. Interesujące badawczo wydało mi się zatem zrekonstruowanie znaczenia nadawanego tej kategorii w szkolnej edukacji obywatelskiej, która jest przecież planowana, a zatem powinna reagować na społecznie diagnozowane dysfunkcje i deficyty. Ale interesowała mnie również kategoria partycypacji uczniowskiej, wiążąca się ściśle z wypełnianiem roli ucznia/uczenicy. Uznałam, że rekonstrukcja społecznej wiedzy na ten temat, obecnej w dyskursie podręcznikowym, pozwoli



na pełniejszy ogłód szkolnej edukacji obywatelskiej w zakresie jej celów i przypisywanej roli. Analizy dyskursywnego kształtu badanych kategorii poprzedzone zostały wieloaspektową analizą szkolnej edukacji obywatelskiej z odniesieniem do wyników dotychczas przeprowadzonych badań.

W rezultacie sformułowałam **trzy główne pytania (grupy pytań) badawcze:**

- 1) Jakie **konceptje prawa** są dominujące, jakie **rozumienie prawa** jest eksponowane w dyskursach badanych podręczników, a co zostało z tych dyskursów wykluczone, zniekształcone lub przedstawione jako mające mniejsze znaczenie?
- 2) Jaki **model partycypacji obywatelskiej** (w tym zwłaszcza uczestnictwa obywateli w procesach tworzenia/zmieniańa rozwijania prawa) można zrekonstruować na podstawie badanych dyskursów? Jaki można uznać za dominujący? Jakie **rozumienie roli obywateli i obywateli w procesie podejmowania decyzji w sferze publicznej** jest eksponowane, a jakie z badanych dyskursów zostało wykluczone, zniekształcone lub przedstawione jako mające mniejsze znaczenie?
- 3) Jaki **model partycypacji uczniowskiej** (w tym zwłaszcza uczestnictwa uczniów i uczennic w procesach tworzenia/zmieniańa/rozwijania prawa wewnątrzszkolnego) można zrekonstruować na podstawie badanych dyskursów? Jaki można uznać za dominujący w badanych dyskursach? Jakie **rozumienie roli uczniów i uczennic w procesie podejmowania decyzji w szkole** jest eksponowane, a jakie z badanych dyskursów zostało wykluczone, zniekształcone lub przedstawione jako mające mniejsze znaczenie?

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych. Zastosowałam dobór celowy. Próba objęła wszystkie podręczniki z zakresu podstawowego wiedzy o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym. Metoda analizy danych mieściła się w grupie podejść określanych jako **Krytyczna Analiza Dyskursu**. Sięgnęłam przy tym do **podejścia reprezentowanego przez Ruth Wodak i Martina Reisigla**. Analizy skonstruowałam zatem opierając się na koncepcji czteropoziomowego kontekstu autorstwa Ruth Wodak. Na pierwszym poziomie - bezpośredniego kontekstu językowego - badałam użycie strategii dyskursywnych, wyróżnianych i opisywanych przez Ruth Wodak i Martina Reisigla (i Rudolpha de Cillia - w odniesieniu do „metastrategii” służących konstruowaniu tożsamości narodowych). W celu poszerzenia analizy zastosowałam również socjosemantyczny inwentarz sposobu reprezentacji aktorów społecznych stworzony przez Theo van Leeuwena. Na poziomie intertekstualnym poszukiwałam związku między poszczególnymi podręcznikami, jego częściami i tekstami tam usytuowanymi. W rezultacie zrekonstruowałam modele dyskursu(ów) odnoszące się do podstawowych kategorii analitycznych. Na poziomie interdyskursywnym sięgnęłam do wyników badań przeprowadzonych przez inne badaczki i opartych na innej próbie badawczej. Narzuciłam przy tym dodatkowe kryteria doboru analiz (kryterium metody, kontekstu i

problematyki). W rezultacie realizacja poziomu interdyskursywnego była możliwa w odniesieniu do kategorii analitycznych – partycypacji obywatelskiej i uczniowskiej. Na poziomie trzecim i czwartym analizowałam wyniki w kontekstach: regulacji prawnych związanych z podręcznikami (podstawa programowa, dopuszczanie podręczników szkolnych do użytku, wybór podręcznika przez nauczycieli/ki), konstruktywizmu społecznego w ujęciu Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna, koncepcji instrumentu pedagogicznego Basila Bernsteina. Znaczącym tłem dla analizy była również teoria stukturacji Anthony'ego Giddensa oraz teoria wdrażania kultury symbolicznej Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona. Przeprowadzone badania były podstawą do wniosków na temat kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej zrekonstruowanego w wyniku analizy dyskursu badanych podręczników. Możliwe było również odniesienie owego kształtu do modeli/koncepcji teoretycznych obywatelstwa i edukacji obywatelskiej.

Najważniejsze wyniki i wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziłam, że szkolna edukacja obywatelska rekonstruowana na bazie badanego dyskursu podręczników oparta jest na wizji prawa rozumianego w kategoriach normatywno-deterministycznych, dominacji **koncepcji prawa** pozytywnego. Obok tej koncepcji w badanym dyskursie obecna jest również koncepcja prawa naturalnego o nieziennej treści, wykorzystywana w tekstach dotyczących praw człowieka. Cechą charakterystyczną jest jednak tworzenie opozycji między prawem pozytywnym i naturalnym, co z kolei wydaje się nie mieć związku z „neutralnym” i nie podlegającym dyskusji ogólnym opisem prawa. **Rozumienie prawa** konstruowane jest w oparciu o przymus i sankcje, głównie karne. Eksponowana jest motywacja interesowna do przestrzegania prawa operująca imperatywem przedkonwencjonalnym. Prawo nie jawi się jako sfera partycypacyjna /deliberacyjna/konsensualna/agonistyczna. Ma charakter porządkowy i represyjny. Jest „oddalone” od człowieka, niedostępne, ekskluzywne i niezrozumiałe. A mimo to obecny jest topos konieczności poznawania prawa, który w tej sytuacji wydaje się iluzją.

Szkolna edukacja obywatelska zrekonstruowana na podstawie podręcznikowych dyskursów cechuje się silną *klasyfikacją*¹ wewnątrzprzedmiotową w odniesieniu do obu prezentowanych tam koncepcji prawa. Dominuje *typ kolekcji*² w doborze wiedzy, co podtrzymuje rozgraniczenia i prowadzi do rutynizacji wiedzy. Silna *klasyfikacja* wewnątrzprzedmiotowa oraz *typ kolekcji* dominują również w zakresie prezentowania krytyki prawa w badanym dyskursie. Krytyka prawa i kultury prawnej pojawia się zatem, ale dotyczy

¹ Zgodnie z definicją zawartą w: B. Bernstein (1990), Odtwarzanie kultury. Przekł. Z Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 37, 39

² Zgodnie z definicją zawartą w: Tamże, s. 40-67



wydzielonych tematycznie i strukturalnie obszarów. Dominuje *metastrategia utrwalająca*³, zaś elementy *metastrategii transformatywnej* przenikają do trzonu analizowanego dyskursu w niewielkim stopniu.

Główną osią **partycypacji obywatelskiej** w badanym dyskursie jest tzw. dyskurs wyborczy, a co za tym idzie, partycypacja obywatelska jest utożsamiana przede wszystkim z uczestnictwem w wyborach na poziomie krajowym. Dyskurs ma charakter *transformatywny* w odniesieniu do frekwencji wyborczej. Udział w wyborach jest wyraźnie eksponowany, a argumentacja dla tej formy uczestnictwa odwołuje się do meritum, czyli do wpływania na podejmowane decyzje. W badanym dyskursie pomniejszone zostało znaczenie form demokracji bezpośredniej, a obywatele i obywatelki są dyskursywnie wyłączeni z wszelkich sposobów uczestnictwa w procesach podejmowania decyzji poza udziałem w wyborach i referendach (zwłaszcza w procesach tworzenia/zmieniańa prawa). Partycypacja obywatelska interpretowana jest zasadniczo na poziomie *informacyjno-konsultacyjnym*⁴ i nie łączy się jej z żadnymi zaawansowanymi modelami/stopniami partycypacji publicznej.

