

X kadencja



# KANCELARIA SEJMU

## Biuro Komisji Sejmowych

### PEŁNY ZAPIS PRZEBIEGU POSIEDZENIA

**Komisja  
Edukacji  
i Nauki**

■ **PODKOMISJI STAŁEJ DO SPRAW JAKOŚCI  
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA  
(NR 5)  
z dnia 22 lipca 2024 r.**



---

## Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Edukacji i Nauki

### – podkomisji stałej do spraw jakości kształcenia i wychowania (nr 5)

22 lipca 2024 r.

Podkomisja stała do spraw jakości kształcenia i wychowania, obradująca pod przewodnictwem poseł **Doroty Łobody (KO)**, przewodniczącej podkomisji, przeprowadziła:

### – dyskusję na temat porównania systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych.

W posiedzeniu udział wzięli: **Małgorzata Szybalska** dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Transformacji Cyfrowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, **Maciej Jakubowski** dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych wraz ze współpracownikami, **Marek Wójcik** pełnomocnik zarządu ds. legislacyjnych Związku Miast Polskich wraz ze współpracownikami, **Jędrzej Witkowski** prezes zarządu Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, **Zofia Grudzińska** ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji, **Gabriela Letnovska** wiceprezesa Fundacji Edukacji Domowej oraz **Elżbieta Manthey** prezeska Fundacji Rozwoju Przez Całe Życie.

W posiedzeniu udział wzięli pracownicy Kancelarii Sejmu: **Agnieszka Kalinowska-Wójcik** i **Adrian Maćkiewicz** – z sekretariatu Komisji w Biurze Komisji Sejmowych oraz **Dobromir Dziewulak** – specjalista ds. społecznych w Biurze Ekspertyz i Oceny Skutków Regulacji.

#### Przewodnicząca poseł **Dorota Łoboda (KO)**:

Szanowni państwo, to jednak zaczniemy. Jak ktoś jeszcze się spóźni, dołączy do nas w trakcie, to nic się nie stanie.

Otwieram posiedzenie podkomisji stałej do spraw jakości kształcenia i wychowania. Witam państwa serdecznie. Witam panie i panów posłów, zarówno członkinie i członków podkomisji, jak i naszych gości – posłanki i pana posła Józefaciuka – spoza podkomisji. Bardzo się cieszę, że państwo do nas dołączyli.

Witam bardzo serdecznie panią Elżbietę Strzemieczną z Instytutu Badań Edukacyjnych i panią Małgorzatę Szybalską, dyrektorkę Departamentu Kształcenia Ogólnego i Transformacji Cyfrowej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Witam też przedstawiciela – teraz to będzie bardzo trudne – naszego sejmowego Biura Ekspertyz i Oceny Skutków Regulacji, który przygotował dla państwa posłanek i posłów, ale myślę, że osoby, które się zgłosiły na posiedzenie podkomisji, również dostały takie porównawcze zestawienie systemów... Nie? To ja poproszę potem państwa, bo też nasze biuro sejmowe przygotowało takie zestawienie porównawcze tych systemów edukacji w różnych krajach OECD, więc też to państwu potem prześlemy.

Witam też stronę społeczną, bardzo się cieszę, że jak zawsze jesteście na posiedzeniu podkomisji.

Porządek dzienny posiedzenia obejmuje dyskusję na temat porównania systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych. Czy są uwagi do porządku? Nie widzę. Stwierdzam, że porządek został przyjęty.

Zaproponowałam razem z członkiniami i członkami podkomisji ten temat, dlatego że jesteście właściwie w procesie konstruowania nowych podstaw programowych, które mają obowiązywać od 2026 r. My co prawda na spotkaniu z dyrektorem Jakubowskim

z Instytutu Badań Edukacyjnych wyrażaliśmy różne wątpliwości, czy to jest realny termin, ale dyrektor zapewniał, że to jest realne. Na razie trwają prace nad profilem absolwenta, ale też przed nami na pewno dyskusje o tych podstawach programowych, więc też dobrze by było zobaczyć, jak sobie radzą z tym inne kraje i czy coś z tych doświadczeń innych krajów jest do wykorzystania przy procesie tworzenia naszych podstaw programowych.

Bardzo obszerną analizę, chyba na 300 stron, o ile dobrze zauważyłam, przesłał nam też Instytut Badań Edukacyjnych. Poproszę o przedstawienie tego w formie prezentacji.

Już wiem, że niektórzy czytają i sobie wezmą na urlop, żeby doczytać do końca i zapoznać się z całością tego raportu. Ale teraz oddaję pani głos.

#### **Ekspertka kluczowa w Instytucie Badań Edukacyjnych Elżbieta Strzemieczna:**

Bardzo serdecznie dziękuję i bardzo wszystkich też serdecznie witam, dzień dobry.

Tak, owszem, przepraszam za termin wysłania tego materiału, że nie było to tak szybko, ale trochę trwało, zanim przygotowaliśmy 300 stron. Natomiast teraz chciałabym państwu zaprezentować bardzo skróconą formę. Na tych 300 stronach jest wstęp, który zawiera podsumowanie, o którym właśnie opowiem, a potem każdy kraj OECD jest omówiony osobno. Pozwolę sobie pominąć tę część i skupić się na takich wnioskach, ogólnych podsumowaniach, najciekawszych przykładach, które, wydaje mi się, mogą mieć zastosowanie w Polsce albo mogą być inspiracją dla nas przy pracach nad podstawami programowymi.

#### **Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

To ja jeszcze powitam serdecznie dyrektora Jakubowskiego z Instytutu Badań Edukacyjnych. Bardzo się cieszę, że pan dyrektor do nas dołączył.

#### **Ekspertka kluczowa w IBE Elżbieta Strzemieczna:**

W swojej prezentacji poruszę tylko kilka tematów, które, wydaje mi się, są ciekawe. To znaczy wszystkie są ciekawe, ale chodzi o te, które mogą być kluczowe, istotne z punktu widzenia prac.

Czyli pokrótce: jak wygląda obowiązek szkolny, tak żebyśmy wszyscy mieli takie spojrzenie na to, kiedy dzieci idą do szkoły, ile czasu w tej szkole spędzają; jak wygląda struktura samego systemu w różnych krajach, jak wygląda zaopiekowanie się dziećmi od pierwszych lat życia do pójścia do szkoły, czyli jakie są formy edukacji przedszkolnej i jeszcze przedprzedszkolnej, że tak powiem; co stoi u podstaw edukacji, co jest zawarte w takich ramowych programach nauczania, które mają niektóre kraje, bo nie wszystkie, jaki jest poziom szczegółowości tych ramowych programów, jeżeli one są, na ile one uwzględniają też autonomię nauczyciela czy władz lokalnych, jaki jest układ treści ogólnie w tych ramach programowych; jak również to, w jaką stronę zmierzają zmiany, które teraz falami przechodzą przez kraje OECD. Właściwie duża część krajów OECD jest w trakcie jakichś zmian w procesach edukacji.

Też tytułem wstępu, żebyśmy wszyscy mieli to samo spojrzenie – mówimy o krajach, które należą do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Naszym analizom poddaliśmy 35 krajów, nie uwzględniając Polski, i pominęliśmy też najmłodszych członków, czyli Kolumbię i Kostarykę, które dołączyły, odpowiednio, w 2020 r. i 2021 r. Co warto zauważyć, nie wszystkie kraje mają jednolite systemy edukacyjne, niektóre te uprawnienia związane z tworzeniem systemu edukacji przeniosły na władze regionalne – władze krajów, landów, prowincji. W tym wypadku rozpatrywaliśmy, jakby schodząc ten poziom niżej, więc osobno braliśmy pod uwagę Walię, Szkocję, Anglię i Irlandię Północną, tak samo jak poszczególne wspólnoty w Belgii czy prowincje w Kanadzie. W związku z tym tych poszczególnych jednostek podlegających analizie było całkiem sporo.

Też jeszcze na wstępie, tak żebyśmy też widzieli, o czym mówimy, mówiąc o krajach OECD i jakie rezultaty przynoszą systemy edukacyjne w poszczególnych krajach – na slajdzie mają państwo, pewnie bardzo mało widoczne, wyniki ostatnich badań PISA, z uwzględnieniem właśnie tych krajów, o których będzie mowa. Tutaj są wyniki z matematyki i rozumienia czytanego tekstu. Jeśli chodzi o czołówkę, to ona jest raczej podobna, jeśli chodzi o te dwie kompetencje. Na samej górze Singapur, ale jeśli chodzi o kraje OECD, mamy Japonię, Koreę, Estonię, Szwajcarię i Kanadę – to jest ta czołówka w obydwu kompetencjach. Inaczej to wygląda, jeśli chodzi o kompetencje miękkie.

Akurat tutaj uwzględniłam kontrolę emocjonalną, ciekawość i pewność siebie, gdzie zupełnie to wygląda inaczej niż na poprzednich tabelkach. Ci liderzy się też zmieniają.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Liderzy?

**Ekspertka kluczowa w Instytucie Badań Edukacyjnych Elżbieta Strzemieczna:**

W sensie, te kraje, w których piętnastolatki najlepiej sobie radzą w tych kompetencjach. Polscy piętnastolatki nie są w czołówce.

**Posel Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Jeszcze raz proszę powtórzyć, bo nie usłyszałam końcówki. Można powtórzyć?

**Ekspertka kluczowa w IBE Elżbieta Strzemieczna:**

Polscy piętnastolatki nie są w czołówce, jeśli chodzi o te akurat wskaźniki, które są teraz na slajdzie.

Obowiązek szkolny, tak jak mówiłam, żebyśmy też mieli ogląd. Zazwyczaj w krajach OECD dzieci idą najczęściej do szkoły w wieku sześciu lat. Ale są też takie kraje, które ten obowiązek szkolny nakładają na młodsze dzieci. Takim krajem jest Izrael. Formalnie tam już trzylatki są objęte obowiązkiem edukacji, natomiast wszystkie źródła, do których dotarliśmy, mówią, że nie jest to ściśle przestrzegane. Obowiązek szkolny przestrzegany jest dopiero od szóstego roku życia, ale teoretycznie już trzylatki powinny być tym obowiązkiem objęte. Są też kraje, które zapraszają dzieci od czwartego roku życia do uczestnictwa w edukacji. Natomiast jeśli chodzi o te kraje, gdzie jest ten czwarty i piąty rok życia, to jest zazwyczaj przygotowanie do szkoły, które jest po prostu obowiązkowe i zajmuje albo rok, albo trwa dwa lata, stąd ten wcześniejszy wiek obowiązku szkolnego.

Obowiązek szkolny trwa od dziewięciu lat w krajach OECD, przez dziesięć w Danii i Litwie, jedenaście na przykład w Grecji czy na Łotwie, dwanaście w Portugalii, Stanach Zjednoczonych. Rekordzistą jest Meksyk, w którym obowiązek szkolny trwa aż przez czternaście lat.

