

S sieć
OS organizacji
S społecznych
dla edukacji

Wszystko, wszędzie, naraz.

Komentarz do wybranych aspektów
podstawy programowej

Recenzja Magdaleny Swat-Pawlickiej



Wszystko, wszędzie, naraz¹

Podstawa programowa, obowiązująca obecnie w szkołach podstawowych w wersji „odchudzonej”, weszła w życie w roku 2017. Wiązała się z wprowadzoną wówczas reformą systemu edukacji, w wyniku której zamknięto gimnazja. Brak logicznych, opartych na dowodach argumentów, które stanowiłyby uzasadnienie tej decyzji oraz poważne jej konsekwencje społeczne tworzyły kontekst kolejnej zmiany o charakterze programowym. Kolejnym etapom wdrażania podstawy z roku 2017 towarzyszyły: ogólnopolski strajk w szkołach (2019) oraz wkrótce potem pandemia COVID19. Oba doświadczenia zmieniły istotnie klimat polskich szkół – istotnie wpłynęły na poziom zaufania i współpracy w zespołach nauczycielskich oraz spowodowały nieodwracalne zmiany w sposobie funkcjonowania i uczenia się uczniów i uczennic. Na skutek pandemicznych trudności w nauczaniu i uczeniu się, podstawa programowa przechodziła procesy „odchudzania” na małą skalę, zawsze w kontekście niepokojów związanych z poziomem i formą egzaminów zewnętrznych. Ostatnia wersja z roku 2024 została opublikowana po kolejnych pracach nad ograniczeniem wymagań w niej zawartych.

Po ośmiu latach na nasze ręce trafia projekt nowej podstawy kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, który powstał w ramach działań projektu Reforma26. „Kompas jutra”. Przedstawiony przez Instytut Badań Edukacyjnych PIB projekt opracowany przez zespół ponad 200 ekspertów pojawił się w dwóch odsłonach. W pierwszej zaprezentowano część podstaw przedmiotowych oraz dokument opisujący założenia całości podstawy, wskazujące na istotne cele w zakresie realizacji kompetencji fundamentalnych i przekrojowych, działań wychowawczych oraz sprawczości jako jednej z kluczowych koncepcji reformy. W drugiej zaprezentowano podstawy pozostałych przedmiotów. Prace nad ostatecznym kształtem całości będą trwały po zebraniu uwag i komentarzy.

Prezentowane założenia wymagają jeszcze uzupełnienia i korekty, z lektury nie dowiemy się na przykład, jak wyglądać będą wymienione w opisie fundamentalne kompetencje cyfrowe czy ruchowe. Z opublikowanych dokumentów można jednak śmiało wnioskować na temat kształtu całości

¹ Tytuł tekstu jest tytułem filmu w reżyserii Dana Kwana oraz Daniela Scheinerta. Krótki jego opis na stronie Filmwebu brzmi: “Borykająca się z trudami codzienności kobieta w średnim wieku zostaje wciągnięta w szaloną przygodę, w której sama może uratować świat, eksplorując inne wszechświaty.” (<https://www.filmweb.pl/film/Wszystko+wsz%C4%99dzie+naraz-2022-853675>; dostęp z dn. 25.11.25)

reformy w szkole podstawowej oraz przewidywać możliwe konsekwencje wejścia w życie zaprojektowanych wytycznych programowych. W poniższym komentarzu odniosę się do wybranych kwestii, istotnych z punktu widzenia edukatorki oraz nauczycielki.

Kompetencje

Po raz pierwszy w podstawie programowej pojawia się koncepcja kompetencji fundamentalnych, opracowanych w obszarach: językowym, matematycznym, cyfrowym i ruchowym (<https://ibe.edu.pl/pl/podstawy-programowe>; dostęp z dn. 16.10.25). Efekty w każdej z kategorii opisano na dwóch poziomach - wymaganym poziomie wstępnym oraz oczekiwanym. Jedynie osiągnięcie poziomu wstępnego pozwala na stawianie wyższych wymagań. Osiągnięcie efektów określonych dla poziomu wstępnego jest konieczne dla codziennego, prawidłowego funkcjonowania w życiu osobistym i społecznym. Ostatni raport PISA z roku 2024 ukazywał niepokojący trend obniżania się poziomu osiągnięć edukacyjnych polskich piętnastolatków, zarówno w badaniu czytania, umiejętności matematycznych, jak i przyrodniczych. W stosunku do wyników badania z roku 2020 znacząco zwiększyła się grupa uczniów i uczennic, którzy nie mają wystarczających umiejętności, wymaganych w życiu codziennym, co w konsekwencji prowadzić może do zagrożenia wykluczeniem społecznym (Kaźmierczak, Bulkowski 2024:150). Czy wprowadzenie zapisów o kompetencjach fundamentalnych w projektowanej podstawie skupi uwagę nauczycieli, nauczycielek oraz dyrekcji na działaniach w tym obszarze?