Znaczenie nadawane partycypacji obywatelskiej w ramach badanego dyskursu jest ograniczone do partycypacji politycznej utożsamianej z udziałem w wyborach, wskazywania organów i środków ochrony wolności i praw, dróg postępowania w sytuacji naruszenia owych praw oraz szeroko pojmowanej aktywności społecznej (niekoniecznie związanej z faktycznym uczestnictwem w procesach podejmowania decyzji), przy czym należy podkreślić, że ostatni z wymienionych wyżej obszarów partycypacji jest znaczący jedynie w dyskursie dwóch podręczników (w pozostałych jest zaledwie sygnalizowany).

Model obywatelstwa, który wyłania się z takiego dyskursu, to model socjalizacyjny.

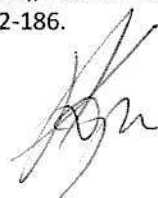
Na podstawie przeprowadzonych analiz wnioskuję, że redukcja znaczenia nadawanego partycypacji obywatelskiej ma miejsce już na poziomie *oficjalnego pola rekontekstualizacyjnego*⁵. Ponadto w dyskursie podręcznikowym zauważalna jest wyraźna dominacja *sfer* „co” nad *sferą* „jak”, co może wynikać nie tylko z „układu sił” w tym zakresie i/lub być efektem „zderzenia” *sfer* „jak” z modelem szkoły, ale również być efektem redukcjonistycznego, neoliberalnego myślenia o edukacji.

Partycypacja uczniowska zajmuje marginalną pozycję w badanym dyskursie. Rolę uczniów i uczennic w zakresie partycypacji można ocenić co najwyżej na poziomie *informacyjno-konsultacyjnym*. Uczniowie i uczennice jawią się przede wszystkim jako odbiorcy/odbiorczynie informacji. Są adresatami i adresatkami prawa wewnątrzszkolnego. Ich wpływ na kształt prawa

³ Charakterystyka strategii w: R. de Cillia, M. Reisigl, R. Wodak (1999), *The Discursive Construction of National Identities*, „Discourse & Society” 10:149, pobrane z <http://das.sagepub.com/content/10/2/149>, dostęp: 2013-11-10.

⁴ Modele partycypacji według IAP2's Public Participation Spectrum – www.iap2.org, dostęp: 2016-04-05.

⁵ Charakterystyka pól rekontekstualizacyjnych według B. Bernsteina w: B. Bernstein (1990), *Odtwarzanie kultury*. Przekł. Z Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 182-186.



wewnątrzszkolnego bywa wzmiankowany, ale nie stanowi on istotnego elementu konstrukcji dyskursu w tym obszarze. Zasadniczym obszarem partycypacji uczniowskiej jest udział uczniów i uczennic w postępowaniu w sytuacji naruszenia ich praw, ale dyskurs pomija całkowicie fakt, że podjęcie określonych działań przez uczniów i uczennice rodzi określone obowiązki organów. Dominuje wizerunek odformalizowanego postępowania, w którym organy mogą zająć się określoną sprawą, a uczeń/uczennica może prosić o pomoc. Taki wizerunek sprzeciwia się celowi ustanawiania środków służących ochronie praw i podważa ich zasadniczy sens.

Dyskursywnie konstruowana partycypacja uczniowska pozwala na identyfikację *metastrategii utrwalającej* i *konstruktywno-utrwalającej* w odniesieniu do roli uczniów i uczennic. Na podstawie przeprowadzonych analiz wnioskuję – podobnie jak w przypadku partycypacji obywatelskiej – o redukcji znaczenia nadawanego partycypacji uczniowskiej już na poziomie *oficjalnego pola rekontekstualizacyjnego* oraz o dominacji *sfer* „co” nad *sferą* „jak”, a hipotetycznych przyczyn takiego stanu upatruję w silnej *klasyfikacji* i *kodzie kolekcji* umacniającym *sferę* „co”, słabości *sfer* „jak”, „translacji” kategorii partycypacji uczniowskiej na „język szkolny” oraz redukcjonistycznym myśleniu o edukacji na skutek jej ekonomizacji.

Przedstawione w monografii analizy prowadzą do wniosku, że dyskursywny kształt edukacji obywatelskiej zrekonstruowany na podstawie badanych podręczników posiada cechy modelu opartego na tzw. *chudym ujęciu demokracji (thin democracy)*⁶. Obecne są tu również rysy liberalne i „rynkowe”. Jest to model socjalizacyjny i adaptacyjny. Jednak obecność dyskursu krytycznego, który jest wprawdzie mocno tonowany za pomocą wewnętrznej jego organizacji, świadczy o tym, iż mechanizm reprodukcji w tym obszarze nie jest zupełny. To z kolei rodzi następne pytania o poziom, na którym dochodzi do włączenia elementów krytyki, a także o inne wymiary i gatunki dyskursu, które tworzą kształt szkolnej edukacji obywatelskiej.

W przedstawionej do oceny monografii próbuję zwrócić uwagę na kontekst kształtowania się edukacji obywatelskiej, a jednocześnie odsłonić fragment społecznie konstruowanej wiedzy w odniesieniu do kategorii ważnych z punktu widzenia edukacji obywatelskiej. To tylko fragment, ale istotny z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ dotyczy edukacji szkolnej, czyli formalnej, planowanej i jednocześnie w dużej mierze kontrolowanej przez państwo. Krytyka, której się podejmuję służy denaturalizowaniu tego, co „oczywiste”, zwłaszcza wtedy, gdy zostało silnie „zobiektywizowane” przez język, poddawaniu pod dyskusję tego, co nie jest dyskutowane po to, by pokazać, że są alternatywy, które mogą generować zmiany lub do nich inspirować.

⁶ Według koncepcji I. de Groot i W. Veugelersa w: I. de Groot, W. Veugelers (2015b), *Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe*, „Journal of Social Science Education”, Vol. 14, No. 4., Groot I. de, Veugelers W. (2015), *Educating for a Thicker Type of Democratic Citizenship: a Conceptual Exploration*, Paper presented at AERA 2015, April 18, Democratic Citizenship in Education SIG, <https://www.researchgate.net/publication/277716922>, dostęp: 2016-04-17.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo badawczych

Po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałam 5 artykułów w czasopismach znajdujących się w bazie ERIH, 21 artykułów w innych czasopismach krajowych, 18 rozdziałów w monografiach, 3 książki pod redakcją (dodatkowo jedna jest w druku) oraz 2 monografie, w tym jedną przedstawioną jako główne osiągnięcie w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Łączna wartość punktowa (MNiSzW) mojego dorobku to 312 punktów, w tym – po doktoracie – 293 punkty.

Moje zainteresowania badawcze koncentrują się wokół **jednego obszaru - szkolnej edukacji obywatelskiej**.

Monografia, którą przedstawiam jako główne osiągnięcie w postępowaniu o nadanie stopnia dra habilitowanego jest pewnego rodzaju syntezą moich wieloletnich poszukiwań badawczych. W monografii tej wskazuję m.in. wymiary szkolnej edukacji obywatelskiej, które pozwalają na rekonstrukcję jej kształtu, poczynwszy od podstaw programowych, programów nauczania, podręczników, które wiążą się z edukacją obywatelską realizowaną w ramach różnych przedmiotów szkolnych (nie tylko wiedzy o społeczeństwie), poprzez działania dydaktyczne, wychowawcze i profilaktyczne zarówno te planowane, jak i te praktycznie realizowane, prawa i obowiązki poszczególnych podmiotów szkolnych, ich kompetencje i faktyczną pozycję, kulturę szkoły, w tym kulturę prawną szkoły, politykę oświatową itd. Wymiary te stanowią *de facto* ramę, która wyznacza obszar scalający moje dociekania teoretyczne i empiryczne. Dostrzegam przy tym **dwa etapy własnej pracy badawczej**:

- **pierwszy**, który koncentruje się zasadniczo na badaniu samorządności i demokracji w szkole z perspektywy uczniowskiej,
- **drugi**, w którym kształt szkolnej edukacji obywatelskiej jest rekonstruowany na podstawie analiz regulacji prawnych (na poziomie prawa powszechnie obowiązującego i wewnętrznego), w tym podstaw programowych kształcenia ogólnego oraz analiz podręczników szkolnych. I tu widoczne jest także zróżnicowanie – od analizy treści do analizy dyskursu.

