

Warszawa, dnia 16 grudnia 2025 r.

Minister Edukacji
Barbara Nowacka

Szanowna Pani Minister,

jako koordynatorzy Koalicji na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły, zrzeszającej 91 organizacji pozarządowych, w imieniu całego środowiska poniżej przesyłamy uwagi¹ do projektu rozporządzenia Ministra Edukacji (projekt z dnia 19 listopada 2025 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.

Z poważaniem

Koordynatorzy KROPS

Hanna Dobrowolska, Ruch Ochrony Szkoły

Agnieszka Pawlik-Regulska, Stowarzyszenie Nauczycieli i Pracowników Oświaty
„Nauczyciele dla Wolności”

mec. Marek Puzio, Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris

Elżbieta Lachman, Polskie Forum Rodziców

dr Zbigniew Barciński, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN

¹ Uwagi te są zbiorem analiz obejmujących uwagi ogólne dotyczące m.in. koncepcji, źródeł oraz formy zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jak również projekty podstawy programowej poszczególnych przedmiotów: języka polskiego, historii, biologii oraz edukacji zdrowotnej. Na końcu zamieszczono wyniki II etapu otwartego badania opinii społecznej, zorganizowanego przez Koalicję na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły pod nazwą: *Narodowe konsultacje nowych podstaw programowych powiązanych z projektem MEN „Reforma26. Kompas Jutra”*, prezentujące ocenę ponad 2 tysięcy osób na temat kluczowych elementów dokonywanej reformy oświatowej.



Spis treści

UWAGI OGÓLNE	3
WADLIWA KONCEPCJA ZMIAN W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ	10
OPINIA DOTYCZĄCA PODSTAWY PROGRAMOWEJ Z ZAKRESU EDUKACJI POLONISTYCZNEJ W SZKOLE PODSTAWOWEJ W KLASACH 1-3 ORAZ Z ZAKRESU JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH 4-8	20
ANALIZA PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ Z HISTORII.....	28
OCENA PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ EDUKACJI ZDROWOTNEJ W KLASACH IV-VIII Z UWZGLĘDNIENIEM PODSTAWY PROGRAMOWEJ W SZKOŁACH PONADPODSTAWOWYCH.....	45
BADANIE OPINII SPOŁECZNEJ: NARODOWE KONSULTACJE NOWYCH PODSTAW PROGRAMOWYCH POWIĄZANYCH Z PROJEKTEM MEN „REFORMA26. KOMPAS JUTRA”	54
PODSUMOWANIE I UWAGA KOŃCOWA.....	62

Uwagi ogólne

Autor: Jolanta Dobrzyńska²

1. Edukacja krajowa w ujęciu całościowym jest złożonym procesem społecznym, cechującym się ciągłością, rozległością problemów i oparciem na doświadczeniu. Architekci zmian podstaw programowych potraktowali edukację jako polityczny konstrukt, godząc w jej naturę. Podejście konstruktywistyczne do rozległych zagadnień społecznych można uznać za próbę sterowania społecznego. Dyskwalifikuje to przedłożony do opiniowania projekt.

W edukację jako proces społeczny zaangażowanych jest na co dzień, w złożonych sieciach powiązań, piąta część polskiego społeczeństwa. Każda ingerencja w rozległy proces niesie ze sobą nieprzewidywalne skutki, stąd reformy edukacji nie oparte na zbiorowych doświadczeniach nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. W tej sytuacji żadna z reform nie powinna przekraczać wąskich ram dobrze zdiagnozowanego problemu. Działania naprawcze i doskonalące winny być poprzedzone szczegółową analizą, zaś większe zmiany należy poprzedzać pilotażem. Odpowiedzialne kierowanie edukacją w tym aspekcie jest zadaniem polityków.

Działania konstruktywistyczne zachodzą na niższych poziomach procesu edukacyjnego. Dotyczą budowy poszczególnych programów kształcenia, są obecne w metodyce i w planowaniu zajęć lekcyjnych. Konstruowanie nie jest domeną polityków, lecz autorów programów i podręczników oraz nauczycieli.

Przedstawione do zaopiniowania podstawy programowe są silnie rozbudowanym konstrukt, zmieniającym rewolucyjnie całe życie szkoły. Szkielet wyznaczył Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, tworząc „Profil absolwenta i absolwentki” i określając ramy programowo-organizacyjne podstaw programowych kształcenia ogólnego. Rola zespołów przedmiotowych sprowadzona została do wypełnienia owych ram. Projekt nie uwzględnia stanu zastanego oświaty, jest pozbawiony jakichkolwiek analiz i pozostaje niespójny ze szkolną rzeczywistością, gdzie trwają zmagania nauczycieli i uczniów z odmiennymi problemami. Konstruktorzy projektu wkraczają głębokimi regulacjami w życie szkoły i każdego jej ucznia. Zdają się nie dostrzegać w szkolnictwie procesów niezależnych od ich zamysłu, choć nie można wykluczyć, że świadomie dążą do ich wyeliminowania.

² Jolanta Dobrzyńska – absolwentka Politechniki Warszawskiej, nauczycielka, współzałożycielka Niezależnego Ruchu Harcerskiego i harcmistrzyni ZHR. Autorka licznych opracowań programowych i szkoleniowych z zakresu wychowania i kształcenia młodzieży oraz organizacji systemu oświaty. Pracowała w szkołach różnych typów, w Radzie Szkół Katolickich oraz na wyższych stanowiskach kierowniczych w administracji rządowej i samorządowej. W latach 2016-2020 i 2022-2025 członek Narodowej Rady Rozwoju przy Prezydencie RP Andrzej Dudzie. Za działalność oświatową Odznaczona Złotym Krzyżem zasługi.

Próba politycznego zawłaszczenia oświaty i sterowania oświatą z pozycji urzędów centralnych oznacza rewolucję w sektorze. Nieuniknionym jej skutkiem będą rozległe spustoszenia. Stąd wniosek jak na wstępie.

2. Opiniowane podstawy programowe zmieniają funkcję i charakter szkoły. Zapoczątkowują proces transformacji edukacji w kierunku tworzenia w szkole i poprzez szkołę społeczeństwa inkluzywnego. Kształcenie ustępuje miejsca sterowanej zmianie społecznej. Zamiar wejścia na drogę transformacji nie został przez władze społeczeństwu ujawniony i nie mają one w tej sprawie społecznego przyzwolenia.

W rządowym uzasadnieniu proponowanych zmian w ustawie Prawo oświatowe i w uzasadnieniu do rozporządzeń, nie znajdujemy odwołań do faktycznego inicjatora projektu przeobrażeń polskiej szkoły, jakim jest zorganizowany przez ONZ w 2022 roku w Nowym Jorku *Transforming Education Summit* (Szczyt Transformacji Edukacji – TES). Szczyt zadecydował o ponownym ustaleniu celu edukacji i wskazał ramy programowe jego transformacyjnego wdrożenia w państwach członkowskich. Proponowane aktualnie w Polsce zmiany odzwierciedlają ustalenia Szczytu.

Dotychczasowy cel edukacji, jakim jest przekaz wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów ustępuje miejsca budowaniu w szkole i poprzez szkołę nie do końca określonego ludzkiego kolektywu. Odrzuca się przy tym wszelkie różnice kulturowe i ideowe, uznawane za zagrożenie dla rozwoju ludzkości i nowych globalnych zobowiązań. Edukacja ma wyjść poza „przestarzały zestaw umiejętności uczniów” i skierować się ku „całościowemu rozwojowi uczących się przez całe życie, aby przygotować wszystkich do promowania praw człowieka, sprawiedliwości społecznej, solidarności i szacunku dla różnorodności” (z wypowiedzi Sekretarza Generalnego ONZ na szczycie).

Szkoła ma uczyć „jak być” i „jak działać” w życiu. Nauczać zdrowego stylu życia w szerokim rozumieniu zdrowia, a także prowadzić kompleksową edukację seksualną (CSE), opisującą emocjonalne, fizyczne i społeczne aspekty seksualności. Równocześnie, narzuconymi standardami o charakterze ideologicznym (edukacja klimatyczna, równościowa, tranzycja płciowa) ograniczony zostaje uczniowi dostęp do szerszej wiedzy, różnorodności sądów i przekonań. Wdrożenie prezentowanej na szczycie ONZ nowej polityki edukacyjnej wymaga od państw członkowskich opracowania nowych programów nauczania, realizowanych zgodnie z zasadą *social-emotional learning* (społeczno-emocjonalne uczenie się – SEL). Prezentowane projekty nowych podstaw programowych realizują w pełni zalecenie ONZ.

Na szczycie położony został też nacisk na jak najwcześniejsze przejmowanie instytucjonalnej kontroli nad dzieckiem. Nowa koncepcja edukacji zakłada przejmowanie przez instytucje edukacyjne tych przestrzeni życia i działania dziecka, które do tej pory były domeną rodziców, kościołów i instytucji kultury. Rzecz zagraża

wolności rozwoju osoby ludzkiej, a w zakresie wychowania dziecka stoi w jawnej sprzeczności z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej.

Zaprezentowana na szczycie ONZ nowa wizja edukacji nie obejmowała negocjacji i nie została wypracowana na drodze oficjalnego konsensusu, a równocześnie szczyt nie pozostawił miejsca na zgłoszenie wobec niej sprzeciwu. Wszczepienie jej w polski system przenosi realizację polityki edukacyjnej z poziomu krajowego na poziom globalny, co określane jest mianem „postępowego uniwersalizmu”. Działanie jest bezpodstawne, a dla Polaków i Państwa Polskiego wyniszczające, co zostanie wykazane niżej.

Niepodanie przez polskie władze prawdy o rzeczywistych źródłach i planowanych następstwach wprowadzanych w Polsce transformacyjnych przeobrażeń czyni fasadowym opiniowanie przedstawionych dokumentów programowych.

3. Podstawa programowa dla szkoły podstawowej wykracza poza funkcję kształcenia. Stanowi zbiór celów i metod kształtowania postaw i przekonań uczniów. Tworzy od podstaw nowego człowieka, wyizolowanego od wychowania domowego, wiedzy i kultury, kierowanego pozornie wewnętrznymi, a faktycznie zaszczerpionymi przekonaniami. Przekroczenie przez szkołę kompetencji i naruszenie praw wychowawczych rodziców dyskwalifikuje projekt w całości.

Nowa struktura podstaw programowych ukierunkowana jest w pełni na sylwetkę ucznia – produkt edukacji szkolnej i własnych jego zabiegów. Zgodnie z projektem szkoła ma umożliwiać uczniowi: „tworzenie tożsamości”, „definiowanie własnych celów w zakresie rozwoju i uczenia się”, „dobieranie skutecznych metod ich realizacji”, „pracę ucznia z indywidualnymi celami rozwojowymi”, samodzielne „konstruowanie wiedzy”, „przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się i podejmowanie decyzji w sprawach związanych z uczeniem się”, „zdolność przekładania myśli na działania zmierzające do realizacji określonych celów i świadomego kierowania swoją aktywnością”, „utrzymywanie zaangażowania w realizację założonego celu”, „realizację aspiracji”, „rozwijanie własnej ciekawości”, „rozwijanie własnej motywacji”, itp.

Jak widać, podstawa programowa proponuje uczniowi szkoły podstawowej (w tym nauczania początkowego) świadome podejmowanie samodoskonalenia. Rzecz można by uznać za słuszną, gdyby nie ogrom zadań i stopień trudności, nieadekwatnych do wieku uczniów. Do działań tych i postaw młodzież dojrzewa latami, a niektóre stanowią wręcz wyznacznik dorosłości. W jakim celu nakłada się je na uczniów w każdym z przedmiotów nauczania? – Aby obarczyć dziecko ciężarem samostanowienia, od którego będzie się chciało uwolnić powierzając innym władzę nad sobą? – Aby uświadomić mu jego bezradność powodującą, że z wdzięcznością przyjmie zewnętrzne sterowanie własną osobą? – A może, przeciwnie, w erze transformacji cyfrowej dziecko ma być przygotowywane do życia i działania bez osobowego wsparcia? Nie można też wykluczyć sytuacji zamierzonej, w której drastyczne obniżenie poziomu kształcenia

będzie identyfikowane jako wina uczniów, którzy nie podjęli samodoskonalenia. Zamierzeń władz nie znamy, ale w przypadku wdrożenia projektu z pewnością odczujemy w rodzinach i w społeczeństwie bolesne jego skutki.

Mamy też w omawianym dokumencie zapisy, które zdają się sytuować ucznia w świecie wyobrażeniowym, nie realnym, np.: „budowanie przekonania o własnej skuteczności”, „budowanie poczucia wpływu na otoczenie”, „przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje, potrzebuje jej i docenia ją”, „przekonanie, że zdolności podlegają zmianom i mogą się rozwijać dzięki zaangażowaniu, wysiłkowi i wytrwałości”.

Powyższe zapisy mają charakter perswazji. Sugerują uczniowi zajmowanie określonych stanowisk i dokonywanie ocen w oparciu o subiektywne odczucia i nieuzasadnione przekonania. Budują w oczach dziecka wizję świata i wyobrażenie własnej osoby, które mogą rozmijać się z prawdą i z czasem przynieść rozczarowanie. W imię czego są dokonywane? – Samozadowolenia ucznia? Dobrostanu? Taki zabieg nie przystoi szkole.

Uczniowi, w imię godności osoby, należy się stosowna do wieku i rozwoju prawda o świecie i o nim samym. A jeśli jest to prawda trudna, to rolą nauczyciela jest towarzyszenie dziecku w przezwyciężeniu trudności jej przyjęcia i wyprowadzenie na drogę pokonania problemu.

W przedstawionej podstawie programowej, tak szeroko opisującej pożądane postawy i przekonania ucznia, nauczyciel zdaje się nie być obecnym. Rzecz praktycznie uniemożliwia opiniowanie projektów pod względem wychowawczym. Proces wychowawczy jest bowiem nierozdzielnie związany z oddziaływaniem osób.

4. Opiniowana podstawa programowa dla szkoły podstawowej deprecjonuje wiedzę, traktując ją za ledwie jako funkcję działania. Nie przygotowuje tym sposobem uczniów do życia w świecie, w którym coraz bardziej liczą się twarde zawodowe kompetencje, uzyskiwane na tle szerokoprofilowego kształcenia ogólnego. Co więcej, stosowana metoda bywała w swej ponad stuletniej historii narzędziem niszczenia systemów edukacyjnych.

Autorzy projektu podstaw programowych, odnosząc się do zarzutu braku w dokumencie jakichkolwiek odniesień do wiedzy, wskazują, że wiedza, obok umiejętności i kompetencji społecznych, jest składową oczekiwaną efektów uczenia się³. Zadaniem ucznia jest samodzielne pozyskiwanie wiedzy w zakresie niezbędnym do wykonania zadania, rozwiązywania praktycznego problemu bądź przygotowania projektu edukacyjnego. Łatwo zauważyć, że prezentowane przez autorów podejście jest odwrotnością wypracowywanego przez pokolenia procesu kształcenia młodych ludzi.

³ Zob. uzasadnienie projektu ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, druk Sejmu RP X kadencji nr 1857.



Przez wieki uczeń, przy udziale nauczyciela i wykorzystaniu książek, pozyskiwał wiedzę, ćwiczeniami wiedzę tę utrwalał, w praktykach odkrywał wielorakie jej zastosowania. W odpowiedziach ustnych, na sprawdzianach i egzaminach dowodził umiejętności jej użycia. Wiedza zawsze była i jest przedmiotem pożądania. Wiedzę się zdobywa, do wiedzy się dorasta, wiedzą dzieli się z innymi. Teraz będzie inaczej.

Opiniowana podstawa programowa nie uwzględnia odniesień do kulturowego i naukowego dorobku ludzkości. Deprecjonuje wiedzę, traktując ją wyłącznie jako narzędzie do osiągnięcia zamierzonych celów. To pragmatyczne podejście zdaje się cofać kształcenie w zamierzchłe początki ludzkości. Tak kształcone pokolenie będzie potrafiło, być może, wykorzystywać wiedzę potrzebną do realizacji celów, lecz celów tych nie będzie potrafiło stawiać.

Metoda „kształcenia w działaniu” jest cenna pod warunkiem, że jest stosowana uzupełniająco. Stosowana szeroko, w zastępstwie innych metod, jak ma to miejsce we wskazaniach podstaw programowych, jest destrukcyjna. Jej poważne wady to wybiórczość, ograniczoność i niespójność. Utrudnia młodemu człowiekowi dalszą naukę.

Traktowanie wiedzy jako funkcji działania to kwintesencja rewolucji w edukacji, ale też rewolucji poprzez edukację. Rzecz nienowa, bo sięgająca roku 1918, kiedy to przywódcy Rosji Sowieckiej, wykorzystując zapożyczoną od Amerykanina Johna Dewey'a metodę *learning by doing*, niszczyli „burżuazyjną” oświatę porewolucyjnej Rosji i wychowywali „nowego sowieckiego człowieka”. Rzecz powtarzała się w kolejnych krajach, w których panowały rewolucyjne napięcia, a w okresie Wielkiego Kryzysu (1933 r.) dotknęła Stany Zjednoczone. Dziś świat zachodni uznaje Dewey'a za ojca współczesnej edukacji, a jednak w edukacji najlepsze efekty osiągają te kraje, które jego pragmatycznych haseł nigdy nie przyjęły. Osiągają je też szkoły dla zachodnich, biznesowych elit, pracujące według bardzo tradycyjnych metod.

Polskie władze nie powinny wprowadzać edukacji na drogę krajów przegranych.

5. W projekcie podstaw programowych dla szkoły podstawowej wyliczone zostały w luźnym zestawieniu wartości, na których ma się opierać działalność dydaktyczna i wychowawcza szkoły. Sprowadzenie wartości do narzędzi oddziaływania jest sprzeczne z ich istotą. Spłylenie podejścia dyskwalifikuje przekaz.

Wyliczanie wartości zawsze będzie niepełne i tendencyjne. W sporządzonym zestawieniu (str.39) wyraźnie preferowane są wartości o profilu społecznym, brakuje natomiast wartości tak podstawowych w nauczaniu, jak: godność osoby, mądrość, uczciwość, rzetelność, wytrwałość, a przecież do pełnego rozwoju ucznia potrzeba też wielu innych. Wybiórcze traktowanie wartości może być łatwo przekształcone w narzędzie manipulacji. Nie należy zatem żonglować wartościami z pogwałceniem podstaw etyki. Rzecz wymaga poważnego podejścia.



Wartości obejmują i normują wszystkie wymiary życia człowieka, umożliwiając uczniowi integralny rozwój w sferach: fizycznej, emocjonalnej, uczuciowej, wolitywnej, intelektualnej i duchowej. Predysponują go do życia i działania społecznego. Wartości wyższe (ojczyzna, honor, miłość, wiara...), dostarczają młodzieży niezbędne cele życiowe - ideały. Wartości są z pewnością lepszymi drogowskazami do odnalezienia się w przyszłym świecie niż sztuczny konstrukt „kompas jutra”. W żadnym wypadku nie mogą być jego narzędziem.

Zależność jest odwrotna – to program kształcenia winien wartości urealniać i udostępniać uczniom. Prawidłowe implementowanie wartości w życie i rozwój człowieka wymaga prawidłowego, hierarchicznego ich rozeznawania. W umiejętność tę wyposaża ucznia zarówno religia, jak i etyka. Przedmioty te winny zaistnieć w rozkładzie zajęć jako obowiązkowe - do wyboru.

Warunkiem uznania przez ucznia wymienionych wartości za własne jest otoczenie szkolne, które wartości te urealnia i nimi żyje: nauczyciele, programy, organizacja życia szkolnego. Tymczasem, z opiniowanej podstawy programowej usuwa się obowiązkowe lektury, które są nośnikami wartości i kanwą do rozmów o wartościach, rezygnuje z przedstawiania w początkach nauki historii (klasa IV) bohaterów narodowych i chwalebnych kart polskich dziejów, usuwa przedmiot wychowanie do życia w rodzinie, pomijając najbliższe młodym ludziom wartości – rodzinną miłość, zaufanie, przyjaźń.

Co gorsza, opiniowana podstawa programowa jest nośnikiem całkiem innych wartości niż deklarowane. Nielatwo dostrzec w niej wartości prawdy czy piękna, na czoło wysuwają się natomiast: inkluzja społeczna, kreatywność, poczucie sprawczości i dobrostan. Dla podważenia wartości w życiu młodego człowieka wystarczy poczucie fałszu, a takim jest zamknięcie wartości w sferze deklaratywnej.