Jeśli chodzi o strukturę systemu edukacji, to można tak ogólnie wyróżnić takie trzy modele, biorąc pod uwagę międzynarodową standardową klasyfikację wykształcenia. Może być tak, że każdy z poziomów – ISCED 1, 2 i 3 – to jest osobna szkoła, osobny typ szkoły. Czyli szkoła podstawowa trwająca od czterech do siedmiu lat; potem szkoła średnia I stopnia, *junior cycle* – w Polsce kiedyś gimnazjum – która trwa dwa-cztery lata; szkoła średnia wyższa na takim poziomie jak u nas szkoła średnia. Ona często zazwyczaj jest już różnicowana, to znaczy może być kształcenie ogólne, ale może być też kształcenie przygotowujące do zawodu w różnych formach. Ten model jest dosyć popularny, jeśli nie najpopularniejszy w krajach OECD.

Ale mamy też takie modele i takie kraje, na przykład Polskę, gdzie ten pierwszy i drugi poziom międzynarodowej klasyfikacji wykształcenia jest połączony w jednolitą szkołę podstawową, która trwa wtedy trochę dłużej – od sześciu do dziesięciu lat. To jest na poziomie kształcenia ogólnego. I po tej szkole podstawowej jest wybór dalszego kształcenia na poziomie albo ogólnego, albo właśnie przygotowującego do zawodu. Wtedy ten poziom nie zawsze jest obowiązkowy, w zależności od kraju czasem obowiązek szkolny kończy się już po tej szkole podstawowej, czasem kończy się w trakcie trwania tej szkoły ponadpodstawowej.

I model najrzadziej spotykany, mniej popularny, można powiedzieć, czyli krótka szkoła podstawowa i potem dłuższa szkoła ponadpodstawowa, gdzie pierwsze lata dotyczą kształcenia ogólnego, a potem może wystąpić podział na różne formy kształcenia. Tak na przykład jest w Luksemburgu – po czteroletniej szkole podstawowej uczniowie wybierają szkołę ponadpodstawową. To może być albo liceum klasyczne, które bodajże trwa przez osiem lat, przygotowuje do matury i przygotowuje do wejścia na studia; albo szkoła na przykład ogólna, która po pierwszych kilku latach umożliwia wybór zawodu albo kontynuację kształcenia ogólnego; albo szkoły, które od razu przygotowują do zawodu i do wejścia na rynek pracy.

Ten pierwszy model, czyli poszczególne poziomy klasyfikacji mają poszczególne rodzaje szkół, jest na przykład na Litwie czy we Włoszech. Model z jednolitą szkołą

podstawową, która łączy w sobie poziom ISCED 1 i ISCED 2 jest na przykład w Czechach, Danii, Estonii. I ten ostatni model to właśnie wspomniany już Luksemburg. W pewnym sensie tak wygląda też Irlandia.

Możemy też mówić o innym podziale, który proponuje Eurydice, czyli różnicować systemy edukacji – akurat tylko w krajach europejskich – w sposób następujący: albo jednolita struktura, tak jak wspominałam, poziom pierwszy i drugi w szkole podstawowej połączonej, albo po szkole podstawowej na poziomie ISCED 1 jest szkoła właśnie na poziomie ISCED 2, czyli to jest średnia niższa taka sama dla wszystkich, ogólna, a dopiero później następuje rozróżnienie, wybór szkoły. Albo jeszcze inny model – wybór szkoły i różne programy nauczania są już na poziomie ISCED 2, to jest kolor niebieski.

Wracając do wczesnej opieki i edukacji, czyli co się dzieje z dziećmi, zanim pójdą do szkoły. Tak jak mówiłam, zazwyczaj w większości krajów jest obowiązkowe przygotowanie do szkoły, które trwa rok albo dwa lata, stąd obowiązkowe przedszkole jest od czwartego albo piątego roku życia. Co do zasady, jeżeli coś jest obowiązkowe, to jest bezpłatne – to też warto wspomnieć. Jeżeli nie jest obowiązkowe, to w wielu krajach jest wtedy płatne. Po prostu muszą rodzice na tołożyć pieniądze. Są kraje, takie jak wspomniane Izrael i Francja, które tę darmową i obowiązkową opieką obejmują już dzieci w trzecim roku życia.

Są też takie kraje, które mają ofertę opieki i edukacji dla dzieci właściwie od pierwszych dni życia. Ona zazwyczaj nie jest w pełni bezpłatna, natomiast są proponowane różne zachęty, żeby dzieci w tym uczestniczyły i żeby rodzice wysyłali dzieci do takich placówek. One są w różnej formie – to mogą być takie żłobki, klubiki, dzienna opieka opiekunki w domach prywatnych, ale też dofinansowanie do niani. I zazwyczaj, jeśli chodzi o dofinansowanie, to wtedy formy są takie, że są bony, które obejmują na przykład ileś godzin. W Holandii to jest tak, że czternaście godzin tygodniowo jest bezpłatnie, za całą resztę trzeba zapłacić. W Danii rodziny z terenów objętych zagrożeniem wykluczenia społecznego mają tę opiekę bezpłatnie i właśnie te rodziny, które mają gorszą sytuację życiową, są zachęcane i mają bezpłatną opiekę dla dzieci, a inni muszą opłacać ją z własnych środków.

Zdecydowanie liderem, jeśli chodzi o tę wczesną opiekę nad dziećmi, są kraje basenu Morza Bałtyckiego. W Islandii już 90% dzieci w wieku dwóch–trzech lat jest objętych opieką w placówkach, w Szwecji ponad 90% dzieci uczęszcza do przedszkoli, a w Estonii 81% dzieci w wieku od półtora roku do trzech lat uczęszcza do jakichś placówek. Nie zawsze przebywają w nich pełnowymiarowo, że to jest osiem godzin dziennie codziennie, ale bywają w tych placówkach regularnie.

Jeśli chodzi o to, co się dzieje w takich placówkach opieki dla maluchów – tak powiem kolokwialnie – to zazwyczaj jest jakiś ramowy program nauczania, który za pierwszą i podstawową aktywność dzieci uznaje zabawę, przez zabawę dzieci mają się kształcić i rozwijać. Bardzo często, coraz częściej, mówi się o tym, że ta opieka nad dziećmi od tych właściwie pierwszych dni czy pierwszych miesięcy życia to już nie jest tylko opieka, ale też wchodzi elementy edukacyjne, czyli przygotowania do samodzielności, przede wszystkim kompetencje językowe i matematyczne jako pierwsze.

Na slajdzie mają państwo przedstawione, jakie kompetencje znajdują się w tych ramowych programach edukacji najmłodszych dzieci, patrząc tak właściwie od początku do pięciu lat. Większość tych ramowych programów dotyczy jednak dzieci trzyletnich, pięcioletnich, więc najczęściej postawa czy wartość, która jest rozwijana w tych pierwszych latach życia dziecka, to jest szacunek do innych czy szacunek dla różnorodności, jak również takie kompetencje, jak: współpraca, czytanie i pisanie, dobrostan fizyczny, ekspresja artystyczna, samoobsługa i ogólnie przyjęta komunikacja i współpraca z innymi. Zazwyczaj na tym się koncentrują te podstawy. Im starsze dzieci, tym rzadziej się uwzględnia takie elementy, bardziej się idzie już w treści nauczania niż w te kompetencje, które właśnie w programach nauczania dla maluchów są kluczowe.

I tutaj dla przykładu Irlandia – jak wygląda model ramowego programu nauczania właśnie w przedszkolach irlandzkich. W środku, w centrum stawiane jest to, żeby wykształcić kompetentnego i pewnego siebie ucznia. I tu, żeby tego dokonać, zaproponowane są cztery obszary wsparcia – dobrostan, tożsamość i przynależność, komunikacja

i eksplorowanie oraz myślenie. W tych czterech obszarach są sformułowane cele i do każdego celu są dopasowane efekty uczenia się, a następnie pod te efekty uczenia się są zaproponowane takie przykłady możliwości czy sytuacji uczenia; przykłady, co robi nauczyciel, jak wspiera dziecko konkretnie w jakich sytuacjach, żeby właśnie osiągnąć te efekty uczenia się, osiągnąć te cele, które są zaproponowane dla danego obszaru.

Teraz chciałabym przejść do tego, co chyba jest kluczowe dla tej prezentacji, czyli na czym zbudowane są systemy edukacyjne, co leży u ich podstaw, czyli te ramy programowe.

Trochę liczb: młodzież w krajach OECD spędza średnio 7634 godziny, realizując zajęcia obowiązkowe w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Patrząc tak bardziej szczegółowo, to jest 4561 godzin obowiązkowych w szkole podstawowej i 3073 godziny zajęć obowiązkowych w szkole średniej I stopnia. Formalne wymagania dotyczące wymiaru zajęć dydaktycznych wahają się od 5245 godzin w Polsce – to jest średnia dla pierwszych ośmiu lat nauczania. Rekordzistą jest Australia – 11 tys. godzin i to jest średnia dla jedenastu lat nauczania początkowego. Średnio znowu uczniowie spędzają 185 dni w szkole w ciągu roku w szkołach podstawowych i 184 dni w ciągu roku w szkołach średnich I stopnia.

Większość krajów, tak jak mówiłam, ma jakieś ramy programowe, które określają zasady, standardy, wytyczne i podejścia, które personel powinien realizować w trakcie wspierania młodzieży i dzieci w rozwoju i w trakcie ich nauki. I ostatnie lata to są lata XXI w. Na końcu powiem, jakie są kierunki tych zmian.

Ramowe programy nauczania zazwyczaj łączą w sobie z jednej strony zapewnienie spójności programów nauczania na pewnym zdefiniowanym poziomie minimum, czyli zawierają pożądane wartości, które powinny być realizowane w szkole, główne cele edukacyjne dla każdego etapu kształcenia, wspólne zasady nauczania oraz bardzo często kompetencje kluczowe lub obszary takich kompetencji. Z drugiej strony ich ideą jest też, żeby zapewniały pewną elastyczność w projektowaniu procesu kształcenia na poziomie szkoły. O tej elastyczności też wspomnę.

Jeśli chodzi o te kompetencje, które są uwzględniane najczęściej w tych ramowych programach, to zdecydowanie najczęstszymi kompetencjami, które są uwzględniane, są kompetencje w zakresie czytania i pisanie ze zrozumieniem (*literacy*) i kompetencje w zakresie liczenia i rozumowania matematycznego (*numeracy*). Przy tym warto zauważyć, że to nie chodzi o umiejętność liczenia i umiejętność dodawania, ale pewnych szerszych kompetencji, które się wiążą z rozumowaniem matematycznym, a czytanie to jest też jakby cała komunikacja – odbieranie i przekazywanie komunikatów w językiem pisanim.

Mamy też takie kompetencje bardzo często kognitywne, jak: zarządzanie informacjami, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreatywność, krytyczne myślenie. Pojawiają się kompetencje interpersonalne: zarządzanie sobą w czasie, autonomia, zarządzanie własnym dobrostanem fizycznym i psychicznym, umiejętność uczenia się. Bardzo ważne i też często podkreślane kompetencje interpersonalne, czyli praca w grupie, komunikacja, współpraca – coraz częściej się na to zwraca uwagę i coraz więcej krajów też to bardzo mocno podkreśla – oraz kompetencje dotyczące funkcjonowania we współczesnym świecie, czyli kompetencje cyfrowe, obywatelskie, w zakresie zrównoważonego rozwoju, rozumienia procesów globalizacji, związane z uszanowaniem i poszanowaniem różnorodności i przedsiębiorczość.

