



ADMONICJA

Hominis est errare, insipientis in errore perseverare

Dorota Dziamska

Maria Antonina Sowa

Pracowania Pedagogiczna im.prof. Ryszarda Więckiego

Admonicję kierujemy do Pana Profesora Macieja Jakubowskiego, dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych jako obywatelskie upomnienie i wołanie o szacunek do godności osobowej nauczycieli, dzieci i młodzieży. Admonicję traktujemy także jako wezwanie do reformowania systemu edukacji zgodnie z prawem oświatowym i Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej.

© Dorota Dziamska, Maria Antonina Sowa. Pracownia Pedagogiczna im.prof. Ryszarda Więckowskiego

Admonicja powstała na podstawie analizy materiału IBE o tytule:

PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI
DROGA DO ZMIAN W EDUKACJI ETAP I PRZEDSZKOLA I SZKOŁY PODSTAWOWE
WERSJA SKRÓCONA

Pod redakcją: Agnieszki Szymczak i Elżbiety Strzemiecznej

Przez zespół w składzie: dr hab. Krzysztof Biedrzycki, dr Piotr Bordzoł, dr Joanna Dobkowska, dr Dawid Dymkowski, dr Anna Hesse-Gawęda, dr Radosław Kaczan, dr Tomasz Knopik, dr Gabriela Ziewiec-Skokowska, Agnieszka Kuźba, Mateusz Przywara, Elżbieta Rakoczy, Łukasz Srokowski.

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025

oraz

PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO
PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

przygotowanych przez zespół ekspertów IBE.

Pracownia Pedagogiczna im.prof. Ryszarda Więckowskiego
Zwardoń 19, 34-373 Rajcza
eprsystem@gmail.com

*„Nie pójdę za wami waszą drogą kłamną. -
Pójdę gdzie indziej! - i Lud pójdzie za mną!”
Juliusz Słowacki*

Szanowny Panie Profesorze,

Wolność słowa istnieje tylko wtedy, gdy możliwość wyrażania swoich myśli, idei, opinii odbywa się bez cenzury, zastraszania, czy prawnych reperkusji. Wolność słowa, jako zasada państwa demokratycznego, chroniona jest przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej. Pewnym problemem wynikającym z wolności słowa jest kłamstwo, które będąc słowem, przenika bardzo szybko przestrzeń publiczną i napotyka na aprobatę u tych osób, które w danym słowie kłamstwa dostrzec nie potrafią lub dla poprawności politycznej kłamstwa dostrzec nie chcą. Kłamstwo prowadzi do dezinformacji, wadliwego i nielogicznego definiowania pojęć, a także wiedzy do relatywizmu. Relatywizm uderza w godność człowieka, w sposób szczególny człowieka małego, niedojrzałego, przedszkolaka i ucznia.

Przekazujemy w Pana ręce drugi dokument będący admonicją, czyli obywatelskim upomnieniem się o zachowanie przyrodzonej godności człowieka. W pierwszym przygotowanym przez nas dokumencie wskazywałyśmy, iż kierując do nauczycieli, ekspertów oświatowych, naukowców, a także rodziców uczących się dzieci materiał dotyczący profilu absolwenta, także absolwentki, Instytut Badań Edukacyjnych powinien przede wszystkim zadbać, aby czytelnik zaproszony do analizy wspomnianego materiału odkrył, iż MEN i IBE nie podejmują się kolejnych działań pozornych, powierzchownych, czy populistycznych. Czytelnik powinien znaleźć w materiale pt. PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI rzetelne podstawy naukowe, także prawne działania MENU i IBE, bo do takich działań powołane są te dwie instytucje w naszym państwie. Instytucje te nie są powołane do działania poza prawem.

Dostrzegając zmiany w przedstawionym materiale tzw. drugiej odsłonie dokumentu PROFIL ABSOLWENTA O ABSOLWENTKI, nie zauważamy poprawy jakościowej. Nadal projekt profilu absolwenta/absolwentki nie ma żadnych podstaw filozoficznych i stanowi zbiór dryfujących w niewiadomo jakich kierunkach pojęć. Trudno w tekście odnaleźć jakiegokolwiek odniesienia do realnej pedagogiki (humanistycznej, personalistycznej), psychologii, czy współczesnej wiedzy na temat mechanizmów uczenia się człowieka. Materiał nadal nie odnosi się do żadnych aktualnych badań naukowych, rezultatem których mogłyby być podjęte zgodnie z prawem decyzje o reformowaniu polskiej edukacji. O podstawy naukowe w reformowaniu edukacji upominał się w swym stanowisku Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk z dnia 14.11.2024 roku.

*Źle jest żyć w okowach konieczności,
żadna jednak konieczność nie zmusza nas do życia.
Seneka (za Epikurem)*

Profil to żadna konieczność.

Do szkoły, wcześniej przedszkola przychodzi młody człowiek ze swą unikalną, indywidualną osobowością, która przy pomocy stosownych programów edukacyjnych rozwija się i doskonali, a nie formatuje, czy dostosowuje do z góry określonego modelu. Sam wyraz profil zawsze oznacza pewien wycinek, a nie całość np. kontur twarzy, wizerunek twarzy, zarys twarzy, kształt drewna, zarys rzeki, a samo profilowanie to np. rodzaj obróbki plastycznej, modelowania na podstawie wzoru. Profil z jęz. francuskiego znaczy widok przedmiotu lub twarzy z boku, czyli zarys, kontur, obrys.¹ Nawet współczesne rozumienie profilu tzw. profilu osoby np. na portalach społecznościowych, to jedynie prezentacja fragmentu człowieka, a nie całej jego osobowości. Do przedszkola, szkoły przybywa cały człowiek i rozpoczyna swą wędrówkę poprzez doświadczenia w czterech obszarach rozwoju (fizycznym, emocjonalnym, społecznym, poznawczym), a nie wyłącznie w jednym lub dwóch wybranych. Zatem w efekcie finalnym z przedszkola, szkoły wychodzi cały człowiek jako absolwent, a nie jedynie jego fragment itd.

Upór z jakim MEN i IBE brnie w tworzenie profilu absolwenta jest zaskakujący z kilku powodów. Pierwszy, to oficjalne przedstawienie, iż te dwie instytucje nie rozumieją podstawowych pojęć lub na siłę chcą im nadać inne niż realne znaczenie. Drugi powód to samo prawo oświatowe, które nie obliguje szefowej resortu edukacji do tworzenia czegoś takiego jak profil absolwenta. Trzeci powód to sama definicja profilu absolwenta/absolwentki zawarta w drugiej odśłonie dokumentu z 2025 roku, która rodzi przerażenie, czy aby na pewno funkcjonujemy jeszcze w demokratycznym, wolnym kraju.

„Profil absolwenta i absolwentki to uniwersalny zasób komplementarnych i powiązanych ze sobą komponentów, w rozwijaniu których wychowankowie i wychowanki, uczniowie i uczennice powinni/powinny być wspierani/wspierane w trakcie swojej edukacji, począwszy od przedszkola, przez szkołę podstawową, aż do szkoły ponadpodstawowej. Przestrzenią dla realizacji tak zdefiniowanego celu polityki oświatowej powinna być zarówno działalność dydaktyczna, prowadzona w ramach poszczególnych obszarów kształcenia, jak i działalność wychowawcza oraz opiekuńcza placówek oświatowych.”

Powyższa definicja wskazuje w pierwszym swym zdaniu, że profil jest uniwersalnym zasobem komponentów, a w drugim zdaniu wskazuje, iż profil jest zdefiniowanym celem polityki oświatowej. Pomijając niskie kompetencje językowe, brak logiki w tworzeniu związków wyrazowych (np. cele się osiąga, a nie realizuje), twórcy definicji określili, iż celem polityki oświatowej jest uniwersalny zasób komponentów, czyli profil absolwenta i absolwentki, a uczeń ma być wspierany w rozwoju komponentów należących do tego uniwersalnego zasobu. Uczeń

¹ Źródła: Słownik frazeologiczny j. polskiego Stanisława Skorupki, Warszawa 1989r. , Słownik języka polskiego Pod red. naukową prof. dr Mieczysława Szymczaka tom II., Encyklopedia Powszechna PWN, pod red. Ryszarda Marcinkowskiego

nie ma być wspierany w integralnym rozwoju osobowości, ale w rozwoju komponentów czymkolwiek one są. Z komponentów składa się np. proszek do prania, pasta do zębów, maszyna, komputer itd. Człowiek ma strukturę substancjalną duchową i materialną. „Wspólnie substancja duchowa i materialna tworzy osobę... Nie można sobie wyobrazić ani pomyśleć bytu doskonalszego niż osobowy”.² Nie można sobie także wyobrazić, iż uczeń, a nawet pewien fragment jego osobowości składa się z zasobu komponentów.

Już w pierwszym dokumencie z 2024 roku pt. Admonicja wskazałyśmy na podstawowy brak w doborze elementów kolistego diagramu pojęcia godności osobowej ucznia. Diagram przedstawiał pewną ideę, zamyśl profilu absolwenta i absolwentki, nie przedstawiał natomiast istoty człowieka. Tym razem brak tej istoty jest znacznie dotkliwszy, ponieważ propozycja definicji profilu ucznia redukuje jego osobowość lub jej fragment do zasobu komponentów uniwersalnych, a redukcja człowieka nie jest niczym innym jak uderzeniem w jego godność. Zaproponowana nieudolna definicja niepotrzebnego elementu w systemie edukacji rodzi szczególnie wśród pedagogów, etyków, językoznawców skojarzenia z przeszłości np. profilowanie, modelowanie chłopców do wyznaczonych zadań w ideologicznych organizacjach.

Jeżeli szkoła w myśl propozycji IBE ma być zredukowana do wspierania uczniów w rozwoju uniwersalnych komponentów, a nie w rozwoju i kształtowaniu osobowości, to w jakiej instytucji młody człowiek będzie mógł rozwijać się integralnie, holistycznie, wielokierunkowo w poczuciu godności i wolności? Jaka instytucja zapewni rodzicom pomoc w kształceniu osobowości dzieci?

Proponowany przez autorów materiał nie jest potrzebny, aby przygotować np. kolejną reformę edukacji, nie jest także koniecznością, dzięki której np. nauczyciele inaczej tzn. lepiej zaczną uczyć. Z analizy tegoż materiału wynika, iż wraz z kolistym diagramem, którego zawartość prawdopodobnie (choć nie ma takiej pewności, bo tekst tego nie potwierdza) jest tzw. zasobem komponentów, wynika coś w rodzaju propozycji zmian w edukacji. Jakich zmian? Zawartość kolistego diagramu od lat funkcjonuje w programach nauczania i wychowania, choć inaczej sformułowana, nie jest niczym nowym, zaskakującym, jest jedynie pewną częścią, a nie całą koncepcją kształcenia. Zawartość kolistego diagramu, a także treść przedstawionego przez IBE biuletynu nie przedstawia podstawowego pytania - Jaki ma być cel zmian? Okazjonalnie i w mediach pani Barbara Nowacka wypowiada jedynie niewiarygodne przesłanie, iż „**chcemy stworzyć człowieka przyszłości**”.