Uwaga końcowa

W świetle nowej definicji podstawy programowej, zamieszczonej w ustawie z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw⁴, oczekującej obecnie na podpis Prezydenta RP, poddane opiniowaniu projekty podstaw programowych nie zawierają obowiązkowych treści nauczania, ale także celów kształcenia oraz efektów uczenia się⁵. Nauczyciel po raz pierwszy nie jest zobowiązany do ich

⁴ Zob. https://orka.sejm.gov.pl/proc10.nsf/ustawy/1857_u.htm#_ftn1

⁵ Zgodnie z nową definicją, przez podstawę programową kształcenia ogólnego należy rozumieć: „zestaw ogólnych celów kształcenia i wychowania oraz kompetencji i zadań szkoły w tym zakresie, sposoby organizowania środowisk edukacyjnych, a także zestaw celów nauczania poszczególnych zajęć edukacyjnych, oczekiwanych efektów uczenia się i wymagań dotyczących doświadczeń edukacyjnych oraz warunki i sposób realizacji tej podstawy programowej”. Jako obowiązkowe, można byłoby co najwyżej traktować „doświadczenia edukacyjne”, przy których pojawia się termin „wymagania”. Poza tym nie występuje termin obowiązkowości. Dla porównania dotychczasowa definicja podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego, zawarta

realizacji ani ustawą, ani rozporządzeniem. Czym zatem są? Jaka jest ich rola? – Na to pytanie Minister Edukacji nie daje odpowiedzi.

Nowa sytuacja nie jest zaskoczeniem. Wprowadzenie do szkół edukacji włączającej spowodowało współistnienie w klasach szkolnych uczniów nierzadko o skrajnie różnych możliwościach i chęciach nauki, uniemożliwiając tym samym w wielu przypadkach realizację przez nauczyciela podstawy programowej. Zobligowanie przez MEN nauczycieli do prowadzenia tzw. projektowania uniwersalnego, czyli programowania zajęć lekcyjnych z dostosowaniem do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów w oddziale, to w realnych sytuacjach żądanie utopijne. Pozostaje jedyne rozwiązanie – omówienie przez nauczyciela tych treści objętych podstawą programową i w takim zakresie, w jakim będzie to możliwe – o ile w ogóle będzie możliwe.

Edukacja włączająca w połączeniu z nową nieobligatoryjną podstawą programową to zamontowana w polskich szkołach równia pochyła poziomu kształcenia. Sugerujemy odejście od obu tych koncepcji.

w art. 4 pkt 24 ustawy z dnia 14 grudnia 2024 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2025 r. poz. 1043 ze zm.) obejmuje: „obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych”.

Wadliwa koncepcja zmian w podstawie programowej⁶

Autorzy: Dorota Dziamska, Szymon Grabowski, Łukasz Faliszek⁷

1. Reforma – nieuzasadniona naukowo

W uzasadnieniu projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw⁸ przedstawiono, że: „Celem projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw jest przede wszystkim modyfikacja przepisów, w oparciu o które minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.”

Tego rodzaju podejście odwraca porządek prawny. Konsekwencją zapisu jest podporządkowanie ustaw opisujących funkcjonalność systemu edukacji pod konstrukcję podstawy programowej, która jest dokumentem szczegółowym, wynikającym z przepisu ustawy.

Tymczasem wszelkie zmiany dotyczące systemu oświaty powinny rozpoczynać się od analizy obowiązujących przepisów, określających porządek i funkcjonalność systemu. Jeśli badania przepisów i ich implementacji w praktyce wskazałyby potrzebę zmian, należałoby uporządkować cały system, wprowadzając korekty ustawowe, a następnie, na podstawie odpowiednich delegacji, dokonać przekonstruowania rozporządzeń ministerialnych. Dopiero na końcu tego procesu możliwe jest wsparcie wdrożenia przepisów do praktyki odpowiednimi dokumentami szczegółowymi, nieokreślanymi przez prawo oświatowe, tworzonymi przez instytucje takie jak IBE.

Autorzy projektu nie przedstawili badań naukowych (dowodów) na konieczność dokonywania zmian prawa na poziomie ustawy. Nie uzasadniono także zmian

⁶ Analiza jest częścią publikacji autorstwa D. Dziamskiej, S. Grabowskiego i Ł. Faliszka pt. *ADMONICJA. Obywatelskie WETO dla projektu Reforma26*. Kompas Jutra, Pracownia Pedagogiczna im. prof. Ryszarda Więckowskiego.

⁷ Dorota Dziamska – pedagog (wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna), dyrektor Pracowni Pedagogicznej im. prof. Ryszarda Więckowskiego, koordynator zespołu ekspertów MEN piszących podstawy programowe dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w 2016 roku, członek Narodowej Rady Rozwoju Rady d/s Rodziny, Edukacji i Wychowania przy Prezydencie RP Andrzej Dudzie.

Szymon Grabowski – członek Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, konsultant Pracowni Pedagogicznej im. prof. Ryszarda Więckowskiego, nauczyciel akademicki, magister chemii, absolwent Studium Pedagogicznego UJ

Łukasz Faliszek – magister pedagogiki, absolwent studiów podyplomowych Edukacja i Rehabilitacja Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną, Członek Stowarzyszenia Rodzin „Zdrowie Psychiczne”, Członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, konsultant Pracowni Pedagogicznej im. prof. Ryszarda Więckowskiego.

⁸ Projekt uchwalony ostatecznie przez Sejm (druk Sejmu X kadencji nr 1857) następnie przyjęty bez poprawek przez Senat (druk Senatu XI kadencji nr 359) i jako ustawa z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw przekazany w dniu 28 listopada 2025 r. do podpisu Prezydenta RP.



podstawy programowej, ponieważ nie wykonano analizy skuteczności funkcjonowania obowiązującej podstawy programowej. Jedynym istotnym argumentem było oparcie się na badaniach socjologicznych wykonanych przez IBE, które zweryfikowały opinie nauczycieli na temat oczekiwanych zmian w podstawie programowej. Wyniki pokazały, że nauczyciele nie wskazują konieczności zmian w tym dokumencie. W przypadku wychowania przedszkolnego zaznaczali nawet, iż podstawa programowa to dobry punkt wyjścia do wspierania dzieci w rozwoju⁹. Wszystkie postulaty nauczycieli odnosiły się do problemów rozwiązanych obecnie na poziomie prawa. Należało więc zaproponować i wdrożyć rozwiązania wspierające praktykę w zgodzie z obowiązującym prawem.

W uzasadnieniu projektu wskazano także, iż: „Kluczową przesłanką dla reformy programowej jest brak równowagi między wymiarami kształcenia (wiedza przedmiotowa/umiejętności/sprawczość). Polska szkoła skutecznie buduje wiedzę i umiejętności uczniów (przedmiotowe).” Zdanie to podaje arbitralne, nieuzasadnione przez nauki pedagogiczne wymiary kształcenia, domagając się równowagi między nimi. To nauczyciel dokonuje w swoich działaniach edukacyjnych równoważenia sfer osobowości człowieka (kierunkowej i instrumentalnej)¹⁰, czego efektem staje się sprawczość ucznia, wychowanka. Od lat funkcjonujące badania PISA¹¹ informują o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, które mają wiele źródeł, w tym także pozaszkolnych. Przypisywanie tych wyników jedynie szkole jest znacznym nadużyciem, szczególnie jako powód wprowadzania reformy programowej. Warto wskazać, iż te same badania ukazują bardzo znikome poczucie przynależności badanych uczniów do szkoły, co odnosi się jedynie do praktyki szkolnej, a nie prawa oświatowego.

Ponadto w uzasadnieniu można znaleźć:

„Dlatego potrzebna jest m.in. zmiana sposobu opisu umiejętności w podstawie programowej, w której w miejsce treści nauczania – wymagań szczegółowych, zostaną określone oczekiwane efekty uczenia się i wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych, które w sposób celowy wspierają realizację efektów uczenia się. Wymaga to zmian w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2025 r. poz. 1043 i 1160) oraz w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2025 r. poz. 881 i 1019).”

Tymczasem, jak wskazuje dydaktyka, „niezależnie od przyjętego wzorca i modelu kreowania programu, każdy program zawiera treść (...). Treść różni się (...) od wiedzy tym, czemu służy. (...) Wszelka treść programowa ma pozwolić uczniom zrozumieć rzeczywistość materialną i duchową i korzystać z tego rozumienia w życiu”¹².

⁹ <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2971-opinie-nauczycieli-wiemy-czego-oczekuja> [dostęp: 30.11.2025].

¹⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, 1998.

¹¹ https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf, s. 223 [dostęp: 30.11.2025].

¹² A. Ornstein, F. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 268-269.

Pozbywanie podstawy programowej ramowo określonych treści nauczania w zasadzie uniemożliwia konstrukcję funkcjonalnych programów nauczania. Trzeba również podkreślić, że obowiązująca podstawa programowa posiada zapis o jej zgodności z Polską Ramą Kwalifikacji (PRK), zatem brak rozwoju umiejętności uczniów to nie „wina” podstawy programowej, a ewentualnie praktyki realizacji programów nauczania. Żeby to stwierdzić, należałoby jednak przeprowadzić systemowe badania w tym zakresie.

W związku z powyższym konkluzja, że należy zamienić „treści nauczania – wymagania szczegółowe” na „oczekiwane efekty uczenia się i wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych”, nie znajduje uzasadnienia naukowego.

Zadaniem ministra jest taka konstrukcja podstawy programowej, żeby wspierać formułowanie, realizację i interpretację programów nauczania. Jest to całkowicie możliwe w obecnej delegacji ustawowej dot. rozporządzenia w sprawie podstawy programowej.

Zwrócić należy uwagę także na kolejny zapis:

„Prowadzone obecnie przez IBE-PIB prace mają na celu przygotowanie projektu podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, która będzie: [...] 3) pisana językiem efektów uczenia się (...); 5) skoncentrowana na budowaniu kompetencji uczniów, a nie tylko zapamiętywaniu informacji.”

Uzasadnienie to opiera się na fałszywym założeniu, że obecna podstawa programowa koncentruje się na zapamiętywaniu informacji.

Obowiązująca podstawa programowa podaje, że „zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju (...). Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia.”¹³ Niezależnie więc od formy podawanych przez podstawę celów, treści oraz warunków i sposobu realizacji, zapewnia ona odejście od koncentracji na zapamiętywaniu informacji.

Projekt nowej podstawy programowej określa konkretne efekty uczenia się uczniów zamiast podawać treści nauczania, ewentualnie opisane w języku efektów. Trzeba zwrócić uwagę, iż w obowiązującym prawie oświatowym ustawodawca nie zdefiniował pojęcia efektów uczenia się.

W kolejnym zapisie autorzy na nowo definiują wcześniej określony cel zmian:

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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.



„Celem zmiany jest stworzenie szkoły przyjaznej i wymagającej (...)”

Podstawa programowa nie jest dokumentem, który ma bezpośredni wpływ na charakter działania szkoły i atmosferę w niej panującą. Pośredni wpływ na przytoczone aspekty szkoły mogą mieć realizowane i interpretowane programy nauczania. Jednak autorzy proponowanych modyfikacji nie zbadali ich funkcjonowania. Brak jest więc podstaw do formułowania takiego celu zmian w edukacji.

Powyższy wywód wskazuje na zaprojektowanie radykalnych zmian edukacyjnych bez uprzedniej analizy i wykonania stosownych badań dotyczących funkcjonowania aktualnego systemu. Można też zauważyć, że pewne dokumenty tworzone są od nowa, bez uprzedniego zgłębienia i analizy funkcji aktów obowiązujących (np. podstawa programowa). Fundamentem zmian staje się idea Profilu absolwenta i absolwentki, która stanowi zbiór wyobrażeń o polskiej szkole, niepodpartych podstawami naukowymi ani obowiązującym prawem. Takie podejście będzie prowadziło do demontażu polskiej szkoły, przede wszystkim całkowicie niwelując realny dorobek reformy systemowej z 1999 roku, która zapewniła nauczycielom autonomię, a uczniom – realne wsparcie rozwoju. Trzeba zwrócić uwagę na warunki, w których dokonać się może postęp w rozwoju systemu edukacji. „Podstawowym warunkiem postępu społecznego jest ciągłość i zmiana”¹⁴ Ten warunek potrzebny jest także, aby nastąpił postęp w systemie oświaty. Ciągłość dotyczyć powinna tych elementów systemu, które funkcjonują dobrze na skutek implementacji obowiązującego prawa. Zmiana powinna dotyczyć tych elementów systemu, które są нефunkcjonalne, np. sztywno określone przez prawo, a nie znajdujące uzasadnienia w praktyce. Należy zbadać przyczynę istnienia tej нефunkcjonalności i na tej podstawie doprowadzić do oczekiwanych zmian. Opieranie się na wyobrażeniach nieopartych naukowymi analizami nie może być właściwym kierunkiem rozwoju polskiej edukacji.

2. Zmiany w ustawie. Niefrasobliwe pojęcia

Projekt ustawy zawiera wielokrotnie powtarzane pojęcia: „kształcenie i wychowanie”, „efekty uczenia się”, „wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych”. Autorzy nie posługują się uznanymi przez współczesne nauki pedagogiczne definicjami. Aby wyjaśnić te pojęcia posłużyć się trzeba pojęciem **działania edukacyjnego**, rozumianego jako system czynności wywołujących planowane zmiany w uczniach¹⁵. Zmiany te dotyczą dyspozycji osobowościowych, charakterystycznych dla dwóch sfer osobowości: kierunkowej i instrumentalnej. Gdy działanie edukacyjne jest nastawione na aktualizację dyspozycji kierunkowych (zmiany emocjonalno–motywacyjne)

¹⁴ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt.

¹⁵ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Wydanie rozszerzone*, PWN, Warszawa 2021, s. 29-30.

mówimy o wychowaniu, jeżeli działanie edukacyjne nastawione jest na aktualizację dyspozycji instrumentalnych (zmiany poznawcze) mówimy o nauczaniu^{16,17}.

Kształcenie jest równoważeniem działania edukacyjnego w tych dwóch sferach, zatem obejmuje zarówno wychowanie jak i nauczanie.

W projekcie ustawy nie powinno znaleźć się więc pojęcie kształcenia z wyodrębnionym wychowaniem. „Istotą pedagogizmu¹⁸ podporządkowanego ideologii komunistycznej (socjalistycznej) było oddzielenie wychowania od kształcenia i uznanie wyższości wychowania (indoktrynacji) nad kształceniem.” Pedagogizm, oparty na tzw. naukowej pedagogice socjalistycznej, został odrzucony przez reformę edukacji w roku 1999, za przyczyną której przebudowa prawa oświatowego miała przyczynić się do przywrócenia tradycyjnego pojęcia edukacji, określającego przedmiot pedagogiki¹⁹.

Kolejnym niefrasobliwym pojęciem w projektowanej ustawie jest pojęcie doświadczenia edukacyjnego.

„Proponowana nowa definicja podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego obejmuje również doświadczenia edukacyjne, czyli sytuacje edukacyjne, w których powinien uczestniczyć każdy uczeń, a które w sposób celowy wspierają realizację efektów uczenia się oraz rozwój kompetencji przekrojowych i sprawczości. Podstawa programowa określi zatem, jakie doświadczenia edukacyjne są konieczne dla realizacji celów kształcenia w poszczególnych przedmiotach na poszczególnych etapach edukacji. W pracach koncepcyjnych nad przygotowaniem projektu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego założono, że lista doświadczeń edukacyjnych w ramach danego przedmiotu lub etapu edukacyjnego będzie opisywać tylko najbardziej istotne doświadczenia w trakcie nauczania danego przedmiotu.”

Przedstawiony fragment ujawnia niepoprawne stosowanie pojęć, co prowadzi do swobodnego bełkotu pedagogicznego. Nie realizuje się bowiem efektów uczenia się, ale się je osiąga; nie realizuje się celów kształcenia, ale się je osiąga. Można osiągać te same cele kształcenia, korzystając z różnych doświadczeń edukacyjnych, zatem **lista obowiązkowych doświadczeń edukacyjnych nie powinna być w ogóle wpisana do podstawy programowej**. W pracach nad dokumentem założono, iż podstawa programowa będzie zawierać najbardziej istotne doświadczenia edukacyjne,

¹⁶ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, dz. cyt., s. 37.

¹⁷ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁸ Pedagogizm jest oparty na niewłaściwym założeniu, że nauki społeczne należy budować wedle paradygmatu nauk przyrodniczych; może być utożsamiony z „wiarą we wszechmoc wychowania”; stanowi pozostałość po oświeceniowej idei postępu; naukowa pedagogika socjalistyczna (wprowadzająca jeden dogmat pedagogiczny) przyczyniła się do utrwalenia i przedłużenia trwałości zjawiska pedagogizmu (por. T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 35).

¹⁹ Por. T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, dz. cyt., s. 41.

ale założenie to nie jest niczym poparte. Trzeba podkreślić, że dla każdego ucznia inne doświadczenie edukacyjne będzie istotne w procesie osiągania celów edukacyjnych.

Funkcja szkoły w ujęciu obowiązującej Ustawy Prawo oświatowe oraz Ustawy o systemie oświaty nie odwołuje się do pedagogizmu, ale obejmuje przemianę „zasady służebności edukacji w stosunku do pozaedukacyjnych, zmiennych i niepewnych, instancji w taką jej autonomię, w której miernikiem są wartości wyższe, prawa człowieka i jego podmiotowy rozwój w twórczych procesach uczestnictwa społecznego i kulturalnego, w twórczych procesach pracy gwarantującej równocześnie wzbogacenie rzeczywistości obiektywnej i samorealizację człowieka.”²⁰. Widoczne jest to chociażby w zapisach art. 1 Ustawy Prawo oświatowe, który podaje, że „system oświaty zapewnia w szczególności: „3) wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”²¹.

Innym terminem, którym posługują się autorzy, powołując się na Ustawę z dnia 22 grudnia 2015 roku O Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, jest pojęcie **efektu uczenia się**. Efekty uczenia się w w/w ustawie są definiowane jako wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się²². Projektodawcy w przygotowanej przez siebie ustawie chcą zastąpić **treści nauczania efektami uczenia się**, uznając, iż treści nauczania to pojęcie „wąskie nieobejmujące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych”.

W ten sposób przeciwstawiono w/w pojęcia, które w praktyce opisują początek i koniec pewnego fragmentu drogi edukacyjnej i absolutnie nie są wzajemnie przeciwstawne. Treści nauczania są „systemem czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, określonych pod względem celów, materiału i wymagań”²³. Proces opanowywania treści nauczania prowadzi do efektów uczenia się.

Zaproponowane zapisy mogą zredukować sam proces kształcenia do mechanizmu przypominającego transmisję danych z pominięciem tego, co stanowi o jego istocie: przekształcania, przetwarzania informacji, aby twórczo skonstruować wiedzę i opanować umiejętności. Bełkotliwe zapisy projektu ustawy [znajdujące odzwierciedlenie w języku, którym pisany jest projekt podstawy programowej]²⁴, odległe od naukowego (pedagogicznego) podejścia do edukacji, mogą stworzyć chaos

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, DIFIN, Warszawa 2015.

²¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 1 pkt 3.

²² Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, art. 2 pkt 4.

²³ B. Niemierko, *Cele kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 48.

²⁴ Dopowiedzenie redaktora niniejszej analizy zbiorczej.

informacyjny i zrodzić lawinę niepotrzebnych interpretacji, co zbuduje nowy rynek niepotrzebnych wydawnictw, wzmocni produkcję gotowych testów, a w konsekwencji wpłynie destrukcyjnie na dorobek pedagogiczny budowany przez samych nauczycieli poczynając od 1999 roku.

Teksty jasne i naukowo poprawne nie wymagają wykładni. Tekst projektu ustawy wraz z uzasadnieniem nie jest ani jasny, ani naukowo poprawny.

3. Podstawa programowa a program nauczania

Czytając uważnie treści zaproponowanych dokumentów²⁵, należy zwrócić uwagę na nadawane przez autorów znaczenia pojęciom programu nauczania i podstawy programowej. Podstawa programowa jest dokumentem, na fundamencie którego (jak sama nazwa wskazuje) budowane są programy nauczania. W pedagogice pojęcie „realizacji” dotyczy programu nauczania: realizuje się program i zapisane w nim zadania, projekty itd. Projekt zmian ustawowych tworzy nowe definicje tych dwóch terminów, wprowadzając sprzeczność w znaczeniach pojęć, które w kontekście wiedzy naukowej tworzą system wzajemnie zależnych i logicznych związków wyrazowych. W dodatku w zmienionych definicjach pojawiają się określenia, które mogą budzić uzasadnioną obawę o ich realne znaczenie. Przeanalizujmy zawarte w uzasadnieniu przedstawionym przez projektodawców zdanie:

„(...) obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego obejmuje cele kształcenia i wymagania szczegółowe i nowa podstawa programowa nadal będzie obejmowała cele kształcenia, a wymagania szczegółowe zostaną podzielone na efekty uczenia się oraz doświadczenia edukacyjne.”

