

Warszawa, dnia 14.12.2025 r.

Stanowisko
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
na temat treści podstawy programowej I etapu edukacyjnego (klasy I-III)
– edukacja wczesnoszkolna

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i jego Sekcja Edukacji Elementarnej z uznaniem przyjmują prowadzenie dalszych działań nad reformą programową w systemie edukacji w Polsce, która jest niezbędna ze względu na potrzeby przygotowania młodych ludzi do przyspieszonego tempa nawarstwiających się zmian i radzenia sobie niemożliwej do przewidzenia przyszłości. Jako środowisko eksperckie wyrażamy poglądy poparte rezultatami badań naukowych, gdyż przyjmujemy, że prace nad wszelkimi dokumentami programowymi powinny być oparte na nauce i wynikach aktualnych badań naukowych. Przygotowane opinie, komentarze i uwagi, które przesyłamy, są rezultatem przemyśleń, dyskusji i wynikiem badań diagnozujących stan polskiej edukacji dziecka. Chcielibyśmy, aby wspomogły one proces wartościowych zmian w tak ważnym dokumencie, jakimi są podstawy programowe wczesnej edukacji dziecka.

Z uwagą zapoznaliśmy się z przedłożoną propozycją **podstawy programowej I etapu edukacyjnego (klasy I-III) – edukacja wczesnoszkolna**, zawartej w projekcie rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 19 listopada 2025 roku.

Uwagi ogólne

1. W konstrukcji projektu podstawy programowej zauważamy wyraźne dążenie do kształtowania kompetencji XXI wieku i przygotowanie młodego człowieka do twórczego udziału w zmianie społecznej. Taki kierunek zmian w edukacji młodego człowieka wielokrotnie postulowaliśmy w dotychczas przedstawianych opiniach.
2. W projekcie dokumentu podstawy programowej I etapu edukacji można wyraźnie odczytać filozofię myślenia o edukacji w młodszych wiekach szkolnym, która modyfikuje i wzbogaca adaptacyjną funkcję wychowania dziecka w obszarze

indywidualizacji, uspołecznienia i emancypacji. Dostrzega się w niej rozumienie edukacji wczesnoszkolnej jako fundamentalnej podstawie całonocznego uczenia się, pomyślnego budowania biografii indywidualnej i wspólnotowej młodego człowieka. Podkreśla się znaczenie I etapu edukacji dla kształtowania się podmiotowości, autonomii i niepowtarzalnego „ja” dziecka, z jednoczesnym rozwijaniem kompetencji społecznych, konstruowania wiedzy i samokontroli, kształtowania ogólniejszych wzorców praktycznego działania, wytwarzania sensów i sposobów życia opartych na wartościach. Jest to ważny okres kulturowego wsparcia wszechstronnego rozwoju dziecka, inspirowania do przekraczania własnego potencjału tak, by mogło go realizować w sposób wartościowy dla społeczeństwa.

3. Przedstawiony projekt podstawy programowej odchodzi od definiowania zakresu treści dla ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na rzecz rozwojowego podejścia do możliwości i potencjału uczniów. Zauważamy, że jest to projekt ambitny, wymagający obserwacji dziecka, diagnozowania na bieżąco jego zasobów oraz proponowania różnych strategii uczenia się. Stwarza on możliwości doświadczania, zaangażowania w zadanie, pokonywania przeszkód i poczucia satysfakcji z własnych osiągnięć. Dotychczasowe preferowanie zajęć w klasach I-III z wykorzystaniem „pakietów edukacyjnych” pozbawia dzieci doświadczania poczucia kompetencji uczenia się i skuteczności w realizacji zadań poznawczych.
4. Zauważamy dowartościowanie zaniedbywanych dotychczas kategorii pedagogicznych i obszarów edukacyjnych dotyczących: wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, znaczenia wspólnotowego życia, całonocznego uczenia się, demokratyzacji środowiska edukacyjnego, kreatywnego i innowacyjnego uczenia się, rozwijania umiejętności zadawania pytań badawczych czy twórczego poszukiwania odpowiedzi. Dostrzegamy w tym odwoływanie się do współczesnych założeń konstruktywizmu społecznego i poznawczego, w tym do koncepcji umysłu dziecka i jego relacji z kulturą, preferowanych sposobów uczenia się oraz uwarunkowań jego rozwoju.
5. Przedstawiony projekt podstawy programowej odchodzi od preferowania uczenia się przez przyswajanie na rzecz uczenia się przez odkrywanie i badanie rzeczywistości, doświadczanie świata, dociekanie itd. Autorzy opiniowanego projektu słusznie przyjmują rozumienie edukacji jako konstruowanie obrazu świata, siebie i innych w kontekstach społeczno-kulturowych, jako organizowanie