Na kolejnych slajdach będzie kilka przykładów takich ciekawszych modeli, które stoją u podstaw ram programowych poszczególnych krajów. Na przykład w Kanadzie ten model jest, można powiedzieć, bardzo prosty. W centrum podstawowe kompetencje, czyli właśnie umiejętność czytania, pisanie ze zrozumieniem i umiejętności matematyczne, a wokół kompetencje związane z krytycznym myśleniem, rozwiązywaniem problemów, innowacyjność, kreatywność, przedsiębiorczość, umiejętność uczenia się, samoświadomość, kierowanie samym sobą, współpraca, komunikacja i bycie obywatelem świata oraz zrównoważony rozwój, następnie pod każdą z tych kompetencji są efekty uczenia się i wokół tego jest budowany cały model ram programowych.

Inny przykład, irlandzki. Na tym slajdzie jest przykład kompetencji opisanych dla szkoły podstawowej, na kolejnym slajdzie będą kompetencje opisane dla szkoły średniej I stopnia, czyli ten taki *junior cycle*. Jeśli chodzi o szkołę podstawową, to Irlandia przyjęła, że kierują się w tworzeniu ram programowych przede wszystkim ośmioma zasadami

i siedmioma kompetencjami kluczowymi. Są też wyróżnione obszary programowe, które mają państwo po prawej stronie. Ramowy program powstaje w wyniku łączenia tego wszystkiego razem i budowania efektów uczenia się.

Tak jak państwo widzą, osiem zasad to: partnerstwo, środowisko uczenia się, czyli tworzenie tego środowiska uczenia się dla dzieci, inkluzywność, różnorodność, zaangażowanie i partycypacja, ocena i progres, tranzycja i kontynuowanie, czyli przechodzenie pomiędzy poziomami, ale też kontynuacja tego, czego się nauczono na poprzednim etapie edukacyjnym, relacje i pedagogika. Do tego są te kompetencje kluczowe, które potem są, jak mówiłam, obudowane celami szczegółowymi i efektami uczenia się, czyli: bycie aktywnym obywatelem, bycie zdrowym, bycie cyfrowym, kompetencje matematyczne, kompetencje komunikacyjne i używania języka, bycie kreatywnym i bycie aktywnym uczniem. I te efekty uczenia zbudowane na podstawie tych kompetencji są naniesione na te przedmioty i obszary, które są po prawej stronie. W ten sposób zbudowany jest cały program.

Podobne kompetencje są wyróżnione w kolejnym etapie edukacyjnym. Pewnie mogą państwo mieć problem z rozczytaniem, zaraz przeczytam. Mamy znowu kompetencje kluczowe czy kluczowe umiejętności, do których są dopasowane bardziej szczegółowe umiejętności. Te kluczowe to są: umiejętność czytania i pisania, zarządzanie sobą, utrzymywanie dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, zarządzanie informacjami i myśleniem, umiejętność liczenia i rozumowania matematycznego, kreatywność, praca z innymi i komunikowanie się.

Bardziej rozbudowany model, posiadający już kilka wymiarów, nie tylko wymiar kompetencji, jest na przykład w Meksyku. W Meksyku mamy najpierw wizję, która jest na zewnątrz. To jest wizja taka, żeby wyedukować wolnych, odpowiedzialnych i dobrze poinformowanych obywateli, by jak najlepiej mogli wykorzystać życie w społeczeństwie XXI w. Aby to zrobić, są wyróżnione kluczowe elementy nauczania na poziomie centralnym, czyli wspólne dla wszystkich szkół i dla całego kraju. Są tam zawarte wspólne cele programowe, obszary wiedzy akademickiej, takie jak: język i komunikacja, myślenie matematyczne, światy naturalne i społeczne oraz obszary rozwoju społecznego i osobistego, sztuka, edukacja społeczno-emocjonalna, edukacja fizyczna i zdrowotna. Są też wyróżnione elementy nauczania na poziomie szkoły, to znaczy szkoły same mogą decydować o tym, w jaki sposób nastawiają się na różnorodność, jak konkretnie zapewnić dostosowanie do indywidualnych potrzeb dzieci, o co poszerzyć te elementy, które były wcześniej, czy o jakieś przedmioty, czy o jakieś elementy dotyczące rozwoju osobistego. Zatem pewne innowacyjne treści nauczania można wprowadzać też na poziomie szkoły czy regionu.

Wielowymiarowy model jest także w Australii. On uwzględnia z jednej strony osiem kluczowych obszarów nauczania: angielski, matematyka, nauki ścisłe, nauki humanistyczne i społeczne, zdrowie i wychowanie fizyczne, języki, technologia i sztuka. Z drugiej strony mamy siedem ogólnych umiejętności – to są te na niebiesko od góry do dołu – czyli umiejętność czytania i pisania, umiejętność liczenia, umiejętność korzystania z technologii cyfrowych, krytyczne i twórcze myślenie, zdolności osobiste i społeczne, zrozumienie międzykulturowe i zrozumienie etyczne. I są trzy priorytety międzyprzedmiotowe, które są realizowane w australijskim systemie edukacji: zrównoważony rozwój, zaangażowanie w rozwój Azji i Australii oraz historia i kultura Aborygenów i mieszkańców wysp w Cieśninie Torresa.

Ostatni przykład to przykład Portugalii. Tutaj muszę zrobić taką gwiazdkę. Portugalia wprowadziła profil absolwenta, bo tak to nazywają, w 2017 r., natomiast – z tego, co wiemy – obecnie planują jednak odejście od tego modelu i być może powrót do tego, co było wcześniej, czyli ram programowych opartych jednak na wiedzy bardziej niż na kompetencjach. Wtedy, kiedy mieli takie ramy, osiągalni spektakularne wyniki na przykład w badaniach PISA, potem wprowadzili ten model i te wyniki trochę spadły, więc teraz będą wracać do poprzedniego. Ale on, jak państwo widzą, zawiera kilka elementów – zawiera wizję, zasady i obszary kompetencji do wspierania. Te obszary kompetencji mają charakter poznawczy, metapoznawczy, społeczny i emocjonalny, fizyczny i praktyczny. Wszystko jest oparte na wartościach. Tak to wygląda w Portugalii chyba jeszcze obecnie.

Mówiąc o ramowych programach czy programach kształcenia w różnych krajach, nie trudno zobaczyć, że stają one przed kilkoma wyzwaniami. Najczęściej mówi się o tym, że tworzenie takich ramowych programów wiąże się z pewnym ryzykiem przeciążenia

programu nauczania, bo jest często pokusa, żeby tam dokładać coraz to nowe kompetencje, coraz to nowe treści. Z drugiej strony istnieje potrzeba zachowania równowagi pomiędzy nauczaniem umiejętności przedmiotowych i kompetencji przekrojowych – chodzi o coś pomiędzy skupieniem się na wiedzy i skupieniem się na kompetencjach. Znalezienie tego balansu jest pewnym wyzwaniem. Podobnie, jeśli chodzi o znalezienie balansu między taką wiedzą encyklopedyczną a wiedzą praktyczną, którą można wykorzystać w życiu codziennym. I wyzwanie też ostatnich lat, czyli zarządzanie różnorodnością, równość i włączenie w proces edukacyjny grup uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami – to wciąż są różne rozwiązania i wiele krajów próbuje, testuje, które z nich będzie najlepsze, żeby żaden uczeń ze swoimi możliwościami, potrzebami nie umknął z tego systemu i nie pozostał niezauważony, tylko był jego częścią.

Mówiąc o poziomie szczegółowości podstaw programowych, warto zauważyć, że on często jest stawiany jakby kontra pewnej autonomii. Można wyróżnić kilka poziomów tej autonomii, która bywa uwzględniana w ramach programowych. Jeśli chodzi o regulacje lub zalecenia dotyczące czasu nauczania i programu nauczania, to co do zasady w większości krajów jest to decyzja stanowa albo władz centralnych, czyli one są jednolite dla wszystkich szkół w danym obszarze.

Jeśli chodzi o alokację czasu nauczania pomiędzy klasami, to w 25 krajach szkoła może sama tym czasem w jakiś sposób dysponować. Zazwyczaj to wygląda tak, że jest czas przewidziany na naukę jakiegoś przedmiotu, ale w jakimś cyklu. W ramach tego cyklu szkoła czy nauczyciel może decydować, w której klasie ile godzin będzie przeznaczonych. Tak na przykład jest w Polsce w klasach I–III – to nauczyciel decyduje, ile konkretnie czasu przeznaczy na umiejętności bardziej społeczne, a ile czasu przeznacza na umiejętności bardziej przyrodnicze czy matematyczne. Tak więc jest większa elastyczność i ta elastyczność częściej jest właśnie w tych młodszych klasach niż w starszych.

Bardziej elastyczny, uwzględniający wybór przedmiotów plan zajęć jest w kilku krajach i średnio 3% obowiązkowego wymiaru zajęć może być wybierane – 3% zajęć może być wybierane czy dobierane przez szkoły w krajach OECD. To nie jest bardzo częste, ale zdarzają się takie sytuacje, gdzie to szkoła może decydować, którego przedmiotu uczy, albo uczeń może decydować, którego przedmiotu się uczy albo który przedmiot na przykład rozszerza w ramach zajęć.

W tym zestawieniu pokazane są cztery przykłady: Flandria w Belgii, Grecja, Japonia i Włochy, biorąc pod uwagę, jak bardzo elastyczne są te programy nauczania i ile zależy od szkoły czy nauczyciela – czy właśnie jest możliwość wyboru przedmiotu przez uczniów, czy przez nauczyciela, czy to jest bardziej ustrukturyzowane. Żeby ta elastyczność ram programowych zakończyła się sukcesem, ważne jest to, żeby przede wszystkim była współpraca i zaangażowanie partnerów społecznych, czyli żeby wszystkie osoby, instytucje, które wokół szkoły działają, widziały pewne kwestie podobnie i współpracowały ze sobą, ważna jest wspólna wizja. Tylko jeżeli jest dobrze przygotowana wizja, czyli czego nauczać w szkole, wtedy dopiero jest możliwość wyboru pomiędzy czymś a czymś. Ale musimy wszyscy dążyć do tego samego – żeby ten wybór po prostu był sprawiedliwy i dający wszystkim takie same szanse i możliwości.

Bardzo istotnym elementem jest wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli, bo tylko dobrze wykształceni nauczyciele mogą dobierać indywidualnie różne rzeczy, działać bardziej autonomicznie, bo mają do tego odpowiednie kompetencje. Ważna jest również przejrzystość oczekiwań, które się stawia nauczycielom czy całemu systemowi.

Wspominałam o tym, że jednym z wyzwań, które często się pojawia, jest przeładowanie, mówiąc kolokwialnie, programów. Z jednej strony jest taka potrzeba, żeby uwzględnić w tych ramowych programach nauczania coraz większą liczbę celów, zasad, wartości, kompetencji, coraz nowe treści się pojawiają w nauce. Z drugiej strony jest wywierana często presja czy wpływ przez różnych aktorów tego procesu, żeby jeszcze uwzględnić kolejny temat, bo on jest niezwykle istotny. I też trzeba zdecydować, które treści ograniczyć, a które rozszerzyć.