Autorzy dzielą wymagania szczegółowe na efekty uczenia się oraz doświadczenia edukacyjne, rezygnując tak naprawdę z pojęcia wymagań. Wymaganie nie stanowi ani efektu ani doświadczenia edukacyjnego, zatem nie może być podzielone w taki sposób. Uczeń, uczestnicząc w doświadczeniu edukacyjnym, osiąga cel w swej edukacji. To doświadczenie organizuje uczniowi nauczyciel. Zatem we wskazanym zdaniu mamy wiele sprzeczności. Komu projektodawcy stawiają wymaganie: uczniowi czy nauczycielowi? Czy te same wymagania szczegółowe dla uczniów mają doprowadzić do tych samych efektów kształcenia u wszystkich uczniów na skutek uczestnictwa w tych samych doświadczeniach edukacyjnych? Jeżeli projektodawcy zakładają, że takie zjawisko jest możliwe, to znaczy, że działają w sprzeczności z dorobkiem naukowym,

²⁵ Admonicja powstała na podstawie analizy poniższych materiałów:

- 1) PROJEKTU USTAWY O ZMIANIE USTAWY - PRAWO OŚWIATOWE ORAZ NIEKTÓRYCH INNYCH USTAW przedstawione Sejmowi RP w druku Nr 1857 z dnia 17.10.2025 r. oraz jego uzasadnienia;
- 2) PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO przygotowanego przez zespół ekspertów Instytut Badań Edukacyjnych – Polskiego Instytutu Badawczego;
- 3) PROFILU ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI DROGA DO ZMIAN W EDUKACJI ETAP I: PRZEDSZKOŁA I SZKOŁY PODSTAWOWE. WERSJA SKRÓCONA Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025.

który wskazuje, że „uczenie się jest czynnością wysoce indywidualną pod wieloma ważnymi względami. (...) Uczniowie opanowują odpowiednie czynności w różnym zakresie i w różny sposób, wprowadzając swój własny rozkład akcentów, wdzięk i styl.”²⁶.

Zmiany demokratyczne w naszym państwie po 1999 roku wprowadziły do szkół możliwość pracy z uczniami w odniesieniu do ich realnej, naturalnej drogi rozwoju. Zrezygnowano z jednego, centralnego programu nauczania określającego te same treści kształcenia dla wszystkich uczniów, na rzecz różnych doświadczeń edukacyjnych i dostosowywania wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów. Wprowadzenie projektu może cofnąć system edukacji do czasów PRL-u, jednocześnie podważając dorobek pedagogiczny nauczycieli ostatnich 25 lat. Te same sytuacje edukacyjne mają być bowiem projektowane dla całej populacji uczniów. Jest to podkreślane w uzasadnieniu do projektu wielokrotnie, np.: „Proponowana nowa definicja podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego obejmuje również doświadczenia edukacyjne, czyli sytuacje edukacyjne, w których powinien uczestniczyć każdy uczeń, a które w sposób celowy wspierają realizację efektów uczenia się oraz rozwój kompetencji przekrojowych i sprawności.”

Autorzy zaznaczają, że w doświadczeniach edukacyjnych zapisanych w podstawie programowej każdy uczeń powinien uczestniczyć²⁷. Przyznają zatem, że we wszystkich szkołach uczniowie będą musieli osiągać cele edukacyjne w ten sam sposób. Od tego podejścia odeszliśmy w edukacji już w 1999 roku. Decentralizacja systemu naturalnie zrodziła pewien dylemat pomiędzy zróżnicowaniem i podobieństwem programów szkolnych. „Został on rozwiązany poprzez wydanie aktu prawa oświatowego o nazwie podstawa programowa kształcenia ogólnego, która normuje działalność edukacyjną szkoły jedynie na poziomie ogólnych celów i treści kształcenia. Nauczać z podstawą w ręku nie sposób (...)”²⁸.

Uzasadnienia oraz zmiany definicji proponowane w projekcie ustawy sugerują, że podstawa programowa ma zasadniczo pełnić funkcję centralnie ustalonego programu szkolnego, co może stanowić pierwszy krok do powrotu do scentralizowanego systemu, w którym „nauczyciele są jedynie wykonawcami programu (...)”²⁹ i pozostawia im się zaledwie „przełożenie jednostek metodycznych (lekcji) w skali roku nauki i dobór metod nauczania”³⁰.

²⁶ C. S. Lewis, *Błądzenie pielgrzyma*, Oficyna wydawnicza LOGOS, 1999, s. 45.

²⁷ Wynika to również wprost z projektu rozporządzenia określającego nową podstawę programową zarówno wychowania przedszkolnego jak i dla szkoły podstawowej.

²⁸ K. Konarzewski, Program szkolny [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 193.

²⁹ Tamże, s. 192.

³⁰ Tamże.

Wprowadzenie autonomii nauczycieli w zakresie konstruowania programów nauczania było „wyrazem profesjonalizacji i postępującej autonomii zawodu nauczyciela”³¹. Nauczyciel miał stać się „autonomicznym profesjonalistą, który tworzy własne środowisko pracy”³². Droga obrana ponad 25 lat temu jest więc właściwa do odbudowania społecznego uznania zawodu nauczyciela. Ograniczanie swobody w zakresie programów nauczania, na co wskazuje pośrednio projekt zmian w ustawach, może znacznie zaszkodzić temu procesowi.

Takie podejście można ująć jako swoistego rodzaju demontaż holistycznie zaplanowanego systemu edukacji, którego wizualizacją mogłyby się stać niepasujące do obrazu części układanki puzzle. Elementy wypadające z konstrukcji systemu edukacji „krok po kroku” demontują jego wewnętrzne funkcjonalności. Ten proces jest oparty na wyobrażeniach, marzeniach, czy populistycznych hasłach, które projektodawcy nieodpowiedzialnie zamierzają wrzucić do systemu, bez zgłębienia jego istoty.

W poprzednim dokumencie pt. *Admonicja. Homini est errare, insipientis in errora perseverare*, wskazywaliśmy, iż „umiejętność prawidłowej konstrukcji celów i zadań, szczególnie jeżeli dotyczyć mają podstawy programowej lub programu nauczania, nie należy do intelektualnych czynności prostych. Jednak fakt, iż eksperci IBE powoływani byli ponoć do zespołu redakcyjnego na zasadzie konkursu wskazuje, iż nad projektem podstawy programowej pracowali wybitni specjaliści. Czytelnik przygotowanego dokumentu nie może zatem rozgrzeszać ekspertów z niewiedzy lub braku umiejętności jako przyczyny sprawczej, która doprowadziła do powstania dokumentu niezgodnego z zasadami retoryki, metodologii, czy podstawami filozofii i etyki. Posiadanie różnego wykształcenia i doświadczenia ekspertów powinno być atrybutem i wartością zespołu, a nie przyczyną tworzącą bałagan pojęciowy, czy wręcz prezentację nieprawidłowo sformułowanych celów edukacyjnych.” Eksperci piszący projekty podstaw programowych nie odnieśli się do podstaw naukowych, nie stworzyli koncepcji osadzonej na prawie naturalnym, ani prawdzie o rozwoju człowieka, a jedynie przystosowali w swojej propozycji ideę rozwoju do nieobecnego w obowiązującym prawie tworu jakim jest tzw. Profil absolwenta i absolwentki. Fundamentem do budowy przyszłego aktu normatywnego stały się zatem podstawy pozapedagogiczne. IBE przeprowadził badania socjologiczne, w których zapytano nauczycieli, co według nich warto byłoby zmienić w podstawie programowej. Czy rzeczywiście w/w badania wykazały, iż nauczyciele oczekują zmiany podstawy programowej wraz z jej funkcją? Czy upubliczniony został raport z takimi wnioskami? Przygotowany Profil absolwenta i absolwentki nie wynikał z potrzeb uczniów i nauczycieli, a to do niego dostosowano projekty podstaw programowych.

³¹ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 11.

³² Tamże.



Opinia nauczycieli nie została więc uwzględniona w proponowanej zmianie. Tymczasem przeprowadzone badania i ich mgliste wyniki są stosowane jako podparcie reformy na oczekiwaniach nauczycieli.

W uzasadnieniu projektu odnajdujemy także niepokojący zapis: „W proponowanej definicji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego **określenie „treści nauczania – wymagania szczegółowe” zostało zastąpione określeniem „oczekiwane efekty uczenia się i wymagania dotyczące doświadczeń edukacyjnych”, które w sposób celowy wspierają realizację efektów uczenia się**”. Ostatnie stwierdzenie, w którym „oczekiwane efekty uczenia się (...) wspierają realizację efektów uczenia się” stanowi tautologię. Trudno zatem znaleźć uzasadnienie dla wprowadzania takiego pojęcia do definicji podstawy programowej. W dodatku efektów się nie realizuje – można je osiągać lub ich oczekiwać, ale nie od ucznia, a ewentualnie od szkoły, czy samego systemu.

Proponowana zmiana definicji postawy programowej nie została podparta odpowiednimi argumentami naukowymi. Można także podejrzewać niezajomość obowiązującej podstawy programowej oraz jej funkcji. Wprowadzenie proponowanej zmiany w tym zakresie skutkować może całkowitą likwidacją nauczycielskich programów nauczania i dehumanizacją systemu edukacji.

[...]

Zagrożona rola nauczyciela

Usunięcie z podstawy programowej treści nauczania – wymagań szczegółowych zmienia jej rolę – zamiast być podstawą do tworzenia programów nauczania, zaczyna pełnić funkcję podobną do standardów egzaminacyjnych. Grozi to sprowadzaniem roli nauczyciela do egzaminatora zewnętrznego w procesie oceniania wewnątrzszkolnego. Zagroża to idei humanizacji edukacji i prowadzi do sprzeczności prawnych, ponieważ inne przepisy nadal będą zobowiązywać nauczyciela do diagnozowania, rozpoznawania i odpowiadania na potrzeby uczniów.



Opinia dotycząca podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej w szkole podstawowej w klasach 1-3 oraz z zakresu języka polskiego w klasach 4-8

Hanna Dobrowolska³³

W proponowanej wersji podstawy programowej powiązanej z założeniami „Reformy26. Kompas Jutra” jaskrawo widoczne jest znaczące umniejszenie roli języka polskiego w ciągu całej edukacji w szkole podstawowej. Dotychczas język ojczysty pełnił zawsze funkcję przedmiotu wiodącego w polskiej szkole, gdyż jego rola dla rozwoju intelektualnego i emocjonalnego ucznia, szczególnie na pierwszym etapie nauki szkolnej, jest nie do przecenienia.

Obecna propozycja zaprzecza zrozumieniu szczególnej roli polszczyzny. Nastawienie wyłącznie na funkcję komunikacyjną języka polskiego pomija jego kulturotwórczą i tożsamościową rolę, wbrew ogólnym deklaracjom w tym zakresie. Grozi to brakiem identyfikacji przyszłych pokoleń Polaków z językiem polskim jako kluczowym spoiwem wspólnoty narodowej.

Klasy 1-3

1. W proponowanej podstawie programowej język polski został wkomponowany w szeroko pojętą edukację językową i spragmatyzowany, a tym samym pozbawiony właściwej rangi i potraktowany jako narzędzie służące wyłącznie komunikacji.

Dotychczas w podstawie programowej edukacja polonistyczna wymieniona była jako pierwsza, a edukacja językowa (tożsama z innymi językami: obcym, mniejszości...) - kończyła podstawę.

W opiniowanym zaś projekcie, cyt:

„Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej obejmuje 8 zintegrowanych obszarów, które służą w największym stopniu rozwijaniu niżej wymienionych kompetencji:

1) edukacja językowa (obejmująca edukację polonistyczną, edukację w zakresie języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego) – w zakresie wszystkich nauczanych języków podzielona jest na trzy obszary kompetencji: komunikacja, świadomość językowa, odkrywanie i używanie języka”.

³³ Hanna Dobrowolska – polonistka, autorka podręczników i pomocy metodycznych do języka polskiego oraz nauczania początkowego, ekspert oświatowy, były konsultant MEN, publicystka, członek Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich, założycielka Ruchu Ochrony Szkoły.

Brak jest podkreślenia języka polskiego - ojczystego dla większości uczniów, ale też podstawowego narzędzia dla dobrej komunikacji i integracji kulturowej w wypadku uczniów spoza Polski, którzy podejmują naukę w polskich szkołach.

Niedocenie rangi polszczyzny może prowadzić do luk w opanowaniu podstaw języka polskiego w klasach 1-3 w stopniu biegłym.

Tym samym uczeń pozbawiony zostaje możliwości pełnego zrozumienia treści przekazywanych na wszystkich innych przedmiotach w kolejnych latach nauki, czyli w klasach wyższych.

2. Z propozycji podstawy usunięto przykładowy nieobowiązkowy zestaw lektur.

Obecne podstawy zawierają obszerny wykaz tekstów literackich polecany do wyboru przez nauczyciela (baśni, pieśni, utworów poetyckich, opowiadań itp.). Wykaz obejmuje 26 pozycji: „Propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania”. Jest on niezwykle pomocny, szczególnie dla młodszych nauczycieli bez doświadczenia oraz jest wskazówką lekturową dla rodziców; służy do organizacji szkolnych lub bibliotecznych konkursów itp. Gwarantuje jednocześnie kontakt z określonymi - uznanymi za szczególnie wartościowe - utworami przez wszystkich polskich uczniów, niezależnie od typu szkoły i miejsca zamieszkania. **Pełni więc istotną rolę dla przekazywania kodu kulturowego i łączenia pokoleń, rozwoju poznawczego i emocjonalnego uczniów.**

Przypomnijmy, że kiedyś w klasach 1-3 obowiązywał kanon lektur obowiązkowych i nie było to nigdy odbierane jako propozycja ograniczająca możliwości nauczyciela i jego swobodę dydaktycznych wyborów. **Raczej należałoby więc postulować przywrócenie obowiązkowego kanonu lektur w klasach 1-3 (szczególnie dotyczy to polskich legend, mających wyjątkową rolę kulturotwórczą), niż kontynuować linię likwidującą nawet to częściowe rozwiązanie, jakie obowiązuje obecnie.**

3. Z niezrozumiałych powodów i bez uzasadnienia w proponowanej podstawie brak jest wielu typów ćwiczeń, dotychczas zawsze obecnych i wymaganych, jako niezwykle ważnych dla podnoszenia kompetencji językowych na wczesnym etapie edukacji polonistycznej, w tym:

- 1) ćwiczeń rozwijających czytanie na głos (typu: „czyta płynnie i wyraziście”), co może skutkować spowolnieniem nauki czytania, brakiem nawyku czytania, zaburzeniami wymowy itp.;
- 2) ćwiczeń pomocnych w nabywaniu umiejętności ortograficznych (typu: „pisze z pamięci i ze słuchu”), co może powodować regres, nie uczy samostereowności i nie ćwiczy przyzwyczajęń językowych oraz pomija specyfikę zapisu polskich liter, nieobecnych w innych alfabetach. Uzależnienie od autokorekty lub znieczulenie na



błędy zapisu w mediach społecznościowych ma obecnie znamiona wywołanej dysortografii i wtórnego analfabetyzmu, czemu powinno się zapobiegać poprzez zalecane ćwiczenia ortograficzne. Brak ćwiczeń może znacząco pogłębić te problemy;

- 3) ćwiczeń na kolejność alfabetyczną, co może wywołać wtórny analfabetyzm i spowodować uzależnienie od urządzeń cyfrowych, jako jedyne źródła informacji, zamiast korzystania z drukowanych słowników i encyklopedii oraz katalogów i wyszukiwarek, które są szczególnie polecane na wyższych poziomach kształcenia.

4. Uwagi krytyczne do formy proponowanej podstawy

- 1) Brak przedstawienia podstaw naukowych do opisu propozycji, która jawi się jako program nauczania, a nie podstawa programowa.
- 2) Paranaukowy i pseudonaukowy język mający tworzyć wrażenie ważnego dokumentu; wybrane przykłady:
 - a) kompetencje jako zdolności (tymczasem zdolności to cechy wrodzone, podczas gdy kompetencje rozwija się w okresie dojrzewania w klasach wyższych, ale nie w przedszkolu, ani nie w klasach 1-3),
 - b) traktowanie edukacji np. matematycznej, przyrodniczej jako zintegrowanych obszarów bez wskazania istoty ich integracji;
 - c) wskazanie, iż podejście lingwistyczne do czytania koncentruje się na technicznym aspekcie czytania, co nie jest prawdą, gdyż to podejście koncentruje się właśnie na głębokim rozumieniu. Podważa to kompetencje twórców podstawy w kontekście znajomości teorii nauczania w zakresie nauki czytania.
- 3) Zaproponowanie pojęć abstrakcyjnych i treści z wyższych poziomów nauczania w klasach 1-3, wybrane przykłady:
 - a) synonim, antonim, homonim,
 - b) idiom, epitet.

Należy wskazać, iż wprowadzanie w klasach 1-3 nauki pojęć abstrakcyjnych jest niezgodne z fazami rozwoju myślenia u dzieci. W tym wieku uczniowie myślą w sposób konkretno-wyobrażeniowy, zaś myślenie abstrakcyjne rozwija się w okresie dojrzewania. Forsowanie takiej edukacji jest błędne, nienowoczesne, a zarazem to furtka do nauki pamięciowej i ideologizacji.

5. Uwagi krytyczne do treści proponowanej podstawy

- 1) Zapisanie w celach ogólnych tzw. przynależności do narodu i jednocześnie wyeliminowanie z wszelkich aktywności konkretnych zakorzenień w tradycji: literaturze, muzyce, tańcu, obyczaju, przynależnych polskiej kulturze narodowej.



- 2) Wykreślenie najważniejszych postaci i przykładów (np. legendarnych postaci zawsze obecnych w tradycji oraz historycznych i współczesnych bohaterów narodowych), wokół których należy tworzyć konkretny narodowy kontekst wychowawczy.
- 3) Określenie edukacji wczesnoszkolnej jako etapu związanego, z nawiązywaniem relacji w zróżnicowanym społecznie i kulturowo środowisku szkolnym, a nie jako etapu poznawania siebie, swojej kultury, swoich korzeni.
- 4) Wprowadzenie treści obecnych na innych przedmiotach kosztem zajęć specyficznych dla języka polskiego – ćwiczeń językowych i ortograficznych, pięknej starannej wymowy, kontaktu z literaturą, pieśnią.

Klasy 4-8 język polski

Cele nauczania

Podobnie jak w klasach 1-3, także od klasy 4 do końca szkoły podstawowej, język polski został wkomponowany w szeroko pojętą edukację językową i dalece spragmatyzowany. Według nowych założeń „Reformy26” ma służyć wyłącznie komunikacji. Pozbawia go to właściwej rangi wiodącego narzędzia poznania świata i kształtowania własnej osobowości w odniesieniu do wspólnoty narodowej, której spoiwem jest język polski, identyfikowany przez większość Polaków jako język ojczysty.

W ostatnim – a nie pierwszym(!) – spośród celów nauczania w klasach 4-8 uwzględnia się w szczątkowej formie kwestię „tożsamości”. Odniesienie jej do kultury zostaje rozmyte poprzez przywołanie kontekstu „światowego”, który jest nieosiągalny poznaniu dziecka w tym wieku (o ile nie jest jedynie sprowadzony do popkultury masowej). Kluczowy sens zapisu zostaje zmieniony przez końcowy dodatek „z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko i klimat”, który kieruje uwagę na sterowanie „autorefleksją” pod wpływem ideologii klimatyzmu:

„8. Autorefleksja i budowanie tożsamości osobistej i wspólnotowej, w odniesieniu do kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i światowej, z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko i klimat” [podkr. własne].

Po szyldem „budowania tożsamości” kryje się więc ideologiczne oddziaływanie promujące klimatyzm. Celem nauczania – ukrytym za zasłoną górnolotnych haseł – jest formatowanie postaw i poglądów ucznia podporządkowane globalnemu „profilowi”.

Kanon lektur obowiązkowych

Umnieszenie roli nauczania języka polskiego w budowaniu tożsamości narodowej widoczne jest również w sposobie potraktowania kanonu lektur – dotychczas zawsze

obecnego wśród obowiązkowych treści nauczania, wymienionych w podstawie programowej.

Usunięto w całości obowiązkowy zestaw lektur w klasach 4-6, zastępując go nieuporządkowanym wykazem rozlicznych tekstów jako dowolnych propozycji lekturowych, których wyboru ma dokonać uczeń we współpracy z nauczycielem. W projekcie podstawy wskazano „[uczeń] czyta w każdym roku szkolnym nie mniej niż 4 dłuższe teksty literackie dla dzieci i młodzieży, wybrane wspólnie przez nauczyciela i uczniów”.

Brak jest wskazania konkretnych propozycji wartościowych dzieł polskiej literatury, które wcale nie były pisane „dla dzieci i młodzieży”, choć od dziesięcioleci są przez uczniów chętnie czytane, rozumiane i doceniane. Stanowią one bezcenny i często jedyny łącznik międzypokoleniowej tradycji kulturowej Polaków, kształtując gust literacki, podnosząc kompetencje kulturowe i językowe z racji spotkania z realiami z minionych epok, bogactwem gatunków literackich, rodzajów wersyfikacji, słownictwa niestosowanego w języku współczesnym i codziennym, odniesień historycznych, a nade wszystko - bezcennych wzorów osobowych, bohaterów literackich i twórców dzieł.