Podział ten pozwala na rozróżnienie publikacji pod względem metod zbierania i analizy danych, ale nie uwzględnia publikacji teoretycznych. Ponadto, biorąc pod uwagę kryterium tematyczne, w drugim etapie dostrzec można grupy publikacji koncentrujące wokół określonych zagadnień, takich jak: kultura prawna i edukacja prawna, kompetencje społeczne i obywatelskie, problematyka antydyskryminacyjna i równościowa. Sądzę zatem, że dla przejrzystości prezentacji dorobku naukowo badawczego bardziej użyteczne będzie zastosowanie **kryterium tematycznego** (skoro i tak byłoby ono nie do pominięcia) i wyróżnienie następujących pól:



- 1) **Samorządność, demokracja i partycypacja w szkole**
- 2) **Kultura prawna i edukacja prawna**
- 3) **Kompetencje społeczne i obywatelskie**
- 4) **Problematyka dyskryminacji i edukacja równościowa**
- 5) **Edukacja obywatelska w dyskursie podręcznikowym**

Powyższy podział nie jest wolny od wad. Pierwsze pole tematyczne „przecina” oba wskazane wcześniej etapy. Natomiast piąte – w swojej nazwie – nawiązuje do przedmiotu analizy, ale jest jednocześnie polem „spinającym” pozostałe i na tyle odrębnym teoretycznie i metodologicznie, że jego wyróżnienie wydaje się konieczne. Kryterium tematyczne będzie zatem wyznaczało porządek omawiania dorobku (przy publikacjach załączonych do oceny umieszczam numery, którymi opatrzone są również kopie publikacji).

Na wstępie dodam, że po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałam książkę pt. *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne* (2008, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”). Książki tej nie przedstawiam do oceny, ponieważ jest ona zapisem mojej rozprawy doktorskiej. Pokłósiem analiz teoretycznych i badań będących podstawą do napisania pracy doktorskiej, są również artykuły i rozdziały, które powstały i zostały opublikowane już po uzyskaniu stopnia doktora.

Są to:

- Kopińska V. (2007), *Czy w szkole jest za dużo wolności? – kilka refleksji na podstawie badań przeprowadzonych wśród toruńskich siedemnasto-, osiemnastolatków*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne” Wydawnictwo Rys –Studio, Poznań, tom IX, s. 71-79.
- Kopińska V. (2007), *Wybrane elementy oceny dialogu rodzinnego z perspektywy młodzieży*, „Wychowanie Na Co Dzień”, Nr 4-5, s. 22-24.
- Kopińska V. (2008), *Kilka uwag o tolerancji*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 1-2, s. 7-9.
- Kopińska V. (2007), *Horyzonty wolności – młodzieżowe interpretacje pojęcia wolności w perspektywie edukacyjnej* [w:] *Filozofia tożsamości*, pod red. J. Kojkoła, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 265-278
- Kopińska V. (2008), *Między akceptacją a wrogością – problem rozumienia tolerancji w ujęciu uczniów toruńskich szkół średnich* [w:] *Tolerancja a edukacja*, pod red. M. Patalona, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 535 – 544.

Ad.1) Samorządność, demokracja, partycypacja w szkole

Inspiracji do zainteresowania się tą problematyką dostarczyły mi wyniki badań, będące podstawą rozprawy doktorskiej. To wtedy właśnie zauważyłam, że szkoła w perspektywie

badanych uczniów stosunkowo często była interpretowana jako środowisko restrykcyjne i ograniczające, a relacja z nauczycielami/kami przyjmowała w rozumieniu badanych postać stosunku nadrzędności – podrzędności (Kopińska V. (2007), *Czy w szkole jest za dużo wolności? – kilka refleksji na podstawie badań przeprowadzonych wśród toruńskich siedemnasto-, osiemnastoletków*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne”, tom IX, s. 71-79). Zastanawiając się nad pogłębieniem tej problematyki, uznałam, że dobrym punktem odniesienia będzie samorząd uczniowski, który powinien zapewniać partycypację uczniowską.

W listopadzie i grudniu 2008 roku przeprowadziłam badania ankietowe wśród 373 uczniów (184 dziewcząt i 189 chłopców) w sześciu toruńskich gimnazjach publicznych, w których podjęłam próbę dotarcia do młodzieżowej interpretacji samorządu uczniowskiego. Wyniki tych badań opublikowałam w kilku pracach. Pierwszą pracą z tego cyklu był rozdział:

- Kopińska V (2009), *Współczesne problemy samorządności uczniowskiej*, [w:] D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 303-314 [1].

Sformułowałam tam otwarty katalog problemów dotyczących samorządności uczniowskiej wynikający z przeprowadzonych badań., m.in.: brak poczucia demokratycznego nadania w stosunku do organów samorządu uczniowskiego, brak poczucia przedstawicielstwa i reprezentacji interesów uczniowskich przez organy samorządowe, brak zaufania do tych organów, ograniczony rodzaj działalności samorządowej. Kolejne analizy wyników badań w aspekcie aktywności społecznej młodzieży i postaw prospołecznych przyniosły publikacje:

- Kopińska V. (2008), *Czy współczesny samorząd uczniowski może hamować aktywność społeczną młodzieży? – kilka refleksji na podstawie badań toruńskich gimnazjalistów*, „Pampaedia. Leszczyńskie Studia Humanistyczne”, Nr 4-5 2007/2008, s. 123-131 [2],
- Kopińska V. (2010), *Samorząd uczniowski – w stronę postaw prospołecznych? – refleksje na podstawie badań toruńskich gimnazjalistów*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 4-5 (199-200), s. 24-28.

W artykule - Kopińska V. (2010), *Demokratyczna szkoła z perspektywy toruńskich gimnazjalistów – definicje, oceny, postulaty*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2 (50), s. 79-96 [3] – dokonałam natomiast analizy jakościowej wypowiedzi dotyczących demokratycznej szkoły, starając się jednocześnie pokazać, w jaki sposób kontekst wypowiedzi badanych modyfikuje interpretację i podkreślając aspekt normatywny konstruowanych znaczeń.

Problematyka samorządności uczniowskiej kontynuowana była w kolejnych dwóch publikacjach, które odwoływały się do przeprowadzonych badań:



- Kopińska V. (2009), *Prewencja niedostosowania społecznego w kontekście emancypacyjnej funkcji szkoły* [w:] Jaworska A., Durka G. (red.) *Wspólnotowa odmiana prewencji kryminalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 46-54.
- Kopińska V. (2010), *Uspołecznienie w szkole – czyli o sensie i bezsensie podejmowania działań służących zdrowej relacji między nauczycielem i uczniem* [w:] Witek A., Łukasik I.M., Buczak A. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne. Zdrowa szkoła – Zdrowy uczeń. Między teorią i praktyką*, Wyd. Neurocentrum, Lublin, s. 191 – 208 [4].

W obydwu publikacjach podkreślałam znaczenie doświadczania wolności i demokracji w środowisku szkolnym w kontekście rozwoju społecznego młodzieży, zwracając jednocześnie uwagę na kontekst instytucjonalny oraz szerszy kontekst społeczny.