Jakimś sposobem na znajdowanie balansu i wychodzenie z tej sytuacji jest tworzenie bloków przedmiotowych. Takie bloki przedmiotowe są tworzone na przykład w Australii, gdzie niektóre obszary, takie jak język angielski czy matematyka, obejmują tylko jeden

przedmiot, ale inne przedmioty są pogrupowane w pewne bloki. Na przykład obszar nauczania nauki humanistyczne i społeczne obejmuje przedmioty z zakresu historii, geografii, ekonomii, biznesu oraz wiedzy o społeczeństwie obywatelskim. Dla obszarów nauczania obejmujących więcej niż jeden przedmiot opracowywane są często wspólne ramy, dzięki czemu nauczyciele odnoszą się już do tej jednej, a nie każdy przedmiot musi raportować osobno wyniki.

Innym przykładem jest Quebec w Kanadzie. Tam w trakcie reformy programu nauczania przeprowadzonej w 2001 r. podjęto decyzję o tym, by skoncentrować naukę na tematach podstawowych, co skutkowało porzuceniem lub ograniczeniem treści nauczania w innych przedmiotach. Rezultatem było połączenie na przykład biologii, ekologii oraz wprowadzenia do technologii i fizyki w obszar o nazwie nauka i technologia. Kontekstem tych zmian był też wymiar czasu nauczycieli, który jest określony w układach zbiorowych. W momencie, w którym decydenci chcieli wkładać do podstaw programowych nowe treści, automatycznie wiązało się to ze zwiększeniem czasu pracy, czemu przeciwstawiły się układy zbiorowe i trzeba było negocjować. W związku z tym tam jest prosta zasada: chcecie coś nowego, to musicie wyrzucić coś starego, bo czas nauczania jest stały.

Innym przykładem może być Japonia. Japonia w 2018 r. wprowadziła nowy przedmiot obowiązkowy – historia nowożytna i współczesna, którego celem jest nauczanie uczniów rozumienia historii w oparciu o najważniejsze wydarzenia historyczne. Ale znowu, nie zrobiono tego jako kolejnego przedmiotu, tylko to jest przedmiot, który zastępuje to, co było wcześniej. Czyli wcześniej uczniowie w Japonii uczyli się w szkołach średnich I stopnia historii Japonii, a w szkołach kolejnego stopnia uczyli się historii świata, więc teraz te dwa przedmioty zostały zastąpione tym jednym, tj. historią nowożytną i współczesną, która obejmuje historię, ale trochę bardziej współczesną, tak jak sama nazwa wskazuje, od chyba XVII w., a jeżeli któryś uczeń jest zainteresowany tą starszą historią, to może wybrać to jako dodatkowy przedmiot, ale nie jest on obowiązkowy.

Ostatni z przykładów to jest Walia. Tutaj w związku z reformą z 2020 r. przedmioty zastąpiono sześcioma obszarami uczenia się i doświadczania, takimi jak: sztuki ekspresyjne, zdrowie i dobre samopoczucie, humanistyka, nauki humanistyczne, języki i umiejętności czytania i pisanie oraz komunikacja, matematyka i liczenie oraz nauka i technologia. Obszary te są rozumiane jako sposób na wytyczenie kierunku dla uczenia się uczniów. Jedne mogą wchodzić w drugie i każdy obszar musi uwzględniać zarówno kontekst walijski, jak i perspektywę międzynarodową.

Podsumowując, jeśli chodzi o te kierunki zmian w programach nauczania ostatnich lat, one zazwyczaj obejmują cztery elementy. To znaczy z jednej strony te zmiany dotyczą dużej cyfryzacji edukacji – i jeśli chodzi o uwzględnianie kompetencji cyfrowych, i jeśli chodzi o treści nauczania czy sposób nauczania. Uwzględniane są aplikacje, jakieś nowe technologie. To wszystko się z tym wiąże. Z drugiej strony chodzi o coraz większe personalizowanie i indywidualizowanie doświadczenia edukacyjnego, czyli z jednej strony dopasowywanie do indywidualnych możliwości uczniów, z drugiej strony też umożliwianie edukacji w różnych kontekstach, w różnych miejscach i czasie – nauczanie staje się coraz bardziej elastyczne.

Kolejnym kierunkiem zmian jest uwzględnianie treści międzyprzedmiotowych i tworzenie programów nauczania opartych na kompetencjach – o tych kompetencjach opowiadałam. Coraz więcej krajów dochodzi do wniosku, że taki model, właśnie oparcie ram na kompetencjach, to jest coś, co umożliwia stawianie się przed tymi wyzwaniami XXI w.

Ostatni kierunek to jest uelastycznienie programów nauczania, zapewniające większą swobodę w tworzeniu treści, celów, metod nauczania czy ocen. Czyli chodzi o przenoszenie trochę odpowiedzialności na władze lokalne czy na nauczycieli, a czasami też na uczniów, którzy mają coraz większy wpływ na to, czego i kiedy się uczą.

Żeby państwa nie zanudzić, to tym chciałabym zakończyć. Zachęcam do lektury materiału – na wakacje jak znalazł. Będzie też zamieszczony na naszej stronie. Mam na myśli stronę projektu „Profil absolwenta”, który właśnie realizujemy. Dziękuję pięknie.

#### **Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję. To jeszcze zapytam, czy pan dyrektor Jakubowski chciałby coś dodać w tym momencie, czy jak będą pytania jakieś ewentualnie?

**Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych Maciej Jakubowski:**

Później.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Dobrze.

To w takim razie, jeszcze zanim przejdę do pytań, to jeszcze pani Zofia Grudzińska ma swoją prezentację o Walii. I oczywiście ja chciałam poprosić o tę prezentację, dlatego że naprawdę jest wspaniała. Naprawdę bardzo dziękujemy, bo świetnie pokazuje różnice i kierunki. Na pewno wszyscy, którzy są dzisiaj na posiedzeniu, będą chcieli ją mieć.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Witam państwa. Zofia Grudzińska, Obywatele dla Edukacji.

SOS dla Edukacji zorganizowało 25 kwietnia taki webinar z Russellem Griggem i Helen Lewis reprezentującymi zespół do spraw wdrażania reformy programowej w Walii.

Chciałabym po prostu pokazać pewne fragmenty tego webinaru. One są w języku angielskim, ale będę na bieżąco dokładała warstwę polską. Chyba że się nie uda, to wtedy się nie uda. Ale materiał jest oczywiście dostępny na stronie facebookowej SOS, tak że państwo, jeżeli mnie się nie uda, to możecie, zachęceni przeze mnie, obejrzeć sobie ten webinar.

Chyba jednak się wczytuje. O, jednak, mimo wszystko. Dobrze, dobrze dało się.

I oczywiście to będą tylko pewne fragmenty, które wybierałam pod kątem zwięzłości. Tak jak mówiłam, Helen Lewis i Russell Grigg stanowią część zespołu, który wdraża reformę, ale ponieważ w Walii – i to jest właśnie dosyć ciekawe – to się dzieje od 2012 r., to oczywiście zajmowało się tym bardzo wiele osób.

Pierwszy fragment tego webinaru, który chciałabym państwu zaprezentować, to jest sama oś czasowa projektu walijskiego. Jak państwo widzą, zaczęło się od raportu OECD w 2014 r. i przez dwa lata, do 2016 r., toczyła się debata na temat w zasadzie tego, co mamy u nas w tej chwili jako profil absolwenta. Tak że ten projekt, który u nas ma trwać kilka miesięcy, tam trwał przez prawie dwa lata. Odbyszał się w szkołach, w samorządach lokalnych. Dopiero w 2015 r. zostały skryształizowane pewne wskazówki, a do 2019 r., czyli kolejne cztery lata, trwało tworzenie propozycji podstawy, która w 2022 r. zaczęła być implementowana. Opóźnienie wynikało oczywiście z covidu, bo miało być w 2020 r.

I teraz tak, jak Russell mówi, u nich powodami dla implementacji tej reformy było – o dziwo, tak samo właściwie jak u nas – przeładowanie podstawy programowej, podstawa programowa, która zaczęła rozjeżdżać się ze współczesnością, była anachroniczna. Oni byli również zaniepokojeni niższymi wynikami walijskich uczniów w rankingach PISA, czyli coś, czego u nas w zasadzie nie było, bo my od momentu, kiedy wdrożyliśmy gimnazja, widzieliśmy poprawę w PISA. I ostatnim powodem było to, że system oceniania nie wspierał poprawy, czyli działał sam sobie właściwie jako zwierzę, które jest po to, żeby je karmić, a nie po to, żeby służyło uczniom.

O, to jest właśnie slajd, który pokazuje mechanikę tego, co osiągnięto przez pierwsze cztery lata dyskusji. Wydaje się to oczywiście trochę dziwne, że takie cztery lata nie zaowocowały książkami zawierającymi spis treści ogólnych i szczegółowych. Z ciekawości powiem państwu, że kiedy analizowałam system edukacji fińskiej, dostałam z ambasady fińskiej ich podstawy programowe w tłumaczeniu na angielski – i to były bardzo obszerne dzieła, szczerze mówiąc. To były cztery tomy. Wczesna była stosunkowo najcieńsza, ale ta dotycząca ISCED 3 to już było takie grube tomiście. Z tym że na czym polegała sprawa? Treści szczegółowe, które zajmowały dużo miejsca, były opcjonalne – z nich nauczyciele budowali cegiełki w programach szkolnych. Natomiast największe sekcje to były warunki realizacji i sposób oceniania, tak że to też była specyfika. Ale jednak ta podstawa programowa fińska była bardzo obszerna i była materialna, jako książka.

Podstawa programowa walijska jest właściwie zawarta w jednej infografice, co jest w pierwszym momencie nie do pojęcia, ale tak rzeczywiście jest. Mamy cele, czyli *purposes*, mamy *areas of learning*, czyli te obszary, które w pewnym sensie zastąpiły tradycyjne przedmioty. Aczkolwiek w ustawie o edukacji jest zawarowane, że w tych obszarach musi być edukacja z języka walijskiego, angielskiego z *numeracy*, czyli tej kompetencji matematycznej, z *physical wellbeing*, czyli z wychowania fizycznego, i z nauk ścisłych i nauk społecznych. Czyli to jednak mimo wszystko jest zawarowane.

Tu mamy tematy, które się przewijają przez całą edukację. Każdy przedmiot, każda czynność nauczycielska, wszystkie zajęcia muszą uwzględniać w pewnym stopniu te tematy i oczywiście te trzy podstawowe umiejętności, kompetencje tj. *literacy, numeracy, digital technology*. Natomiast *areas of learning and experience* to są właśnie te obszary, które... – Trudno mi będzie powiększyć, ale tutaj właśnie są takie najbardziej detaliczne opisy. Zasady pedagogiczne i koncentracja na cechach oceniania, które zostało przesunięte z oceniania wyników nauczania, to znaczy znaczenie oceniania to jest postęp ucznia. Wiele szkół ma takie zaprojektowane profile dla każdego ucznia. Każdy uczeń ma taką własną ścieżkę, którą wypełnia, i na tym polega to ocenianie, nie polega na stawianiu stopni.