Lektury „wybrane wspólnie przez nauczyciela i uczniów” nie gwarantują tej jakości, relatywizują nauczanie języka polskiego, pozbawiają uczniów tego, co wspólne, znane każdemu Polakowi od pokoleń. Pozbawienie tych jednoczących wartości jest działaniem na szkodę uczniów.

W klasach wyższych twórcom projektu podstawy przyświecają podobne założenia. Zawężenie liczby obowiązkowych lektur w klasach 7-8 do – podobnie jak w klasach IV-VI – zaledwie 4 dłuższych tekstów rocznie sprawia, że aż do końca szkoły podstawowej uczeń może ograniczyć swoją znajomość i kontakt z literaturą polską do sumarycznie kilku najprostszych pozycji z krótkiej listy³⁴.

³⁴ W projekcie podstawy programowej na str. 95 znajduje się następujący zapis:

„7. Praktyki lekturowe.

Pytanie wiodące: W jaki sposób teksty i nawyki lekturowe mogą pomóc mi zrozumieć siebie i świat?

Uczeń:

1) czyta obowiązkowo następujące teksty z klasyki literatury polskiej:

- a) Jan Kochanowski, Tren VII, VIII, wybrane fraszki,
- b) Ignacy Krasicki, wybrane bajki,
- c) Adam Mickiewicz, Dziady, część II, Reduta Ordona, Śmierć pułkownika, Pan Tadeusz – Inwokacja, wybrana ballada,
- d) Juliusz Słowacki, Balladyna,
- e) wybrana nowela Bolesława Prusa lub Henryka Sienkiewicza,
- f) Aleksander Kamiński, Kamienie na szaniec,
- g) wybrane opowiadanie lub jednoaktówka Sławomira Mrożka,
- h) wybrane opowiadanie Idy Fink;

2) czyta w każdym roku szkolnym nie mniej niż 4 dłuższe utwory literackie, w tym:

a) teksty obowiązkowe wskazane powyżej”.



Nie gwarantuje to zetknięcia się uczniów z kluczowymi tekstami literackimi na odpowiednim etapie rozwoju i kształtowania gustu czytelniczego na wysokim - lub choćby przeciętnym - poziomie. Takie upraszczające zabiegi twórców podstawy skutkować będą relatywnym podejściem do kanonu i zerwaniem wspólnotowego kodu kulturowego.

Analiza równoległej podstawy programowej języka kaszubskiego wskazuje, iż więcej treści tożsamościowych znajdziemy w tej podstawie niż w podstawie do nauczania języka polskiego!

„Rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty, w tym kaszubskiej, odbywa się w szczególności poprzez wzmacnianie i celebrowanie więzi, tradycji, świąt i uroczystości kaszubskich, udział w różnorodnych wydarzeniach związanych z promowaniem języka i kultury kaszubskiej oraz docenienie różnorodności środowiska, w którym uczeń funkcjonuje. Realizacja nauki języka kaszubskiego odbywa się poprzez zanurzenie ucznia w kulturze.

Dopełnieniem podstawy programowej jest lista lektur, która zawiera wykaz tekstów polecanych do przeczytania przez uczniów w całości lub we fragmentach.

W przypadku niektórych autorów podano konkretny tytuł wiersza lub prozy z większego zbioru, np. legendę czy opowiadanie. Utwory wskazane na liście lektur są dostosowane do wieku ucznia, odnoszą się do grupy rówieśniczej, a także służą kształtowaniu poczucia tożsamości i przynależności regionalnej, co wiąże się z wartościami. Zakorzenienie w regionie pozwala odnaleźć uczniowi swoje miejsce w świecie” [podkr. własne].

To wartościowe, dobre zapisy. **Dlaczego język polski pozbawiony jest podobnej roli w odniesieniu do wszystkich uczniów? Dlaczego nie ma „zanurzać ucznia w kulturze”, kształtować „poczucia tożsamości”, kojarzyć się „z wartościami”, zakorzeniać w narodowej tradycji, by uczeń mógł odnaleźć swoje „miejsce w świecie”?** Te retoryczne pytania oddają niepokój o powody takiego podejścia do nauczania języka polskiego oraz o skutki, jakie może ono wywołać.

Obniżeniu rangi polszczyzny w proponowanej podstawie programowej sprzeciwia się 96% spośród 1659 respondentów, którzy wzięli udział w 1. etapie Narodowych Konsultacji Podstaw Programowych zorganizowanych przez Koalicję na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły.

Na pytanie o lektury szkolne zadane w ankiecie elektronicznej: „Jak ocenia Pan/Pani fakt usunięcia z podstawy programowej języka polskiego kanonu lektur obowiązkowych do klasy 6 szkoły podstawowej włącznie oraz jego radykalnego ograniczenia w klasie 7-8 do zaledwie 3 obszerniejszych lektur?” 96% ankietowanych odpowiedziało: **„To szkodliwe wynaradawiające polskich uczniów działanie”.**



Bezwzględnie należy przywrócić językowi polskiemu odpowiednią rangę oraz wprowadzić od klasy 4 konkretny, rozwinięty zestaw lektur obowiązkowych, a w klasach 1-3 zaproponować listę propozycji do wyboru.

Zmiana ta powinna również znaleźć swoje odzwierciedlenie w radykalnej zmianie celów nauczania.

Podsumowując tę część - analiza celów nauczania, a także całej podstawy programowej języka polskiego pozwala stwierdzić, że **została zmarginalizowana rola nauczania języka polskiego związana z kształtowaniem postaw patriotycznych i poczuciem tożsamości narodowej**. Wskazuje na to fakt, iż wątek ten pojawia się jako ostatni cel kształcenia, gdzie przy budowaniu tożsamości osobistej i wspólnotowej zostało zrównane odniesienie do kultury narodowej z odniesieniami do kultury lokalnej, europejskiej i światowej. Należy również zwrócić uwagę na to, że w dotychczasowej podstawie programowej troska o kształtowanie u uczniów postaw patriotycznych wyrażona została kilkakrotnie w różnych miejscach, m.in. właśnie w Celach kształcenia, gdzie przeczytać można, że celem nauczania języka polskiego jest: „Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej”, a także „Rozwijanie rozumienia wartości języka narodowego oraz jego funkcji w budowaniu wspólnoty rodzinnej, narodowej i kulturowej”. W projekcie nowej podstawy nie ma tego typu zapisów, czemu zdecydowanie się sprzeciwiamy, uznając, że nauczanie języka polskiego w szkole powinno mieć również funkcję kształtowania u uczniów postaw patriotycznych i poczucia tożsamości narodowej.

Projektowanie uniwersalne

Uniwersalne projektowanie wprowadzono w projekcie podstawy programowej do opisu „Sposobów organizowania środowisk edukacyjnych” (s. 42). Ten groźny zapis znaleźć również można w podstawie programowej z języka polskiego w podrozdziale „Warunki i sposób realizacji podstawy programowej z języka polskiego” (s. 97). „Tworzenie wspierającego środowiska uczenia się” zawiera w 1. punkcie bezwzględny nakaz: **„wykorzystanie zasad projektowania uniwersalnego dla edukacji, w tym dostosowanie metod i form pracy do potrzeb uczniów”**.

Odpowiedzialność nauczyciela polegać ma na stworzeniu środowiska edukacyjnego, które wspiera aktywnie „naturalne procesy rozwojowe”, „dostosowując metody nauczania, formy współpracy i oczekiwania do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia”.

Tak więc nie tylko możliwości (potencjał, zdolności, talenty) winien brać pod uwagę nauczyciel, w ramach swej zawodowej odpowiedzialności, ale również indywidualne potrzeby – i to każdego ucznia. Rodzajów potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest bardzo wiele, i co kluczowe – często są one wzajemnie sprzeczne. Nie do pogodzenia są bowiem potrzeby edukacyjne uczniów niedowidzących i niewidomych – szerokość



szkolnych korytarzy (odpowiednio wąska), oświetlenie sali i pulpitów (często różnorodny rodzaj, barwa i natężenie, kąt padania światła), wielkość czcionki i typ alfabetu (lub różnorodne oprogramowania i czytniki tekstu) - z potrzebami uczniów o zupełnie innych deficytach, wymagających np.: przestrzeni, ciszy, braku ostrego światła, odosobnienia, a najczęściej – pełnej koncentracji na nich, a nie na innych uczniach.

Uniwersalnym projektowaniem w edukacji określa się zasady opracowywania programów nauczania i scenariuszy zajęć, które – według teorii – umożliwiają ich realizację bez względu na stan zdrowia uczniów, ich możliwości psychofizyczne, rodzaj dysfunkcji, stopień umiejętności posługiwania się językiem polskim czy pochodzenie etniczne. Do wszelkich „potrzeb uczniów” ma się więc dostosować nauczyciel w zakresie wyboru metod i form pracy dydaktycznej w ramach „Reformy26”. **Narzucone zasady projektowania uniwersalnego stanowią nadrzędne wymaganie dotyczące metod nauczania, stojące w sprzeczności z zasadą autonomii nauczyciela gwarantowaną w Karcie Nauczyciela³⁵.**

Obowiązkowe projektowanie uniwersalne jest niezwykle groźne, szczególnie w zakresie nauczania języka polskiego. To kluczowy instrument realizacji edukacji włączającej i idei dostępności, osiąganych za najwyższą ceną - jakości nauczania. Oczywiście jakości pojmowanej jako osiągnięcie wysokiego intelektualnego poziomu, opartego na rzetelnej wiedzy ucznia i konkretnych umiejętnościach.

Wedle inkluzyjnej utopii, poprzez projektowanie uniwersalne wszelkie treści będą mogły być dostosowane do możliwości wszystkich uczniów. Dotyczyć to ma także uczniów niepełnosprawnych intelektualnie czy wręcz – nieznających wcale języka polskiego. To, że stanie się to kosztem pozostałych uczniów, którym narzucona „uniwersalność” wcale nie jest niezbędna, oraz nauczycieli, zobowiązanych do realizacji utopijnych, nierealnych założeń, jest logiczną konsekwencją wprowadzonego wymagania.

Skutkiem projektowania uniwersalnego będzie całkowita zapaść polskiej szkoły. **Należy usunąć zapis o projektowaniu uniwersalnym z każdego miejsca proponowanej podstawy programowej, gdzie został wprowadzony, i wycofać się ze ścieżki utopijnej inkluzji realizowanej kosztem wszystkich uczniów.**

³⁵ Zob. chociażby art. 12 ust. 2 KN, zgodnie z którym 2. Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.

Analiza projektu podstawy programowej z historii³⁶

Autor: dr Artur Górecki³⁷

1. Redukcja treści nauczania w podstawie programowej z historii dokonana przez MEN w 2024 roku

Aby zrozumieć istotę proponowanych zmian, nie można poprzestać na analizie projektu z 2025 roku – należy zestawić je z redukcją treści nauczania, której dokonano w 2024 roku. Dopiero odniesienie obu tych etapów do zapisów podstawy programowej z 2017 roku daje pełny obraz działań podjętych w tym zakresie przez obecną Minister Edukacji Barbarę Nowacką.

Na skutek zmian w podstawie programowej przedmiotu historia dla szkół podstawowych – wprowadzonych od 1 września 2024 r. – znacznie uszczuplono zakres treści nauczania. **Działania te należy uznać za destrukcyjne dla edukacji historycznej, gdyż prowadzą one do zerwania z kulturą zakorzenienia, odrzucają bowiem elementy konstytutywne dla cywilizacji łacińskiej i narodowej kultury polskiej.**

Zmiany zawarte w powyżej wzmiankowanym dokumencie mogą sprawić, że uczeń otrzyma mniej uporządkowany obraz historii. Usunięcie konkretnego wydarzenia (lub postaci historycznych) albo wpisanie ich w szeroką formułę „ogólnych zagadnień” łatwo może doprowadzić do sytuacji, w której pewne istotne fakty zostaną pominięte lub potraktowane powierzchownie.

Edukacja historyczna to nie tylko przekaz wiedzy o faktach z naszych dziejów, ale także budowanie poczucia tożsamości oraz zrozumienia narodowych i wspólnotowych doświadczeń. To niezbędne elementy dojrzewania ku pełni człowieczeństwa, która wymaga rozwoju intelektualnego także w tym wymiarze. Redukcja materiału w tym zakresie, w jakim została dokonana, osłabia ten istotny aspekt edukacyjny.

³⁶ Analiza projektu podstawy programowej z historii jest częścią raportu autorstwa A. Góreckiego pt. *Zmiany w podstawie programowej z historii dla szkoły podstawowej – analiza merytoryczna i porównawcza. Szczegółowe zestawienie wdrożonych w 2024 r. oraz proponowanych zmian wraz z ich omówieniem*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris, Warszawa 2025, https://ordoiuris.pl/wp-content/uploads/2025/12/zmiany_w_podstawie_programowej_z_historii.pdf, dostęp: 10.12.2025.

³⁷ Artur Górecki - doktor nauk humanistycznych w zakresie historii (UW). Ukończył także studia filozoficzno-teologiczne (PWTW) i zarządzanie oświatą. Wykładowca akademicki, a także nauczyciel oraz wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli. W latach 2020–2023 pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych. Członek Rady do Spraw Narodowego Zasobu Bibliotecznego przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego w latach 2021–2024. Były rektor i profesor Uczelni Collegium Intermarium. Propagator edukacji klasycznej. Autor książek, artykułów naukowych oraz popularnonaukowych, a także przyczynków i recenzji. Od grudnia 2024 r. Dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris.



Warto dodać, że można sobie z łatwością wyobrazić podjęcie w przyszłości przez decydentów oświatowych działań zmierzających do uczynienia z podstawy programowej jedynie ogólnych ram dla programu nauczania opracowywanego przez nauczyciela. Być może byłoby to nawet rozwiązanie pożądane. Wymagałoby ono jednak większego zaufania do kompetencji nauczycieli, zapewnienia im realnej autonomii w doborze treści i metod dydaktycznych, a także zmiany w nadzorze pedagogicznym – zastąpienie jego funkcji kontrolującej wspierającą i rozwojową. Jednakże zaproponowane zmiany (także te ujęte w ramach projektu „Reforma26. Kompas Jutra”) nie zmierzają ku poprawie sytuacji w polskiej edukacji. Pozostaje więc liczyć na mądrość nauczycieli.

2. Projekt nowej podstawy programowej

Już pierwsza część omawianego dokumentu zawiera sformułowania wskazujące **na brak jednoznacznego zakorzenienia w prawdzie i dobru**, które stanowią aspekty bytu, a więc mają charakter obiektywny. Zamiast tego pojawia się odwołanie do kategorii wartości, czyli do czegoś, co ma charakter idealistyczny i subiektywny oraz odnosi się raczej do ludzkich ocen i postulatów niż do samej rzeczywistości. Wśród celów nauczania historii wymienia się m.in. „formułowanie ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości”. Brakuje tu zakorzenienia ludzkiego poznania i działania w przekonaniu, że nie są one uwarunkowane wyłącznie kontekstem miejsca i czasu, a także brak jest odrzucenia przekonania, iż rzeczy „same w sobie” są niepoznawalne, a poznawalne jest jedynie to, co jawi się w ludzkim duchu jako powinność (Kant). Nie znajdziemy tu również odniesienia do takiego rozumienia historii – i szerzej – nauk humanistycznych, które podkreślałoby ich wymiar mądrościowy (poszukiwania sensu).

Współczesna szkoła doświadcza wyraźnego **zaniku wiedzy mądrościowej**, rozumianej w klasycznej tradycji edukacyjnej jako najwyższa forma poznania, umożliwiająca rozumienie przyczyn, celów i sensu ludzkiego działania. W ujęciu sięgającym do Arystotelesowskiej *phronesis* oraz humanistycznego ideału *sapientia*, edukacja miała prowadzić ucznia ku zdolności rozeznawania tego, co dobre, słuszne i prawdziwe, a tym samym przygotowywać do racjonalnego i etycznego udziału w życiu wspólnoty. Obecnie jednak ten wymiar kształcenia zostaje stopniowo wypierany przez model skoncentrowany na kompetencjach użytkowych, proceduralnych i zadaniowych, które – choć aspektowo ważne – nie zastępują formacyjnej roli wiedzy mądrościowej.

Konsekwencją tego przesunięcia jest **fragmentaryzacja doświadczenia poznawczego uczniów**, którzy gromadzą informacje, lecz nie mają okazji do ich syntetycznego ujęcia ani refleksyjnego osadzenia w szerszym porządku intelektualnym i aksjologicznym. Zanik klasycznie pojmowanej mądrości edukacyjnej prowadzi więc do osłabienia umiejętności formułowania trafnych sądów, interpretowania złożonych zjawisk oraz rozpoznawania hierarchii dóbr. Edukacja traci tym samym swój fundamentalny charakter – nie jest już procesem prowadzenia ku pełni

człowieczeństwa, lecz staje się narzędziem adaptacji do zmiennych wymogów pragmatycznych.

Utylitarny paradygmat, który przyświeca autorom dokumentu, dobrze ilustruje następujący cytat: „Znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów, wydarzeń i zjawisk), potrzebnych do wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot – szczególnie narodowej i państwowej – oraz wykorzystywania ich do rozwijania umiejętności historycznych”.

W projekcie nie znajdziemy nawet śladów przekonania, że poznanie (w tym poznanie historyczne) ma wartość samą w sobie, że stanowi ono odpowiedź na ciekawość wynikającą z ludzkiej natury (według Arystotelesa poznanie zaczyna się od zdumienia – *thaumazein*), a także że jest ono niezbędne, aby człowiek dojrzewał w swoim człowieczeństwie.

Dyskusyjne jest również kryterium – choć oczywiście znane są jego źródła – na podstawie którego dokonano wyodrębnienia modułów: kultury i filozofii. Wydaje się, że warto byłoby jednak sięgnąć do klasycznego rozumienia tych pojęć. W ujęciu klasycznym (czyli wywodzącym się ze starożytnej Grecji i Rzymu, rozwiniętym przez filozofię chrześcijańską i humanizm renesansowy) **kultura** nie oznaczała przede wszystkim zbioru wytworów człowieka (sztuki, nauki, techniki czy obyczajów), lecz odnosiła się do **formowania człowieka jako osoby rozumnej i wolnej**.

- Sam termin *cultura* pochodzi z łac. *colere* – ‘uprawiać, pielęgnować’. Początkowo odnosił się do uprawy ziemi (*cultura agri*), ale u Cyserona nabral znaczenia metaforycznego: *cultura animi* – uprawa ducha.
- Kultura była pojmowana jako proces doskonalenia człowieka, rozwijania rozumu, woli i cnót moralnych – czyli wszystkiego, co czyni go w pełni ludzkim.
- W tym sensie klasyczna kultura ma charakter normatywny – nie jest zbiorem arbitralnych obyczajów ani jedynie historycznym zapisem minionych sposobów życia, lecz stanowi uporządkowany korpus wiedzy o tym, **jak człowiek powinien żyć, aby osiągnąć właściwą sobie doskonałość**. Jej normatywność wyrasta z przekonania, że natura ludzka nie jest dowolnie konstruowalna, lecz posiada określoną strukturę i cel (*telos*), a więc podlega rozumnemu rozpoznaniu. Klasyczna tradycja zakłada, że kształcenie polega nie jedynie na przekazywaniu informacji, lecz na wprowadzaniu ucznia w świat hierarchii dóbr i cnót koniecznych do realizacji pełni człowieczeństwa.

Kultura klasyczna jest zatem **przewodnikiem**, który nie tylko opisuje rzeczywistość, ale także porządkuje ją w świetle rozumu, wskazując, jakie działania prowadzą do rozwoju, a jakie do degradacji osoby. Jej dzieła – filozoficzne, literackie, retoryczne – nie mają neutralnego charakteru: formują osąd moralny, uczą właściwego rozumowania, a nade wszystko ukazują wzorce postaw, które przez stulecia uznawano za modelowe dla życia godnego i sensownego. W tym ujęciu kultura klasyczna pełni

funkcję pedagogii mądrości, prowadząc człowieka ku dobru poprzez kształtowanie jego rozumu, woli i uczuć zgodnie z obiektywną prawdą o ludzkiej naturze.

Można powiedzieć, że **kultura klasyczna to formacja człowieczeństwa** – wychowanie ku prawdzie, dobru i pięknu. Filozofia niejako **funduje kulturę**, ponieważ dostarcza jej zasad rozumienia bytu, dobra, piękna i sensu ludzkiego działania. **Kultura** zaś jest, w jakimś stopniu, praktycznym wyrazem tego poznania – wyraża, w jaki sposób człowiek porządkuje swoje życie, społeczeństwo i świat w świetle poznanej prawdy.