Kto chce stworzyć człowieka przyszłości? Pani Barbara Nowacka? Partia polityczna do której Pani Barbara Nowacka należy? Rodzice, nauczyciele, naukowcy, społeczeństwo? Kto?

Słowa wypowiedziane w mediach prezentują pychę lub niewiedzę. W języku polskim mamy bowiem dwa słowa stwórca i twórca. To stwórca może stworzyć byt, istnienie, twórca tworzy nazwę dla bytu, dla istnienia, to twórca decyduje o jego znaczeniu, funkcji.³ Czy to jedynie

² Cz. S. B a r t n i k, *Personalizm*, Lublin 2002, s. 96.

³ patrz. *Elementarz Jana Pawła II – praca pod red. Krzysztofa Dybciaka – Wydawnictwo Literackie- Kraków 2001*

nieumiejętność doboru słów charakteryzuje projekt pani Barbary Nowackiej? Czy może to wyłącznie przejęzyczenie?

Zestawiając wypowiedź z materiałem IBE widzimy, iż filozofia, etyka, retoryka nie należą do tzw. mocnych stron autorów materiału pt. Profil absolwenta i absolwentki, a pani minister zapomniała, że nie jest Bogiem.

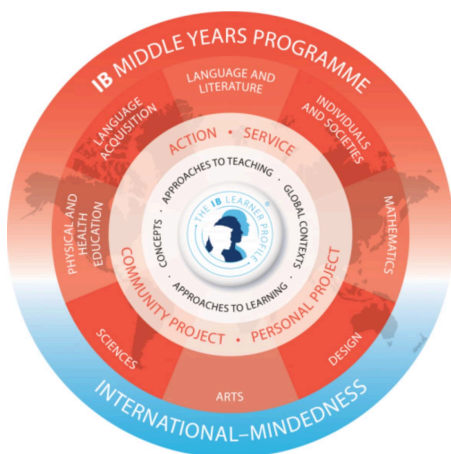
O tworzeniu przyszłości dziecka, ucznia wypowiadał się w XX wieku wybitny pedagog Janusz Korczak. Jak ważne w kontekście pracy nad profilem absolwenta stają się jego słowa.

„Dla jutra lekceważy się to, co dziś [dziecko] cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat.”

*Szczegół można zrozumieć jedynie na tle całości,
a wyjaśnienie szczegółu z góry zakłada wyjaśnienie całości.
Friedrich Schleier Macher*

Niedoskonałe koło

Niezwykłe sprawni internauci zauważyli, że IBE w swym projekcie próbuje wzorować się na kolistych modelach przedstawiających charakterystykę programu szkół z międzynarodową maturą tzw. International Baccalaureate (IB). Struktura diagramów wspomnianych kół reprezentuje zagadnienia istotne dla programu szkół IB. Całość programu prezentowana w formie koła ma sens, bo koło jako figura geometryczna jest doskonałe, może przedstawiać całość, także doskonałość, skuteczność, jakość programu szkoły. Wizja programu zamknięta w kole prezentuje zatem coś co można nazwać charakterem szkoły, profilem ucznia uczącego się w szkole IB (***The IB Learner profile***), ucznia w procesie rozwoju, a nie w procesie formatowania. Program zamknięty na poziomie ogólnych pojęć w diagramie, przedstawia ten wycinek życia ucznia, który dotyczy bezpośrednio doświadczeń organizowanych dla niego w szkole IB. W innych szkołach profil uczącego się ucznia byłby inny np. w szkołach muzycznych,



sportowych, publicznych, niepublicznych. Koło które jest diagramem takiego profilu prezentuje cały program szkoły, choć na poziomie bardzo ogólnych zagadnień. Zagadnienia programu wypełniają całe koło i tworzą spójną całość.

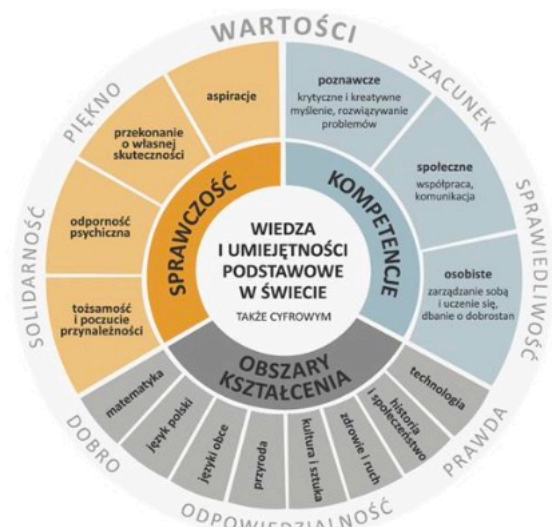
O ile profil uczącego się ucznia szkoły, a nawet przedszkola wynikających z programu tychże placówek wydaje się być uzasadniony, bo rodzice wybierają sobie z różnych ofert programowych tę która odpowiada im dla ich dziecka, tworzenie profilu absolwenta i absolwentki dla całego systemu edukacji nie jest uzasadnione, bo w ogóle nie da się uzasadnić celowości istnienia jednolitego profilu wszystkich absolwentów, czyli takich samych osiągnięć wszystkich uczniów. Od jednego programu nauczania w całym systemie edukacji odeszliśmy w 1999 roku na skutek zmian demokratycznych w naszym państwie, właśnie dlatego, aby wyzwolić twórcze działania samych nauczycieli, dać szansę uczniom rozwijać swoje talenty, uwzględnić ich zainteresowania, potrzeby i możliwości. Powstały od tamtego czasu bardzo ciekawe inicjatywy, szkoły STO, autorskie licea artystyczne ALA, zielone przedszkola, szkoły edukacji domowej i wiele innych. Programów tychże placówek nie da się opisać zawartością kół zaprezentowanych w dwóch odsłonach projektu IBE, kół, które są zbiorem pojęć dryfujących, nie powiązanych z sobą logicznie, czasami niepoprawnie zdefiniowanych. Programy wspomnianych wcześniej szkół są znacznie bogatsze, adekwatne do potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży.

IBE utworzyło dwa wadliwe koła po omacku, koła niedoskonałe bo ich struktura zaprzecza spójności rozwoju człowieka, a nawet jest zaprzeczeniem dorobku naukowego, pedagogicznego instytucji, które od lat wspierają i rozwijają polskie placówki oświatowe. Przyjrzyjmy się kilku przykładom.

Przykład pierwszy.

W obu kołach obszarem kształcenia są tzw. języki obce. Twórcy kół zapomnieli, iż w umowie koalicyjnej obecnie rządzący zapisali wprowadzenie dwujęzyczności do systemu edukacji.

Zatem w kołach powinien być wpisany drugi język, a nie języki obce. Politycy jak zwykle zapomnieli co obiecali i ignorują dorobek programowy około 2000 przedszkoli w Polsce funkcjonujących od lat w Programie



Powszechnej Dwujęzyczności - Bilingual Future.⁴ Zapisy w kole nie są adekwatne do rzeczywistości, a rzeczywistość znaczenie wyprzedza pomysły autorów projektu IBE.

Przykład drugi

Na obu kołach zapisane zostały trzy pojęcia: sprawczość, kompetencje i obszary kształcenia. O ile kompetencje i obszary kształcenia to pojęcia ogólne zatem zrozumiałym jest ich zapis na tym samym poziomie, to sprawczość (termin w naukach społecznych oznaczający zdolność oddziaływania jednostki na innych, używany często przez publicystów, dziennikarzy, polityków w odniesieniu do skuteczności działania liderów grup społecznych) jest terminem szczegółowym. Pojęcie szczegółowe sprawczość jako zdolność przynależy do instrumentalnej sfery osobowości. Szkoła odkrywa tę zdolność, wspiera jej rozwój, ale faktyczne intencjonalne działania sprawcze ucznia pojawiają się poza szkołą, w konfrontacji jego wiedzy i umiejętności z sytuacją funkcjonowania w innej grupie społecznej. Bardzo profesjonalne podejście do konfrontowania wiedzy i umiejętności ucznia zdobytej w szkole z innymi miejscami w których przecież człowiek także się rozwija pokazują cele pedagogiczne szkół ALA.⁵ Dlaczego MEN i IBE nie skorzystało z dorobku naukowego i pedagogicznego wspomnianych szkół?

Podkreślaliśmy już w pierwszym dokumencie pt. Admonicja, iż poczucie sprawstwa wraz z poczuciem godności, to poczucia tożsamościowe człowieka, razem budują poczucie wartości dziecka, ucznia. Poczucie wartości dziecko, uczeń odczuwa gdy doświadcza szacunku do własnej godności. Sprawczość jako zdolność skutecznego działania, oddziaływania na ludzi nie składa się tak jak zapisano w kole jedynie z przekonania o własnej skuteczności, własną skuteczność trzeba realnie przeżyć i odczuć na podstawie świadomości własnej wartości. Samo przekonanie o własnej skuteczności ma wiele młodych osób piszących o sobie na portalach społecznościowych. Polubienia postów, zdjęć, filmów dają uludę sprawczości, ważności, czyli przekonanie o własnej skuteczności. Samo przekonanie, nie jest realnym świadomym doznaniem. Te same osoby poza wirtualnym światem sprawcze nie są.

Taki szczegół jak sprawczość można by zrozumieć jedynie na podstawie wyjaśnienia znaczenia całości koła. Choć pozornie znaczenie takie określili jego twórcy, uważając, iż definicja profilu absolwenta, absolwentki to uniwersalny zasób komplementarnych komponentów, czyli mglisty cel polityki oświatowej. Nawet gdyby przyjąć takie dryfujące pojęcia i aberracje jako punkt odniesienia do rozumowania, czytelnik pozostaje po przeczytaniu materiału z następującymi problemami:

- ***Nikt nie wytłumaczył czytelnikowi dlaczego właśnie taki ma być cel polityki oświatowej i skąd on się wziął ?;***
- ***Nikt nie wyjaśnił dlaczego z „zasobu zaprojektowanych komponentów” nie wynika integralna koncepcja człowieka ?;***
- ***Nikt nie wyjaśnił, czy w ogóle istnieje jakakolwiek zgoda społeczna na ponowne zaakceptowanie marksizmu w edukacji ?***

⁴ www.dwujezycznaedzieci.pl

⁵ www.ala.art.pl

Jeżeli nawet przyjęlibyśmy, iż to niedoskonałe koło ma stanowić jakikolwiek punkt odniesienia, aby dokonać zmian w systemie edukacji, to kierunek tych zmian jest zatrważający, przede wszystkim z uwagi na brak w projekcie IBE istoty człowieka, jego dynamicznej osobowości, godności, indywidualności, procesu etycznego wychowania, czy funkcji autorytetu w procesie rozwoju uczniów. „Można bowiem rozwijać pedagogicznie skuteczną działalność w różnych systemach wartości”⁶ ukazując swą sprawczość, skuteczność wobec grupy wychowanków „(ostatecznie i w Hitler-Jugend byli sprawni i inteligentni wychowawcy).”⁷

Nie można wychować, wykształcić człowieka, nie opierając tychże procesów na godności osobowej dziecka, ucznia oraz pomocy w budowie jego tożsamości. Te podstawowe wartości, których koła nie przedstawiają, wynikają wprost z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, zatem budowa jakiegokolwiek nowego systemu edukacji z pominięciem tych konstytucyjnych wartości jest **łamaniem prawa**. Koła nie przedstawiają ucznia i ewentualnych jego zasobów w postaci wiedzy, umiejętności i postaw, ale zlepek pojęć przedstawionych na różnym poziomie ogólności, czasami nieprawidłowo zapisanych np. ruch i zdrowie to nie obszar kształcenia, a zagadnienia dotyczące kształcenia w obszarze rozwoju fizycznego, czasami zbyt szczegółowych np. przekonanie o własnej skuteczności, które o ile się ma, nabywa się poza szkołą w nowych sytuacjach życiowych w których korzysta się z zasobów nabytych w szkole.