Warto nadmienić, że w tym momencie, kiedy ta nowa podstawa programowa była konsultowana, opracowano specjalnie pakiety napisane takim językiem, jaki jest zrozumiały dla dzieci, tak aby w konsultacjach mogły również uczestniczyć dzieci, uczniowie szkół podstawowych.

Warto również wspomnieć, że ten projekt był najpierw pilotowany w 68 szkołach, które były rozmieszczone w całej Walii i które były odpowiednio dobrane, tak żeby nie tylko demograficznie penetrować cały system edukacji, ale również w zależności od specyfiki szkoły, specyfiki terenu, a więc żeby były tereny miejskie, wiejskie, defaworyzowane. Szkoły były wybierane częściowo na tej podstawie, częściowo również na tej zasadzie, czy na przykład wiodły prym w kształceniu w pewnych kompetencjach. Zatem część tych szkół dostawała różne zadania, w zależności od swoich kompetencji, tak żeby to wszystko potem składało się w cegiełki ewaluacji tego programu pilotażowego. I ten pilotaż też trwał pełen rok roboczy plus analiza wniosków.

Russell bardzo interesująco mówi o tym wahadle zmian w podstawach programowych, które zmieniło się od tego z 1988 r. z centralnego, z podziałem na przedmioty, z zewnętrznym i standaryzowanym, z ocenianiem do tego, że w 2023 r. podstawa sukcesywnie obejmuje po prostu coraz to nowe fazy nauczania. Ona jest w większości kształtowana lokalnie, obejmuje obszary zamiast przedmiotów, ocenianie bieżące, formatywne i autonomię nauczyciela. Podkreślano wielokrotnie, że cały projekt opiera się na zwiększaniu autonomii nauczyciela.

Pod koniec – ja już tego nie będę pokazywać, bo to głównie mówiła Helen Lewis – że trzeba było oczywiście przygotować odpowiednio nauczycieli do wdrażania tego typu reformy, tego typu podstawy. Okazało się m.in., że trzeba bardzo wybitnie zwiększyć segment współpracy uczelni i szkół. Jeszcze wspomniała, gwoli uczciwości, że początkowy entuzjazm nauczycieli do tych zmian był bardzo duży, ale kiedy już doszło do wdrażania konkretnych, to oczywiście pojawiło się dużo różnych wątpliwości i różnych problemów. Ten system jeszcze nie funkcjonuje w pełni w szkołach średnich, gdzie, nie zapominajmy, uczniowie przygotowują się do egzaminów zewnętrznych standaryzowanych. Nauczyciele przyznali szczerze, że natykają się jeszcze na problemy, których do końca nie byli w stanie rozwiązać. Ale oczywiście są pełni ufności, że im się to uda.

Chciałabym tylko państwu pokazać na zakończenie przykładową walijską szkołę, która właśnie przygotowała tenże program, sami zorganizowali. To jest akurat znalezione w internecie, tak że mogę oczywiście zostawić link. I to, co chciałam państwu pokazać, proszę bardzo, zamiast przedmiotów polski, angielski, coś tam, coś tam, historia, WF są projekty oparte głównie na filozofii badawczej, co przedtem w tym programie było opisane. *Rockets and ragdolls* – należy zaprojektować i stworzyć lalkę szmacianą. Nie wiem, co to ma wspólnego z rakieta, ale rozumiem, że na pewno coś tu jest wspólnego z rakieta.

Tutaj są tematy i ogłód planu całorocznego. Semestr jesienny – fokus jest na nauce ścisłej i technologii, a drugorzędny fokus jest na sztukach – na edukacji artystycznej. Drugi temat to jest *global food*, a tutaj jest *humanities*, czyli nauki społeczne – pochodzenie naszej żywności i tak dalej. Tak wyglądają programy, które zostały wygenerowane przez społeczności nauczycielskie.

Teraz proszę sobie jedno wyobrazić coś, o czym ja jako osoba, która była nauczycielką przez 30 lat, doskonale wie – żeby nauczyciele, nawet w zespołach, tworzyli takie programy rzeczywiście z ufnością w swoje własne siły, to naprawdę muszą przedtem być przygotowani. Stąd zresztą chyba ten sceptycyzm w odniesieniu do dosyć szybkiego

zapowiedzianego terminu wdrażania podstawy, bo cóż nam będzie z nawet najwspanialszej podstawy, jeżeli nauczyciele nie będą odpowiednio przygotowani do jej wdrożenia?

Dziękuję bardzo, to wszystko. Materiały oczywiście zostawię, tak żeby państwo mieli.

#### **Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

Otwieram teraz dyskusję. Pozwolę sobie zacząć od pierwszych dwóch pytań. Jedno będzie takie bardziej szczegółowe, dotyczące edukacji przedszkolnej, której jestem fanką. Czy w jakimś kraju OECD obowiązek edukacyjny też się zaczyna tak jak u nas w wieku 6 lat, czy już my jesteśmy ostatni, którzy tak mają?

Drugie moje pytanie z tego samego wątku. Czy w ogóle ministerstwo rozmawia o tym, żeby wrócić do obniżenia tego wieku obowiązku przedszkolnego, tak jak mieliśmy przed zmianami w edukacji Anny Zalewskiej, czyli że ta edukacja przedszkolna była obowiązkowa już dla pięcioletków? I z tego samego wątku: Czy zmiana dotycząca podstaw programowych również będzie zmianą w podstawach programowych w przedszkolach?

A takie bardziej ogólne pytanie – to już pewnie do pana dyrektora i do ministerstwa – czy my już wiemy, w jakim kierunku będą szły te nasze podstawy? Czy któryś z pokazywanych wzorów jest jakiś bliski, czy my będziemy wypracowywać coś zupełnie innego? Bardzo dziękuję.

Może zrobimy tak, że ja zbiorę pytania, po prostu poproszę najpierw panie posłanki i panów posłów do zadawania pytań. Zobaczymy, ile będzie odpowiedzi. I potem strona społeczna. Chyba że będzie mało pytań od posłów, to wtedy od razu wszystkie zadamy naraz.

Pan poseł Józefaciuk.

#### **Poseł Marcin Józefaciuk (KO) – spoza składu Komisji:**

Szanowna pani przewodnicząca, szanowni państwo, to znaczy na pewno, jeśli chodzi o edukację i o system edukacji, jesteśmy w kryzysie i nie ma co na ten temat wiele rozmawiać, czy rzeczywiście tak jest, czy nie jest.

Widać to po wynikach egzaminu ósmoklasisty, który został przygotowany niezgodnie z zasadami przygotowywania egzaminów, co widać po wynikach – zbyt wiele osób znajduje się w nieodpowiednich staninach, czy po wynikach egzaminu maturalnego. Egzaminy zawodowe również zaczynają szwankować, jeśli chodzi o dostosowanie do warunków współczesnych. To jest ten moment, kiedy musimy zacząć zmieniać, ale tak naprawdę nie zatracić w tym zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Czyli nie powinniśmy zapominać o autonomii nauczyciela, o szkole lokalnej, o szkole środowiskowej, ale też umieścić w tym gdzieś rodziców oraz uczniów.

Byłem na wysłuchaniu publicznym. To nie było wysłuchanie publiczne, ale chodziło o profil absolwenta. Zapomniałem, jak to się ładnie tak nazywało, ale byłem tam i też zabierałem głos w tej sprawie. I na wcześniejszej, edukacji obywatelskiej, też byłem, też tam zabierałem głos. I to jest ten kierunek, gdzie powinniśmy rozmawiać na pewno ze stroną społeczną, ale nie tylko ich wysłuchiwać, ale naprawdę rozmawiać.

Przedstawiono wiele systemów oświaty, ale czy my chcemy coś kopiować, czy chcemy wypracować coś zupełnie nowego? To jest bardzo ważne pytanie, bo każdy z tych systemów ma swoje wady i ma swoje zalety. Tak samo jak kopiowanie systemu z jednego państwa, które ma doświadczenia historyczne innych systemów, niekoniecznie musi się sprawdzić. W Polsce tak naprawdę od XIX w. tylko i wyłącznie poprawiamy edukację, nie zmieniamy systemu, tylko gdzieś wrzucamy jakieś łatki, które mają ewentualnie troszkę poprawić. Może powinniśmy zastanowić się nad ogólną zmianą całego systemu? Przydałby się panel obywatelski. Panel obywatelski, który byłby ponadpolityczny, który zawierałby wszystkie zainteresowane strony społeczne, razem ze szkolnictwem niepublicznym, izbami, cechami, rodzicami, młodzieżą i tak dalej, który wymusiłby, jako sam panel obywatelski, na rządzących pewne akcje – nieważne, kto będzie rządził za cztery, osiem lat. Panel obywatelski polega na tym, że jest to porozumienie międzypolityczne, międzyrządowe, nieważne, co dalej się stanie. To by miało większy sens.

W każdym razie musimy na pewno zastanowić się, jaki jest cel edukacji, jaki cel edukacji chcemy postawić przed sobą. Oczywiście jest cel poznawczy, czyli edukacyjny, kształcenie oraz nauczanie, kształtowanie postaw, nawyków, wychowawcze, społeczne

cele i tak dalej. Ale nie możemy też zapomnieć o zdrowiu psychicznym, czyli przeładowanych podstawach programowych, czyli kształceniu tego, co nie powinno być w szkole kształcone, bo nie mamy – tak jak pani powiedziała – na przykład wykształconej kadry, o czym za chwilę też będę chciał powiedzieć.

Tak więc mam kilka pytań. Jak długo według państwa powinny potrwać prace? Kto powinien w nich uczestniczyć? I dlaczego rok 2026 jest odpowiednim rokiem, kiedy powinny te zmiany wejść? Uważam, że jest to stanowczo za wcześnie, żeby przygotować kadry. To znaczy można nawet od teraz, od 1 września 2024 r., wprowadzić wszystkie zmiany, ale jeżeli nie przygotuje się kadry i jeżeli nie przekona się nauczycieli, którzy będą pracować oddolnie na system, to żaden system, żadna zmiana w ogóle nie będzie działała. To nauczyciele muszą być przygotowani, muszą być zmotywowani i muszą uwierzyć w to, co jest robione. W przeciwnym wypadku będą robili jako nauczyciele wszystko to, czego się nauczyli wcześniej.

Czyli jak długo to powinno trwać i czy są przewidziane jakieś momenty, jakieś grupy kontrolne? W niektórych państwach jest tak, że jeżeli w edukację wchodzi jakaś zmiana, to ona wchodzi do grupy kontrolnej i leci przez cały system edukacji, a dopiero później staje się faktyczną zmianą w całym systemie edukacji. Czy jest zatem przewidziana grupa kontrolna pewnych szkół, czy to będzie szło, że tak powiem, jednocześnie?

Czy jeśli chodzi o zmiany podstaw programowych od 2026 r., są planowane zmiany podstaw programowych kształcenia zawodowego, co jest niezwykle ważne, oraz podstaw programowych doradztwa zawodowego, które powinno być od przedszkola? Niestety znam odpowiedź, chociaż mogę się zdziwić.