Oznacza to z jednej strony daleko idącą indywidualizację pracy z uczniami w klasie, co stanowi nie lada wyzwanie, z drugiej zaś konieczność głębokiej współpracy w zespołach uczących daną klasę czy uczniów i uczennic. Widać wyraźnie, że realizacja przedstawionych założeń możliwa będzie jedynie dzięki nauczycielskiemu współdziałaniu. Wielokroć zresztą w części charakteryzującej koncepcję podstawy pojawia się istotna wytyczna - rozwój kompetencji fundamentalnych i przekrojowych, jak i działania o charakterze wychowawczym to obowiązek wszystkich nauczycieli. Podobnie metoda projektu i moduły: filozoficzny, medialny oraz kultura, wprowadzone do wybranych podstaw przedmiotowych wymagają od nauczycieli wspólnego planowania działań, ewaluacji i modyfikacji. W tak zarysowanym kontekście pojawia się pytanie: W jaki sposób wspólnie (1) monitorować (2) osiągnięcie

efektów (3) u każdego (4) z uczniów? Każdy z czterech warunków jest zagadką dydaktyczną - z rozwiązaniami, ale prawdziwie trudnymi do znalezienia i wprowadzenia.

Analogiczne zapisy dotyczą rozwijania kompetencji przekrojowych - również w tym przypadku podkreślono wspólną nauczycielską odpowiedzialność za prowadzenie działań umożliwiających uczniom osiągnięcie efektów określonych dla myślenia krytycznego i kreatywnego, rozwiązywania problemów, współpracy i dbania o innych, kierowania sobą i dbania o siebie. W tabelach zamieszczono opis efektów końcowych dla każdej z wymienionych kategorii, dzięki czemu - założono - wypracować można będzie można wspólne rozumienie danej umiejętności złożonej oraz określić sposoby pracy nad daną kompetencją na konkretnych przedmiotach. Dzięki wspólnemu słownikowi i metodom działania uczniowie mogą doświadczyć integracji przedmiotów wokół istotnych umiejętności życiowych.

Tak rozbudowany opis wymagań rodzi jednak pytania o wyobrażony przez twórców model realizacji. Nie wiadomo, w jaki sposób odbywać się będzie monitorowanie i ocenianie efektów procesu nabywania kompetencji w trakcie tegoż. Kto ma być odpowiedzialny za monitorowanie, modyfikacje działań i ostateczną decyzję o osiągnięciu danego poziomu przez ucznia? W jakiej relacji osiągnięcie efektów określonych w tabelach kompetencji pozostaje wobec konkretnych zapisów podstawy programowej? Jak zapewnić nauczycielkom i nauczycielom czas potrzebny na rozmowy o konkretnych potrzebach uczniowskich i jak modyfikować wspólnie wysiłki w projektowaniu zadań w tak zindywidualizowanym procesie, zgodnym z koncepcją *mastery learning*, wymienioną w projekcie? A także - jak rozwijać wybrane kompetencje fundamentalne na przedmiotach, na których do tej pory nie zajmowano się podobnymi zagadnieniami (np. kompetencje językowe na przedmiotach ścisłych)? Poziom skomplikowania proponowanych rozwiązań, oczekiwany standard współpracy, czasochłonność i w konsekwencji kosztowność realizowanego modelu każe zadać pytanie o adekwatność przygotowanych założeń do rzeczywistych możliwości obecnego systemu edukacyjnego oraz do wiedzy o poziomie przygotowania nauczycieli i ich nastawieniu wobec kolejnej nadchodzącej zmiany.

Podstawy przedmiotowe

W częściach przedmiotowych wyodrębniono część dotyczącą wymagań w zakresie tzw. „doświadczeń edukacyjnych” uczniów. Ich realizacja wiąże się z projektowaniem i wykonaniem różnego rodzaju projektów badawczych czy artystycznych, planowaniem i realizacją wydarzeń o charakterze kulturalnym, działań terenowych, debatowania czy innego rodzaju aktywności zakładającej zarówno indywidualne, jak i grupowe zaangażowanie. Realizacja doświadczeń edukacyjnych przez uczniów wiązać się ma z rozwojem samodzielności, umiejętności samooceny, kierowania sobą i innych aspektów kształtowania podmiotowości, powiązanych z jednym z fundamentów reformy – sprawczością. Zmuszać ma do łamania szkolnej rutyny związanej nie tylko z typami realizowanych zadań, ale także przestrzenią szkolnych doświadczeń.