Pojęcia kół, wrysowane w sztuczne układy sprawiają wrażenie swoistej matrycy czegoś, wprawiają czytelnika w kłopot aberracji dalekiej od odpowiedzi na podstawowe pytania:

- ***W jakim celu zbudowano koła ?***

Przecież poczucia przynależności do wspólnoty (w kole część pomarańczowa) nie zbudujemy pomijając godność osobową i poczucie wartości, a te pojęcia w koła nie zostały wpisane.

- ***Do kogo zatem odnosi się wartość szacunek ?***

Przecież godności osoby, której szacunek należy okazać nie ma w kołach.

Koła przedstawiające profil absolwentki i absolwenta nie odnoszą się do konkretnych osób, uczniów, dzieci, nie przedstawiają nawet jakiegoś materiału roboczego, który do tych absolwentów mógłby się odnieść. Koła prezentują jedynie niedoskonały stan umysłu osób, autorów kolistych diagramu, którym się wydaje, że na edukacji się znają, które nie przewidują nawet, iż **prezentowana struktura łamie prawa człowieka**, ponieważ każdy człowiek ma prawo do swej tożsamości w każdej sytuacji życiowej, szczególnie w takiej, która dotyczy systematycznego jej poznawania w procesie wychowania.

Niewiarygodnie i nieodpowiedzialne są zapisy dotyczące rozwoju fizycznego człowieka, redukujące kształcenie w tym obszarze wyłącznie do zakresu zdrowia i samego ruchu, a przecież młody człowiek powinien dbać o swój rozwój fizyczny, aby nabyć konkretne umiejętności pozwalające mu wykorzystać własną aktywność fizyczną w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, sportowej, rekreacyjnej, artystycznej i obronnej. Twórcy profilu absolwentki i absolwenta zapomnieli w jakich czasach żyjemy, że za wschodnią granicą naszego

⁶ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996

⁷ tamże

państwa trwa regularna wojna. Ta skrajna nieodpowiedzialność redukująca funkcje wychowania fizycznego jest kolejnym przejawem **braku szacunku do najmłodszych obywateli naszego kraju.**

Koło, które z racji swej doskonałości powinno ukazywać integralny model rozwoju człowieka jest niedoskonałe i to do struktury tegoż koła eksperci IBE przystosowują zapisy projektowanych przez siebie podstaw programowych. Zatem absolwent przedszkola, klas I - III i kolejnych etapów edukacyjnych nie będzie miał szansy, aby odkryć siebie i swoich możliwości, stanie się absolwentem dostosowanym do struktury koła. Będzie także władał językiem obcym, pomimo, iż dwujęzyczność jako model nieczynienia drugiego języka obcym (dwujęzyczność jako zamierzone zanurzenie w drugim języku od urodzenia) została wpisana w umowę koalicyjną obecnego rządu. Umowa koalicyjna jest na papierze, minister o niej zapomina, IBE nic o niej nie wie, eksperci IBE także nie wiedzą. Dzieci zatem będą zakuwać tzw. słówka w języku obcym gdy na całym świecie od przedszkola począwszy stosowane są już metody oparte na immersji językowej. Niedoskonałe koło i jego struktura to krok w kierunku destrukcji systemu oświaty, a nie zaproszenie do edukacji przyszłości. Zapowiadana wielokrotnie przez minister Barbarę Nowacką spójność nowych podstaw programowych już na poziomie projektów ukazuje totalny brak spójności, nie można bowiem spajać (poprzez zlepianie dowolnych części tekstu) wyobrażeń autorów, jeżeli nie istnieje wspólny filozoficzny fundament podstaw programowych tworzący spójność samej koncepcji w nich zawartej.

Otwórz ramiona, aby się zmienić, ale nie puszczaj swoich wartości.

Dalajlama

Błędnie zdefiniowane wartości

Podstawowe wartości triady platońskiej o których tęgie głowy filozoficzne minionych epok napisały tomy, nagle w XXI wieku musiały być ponownie zdefiniowane aby jak wskazują autorzy „rodzice wiedzieli czego oczekiwać od szkoły”, a „nauczyciele i nauczycielki wiedzieli/wiedziały, w rozwoju jakich kompetencji powinni wspierać uczniów i uczennice...”. Wniosek nasuwa się sam. MEN i IBE informują rodziców, nauczycieli o manualnym sterowaniu systemu edukacji, przy czym ster trzymać zamierzają właśnie te instytucje. Przyjęte przez autorów definicje mają specyficzną konstrukcję np. wolność rozumiana jako..., szacunek rozumiany jako..., prawda rozumiana nie tylko jako..., itd. Czytając takie konstrukcje definicji otrzymujemy jako nauczyciele polecenie, że np. mamy daną wartość w taki, a nie inny sposób rozumieć. Zaskoczeniem jest także fakt, iż autorzy nie podają w ogóle źródeł tak zdefiniowanych wartości, żadnej podstawy filozoficznej, etycznej. Przyjrzyjmy się zatem kilku przykładom, aby uporać się z intencją autorów w definicjach zawartą.

Przykład pierwszy - Prawda

„Prawda, rozumiana nie tylko jako zgodność informacji ze stanem faktycznym, ale także odróżnianie faktu od opinii, fikcji od rzeczywistości, weryfikowanie informacji w wiarygodnych źródłach oraz dostrzeganie fake newsów i mitów pseudonaukowych, stanowi fundament rozwoju nauki, kultury i społeczeństwa.”

Rodzice, nauczyciele, obywatele od niepamiętnych czasów traktują prawdę jako istotne pojęcie, zgodność osądu z rzeczywistością, zgodność myślenia z tym co mówimy, skąd konsekwentnie powstaje cecha człowieka jako osoby prawdomównej. Odróżnianie faktu od opinii, weryfikowanie informacji, to procesy dochodzenia do prawdy, a nie sama zgodność osądu z rzeczywistością. Można także weryfikować informacje w wiarygodnych źródłach np. w Ustawie o systemie oświaty, czy Ustawie Prawo oświatowe na skutek rozporządzenia o ocenianiu podpisanego przez szefa resortu edukacji, aby poszukać, czy minister ma prawo wskazywać które zadania domowe należy oceniać, a które nie, czy wolno zadawać zadania domowe, czy nie. Sama weryfikacja informacji doprowadzi do odkrycia, że szefowa resortu nie może wskazywać które zadania domowe należy oceniać, a które nie, nie może także zabraniać nauczycielom zadawania zadań domowych. Czy zatem informacje zawarte w rozporządzeniu ministra edukacji są „zgodne ze stanem faktycznym”? Nie. Czy staną się „fundamentem rozwoju nauki, kultury i społeczeństwa”? Nie.

Przykład drugi - Dobro

*„Dobro, rozumiane jako życzliwe otwarcie na drugiego człowieka, naturę i całą rzeczywistość,”...
..., W codziennym życiu przejawia się w postawach altruizmu, sprawiedliwości i troski o innych.”*

Ta zaskakująca definicja dobra, która redukuje jedno z najważniejszych pojęć do najuboższej formy w historii świata, pozostaje w sprzeczności przede wszystkim z dobrem moralnym, możemy bowiem być otwarci na drugiego człowieka i całą rzeczywistość, a w codziennym życiu dokonywać czynów niesprawiedliwych, dyskryminujących itd. Zapraszając kogoś w progi sekty jej liderzy są otwarci na drugiego człowieka, wyrażają nawet troskę i zainteresowanie jego potrzebami, zabierając mu jednocześnie jego wolność. Zredukowane pojęcia dobra wyłącznie do kilku wybranych idei pozostaje w sprzeczności ze zdefiniowaną wcześniej przez tych samych autorów prawdą, nieprawdziwe pojęcie dobra zawarte w dokumencie IBE, zamiast stanowić fundament rozwoju nauki, kultury i społeczeństwa zbudować może grunt do działania odwodzącego od nauki, od kultury i społeczeństwa.

Przykład trzeci - Piękno

„Piękno, rozumiane jako dostrzeganie w świecie, naturze, drugim człowieku i sztuce tego, co budzi podziw, zachwyt i pozytywną uwagę, jest wartością estetyczną, dostrzegalną poprzez zmysły lub intelekt, która inspiruje twórczość intelektualną, artystyczną i duchową.”

Taka definicja piękna odnosząca się wyłącznie do wartości estetycznych bez wartości moralnych, co jest podstawowym błędem (zarówno dobro jak i piękno to istotne atrybuty człowieka odnoszące się do wartości estetycznych i moralnych), odrzuca pozytywne wartości pozaestetyczne np. patriotyzm, bohaterstwo, poświęcenie itd. Stworzony przez autorów powyżej definicji bałagan pojęciowy prezentuje brak wiedzy dotyczącej podstawowej funkcji piękna w kształtowaniu tożsamości człowieka. Choć w dalszym opisie trzech na nowo zdefiniowanych wartości autorzy wspominają, iż wartości te zachęcają uczniów do rozwijania silnego kompasu moralnego, zapominają, że sam kompas służy wyznaczaniu punktu odniesienia

w drodze, nie oznacza drogi. Przyklejenie do pojęcia kompas przymiotnika moralny tworzy związek wyrazowy niepoprawny, moralność dotyczy procesu dokonywania wyborów pomiędzy wartościami, a sam kompas tego wyboru nie dokona. Autorzy zapomnieli także, że piękno wiąże się z tym, co idealne, duchowe i moralne, stanowi punkt odniesienia, aby uzasadniać inne wartości. Pojęcie kompasu w materiale tworzy iluzję spójności z zapowiadaną przez panią Barbarę Nowacką reformą. Niestety w nazwie tejże reformy *Kompas jutra* także ukryty jest błąd. Istotą kompasu niezależnie czy patrzyliśmy na niego wczoraj, czy patrzymy dzisiaj, czy patrzeć będziemy jutro jest to samo, kompas wyznaczy północ. Nic więcej.