„Genus humanum arte ratione viviti – te słowa jednego z największych geniuszów chrześcijaństwa, który był równocześnie twórczym kontynuatorem myśli antycznej, sięgają poza krąg współczesnego znaczenia kultury zachodniej, czy to śródziemnomorskiej, czy atlantyckiej. Mają one sens ogólnoludzki, w którym spotykają się ze sobą różne tradycje, stanowiące duchowe dziedzictwo ludzkości i różne epoki jej kultury. Znaczenie istotne kultury, wedle powyższych słów św. Tomasza z Akwinu, polega na tym, że jest ona właściwym kształtem życia człowieka jako takiego. Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. Jego życie jest kulturą również i w tym znaczeniu, że poprzez nią człowiek odznacza się i odróżnia od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata: człowiek nie może obejść się bez kultury. Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka” – pisał Jan Paweł II.

Nie są to kwestie marginalne (choć najczęściej pomijane w toczących się debatach), gdyż to one umożliwiają rozpoznanie, na jakiej wizji antropologicznej opierają się zarówno autorzy analizowanego projektu podstawy programowej z historii, jak i ich mocodawcy.

Tylko przeprowadzenie pogłębionych analiz, sięgających do założeń filozoficznych i antropologicznych leżących u podstaw przygotowywanej reformy edukacji, pozwala ujawnić wpisane w nią niebezpieczeństwa. Dopiero zrozumienie tych fundamentalnych przesłanek umożliwia ocenę, czy proponowane zmiany sprzyjają integralnemu rozwojowi człowieka, czy też prowadzą do jego redukcji – np. poprzez podporządkowanie procesu kształcenia doraźnym celom ideologicznym, politycznym lub pragmatycznym. Analiza na tym poziomie pozwala więc nie tylko rozpoznać potencjalne zagrożenia, lecz także wskazać, jakie wizje człowieka, wiedzy i kultury zostają w reformie milcząco założone i jakie konsekwencje niesie to dla całego systemu wychowania i edukacji.

Kwestie te mogą pozostać niedostrzeżone, jeśli uwaga zostanie ograniczona jedynie do zapisów dotyczących treści nauczania, a właściwie efektów uczenia się.



2.1. Analiza części opisującej efekty uczenia się w projekcie nowej podstawy

Porównanie treści merytorycznych (w nowej podstawie mówi się nie o treściach nauczania, lecz o efektach uczenia się, które – poza tzw. doświadczeniem edukacyjnym – tracą charakter obligatoryjności) między dokumentem utworzonym po tzw. 20-procentowej redukcji treści nauczania a projektem IBE niewiele nam pokaże. Można zasadnie przypuszczać, że taka sekwencja działań nie było przypadkowa. Dlatego, jak już wspomniano wyżej, **wszelkie uwagi dotyczące projektu nowej podstawy programowej powinny odwoływać się do zapisów sprzed wspomnianej redukcji.**

W dotychczasowej podstawie programowej uczeń klasy IV miał być wprowadzany w kształcenie historyczne poprzez poznawanie losów własnej rodziny oraz przedstawianie historii Polski „przez cykl trafiających do wyobraźni ucznia «obrazów», przedstawiających bohaterów narodowych”. Dzięki temu uczeń zdobywał wiedzę o najważniejszych osobach i wydarzeniach w historii Polski, a także umacniał więź z miejscem zamieszkania i z ojczyzną. Nacisk położono na kształtowanie postawy patriotycznej z poszanowaniem dorobku innych narodów.

Podejście do nauczania historii w klasie IV wraz z celami o charakterze wychowawczym odnoszącymi się do całego cyklu nauczania w szkole podstawowej stanowiły element odróżniający podstawę programową z 2017 roku od wcześniejszej. Historia powszechna miała stanowić tło dla dziejów ojczystych.

W projekcie zaprezentowane zostało zupełnie inne podejście do organizacji nauczania historii w klasie IV. Efekty uczenia się, które zastąpiły treści nauczania, zostały rozpisane łącznie dla klas IV–VI i VII–VIII, z wyznaczeniem następujących ram chronologicznych: od pradziejów do przełomu XIX i XX wieku oraz od przełomu XIX i XX wieku do „co najmniej 2004 roku”. Efekty uczenia się opisano, grupując je wokół 50 zagadnień.

W projekcie czytamy: „W podstawie programowej uwzględnione są efekty, które dotyczą: historii regionalnej i lokalnej; krytycznej analizy i interpretacji różnorodnych źródeł wiedzy, w tym różnych gatunków źródeł historycznych; projektów uczniowskich (tzw. doświadczeń edukacyjnych) związanych z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów. W ramach przedmiotu realizowane są moduł filozoficzny i moduł kultura”.

Z jednej strony można uznać, że rozpoczęcie systematycznego kursu historii już w klasie IV nie jest niczym niewłaściwym – przeciwnie, pozwala osadzić omawiane treści w kontekście czasowym i uporządkować je względem siebie.

Pominięto tu jednak ważną prawdę, rozpoznaną w tradycji edukacji klasycznej, którą prof. John Senior wyraził słowami: „**Umysł dziecka karmi się opowieściami, nie faktami**”. Słowa te należy oczywiście właściwie rozumieć i osadzić w tradycyjnym pojmowaniu ludzkiej pamięci – tego, jak funkcjonuje i czemu powinna służyć pamięć

dziecka. Ważny też jest sposób rozumienia roli mitu, a także legend i innych podań. Szczególnie ważne jest to na tzw. etapie trywialnym (gramatyka, dialektyka, retoryka) edukacji.

Mity i legendy (np. o początkach wspólnoty narodowej) odgrywają w tym kontekście niezwykle ważną rolę – często przekazują najgłębsze prawdy dotyczące świata i ludzkiego życia. **Poprzez opowieść, symbol i piękno człowiek uczy się rozpoznawać sens i dobro w rzeczywistości i kierować ku nim swój umysł i serce. Mit chroni wyobraźnię przed zubożeniem** spowodowanym czystym pragmatyzmem i technicyzacją myślenia. Podejście pozytywistyczne sprawia, że ta perspektywa zostaje utracona.

Nauki historyczne, zachowując rygor krytyki źródeł i logicznej analizy, nie mogą rezygnować z interpretacji, rekonstrukcji motywacji czy rozumienia sensów ludzkiego działania. Historyk nie jest więc jedynie obserwatorem faktów, lecz także ich interpretatorem – poszukującym znaczenia przeszłości dla współczesności. Próba narzucenia nauce historii metod właściwych fizyce czy biologii prowadzi do zubożenia jej poznawczej wartości i do utraty jej humanistycznego charakteru.

Tym bardziej odnosi się to do szkolnego przedmiotu historia. Nauczanie historyczne powinno rozwijać umiejętność rozumienia przeszłości, a nie jedynie odtwarzania informacji. Historia jest nauką o człowieku w czasie; jej celem nie jest tworzenie modeli o charakterze przyrodniczym, lecz zrozumienie ludzkiego doświadczenia – zarówno w tym, co stałe, jak i w tym, co zmienne. Powinna ona odpowiadać na pytanie „dlaczego?”, a nie tylko „jak?”.

Należy również podkreślić, że nowy rozkład materiału przewidziany dla klas IV–VIII nie przekłada się na zwiększenie czasu przeznaczanego na jego systematyczną realizację. Przeciwnie – **propozycje nowych planów ramowych zakładają zmniejszenie liczby godzin historii co najmniej o jedną w całym tym etapie kształcenia**, co w praktyce może ograniczyć możliwości pogłębionego omówienia treści programowych oraz realizacji zakładanych efektów uczenia się.

Biorąc to pod uwagę, należy negatywnie ocenić proponowane rozwiązanie, które oznacza rezygnację z „okresu propedeutycznego”, jakim mogła być historia jako przedmiot szkolny w klasie IV. Tracimy przestrzeń do budowania fundamentów wyobraźni dzieci, a także sferę mądrego wprowadzania w poznanie rzeczywistości, które dokonuje się na różne sposoby. Zapoznavanie się z dziejami Polski i świata pozwala również zrozumieć, na czym polega poznanie naukowe, i stopniowo zaznajamiać się zarówno z jego atutami, jak i ograniczeniami.

Analiza zmian w projekcie podstawy programowej z historii wskazuje, że usuwanie lub ograniczanie określonych zagadnień odbywa się w sposób selektywny, kierowany raczej założeniami ideologicznymi niż jasno określonymi kryteriami merytorycznymi. Brak precyzyjnych zasad doboru treści zaburza strukturę nauczania i utrudnia zachowanie równowagi oraz harmonii między poszczególnymi obszarami wiedzy



historycznej, także epokami (następuje wyraźne przesunięcie akcentu na historię nowożytną i najnowszą)²¹. Pozbawia to uczniów zrozumienia źródeł europejskiej cywilizacji – jej instytucji, wartości oraz kulturowych fundamentów, które ją ukształtowały. Bez znajomości antyku i średniowiecza nie sposób zrozumieć ani idei nowożytnego państwa, ani rozwoju kultury prawnej, ani genezy nowoczesnych pojęć wolności czy wspólnoty. Trudno również dostrzec związane z owymi zagadnieniami niebezpieczeństwa wynikające z oderwania tej problematyki od jej metafizycznych i teologicznych korzeni. Znajomość dawnych epok chroni nas także przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem idei postępu jako wartości absolutnej oraz przed uleganiem rozmaitym współczesnym ideologiom, takim jak demokratyzm czy klimatyzm.

Pomijanie antyku i średniowiecza sprzyja postrzeganiu historii jako serii współczesnych konfliktów politycznych pozbawionych głębszego kontekstu cywilizacyjnego. W rezultacie edukacja historyczna traci swój wymiar formacyjny – przestaje kształcić zdolność rozumienia ciągłości dziejów, a skupia się jedynie na emocjonalnym reagowaniu na wydarzenia najbliższe czasowo. Takie podejście pogłębia poczucie ahistoryczności i wykorzenienia kulturowego, czyniąc młode pokolenie bardziej podatnym na uproszczenia i ideologiczne interpretacje współczesności.

Dlatego właśnie klasyczny model nauczania historii, oparty na chronologicznym porządku, refleksji nad źródłami i zrozumieniu duchowych fundamentów cywilizacji, pozostaje niezastąpionym narzędziem kształcenia myślenia dojrzałego, krytycznego³⁸ i zakorzenionego.

Zarzut wobec nowej podstawy programowej nie powinien jednak polegać na tym, że dąży ona do uporządkowania i zdefiniowania niezbędnego zasobu wiedzy faktograficznej, który uczeń powinien opanować na danym etapie edukacyjnym. We właściwie rozumianej edukacji jest to bowiem niezbędny fundament „etapu gramatycznego” poprzedzający rozwój myślenia analitycznego i samodzielnego rozumowania. Dopiero w kolejnych fazach nauki

³⁸ Współczesna edukacja bardzo często odwołuje się do postulatu „kształcenia krytycznego myślenia”. Sformułowanie to, choć brzmi atrakcyjnie i nowocześnie, w praktyce bywa używane w sposób nieprecyzyjny, a niekiedy wręcz ideologiczny. Pod jego hasłem kryje się często nie tyle dążenie do poznania prawdy, ile postawa nieufności wobec wszelkich autorytetów, tradycji i wartości trwałych. Krytyczne myślenie bywa utożsamiane z negowaniem, dekonstrukcją lub relatywizacją, a nie z rozumnym rozeznaniem i oceną rzeczywistości. W takim ujęciu staje się narzędziem subiektywizmu, w którym nie istnieją trwałe kryteria prawdy, dobra i piękna – a jedynie indywidualne opinie. Z perspektywy klasycznej tradycji filozoficznej poprawne myślenie (*recta ratio*) nie polega na ciągłym podważaniu, lecz na uporządkowanym dążeniu rozumu do prawdy o rzeczywistości. Jego istotą jest zgodność sądu z rzeczywistością (*adaequatio intellectus et rei*), a więc zdolność odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, tego, co konieczne – od przypadkowego. Myślenie krytyczne w sensie klasycznym oznacza umiejętność rozpoznawania przyczyn, formułowania logicznych wniosków i dokonywania racjonalnej oceny, a nie emocjonalnej reakcji czy ideologicznego sprzeciwu. Dlatego edukacja, która naprawdę ma kształcić zdolność krytycznego myślenia, musi być zakorzeniona w realistycznym rozumieniu prawdy i rozumu.



następuje przejście na „etap dialektyczny”, w którym uczeń uczy się rozumować, dyskutować i dociekać prawdy poprzez logiczny dialog oraz krytyczną analizę. Jego dopełnieniem jest „etap retoryczny”. Warunkiem tego rozwoju jest wcześniejsze zdobycie odpowiedniego zasobu wiedzy oraz umiejętności językowych, a także usprawnienie w obszarze myślenia i wnioskowania.

2.2. Analiza wybranych punktów proponowanych zmian

Jak już wspomnieliśmy, szczegółowe zmiany w podstawie programowej obrazuje tabela zamieszczona w dalszej części dokumentu. Na wybranym przykładzie spróbujemy pokazać, na czym opiera się krytyczna ocena proponowanych zmian:

1. Autorzy projektu przywołują argument redukcji treści nauczania (przypomnijmy, że projekt mówi o efektach uczenia się). Porównajmy więc fragment dotyczący cywilizacji starożytnych w dotychczasowej podstawie programowej (dalej: A) z projektem przygotowanym przez MEN (dalej: B). Dokument A w wersji pełnej (bez zmian z 2024 r.) zawiera 110 wyrazów, natomiast dokument B – 276.
2. W 2024 r. wykreślono termin „rewolucja neolityczna”, jednak w projekcie (B) został on przywrócony.
3. Zgodnie z założeniami projektu uczniowie nie będą już zapoznawali się z cywilizacjami Mezopotamii, Indii, Chin ani Izraela. Nie przeszkadza to jednak autorom projektu w kolejnych punktach, poświęconych początkom chrześcijaństwa, pisać o „wyjaśnianiu związku chrześcijaństwa z judaizmem” (B). Pojawia się w tym miejscu pytanie, czy chodzi wyłącznie o tzw. judaizm rabiniczny, który powstał w opozycji do chrześcijaństwa, czy też o wiarę ludu Starego Przymierza – Izraela?

A. Podstawa programowa z historii dla szkoły podstawowej (Uwaga! Na czerwono zaznaczono zmiany dokonane w 2024 r.):

I. Cywilizacje starożytne

Uczeń:

1. porównuje koczowniczy tryb życia z osiadłym ~~i wyjaśnia skutki rewolucji neolitycznej;~~
2. lokalizuje umiejscawia w czasie i przestrzeni cywilizacje Starożytnego Wschodu (Mezopotamii, Egiptu i Izraela), cywilizacje nad wielkimi rzekami (Indie i Chiny) oraz cywilizacje starożytnej Grecji i ~~starożytnego~~ Rzymu;
3. charakteryzuje strukturę społeczeństwa i system wierzeń w Egipcie, Grecji i Rzymie, religię starożytnego Izraela; wyjaśnia różnicę między politeizmem a monoteizmem;
4. umiejscawia w czasie i zna różne systemy sprawowania władzy oraz organizację społeczeństwa w Egipcie, Atenach peryklejskich i Rzymie;



5. charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej świata starożytnego w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, prawie, architekturze, sztuce, literaturze;
6. umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny oraz rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa.

B. Projekt IBE (2025 r.):

V. Od jaskiń do miast – początki cywilizacji

Uczeń:

1. przedstawia proces rewolucji neolitycznej, używając pojęć: koczowniczy i osiadły tryb życia, Żyzny Półksiężyc, i wyjaśnia wpływ warunków środowiskowych na proces zmian;
2. przedstawia życie w starożytnym Egipcie, używając pojęć: faraon, hieroglify, piramidy, politeizm, życie pozagrobowe;
3. wyszukuje przykłady osiągnięć starożytnej cywilizacji egipskiej, które przetrwały do naszych czasów i wyjaśnia ich wpływ na współczesną Europę – moduł kultura;
4. wyjaśnia rolę pisma dla powstania cywilizacji oraz ocenia jego znaczenie w życiu współczesnego człowieka – moduł kultura.

VI. Dziedzictwo starożytnej Grecji

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo ateńskiej polis w czasach Peryklesa, używając pojęć: agora, Akropol, demokracja, miasto-państwo, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wyjaśnia wpływ warunków naturalnych Grecji na funkcjonowanie społeczeństwa oraz wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji greckiej;
3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji greckiej, używając pojęć: demokracja, filozofia, igrzyska olimpijskie, mitologia, sztuka, teatr, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł filozoficzny, moduł kultura.

VII. Dziedzictwo starożytnego Rzymu

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo starożytnego Rzymu w czasach Juliusza Cezara, używając pojęć: imperium, niewolnicy, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wskazuje położenie Rzymu i największy zasięg imperium rzymskiego, a także wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji rzymskiej;



3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji rzymskiej, używając pojęć: akwedukt, amfiteatr, cesarstwo, łacina, łuk triumfalny, prawo rzymskie, republika, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł kultura.

VIII. Narodziny chrześcijaństwa

Uczeń:

1. przedstawia założenia religii chrześcijańskiej, używając pojęć: dekalog, Mesjasz, monoteizm, i wyjaśnia związek chrześcijaństwa z judaizmem – moduł kultura;
2. ustala wiek powstania religii chrześcijańskiej i uznania jej za religię panującą w Rzymie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, wskazuje miejsce narodzin i kierunki rozprzestrzenienia się chrześcijaństwa w imperium rzymskim;
4. wyjaśnia powody przyjmowania chrześcijaństwa przez członków różnych grup społecznych w imperium rzymskim i wyjaśnia wpływ chrześcijaństwa na współczesną Europę.

Niekonsekwencji – dotyczących zarówno konstrukcji samego dokumentu, jak i zgodności jego zapisów ze składanymi deklaracjami oraz oficjalnym uzasadnieniem wdrażanych zmian – jest wiele. Poniżej opisano wybrane z nich.

Z treści projektu **znikają między innymi zagadnienia związane z Bizancjum oraz początkami islamu** (klasa V, część II w dotychczasowej podstawie). **Brakuje również odniesień do Kościoła jako czynnika organizującego życie jednostek i społeczeństw w epoce określanej mianem *christianitas*.** O ile w dotychczasowej podstawie programowej uwzględniono punkt poświęcony wyjaśnieniu roli Kościoła w różnych aspektach życia człowieka (klasa V, część IV), o tyle w projekcie jedynie w rozdziale dotyczącym narodzin chrześcijaństwa pojawia się podpunkt odnoszący się do wpływu chrześcijaństwa na współczesną Europę (rozdz. 8, pkt 4).

Autorzy projektu uznali, że zagadnienie reformacji (rewolucji protestanckiej) nie zasługuje na szczególną uwagę uczniów, mimo że jej wpływ na dalsze dzieje Europy był niezwykle doniosły. Jedynym odniesieniem do tego tematu jest punkt 3 w rozdziale 14, w którym zapisano: „[Uczeń] podaje datę uznawaną za moment odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba oraz porządkuje chronologicznie: wystąpienie Marcina Lutra, wynalezienie druku przez Jana Gutenberga, a także wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń”. Nie przeszkadza to jednak, aby w kolejnym rozdziale oczekiwać od ucznia przedstawienia przemian religijnych w XVI wieku w państwie polsko-litewskim (rozdz. 15, pkt 4).

Z treści projektu znika również zagadnienie działań – z soborem trydenckim na czele – podjętych w Kościele katolickim w celu uzdrowienia trapiących go bolączek i postawienia tamy dla szerzącej się protestanckiej herezji.



Uczeń nadal nie uzyska wiedzy na temat konfederacji barskiej (wykreślonej z podstawy programowej w 2024 r.), a przedstawienie epoki oświecenia oraz kolejnych rewolucji – amerykańskiej i francuskiej – utrzymane jest w perspektywie „postępowego klucza”, która wynika z formy zapisów odnoszących się do tych zagadnień.

Na próżno szukać w projekcie jakiegokolwiek odniesienia do roli Kościoła katolickiego w okresie zaborów, mimo że to właśnie Kościół – jako instytucja i wspólnota – odegrał zasadniczą rolę w podtrzymywaniu świadomości narodowej, obronie języka i tradycji, a także w kształtowaniu etosu służby publicznej w tym trudnym dla Polaków czasie.

Podobnie pominięto znaczenie Kościoła w okresie międzywojennym, gdy stanowił on ważny element życia społecznego i kulturowego odradzającej się Rzeczypospolitej, wspierał proces odbudowy moralnej i edukacyjnej narodu oraz integrował społeczeństwo wokół dobra wspólnego.

3. Pozostałe zastrzeżenia

3.1. Brak precyzji językowej

Precyzja języka w dokumencie programowym ma kluczowe znaczenie dla jednoznacznego określenia celów dydaktycznych oraz prawidłowego planowania procesu nauczania. W przypadku przedmiotu takiego jak historia – łączącego narrację, analizę źródeł i interpretację zjawisk – nieostrość sformułowań prowadzi nie tylko do trudności metodycznych, ale również do osłabienia spójności i porównywalności efektów kształcenia.