W niektórych częściach przedmiotowych podstawy pojawiają się pytania wiodące. Można je znaleźć w podstawie programowej języka polskiego, etyki, biologii, edukacji dla bezpieczeństwa, plastyki, brakuje ich zaś w zapisach przedmiotów takich jak przyroda, historia, geografia, edukacja obywatelska, chemia, fizyka, informatyka czy muzyka. Widoczna niekonsekwencja w konstrukcji podstaw przedmiotowych zastanawia. Skutkować może innym rozumieniem założeń podstawy programowej i w konsekwencji innym podejściem do realizacji przedmiotów.

Formułowanie pytań wiodących odwołuje się do koncepcji projektowania celów i efektów edukacyjnych, które znaleźć można m.in. w modelu „Understanding by Design” Granta Wigginsa i Jaya McTighe’a. Celem *essential questions* jest pobudzanie myślenia, zachęcanie uczniów do dyskusji i stawiania kolejnych pytań. Dzięki nim projektowane moduły mają charakter badawczy, a uczenie się prowadzi do stawiania hipotez, poszukiwania odpowiedzi i w efekcie dostrzegania różnorodności perspektyw zarówno w obszarze ludzkiego poznania, jak i w specyfice danej dziedziny. Jakość tak rozumianych pytań wiodących zależy powinna od ich uniwersalizmu – im bardziej sposób ich formułowania pozwala na działania interdyscyplinarne, tym lepiej służą rozwojowi myślenia krytycznego, świadomości kontekstów czy dostrzeganiu podobieństw i różnic między różnymi dziedzinami nauki. Pytania wiodące proponowane w podstawie programowej dają szansę na budowanie porozumienia ponadprzedmiotowego i stanowią szansę na

wzmocnienie interdyscyplinarności - przykładem mogą być wchodzące w dialog pytania z języka polskiego, plastyki i etyki, czy biologii i edukacji dla bezpieczeństwa. Należy zatem postulować ich obecność we wszystkich przedmiotowych częściach.

W pytaniach wiodących pojawiają się nadrzędne idee, wokół których uczniowie podejmując działania budują swoje rozumienie omawianych fenomenów. Wskazują one zatem nie tylko istotę wymagań szczegółowych, ale także wzmagają ciekawość poznawczą. Jeśli w edukacji punktem wyjścia będą pytania, a nie lista treści do przyswojenia, pociągnąć to za sobą może myślenie o kreowaniu przestrzeni uczenia się, które będzie całkowicie odmienne od często dominujących wyobrażeń typowych dla modelu transmisyjnego.

Sprawczość...

W rozdziale 1.3 „Projekt podstawy programowej kształcenia ogólnego” pojawia się definicja sprawczości: „Sprawczość to podejmowanie działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje i innych (otoczenie) oraz branie za te działania odpowiedzialności. Sprawczość [powinno tu być chyba - w konsekwencji pierwszego zdania - „poczucie sprawczości” - przyp.aut.] jest warunkiem przejścia od zdolności do faktycznej aktywności poprzez autonomiczne formułowanie celów i podejmowanie działań konstruktywnie wpływających na jednostkę i jej otoczenie”. Poważny zarzut wobec tak sformułowanej definicji wiąże się z obecnym w niej zawężeniem pojęcia. Bycie sprawczym w tym ujęciu oznacza jedynie podejmowanie działań, mających pozytywny wpływ na osobę podejmującą działania i innych.

Tak sformułowana definicja przedstawia w sposób znacznie uproszczony kategorię filozoficzną i socjologiczną, wokół której można by toczyć istotne i krytyczne rozmowy w gronie pedagogicznym, z rodzicami i uczniami, ukazując wielowymiarowość samej kategorii oraz konsekwencje z tego wynikające. Kwestią dyskusyjną na przykład jest połączenie sprawczości z odpowiedzialnością za podejmowane działania lub z „pozytywnym wpływem na innych”: jak się do tego mają różne oblicza buntu będącego niewątpliwym przejawem sprawczości, niekoniecznie jednak społecznie akceptowanym, nawet jeśli w naszej indywidualistycznej kulturze cenionym? Uproszczenie definicji prowadzi do paradoksu - sprawczość będąca efektem wolności podmiotu zostaje sprowadzona do kolejnej ocenianej aktywności. Kto w

szkole ostatecznie decyduje o spełnieniu bądź niespełnieniu kryterium „pozytywności”?