W rozdziale - Kopińska V. (2013), *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej, K. Knasieckiej – Falbierskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 165-184 [5] – postawiłam tezę, że regulacje prawne dotyczące szkoły są źródłem przynajmniej kilku pozorów w zakresie jej funkcjonowania. W publikacji tej diagnozowałam przede wszystkim dwa pozory: pierwszy – tkwiący w konstrukcji prawnej organów społecznych w szkole, drugi zaś – odnoszący się do ich funkcjonowania. Zastanawiając się nad możliwościami uwolnienia się przynajmniej od niektórych pozorów w tym obszarze, wskazałam na potrzebę wyjścia poza „utarte schematy” i rutynowe funkcjonowanie tych organów. Inspiracją do tego były metody deliberatywno-inkluzywne funkcjonujące w sferze publicznej, o których napisałam w rozdziale - Kopińska V. (2010), *Partycypacja społeczna w szkole – o potrzebie adaptacji nowych modeli do praktyki edukacyjnej* [w:] Kamińska-Juckiewicz M., Tomaszewska L. (red.), *Demokratyczne ścieżki edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Płock, s. 155-163 [6]. W publikacji tej dokonałam próby zdefiniowania modeli partycypacji z perspektywy edukacyjnej i zastanawiałam się nad możliwościami i ograniczeniami ich adaptacji do praktyki wychowawczej szkoły.

Kontynuacją zainteresowania problematyką partycypacji uczniowskiej był rozdział - Kopińska V. (2013), *Rekonstrukcja modelu partycypacji uczniowskiej na podstawie analizy statutów szkolnych* [w:] V. Kopińska (red.), *Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – krytyka - Interpretacje*, Wyd. PWSZ Włocławek, s. 141-169 [7]. W studium tym zaprezentowałam analizę jakościową dziesięciu statutów publicznych szkół gimnazjalnych w Polsce, odpowiadając na pytanie: Jaki/e model/e partycypacji uczniowskiej można zrekonstruować na podstawie rozwiązań prawnych zawartych w badanych statutach szkół gimnazjalnych? Kryterium oceny stanowiły: stopnie partycypacji dzieci i młodzieży wyróżnione przez R. Harta oraz modele partycypacji społecznej według International Association for Public Participation. Publikacja ta, została wydana w monografii pod moją redakcją (Kopińska V. (red.), *Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – Krytyka - Interpretacje*, Wyd. PWSZ Włocławek 2013 [8]), która poświęcona została w całości



edukacji obywatelskiej (zarówno jej aspektom historycznym, społeczno-politycznym, szkolnym i pozaszkolnym). Wskazany wyżej rozdział, związany jest już z problematyką badawczą prezentowaną w ramach głównego osiągnięcia, czyli książki pt. *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (2017). Należy przy tym dodać, że początkowo planowałam również objąć swoimi badaniami szerszą próbę statutów szkolnych, a prezentowane w publikacji wyniki miały być badaniem pilotażowym pozwalającym na ustalenie dalszych kierunków badania zarówno w aspekcie celowego doboru kolejnych tekstów do badanej próby, jak i poprawności zaproponowanych kategorii analizy. W rezultacie jednak, nie doszło do kontynuacji badań w tym obszarze.

Ad.2) Kultura prawna i edukacja prawna

Edukacja prawna jest nieodłączną częścią edukacji obywatelskiej, zaś kultura prawna kontekstem dla jej analizy. Znalazło to swoje wyraźne odniesienie w książce *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, przedstawionej jako główne osiągnięcie w ramach postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Zanim to jednak nastąpiło, w moim dorobku pojawiły się prace związane z tym obszarem tematycznym.

Za pierwszą publikację z tego zakresu uznać można: Kopińska V. (2007), *Wybrane problemy przestrzegania norm prawnych przez młodzież w ujęciu pedagogicznym*, [w:] Środowisko – Młodzież – Zdrowie, pod red. J. A. Malinowskiego, A. Zandeckiego, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 128-140, choć nie podejmowała ona problematyki edukacji prawnej a dotyczyła świadomości prawnej młodzieży. W kolejnej publikacji - Kopińska V. (2009), *Znaczenie edukacji prawnej w zakresie profilaktyki przemocy w szkole* [w:] *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, P. Łuczeczek (red.), Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 235 - 244, kontynuowałam tą tematykę koncentrując się zasadniczo na wymiarach edukacji prawnej realizowanej w zakresie profilaktyki przemocy w szkole oraz na potencjalnych korzyściach, które mogą płynąć z systematycznej edukacji prawnej prowadzonej w szkole. Publikacja ta nadal jednak sygnalizowała dopiero zainteresowanie się wskazaną problematyką, bo edukacja prawna była tam ujmowana dość wąsko. Pogłębione studia teoretyczne nad edukacją prawną zaowocowały następującymi artykułami:

- Kopińska V. (2012), *Edukacja prawna z perspektywy humanistyczno-krytycznej* – „Rocznik Andragogiczny”, s. 188-196. [9]
- Kopińska V. (2013), *Edukacja prawna we współczesnej szkole* – „Wychowanie Na Co Dzień”, Nr 1-2, s. 37-41. [10]

W roku 2011 i 2012 we współpracy z doktor Jolantą Flanz opublikowałam dwie monografie poświęcone współczesnym nauczycielom. W pierwszej - *Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – Zadania – Rozwój*, pod red. V. Kopińskiej i J. Flanz, Wydawnictwo PWSZ Włocławek 2011 [11] zebraliśmy i zredagowaliśmy 16 tekstów mieszczących się w trzech obszarach tematycznych; Nauczyciel w świetle reformy edukacyjnej; Zmieniająca się rola i zadania nauczyciela; Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Druga monografia, o podobnym tytule - *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, pod red. J. Flanz i V. Kopińskiej, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek 2012 [13], to zbiór 14 tekstów podzielonych na dwie części: Oczekiwania wobec osoby nauczyciela i jego kompetencji oraz Kompetencje współczesnego nauczyciela w działaniach edukacyjnych. W ramach tych dwóch monografii, opublikowane zostały również rozdziały mojego autorstwa wpisujące się w problematykę edukacji prawnej:

- Kopińska V. (2011), *Rola nauczyciela w kontekście czynników kształtujących edukację prawną we współczesnej szkole* [w:] *Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – Zadania – Rozwój*, pod red. V. Kopińskiej i J. Flanz, Wydawnictwo PWSZ Włocławek, s. 159-180. [12]
- Kopińska V. (2012), *Potrzeba edukacji prawnej współczesnego nauczyciela. Poczucie bezpieczeństwa – obowiązki – odpowiedzialność* [w:] *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, pod red. J. Flanz i V. Kopińskiej, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek, s. 53-77. [14]

W pierwszym z nich wskazywałam cechy charakterystyczne roli nauczycieli w zakresie edukacji prawnej konstruowane w kategorii wyzwań, sytuując je w kontekście podstaw programowych, regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania organów społecznych w szkole, kultury organizacyjnej szkoły oraz kultury prawnej. W drugim natomiast zwróciłam uwagę na edukację prawną samych nauczycieli odnosząc się do ich zadań i obowiązków w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa uczniom i uczennicom, ale również odwołując się do regulacji prawnych związanych z odpowiedzialnością nauczycieli.

Edukacji prawnej dotyczy również inny rozdział, opublikowany we wspominanej wcześniej monografii pod moją redakcją:

- Kopińska V. (2013), *Edukacja prawna – analiza opisu efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* [w:] V. Kopińska (red.), *Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – Krytyka – Interpretacje*, Wyd. PWSZ Włocławek, s. 171-191 [15].

Tym razem moja uwaga została przekierowana na szkolnictwo wyższe. W rozdziale tym dokonałam analizy Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego poszukując takich efektów uczenia się, które odnoszą się do edukacji prawnej.