przestrzeni uczenia się, w której każde dziecko jest aktywnym, refleksyjnym aktorem społecznym, budującym swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z dorosłymi i rówieśnikami oraz ma prawo do wyrażania własnego zdania. Środowisko rozwojowe wtedy ma znaczenie dla dziecka, kiedy je właściwie rozpoznaje i aktywnie w nim uczestniczy: działając, współdziałając, interpretując, rozumiejąc, odtwarzając i przeprojektowując, tworząc itd. Oceniamy zatem pozytywnie zaprojektowane doświadczenia edukacyjne dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej, które w zależności od kontekstu środowiskowego mogą mieć różną treść, a czasami formę. Dziecko ma jednak sposobność doświadczania uczenia się w różnych rolach i kształtowania swoich kompetencji.

6. Podstawa programowa w obecnym kształcie stanowi solidny punkt wyjścia i realny krok w odejściu od edukacji pozytywistycznej. **Wymaga jednak wyraźnego przesunięcia akcentów w opisie efektów I etapu edukacji: z perspektywy instrumentalnej na rozwojową, procesualną i relacyjną.** W szczególności w części „Oczekiwane efekty uczenia się” dominuje język silnie zorientowany na produkt i rezultat („uczeń potrafi”, „uczeń wykonuje”, „uczeń stosuje”), przy jednoczesnym niedostatku zapisów odnoszących się do procesu uczenia się: myślenia, strategii działania, eksplorowania, popełniania błędów i wyciągania wniosków. Stoimy na stanowisku, że w edukacji wczesnoszkolnej należy rezygnować z przekonania o tym, że proces uczenia się ma być nieustannie kontrolowany i oceniany. Formułowanie efektów uczenia się w sposób operacyjny jest szczególnie niewskazane przy podejmowaniu kwestii wychowawczych, społeczno-moralnych czy związanych z etyką działania, a także takich, w których rezultat wychowawczy ma charakter perspektywiczny, długookresowy. Wiadomo przecież, że nie każdy element procesu uczenia się jest obserwowalny i nie każdy powinien być obserwowalny. Niektóre z efektów mają więc charakter niemierzalny, a czasem nierealny w znaczeniu oceny efektów uczenia się, np. *Uczeń: pracuje wytrwale nawet w obliczu wyzwań lub trudności; stosuje podstawowe zasady dotyczące zdrowego trybu życia, w tym zbilansowanej diety i aktywności ruchowej; uświadamia sobie wpływ swoich decyzji na zdrowie (s. 66), przeciwstawia się w sposób etycznie wartościowy działaniom agresywnym wobec siebie i innych (s. 74).*

Ponadto, analiza częstotliwości użycia takich pojęć jak „eksperymentowanie”, „eksploracja” czy „poszukiwanie” pokazuje, że są one w podstawie obecne

marginalnie, mimo że to właśnie one stanowią fundament rozwojowego i konstruktywistycznego podejścia do edukacji, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym. Być może powodem tej marginalizacji jest fakt, że coś, co jest elementem dynamicznym, rozwojowym nie poddaje się zamknięciu w sformułowaniach o charakterze operacyjnym.

Uwagi szczegółowe

Struktura projektu dokumentu i podstawowe założenia wymagają dopracowania np.

- 1. Cele nauczania.** Jest to niefortunne rozpoczęcie opisu podstawy programowej, gdyż określenie *cele nauczania* **podkreśla raczej transmisyjną stronę szkoły. Pomija uczenie się i wychowanie.** Proponujemy więc zapis: **Cele edukacji wczesnoszkolnej.** Są one opisane w 8 punktach i wyraźnie wskazują na dydaktyczno-wychowawcze działanie szkoły.