Jeżeli chodzi o uczniów z Ukrainy i innych państw, to czy są wzięte pod uwagę też zapotrzebowania czy ewentualnie potrzeby tych osób? Polska staje się wielokulturowa i nie mówię tylko o uczniach z Ukrainy, ale też innych państw, bo mamy bardzo wielu uczniów z Gruzji na przykład, jeśli chodzi o Łódź. Czy podstawy programowe będą na tyle wielokulturowe, że będą łączyły się z innymi państwami i nie będzie większych problemów?

Czy podstawy programowe będą uwzględniały – bo myślę, że powinny uwzględniać – same fakty? Chodzi o założenie, że tak naprawdę podstawa jest tylko i wyłącznie podstawą, a nauczyciele są specjalistami w dziedzinie nauczania. Żaden polityk, żaden minister nie będzie tak dobrze znał swoich uczniów i środowiska lokalnego. Podstawa powinna dawać ogólne wrażenie tego, co powinno być nauczane, ale to już jednak nauczyciel powinien wiedzieć, na jakiej podstawie i czego powinien uczyć. Na Śląsku pewne wartości zostaną zaprezentowane przy wykorzystaniu innego autora, a w Łodzi – zupełnie innego autora. My będziemy korzystać z Tuwima, a na Śląsku z zupełnie innego autora.

Czy w przypadku tworzenia nowych podstaw programowych myślą państwo również o szkolnictwie niepublicznym i online? Chodzi o Chmurę i tak dalej. Czy na 2026 r. będą od 1 września gotowe już pełne materiały? Czy będą gotowe pełne materiały, razem z informatorami maturalnymi, informatorami ósmoklasisty i tak dalej, czy będzie to wyglądało tak jak za poprzednich czasów, czyli uczniowie będą dowiadawali się na rok przed maturą, jak ich matura będzie wyglądała? Jeżeli już zmieniamy w zupełności podstawy programowe, to musi być kompleksowy materiał do końca cyklu edukacyjnego, razem z materiałami pokazowymi, żeby uczniowie wiedzieli już idąc do klasy I technikum, jak w V klasie będzie wyglądała ich matura. Czy to już będzie na 2026 r.? Jeżeli nie, to nie będzie to miało sensu, bo będzie wyglądało tak samo jak w ubiegłych latach.

Czy toczy się rozmowa z innymi ministerstwami, na przykład Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, tworzenie nowych podstaw? Chodzi mi o *curricula* kierunków nauczycielskich, jeśli chodzi właśnie o te nowe podstawy programowe. Czy jest to przewidziane? Mam też na myśli inne resorty, które są organami prowadzącymi dla niektórych szkół – Ministerstwo Rolnictwa, Ministerstwo Kultury czy Ministerstwo Obrony Narodowej, gdzie mamy m.in. oddziały przygotowania wojskowego.

Już kończę.

W jaki sposób ministerstwo postrzega spojrzenie na modułowe kształcenie wzorem modułowego kształcenia zawodowego przedmiotów zawodowych? Było mówione na temat modułów w kształceniu podstawy programowej przedmiotów ogólnych. W jaki

sposób ministerstwo widzi możliwość wprowadzenia modułowego kształcenia do kształcenia ogólnego?

I może coś, za co za chwilę może mi się oberwać rykoszetem: Co państwo myślą na temat czasu pracy nauczycieli? Ja wiem, że 40/40 to jest czas pracy nauczycieli, ale czas pracy dydaktycznej jest oczywiście od osiemnastu przez dwadzieścia, dwadzieścia dwa, dwadzieścia pięć, aż po trzydzieści godzin bibliotekarza. Czy ministerstwo planuje jakieś zmiany w czasie pracy nauczycieli?

Na tę chwilę to wszystko.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

Ja tylko chciałabym zwrócić uwagę, że pewnie część z tych pytań trochę wykracza poza zakres dzisiejszego posiedzenia i raczej będzie się kwalifikowało na posiedzenie komisji głównej, a nie podkomisji, gdzie mamy po prostu zestawienie porównawcze. Ale zostawiam odpowiedź oczywiście IBE i Ministerstwu Edukacji.

Widzę, że tam jeszcze się zgłasza. To bardzo proszę zadawać pytania po kolei po prostu.

**Poseł Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Dzień dobry.

Pani przewodnicząca, szanowni państwo, z uwagą wysłuchałam analizy porównawczej pomiędzy systemami edukacji w różnych krajach. Powiem, że wiele z tych propozycji było interesujących, ale bardzo podobał mi się system walijski – z tego względu, że taką największą i najmocniejszą uwagę zwrócił na podstawy, czyli na przygotowanie profilu absolwenta. Myślę, że to jest główny temat, nad którym powinniśmy się pochylić i zapytać szkoły na różnych poziomach, jak oni sobie wyobrażają, jak ten profil studenta danego poziomu edukacyjnego powinien się prezentować. Przyznam szczerze, że nie mam takiej wiedzy, że skierowaliście państwo pytania do szkół z takim zapytaniem i czy ta konsultacja z poziomami poszczególnych szkół jest ewentualnie prowadzona.

Drugie pytanie, które mi się pojawia, jest do pani z Instytutu Badań Edukacyjnych. Rozumiem, że dokonaliście państwo tej analizy, ale pytanie jest o dzieci, których teraz coraz więcej w naszych szkołach – dzieci o tak zwanej neuroróżnorodności. Czy państwo macie też w swojej analizie takie porównanie, jak wygląda system pomocy psychologicznej w poszczególnych państwach i w jaki sposób zamierzacie sobie państwo z tym wyzwaniem poradzić? Przed nami pewnie liczba tych dzieci będzie wzrastała i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą takiej pomocy też wymagać.

Myślę, że na tym poziomie i na dzisiejsze spotkanie te dwa pytania z mojej strony będą wystarczające. Aczkolwiek powiem szczerze, że w mojej głowie pojawiło się ich bardzo wiele, bo słuchając tej wypowiedzi, liczyłam na to, że państwo nam zaprezentujecie, który z tych modeli byłby taki interesujący w porównaniu z polskim profilem studenta. Ale jeśli my nie mamy informacji zwrotnej, jak ten student jest odbierany na poszczególnych poziomach edukacji przez grono pedagogiczne, przez rodziców, ale także przez uczniów, to z mojej perspektywy mamy mało wiedzy, żeby konstruować kolejny etap. Ale nie wiem, może się mylę. Dziękuję serdecznie.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

I już kolejne pytanie, poseł Krzemiński.

**Poseł Adam Krzemiński (KO):**

Pani przewodnicząca, szanowni państwo, jako młody nauczyciel ćwierć wieku temu miałem okazję powierzchownie analizować system edukacyjny państw ówczesnej Unii Europejskiej i odnosić to do naszego systemu. Bardzo dziękuję za ten niezwykle ciekawy materiał, tak obszernie przygotowany. Pani wspomniała pod koniec wypowiedzi, że to dobry materiał na wakacje. Dla mnie tak, będzie bardzo dobry. Dziękuję bardzo za tę lekturę.

A teraz krótkie pytanie. Czy państwo, analizując te systemy – troszkę w odniesieniu do pytania pani przewodniczącej Doroty Łobody – mogą powiedzieć, że jest jakaś korelacja pomiędzy wiekiem rozpoczynania nauki, czyli początkiem obowiązku szkolnego, a osiąganymi wynikami? Rozumiem, że to nie jest łatwe, bo mamy różne formy

kształcenia, różne treści i struktura edukacji w krajach jest tak zróżnicowana, jak pani to prezentowała, ale czy jakoś globalnie można taki wniosek wyciągać? I przez analogię – czy możemy również w ten sposób zauważyć korelację między udziałem dzieci w systemie opieki do lat trzech i ewentualnie w okresie, nazwijmy go, przedszkolnym, czyli tym drugim etapie, czy tego typu korelacje, jeśli chodzi o osiągnięte wyniki, można zauważyć? Dziękuję.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

Widzę, że ze strony posłanek i posłów nie ma więcej pytań. To poproszę odpowiedzi, a potem ruszymy ze stroną społeczną.

**Ekspertka kluczowa w Instytucie Badań Edukacyjnych Elżbieta Strzemieczna:**

Dobrze, to ja pozwolę sobie odpowiedzieć na te pytania, na które jestem w stanie odpowiedzieć, a resztę przekażę dalej.

Idąc od początku. Padło pytanie, czy są kraje, które zapraszają do szkoły sześciolatki, tak jak do zerówki, do takiego przygotowania przedszkolnego tak jak w Polsce. Tak, są.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Znaczy obowiązek przedszkolny, niekoniecznie zerówka, tylko chodzi o... Są takie?

**Ekspertka kluczowa w Instytucie Badań Edukacyjnych Elżbieta Strzemieczna:**

Nie jest ich dużo. Konkretnie są to Finlandia i Szwecja, gdzie też ten obowiązek przygotowania jeszcze przed szkołą jest w wieku sześciu lat. Tak więc nie jesteśmy jedyni, ale nie jest to popularne.

Czy chcemy kopiować z innych krajów, czy wypracować coś nowego? Nie mogę mówić za ministerstwo, mogę mówić o tym, co planujemy w naszym projekcie, w którym przygotowujemy profil absolwenta. Zamierzamy robić jedno i drugie, to znaczy brać najlepsze przykłady, zestawiać je z możliwymi wynikami badań i wypracowywać najlepsze możliwe rozwiązanie. Nie chcemy kopiować ślepo konkretnego rozwiązania, nie wiem, zrobić w Polsce Walii czy Irlandii, tylko zastosować to, co wiemy, że ma szansę się sprawdzić, biorąc pod uwagę wyniki badań.

Nie wspomniałam o tym w czasie prezentacji, ale to też jest warto podkreślić, że żaden system edukacyjny w oderwaniu od sytuacji danego kraju, tradycji, kultury, sytuacji gospodarczej nie ma szans powodzenia. To zawsze trzeba rozpatrywać całościowo.

Zatem jak najbardziej takie są nasze plany, żeby po prostu przyglądać się najlepszym praktykom i brać z nich to, co jest możliwe do wzięcia, ale też nie ślepo, tylko uwzględniając właśnie wyniki badań i uwzględniając też to, co mówi społeczeństwo.

Czy pytamy nauczycieli i szkoły o to, jak postrzegają obecnych absolwentów? Tak, pytamy, to znaczy jest to element naszego projektu. Nie mogę jeszcze mówić o wynikach tych pytań, ale są one prowadzone. Będą też prowadzone we wrześniu i w październiku – będziemy prowadzić szerokie konsultacje społeczne naszych propozycji na profil absolwenta. Na pewno uwzględnimy głosy każdej możliwej grupy społecznej, nie tylko nauczycieli, nie tylko rodziców, ale wszystkich, którzy są zaangażowani w ten proces edukacyjny. Raporty z tych prac na pewno będą dostępne i też będziemy o tym mówić. Nie wyobrażamy sobie przygotowywania profilu absolwenta bez konsultacji i bez rozmów, bez pytań o to, jak różne grupy postrzegają kompetencje uczniów obecnie i, powiedzmy, wymarzone kompetencje. Ale też pracodawców. Chociaż wiemy, że szkoła nie jest po to, żeby przygotować pracowników, to nie jest taśma do przygotowywania pracowników, jednak w pewnym sensie te kompetencje kiedyś będą musiały zaistnieć na rynku pracy i warto, żeby też do tego się odnosić. Tak że też patrzymy na to, co na rynku pracy jest pożądane i jak to uwzględnić w całym procesie edukacyjnym.