W projekcie podstawy programowej z historii występuje wiele zapisów, które, choć często brzmią poprawnie z perspektywy języka potocznego, okazują się nieprecyzyjne w kontekście wymagań programowych. Brak jednoznaczności w określaniu oczekiwań wobec ucznia może skutkować znaczną dowolnością interpretacyjną nauczycieli oraz utrudniać ocenę stopnia opanowania wiedzy i umiejętności.

Analiza wybranych przykładów

3.1.1. Niejasne użycie czasowników operacyjnych³⁹

Zwracamy na to uwagę, ponieważ autorzy projektu podtrzymują zwyczaj stosowania czasowników operacyjnych w swoich zapisach. Nie oznacza to jednak, że taki sposób formułowania celów i wymagań (a mówiąc językiem projektu: efektów uczenia się) uznajemy za najbardziej właściwy dla tego typu dokumentów.

³⁹ Zwracamy na to uwagę, ponieważ autorzy projektu podtrzymują zwyczaj stosowania czasowników operacyjnych w swoich zapisach. Nie oznacza to jednak, że taki sposób formułowania celów i wymagań (a mówiąc językiem projektu: efektów uczenia się) uznajemy za najbardziej właściwy dla tego typu dokumentów.

W wielu miejscach projektu zastosowano czasowniki o bardzo szerokim zakresie znaczeniowym, które nie precyzują poziomu wymagań ani rodzaju aktywności ucznia. Przykłady:

- „Uczeń przedstawia proces rewolucji neolitycznej”, „Uczeń przedstawia działalność gospodarczą polskiej szlachty w XV–XVI w.”,
- „Uczeń przedstawia wpływ epoki napoleońskiej na losy Europy”.

W każdym z tych przypadków czasownik „przedstawia” może oznaczać zarówno odtworzenie faktów z pamięci, jak i pogłębioną analizę zjawiska. Brak doprecyzowania poziomu operacyjnego (opis, analiza, interpretacja, ocena) prowadzi do zatarcia różnicy między wiedzą deklaratywną a umiejętnościami interpretacyjnymi.

3.1.2. Nieprecyzyjne polecenia dotyczące porządkowania wydarzeń

W projekcie wielokrotnie pojawia się zwrot – „[Uczeń] porządkuje chronologicznie”, np. uczeń:

- „porządkuje chronologicznie wystąpienie Marcina Lutra, wynalezienie druku przez Jana Gutenberga”,
- „porządkuje chronologicznie okresy rządów na tronie Rzeczypospolitej dynastii Jagiellonów, Wazów i Sasów”,
- „porządkuje chronologicznie: hołd pruski, uchwalenie konstytucji *Nihil novi* i wygaśnięcie dynastii Jagiellonów”.

Sformułowanie to jest pod względem dydaktycznym nieostre – nie wiadomo, czy chodzi o umiejętność przyporządkowania dat, uporządkowania zdarzeń na osi czasu, czy też o rozumienie ciągłości i następstw procesów. W konsekwencji można różnie interpretować to wymaganie, gdyż mieści się w nim zarówno proste ćwiczenie pamięciowe, jak i analiza związków przyczynowo-skutkowych.

3.1.3. Użycie nieokreślonych zwrotów wartościujących

W dokumencie często występują sformułowania typu: „[Uczeń] ocenia znaczenie tych wydarzeń”, „[Uczeń] podejmuje próbę oceny trafności używania terminu, „[Uczeń] ocenia zasadność określenia «złoty wiek»”).

Tego rodzaju zapisy sugerują rozwijanie kompetencji analityczno-interpretacyjnych, ale nie określają kryteriów ani poziomu wymaganej refleksji. W efekcie ocena ucznia może być arbitralna, a sam cel – niemożliwy do weryfikacji bez dodatkowego doprecyzowania, np. „na podstawie źródeł” lub „z uwzględnieniem różnych perspektyw”.

3.1.4. Brak rozróżnienia między analizą a reprodukcją wiedzy

W wielu miejscach pojawia się polecenie: „Uczeń, analizując mapę historyczną, przedstawia” lub „Uczeń, analizując teksty kultury, przedstawia”. Czasownik



„analizując” sugeruje pracę badawczą, ale w praktyce chodzi często o proste odczytanie informacji. Przykładowo: „Analizując mapę historyczną, przedstawia rozwój terytorialny Księstwa Warszawskiego” – nie wymaga się w tej sytuacji od dzieci rzeczywistej analizy, lecz wskazania zmian granic.

Takie zapisy mogą wprowadzać w błąd, sugerując wyższy poziom kompetencji poznawczych niż faktycznie jest zakładany.

3.1.5. Niejasność pojęć zakresowych i przedziałów tematycznych

W niektórych miejscach projekt wprowadza zbyt ogólne lub niedookreślone tematy, np. „Uczeń przedstawia przemiany religijne i gospodarcze w XVI w. w państwie polsko-litewskim”.

Nie wynika z niego, czy uczeń ma poznać przyczyny reformacji, jej przebieg i skutki, czy jedynie ogólny kontekst wyznaniowy. Brak odniesienia do wcześniejszego omówienia reformacji w Europie sprawia, że wymaganie staje się nieczytelne pod względem dydaktycznym.

3.1.6. Brak jasnych kryteriów dla zadań interpretacyjnych

Sformułowania typu: „Uczeń formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat” czy „Uczeń porównuje postawy różnych grup społecznych” są wartościowe z punktu widzenia kształcenia tzw. krytycznego myślenia, lecz bez określenia podstaw źródłowych i kontekstu pozostają pustymi frazesami. Aby były użyteczne dydaktycznie, należałoby doprecyzować, że uczeń dokonuje tych operacji np. „na podstawie źródeł historycznych”.

3.1.7. Rozmycie pojęć i przesunięcie znaczeń – przykład

Termin „tekst kultury” wywodzi się z teorii semiotyki i kulturoznawstwa, gdzie oznacza każdy wytwór kultury niosący znaczenie symboliczne, który można czytać, interpretować i analizować w kontekście komunikacji kulturowej. W tym sensie „tekstami kultury” są np. utwory literackie, filmy, dzieła sztuki, muzyka, rytuały, mity, reklamy itp.

Natomiast gra edukacyjna (w projekcie IBE/MEN czytamy: „gra historyczna”) jest przede wszystkim narzędziem dydaktycznym – środkiem wspierającym nauczanie, a nie nośnikiem przekazu kulturowego w sensie symbolicznym. Owszem, może zawierać elementy kultury (np. narrację, estetykę, wartości), ale nie stanowi ‘tekstu kultury’ w pierwotnym znaczeniu.

Nazywanie jej tak rozszerza zakres semantyczny sformułowania, jakim jest ‘tekst kultury’, do granic, w których traci ono wartość analityczną i naukową precyzję. To typowa cecha nowomowy – pozorna „nowoczesność” terminologiczna, za którą kryje się rozmycie znaczenia danego słowa lub pojęcia.



3.2. „Ograniczyć metody podające na rzecz aktywizujących” – fałszywa alternatywa

Fragment sugeruje, że postęp sprowadza się do nakazu, by „ograniczyć metody podające na rzecz aktywizujących”⁴⁰. To przeciwstawienie owych metod jest dydaktycznie nieuzasadnione. Skuteczne nauczanie historii wymaga komplementarności w tym zakresie: jasnego przekazu treści (metody podające) połączonego z sensownymi zadaniami poznawczymi (metody aktywne).

3.3. Przecenienie roli samodzielnej analizy źródeł w młodszych klasach

- A. „Samodzielna, rzeczywiście prowadzona przez uczniów analiza” brzmi świetnie, ale pod względem rozwojowym (kl. IV–VI) i poznawczym (ograniczony zasób wiedzy) jest to poważny błąd. Bez modelowania nauczyciela lub innych, właściwie dobranych, pomocy dydaktycznych grozi to pozorną aktywnością i błędnymi uogólnieniami.
- B. Połączenie „tekstów, map, ikonografii, materiałów statystycznych” z „filmami, powieściami, komiksami, gramami” rozmywa kryteria krytyki źródła. Uczeń musi rozróżniać źródło pierwotne, wtórne i pop-historyczne.
- C. Zasada samodzielności nie jest tożsama z rezygnacją z przewodnictwa. „Ograniczona zależność ucznia od nauczyciela” nie może oznaczać redukcji roli mistrza. W historii kluczowe są: opowieść nauczyciela, kontekstualizacja, porządkowanie pojęć, precyzyjny język, wskazanie osi czasu, a także typowych błędów. Bez tego „samodzielność” oznacza uczenie się na ślepo, bez możliwości weryfikacji przyswajanego materiału.
- D. Brak spójności z ocenianiem i wymaganiami końcowymi. Jeśli ocenianie końcowe premiuje wiedzę faktograficzną oraz rozumienie procesów, to nadmierne „aktywizowanie” bez solidnej bazy pojęć i dat może uczniów zniechęcać, a także obniżać ich wyniki w nauce. Rekomenduje się równoważne stosowanie metod podających i aktywizujących. Wprowadzanie nowych treści, porządkowanie chronologii oraz modelowanie krytyki źródeł realizuje się przede wszystkim za pomocą metod podających o wysokiej jakości dydaktycznej (zwięzły wykład problemowy, opowieść historyczna, modelowanie „krok po kroku”, notatki strukturalne). Metody aktywizujące służą następnie pogłębieniu rozumienia i praktykowaniu umiejętności (analiza źródeł: tekstów, map, ikonografii, danych), są dostosowane do wieku uczniów oraz zawierają wyraźne rozróżnienie między źródłami historycznymi a innymi tekstami kultury.

⁴⁰ Warto pamiętać, że wbrew powszechnemu przekonaniu każda metoda – także wykład czy pogadanka – może mieć charakter aktywizujący, jeśli angażuje uczniów poznawczo, emocjonalnie i komunikacyjnie. Nie forma decyduje, ale rola ucznia i sposób interakcji. Przy takim podejściu wykład nie musi wykluczać zaangażowania ucznia (jego intelektu).



E. Nauczyciel powinien pełnić funkcję przewodnika ku prawdzie – stopniowo przekazywać odpowiedzialność za proces uczenia i poznawania świata uczniom.

3.4. Pluralizm interpretacyjny zamiast poszukiwania prawdy

W projekcie wyraźnie podkreśla się krytyczną refleksję nad przeszłością i pluralizm interpretacyjny. Tego rodzaju ujęcie, wbrew pozorom, prowadzi do „formatowania” uczniów zamiast rozwijania ich zdolności do poszukiwania racji, formułowania argumentów i prowadzenia rozumnego sporu o sensy – czyli o prawdę. Uczniom nie daje się ani wiedzy, ani kryteriów do oceny tego, o czym każe się im wypowiadać. Mimo deklarowanych celów twórców proponowane zapisy nie sprzyjają również kształtowaniu umiejętności myślenia historycznego.

3.5. Problematiczny neologizm „doświadczenia edukacyjne”

Dokument posługuje się pojęciem „doświadczenia edukacyjne”, o którym była już wcześniej mowa. Termin ten stanowi neologizm, który zaciera granice między projektem, ćwiczeniem a praktyką. Trafniejszy byłby zapis: „Zadania lub projekty uczniowskie, które rozwijają zainteresowania historyczne” – oczywiście przy założeniu, że zapis o tego rodzaju działaniach powinien w ogóle znaleźć się w podstawie programowej.

3.6. Kompetencje miękkie kosztem wiedzy przedmiotowej

W dyskusji powraca również zarzut promowania tzw. miękkich kompetencji kosztem wiedzy przedmiotowej – wybrzmiewa tutaj echo wcześniejszego dokumentu „Profil absolwenta”⁴¹. Organizacje krytyczne wobec MEN i IBE wskazują, że akcentowanie kompetencji i tzw. sprawczości może prowadzić do ideowego modelowania postaw uczniów, a nie do rzeczywistego rozwoju ich wiedzy i zdolności poznawczych. Choć jest to zarzut o charakterze kontekstowym, często pojawia się on równolegle z uwagami dotyczącymi kształtu podstawy programowej z historii.

3.7. Ryzyko destabilizacji i przeciążenia systemu szkolnego

⁴¹ W centrum wprowadzanych zmian w systemie edukacji, obejmujących również podstawę programową kształcenia ogólnego, umieszczono „Profil absolwenta i absolwentki przedszkola oraz szkoły podstawowej” – dokument opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych PIB, który według autorów ma „określać, jakie kompetencje, wiedzę i postawy powinien posiadać uczeń kończący dany etap edukacji”, a także pełnić rolę „kompasu” porządkującego cele kształcenia i czyniącego je bardziej przejrzystymi dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Analiza treści oraz sposobu wprowadzenia tego dokumentu wskazuje jednak, że jego funkcja wykracza daleko poza deklaratywne uporządkowanie celów dydaktycznych. **W rzeczywistości jest to dokument, który dokonuje przeorientowania całej edukacji, opierając ją na zideologizowanej, oderwanej od realistycznej antropologii wizji człowieka, a ponadto nie posiadający żadnego umocowania w przepisach prawa oświatowego.**

Należy również zwrócić uwagę na ryzyko braku stabilności i przeciążenia systemu szkolnego. Kolejna duża zmiana podstawy programowej – wkrótce po reformie z 2024 roku – może doprowadzić do wzrostu biurokracji, dezorganizacji pracy szkół i nadmiernego obciążenia nauczycieli, zanim wcześniejsze modyfikacje zostaną w pełni wdrożone i ocenione.

Powyższe uwagi nie wyczerpują pełnej listy zastrzeżeń wobec analizowanego projektu, lecz pozwalają na wyrobienie sobie ogólnego poglądu na jego charakter i kierunek proponowanych zmian. Ukazują one zarówno liczne braki merytoryczne i metodologiczne, jak i błędy systemowe, które podważają spójność dokumentu oraz jego wartość dydaktyczną.

4. Podsumowanie

Podstawa programowa kształcenia ogólnego powinna być dokumentem wyznaczającym standardy dotyczące treści nauczania na danym etapie edukacyjnym – standardy, które muszą znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania każdej szkoły. Dokument ten powinien cechować się wewnętrzną spójnością oraz adekwatnym stopniem szczegółowości uwzględniającym specyfikę poszczególnych przedmiotów. Inaczej bowiem należy ją konstruować w przypadku przedmiotów humanistycznych, takich jak historia czy język polski, a inaczej w odniesieniu do matematyki czy nauk przyrodniczych.

Podstawa programowa powinna stanowić swoisty drogowskaz – wyznaczać ramy programowe polskiej szkoły i wskazywać na fundamentalne prawdy dotyczące człowieka, życia społecznego (w tym narodowego) oraz otaczającej rzeczywistości. Nie może być uwarunkowana ideologicznie i podporządkowana interesom politycznym.

Treści programowe powinny być zakorzenione w realistycznej filozofii oraz w tradycji chrześcijańskiej – wartościach, które stanowią fundament naszej cywilizacji i w ramach których ukształtowała się instytucja szkoły. Podstawy programowe obok języka propozycyjnego powinny posługiwać się również językiem proceduralnym, ukazującym sposoby zdobywania umiejętności w danej dziedzinie.

Jak pisał prof. John Senior: „Filozoficzni realiści nigdy nie byli zwolennikami nagłych zmian społecznych. Żadne poważne czy głębokie przemiany nie dokonują się przy pomocy techniki. Nie można poprawić edukacji, wprowadzając nowy program. Do tego potrzeba dobrych nauczycieli. [...] By dokonać istotnych zmian w szkołach, małżeństwie i w każdej innej dziedzinie, potrzeba zdrowego rozsądku, tradycji, miłości i łąta szczęścia”⁴². Żadnej z powyżej wspomnianych cech nie sposób dostrzec w przygotowywanej i wdrażanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformie edukacji. W świetle przeprowadzonej analizy należy stwierdzić, że projekt podstawy

⁴² J. Senior, Upadek i odbudowa cywilizacji chrześcijańskiej, Dębogóra 2021.

programowej z historii dla szkoły podstawowej nie realizuje założeń spójnych z zasadami współczesnej dydaktyki ani z właściwym rozumieniem rozwoju intelektualnego i moralnego ucznia. Dokument nie przedstawia integralnego modelu kształcenia i wychowania, który prowadziłby do dojrzałości poprzez rozwój potencjału wpisanego w naturę człowieka. Pokazuje natomiast, że szkoła wciąż pozostaje przestrzenią sporów ideologicznych, a proces odrywania edukacji od jej właściwego celu – formowania rozumnego i wolnego człowieka – nadal się pogłębia.

W konsekwencji jedynym uzasadnionym postulatem pozostaje odrzucenie projektu podstawy programowej z historii w całości. Propozycja ta została oparta na błędnych założeniach antropologicznych, dydaktycznych i pedagogicznych, które zniekształcają sens edukacji historycznej oraz jej wychowawczy wymiar. Żadne punktowe korekty ani redakcyjne poprawki nie są w stanie usunąć tych fundamentalnych błędów konstrukcyjnych. Konieczne jest opracowanie nowego, spójnego modelu podstawy programowej (lub innego równoważnego dokumentu) opartego na rzetelnych podstawach naukowych, poszanowaniu tradycji edukacyjnej oraz realistycznej ocenie możliwości systemu szkolnego.

5. Konkluzja

Należy odrzucić obecny projekt podstawy programowej z historii w całości, rozpocząć prace nad nowym modelem edukacji historycznej oraz przyjąć zasadę integralnego kształcenia prowadzącego do dojrzałości intelektualnej i moralnej. W procesie tym należy uwzględnić realia systemowe i organizacyjne szkół oraz unikać częstych, nieprzemyślanych i nieprzygotowanych zmian, z których nie wynika żadne realne dobro.



Ocena projektu podstawy programowej Edukacji zdrowotnej w klasach IV-VIII z uwzględnieniem podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych

Autor: Zbigniew Barciński⁴³

Ocena projektu podstawy programowej Edukacji zdrowotnej w klasach IV-VIII składa się z dwu części. Pierwsza obejmuje uwagi, druga zawiera wynikające z nich wnioski. Tak w uwagach, jak i we wnioskach uwzględniono kontekst, jakim jest zatwierdzona 6.03.2025 r. przez Ministra Edukacji podstawa programowa tego przedmiotu dla szkół ponadpodstawowych (liceum, technikum, szkoła branżowa II stopnia). Uwzględnienie tego kontekstu pozwala na całościowe spojrzenie na ten przedmiot.

I. UWAGI

1. Podstawa programowa Edukacji zdrowotnej przedstawia rodzinę w sposób negatywny

Negatywna ocena rodziny jest zawarta w całościowym ujęciu podstaw programowych Edukacji zdrowotnej

Negatywna ocena rodziny jest zawarta już w samym fakcie przeramowania tematyki seksualnej w szkolnej edukacji. Dotychczasową ramą edukacji seksualnej w polskiej szkole była rodzina. Wskazywała na to już sama nazwa przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. Rodzina, małżeństwo, dzieci były tu ukazywane jako podstawowy kontekst i kryterium decyzji w podejmowaniu decyzji seksualnych. To była prorodzinna edukacja seksualna. Umieszczenie tematyki seksualności w ramie zdrowia niesie podwójny przekaz „kluczowe w sferze seksualności jest zdrowie” i „rodzina w sferze seksualności się nie liczy, nie ma znaczenia”. Przekaz, że rodzina nie ma wartości, że się nie liczy nie jest wypowiedziany wprost, ale przez przemilczenie, pominięcie, usunięcie z pola widzenia. Jest to przekaz ukryty, więc tym trudniejszy do zidentyfikowania przez rodziców i dzieci. Ten przekaz ma doprowadzić do tego, że rodzina nie będzie dla uczniów punktem odniesienia i kryterium oceny decyzji w sferze seksualnej. Ten ukryty przekaz, zawarty w samym fakcie likwidacji Wychowania do życia w rodzinie i wprowadzeniu w to miejsce Edukacji zdrowotnej, ma przekonać dzieci i młodzież, że seksualność i rodzina nie mają ze sobą nic wspólnego. Jest to przekaz antyrodzinny, oparty na negatywnej ocenie rodziny.

Negatywna ocena rodziny jest związana z nieobecnością tematyki rodzinnej w podstawie programowej. W programie TVP Info „Edukacja

⁴³ Zbigniew Barciński – magister pedagogiki i doktor teologii pastoralnej, metodyk nauczania i wychowania, autor i redaktor publikacji metodycznych i programów szkoleniowych, prezes Stowarzyszenia Pedagogów NATAN.

zdrowotna – czy jest się czego bać? Wykrywacz Kłamstw” przedstawiono zarzut wobec Edukacji zdrowotnej mówiący o „wyrwaniu tematyki seksualnej z kontekstu małżeństwa i rodziny”. P. Daniela Bartosiak, autorka programu do Edukacji zdrowotnej oficjalnie rekomendowanego na stronach MEN i ORE, zgodziła się z tym zarzutem. Powiedziała: „Małżeństwo jest rzeczywiście w niewielkim stopniu obecne i to jest fakt. Nieobecna jest również miłość. Nieobecne są wartości takie jak relacje rodzinne”⁴⁴.