W punkcie 5 celów edukacji wczesnoszkolnej proponujemy dodać ... **i uzdolnieniami.**

Punkt 6 proponujemy zmodyfikować: *Rozwijanie poczucia przynależności do rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty lokalnej...*

Proponujemy dodać punkt 9. Rozwijanie kompetencji estetycznych i artystycznych w kontakcie z pięknem artystycznym i poza artystycznym, z warsztatem artystycznym i kulturą, rozwijanie poczucia własnej wartości w wyniku działań twórczych – artystycznych.

- 2. Specyfika i struktura edukacji wczesnoszkolnej**

Proponuję rozwinąć: *Edukacja wczesnoszkolna wspiera wszechstronny rozwój dzieci w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej, fizycznej, etycznej i estetycznej.*

Strukturę edukacji wczesnoszkolnej opisano jako 8 zintegrowanych obszarów **kształcenia i wychowania**, które służą w największym stopniu rozwijaniu kompetencjom. Dostrzegamy w każdym z obszarów jasno precyzowane kompetencje fundamentalne i przekrojowe. Jest to dobrze opracowany fragment *Podstawy*. Na końcu tej części znajduje się informacja: *W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej wyodrębniono moduły: ekonomiczno-finansowy, kultura oraz bezpieczeństwo i obrona.* Proponujemy dopisanie krótkiego **wyjaśnienia, w jakim celu moduły są wydzielone i jak je wykorzystać w planowaniu praktyki edukacyjnej.**

3. **Oczekiwane efekty uczenia się**

Ten zapis jest niejasny, ale chyba chodzi o **Oczekiwane efekty edukacji wczesnoszkolnej albo Oczekiwane efekty kształcenia i wychowania I etapu edukacji**.

Dostrzegamy pomijanie znanych pojęć pedagogicznych jak wychowanie, kształcenie, a zostaje tylko nauczanie i uczenie się. Abstrahując od intencji takiego zamierzenia, proponujemy konsekwentnie **posługiwać się pojęciem edukacji**.

Przedstawienie oczekiwanych efektów edukacji tylko na koniec I etapu można odczytać jako wyraźną niespójność między podejściem rozwojowym a zapisami w projekcie podstawy. Może być to również trudność w odczytaniu ich dla twórców programów i nauczycieli. Największą trudność może sprawiać brak progresji pomiędzy klasami I, II i III. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej i dydaktyki jest to założenie niefortunne. Dziecko w wieku 7 lat prezentuje inny poziom myślenia, operacjonistyczny czy poziom świadomości językowej niż w wieku 9–10 lat. Brak stopniowania wymagań może prowadzić do nieadekwatnych praktyk oceniania, a przede wszystkim – dobrze znanym – zawyżaniu oczekiwań, zwłaszcza wobec uczniów klasy I.

4. **Przewaga treści językowych i nadmiar wymagań w edukacji polonistycznej**

Część dotycząca edukacji językowej (polonistycznej) jest nadmiernie rozbudowana, obejmuje liczne kategorie kompetencji i szczegółowe efekty. **Mogą one być problematyczne do osiągnięcia na I etapie edukacji**. Dla przykładu: na stronie 53 w punkcie 9 dostrzegamy stwierdzenia, że uczeń klasy III tworzy sensowne i spójne wypowiedzi pisemne, w których przedstawia opinię czy wypowiedź argumentacyjną itd. Rozwija własny styl wypowiedzi pisemnych, nadając im indywidualny charakter. Należy przypomnieć, że rozwój języka pisanego, w tym **rozwijanie własnego stylu wypowiedzi pisemnych jest procesem daleko wybiegającym poza edukację wczesnoszkolną. Proponujemy ponownie rozważyć treść podpunktów na stronie 53 (oczekiwanych osiągnięć)**. Warto byłoby podkreślić rolę zabaw językowych, twórczego pisania swobodnych tekstów i eksperymentowania z językiem, co stanowi ważny element dydaktyki wczesnoszkolnej.

Dokument koncentruje się na formalnych aspektach języka, pomijając **integracyjny charakter języka w edukacji wczesnoszkolnej**. Brakuje powiązań z innymi

obszarami edukacji wczesnoszkolnej, np. z edukacją emocjonalną, artystyczną czy przyrodniczą. W części polonistycznej nie ma również odniesień do najnowszych koncepcji dydaktyki polonistycznej, np. nauczanie przez projekty (zintegrowane z innymi obszarami), storytelling, czytanie wrażeńiowe.