Tak, jak język używany w szkole staje się językiem sztucznym, stworzonym na potrzeby dyskursu szkolnego, w którym centralną postacią jest nauczyciel_ka jako nadawca i odbiorca większości komunikatów, tak też sprawczość w swym zmodyfikowanym znaczeniu prowadzi do paradoksalnej sytuacji, w której to nauczyciele wyznaczają ramy sprawczości, przyzwalają na jej konkretne realizacje. Poza tak rozumianą sprawczością pozostaje bunt, sprzeciw, działania negujące status quo, które są naturalną częścią procesu rozwojowego młodych ludzi, także te wymierzone w system edukacyjny i szkołę jako instytucję, poszukujące alternatywy dla istniejącego porządku. Mamy tu do czynienia z fundamentalnym paradoksem: nauczyciel ma „rozwijać sprawczość” ucznia, ale jednocześnie definiuje, jakie formy jej wyrazu są akceptowalne. To ilustruje szerszy problem instrumentalizacji pojęcia sprawczości dla potrzeb instytucji i w konsekwencji pozbawia sprawczość jej emancypacyjnego i transgresyjnego wymiaru. Czy to jest rozwijanie sprawczości, czy raczej jej symulacja? Czy uczymy uczniów być podmiotami, czy tylko czuć się podmiotami w kontrolowanym środowisku?

Co więcej, lista „powiązanych ze sprawczością” przekonań (poczucie przynależności, nastawienie na rozwój, przekonanie o własnej skuteczności, samoregulacja) miesza poziomy analizy i różne kategorie pojęciowe. „Przekonanie o własnej skuteczności” to *self-efficacy* Bandury – specyficzne dla konkretnych zadań, mierzalne psychologicznie. Sprawczość (*agency*) jest kategorią bardziej fundamentalną: dotyczy samej podmiotowości i możliwości działania. Można mieć wysoką *efficacy* (wiem, że potrafię rozwiązać zadania matematyczne) przy jednoczesnej niskiej *agency* (ale i tak nie mam wpływu na to, czego się uczę i jak). Traktowanie tych pojęć jako synonimów lub elementów tej samej kategorii prowadzi do pojęciowego chaosu.

... a także patriotyzm

Na początku części poświęconej wychowaniu do wartości pojawia się we wprowadzeniu wyliczenie: „Szkoła wychowuje do wolności i odpowiedzialności, wspólnoty i szacunku, prawdy, dobra i piękna, sprawiedliwości i solidarności. Ważnym elementem tej działalności jest także

kształtowanie patriotyzmu, poszanowania tradycji oraz troski o dobro ojczyzny”. Dlaczego patriotyzm został dodany w osobnym zdaniu? I w jakiej relacji pozostaje wobec poszanowania tradycji oraz troski o dobro ojczyzny? Pytanie istotne, gdyż praktyczne rozumienie tego pojęcia jest w Polsce przedmiotem polaryzującej dyskusji i prowadzi między innymi do kolejnych zmian programowych (w obowiązującej nadal podstawie programowej kwestie związane z wychowaniem patriotycznym stanowiły jeden z fundamentów działań szkoły, podczas gdy w tej okazyją się być kwestią dodaną do katalogu wartości (dodaną, a może wyróżnioną?). W dalszej części podrozdziału dowiadujemy się, że postawa patriotyczna rozumiana jest jako „troska o dobro ojczyzny, poszanowanie jej historii, tradycji i kultury oraz gotowość do działania na rzecz wspólnoty narodowej”. Okazuje się zatem, że kategorie wymieniane wcześniej obok patriotyzmu, służą nam do jego definiowania. Rodzi to kolejne pytania: czym jest dobro ojczyzny? wspólnota narodowa? Jak na przykład w świetle tych sformułowań analizować dwa hasła obchodów Święta Niepodległości z 2025 roku – warszawskie „Jeden naród – silna Polska” i poznańskie „Czyń dobro”?