Negatywna ocena rodziny jest zawarta w projekcie podstawy programowej Edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej.

Negatywna ocena rodziny jest obecna w zapisie podstawy programowej eksponującej na pierwszym miejscu szereg wydarzeń, które mogą u dziecka zburzyć poczucie bezpieczeństwa: Przykładem może być tu zapis: „Uczeń opisuje zmiany mogące występować w rodzinach, w tym separacja, rozwód, wejście rodziców w nowe związki, adopcja, rodzicielstwo zastępcze, pojawienie się rodzeństwa, a także wymienia sposoby radzenia sobie w takich sytuacjach”.

Ta negatywna ocena rodziny jest wzmocniona przez treści obecne w zatwierdzonej podstawie programowej Edukacji zdrowotnej dla szkół ponadpodstawowych.

Negatywna ocena rodziny jest obecna w treści, jaka kryje się za następującym zapisem podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych: „Uczeń omawia kwestie prawne i społeczne związane z przynależnością do grupy osób LGBTQ+” (Podstawa programowa Szkoła branżowa 1 st., Dział VII, s. 41, Szkoły ponadpodstawowe, Dział VII, s. 26, cyt. za Dziennikiem Ustaw). Wśród postulatów środowisk LGBT jest m.in. postulat postawienia na równi wzorca rodziny naturalnej (matka, ojciec i dzieci) z „rodzinami z wyboru” czyli np. „dwu ojców i dzieci”. To także postulat prawa do adopcji dzieci przez parę jedнопłciową np. przez dwu mężczyzn. Taki postulat oznacza m.in. tezę, że dziecku do dobrego rozwoju nie jest w ogóle potrzebna matka, bo równie dobre warunki rozwoju mogą dać mu dwaj mężczyźni żyjący w związku homoseksualnym. Teza, że dziecku nie jest potrzebna w ogóle matka, oznacza więc w konsekwencji faktyczną likwidację wzorca rodziny naturalnej (matka, ojciec i dzieci) oraz radykalne przekreślenie wartości macierzyństwa w rozwoju dziecka. Przytoczony wyżej zapis nt. „kwestii prawnych i społecznych związanych z przynależnością do grupy osób LGBTQ+” oznacza także, że uczeń ma się zapoznać z tym, co oznacza litera Q w skrócie LGBTQ+. Q to „*queer*”, a więc odrzucenie wszelkich norm w sferze płciowości i seksualności. Oto, jak opisują teorię *queer* osoby będące autorytetami w środowiskach LGBTQ+: „Polityka wiążąca się z wiedzą wypracowywaną w ramach *queer studies* umożliwia osiągnięcie celu strategicznego: dekonstrukcję i destabilizację kategorii płci i seksualności, a co za tym idzie, destrukcję opartego na tych kategoriach systemu stratyfikacji społecznej, z jego wykluczeniami i jego przemocą. Jest to cel

⁴⁴ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=pFf-d4huWuo> (od 7.00 do 7.50 min., dostęp: 15.12.2025).



dalekosiężny (...), ale tylko on prowadzić może do uwolnienia naszych ciał i pragnień z opresji normatywnej, co jest zasadniczym przedmiotem zabiegów polityki *queer*⁴⁵. „(...) teoria *queer* postuluje odrzucenie chronionych normatywnie, kulturowych wzorów zachowań seksualnych i ról płciowych. (...) w kulturze i życiu społecznym powinno się odrzucić przypisywanie jednostkom trwałych ról i tożsamości, raz na zawsze definiujących osobę co do jej orientacji seksualnej. Świat szczęśliwy społecznie ma być światem, w którym i kobiety, i mężczyźni określają się w płynny, dynamiczny sposób co do swych seksualnych preferencji”⁴⁶. Rodzina w ujęciu teorii *queer* jest więc „opresją normatywną”, od której należy ludzi wyzwolić. Fakt, że uczeń ma się zapoznać z teorią *queer* niesie więc w konsekwencji przesłanie, że rodzina jest czymś negatywnym, czymś, co ogranicza człowieka, czymś, co trzeba odrzucić.

Negatywna ocena rodziny jest obecna w treściach podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych dotyczących macierzyństwa. Wskazuje na to zapis: „Uczeń omawia potrzeby osób z zaburzeniami psychicznymi występującymi na różnych etapach życia, w szczególności z zaburzeniami odżywiania, zaburzeniami depresyjnymi (np. depresją w ciąży, depresją poporodową), zaburzeniami lękowymi, (...). (Podstawa programowa, Szkoły ponadpodstawowe, Dział V, s. 23, cyt. za Dziennik Ustaw). Przy omawianiu zaburzeń psychicznych ciąża jest wskazana jako jedyne konkretne źródło depresji. Nie ma tu mowy o innych możliwych źródłach depresji np. o depresji u dzieci spowodowanych rozwdem rodziców czy depresji związanej z dokonaną aborcją. Jedyne wskazane palcem możliwe źródło depresji to dziecko – prenatalna faza jego życia i sam poród. Taki zapis niesie za sobą następujący przekaz: trzeba się na wszelkie możliwe sposoby „zabezpieczyć” przed możliwością poczęcia dziecka, najlepiej lepiej unikać ciąży, bo może się to skończyć depresją. Warto podkreślić, że w całej podstawie programowej nigdzie nie ma zapisu, że dziecko to wartość, że macierzyństwo i ojcostwo to szansa na stawanie się pełniejszym człowiekiem.

2. Podstawa programowa Edukacji zdrowotnej zachęca do podejmowania aktywności seksualnej poza kontekstem miłości i małżeństwa oraz poza kontekstem moralności rozumianej jako „opresja normatywna”

Zachęta do podejmowania aktywności seksualnej poza kontekstem miłości i małżeństwa i poza kontekstem moralności jest obecna w projekcie podstawy programowej Edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej. Jest ona zgodna z poglądami głównych twórców podstawy programowej Edukacji zdrowotnej oraz postulatami środowisk LGBTQ+, o których mówi podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych.

Zachęta do podejmowania tego typu aktywności seksualnej jest zawarta we wskazaniu, że do podjęcia aktywności seksualnej wystarczy

⁴⁵ *Queer studies. Podręcznik kursu*, red. M. Abramowicz, R. Biedroń, J. Kochanowski, Wydawca: Kampania przeciw Homofobii, Warszawa 2010, s. 9.

⁴⁶ Tamże, s. 50.



świadoma zgoda bez żadnych innych warunków. Mówi o tym zapis z podstawy programowej dla szkoły podstawowej: „Uczeń omawia kryteria świadomej zgody; identyfikuje elementy seksualizacji oraz presji związanej z podjęciem aktywności seksualnej (...)”. Nie ma tu wskazanych innych warunków, które należałoby spełnić np. uczucia, miłości czy małżeństwa. Rodzina jest tu w ogóle nieobecna. Wystarczy wzajemna zgoda na seks między partnerami. Zgoda analogiczna do zgody w relacjach społecznych, czyli np. przy transakcjach kupna – sprzedaży. Logiczną konsekwencją takiego stanowiska jest uznanie za dobre wszelkich zachowań seksualnych, o ile są za zgodą stron. To kryterium sprawia, że „akceptowalnym seksem” będzie np. prostytutka, o ile strony się na to zgodzą.

Zachęta do podejmowania tego typu aktywności seksualnej to idea publicznie formułowana i eksponowana w środowisku twórców podstawy programowej Edukacji zdrowotnej.

Prof. Zbigniew Izdebski – Przewodniczący Zespołu ds. podstawy programowej Edukacji zdrowotnej - mówił w wywiadzie dla „Zwierciadła” z 2023 r.: „Powtarzam moim pacjentkom: To jest twój i tylko twój wybór, jak chcesz traktować seks, czy on ma być połączony ściśle z miłością, czy ma być tylko seksem dla samej przyjemności, jaka z niego płynie. Kobieta także, jak mężczyzna, ma prawo nie umawiać się na związek, tylko na sam seks”⁴⁷. W tej wypowiedzi widać, że dla prof. Izdebskiego jedyny warunek aktywności seksualnej to „umówienie się” i że na tym samym poziomie stawia on umówienie się na seks powiązany z miłością i umówienie się na seks dla samej przyjemności, seks bez żadnego związku. W innym miejscu tego wywiadu prof. Izdebski mówi: „... pornografia jest dla kobiet, masturbacja jest dla kobiet, seks bez miłości też jest dla kobiet”⁴⁸. Chodzi w tej wypowiedzi, że te wszystkie rzeczy, nie są wyłącznie dla mężczyzn, ale że kobiety też mają do tego wszystkiego prawo. Widać tu pozytywną ocenę i pornografii i seksu bez miłości. Na stronie Fundacji SEXEDPL (w Zespole tej Fundacji jest p. Antonina Kopyt, członek zespołu tworzącego podstawę programową Edukacji zdrowotnej) można przeczytać artykuł „Spontaniczny seks” <https://sexed.pl/spontaniczny-seks/> (wystarczy kliknąć, że ma się więcej niż 15 lat). Początek tego artykułu jest następujący: **„Lato to zawsze pora, która sprzyja flirtom, intensywnym, ale krótkim relacjom i spontanicznemu seksowi. Jeśli tylko ktoś tego wszystkiego chce, to nie ma w tym nic złego! Najważniejsza jest świadoma zgoda i zadbanie o swoje bezpieczeństwo. Równie ważna jest przyjemność, radość i cieszenie się swoimi wszystkimi przygodami. Mamy prawo lubić spontaniczny seks i uważać go za coś ważnego w naszym życiu. SEKS SPONTANICZNY CZY SEKS PRZYPADKOWY?** Nie lubię określenia seks przypadkowy. Uważam, że jest bardzo niefortunne. Dlaczego? Słowo „przypadek” sugeruje, że coś zdarzyło się całkowicie poza naszą wolą i zgodą. Sugeruje, że nie mieliśmy na to większego wpływu, bo zdarzyło się to całkiem przypadkiem. Seks

⁴⁷ K. Morełowska-Siluk, *Żyj i kochaj się tak, żebyś niczego nie żałowała – apeluje prof. Z. Izdebski*, „Zwierciadło”, 5 lipca 2023, <https://zwierciadlo.pl/seks/523246,1.zyj-i-kochaj-sie-tak-zebys-niczego-nie-zalowala--apeluje-prof-zbigniew-izdebski.read>

⁴⁸ Tamże.



natomiast wymaga naszej [świadomej zgody](#) – zawsze i bezwzględnie, więc nie może być mowy o całkowitej przypadkowości. Seks wcześniej nieplanowany, seks spontaniczny – to zdecydowanie lepsze nazwy (...)

Zachęta do podejmowania tego typu aktywności seksualnej jest zawarta w postulatach środowisk LGBTQ, które według podstawy programowej ma poznać uczeń. Wedle podstawy programowej „Uczeń omawia kwestie prawne i społeczne związane z przynależnością do grupy osób LGBTQ+” (Podstawa programowa Szkoła branżowa 1 st., Dział VII, s. 41, Szkoły ponadpodstawowe, Dział VII, s. 26, cyt. za Dziennikiem Ustaw). Q to *queer* a więc odrzucenie wszelkich norm w sferze płciowości i seksualności.

3. Podstawa programowa Edukacji zdrowotnej podważa rozumienie płci jako kobiecości i męskości i wprowadza w to miejsce rozumienie płci oparte o trwałe odczucie

Podważenie rozumienia płci jako kobiecości i męskości i wprowadzenie w to miejsce rozumienia płci w oparciu o trwałe odczucie jest obecne w zapisie projektu podstawy programowej dla szkół podstawowych „Uczeń wyjaśnia pojęcia związane z tożsamością płciową”. Podstawa programowa nie definiuje jednak pojęcia „tożsamość płciowa” i tego, jak ma je rozumieć uczeń. Trzeba tu zwrócić uwagę na kilka spraw:

- Termin „tożsamość płciowa” można rozumieć jako „tożsamość kobiecą” lub „tożsamość męską”. Jednak jest możliwe także inne rozumienie tego terminu. W polskich tłumaczeniach tekstów z j. angielskiego termin *gender identity* często jest oddawany jako „tożsamość płciowa”. Tak jest np. w „Standardach edukacji seksualnej w Europie” firmowanych przez WHO (Światową Organizację Zdrowia) i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Niemczech. To, co w polskiej wersji Standardów WHO przetłumaczono jako „tożsamość płciową” w wersji oryginalnej brzmi *gender identity* a nie *sex identity*. Pojęcie „tożsamość płciowa” może więc tak naprawdę znaczyć w tekście źródłowym „tożsamość genderową”. A „tożsamość genderowa” oznacza zupełnie inną, „niebinarną” koncepcję, wychodzącą poza dwie stałe płci (kobietą i męską). „Tożsamość genderowa” odnosi się do koncepcji traktującej płeć jako kontinuum (spektrum) zawierające w sobie bardzo wiele możliwości identyfikacji. Podstawą tej identyfikacji nie jest jednak ciało kobiety lub ciało mężczyzny, ale trwałe odczucie płci, które może być z ciałem niezgodne lub wręcz z nim w żaden sposób niezwiązane.
- W podstawie programowej Edukacji zdrowotnej nie ma wprowadzonego rozróżnienia tożsamości płciowej na prawidłową i zaburzoną. Prawidłowa tożsamość płciowa polega na akceptacji własnej płci biologicznej – akceptacji faktu bycia kobietą lub mężczyzną. Zaburzona tożsamość płciowa polega na nieakceptacji własnej płci biologicznej – nieakceptacji faktu bycia kobietą lub mężczyzną. Takie rozróżnienie było obecne na Wychowaniu do życia w rodzinie, gdzie była mowa



o tym, że podstawą harmonijnego rozwoju jest „prawidłowa identyfikacja z własną płcią” i stawanie się coraz dojrzalszą kobietą lub coraz dojrzalszym mężczyzną.

- W publikacji Fundacji SEXEDPL, którą współtworzy p. Antonina Kopyt, tworząca jednocześnie podstawę programową Edukacji zdrowotnej, pojęcie „tożsamość płciowa” jest wyjaśnione następująco: „tożsamość płciowa to poczucie przynależności do danej płci. (...) Są ludzie, którzy według płci biologicznej wyglądają jak kobieta lub mężczyzna, ale ich tożsamość płciowa wskazuje na co innego. To na przykład osoby transpłciowe: kobieta urodzona w męskim ciele lub odwrotnie”⁴⁹. „Tożsamość płciowa” w tym ujęciu oznacza, że mężczyzna może czuć się albo mężczyzną, albo kobietą. Jego tożsamość płciowa może być zgodna z własną płcią lub niezgodna. Wedle tej koncepcji można bowiem urodzić się „w niewłaściwym ciele”. Pojęcie „tożsamość płciowa” niesie dla tego środowiska przesłanie: możesz czuć się kobietą lub mężczyzną niezależnie od tego, na co wskazuje twoje ciało.

Podważenie rozumienia płci jako kobiecości i męskości i wprowadzenie w to miejsce rozumienia płci w oparciu o trwałe odczucie jest obecne w zapisie podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych „Uczeń omawia kwestie prawne i społeczne związane z przynależnością do grupy osób LGBTQ+”. Litera T w skrócie LGBTQ+ oznacza osoby transpłciowe. „Transpłciowość” jest w tych środowiskach postawiona na równi z „cispłciowością”⁵⁰. Wśród „kwestii prawnych i społecznych osób LGBTQ+”, które uczeń ma omówić jest też więc postulat zmiany prawa w ten sposób, aby „trwałe odczucie płci”, zgodne lub niezgodne z płcią biologiczną, było podstawą dla urzędowych dokumentów. Takie rozwiązanie prawne wprowadzono w różnych krajach Zachodu. Idea płci określonej nie na podstawie biologii, a na podstawie „trwałego odczucia” prowadzi w konsekwencji do tranzycji medycznej obejmującej operacje chirurgiczne, czyli okaleczenie własnego ciała (u dziewcząt jest to m.in. obcięcie piersi, w chłopców kastracja). Jak dramatyczne skutki to przynosi pokazuje m.in. historia kliniki Tavistock⁵¹ czy książka A. Shrier *Nieodwracalna krzywda* (Kraków 2023).

O podważeniu rozumienia płci jako kobiecości i męskości i wprowadzeniu w to miejsce rozumienia płci w oparciu o trwałe odczucie

⁴⁹ #SEXEDPL. Rozmowy Anji Rubik o dojrzaniu, miłości i seksie, Warszawa 2018, s. 28.

⁵⁰ Takie rozróżnienie zawarte było również w projekcie podstawy programowej edukacji zdrowotnej zamieszczonym w projekcie z dnia 29 października 2024 r. rozporządzenia Ministra Edukacji zmieniającego rozporządzenie 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, s. 27,

<https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12391102/katalog/13091744#13091744> (dostęp: 15.12.2025).

⁵¹ Zob. <https://www.totylkoteoria.pl/klinika-tavistock-hannah-barnes/>

świadczy fakt, że w podstawie programowej Edukacji zdrowotnej brak jest jakiejkolwiek zachęty do akceptacji swojej płci biologicznej.

O podważeniu rozumienia płci jako kobiecości i męskości i wprowadzeniu w to miejsce rozumienia płci w oparciu o trwałe odczucie świadczą treści przedstawione podczas webinaru „różnorodność płciowa w szkole – obowiązki i możliwości wsparcia uczniów” przeprowadzonym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w dniu 21.11.2025 r. Adresatem webinaru byli metodycy zajmujący się Edukacją zdrowotną i nauczyciele tego przedmiotu. Podjęto na nim problem dysforii płciowej rozumianej jako „cierpienie związane z własnym ciałem”, „niechęć do własnego ciała”, „niezgoda na własne ciało”, „nieakceptacja płci”, „nieczucie się dobrze w swoim ciele”, „obrzydzenie do ciała”. „Niezgoda na własne ciało” u dziewczyn to np. niezgoda na biust, miesiączkę, okres. U chłopców jest to niezgoda np. na mutację głosu, owłosienie, erekcję. Jako właściwe rozwiązanie tego problemu przedstawiono tranzycję medyczną, prawną i społeczną. Tranzycja medyczna oznacza podawanie młodym ludziom blokerów dojrzewania oraz hormonów, a także operacje chirurgiczne np. obcięcie piersi u dziewczyn czy kastracja chłopców. Ilustracją tego sposobu rozwiązania problemu braku akceptacji własnego ciała, braku akceptacji swej kobiecości lub męskości była „droga tranzycji” – historia dziewczyny, która zidentyfikowała się jako chłopak. Zdecydowała się na blokery i operacyjne usunięcie piersi. Historia tej dziewczyny została zilustrowana serią fotografii - także ze śladami na klatce piersiowej po obcięciu piersi. Zgodnie z treściami przedstawionymi na webinarze był to „chłopiec, który urodził się w płci dziewczyny”.

4. Podstawa programowa Edukacji zdrowotnej nie realizuje delegacji ustawowej, która jest wskazana jako podstawa prawna tego przedmiotu

Podstawą prawną wprowadzenia do szkół Edukacji zdrowotnej jest Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 1993 r.⁵² W art. 4 tej Ustawy czytamy: „1. Do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji.” Ustawodawca nakazuje więc wskazywanie na wartość rodziny przy podejmowaniu tematyki seksualnej. W Edukacji zdrowotnej – jak wskazano wyżej – nie ma wskazywania na wartość rodziny, a wręcz przeciwnie - rodzina jest oceniona negatywnie. Edukacja zdrowotna nie realizuje więc delegacji ustawowej, na którą się powołuje. Projekt rozporządzenia jest zatem niezgodny z ww. ustawą.

⁵² Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. z 2022 r. poz. 1575).

5. Podstawa programowa Edukacji zdrowotnej w zestawieniu z projektem podstawy programowej biologii świadczy o planie uczynienia Edukacji zdrowotnej przedmiotem obowiązkowym

W roku szkolnym 2025/26 Edukacja zdrowotna jest przedmiotem dobrowolnym, obowiązkowym. Projekt rozporządzenia ws. podstaw programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zawiera zapisy świadczące o zmianie statusu tego przedmiotu – z dobrowolnego na obowiązkowy. Jest to związane z umiejscowieniem tematyki dojrzewania i rozwoju płciowego. Dotychczas ta tematyka była poruszana na biologii i przyrodzie. W projektach podstaw programowych tych przedmiotów ta tematyka jest nieobecna. Jednocześnie w podstawie programowej Edukacji zdrowotnej jest dział VII Dojrzewanie, do którego przeniesiono te treści. Tematyka dojrzewania i rozwoju płciowego, dla której naturalnym kontekstem jest biologia została wyrwana przeniesiona do Edukacji zdrowotnej, z którego wypisano 70% uczniów. Przeniesienie tej tematyki – z biologii do edukacji zdrowotnej – wskazuje, że jedyną możliwością, aby uczniowie poznali te, tak ważne dla nich zagadnienia, będzie wprowadzenie obowiązkowej Edukacji zdrowotnej. Takie umiejscowienie tematyki dojrzewania i rozwoju płciowego ma uzasadnić wprowadzenie przymusu tego odrzuconego przez większość rodziców przedmiotu. Ma to być uzasadnienie przymusu, który z jednej strony w potężny sposób zwiększy skalę negatywnych skutków tego przedmiotu dla dzieci i młodzieży, a z drugiej strony będzie łamał prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami moralnymi i religijnymi.