5. Niedosyt odniesień do współczesnych praktyk edukacyjnych w edukacji językowej

Brakuje powiązań z innymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej, np. z edukacją emocjonalną, artystyczną czy przyrodniczą. Dokument koncentruje się na formalnych aspektach języka, pomijając **integracyjny charakter języka w edukacji wczesnoszkolnej**. Nie odnosi się również do najnowszych koncepcji dydaktyki polonistycznej (np. nauczanie przez projekty, storytelling, czytanie wrażeńiowe).

Brakuje w dokumencie psycholingwistycznego wymiaru rozwoju dziecka oraz nowoczesnego rozumienia komunikacji i języka jako narzędzia myślenia, twórczości i samoekspresji. Z tego powodu dokument, w obecnym kształcie, ma charakter bardziej normatywny niż inspirujący, co ogranicza jego użyteczność w pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

6. Uwagi do edukacji językowej, język obcy nowożytny:

Na s. 47 napisano: *Odkrywanie i używanie języka. To pojęcie jest niejasne*, wymaga doprecyzowania – co oznacza odkrywanie języka obcego. Wskazane byłoby dopisanie przykładów (np. samodzielne poznawanie języka, osłuchiwanie się z językiem obcym), ponieważ w klasach I-III mogą pracować nauczyciele angielski (lub inni filolodzy) bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego do pracy na I etapie edukacji. Niedostatek wiedzy na temat uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga większej precyzji w zapisach podstawy programowej. Obecna konstrukcja edukacji języka obcego nowożytnego opisuje zadania dla filologów. Zdecydowanie brakuje informacji dla nauczycieli o organizowaniu środowiska dwujęzycznego, w którym dziecko ma kontakt z językiem obcym i podejmuje aktywność własną w tym zakresie. Naszym zdaniem można rozróżnić w zapisach podstawy „odkrywanie” (zadanie dla wychowawcy) i „używanie” (nauczanie języka przez filologa). Inne rozwiązania też mogłyby sprawdzić się w różnych sytuacjach, z którymi borykają się szkoły w zależności od tego, kto uczy języka obcego nowożytnego: czy wychowawca, czy filolog (z odpowiednim przygotowaniem lub bez przygotowania do pracy w przedszkolu i klasach I-III). Powyższe argumenty dowodzą, że część dotycząca języka nowożytnego wymaga większej uwagi.

7. W edukacji społecznej pozytywnie ocenić można odwołanie do współpracy, równości, odpowiedzialności i dialogu. **Zastrzeżenia budzą jednak zapisy dotyczące „zauważania różnic w dochodach ludzi”, które mogą prowadzić do stygmatyzacji oraz niezamierzonych konsekwencji wychowawczych.** Warto rozważyć zmianę zapisów, np. na różnice społeczno-kulturowe, i wykorzystać wynikające z nich zróżnicowanie materialne do realizacji celów wychowawczych (etycznych).

Proponujemy ponownie przemyśleć tytuł p. 3: *Percepcja i interpretacja muzyki* (s. 68). Interpretacja muzyki wyodrębniona z obszaru twórczych działań muzycznych sugeruje jedynie odtwórcze rozumienie procesu interpretacji.

8. Edukacja techniczna i informatyczna

1) bezpieczeństwo i higiena

Technologia widziana przez pryzmat bezpieczeństwa jawi się przede wszystkim jako obszar ryzyka wymagający kontroli, dyscyplinarnego wychowania, a nie jako przestrzeń uczenia się, współpracy, ekspresji i rozwoju. Uwidacznia się to w wielu szczegółowych efektach, np. zapisach dotyczących przemocy, które reaktywnie koncentrują się na rozpoznawaniu zagrożeń i reagowaniu na nie, zamiast na systematycznym budowaniu kultury relacji, empatii i odpowiedzialności w środowisku cyfrowym.