Błędnie zdefiniowane wartości demontują triadę platońską, która wpisana została do celu przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej podstaw programowych z 2017 roku, rujnując podstawy naszej cywilizacji tworząc absurdalny i wadliwy materiał, który nawet w wersji roboczej nie powinien być brany pod uwagę jako punkt odniesienia do budowy systemu edukacji. Konsekwencje bałaganu pojęciowego pojawiają się w zapisach proponowanych podstaw programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Causa causae est etiam causa causati

Cele które nie są celami.

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.

W naszych rozważaniach pochylamy się nad treściami projektu podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, aby na ich podstawie wskazać swoistego rodzaju nieudolność redakcyjną, która nie wynika jedynie z braku warsztatu językowego ekspertów, ale także z braku konkretnej wiedzy, czym jest, a czym nie jest cel edukacyjny. W przedstawionym dokumencie eksperci nie sformułowali celu ogólnego wychowania przedszkolnego, ale tzw. cel nadrzędny.

„Nadrzędnym celem wychowania przedszkolnego jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej oraz wsparcie ich w pełnej realizacji potencjału - zarówno jako jednostek, jak i członków społecznej i demokratycznej wspólnoty. Wychowanie przedszkolne kształtuje postawy oparte na dbałości o dobro wspólne, szacunku do innych, pielęgnowaniu tradycji i kultury narodowej oraz rozwija poczucie odpowiedzialności i postawy patriotyczne.“

Potencjał, który tkwi w dziecku należy wykorzystać po to aby dziecko mogło realizować zadania i osiągać np. cele rozwojowe. **Samego potencjału się nie realizuje.** Nie można zatem wesprzeć człowieka w realizacji jego potencjału, natomiast można i trzeba wesprzeć dziecko w odkryciu własnego potencjału. Takie niepoprawne używanie słów przez ekspertów IBE musi budzić przerażenie tym bardziej, że w drugim zdaniu tejże definicji eksperci odkryli nie wyłącznie swój potencjał, ale stan własnej wiedzy na temat faz rozwoju człowieka. W drugim zdaniu przytaczanego celu nadrzędnego wychowania przedszkolnego dowiadujemy się, że wychowanie przedszkolne, czyli etap rozwoju, etap jeszcze nieformalny, kształtuje postawy. Otóż kształtowanie postaw u młodego człowieka wiąże się z tzw. zjawiskiem interioryzacji wartości, czyli przyjmowaniu ich jako własnych. Etap rozwoju w którym to się dzieje przypada na tzw. okres dojrzewania, czyli koniec szkoły podstawowej, a nie na etap przedszkola. Interioryzacja wartości pojawia się jako zjawisko na skutek wyodrębnienia się tzw. własnej woli człowieka, a nie woli zależnej, którą charakteryzują się dzieci przede wszystkim w wieku przedszkolnym, czy wczesnoszkolnym.

Cel sformułowany przez ekspertów IBE nie jest celem w wymiarze naukowym, merytorycznym, a przede wszystkim nie może być celem w wymiarze praktycznym, zaprzecza bowiem nauce i zdrowemu rozsądkowi.

Niestety niepoprawnie sformułowany cel nadrzędny stworzył konsekwencje w redakcji kolejnych celów, które jawią się jako zapisy przystosowujące rozwój dzieci jedynie do tzw. profilu absolwenta/absolwentki, jednocześnie wprowadzając kolejne błędy merytoryczne. Autorzy wprowadzili do zapisów tychże celów następujące słowa: konstruowanie, rozwijanie, wzmacnianie, wprowadzanie. Są to słowa oznaczające procesy, a proces nie jest celem może jedynie prowadzić do osiągnięcia celu. Proces nie może być celem, bo jest zadaniem. Autorzy skonstruowali zatem zadania, ale nazwali je celami. Przyjrzyjmy się przykładom:

„konstruowanie przez dzieci wiedzy, wynikającej z ich aktywnego działania i ciekawości poznawczej, pozwalającej zrozumieć otaczający je świat i otworzyć się na nowe doświadczenia; “

„rozwijanie kompetencji ruchowych i postawy troski o zdrowie i bezpieczeństwo”

Przedstawione powyżej cele są w rzeczywistości zadaniami ponieważ prezentują procesy. Konstruowanie wiedzy przez dzieci nie jest wyłącznie zadaniem dla przedszkola, uczeń w szkole także konstruuje swoją wiedzę, rozwijanie kompetencji i postaw dotyczy okresu dojrzewania, a nie przedszkola.

Podobne błędy zawiera dokument dotyczący edukacji wczesnoszkolnej. Eksperci nie skonstruowali celu ogólnego edukacji wczesnoszkolnej, zatem nie wiemy w jakim celu dziecko idzie do szkoły. Brak celu ogólnego edukacji wczesnoszkolnej uniemożliwia prawidłową konstrukcję celów szczegółowych adekwatnych do tego etapu kształcenia. Eksperci skonstruowali natomiast osiem celów edukacji wczesnoszkolnej, a każdy cel jest w rzeczywistości procesem, czyli zadaniem np.

„Zdobywanie wiedzy i umiejętności umożliwiających aktywne poznawanie i budowanie podstaw rozumienia świata.”

„Rozwijanie poczucia własnej wartości i motywacji do osiągania sukcesów edukacyjnych zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami.”

Powyższe zadania mogłyby być celami wtedy i tylko wtedy gdyby przedstawiały osiągnięcia np. zdobycie wiedzy i umiejętności na dany temat, a nie zdobywanie, rozwinięcie poczucia własnej wartości, a nie rozwijanie. Prawidłowa konstrukcja celów doprowadziłaby jednak do szybkiego odkrycia, iż cele takie nie są celami edukacji wczesnoszkolnej, ale celami edukacji na wszystkich etapach edukacyjnych. Warto wspomnieć, iż sama zamiana wyrazów zdobywanie na zdobycie, czy rozwijanie na rozwinięcie nie rozwiązuje problemu wartości merytorycznej przedstawionych celów edukacji wczesnoszkolnej, które są zadaniami dla całej edukacji. Gdyby eksperci skonstruowali cel ogólny np. *Zdobycie podstaw rozumienia świata*, wówczas zadanie do takiego celu brzmiałoby np. *Zdobywanie wiedzy i umiejętności w zakresie podstaw rozumienia świata*. **Nie zmienia to jednak faktu, iż cel i zadanie takie dotyczą całej edukacji w szkole podstawowej, a nie jedynie edukacji wczesnoszkolnej.**

Przytoczona na początku fragmentu naszego tekstu o celach łacińska sentencja - *Causa causae est etiam causa causati* - wyjaśnia dokładnie problem który tworzy systemowi edukacji IBE i MEN, ponieważ przyczyną skutku jakim są źle sformułowane cele w postaci zadań, stał się niemerytoryczny materiał IBE, który zbudowany został także na fałszu badawczym. Większość doradców metodycznych i konsultantów edukacji wczesnoszkolnej, także wychowania przedszkolnego podczas przeprowadzanych badań wypowiedziała się, że nie oczekują zmian w podstawach programowych. IBE dokonuje tych zmian na siłę korzystając z wiedzy i umiejętności zatrudnionych ekspertów, którzy być może dobrze pracują z dziećmi, czy ze studentami, co nie jest równoznaczne z umiejętnościami prawidłowej redakcji tekstów. Na siłę zmieniano podczas konsultacji wyrazy obowiązującej podstawy programowej przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, aby dokonać zmiany dla zmiany. **Zmiana dla zmiany doprowadziła niestety do nielogicznej redakcji zdań.**

*Przyczyną nieosiągnięcia większości celów głównych
jest zajmowanie się w pierwszej kolejności sprawami drugorzędnymi.
John C. Maxwell*

Kompetencje własnego zagubienia.

Eksperci IBE w projektach podstaw programowych dla przedszkola używają wszędzie gdzie się da pojęcia kompetencje. Uważają nawet, iż stosując nazewnictwo z tzw. Profilu absolwenta/absolwentki np. kompetencje fundamentalne, osobiste, przekrojowe tworzą spójność w koncepcji podstaw programowych. Niestety spójność to nie aspekt stosowania takich samych wyrazów, ale konsekwencja w stosowaniu założeń przygotowanej koncepcji. Brak celu ogólnego w edukacji wczesnoszkolnej i nieprawidłowy cel wychowania przedszkolnego informuje czytelnika, iż w dokumentach tych nie można odnaleźć wspólnej koncepcji rozwoju dzieci na tych dwóch etapach. Eksperci gubią się nawet w wyjaśnieniach co oznaczają przytaczane przez nich kompetencje. W dokumencie dotyczącym przedszkola wszystkie wymieniane kompetencje to zdolności, co jest oczywiście porażką intelektualną ekspertów, **zdolności to cechy wrodzone człowieka, a kompetencje trzeba nabyć w procesie edukacji.** W dokumencie

dotyczącym edukacji wczesnoszkolnej eksperci nie zdefiniowali kompetencji, użyli ich w sposób okazjonalny tu i ówdzie jako zamiennik klasycznych pojęć bardziej adekwatnych do tego etapu edukacji np. umiejętności, wiedza. Nazwą kompetencje posłużyli się w części zaczynającej się podtytułem - *Specyfika i struktura edukacji wczesnoszkolnej*, aby czytelnik odniósł wrażenie, że jest to koncepcja dokładnie przystosowana do tzw. Profilu absolwenta/absolwentki. Przyjrzeć trzeba się zatem skonstruowanym przez ekspertów zapisom:

„Edukacja wczesnoszkolna ma charakter zintegrowany, skoncentrowany wokół kompetencji fundamentalnych - językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych - i kompetencji przekrojowych - rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i kreatywnego, współpracy, dbania o innych, kierowania sobą i dbania o siebie.”

„Dzieci zdobywają i wykorzystują wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin w sytuacjach życia codziennego. Zróżnicowane działania i doświadczenia są pogłębiane, rozszerzane i systematyzowane w szkole. Dzieci uczą się elastycznie nimi posługiwać, łącząc obserwacje, fakty, koncepcje i idee w spójny system, m.in. poprzez aktywne uczestnictwo w zintegrowanych doświadczeniach edukacyjnych tworzących odpowiedni kontekst rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i moralnego dziecka. “

Specyfika edukacji wczesnoszkolnej w pierwszym zdaniu dotyczy jej zintegrowanego charakteru skoncentrowanego wokół kompetencji fundamentalnych i przekrojowych, które jawią się jako umiejętności przynależne do poznawczego, fizycznego i społecznego obszaru rozwoju człowieka. **Zatem brakuje w tym zdaniu obszaru emocjonalnego rozwoju człowieka. Brakuje także pojęcia kompetencji osobistych, które ujęte były w kołach profilu absolwenta i w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.** Specyfika edukacji wczesnoszkolnej w drugim zdaniu dotyczy zróżnicowanych działań i doświadczeń, które dzieci łączą w spójny system przez uczestnictwo w zintegrowanych doświadczeniach edukacyjnych. Zintegrowane doświadczenia edukacyjne tworzą kontekst rozwoju dziecka: intelektualny, emocjonalny i moralny. **Tym razem brakuje w zdaniu obszaru fizycznego.** Można zatem przyjąć, iż eksperci w pierwszym zdaniu zorientowali się, że wymienione kompetencje nie wyczerpują tematu całościowego rozwoju dziecka i dopisali drugie zdanie, które bardziej przypomina edukację wczesnoszkolną niż pierwsze, ale także nie ukazuje całościowego rozwoju dziecka. Eksperci demonstracyjnie chcieli odejść od obecnej koncepcji podstawy programowej, integralnego rozwoju dziecka w naturalnych obszarach. Uczynili to bez skonstruowania klarownej innej koncepcji. Zajęli się szczegółem jakim jest przystosowanie swoich zapisów do profilu absolwenta, zamiast zająć się uczącym się dzieckiem i koncepcją na jego kształcenie.

