

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 niepopartych 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. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 35).

¹⁹ Por. T. Hejnicka-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 osiągnięcia 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 nieznamość 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. Zagroza to idei humanizacji edukacji i prowadzi do sprzeczności prawnych, ponieważ inne przepisy nadal będą zobowiązywać nauczyciela do diagnozowania, rozpoznawania i odpowiadania na potrzeby uczniów.