Inny mankament edukacji technicznej i informatycznej dotyczy dominacji języka normatywnego („stosuje zasady”, „przestrzega”, „wykorzystuje zgodnie z”, „używa..”), odzwierciedlającego raczej intencje dorosłych niż realne doświadczenia dziecka. Ujawnia się to m.in. w zapisach odnoszących się do prywatności, netykiety, prawa autorskiego czy bezpieczeństwa danych, przy jednoczesnym niedoborze języka rozwojowego opisującego proces uczenia się, rozumienie zasad, negocjowanie znaczeń i stopniowe przejmowanie odpowiedzialności przez dziecko. Szczególnie wyraźne jest to w zapisach dotyczących higieny cyfrowej oraz korzystania z urządzeń, które zostają zawężone do ergonomii i zasad obowiązujących w „miejscu pracy”, podczas gdy w istocie powinny obejmować szeroko rozumiany dobrostan – równowagę emocjonalną, społeczną i poznawczą w relacji z technologią. Podobnie używanie „prostych urządzeń cyfrowych” opisane jest w sposób mechaniczny, bez odniesienia do rozwoju kompetencji technologicznej, odpowiedzialności i twórczego wykorzystania narzędzi, co sprawia, że zarówno edukacja techniczna, jak i informatyczna bywa często redukowana do „mini-kursu obsługi narzędzi”.

9. Warunki i sposób realizacji podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej –

podstawy nie realizujemy

Proponujemy zmianę powyższego zapisu – Warunki realizacji celów i treści podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej

Warto rozwinąć pierwsze zdanie: *Edukacja wczesnoszkolna to ważny etap zdobywania przez dzieci doświadczeń związanych z rolą ucznia, poczucia celu i sensowności uczenia się, nawiązywania...s. 76*

Akapit ten proponujemy uzupełnić ... i tempa rozwoju każdego dziecka, tym potrzeb uczniów uzdolnionych.

W części Zadaniem szkoły i nauczyciela jest zapewnienie:

Na s. 77 w punkcie 7) proponujemy uzupełnić: **warunków do partycypacji i rozwijania samodzielności.**

Na s. 77 w punkcie 11 proponujemy uzupełnić: **jako wprowadzenie do oceny kształtującej.**

Na s. 78 w drugim akapicie, w pierwszym zdaniu warto dodać: jako fundamentu funkcjonowania **w otwartym (albo demokratycznym)** społeczeństwie oraz procesów uczenia się.

Uwaga ta wynika z Konstytucji RP i założeń kształcenia ogólnego.

Na s. 78 przedstawiono warunki edukacji polonistycznej: **popieramy przedstawione podejście rozwojowe** w uczeniu się techniki pisanie i tworzenia wypowiedzi pisanych.

Na s. 79 w akapicie na temat uczenia się matematyki znajduje się zapis *Rozmawianie o liczeniu...* **Naszym zdaniem jest to ważne podejście oparte na narracyjnym trybie myślenia, narracyjnym trybie tworzenia znaczeń, rozumienia świata. Wymaga ono wyjaśnienia, gdyż może sprawiać nauczycielom trudności.**

Doceniamy również czynnościowe i kreatywne podejście na edukacji matematycznej, zalecanie stosowania różnego rodzaju gier, zabaw, uczenie się w grupach, co łącząc aspekty ludyczne, społeczne i poznawcze pozwala dzieciom pokonywać bariery w uczeniu się matematyki.

Z uznaniem podkreślamy, że praca grupowa wybrzmiewa w całym proponowanym dokumencie podstawy programowej klas I-III, dotychczas zaniedbywana w praktyce edukacyjnej.

Naszym zdaniem brakuje w proponowanym dokumencie podkreślania należytej troski o potrzeby uczniów uzdolnionych i tworzenia im warunków do rozwoju w każdej szkole. W okresie edukacji wczesnoszkolnej notuje się rozwój uzdolnień poznawczych, artystycznych, technicznych i ruchowych. Dlatego tak ważne jest wpisanie do *Podstawy programowej dla I etapu edukacji* zalecenia dotyczącego organizowania w szkołach przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej rozwojowi uzdolnień uczniów w kolejnych latach edukacji wczesnoszkolnej.

Przewodnicząca
Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk



Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska

Opinię przygotowały:

Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. UJK

Dr hab. dr hab. Anna Jakubowicz-Bryx, prof. UKW

Dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM

Przy udziale:

prof. dr hab. Urszuli Szuścik

dr hab. Jolanty Bonar, prof. UŁ

dr hab. Agnieszki Weiner, prof. AWSB

dr Elżbiety Litwin-Sondej

dr Marty Poruszek

dr Anny Tyl