Specyfika edukacji wczesnoszkolnej zawarta w przedstawionym dokumencie nie zawiera żadnego naukowego paradygmatu edukacyjnego, strategii uczenia się dzieci na danym etapie rozwoju, nie wskazuje istoty kształcenia zintegrowanego, czy rodzajów integracji. Krótki opis tejże specyfiki nadmienia, iż dziecko uczestniczy w zintegrowanym doświadczeniu edukacyjnym. Eksperci nie tłumaczą jednak czym jest to zintegrowane doświadczenie edukacyjne. Dowiadujemy się jedynie, że to ono tworzy kontekst rozwoju dziecka z pominięciem rozwoju fizycznego. **Czy dziecko w wieku 7 - 9 lat jest w stanie uczestniczyć w doświadczeniu edukacyjnym bez zaangażowania fizycznego i to w doświadczeniu zintegrowanym?**

Istotą pogubienia ekspertów staje się sprzeczność w znaczeniach używanych pojęć, które w świecie realnej wiedzy naukowej tworzą system wzajemnie zależnych i logicznych związków wyrazowych. W przedszkolu i w klasach I - III, czyli w okresie dzieciństwa, dziecko nie może i nie jest w stanie osiągać kompetencji *kierowania sobą i dbania o siebie*, bo faza rozwojowa w której się znajduje umożliwia mu jedynie kierowanie się tzw. wolą zależną od rodziców, opiekunów, nauczycieli, dziecko w tym wieku wie czego chce, ale nie zawsze to czego chce jest dla niego dobre. Oczekiwania dziecka, a jego realne dobro to dwa światy, stąd dziecko w kierowaniu sobą potrzebuje wsparcia rodziców i nauczycieli. Nie zdobędzie na tym etapie kompetencji w takim zakresie nawet gdy zapiszemy ją w rozporządzeniu dużymi literami. Kierowanie sobą i dbanie o siebie w rozumieniu kompetencji może zacząć się ujawniać u niektórych uczniów klas starszych szkoły podstawowej od momentu dojrzewania w której to fazie wola zależna przeradza się w tzw. Ja, czyli wolną niezależną od dorosłych wolę. Proces ten nawet w okresie dojrzewania nie wygląda tak jakby chcieli tego eksperci od kompetencji kluczowych. Na kompetencje zawsze składają się różne jej aspekty: wiedza, umiejętności (sprawności i nawyki) oraz postawy. Dziecko w klasach I - III przy najbardziej kompetentnych działaniach rodziców i nauczycieli nie ujawni w swym działaniu żadnych kompetencji, nie będzie ich nabywało jeszcze. W okresie dojrzewania kompetencje młodzieży będą się ujawniały stopniowo z uwagi na pojawiającą się ich niezależną wolę i zinterioryzowane, przyjęte jako własne wartości.

Eksperci IBE posiadają informacje na temat przygotowanego profilu i zastosowali je w przygotowaniu projektów podstaw programowych. Posługiwanie się informacjami, a nie wiedzą naukową prowadzi do zagubienia. Rezygnacja z wiedzy naukowej jest decyzją, którą podjęli z własnej woli na podstawie wartości które wyznają.

„Sztuka łączenia wszystkiego ze wszystkim” jako cytat z „Ksiąg Jakubowych” Olgi Tokarczuk pozwala na fantazjowanie i niezobowiązującą zabawę umysłową.

Łączenie prawdy naukowej o naturalnym rozwoju dziecka z twórcami językowymi szefów resortu edukacji za przyczyną kompetencji własnego zagubienia ekspertów IBE nie jest wyłącznie ich porażką intelektualną, jest przede wszystkim porażką moralną.

*Realizacja, w sensie semantycznym, oznacza wprowadzenie czegoś w życie, urzeczywistnienie czegoś. W pedagogice pojęcie realizacji związane jest z pojęciem programu.
prof. Ryszard Więckowski*

Podstawa programowa, a może jednak program nauczania.

Czytając uważnie treści zaproponowanych dokumentów IBE należy zwrócić uwagę na rozumienie przez autorów samego pojęcia programu nauczania i pojęcia podstawy programowej. Podstawa programowa jako dokument na fundamencie którym budowane są programy nauczania spełnia inną funkcję niż program nauczania. W pedagogice pojęcie realizacji dotyczy programu nauczania, realizuje się program i zapisane w nim zadania, projekty itd. Podstawę programową się natomiast wdraża poprzez konstrukcję i realizację programów.

Niestety autorzy podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej uważają, iż podstawę programową należy realizować. Takie podejście ujawniają w następującym zdaniu:

„Wiedza i umiejętności dzieci są różnorodne, co jest naturalną cechą rozwojową, zatem realizacja podstawy programowej wiąże się z koniecznością dostosowania procesu uczenia się do indywidualnych potrzeb i tempa rozwoju każdego dziecka.“

Autorzy podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej zakładają więc, że podstawa programowa to program nauczania do realizacji i nie rozróżniają funkcji tych dwóch dokumentów. To zupełnie pozanaukowe podejście niezgodne także z samą funkcją podstawy programowej opisaną w ustawie. Chyba, iż założeniem szefów resortu edukacji jest powrót do jednego programu nauczania. Podobne podejście mają autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, jedynie w ich zapisie funkcjonuje pojęcie realizacji celów wychowania przedszkolnego zawartych w podstawie programowej.

„Realizacja celów wychowania przedszkolnego wymaga stosowania opisanych poniżej sposobów organizowania środowisk edukacyjnych.“

Oczywiście celów wychowania przedszkolnego się nie realizuje, cele się osiąga, jednak redakcja powyższego zdania świadczy także o błędnym rozumieniu funkcji podstawy programowej.

*Wolność nie polega na robieniu tego, co się chce,
ale na tym, że nie musisz robić tego, czego nie chcesz. To jest prawdziwa wolność.
Jean-Jacques Rousseau*

Zamach na autonomię nauczyciela

Traktowanie podstawy programowej jako programu nauczania nie dotyczy wyłącznie nieadekwatnego zastosowania pojęcia realizacji, pojawia się w przedstawionym projekcie poprzez zapis obowiązkowych do przeprowadzenia konkretnych doświadczeń edukacyjnych. Zarówno w podstawie programowej wychowania przedszkolnego jak i edukacji wczesnoszkolnej pojawiła się część o nazwie - *Wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych*. Autorzy włączyli do podstawy programowej obowiązek przeprowadzenia zapisanych doświadczeń edukacyjnych przez wszystkich nauczycieli w każdej grupie przedszkolnej i klasie szkolnej niezależnie jaki program i metody nauczyciele wybiorą do realizacji. Zabieg ten jest pierwszym krokiem do zniszczenia autonomii nauczycieli i powrotu do jedynie słusznego jednego programu nauczania. Jest także sprzeczny z ustawą Karta nauczyciela, która nauczycielom przyznaje prawo do autonomicznego wyboru programów nauczania, metod nauczania, narzędzi uczenia. **Zaprojektowane przez autorów zdarzenia edukacyjne są obligatoryjne, są wymaganiami, są obowiązkowymi narzędziami do koniecznego zastosowania, zatem podstawa programowa stanie się narzędziem presji i zniewolenia.** Lista przedstawionych doświadczeń edukacyjnych jest także wątpliwej jakości. Generalnie zawiera rozwiązania praktyczne, które od lat funkcjonują w polskich szkołach i przedszkolach za przyczyną realizowanych programów nauczania, bo doświadczenia edukacyjne stanowią treści

programów. Jedynie obecnie nauczyciele sami decydują o częstotliwości ich organizacji z uwagi na potrzeby edukacyjne dzieci, a przede wszystkim ich atrakcyjność. Przyjrzyjmy się zatem atrakcyjności doświadczeń edukacyjnych przedstawionych w dokumentach IBE.

Przedszkole

„Dziecko co najmniej raz w każdym roku jest odbiorcą sztuki, np. słucha koncertu, odwiedza muzeum, teatr. “

Konstrukcja takiego zdania w podstawie programowej to poważne zagrożenie dla systemu edukacji. Zdanie takie może spowodować, iż nauczyciel, który nie angażuje się w sposób odpowiedzialny w pracę z przedszkolakami raz do roku zorganizuje dzieciom wyprawę np. do muzeum i na tym się skończy, bo zaliczył warunek zamieszczony w podstawie. Jakikolwiek rady, czy prośby dyrektora przedszkola o zwiększenie organizacji podobnych form skierowane do nauczyciela mało zaangażowanego w pracę nie przyniosą skutku. Obligatoryjny zapis w podstawie programowej jest spełniony, nie musi robić niczego więcej. Dzieci powinny systematycznie być odbiorcami sztuki, także w przestrzeni przedszkola. Słuchanie audycji, koncertów, uczestnictwo w widowiskach, małych formach teatralnych (artyści przyjeżdżają do przedszkoli), słuchanie ciekawej recytacji nauczyciela, to wszystko są formy poprzez które dziecko staje się odbiorcą sztuki w codziennej pracy przedszkola.

Nie istnieje taka formuła w edukacji, która miałaby stać się pożytkiem dla rozwoju dziecka jak stwierdzenie *co najmniej raz w każdym roku*. Nie powinna istnieć w podstawie programowej, bo ten dokument nie jest formalnie przeznaczony do nakazu stosowania takich, czy innych form realizacji programu nauczania. Nie powinna istnieć w programie nauczania, bo jest zaprzeczeniem potrzeb rozwojowych dzieci.

„Dzieci przynajmniej raz w trakcie edukacji przedszkolnej przez minimum 10 kolejnych dni tworzą z wykorzystaniem różnych materiałów, w tym z odzysku, własne zabawki w miejsce zabawek tradycyjnych - tradycyjne zabawki są w tym czasie niedostępne dla dzieci.”