Jak połączyć „poszanowanie historii” z krytyczną refleksją nad przeszłością i w tym obszarze rozwijać kompetencję przekrojową myślenia krytycznego? Ma się to dziać podczas różnego rodzaju szkolnych doświadczeń – na lekcjach, przerwach, wycieczkach, szkolnych uroczystościach. Zwłaszcza charakter tych ostatnich powinien być przedmiotem myślenia krytycznego i zmiany – ich forma często przypomina tę znaną z czasów PRL-owskiej szkoły. Jak „inspirować” uczniów do budowania więzi i odczuwania dumy, radząc sobie ze skrajnymi czasem wyobrażeniami na temat patriotyzmu, wyniesionymi z domu? Jak zachować miarę między inspiracją a indoktrynacją? Nie chodzi przecież o przygotowanie wykładni i prostych definicji, a o wspólny namysł ponad podziałami politycznymi nad obecnością patriotyzmu w szkole. O poważne traktowanie zagadnienia, skoro pojawiło się w podstawie programowej, być może jako danina na rzecz zgody na akceptację zmiany programowej w tym kształcie.

Przedstawiony projekt podstawy programowej zawiera szereg cennych i potrzebnych rozwiązań, które mogłyby rzeczywiście zmienić jakość polskiej edukacji. Wyodrębnienie kompetencji fundamentalnych, działania mające na celu zwiększenie podmiotowości uczniowskiej, nacisk na głęboką współpracę

nauczycieli – to elementy odpowiadające na realne potrzeby systemu edukacyjnego. Jednak nadzieja, że uda się wdrożyć w życie projekt tak ambitny i zarazem nie do końca jeszcze dopracowany, jest mało prawdopodobna. Aby reforma wkroczyła do klasy pierwszej i czwartej szkoły podstawowej w roku 2027, należy myśleć nie tylko o doskonaleniu merytorycznym, ale przede wszystkim o wdrażaniu rutyn i procedur, które wpłyną na kulturę edukacyjną szkół, w których nie ma czasu i miejsca na pogłębioną współpracę w związku z obciążeniem liczbą godzin znacznie wykraczającą poza pensum. Zmiana w tak wielu obszarach wymagałaby starannie opracowanego powolnego planu wdrożeniowego. Każdy z wymienionych obszarów wymaga zasobów, czasu i przygotowania, których polskiej szkole dziś brakuje.

Kluczowe pytanie brzmi więc: czy projektowana podstawa programowa ma szansę stać się fundamentem rzeczywistej zmiany edukacyjnej, czy raczej kolejnym dokumentem, który nauczyciele będą realizować jedynie w wymiarze wynikającym z interpretacji zapisów podstawy przez system egzaminacyjny? Odpowiedź zależy nie tylko od jakości samego projektu, ale przede wszystkim od tego, czy towarzyszyć mu będzie rzeczywista zmiana systemowa w edukacji, czy pojawią się: czas na współpracę, możliwość doskonalenia zawodowego, zmniejszenie obciążeń administracyjnych oraz – co najważniejsze – szczerą rozmową o tym, co w polskiej szkole jest możliwe do zrealizowania, a co pozostaje jedynie życzeniowym myśleniem reformatorów.

Bibliografia

Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.) (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Magdalena Swat-Pawlicka – dyrektorka programowa w Szkole Edukacji PAFW i UW, nauczycielka języka polskiego. W projekcie Reforma 26. „Kompas jutra” współpracowała przy tworzeniu tabeli opisu kompetencji językowych.

S sieć
S organizacji
S społecznych
dla edukacji

Autorka: Magdalena Swat-Pawlicka

Koordinacja prac: Alicja Pacewicz

Redakcja, korekta, opracowanie edytorskie: Małgorzata Janaszek-Bazanek

Grafika na okładce: Three Dots Agency

Treść publikacji (o ile nie zaznaczono inaczej) jest dostępna na licencji
Creative Commons (CC BY-ND 4.0)

Warszawa 2025

Wydawca

SOS dla Edukacji

ul. Smolna 20/6, 00-375 Warszawa

kontakt@sosdlaedukacji.pl

sosdlaedukacji.pl

Publikacja bezpłatna

Opracowanie ekspertyzy było możliwe dzięki wsparciu finansowemu Narodowego Instytutu Wolności w ramach projektu „Obywatelski Think Tank dla edukacji: wspólnie tworzymy przyszłość nauczania”.



SFINANSOWANO ZE ŚRODKÓW NARODOWEGO INSTYTUTU WOLNOŚCI – CENTRUM
ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO W RAMACH RZĄDOWEGO PROGRAMU
ROZWOJU ORGANIZACJI OBYWATELSKICH NA LATA 2018–2030 PROO

S sieć
O organizacji
S społecznych
dla edukacji