Czy porównywaliśmy systemy wsparcia psychologicznego? Tak, ja o tym nie mówiłam, bo uznałam, że nie mogę poruszyć wszystkich tematów, ale w tym materiale jest też rozdział, który pokazuje, jakie jest podejście do opieki i wychowania, edukacji przede wszystkim dzieci ze specjalnymi potrzebami w różnych krajach. Jest kilka takich przykładów podanych w tym materiale. Tak więc tak, jak najbardziej. Dla każdego kraju też się znajduje taki podrozdział, więc jak najbardziej braliśmy to pod uwagę i zamierzamy

też z tego wyciągnąć wnioski. Nie ukrywam, że to jeden z trudniejszych elementów, jeśli chodzi o pracę nad profilem absolwenta, ale na pewno nie będzie pominięty i zignorowany. Jest w planach i będzie to uwzględnione.

Czy można mówić o korelacjach? Nie powiem o korelacjach matematycznych, nie liczyłam tego. Natomiast, patrząc na te systemy różne i wyniki PISA, nie ma specjalnie związku pomiędzy długością obowiązkowego szkolnego a wynikami. Pokazywałam, że najdłużej dzieci uczą się w Meksyku, co absolutnie nie odzwierciedla ich wyników w badaniach PISA. Tak więc ani wiek wejścia do szkoły, czyli wiek rozpoczęcia edukacji, ani długość trwania obowiązkowej edukacji nie wydają się połączone z wynikami.

Natomiast ta wczesna edukacja, czyli uczestnictwo w zajęciach przed szkołą, w przygotowaniu przedszkolnym, w wychowaniu przedszkolnym – tak. Tu już badania, i to niejedne, pokazują, że jest istotny wpływ, że te dzieci, które uczestniczyły właśnie w tym wychowaniu przedszkolnym, w badaniach PISA na przykład mają w wieku piętnastu lat lepsze wyniki niż te dzieci, które w nim nie uczestniczyły. Mamy na to twarde dane.

To tyle z tych rzeczy, które mogę powiedzieć.

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

To ja może dopowiem.

**Posel Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Te materiały, o których pani mówiła, to gdzie można znaleźć?

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

One były wysłane członkiniom i członkom Komisji.

**Posel Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Ale my nie jesteśmy z tej Komisji.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Tak, to tak jak mówiłam na początku, wszystkie osoby, które są dzisiaj obecne, dostaną też po prostu te materiały, które dotarły do podkomisji.

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

Cały ten raport zostanie państwu przekazany, tam jest dużo tych materiałów. To jest oczywiście przegląd różnych zagadnień, jest ich bardzo dużo.

Myślę, że ta prezentacja pokazała, że nowoczesne spojrzenie na podstawy programowe jest bardzo podobne. To nie jest tak, że kraje wymyślają zupełnie różne rzeczy. To jest odejście od takiego patrzenia przez pryzmat przedmiotów na rzecz spojrzenia ogólnego – właśnie profilu absolwenta.

My jako IBE na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej chcemy pójść troszkę dalej, bo nie chcemy po prostu określić, jakie ogólne kompetencje tam powinny być, tylko właśnie chcemy się zastanowić, kim powinien być człowiek kończący szkołę za te kilkanaście lat. To jest oczywiście strasznie trudne pytanie do odpowiedzi, ale nie chcemy zupełnie gdybać, chcemy popatrzeć zarówno na dane z rynku pracy, jak i na przykłady podobnych rozważań prowadzonych w różnych krajach. Chcemy zastanowić się, jaki jest kontekst polski. Oczywiście on też daje nam troszkę inną wizję tego, jaki powinien być ten absolwent. Z tego będziemy budować podstawy czy już te konkretniejsze rzeczy.

To jest bardzo otwarty proces właśnie, gdzie są konsultacje – może nie tyle chodzi o zaproszenie do każdej szkoły, ale nauczyciele też są zapraszani i już sporo nauczycieli się zgłosiło, zostali wysłuchani. Ten proces będzie kontynuowany i szeroki – chodzi o to, żeby z tego wyszło zupełnie coś innego niż w tych krajach, które były prezentowane. Istotne są pewne różnice: czy na przykład chcemy w podstawach programowych uwzględnić te kwestie różnorodności, ale też na przykład uczniów zdolnych, którzy nie czują się dobrze w polskiej szkole. Myślę, że na pewno tak.

I też patrząc na kraje i obecne dyskusje między krajami, te wątki są tak samo ważne jak w Polsce. To nie jest tak, że tylko w Polsce nagle odkryliśmy, że uczniowie są różni, tylko wszędzie te podstawy programowe są już tak tworzone, żeby założyć, że każdy właściwie uczeń ma jakieś specjalne potrzeby i pewne dostosowania muszą być dla niego możliwe.

Wracając do pytania o ten obowiązek edukacyjny – bo to są też te ważne szczegóły, jak ta struktura wygląda – my jesteśmy jednym z niewielu krajów, gdzie ta edukacja obowiązkowa zaczyna się w wieku sześciu lat, szkolna – siedmiu lat. Finlandia jest wprawdzie tym wyjątkiem często przywoływanym, tylko ja zawsze podkreślam, że w Finlandii 50% dzieci potrafi czytać, kiedy idzie do szkoły. Tak więc to jest troszkę inny kontekst, innej kultury, innego kraju, i ciężko nam się porównywać.

Na pewno wczesna edukacja ma ten efekt, że wyrównuje szanse. To znaczy przedszkole nie jest tak istotne dla dzieci z rodzin wykształconych, bo one z domu wynoszą bardzo dużo, ale dla tych, które nie mają tego kapitału edukacyjnego z domu. Dla nich przedszkole jest kluczowe, żeby wejść, żeby odnieść później sukces w szkole, żeby nie było barier na wejściu do szkoły. Nie wiem, czy dyskusja nad obowiązkiem – to już zostawię pani dyrektor – jest taka istotna, bo dzięki tym wcześniejszym reformom bardzo dużo dzieci chodzi do przedszkoli. Jest jakieś 10% pięcioletków, z tego, co pamiętam, które nie uczęszczają, więc oczywiście tu się należy zastanawiać, czy nie byłoby to istotne.

Ale myślę, że dla nas teraz ważna jest też taka dyskusja, patrząc na strukturę i patrząc na to, co jest w naszych podstawach programowych – mówiliśmy o przeładowaniu. Jest dosyć ewidentne, patrząc na tę podstawę programową, że to przeładowanie dotyczy głównie końcówki szkoły podstawowej, gdzie zostało ściśniętych bardzo dużo treści z gimnazjum. Jest też ewidentne w badaniach międzynarodowych, na które się powoływaliśmy, ale tak szczegółowo nie pokazywaliśmy, że jeżeli patrzymy na piętnastolatków w badaniu PISA, to my wciąż wypadamy naprawdę nieźle, chociaż te spadki są duże i niepokojące. Ale jeżeli chodzi o szkołę podstawową, to widać, że mamy duże problemy, na przykład matematyka u czwartoklasistów. W czytaniu zawsze nieźle nam szło, choć też niepokoi, że kilkanaście procent uczniów nie osiąga podstawowego poziomu, ale w matematyce rzeczywiście widać, że nie idzie nam najlepiej na początku szkoły. My to później nagle nadganiamy, ale z dużym stresem.

Tak więc prawdopodobnie dyskusja o tej wczesnej edukacji powinna być taka, jak rozłożyć ten materiał. To znaczy nie mówić tak, że dzieci w III klasie nie mogą na przykład zrozumieć ułamków – bo niestety takie głosy się pojawiają – jeżeli widzimy, że na przykład w Singapurze prawie wszyscy uczniowie radzą sobie z tymi ułami. To jest kwestia tego, że oni zaczynają to dużo wcześniej, na spokojnie, bardzo stopniowo i nie ma później tego nadgania, tego ścisku, że tak powiem, który my mamy pod koniec szkoły podstawowej. Tak więc chcemy też spojrzeć na doświadczenia międzynarodowe, na rozłożenie tych treści i na wyniki badań międzynarodowych, które mamy dostępne.

Jeszcze jeżeli chodzi o czas trwania edukacji, to odpowiem tak. Znam te badania dosyć dobrze. Nie można oczywiście patrzeć na korelację, bo wtedy wpadamy w takie porównania typu: Meksyk ma najdłuższą edukację. Ale Meksyk ma niższe wyniki z zupełnie innych względów niż czas edukacji. Ale są bardzo dobre badania porównujące systemy, które skracają, wydłużają ten okres edukacji, i właściwie można powiedzieć, że o dziwo ten czas startu nauki nie ma znaczenia na końcowy wynik.

Ale różnica jest taka, że jeżeli zaczynamy na przykład edukację szkolną w wieku sześciu lat, to kończymy edukację, tj. studia, w wieku dwudziestu czterech lat i mamy ten sam poziom kompetencji co Polacy, którzy kończą w wieku dwudziestu pięciu lat. Tak więc to jest pytanie, czy stać nas na ten rok więcej. Nie chcę sprowadzać edukacji do efektów na rynku pracy, ale po prostu ludzie mają więcej czasu na karierę zawodową, na założenie rodziny i tak dalej. To był dokładnie argument, który powodował, że Słowenia zdecydowała się na obniżenie wieku szkolnego, mówiąc, że po prostu chcą, żeby ludzie wcześniej tę edukację kończyli.

Dobrze, chyba odpowiedziałem na te ważne kwestie szczegółowe, jak to ma być rozłożone na różne poziomy, jak uwzględnić neuroróżnorodność.

Wątek, który o dziwo nie padł – wątek kwestii cyfryzacyjnych, czyli wpisania takich przekrojowych kompetencji we wszystkie przedmioty, egzaminy, doskonalenie nauczycieli. To są rzeczy, które mogą się pojawić w podstawach programowych, nie muszą się pojawić. To porównanie i ten materiał, który przygotowaliśmy, to państwu pokazuje. To znaczy kraje podejmują różne decyzje, aczkolwiek samo to ogólne spojrzenie, że mamy te kluczowe kompetencje, które się przekładają na przedmioty, mamy kwestię postaw, mamy kwestię wartości – to nie są rzeczy, które są unikalne dla jakiegoś kraju.

One raczej są we wszystkich krajach i będziemy wspólnie dyskutować, co się powinno znaleźć w tej podstawie polskiej. Dziękuję.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo proszę.

**Poseł Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Dziękuję bardzo.

Jeszcze mam pytania dotyczące wychowania fizycznego, bo tak spojrzałam na te propozycje i zauważyłam, że chyba Australia jako jedyna miała w pakiecie wychowanie fizyczne. Wszyscy wiemy, jak ważny jest ruch w rozwoju młodego człowieka. Jak to wygląda, jeśli chodzi o ten temat w naszej szkole, w tej podstawie, którą państwo analizujecie? Dziękuję.