Konstrukcja takiego zdania jako wymogu w podstawie programowej jest skrajnie nieodpowiedzialna. Przedszkola w których funkcjonują dzieci w grupach z autystkami nie zrealizują takiego wymogu, dziecko z autyzmem nie lubi zmian i będzie się buntowało, że ktoś zabrał mu zabawki. Autorzy dokumentu albo nie mają wyobraźni, albo cenią się bardzo jako twórcy oryginalnych rozwiązań, które już dawno nie należą do oryginalnych. Pomysł zabawy dzieci w przedszkolu bez zabawek przedszkolnych z wykorzystaniem skonstruowanych przez siebie zabawek jest częstą praktyką wielu przedszkoli w Polsce, nie jest niczym nowym, realizowany jest jednak bez absurdalnego rygoru czasowego. Wiele przedszkoli stosuje także formy zamiany zabawek pomiędzy grupami, czy chowania wybranej liczby zabawek. Wszystkie takie formy stosuje się w przedszkolach nie z uwagi na rygor czasowy, ale z uwagi na potrzeby rozwojowe dzieci. Nie z uwagi na podstawę programową, ale z uwagi na realizowane programy wychowania przedszkolnego. Trzeba także wspomnieć, iż nie potrzeba chować zabawek przedszkolnych przed dziećmi, aby

dzieci wykonały własną zabawkę. Atrakcyjnie przeprowadzone zajęcia podczas których dzieci konstruują swoje zabawki kończą się najczęściej dalszą samodzielną zabawą ze skonstruowaną zabawką, przy czym tradycyjne zabawki przedszkolne nie są przeszkodą w tej zabawie. Zmotywowane do zabawy własnym dziełem dziecko zanurza się w niej czy schowamy mu przedszkolne zabawki, czy nie.

Przedstawione powyżej dwa przykłady obligatoryjnych wymogów dotyczących organizacji doświadczeń edukacyjnych w przedszkolu świadczą o braku wyobraźni i wiedzy autorów na temat charakterystyki funkcjonowania polskich przedszkoli w systemie edukacji oraz realizowanych w nich programach wychowania przedszkolnego. Autorzy podjęli się próby zobligowania nauczycieli do wykonania danej czynności mocą rozporządzenia, co przypomina raczej proces karcenia nauczycieli za to, że czegoś nie robią, choć większość nauczycieli to robi. Podstawa programowa nie jest dokumentem, który ma na celu likwidację złych praktyk realizacji programów wychowania przedszkolnego. Złe praktyki likwidować powinien nadzór pedagogiczny poprzez zastosowanie zgodnych z prawem procedur. Autorzy nie rozumieją funkcji podstawy programowej.

Edukacja wczesnoszkolna

„Uczniowie przynajmniej raz w roku wybierają lekturę do omówienia podczas lekcji.”

Konstrukcja takiego wymogu w podstawie programowej jest totalną aberracją. Autorzy nie zamieścili bowiem w dokumencie listy proponowanych lektur do wyboru, zatem z jakich lektur uczniowie będą wybierać lekturę do omówienia? Stworzą sobie wybór odwiedzając stoisko z kolorowymi broszurami sieci handlowych? Trzeba tutaj nadmienić, iż jeszcze przed 2016 rokiem do MEN - u kierowane były prośby od bibliotekarzy szkolnych, dyrektorów szkół, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli polonistów z prośbą, aby lista propozycji lektur do wyboru znalazła się w podstawie programowej. Prośby te były odpowiedzią na zjawisko braku książek do czytania dla dzieci (w domach biednych rodzin, także rodzin majątnych, które zaniedbują czytelniczo swoje dzieci), pojawiające się we wszystkich regionach kraju. Na podstawie analizy tego zjawiska wpisano ponownie propozycje lektur do czytania w edukacji wczesnoszkolnej, aby biblioteki szkolne mogły rozwiązać ten problem korzystając z klucza zawartego w podstawie programowej. Zjawisko wykluczenia czytelniczego jest bardzo duże i trudne do rozwiązania. Bez wsparcia na poziomie ministerialnym szkoły sobie nie poradzą, tym bardziej gdy propozycja podstawy programowej ma szansę zwiększyć to zjawisko.

Niedostrzeżenie problemu wykluczenia czytelniczego przez ekspertów IBE budzi przerażenie, rodzi także pytanie o cel takiego działania. Być może eksperci świadomie chcą niszczyć czytelnictwo dzieci w Polsce. Zdeprecjonowali bowiem już edukację polonistyczną zastępując ją edukacją językową, która pasuje do Profilu absolwenta/absolwentki, a nie do realnych potrzeb edukacji polskich dzieci.

Trzeba zwrócić uwagę także na inne wymiary zapisanego w podstawie doświadczenia edukacyjnego. Autorzy oczekują aby uczeń przynajmniej raz do roku wybrał lekturę do omówienia podczas lekcji.

Tworzą zatem:

- zagrożenie dla systemu edukacji, iż nauczyciel bez zaangażowania w pracę zaliczy jedno omówienie i na tym zakończy pracę z lekturą;
- nakaz organizacji lekcji w edukacji wczesnoszkolnej, a przecież system kształcenia zintegrowanego charakteryzuje się organizacją zajęć, a nie lekcji;
- odkrywają swoją niekompetencję w zakresie pracy z lekturą i jej funkcją. W klasach I - III nie omawia się lektur, z lekturą się pracuje, lektura jest punktem odniesienia w zabawach dydaktycznych, z tekstem lektury dzieci pracują tworząc zadania matematyczne, zagadki, a także dzieła plastyczne, techniczne, lektura służy do nauki słuchania (nauczyciel czyta, dzieci słuchają, dziecko czyta, inne dzieci słuchają), do nauki czytania, także do nauki pisanie i wielu innych umiejętności, wreszcie lektura jest narzędziem do nauki samodzielnej indywidualnej pracy;
- podstawę do zdyskredytowania lektury jako wielowymiarowego narzędzia pracy ucznia;
- redakcje zapisów z użyciem bardzo tradycyjnych sformułowań opierających się na dydaktyce sprzed 1999 roku w postaci skrótu, który nie wskazuje istoty doświadczenia edukacyjnego, jedynie jego uproszczenie co w konsekwencji doprowadzi do zubożenia operacji praktycznych i intelektualnych w pracy z lekturą.

„Uczniowie przynajmniej raz w roku biorą udział w wydarzeniu kulturalnym - np. w zwiedzaniu muzeum, koncercie, spektaklu - na żywo lub online. “

Zapis, bliźniaczy w stosunku do wychowania przedszkolnego, świadczy o tym, iż w zakresie uczestnictwa w wydarzeniach kultury przedszkole niczym się nie różni od szkoły. Zatem wymogi stawiane dzieciom w przedszkolu są takie same jak dzieciom np. w klasie trzeciej. Pomijając fakt, iż podstawa programowa nie jest miejscem na wyznaczenie praktycznych form realizacji programu nauczania, tym bardziej ich liczby, odnieść można wrażenie, że autorzy zapisu nie rozumieją nawet znaczenia słowa kultura lub je zawężają do jednorazowego uczestnictwa uczniów w jakimś wydarzeniu oznaczonym jako kulturalne. Autorzy tym samym ukazują brak swej wiedzy w zakresie zagadnienia kształcenia, kultura dotyczy bowiem kształcenia, uprawy, zatem procesów systematycznych, a nie okazjonalnych pod przymusem.

Przedstawione przykłady doświadczeń edukacyjnych przybliżają nasze rozważania do bardzo ważnego zagadnienia jakim jest postęp, postęp społeczny, postęp wyznaczany reformami edukacji. Brak prawidłowego zrozumienia czym postęp jest prowadzić może do

destrukcji systemu edukacji, co w sposób oficjalny przedstawiają wybrane zapisy zaprojektowanych podstaw programowych.

*Podstawowym warunkiem postępu społecznego
jest ciągłość i zmiana.
prof. Ryszard Więckowski*

Infantyizm i przesada

Analizując strukturę i zapisy projektów podstaw programowych zauważyć można natychmiast, iż autorzy non stop korzystają z obowiązującej podstawy programowej, ale na siłę zmieniają jej zapisy, aby wyglądało, że dokonują istotnej zmiany. W rzeczywistości dokonują infantylizacji niektórych umiejętności lub całkowitego ich wyrzucenia z osiągnięć ucznia klasy trzeciej.

W obowiązującej podstawie programowej w zakresie wychowania fizycznego funkcjonują zapisy:

*„Organizuje zespołową zabawę lub grę ruchową z wykorzystaniem przyboru lub bez;”
„Uczestniczy w zabawach i grach zespołowych z wykorzystaniem różnych rodzajów piłek”
„Wykonuje prawidłowo elementy charakterystyczne dla gier zespołowych: rzuty i chwyt ringo, podania piłki do partnera jednorącz i oburącz w miejscu lub w ruchu, odbicia piłki, kozłowanie w miejscu i w ruchu, podania piłki w miejscu i w ruchu, prowadzenie piłki, strzał do celu; “*

W projekcie nowej postawy programowej zapisy te brzmią:

*„uczestniczy w zabawach i grach ruchowych oraz grach zespołowych;”
„wykonuje podstawowe ćwiczenia techniczne z piłką lub innym przyborem charakterystycznym dla gier zespołowych: kozłuje w miejscu i w ruchu, podaje i chwyt, odbija, uderza, prowadzi, rzuca, uderza do celu; “*

Autorzy wyrzucili zatem z umiejętności dzieci kończących trzecią klasę rzeczywiste osiągnięcia, czyli umiejętność organizacji zabawy i gry ruchowej z przyborem oraz uczestnictwo w zabawach i grach ruchowych z wykorzystaniem różnych rodzajów piłek, pozostawiając samo uczestnictwo dzieci w zabawach i grach zespołowych.

Autorzy zinfantylizowali zatem treści, ponieważ samo uczestnictwo w ruchowych zabawach i grach zespołowych jest osiągnięciem dzieci na poziomie przedszkola.

W przypadku trzeciego zapisu autorzy go jedynie przeredagowali, tworząc zapis wątpliwy w zakresie języka polskiego, **do celu bowiem się strzela lub rzuca, nie uderza się do celu.** Rozumiemy zatem, iż jednym z ekspertów projektowanej podstawy programowej jest sympatyk boksu. Celnie trafia i uderza przeciwnika bokser.

W zakresie tzw. edukacji językowej - polonistycznej pojawiły się natomiast zapisy, których w obowiązującej podstawie programowej nie ma, choć istnieją w niej wymagania poprzedzające lub wprowadzające uczniów do rozpoznania zastosowanych w zapisie pojęć na drugim etapie edukacji.

„rozwija zasób słownictwa, w tym synonimów, antonimów, homonimów, idiomów, aby rozumieć czytane teksty literackie i nieliterackie dotyczące różnych obszarów wiedzy o świecie - moduł kultura;“

„stosuje słownictwo dostosowane do wyrażanych w języku mówionym treści, uwzględniając zróżnicowane środki leksykalne, takie jak synonimy, antonimy i idiomy.”