II. WNIOSKI

Powyższe uwagi do podstawy programowej Edukacji zdrowotnej prowadzą do następujących wniosków:

1. Należy zlikwidować Edukację zdrowotną

Przedmiot ten należy usunąć ze szkoły ze względu na:

- antyrodzinność i obraz macierzyństwa jako potencjalnego źródła depresji;
- zachętę do podejmowania aktywności seksualnej w oderwaniu od miłości, małżeństwa i moralności;
- promowanie genderowej koncepcji płci, której logiczną konsekwencją jest tranzycja medyczna obejmująca m.in. obcinanie piersi dziewczynom i kastrowanie chłopców;
- sprzeczność treści z przywoływaną podstawą prawną;
- planowaną obowiązkowość, która – poza zwiększeniem skali szkodliwych skutków dla dzieci i młodzieży – będzie także złamaniem praw rodziców.



2. Należy powrócić do nauczania o zdrowiu na 10 przedmiotach, na których dotychczas podejmowano tę tematykę

Tematyka zdrowia była dotychczas podejmowana na 10 przedmiotach: wychowanie do życia w rodzinie, przyroda, biologia, WF, geografia, informatyka, wiedza o społeczeństwie, edukacja dla bezpieczeństwa, chemia, podstawy przedsiębiorczości. Do tego dochodziły treści prozdrowotne programu wychowawczo–profilaktycznego szkoły. Nauczyciele tych przedmiotów mają kompetencje, aby tematykę zdrowia poruszać na swoich zajęciach – w przeciwieństwie do obecnej sytuacji, gdzie np. nauczyciel biologii ma poruszać kwestie zdrowie w kontekście informatyki. To było, z wielu względów, właściwe rozwiązanie. Należy do niego wrócić.

3. Należy powrócić do nauczania o dojrzewaniu i rozwoju płciowym na biologii

Tematyka dojrzewania i rozwoju płciowego jest bardzo ważna. Jej naturalnym kontekstem jest biologia. Treści przeniesione z biologii do Edukacji zdrowotnej powinny wrócić na swoje pierwotne miejsce.

4. Należy powrócić do podejmowania w szkole tematyki seksualnej w kontekście małżeństwa i rodziny

Tematyka seksualna powinna być podejmowana w szkole w kontekście małżeństwa i rodziny. Ten prorodzinny kierunek myślenia winien wyznaczać pracę nad podstawą programową nowego przedmiotu, który podejmowałby najlepsze doświadczenia z realizacji w polskiej szkole przez ponad 25 lat przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie.



Badanie opinii społecznej: Narodowe konsultacje nowych podstaw programowych powiązanych z projektem MEN „Reforma26. Kompas Jutra”

Opracowanie ankiety i wyników badania KROPS: Hanna Dobrowolska, Anna Cieślik

Po ogłoszeniu przez MEN w dn. 19.11 konsultacji publicznych w związku z projektem nowych podstaw programowych Koalicja na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły zorganizowała niezależne otwarte badanie opinii społecznej pod nazwą: *Narodowe konsultacje nowych podstaw programowych powiązanych z projektem MEN „Reforma26. Kompas Jutra”*.

Przebieg badania opinii społecznej

1) Badane polegało na udzieleniu odpowiedzi a), b), c) na 8 zadanych pytań:

ANKIETA

1. Jak ocenia Pan/Pani fakt usunięcia z podstawy programowej języka polskiego kanonu lektur obowiązkowych do kl.6 szkoły podstawowej włącznie oraz jego radykalnego ograniczenia w kl.7-8 do zaledwie 3 obszerniejszych lektur?

- ☐ Uważam, że jest to dobre rozwiązanie, uczniowie są przeciążeni.
- ☐ To szkodliwe wynaradawiające polskich uczniów działanie, skutkujące zerwaniem kodu kulturowego Polaków.
- ☐ Nie mam zdania.

2. Jak ocenia Pan/Pani zawarty w podstawie programowej projekt połączenia w przedmiot „przyroda” następujących przedmiotów: biologia i geografia (z elementami chemii) - do klasy 6. szkoły podstawowej włącznie?

- ☐ Uważam, że jest to dobre, nowoczesne rozwiązanie.
- ☐ To zły pomysł, obniży poziom nauczania przedmiotów przyrodniczych, podobnie jak stało się to w innych krajach.
- ☐ Nie mam zdania.

3. Jak ocenia Pan/Pani fakt wprowadzenia treści z edukacji klimatycznej na większości przedmiotów, w tym do podstawy programowej z języka polskiego?

- ☐ Uważam, że to nowatorskie, pożyteczne rozwiązanie.
- ☐ To fatalna decyzja prowadząca do formatowania postaw i przekonań w duchu ideologii ekologizmu.
- ☐ Nie ma zdania.

4. Jak ocenia Pan/Pani plany MEN uczynienia Edukacji zdrowotnej przedmiotem obowiązkowym od 1.09.2026 r. (wg obecnej podstawy programowej, czyli z elementami edukacji seksualnej)?

- ☐ Uważam, że jest to dobre rozwiązanie.
- ☐ Przedmiot powinien pozostać nieobowiązkowym, zgodnie z wolą 70% rodziców i uczniów w Polsce, którzy zrezygnowali z przedmiotu w 2025/26 r.
- ☐ Przedmiot Edukacja zdrowotna powinien być zlikwidowany i zastąpiony zajęciami promującymi wartość rodziny opartej o trwałe małżeństwo kobiety i mężczyzny, zaś kwestie dotyczące zdrowia powinny być omawiane – tak jak było dotychczas – na innych przedmiotach przez nauczycieli wykwalifikowanych w poszczególnych zagadnieniach.
5. Kto w Pana/Pani opinii powinien mieć pierwszeństwo w określaniu wartości leżących u podstaw wychowania dziecka?
- ☐ Władze państwowe/szkoła.
- ☐ Rodzice dziecka, zgodnie z Konstytucją RP art. 48 i 53.
- ☐ Nie mam zdania.
6. Jak ocenia Pan/Pani radykalne ograniczenie zadawania i oceniania prac domowych obowiązujące od 2024 r.?
- ☐ To rozwiązanie powinno pozostać, prace domowe są dużym obciążeniem. ☐ Należy powrócić do tego, że nauczyciele mogą zadawać i oceniać prace domowe, m.in. ze względu na wykazany w badaniach spadek poziomu motywacji i samodzielności uczniów.
- ☐ Nie mam zdania.
7. Jak ocenia Pan/Pani możliwość zajęcia stanowiska w ramach trwających niespełna 1 miesiąc konsultacji publicznych (dla porównania w Finlandii ogólnonarodowy, ponadpartyjny konsensus w sprawie reformy systemu oświaty wypracowano w toku 10-letniej dyskusji społecznej)?
- ☐ Popieram działania MEN, reforma edukacji wymaga szybkich działań.
- ☐ Konsultacje publiczne są pozorowane, tzw. reforma już jest postanowiona, a brak powszechnych konsultacji społecznych w tak ważnej sprawie budzi sprzeciw.
- ☐ Nie mam zdania.
8. Czego Pana/Pani zdaniem potrzebuje polski system oświaty?
- ☐ Transformacji według obecnie przeprowadzanego przez MEN projektu Reforma26.Kompas Jutra (w tym powyższych zmian podstawy programowej).
- ☐ Natychmiastowego wstrzymania głębokich zmian w edukacji i zapoczątkowania szerokiej społecznej debaty na temat szkolnictwa.
- ☐ Nie mam zdania.
- 2) Informacja o badaniu i zamieszczeniu arkuszy Narodowych konsultacji na portalach www.takdlaedukacji.pl oraz www.ratujmyszkole.pl została upubliczniona i podana w mediach 22 listopada 2025 r.
- 3) W badaniu wzięło udział 2057 respondentów, którzy wypełnili ankiety elektronicznie lub w wersji tradycyjnej i przesłali je na adres mailowy: koalicjars@nauczycieledlawolnosci.pl



- 4) I etap Konsultacji przeprowadzono w dniach od 23 listopada do 1 grudnia 2025 r. Udział wzięło 1659 respondentów, wypełniając ankiety elektroniczne. Wyniki natychmiast upubliczniono m.in. na konferencji prasowej w KAI w dn. 3 grudnia 2025 r.⁵³
- 5) II etap trwał do 14 grudnia (ankiety elektroniczne oraz skany ankiet i raporty przesłane mailem).

Wyniki badania

W badaniu w dniach 23.11 -14.12.2025r. udział wzięło 2057 respondentów. Poniższe wykresy stanowią ilustrację zbiorczych wyników badania.

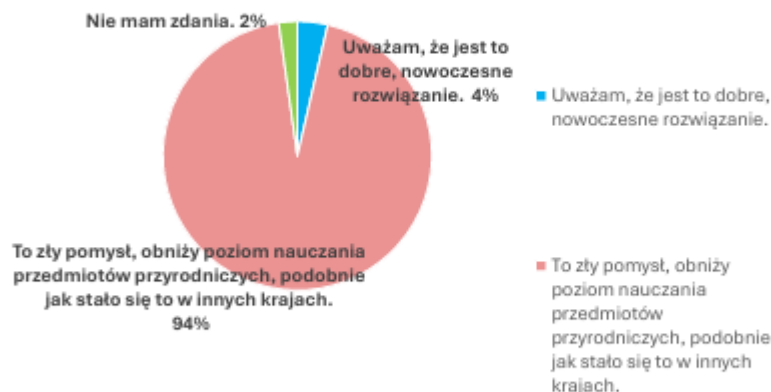
1. Jak ocenia Pan/Pani fakt usunięcia z podstawy programowej języka polskiego kanonu lektur obowiązkowych do kl.6 szkoły podstawowej włącznie oraz jego radykalnego ograniczenia w kl.7-8 do zaledwie 3 obszerniejszych lektur?



⁵³ Zob. <https://www.ratujmyszkole.pl/konferencja-prasowa-krops-o-szkodliwosci-reformy26-kompas-jutra/>



2. Jak ocenia Pan/Pani zawarty w podstawie programowej projekt połączenia w jeden przedmiot „przyroda” następujących przedmiotów: biologia i geografia [z elementami chemii] - do klasy 6. szkoły podstawowej włącznie?



3. Jak ocenia Pan/Pani fakt wprowadzenia treści z edukacji klimatycznej na większości przedmiotów, w tym do podstawy programowej z języka polskiego?





4. Jak ocenia Pan/Pani plany MEN uczynienia Edukacji zdrowotnej przedmiotem obowiązkowym od 1.09.2026 r. [wg obecnej podstawy programowej, czyli z elementami edukacji seksualnej]?

Uważam, że jest to dobre rozwiązanie.
3%



Przedmiot Edukacja zdrowotna powinien być zlikwidowany i zastąpiony zajęciami promującymi wartość rodziny opartej o trwałe małżeństwo kobiety i mężczyzny, zaś kwestie dotyczące zdrowia powinny być omawiane – tak jak było dotychczas – na innych przedmiotach 86%

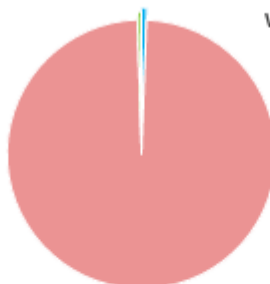
Przedmiot powinien pozostać nieobowiązkowym, zgodnie z wolą 70% rodziców i uczniów w Polsce, którzy zrezygnowali z przedmiotu w 2025/26 r.
11%



5. Kto w Pana/Pani opinii powinien mieć pierwszeństwo w określaniu wartości leżących u podstaw wychowania dziecka?

Nie mam zdania. 0%

Władze państwowe/szkoła. 1%



Rodzice dziecka, zgodnie z Konstytucją RP art. 48 i 53.
99%

- Władze państwowe/szkoła.
- Rodzice dziecka, zgodnie z Konstytucją RP art. 48 i 53.
- Nie mam zdania.





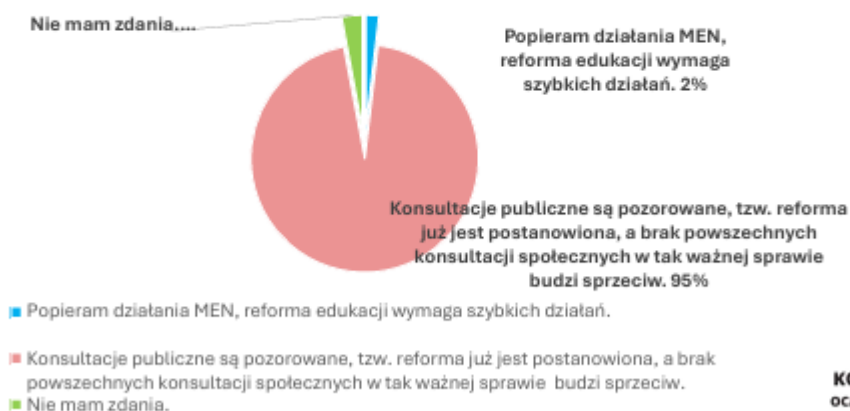
6. Jak ocenia Pan/Pani radykalne ograniczenie zadawania i oceniania prac domowych obowiązujące od 2024 r.?



**KOALICJA NA RZECZ
OCALENIA POLSKIEJ SZKOŁY**



7. Jak ocenia Pan/Pani możliwość zajęcia stanowiska w ramach trwających niespełna 1 miesiąc konsultacji publicznych [dla porównania w Finlandii ogólnonarodowy, ponadpartyjny konsensus w sprawie reformy systemu oświaty wypracowano w toku 10-letniej dyskusji społecznej]?

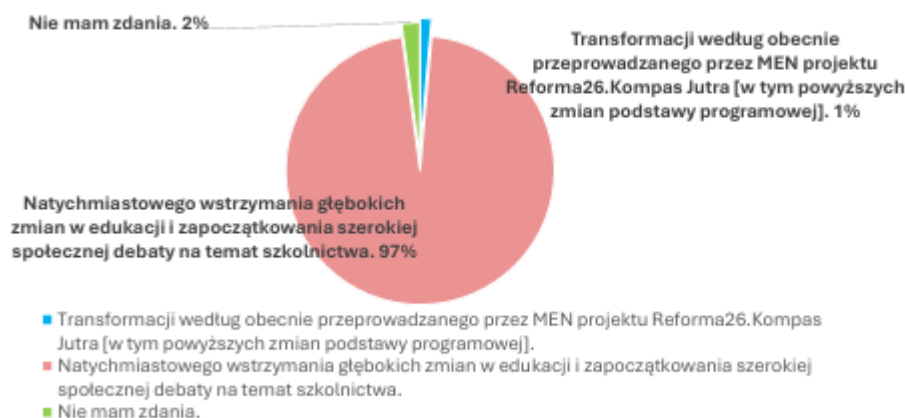


**KOALICJA NA RZECZ
OCALENIA POLSKIEJ SZKOŁY**





8. Czego Pana/Pani zdaniem potrzebuje polski system oświaty?



Podsumowanie badania

Analiza danych ujawnia dominującą krytykę Polaków wobec zmian proponowanych przez MEN. Respondenci wyrazili zdecydowany sprzeciw wobec szczegółowych zmian w podstawach, wobec całości Reformy26, sposobu konsultowania i wiarygodności procesu konsultacji oraz konieczności wprowadzania reformy w tak dużym tempie.

Bezpośrednio do zmian w opiniowanych podstawach programowych odnoszą się pkt. 1, 2,3,4,7,8

1. Na pytanie o usunięcie kanonu lektur obowiązkowych z języka polskiego do klasy 6 i ograniczenie go w klasach 7–8 – **96% respondentów uznało takie działanie za szkodliwe**, wynaradawiające, grożące zerwaniem kodu kulturowego. Tylko 2% poparło zmianę, a 2% nie miało zdania.
2. Połączeniu biologii, geografii i elementów chemii w jeden przedmiot „przyroda” do klasy 6, **sprzeciwiło się 94%**, obawiając się obniżenia poziomu nauczania, jak w innych krajach. 4% uznało to za nowoczesne, 2% nie miało zdania.
3. Wprowadzenie edukacji klimatycznej na większości przedmiotów, w tym na języku polskim, **potępiło 93% respondentów** – uznano je za formatowanie postaw w duchu ideologii ekologizmu. 4% uznało je za nowatorskie, 3% – neutralne.
4. Plany obowiązkowej edukacji zdrowotnej od 2026 r., z elementami seksualnymi, poparło tylko 3% respondentów; **97% jest przeciwnych**, przy czym: 11% chce nieobowiązkowości, a aż **86% domaga się likwidacji przedmiotu** na rzecz promocji rodziny opartej na małżeństwie kobiety i mężczyzny, z przeniesieniem tematyki związanej ze zdrowiem na inne lekcje.



5. **99% ankietowanych wskazało rodziców jako mających pierwszeństwo w określaniu wartości wychowawczych**, zgodnie z Konstytucją RP (art. 48 i 53). Tylko 1% badanych opowiedział się za władzami państwowymi/szkołą.

6. **Radykalne ograniczenie prac domowych (obowiązujące od 2024 r.) chce znieść 95% uczestników konsultacji**, 3% opowiada się za utrzymaniem obecnego stanu, 2% nie ma zdania.

7. **Konsultacje publiczne MEN dotyczące reformy oświaty oceniono jako pozorowane. Takie zdanie miało 95%.** 2% akceptuje działania MEN, 3% nie ma zdania.

8. Na koniec **97% domaga się wstrzymania zmian w edukacji i szerokiej debaty społecznej na ten temat**; 1% ankietowanych jest za transformacją wg MEN, 2% nie ma zdania.

Wnioski z badania w odniesieniu do projektu podstawy programowej

Blisko 96% Polaków odrzuca rewolucyjne zmiany w szkolnictwie zaproponowane w ramach Reformy²⁶ i w dostosowanych do niej podstawach programowych, szczególnie w zakresie: języka polskiego, przyrody i biologii oraz edukacji klimatycznej i zdrowotnej.

97% Polaków jest przeciwnych obowiązkowej edukacji zdrowotnej, z czego aż 86% Polaków oczekuje likwidacji przedmiotu „edukacja zdrowotna” z podstawy programowej w ogóle.

Wyniki badania to głos Narodu – ignorowanie go grozi kryzysem edukacyjnym.

W imieniu 2057 respondentów, którzy wzięli udział w badaniu, oraz 91 Organizacji - Sygnatariuszy KROPS Koalicja na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły apeluje do MEN o wstrzymanie reformy i narodową dyskusję o kwestiach oświatowych.

Podsumowanie i uwaga końcowa

Poszczególne analizy zawierają zdecydowanie krytyczne stanowisko wobec zaproponowanych zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Ich autorzy odnoszą się z jednej strony do szczegółowych zapisów podstawy programowej, gdzie krytykują m.in. marginalizację funkcji szkoły w postaci budowania i wzmacniania tożsamości narodowej oraz przekazywania kodu kulturowego. Jednocześnie jednak wskazują na niewłaściwą formę nowej podstawy, przypominającej bardziej centralny program nauczania, który powinien być ustalany na poziomie konkretnej szkoły, a także na błędne założenia antropologiczne, dydaktyczne i pedagogiczne. Autorzy przestrzegają zarazem przed konsekwencjami zaproponowanych zmian w postaci ograniczenia autonomii nauczycieli i praw wychowawczych rodziców. W analizach zwrócono również uwagę na brak przeprowadzenia stosownych badań i postawienia diagnozy, przed tak radykalną reformą programową, która wskazywałaby co i w jaki sposób należy poprawić w dotychczasowym systemie.

Powyższe prowadzi do jednoznacznej konkluzji, że zaproponowane w projekcie rozporządzenia zmiany należy odrzucić w całości. Nie wystarczą tu punkowe zmiany co do zawartości merytorycznej rozporządzenia ani zmiany redakcyjne. Jest to zbieżne z wynikami badania opinii społecznej, przeprowadzonego przez Koalicję na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły. Spośród przebadanych ponad 2 tysięcy osób aż 97% domaga się wstrzymania zmian w edukacji i szerokiej debaty społecznej na ten temat.

Dodatkowo podkreślić należy, że w sytuacji zawetowania przez Prezydenta RP ustawy z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, która zmienia definicję podstawy programowej, opiniowane rozporządzenie w obecnej treści wykraczałoby poza delegację ustawową wskazaną w art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. a i b ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.