Dwa kolejne artykuły dotyczyły kultury prawnej. W publikacji - Kopińska V. (2013), *Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 17 (2), s. 177-197 [16] – zdefiniowałam pojęcie kultury prawnej szkoły oraz bazując na jednym z komponentów tej kultury próbowałam zrekonstruować jej cechy charakterystyczne posługując się przy tym przypadkiem nadzoru pedagogicznego. W rezultacie, po przeprowadzeniu szczegółowych analiz, stwierdziłam w tym obszarze takie cechy dysfunkcjonalne jak: brak stabilności, spójności i wysoki stopień nasycenia regulacjami prawnymi.

Nieco odmienny charakter ma publikacja - Kopińska V. (2014), *Regulacje prawne dotyczące władzy rodzicielskiej jako wyraz kultury prawnej. Ujęcie pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” nr 32, s. 245-265 [17]. Wprawdzie tu również podjęłam problematykę kultury prawnej, ale bezpośrednim punktem odniesienia są tu regulacje prawne związane z władzą rodzicielską. Problematyka ta nie łączy się zatem bezpośrednio z moimi głównymi obszarami badawczymi, ale za to koresponduje z prowadzoną przeze mnie działalnością dydaktyczną. Od lat prowadzę zajęcia ze studentami i studentkami pedagogiki i pracy socjalnej poświęcone tematyce prawnej, a zagadnienie władzy rodzicielskiej jest tam jednym z głównych tematów. Zainteresowanie problematyką kultury prawnej w sposób naturalny znalazło zatem swoje odzwierciedlenie jako kontekst analizy prawnych uregulowań stosunków między rodzicami i dziećmi.

Ad. 3) Kompetencje społeczne i obywatelskie

Jednym z wymiarów analizowania edukacji obywatelskiej, są artykułowane społecznie katalogi kompetencji obywatelskich. Mogą mieć one różny charakter i cel. W artykule - Kopińska V. (2014), *Key Civic Competences: Between Modern and Postmodern Perspectives*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(70), s. 49-61 [18], skoncentrowałam się na formalnym katalogu takich kompetencji artykułowanym przez Radę i Parlament Europejski. Celem tego studium była krytyczna analiza owego katalogu, mieszczącego się w zestawie tzw. „kluczowych kompetencji” poprzez pryzmat dwóch perspektyw teoretycznych – nowoczesnej i ponowoczesnej. Zastanawiałam się tu nad zasadnością określania kompetencji obywatelskich na poziomie europejskim oraz znaczeniem „kluczowości” owych kompetencji. Chodziło mi o wyeksponowanie problemu stosowania kategorii jednolitości w sytuacji różnorodności; dyskursywnej *metastrategii utrwalającej* w odniesieniu do tożsamości człowieka – w sytuacji zmiany.



Kolejnym ważnym krokiem do kontynuowania problematyki kompetencji był udział w **projekcie pn. Improving Teaching Methods for Europe**, realizowanym w ramach programu Erasmus+ Partnerstwa Strategiczne (koordynowany przez Ministerstwo Edukacji Północnej Nadrenii Westfalii; 11 partnerów z 5 krajów). Celem tego projektu było rozwijanie europejskich kompetencji kluczowych oraz profesjonalizacja nauczycieli poprzez rozwijanie ich kompetencji metodycznych. Jednym z zadań projektu była analiza dokumentów oświatowych odnoszących się do owych kompetencji. We współpracy z prof. Hanną Solarczyk-Szwec opracowałyśmy koncepcję badań, które wykraczały znacznie poza wymagania podyktowane projektem. Przedmiotem naszych badań uczyniłyśmy kompetencje społeczne i obywatelskie, a ich celem była identyfikacja i ocena kompetencji społecznych i obywatelskich, zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego, oraz potencjalnych skutków ich realizacji dla edukacji. Metodologia badań została opracowana przeze mnie. Badanie pod kierunkiem prof. Hanny Solarczyk-Szwec i moim zostało przeprowadzone przez badaczki z Katedry Pedagogiki Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w roku 2015. W ramach badań skonstruowałyśmy następujące pytania:

1. Jakie efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich występują w podstawach programowych kształcenia ogólnego i jaka jest ich liczebność?
2. Jaka jest liczebność wymagań w podstawach programowych w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich **w obszarach: wiedza, umiejętności, postawy**? Czy przeważają wymagania i efekty uczenia się w obszarze – wiedza, obszarze – umiejętności, czy też obszarze – postawy?
3. Jakie efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich występują w podstawach programowych kształcenia ogólnego **w określonych przedmiotach** i na **poszczególnych etapach edukacyjnych**? Jaka jest ich liczebność? Jak rozkładają się na poszczególne przedmioty nauczania? Czy istnieją różnice w tym zakresie na poszczególnych etapach edukacyjnych?
4. Jakie **funkcje edukacji** wynikają z analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego? Tj.: Jaka jest liczebność wymagań w podstawie programowej **ocenianych jako adaptacyjne, rekonstrukcyjne i emancypacyjne**? Które z tych wymagań mają charakter dominujący? Czy istnieją w tym zakresie różnice w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacyjnych?
5. W jakim zakresie podstawy programowe kształcenia ogólnego są zgodne ze **standardami w zakresie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży**? Tj.: W jakim zakresie podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich, które są



zgodne ze standardami rozwoju społecznego dzieci i młodzieży na poszczególnych etapach rozwoju?

6. Jaki **typ obywatela/obywatelki** można zrekonstruować na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego?

Próbie badawczą stanowiły podstawy programowe kształcenia ogólnego dla I, II, III, IV etapu edukacyjnego opublikowane w Załączniku nr 2, 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm.). Badania te zostały podsumowane monografią pod redakcją prof. Hanny Solarczyk-Szwec i moją, która zostanie wkrótce opublikowana przez Wydawnictwo Naukowe UMK (przyjęta do druku na podstawie pozytywnej recenzji prof. Ewy Filipiak). Zgromadzone dane, przeprowadzone analizy i uzyskane wyniki stały się również inspiracją dla skonstruowania nowych pytań badawczych, które zaowocowały kilkoma publikacjami. Trzy z nich odnosiły się do podstaw programowych na wszystkich etapach kształcenia, dwie pozostałe – do poszczególnych etapów edukacyjnych.

I tak, w artykule - Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016), *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” nr 2, s. 11-32 [19] - kierunek analiz został wyznaczony poprzez pytanie: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są istotne z punktu widzenia wspólnoty konstruktywistycznej (w rozumieniu A. Szahaja (2007). *Samotność i wspólnota* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność sfera publiczna*, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”, s. 95–100)?

W kolejnej publikacji - Kopińska V. (2016), *Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Rocznik Pedagogiczny”, t.39, s. 55-67 [20] – analizy zostały skoncentrowane wokół pytania: Czy podstawy programowe kształcenia ogólnego zakładają rozwijanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach demokratycznych/istotnych dla demokracji?

Natomiast w artykule - Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A. (2017), *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 1 (20), p. 93-109 [21] – chodziło o identyfikację takich efektów uczenia się, które są istotne dla rozwijania tzw. nowoczesnego patriotyzmu.

Prezentacji analiz podstaw programowych na IV i III (odpowiednio) etapie edukacyjnym dokonałam wraz ze współautorkami w artykułach:



- Solarczyk-Szwec H., Matusiak A., Kopińska V. (2016), *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” Nr 2, s. 29-44 [22].
- Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I. (2016), *Kompetencje społeczne i obywatelskie na trzecim etapie edukacyjnym – pozór w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, vol. 23 (2), s. 45-60 [23].

W pierwszym z nich poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie podstawa programowa dla IV etapu edukacyjnego zakłada osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są zbieżne z zadaniami rozwoju społecznego młodzieży w okresie późnej adolescencji? W drugim natomiast postawiłyśmy tezę, że pozorem jest to, jakoby podstawa programowa miała zakładać deklarowany przez dokumenty europejskie rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich u uczniów i uczennic.