W obowiązującej podstawie programowej uczeń klasy trzeciej osiąga umiejętności polegające na rozpoznaniu wyrazów o znaczeniu przeciwnym, wyrazów pokrewnych itd. **Eksperci IBE, aby na siłę coś zmienić, zapisy wymagań z zastosowaniem pojęć bliskich dziecku, zamienili na pojęcia abstrakcyjne. Zamienili coś co jest obecnie funkcjonalne, na niefunkcjonalne, bo pozbawione sensu. Zapomnieli, iż dziecko aż do 11/12 roku życia posługuje się myśleniem i językiem konkretno-wyobrażeniowym, a nie abstrakcyjnym. Edukacja wczesnoszkolna kończy się w 9 roku życia dziecka.**

Przesada w siłowym dokonywaniu zmian dla zmiany, a nie dla postępu generalnie ośmiesza ekspertów. Dokładnie takie siłowe zmiany można dostrzec w edukacji matematycznej, gdzie znaki rzymskie zamieniono na liczby rzymskie, co jest pewnego rodzaju potocznością wrzuconą do podstawy. W innym miejscu wprowadzono wymaganie „*odczytuje i zapisuje wybrane ułamki o liczniku 1 ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$,),* ale bez odniesienia do praktycznej aktywności uczniów np. podziału czekolady na dwie części itd. I znów eksperci zapomnieli, iż edukacja uczniów w klasach I - III opiera się na prawidłowościach psychologicznych. Dziecko prawidłowo odczyta i zapisze to, co w rzeczywistości rozumie, a „*rozumiemy tylko to, co potrafimy przedstawić sobie jako obraz przestrzenny*”⁸ Jeżeli uczniowie nie potrafią przedstawić sobie ułamków jako obraz przestrzenny, bo nie tworzyli ich przy pomocy działań praktycznych, nie pojawią się w ich umysłach oczekiwane operacje intelektualne.

Kolejna przesada, która w swych skutkach może skończyć się tragicznie dla całej populacji dzieci, została wpisana do podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Przyjrzyjmy się zapisom:

„dokonuje syntezy i analizy głoskowej wyrazów, wypowiada prawidłowo głoski;”

„podejmuje próby pisania liter, wyrazów i krótkich komunikatów w wybrany przez siebie sposób;”

⁸ M.Kreutz, *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*, Warszawa 1968

Pierwszy zapis jest rygiem wykonywania systematycznych ćwiczeń tzw. gloskowania całych wyrazów przez wszystkie dzieci, nawet tych niezainteresowanych w/w czynnością, czyli wymaganiem o charakterze typowo szkolnym. Większość populacji sześciolatków nie słyszy wszystkich głosek w wyrazach, a forsowanie takich ćwiczeń staje się dla dzieci straconym czasem, ponieważ dzieci nie odczuwają sensu tego co robią, odczuwają natomiast niepewność, przymus, czasami nudę. Ćwiczenia analizy głoskowej należy wykonywać w zabawie koncentrując się na pierwszej głosce lub ostatniej. Eksperti IBE zapomnieli o istocie nauki dzieci w okresie przygotowania do szkoły. Jest to okres tzw. percepcji subiektywnej⁹. Dzieci reagują na słowa, przedmioty nawiązujące do ich zainteresowań i doznań, które sprzyjają dobremu samopoczuciu i zabawie. Dzieci z chęcią rozpoznają wyraz po jednej zapamiętanej literze np. „oko” ma dwoje oczu, po zabawie słowem z ruchem np. moja ręka zrobiła skok i mam kok, czyli po tzw. właściwościach przypadkowych, subiektywnych. To w oparciu o takie właściwości można rozpocząć analizę głoskową jedynie wyrazów o prostej budowie fonetycznej. Przyspieszanie procesu syntezy i analizy głoskowej kończy się zniechęceniem dzieci, i niechęcią do wielu potrzebnych w nauce czytania i pisanie czynności. Bardzo wyraziście o takich błędach nauczycieli i osób przygotowujących programy edukacyjne wypowiadała się nieżyjąca już prof. Regina Pawłowska.

„Ze względu na dobro dziecka nie wolno w początkowej nauce czytania dopuścić do przeżycia przez ucznia niepowodzenia, porażki, żeby nie spowodować głębokich urazów i zahamowań, zniechęcenia i utraty wiary w siebie. Lepiej przedłużyć okres przygotowawczy i skutecznie pobudzać rozwój języka ucznia, niż wypaczyć rozwój jego osobowości.”

Oczywiście znane są przypadki dzieci, które w wieku sześciu lat poprawnie głoskują nawet trudne wyrazy. Jednak przypadek nie jest normą dla całej populacji, tak jak jedna skuteczna metoda uczenia nie jest przeznaczona do tego, aby wykorzystywać ją do uczenia wszystkich dzieci.

Drugi zapis wymagań związanych z pisanie liter, wyrazów i krótkich komunikatów jest swoistego rodzaju zamachem ekspertów IBE na sam proces rozwijania przez dzieci gotowości do pisanie. Eksperti pominieli w zapisie tego wymagania najważniejszy proces tzw. przetwarzanie obrazu ruchu na obraz graficzny, co dziecko powinno wykonywać podczas zabawy w kreślenie znaków na gładkiej kartce oraz samo planowanie ruchu. Redakcja tego absurdalnego zapisu, którego nie powinno być w przedszkolnej podstawie, jest zaproszeniem do przedszkola firm, które już obecnie produkują nieadekwatne do potrzeb dzieci produkty np. plastikowe broszurki z rowkami w kształcie liter. W wybrany przez siebie sposób dzieci podejmą próbę pisanie liter, wypełnią rowek w plastikowym zeszyte.

Nieprofesjonalne zapisy w podstawie programowej wychowania przedszkolnego dotyczące rozwoju dzieci w okresie przygotowania do nauki czytania i pisanie pozostają w sprzeczności z dorobkiem naukowo - badawczym prof. Ryszarda Więckowskiego, prof. Reginy Pawłowskiej, a także z doświadczeniem tysięcy

⁹ R. Pawłowska, **Czytam i rozumiem...**Lingwistyczna teoria nauki czytania, Kielce 2009

nauczycieli. Zadajemy zatem pytania do autorów tychże zapisów, czy jesteście Państwo w stanie odpowiedzieć - tak - na wszystkie postawione do tego zagadnienia pytania:

- Czy cała populacja dzieci w szóstym roku życia posiada zdolność do spostrzegania analityczno - reprodukcyjnego?
- Czy cała populacja dzieci w szóstym roku życia jest gotowa do przetwarzania obrazu wzrokowego litery, zespołu liter na obraz ruchu dynamicznego?;
- Czy cała populacja dzieci w szóstym roku życia dysponuje koordynacją wzrokowo-ruchowo - słuchowo - przestrzenną potrzebną do prób pisanie wyrazów?;
- Czy cała populacja dzieci sześciolatków ma umiejętność odwzorowywania, wyznaczania pola spostrzeżeniowego?
- Czy cała populacja dzieci sześciolatków ma na tyle rozwiniętą orientację przestrzenną, zoptymalizowane napięcie mięśniowe, ustabilizowaną lateralizację, integrację obustronną w obrębie małej motoryki, aby podejmowane próby pisanie wyrazów nie były udręką?
- Czy cała populacja sześciolatków ma poszerzone na tyle pole widzenia, aby podejmować próby pisanie całych wyrazów i komunikatów?

„W rozwoju społecznym, w rozwoju systemu edukacyjnego, można wyróżnić elementy funkcjonalne i niefunkcjonalne.”¹⁰ Profesor R. Więckowski uważał, że dla postępu w rozwoju systemu edukacji wzmacniać należy elementy funkcjonalne, co zapewnia ciągłość w procesie edukacji, eliminować należy elementy niefunkcjonalne, czyli dokonywać zmian. Ciągłość i zmiana stanowią warunek postępu. Jeżeli eksperci IBE zmieniają i eliminują w projekcie swoich podstaw programowych elementy funkcjonalne, a w prowadzą do edukacji elementy niefunkcjonalne, to nie można tego nazwać reformą edukacji na rzecz postępu. Trzeba nazwać takie działanie regresem, a nawet zamachem na prawidłowy rozwój dzieci.

Szli krzycząc: „Polska! Polska!” [...] Wtem Bóg z możeszowego pokazał się krzaka, Spojrzał na te krzyczące i zapytał : „Jaka?”
Juliusz Słowacki

Zamach na zdrowie psychiczne dzieci

W 2017 roku udało się do podstaw programowych przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej wprowadzić bardzo uporządkowane zadania przedszkola, i zadania szkoły względem edukacji wczesnoszkolnej, tworzące realną wizję koncepcji pracy przedszkola i pierwszego formalnego etapu edukacji. Zadania skonstruowane zostały nie wyłącznie na podstawie Ustawy o systemie oświaty, ale przede wszystkim na podstawie Konstytucji RP, Konwencji Praw Dziecka, Europejskiej Karty Praw i Obowiązków Rodziców, Ustawie o ochronie zdrowia

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

psychicznego, podstawach naukowych: *Fenomenologicznej koncepcji człowieka* Romana Ingardena oraz *Poznawczej teorii rozwijającego się dziecka* Ryszarda Więckowskiego.

Propozycje podstaw programowych przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej stworzonych przez ekspertów IBE odrzuciły wymienione podstawy naukowe, a także wskazane dokumenty, czy akty normatywne. Nie wiadomo na jakich podstawach naukowych zostały zbudowane. W przypadku przedszkola eksperci wykorzystali jednak zadania przedszkola z obowiązującej podstawy programowej, mimo, iż język tych zadań absolutnie nie pasuje do zapisów osiągnięć dzieci w projektowanej podstawie. Dopisali do zadań przedszkola zadanie natury ideologicznej pod numerem 4:

„Zapewnienie warunków do budowania wspólnoty, w której każde dziecko czuje się akceptowane, rozumiane i potrzebne, a różnorodność traktowana jest jako wartość społeczna i edukacyjna”,

które pozostaje w sprzeczności z zadaniem nr 5

„Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do indywidualnych potrzeb i zainteresowań każdego dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania.”

Eksperti także wyrzucili najważniejsze z zadań przedszkola w kategorii ochrony zdrowia psychicznego dziecka:

„Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju. “

Zadanie to zostało wyrzucone (zarówno z podstawy przedszkola i klas I - III), bo dawałoby prawo rodzicom do stosownej reakcji, czy interwencji w przypadku zagrożeń jaki tworzy już w placówkach oświatowych forsowana przez resort edukacji inkluzja. A zadanie to jest bardzo potrzebne współczesnym dzieciom i rodzinom. Dzięki niemu placówki oświatowe mogłyby zapewnić dziecku pomoc w utrzymaniu więzi rodzinnych po rozwodach rodziców, co byłoby małym krokiem w rozwiązaniu jednego z największych problemów społecznych jakim jest alienacja dziecka od bliskich. Zadanie to umożliwiałoby tworzenie realnych, szybkich rozwiązań problemów o których nie wiedzą rodzice, albo odwrotnie o których nie wie nauczyciel, a które dzieci czasami ukrywają z lęku, zagubienia np. przez całonocne oddalenie od rodziców i osłabianie więzi. Wyrzucenie tak ważnego zadania z podstaw programowych świadczy o ogromnej nieodpowiedzialności ekspertów, braku ich wiedzy o najbardziej poważnych problemach społecznych oraz poddaniu się ideologicznym trendom i oddaleniu od faktycznej wiedzy naukowej.

Nie można chronić zdrowia psychicznego dzieci jeżeli podstawy programowe przedstawione przez ekspertów w jednym fragmencie nawiązują do konieczności dostosowania treści do możliwości i potrzeb rozwojowych, a w innym tworzą

kategoryczny wymóg wykonywania czynności praktycznych lub intelektualnych związanych z okresem rozwojowym, który będzie doświadczeniem dzieci dopiero za pięć, czy siedem lat.

Zdrowie psychiczne ujawnia się prostą triadą myśli, uczuć i zachowania, które nie zaprzeczają sobie. Dziecko zdrowe psychicznie ukazuje w swej aktywności, iż jego myśli zgadzają się jego uczuciami i z jego zachowaniem.

Falsz pedagogiczny ujawniony w czwartym zadaniu przedszkola jest dlatego przerażający, iż tworzy wymaganie, które z natury samego procesu budowania wspólnoty jest zaprzeczeniem różnorodności, wspólnota bowiem nie tworzy się na bazie różnorodności, ale podobieństw myśli, serc, zachowania, korzeni, tożsamości. Wspólnoty tak jak ekosystemy w przyrodzie tworzą spójną funkcjonalność. Wszystkie elementy ekosystemu wpływają na siebie wzajemnie, są stabilną, samoregulującą się stałością. Grupy i społeczności o zbyt dużej różnorodności nigdy nie utworzą wspólnoty, bo nie wytworzą mechanizmów samoregulacji i stabilności w oparciu o więzi zbudowane na godności i tożsamości. Wspólnoty nie tworzą się według dyrektyw, narzuconych zadań, czy zideologizowanej edukacji. Wspólnoty tworzą się w poczuciu wolności. Tylko tak zbudowane wspólnoty są w stanie rozwijać się w prawdzie, a koegzystować z innymi na bazie wartości jakimi są sprawiedliwość, szacunek i tolerancja.

Ludzką rzeczą jest błędzić, głupców rzeczą jest trwać w błędzie.

Życie małego człowieka to nieustanne zbieranie doświadczeń. Każde doświadczenie to kolejny krok do odkrywania prawd, które dla nas, dorosłych, są oczywiste, a dla dziecka stanowią źródło niezwykłej radości, zadowolenia, poczucia sprawstwa czy sukcesu. To odkrywanie jest działaniem tak emocjonującym, iż uczestnictwo w nim osób dorosłych, które starannie przygotowują dzieciom pole edukacyjnych doświadczeń na bazie naturalnych mechanizmów rozwoju, daje nam bardzo wiele. Przeżycie niezwykłej przyjaźni, która buduje w dzieciach wiarę, a nam daje satysfakcję pedagogicznej, osobistej realizacji. Każda zatem koncepcja kształcenia zorientowana powinna być na rozwój dziecka oparty na naturalnych mechanizmach tegoż rozwoju.¹¹

Niestety w zaproponowanych podstawach programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej nie można odnaleźć żadnych koncepcji kształcenia nastawionych na rozwój dziecka. Zlepek pojęć, które wykorzystuje się oczywiście w prawdziwej nauce, tworzy pseudonaukowy bałagan treści, które nie są ani podstawą programową, ani programem nauczania.

Permanentne epatowanie pojęciem sprawczości w zapisach w/w dokumentów sprawia ułudę poprawy sytuacji, czyli prawdopodobnie braku sprawczości u uczniów (co nie jest w rzeczywistości prawdą). Aby nauczyć uczniów zaangażowania

¹¹ D. Dziamska, M. Buchnat. *Zbieram, poszukuję, badam. Program wychowania przedszkolnego*. Nowa Era 2017

w pracę, pomysłowości, kreatywności, sprawczości nauczyciel sam powinien być: pomysłowy, sprawczy, kreatywny itd. Niestety w zaprojektowanych podstawach programowych odbiera się nauczycielowi jego: sprawczość, pomysłowość, kreatywność nakazując realizację listy wymaganych doświadczeń edukacyjnych.

Brawurowe, nieobliczalne, a nawet bezczelne ponowne definiowanie wartości tworzących fundament cywilizacji nie wyłącznie chrześcijańskiej jest przejawem systemowego zamachu na godność człowieka i jego tożsamość, co w konsekwencji prowadzić może do jednego wniosku, iż postawy programowe intencjonalnie łamią prawa człowieka. Zapisy wprowadzone do dokumentów są także szyderczą kpina z samego środowiska nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, deprecjonują bowiem ich wiedzę, doświadczenie i wykształcenie.

Zdeprecjonowanie języka polskiego poprzez zamianę edukacji polonistycznej w ogólną edukację językową, aby dostosować zapisy do tzw. Profilu absolwenta/absolwentki, to zamach na sam proces rozwoju językowego dzieci i młodzieży. To w dzieciństwie właśnie tworzą się najważniejsze wzory i struktury językowe w mózgu dziecka, a przejawiane przez dzieci naturalne formy ekspresyjne pozwalają w odkrywaniu piękna mowy ojczystej. Język polski w podstawie programowej przestał być wartością w kategoriach estetycznych, moralnych, więziotwórczych i narodowych.

Zdeprecjonowanie dorobku kultury narodowej brak lektur jako odnośników do eksploracji wartościowej literatury dla dzieci, likwidacja narodowego instrumentu - fletu polski, który w 2017 roku został wpisany do podstawy programowej jako propozycja do wykorzystania, a nie obowiązkowego wybrania, po przeprowadzonych na jego temat interpelacjach poselskich i rekomendacji Uniwersytetu Fryderyka Chopina. Eksperci absurdalnie niszcząc co narodowe zabierają dzieciom to, co na świecie jest kapitalnym narzędziem wspólnego muzykowania wielu grup dzieci i młodzieży z ranych krajów - piszczałkę sześciootworową. Niszczą dorobek pedagogiczny wielu nauczycieli. Jednocześnie edukację muzyczną na poziomie klas I - III zapisują językiem programu nauczania sprzed 1999 roku.

Brak spójności w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i klas I - III oraz ich infantylizacja przejawia się powtórzeniach osiągnięć opisanych przy końcu przedszkola, a potem przy końcu klasy trzeciej jakby przez trzy lata rozwój dziecka stanął w miejscu. To w przedszkolu zaproponowano, iż dziecko ma głoskować wyrazy, to samo pojawia się przy końcu klasy trzeciej. Przy końcu klasy trzeciej dziecko ma także rozpoznawać i wyróżniać sylaby, choć sylaby rozpoznaje i wyróżnia dziecko już w przedszkolu, sama sylaba nie jest osiągnięciem dzieci kończących klasę trzecią szkoły podstawowej.

Nieadekwatne do wieku rozwojowego zagadnienia zarówno w przedszkolu jak i w klasach I - III. Forsowanie pisania w przedszkolu, czy rozwijanie własnego słownictwa za pomocą np. homonimów i idiomów w klasach I - III. Opisywanie umiejętności dziecka kończącego klasę trzecią językiem opisu umiejętności uczniów

z drugiego etapu edukacji np. *przejawia zachowania ukazujące racjonalne korzystanie z materiałów i minimalizujące negatywny wpływ na przyrodę, w tym ograniczające zachowania konsumpcyjne.* To brak szacunku do myślenia dziecka, wmawianie, iż dzieci w tym wieku potrafią zmierzyć się z pojęciami abstrakcyjnymi. Jest to kompromitacja ekspertów IBE, którzy nie znają faz rozwoju myślenia u dziecka.

Pomyłki świadczące, iż eksperci w rzeczywistości nie są ekspertami w zakresie edukacji wczesnoszkolnej np. *wykorzystuje narzędzia i technologie do rozwiązywania problemów i realizacji prac z innych obszarów przedmiotowych.* Najpierw eksperci opisują, iż edukacja wczesnoszkolna ma charakter zintegrowany, a potem dzieci mają realizować prace dotyczące innych obszarów przedmiotowych. Wcześniej nie wyznaczają przedmiotów, czy obszarów przedmiotowych, ale zapisują, iż: ***W strukturze podstawy programowej zawiera się 8 zintegrowanych obszarów.***

Częstym elementem projektowanych podstaw programowych jest zwyczajna niewiedza lub potoczność np. *odróżnia wielkie i małe litery,* litery mamy duże i małe, ***reaguje werbalnie lub niewerbalnie na bardzo proste polecenia,*** tego rodzaju umiejętności dotyczą przedszkola. Innym razem eksperci nie rozumieją, iż mają do czynienia z dzieckiem pomiędzy 7 - 9 rokiem życia dopiero np. ***na podstawie własnych obserwacji terenowych podaje przykłady sposobów, w jakie rośliny i zwierzęta przystosowują się do różnych warunków środowiskowych.*** Własne doświadczenia terenowe dziewięciolatka mieszkającego w centrum miasta typu Kraków, Warszawa, Łódź być może odnosić się mogą do innych zjawisk niż przystosowanie roślin i zwierząt do różnych warunków środowiskowych, aspekty wymienione w zapisie wiążą się z bardzo częstym indywidualnym i samodzielnym pobytem dziecka w terenie. Ekspertom pomylił się nastolatek z dzieckiem w klasie trzeciej. ***Krytyczne myślenie w przedszkolu według ekspertów ma doprowadzić do rozpoznawania przez dzieci manipulacji.*** Eksperci sami nie widzą jak zostali zmanipulowani, a zapisują taką umiejętność jako cechę myślenia sześciolatka.

Parafrazując wstęp do ostatniego rozdziału naszej Admonicji pragniemy przedstawić być może jej niecodzienne podsumowanie.

Życie dorosłego człowieka to nieustanne zbieranie doświadczeń. Każde doświadczenie może stać się kolejnym krokiem do odkrywania prawd, które niestety dla ekspertów, osób dorosłych, nie okazały się oczywiste. Zapisane w postaci zlepku swoich poglądów, życzeń, czy wyobrażeń podstawy programowe, dla dzieci i nauczycieli stać się mogą źródłem frustracji, niezadowolenia, braku poczucia sprawstwa czy sukcesu. Błądzenie ekspertów w przestrzeni nieistniejącej koncepcji kształcenia stało się dla nich działaniem tak emocjonującym, iż zabrakło w nim refleksji, a także szacunku do osób, które tej koncepcji, czytając projekty podstaw programowych, będą poszukiwały. Każda koncepcja kształcenia zorientowana powinna być na rozwój dziecka oparty na naturalnych mechanizmach tegoż rozwoju. Eksperci oparli swą koncepcję nie na naturalnych mechanizmach rozwoju, ale na tzw. Profilu absolwenta i absolwentki, czyli nienaturalnym mechanizmie profilowania człowieka, który był doświadczeniem naszego narodu w latach tzw. PRL - u.

Czy eksperci wiedzą, iż się pomylili?

Wiedzą, są sfrustrowani, niezadowoleni, już narzekają, a niektórzy nawet wyodrębniają się z tej grupy jako osoby, które ponoć chciały inaczej. Zapomniały, iż realni nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej także chcieli inaczej, nawet wyrazili to w badaniu przeprowadzonym przez IBE. Oczekiwali pozostawienia podstaw programowych przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej przyjętych w 2017 roku.

Czy eksperci poprawią błąd?

Ludzką rzeczą jest błędzić, głupców rzeczą jest trwać w błędzie.