Ad.4) Problematyka dyskryminacji i edukacja równościowa

Pełne poszanowanie praw człowieka, równość, wsparcie różnorodności, gotowość do pokonywania uprzedzeń i rozumienia innych punktów widzenia, tolerancja to fundamenty edukacji obywatelskiej w demokratycznym państwie. W związku z tym w obszarze moich zainteresowań naukowych wyróżnić można pole, którego problematyka koresponduje z edukacją równościową i antydyskryminacyjną.

Pierwszą publikacją z tego cyklu był artykuł - Kopińska V. (2012), *Tożsamość narodowa i etniczna w szkole – kontekst wykluczenia prawnego*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji” Nr 1, s. 215-236 [24], w którym analizowałam prawo dziecka do podtrzymywania tożsamości narodowej, etnicznej i językowej w kontekście wykluczenia prawnego, wskazując przede wszystkim na legalną definicję mniejszości narodowej i etnicznej jako źródło ekskluzji prawnej o charakterze jawnym.

Kolejnym krokiem naukowym podjęty na tym polu problemowym był udział w projekcie badawczym **pn. Gender w podręcznikach** realizowanym w ramach projektu „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta RAZEM przeciw stereotypom płciowym” realizowanym w programie „Obywatele dla demokracji” (Fundacja im. Stefana Batorego w partnerstwie z Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży). W ramach tego projektu pracowałam w charakterze badaczki i ekspertki (w zakresie prawo oświatowe a dyskryminacja) oraz koordynowałam prace w zespole przedmiotowym – wiedza o społeczeństwie.

Celem badań przeprowadzonych w tym projekcie, była rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości



oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami. Próbę badawczą stanowiło 227 podręczników, co stanowiło w momencie przeprowadzania badań ponad 25% podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej. Dokumentację projektu stanowi trzypięciowy raport, w którym opublikowane zostały dwa rozdziały, których jestem autorką lub współautorką. Są to:

- Kopińska V. (2016), *Na tropach... czyli o prawnych podstawach równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w edukacji szkolnej. Perspektywa polskiego prawa oświatowego* [w:] Chmura – Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak – Łuczak A. (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, Tom I*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, s. 168-185 [25],
- Kopińska V., Cuprjak M. (2016), *Wiedza o społeczeństwie. Raport przedmiotowy* [w:] Chmura – Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak – Łuczak A. (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, Tom III*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, s. 41-77 [26].

W pierwszym z nich, w ramach wprowadzenia teoretycznego analizowałam prawne umocowanie dla zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w Konstytucji RP, Konwencji o prawach dziecka oraz polskim prawie oświatowym, a w szczególności w regulacjach prawnych związanych z nadzorem pedagogicznym, podręcznikami i programami nauczania. Drugi, spośród wymienionych wyżej rozdziałów, to przygotowany wraz z dr Magdaleną Cuprjak raport z przeprowadzonych przez nas badań podręczników do wiedzy o społeczeństwie.

Pokłosiem tego projektu są jeszcze dwie publikacje. Artykuł współautorski - Cuprjak M., Kopińska V. (2015), *Discrimination in the Discourse of Polish Textbooks Dedicated to Civic Education Courses*, "The New Educational Review", vol.40, no. 2, s. 38-47 [27] – powstał w trakcie realizacji projektu "Gender w podręcznikach". Podczas prowadzonych analiz zwróciliśmy uwagę na przejawy dyskryminacji rasowej w materiałach wizualnych zawartych w badanych podręcznikach. Wykorzystując kategorie analityczne skonstruowane w projekcie „Gender w podręcznikach” i uzupełniając je o kilka wybranych kategorii skonstruowanych przez Theo van Leeuwena, przeprowadziliśmy szczegółową analizę stwierdzając występowanie przejawów dyskryminacji postaci o „innym niż biały kolorze skóry” w badanym materiale wizualnym. Jednocześnie konkludowaliśmy, że wykorzystane w badaniach kategorie analityczne nie pozwoliły na uchwycenie wszelkich możliwych przejawów dyskryminacji w badanym zakresie, a w związku z tym konieczne jest potwierdzenie naszych wyników. Kontynuacją tej publikacji był artykuł - Kopińska V. (2014), *Wizualna dyskryminacja ze*

względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 19 (2), s. 25-42 [28] – w którym analizę materiału wizualnego oparłam w całości na koncepcji T. van Leeuwena i G. Kressa. Moje analizy potwierdziły wcześniejsze wyniki. W wizualnych reprezentacjach postaci w badanych podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie stwierdziłam dyskryminację ze względu na „kolor skóry”. Wnioski z przeprowadzonych badań ujawniły niespójność dyskursów w ramach szkolnej edukacji obywatelskiej. Pokazały, że stereotypy i uprzedzenia na temat „innych” potrafią wnikać nawet do oficjalnego dyskursu.

Ad.5) Edukacja obywatelska w dyskursie podręcznikowym

Ostatni obszar tematyczny w moim dorobku jest bezpośrednio związany z książką prezentowaną tu jako główne osiągnięcie w ramach postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Jak wynika z powyższego analiza podręczników i dokumentów prawnych pozwalająca na rekonstrukcję kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej była obecna w każdym z prezentowanych wyżej obszarów tematycznych. To jednak, co odróżnia prezentowane pole od poprzednich, to podejście do analizy dyskursu.

Studia nad Krytyczną Analizą Dyskursu i związane z tym badania zaprezentowane w książce *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (2017) zaowocowały dodatkowo kilkoma artykułami. Artykuł - Kopińska V. (2014), *Wizerunek młodzieży w dyskursie na temat przestępczości nieletnich w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 18 (1), s. 57-74 [29] – to pierwsza publikacja, w której zaprezentowałam wyniki badań nad dyskursem podręczników szkolnych do wiedzy o społeczeństwie i która ma związek z badaniami prezentowanym w książce *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (2017). W analizie skoncentrowałam się jednak na tekstach o określonej tematyce zawartych w pięciu badanych podręcznikach. Odmienne były również kategorie analizy, a co za tym idzie pytania badawcze. W konkluzji stwierdziłam, że wizerunek młodzieży wyłaniający się z badanego dyskursu wykazuje cechy depersonalizacji. Dyskurs operuje stereotypami, nieuprawnionymi generalizacjami i ma charakter negatywnie wartościujący. Problem przestępczości młodzieży wydaje się zjawiskiem ogromnych rozmiarów, dużo większym niż wskazują na to dane. Ponadto w analizowanych dyskursie obecny jest topos szerzącej się przestępczości, a wśród szczegółowych schematów argumentacyjnych można zidentyfikować również takie, które odwołują się do argumentacji populistycznej, koncentrując się na sankcjach karnych. A zatem, mimo że celem analiz, które były podstawą do napisania tego artykułu była rekonstrukcja wizerunku młodzieży i przestępczości w ramach dyskursów



odnoszących się do przestępczości nieletnich, to wnioski okazały się istotne nie tylko dla edukacji prawnej w ogóle, ale również dla samego rozumienia prawa.

Kolejny artykuł - Kopińska V. (2015), *Koncepcja/ rozumienie prawa w dyskursach podręczników do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 20 (1), s. 19-42 [30] – to efekt analizy pilotażowej przeprowadzonej w ramach badań w odniesieniu do kategorii koncepcji prawa na próbie czterech podręczników do wiedzy o społeczeństwie. Warto zauważyć, że kategoria koncepcji prawa była utożsamiana na tym etapie badań z kategorią rozumienia prawa. Dalsze analizy doprowadziły do rozdzielenia obu kategorii (co jest widoczne w książce *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych* (2017), choć nie sposób nie dostrzec, że są one ze sobą powiązane. Wyniki analiz przedstawionych w ww. artykule były istotne dla dalszych badań, a metody analizy okazały się adekwatne.

Następna publikacja - Kopińska V. (2016), *Krytyczna Analiza Dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 311-334 [31] – była wyrazem zainteresowania się grupą podejść do analizy dyskursu określanych jako Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD), w której sytuowane są metody analizy stosowane w badaniach prezentowanych w książce przedstawianej do oceny jako główne osiągnięcie w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego. W artykule nakreśliłam ogólne ramy charakteryzujące KAD, odniosłam się do badań nad dyskursem prowadzonych na gruncie polskiej pedagogiki oraz sformułowałam praktyczne wskazówki zastosowania KAD w badaniach pedagogicznych na przykładzie podejścia reprezentowanego przez Ruth Wodak.

Obecne w moich pierwszych (po uzyskaniu stopnia doktora) pracach próby badania partycypacji uczniowskiej z perspektywy młodzieży ustąpiły stopniowo na rzecz rekonstruowania kształtu szkolnej edukacji obywatelskiej najpierw poprzez analizę treści dokumentów prawnych, potem – analizę dyskursu. Ewoluowało również samo zainteresowanie się edukacją prawną, początkowo postrzeganą w oderwaniu od edukacji obywatelskiej. Jej rozumienie zawężałam do formalnej wiedzy. Później stopniowo skłaniałam się ku interpretacji regulacji prawnych jako kontekstu analizy różnego rodzaju procesów społecznych, interpretowaniu kształtu prawa w kontekście elementów dysfunkcyjnych kultury prawnej, aż po pojmowanie jej jako integralnej części edukacji obywatelskiej (ale nie tylko w kategoriach formalnej wiedzy o prawach i obowiązkach), obszaru powiązanego z perspektywą rozumienia demokracji, a także arbitralnie narzucanym wizerunkiem obywatelstwa. Krystalizacja moich zainteresowań badawczych wiązała się z coraz większą świadomością teoretyczną i metodologiczną studiowanych zagadnień. Istotne znaczenie dla mojego rozwoju naukowego miała praca w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Efektem tego



jest zainteresowanie edukacją szkolną, teoriami krytycznymi, wątkami antydyskryminacyjnymi i równościowymi w edukacji. Cenny dla mnie był również udział w projektach, w których realizowałam zadania badawcze. Praca w projektach pozwoliła na poszerzenie własnych perspektyw w myśleniu o edukacji.

Warto w tym miejscu dodać, że w swoim dorobku naukowym mam również publikacje naukowe, które są swego rodzaju odpowiedzią na zainteresowania dydaktyczne. Są to:

- Kopińska V. (2010), *Zmiany w ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii – w stronę restrykcyjnej polityki antynarkotkowej?* – „Wychowanie Na Co Dzień”, Nr 10-11 (205-206), s. 13-15 [32],
- Kopińska V. (2010), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – analiza i ocena nowych regulacji prawnych*, „AUNC Pedagogika XXVII, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, zeszyt 401, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 41-58 [33],
- Kopińska V. (2009), *Nauczyciel – wychowawca? – młodzieżowe interpretacje roli i kompetencji współczesnego nauczyciela* [w:] *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 95-105,
- Kopińska V. (2009), *Prawie pacyfiści, prawie bezpieczna szkoła... - kilka słów o agresji i przestępczości nieletnich w Polsce* [w:] *Wybrane aspekty przemocy. Diagnoza i profilaktyka*, (red.) R. M. Ilnicka, J. Cichła, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009, s. 52-72 [34].

6. Działalność dydaktyczna, organizacyjna, popularyzacja nauki

Prowadzenie zajęć dydaktycznych

Obecnie prowadzę zajęcia ze studentami i studentkami Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku pedagogika (w toku ogólnym oraz na wszystkich specjalnościach), praca socjalna, studiach podyplomowych (w przeszłości prowadziłam również zajęcia na kierunku pedagogika specjalna oraz na innych kierunkach w ramach specjalności nauczycielskiej lub realizacji zajęć w zakresie przygotowania pedagogicznego). Szczegółowy wykaz prowadzonych zajęć zamieściłam w punkcie III.1) 6-8, Załącznik nr 2. Wiele spośród prowadzonych przeze mnie zajęć dotyczy problematyki prawnej (np. podstawy prawa dla pedagogów, podstawy prawa cywilnego i rodzinnego, zadania pedagoga szkolnego – podstawy organizacyjno-prawne). Niezbędne jest tu przygotowanie prawnicze, ale zainteresowanie edukacją prawną ma dodatkową wartość. Celem zajęć jest



rozwijanie kompetencji prawnych studentek i studentów. Oprócz wiedzy na temat poszczególnych rozwiązań prawnych, umiejętności czytania i interpretowania tekstu prawnego, posługiwania się językiem prawniczym, czyli korzystania z całego instrumentarium prawniczego mającego swój rodowód w pozytywizmie prawniczym, staram się również poszerzać perspektywę analizowanych problemów, osadzać je w kontekście pedagogicznym, rozwijać umiejętność krytycznej analizy i oceny, nadawać omawianym zagadnieniom perspektywę pedagogiczną.

Prowadzę również szereg zajęć pedagogicznych, w tym wychowanie społeczno-moralne (w toku ogólnym na studia I-szego stopnia), edukację obywatelską i równościową (na specjalności – pedagogika szkolna z socjoterapią), które to przedmioty są ściśle powiązane z moimi zainteresowaniami naukowymi.

Współpraca międzynarodowa

Moim osiągnięciem organizacyjno-dydaktyczno-naukowym, a zarazem wpisującym się w zakres współpracy międzynarodowej jest przygotowanie wspólnie z dr hab. Hanną Solarczyk-Szwec, prof. UMK oraz przy współpracy z prof. Tilmanem Grammesem z **Uniwersytetu w Hamburgu**) książki na temat edukacji obywatelskiej w Polsce przeznaczonej dla studentów w Niemczech (w jęz. niemieckim):

Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec (2016), *Bürgerbildung in Polen, Hamburger Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 7, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft*, ISBN 978-3-00-055603-6 [35].

Wspólnie z prof. Tilmanem Grammesem opracowałyśmy koncepcję książki. Samodzielnie natomiast przygotowałam i napisałam rozdział 2 pt. „Bürgerbildung in der Schule” oraz opisałam przykładowy program nauczania do wiedzy o społeczeństwie i podręcznik [Dokumenation]. Razem z prof. Hanną Solarczyk-Szwec przygotowałyśmy i napisałyśmy rozdział 1 pt. „Von der Nationalbildung zur Bürgerbildung in Polen. Eine Einführung” oraz rozdział 3 pt. „Soziale und bürgerliche Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung. Ein Forschungsbericht” (na podstawie badań nad podstawami programowymi). Planujemy również opracować polską wersję tej samej książki tak, by powstała w rezultacie książka dwujęzyczna, która może być wykorzystywana podczas polsko-niemieckich seminariów studenckich.

W 2016 r. podjęłam **współpracę ze Stowarzyszeniem Zamek Trebnitz Centrum Edukacji i Spotkań (Niemcy)**. Objęłam opieką naukową 10 studentek z Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, które pod moim kierunkiem wzięły udział w dniach 7-13 stycznia tego



roku w **międzynarodowym seminarium studenckim** dotyczącym edukacji obywatelskiej (wraz ze studentkami z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz studentami i studentkami Uniwersytetu w Hamburgu).

Udział w projektach

Uczestniczyłam w **4 projektach**, w tym **3 współfinansowanych przez Unię Europejską**. O dwóch z nich: *„Gender w podręcznikach”* oraz *„Improving Teaching Methods for Europe”* pisałam już wcześniej (w punkcie 5 niniejszego Autoreferatu). W tym miejscu dodam tylko, że w pierwszym z wymienionych projektów pełniłam również funkcje **ekspertki**, a w drugim - **asystentki koordynatorki** projektu na UMK, co wiązało się z podejmowaniem wielu zadań o charakterze organizacyjnym. Dwa kolejne projekty (o których mowa w punkcie III. A) 1-2, Załącznik nr 2) miały charakter dydaktyczny. W projekcie pn. *„Dobra praktyka najlepszym nauczycielem”* współfinansowanym w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Projekt realizowany w partnerstwie z Gminą Miasto Włocławek) pełniłam rolę opiekuna praktyk studenckich. Natomiast projekt pn. *„Klucz do uczenia II edycja - Profesjonalny nauczyciel gwarancją jakości edukacji”* współfinansowany w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet IX, Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.4, Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki) wymagał ode mnie dużego zaangażowania organizacyjnego i dydaktycznego. Będąc kierowniczką zadania 7 zorganizowałam i prowadziłam w latach 2013-2014 *Studia podyplomowe w zakresie wychowania i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, którego odbiorcami byli/ły nauczyciele i nauczycielki z województwa kujawsko-pomorskiego. Byłam również kierowniczką tych studiów i prowadziłam zajęcia (rozwój kompetencji obywatelskich) oraz recenzowałam prace dyplomowe słuchaczy i słuchaczek.

Udział w konferencjach krajowych i międzynarodowych, organizacja konferencji, udział w komitetach naukowych

Wygłosiłam **referaty na 21 konferencjach** naukowych o charakterze krajowym i międzynarodowym (szczegółowy wykaz w punkcie II.J) i III. B), Załącznik nr 2), a wzięłam **udział w 27 konferencjach**. Ponadto **zorganizowałam 1 seminarium naukowe, współorganizowałam 2 konferencje**. Byłam również **członkinią komitetów naukowych i organizacyjnych konferencji** (punkt III.C), Załącznik nr 2).



Nagrody

W 2009 roku otrzymałam **indywidualne wyróżnienie Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika** w Toruniu za osiągnięcia w działalności naukowo-badawczej.

Praca w redakcji czasopisma „Przegląd Badań Edukacyjnych”

Istotne znaczenie ma dla mnie praca (od 2013 r.) na rzecz czasopisma naukowego „Przegląd Badań Edukacyjnych”, w którym jestem członkinią komitetu redakcyjnego pełniąc funkcję sekretarza czasopisma. Do moich obowiązków należy: przyjmowanie tekstów, korespondencja z autorami/kami oraz recenzentami/kami, osobami wykonującymi korektę tekstów, przygotowanie redakcyjne poszczególnych numerów, obsługa platformy czasopisma, prowadzenie strony czasopisma w mediach społecznościowych, tworzenie i obsługa newslettera czasopisma.

Recenzowanie artykułów w czasopismach

Przygotowałam recenzje 4 artykułów w czasopiśmie naukowym „Rocznik Andragogiczny”

Opieka nad studentami

Jestem **promotorką pomocniczą** w przewodzie doktorskim (na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu) mgr Iwony Murawskiej, która przygotowuje rozprawę pt. *Strategie uczniowskie w szkołach o zróżnicowanym potencjale edukacyjnym* (promotorką jest prof. dr hab. Beata Przyborowska). Przewód został otwarty w 2015 roku.

W latach 2011-2013 **prowadziłam seminaria licencjackie** na kierunku pedagogika w Instytucie Humanistycznym PWSZ we Włocławku (ok. 50 seminarzystów/ek). Ponadto **recenzuję prace licencjackie, magisterskie i dyplomowe** studentów/ek i słuchaczy/ek na WNP UMK (punkt III.J), Załącznik nr 2). Dotychczas zrecenzowałam **ponad 180 prac**.

Byłam **opiekunką Studenckiego Koła Naukowego Młodych Pedagogów** działającego w PWSZ we Włocławku, opracowałam statut tego koła, wspierałam studentki i studentów w zakresie działalności praktycznej, edukacyjnej, koordynowałam również przedsięwzięcia badawcze Koła (prowadzenie badań, przygotowanie referatów na konferencje studenckie). Opiekuję się również **praktykami studenckimi**.

Pełnione funkcje

W latach 2010-2011 pełniłam funkcję kierowniczką Zakładu Pedagogiki w Instytucie Humanistycznym PWSZ we Włocławku. Dwukrotnie zostałam wybrana do Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu jako przedstawicielka pracowników niebędących doktorami



habilitowanymi (2008-2012). Ponadto byłam członkinią kilku komisji (np. dyscyplinarnej, oceniającej) działających na UMK (III, Q), Załącznik nr 2).

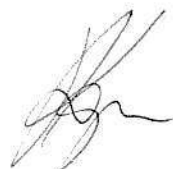
Członkostwo w organizacjach i stowarzyszeniach

Jestem członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy KNP PAN, zespołu roboczego – Analiza dyskursu o młodzieży – koordynowanego przez dr hab. Helenę Ostrowicką, prof. UKW.

Szkolenia kadry pedagogicznej

W ramach działań z zakresu popularyzacji nauki prowadzę od 2009 roku liczne szkolenia dla kadry pedagogicznej organizowane we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, szkołami i organami samorządu terytorialnego

- 2009, wykład na konferencji pedagogów szkolnych, tytuł wykładu: „Społeczne organy w systemie oświaty”, organizator: Toruński Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli,
- 2009, szkolenie kadry pedagogicznej, pt. „Edukacja prawna nauczycieli dyrektorów szkół”, Wąsosz, organizator: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie,
- 2011, szkolenie kadry pedagogicznej, pt. „Świadomość prawna nauczycieli”, Władysławów, organizator: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie,
- 2012, szkolenie kadry pedagogicznej, pt. „Upowszechnianie edukacji prawnej w pracy z uczniem”, Konin, organizator: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie,
- 2012, szkolenie kadry pedagogicznej z włocławskich szkół pt. „Wybrane zagadnienia odpowiedzialności prawnej nauczycieli”, organizator: PWSZ Włocławek,
- 2013-2014, prowadzenie Studiów podyplomowych w zakresie wychowania i edukacji młodzieży gimnazjalnej, których odbiorcami byli/ły nauczyciele/ki, dyrektorzy/ki z województwa kujawsko-pomorskiego, Wydział nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu,
- 2015, wykład (wraz z dr hab. Hanną Solarczyk-Szwec, prof. UMK) dla kadry pedagogicznej Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Toruniu, pt. „Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych”,
- 2017, seminarium dla kadry pedagogicznej z poznańskich szkół, pt. Edukacja na rzecz różnorodności w świetle prawa, na zaproszenie pełnomocniczki Prezydenta Miasta Poznania ds. przeciwdziałania wykluczeniom, Urząd Miasta Poznania,
- 2017, seminarium dla metodyków i metodyczek z Toruńskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli, pt. „Kompetencje społeczne i



obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego” (wraz z dr hab. Hanną Solarczyk-Szwec, prof. UMK, dr Elżbietą Wieczór, dr Izabelą Symonowicz-Jabłońską, mgr Iwoną Murawską, mgr Kingą Majchrzak), Toruń,

- 2017, wykład dla kadry pedagogicznej z toruńskich szkół, pt. Kompetencje obywatelskie w edukacji szkolnej, organizator: Toruński Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli

Inne działania w zakresie popularyzacji nauki

W latach 2009-2013 pełniłam funkcję **wydziałowej koordynatorki Toruńskiego Festiwalu Nauki i Sztuki na UMK**. Organizowałam również i koordynowałam zajęcia prowadzone przez studentów i studentki PWSZ we Włocławku dla uczniów i uczennic ze szkół podstawowych i gimnazjalnych (punkt III.I), 4-5, Załącznik nr 2). Współpracuję z Zespołem Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Toruniu w ramach **patronatu Katedry Pedagogiki Szkolnej WNP UMK nad klasą o profilu psychologiczno-pedagogicznym w II LO w Toruniu**. W ramach tej współpracy oferuję zajęcia otwarte dla uczniów i uczennic z tej klasy.