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

To jeszcze nie jest ten moment, że weszliśmy w tak szczegółowe analizy. Na razie rozmawiamy o profilu absolwenta i o strukturze podstaw programowych. Ale rozłożenie przedmiotów, kwestia liczby godzin – takie analizy państwo, jak rozumiem, znajdują w tym opracowaniu. Są tam też odwołania do różnych krajów, jak to jest zorganizowane.

Ja myślę, że akurat z kwestiami sportu, wychowania fizycznego raczej wszystkie kraje – Australia jest dobrym przykładem – zmagają się z tym, co Polska, to znaczy z tym, że uczniowie nie chcą uczestniczyć w tych zajęciach. I to raczej nie jest problem, że godzin jest tam dwie, trzy czy cztery, tylko chodzi o to, że po prostu masowo nastolatkom nie uczestniczą w zajęciach. I myślę, że musimy się zmierzyć przede wszystkim z tym.

**Poseł Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Myślę, że...

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Jeszcze momencik, bo jeszcze pani dyrektor się chciała odnieść, tak?

**Dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Transformacji Cyfrowej Ministerstwa Edukacji Narodowej Małgorzata Szybalska:**

To ja poczekam.

**Poseł Urszula Koszutska (KO) – spoza składu Komisji:**

Ja myślę, że oni nie chcą uczestniczyć z jakichś powodów, które mają – może z braku motywacji albo zajęcia są prowadzone źle. Myślę, że to, co obserwujemy w polskich szkołach, to prawdopodobnie nieadekwatnie prowadzone zajęcia z WF w klasach od I do III, bo tam jednak zajęcia są prowadzone przez panie wychowawczynie, które nie do końca rozumieją lekcje WF, nie uczą podstaw.

Czy państwo też takie elementy rozważacie? Moim zdaniem ten ruch jest naprawdę istotny, on będzie nam pozwalał na to, żeby dzieciaki nie tylko prawidłowo rozwijały się fizycznie, ale również psychicznie. Pozwoli również na odbarczenie emocjonalne, a wiadomo, że w tych wszystkich stanach depresyjnych, które się gdzieś pojawiają, to jednak ruch ma ogromne znaczenie. Tak że bardzo bym prosiła, żebyście państwo też pochylili się nad taką tematyką. Dziękuję bardzo.

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

To ja jeszcze kilka kwestii formalnych. Małgorzata Szybalska, Departament Kształcenia Ogólnego i Transformacji Cyfrowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Na wiele z tych pytań, o których mówił pan dyrektor Jakubowski, będziemy musieli mieć odpowiedź w ciągu najbliższych miesięcy i tak są zaplanowane prace.

Instytut Badań Edukacyjnych prowadzi pracę nad profilem absolwenta, o którym była mowa, ale też nad rekomendacjami dotyczącymi całościowych zmian w kształceniu ogólnym. Te zmiany będą obejmować wychowanie przedszkolne. Rok 2026, o którym była mowa, obejmuje planowane zmiany, to znaczy nową podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego na poziomie szkoły podstawowej. Na ile będzie możliwe wdrożenie i kiedy nastąpią zmiany w szkole ponadpodstawowej, to jest jeszcze kwestia otwarta i wymagająca analizy.

Pewne jest, że nie jesteśmy w stanie tych zmian wprowadzić jednocześnie we wszystkich klasach. One, tak jak wszystkie dotychczasowe zmiany, będą musiały być wprowadzone sukcesywnie, tyle tylko, że chcemy to zrobić naprawdę rozważnie. Nie chodzi tylko o zmiany podstawy, bo to będzie też się wiązać ze zmianą w ramowych planach nauczania. Proces będzie przebiegał w określony sposób w zależności od rekomendacji, które będą dotyczyć zmiany kształtu podstawy programowej, tego, jak i czego uczyć w przedszkolu, w szkole podstawowej – wszystko to będzie miało wpływ na końcowe decyzje. I te pytania, i znalezienie odpowiedzi na nie są przed nami.

Na temat zmian w kształceniu zawodowym nie będziemy się wypowiadać, bo byliśmy przygotowani na rozmowę o zmianach, jeżeli chodzi o kształcenie ogólne, więc na te pytania nie odpowiemy.

Jeżeli chodzi o kształcenie ogólne, to zmiany rozpoczną się od przedszkoli i od szkół podstawowych, z tym że będą wprowadzane sukcesywnie. Nie wprowadzimy zmian od razu we wszystkich klasach, bo to jest po prostu niemożliwe, tak samo jak nie będzie od razu zmian w egzaminach. Te zmiany muszą być wprowadzane sukcesywnie w konsekwencji zmian w podstawie programowej i to wszystko odbędzie się zgodnie z przepisami, czyli chociażby informatory o egzaminach muszą być przygotowane z odpowiednim wyprzedzeniem.

Ale to, nad czym teraz pracujemy i co musimy zrobić w pierwszej kolejności, to jest opracowanie czy wypracowanie profilu absolwenta w oparciu o przygotowanie założeń do prac nad zmianą kontentu – treści i organizacji kształcenia ogólnego. Taki mamy cel do realizacji w ciągu najbliższych kilku miesięcy. Wtedy będziemy w stanie odpowiedzieć na więcej państwa pytań.

Jeszcze chciałabym powiedzieć o jednej rzeczy. Oprócz tego, że chcemy zmienić podstawę programową, też w jakimś zakresie pracujemy nad tym, jak ta nowa podstawa programowa może, a raczej powinna, wyglądać. Mamy nadzieję, że w jakimś takim głównym zarysie uda nam się pokazać ten nowy schemat podstawy programowej jeszcze przy okazji nowelizacji aktualnej podstawy programowej. Mam na myśli nowe przedmioty, nad którymi teraz pracujemy – to jest edukacja zdrowotna i edukacja obywatelska.

Przygotowujemy we współpracy z ekspertami podstawy programowe tych przedmiotów już w nowym schemacie, który pokaże kierunek zmian. Nowy schemat będzie się różnił od tego, w jaki sposób obecnie jest opisana podstawa programowa poszczególnych przedmiotów. I to chcemy pokazać, chcemy skonsultować już wczesną jesienią tego roku w odniesieniu do tych dwóch przedmiotów, które będą poniekąd testować nowy schemat podstawy programowej, a w całości ten nowy model będzie zastosowany w przypadku całościowej zmiany podstawy programowej dla szkoły podstawowej, planowanej w perspektywie 2026 r. Dziękuję.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

To ja tylko dopytam. Rozumiem, że w 2026 r. nowa podstawa programowa będzie w klasie I i IV?

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

Tak, prawdopodobnie tak.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

I w przedszkolu, w trzylatkach?

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

I w przedszkolu, tak.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Jasne. Dobrze.

Tylko panie pośle, bo czeka strona społeczna. Bardzo proszę, bo jak to pytanie będzie...

**Poseł Marcin Józefaciuk (KO) – spoza składu Komisji:**

Ja chciałbym dopytać tylko o jedno.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

To na szybko bardzo, bo jest kolejka.

**Posel Marcin Józefaciuk (KO) – spoza składu Komisji:**

Mam takie pytanko. Edukacja obywatelska jest wprowadzana w szkole ponadpodstawowej, z tego, co mi się wydaje. Zatem jaki jest sens pokazywania kierunku zmian w szkole ponadpodstawowej, które mają się zadziać w szkole podstawowej? Koniec pytania.

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

Te dwa przedmioty chcemy potraktować trochę tak pilotażowo – pokazać, w jakim kierunku idziemy, jeżeli chodzi o całościową podstawę programową. I to chcemy zrobić jeszcze w ramach nowelizacji obecnych podstaw programowych, oczywiście korzystając z możliwości prawnych, które w tej chwili są możliwe i pozwalają nam na taką odmienną od pozostałych formę opisu podstawy programowej tych dwóch nowych przedmiotów, oczywiście przy zachowaniu koniecznych wymagań, które tam muszą być spełnione. Ale chcemy już te dwa nowe przedmioty przygotować na tyle, na ile to jest możliwe, po prostu po nowemu.

**Posel Marcin Józefaciuk (KO) – spoza składu Komisji:**

Rozumiem.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

To teraz czas na stronę społeczną. Zgłaszał się pan Marek Wójcik, a potem Zofia Grudzińska.

**Pełnomocnik zarządu ds. legislacyjnych Związku Miast Polskich Marek Wójcik:**

Dziękuję bardzo, pani przewodnicząca. Marek Wójcik, Związek Miast Polskich.

Pani przewodnicząca, państwo posłowie, szanowni państwo, dostosowując się do tej pragmatyki, którą przyjęła pani przewodnicząca, mam same pytania. Aczkolwiek aż ciśnie się na usta pewien komentarz.

Po pierwsze, dziękuję za te wyjaśnienia, za ten materiał. Będziemy niezwykle wdzięczni za możliwość otrzymania, a także i propagowania go jak najszerszej. Dobrze, że pani przewodnicząca podjęła tę tematykę. Natomiast, jeżeli mówimy o tym, że na efektywność nauczania nie ma wpływu moment rozpoczęcia edukacji i jej długość trwania, to w takim razie ja się pytam, co ma? To pytanie nr 1.

Pytanie nr 2. Czy być może to jest tak, że podstawa programowa to jedno, ale organizacja systemu jest kluczowa? Czy przypadkiem to nie jest tak, że jak przewidujemy, iż przez najbliższe kilkanaście czy kilkadziesiąt lat będzie model obecny, to nie będzie sprzyjało jakości edukacji, nie będzie sprzyjało na przykład czemuś takiemu jak lepsza komunikacja, umiejętność komunikowania się, pracy zespołowej, otwartość na świat? Jeżeli to dziecko osiem lat będzie dalej siedziało w tej swojej małej miejscowości... Ja robiłem analizę demograficzną w powiecie sejneńskim – pięć gmin. W 2060 r. będzie się rodziło w całym powiecie 53 dzieci – 10 dzieci w jednej gminie. W związku z tym jest pytanie, czy ten model, ta organizacja systemu, na przykład systemu oceniania, nie ma wpływu na tę efektywność? Czy nie ma tu korelacji?

Po drugie, jakie macie państwo już propozycje, tak na pierwszy rzut oka, co do tych kompetencji miękkich? Ten materiał jest bowiem zatrważający. Naprawdę w tej kwestii jesteśmy na samym końcu świata, oczywiście upraszczając. Tak więc wydaje mi się, że tu powinniśmy to mocno zaakcentować. Dlatego ja na przykład chciałbym zapytać, czy oczami wyobraźni widzicie państwo program dnia ucznia, który składa się z takich bloków: kultura, ruch i zdrowie, programowanie i może komunikacja jeszcze? Czy wyobrażacie państwo sobie tego typu podejście? Ile powinno być w tym, tej podstawie programowej, takich elementów wiedzy, umiejętności i kompetencji? Gdybyście państwo mieli to podzielić na części, to czego powinno być więcej, a czego mniej? To to jest to.

I ostatnia rzecz dotyczy edukacji wczesnoszkolnej, bo my oczywiście mówimy o tym, że to jest ta w klasach dzisiaj I–III. Jest pytanie, czy rzeczywiście pojęcie „edukacja wczesnoszkolna” w kontekście programowym nie powinno być szersze? Czy przypadkiem to, co w tej chwili robimy w przedszkolach, nie jest potem dublowane? Tak jak te relacje szkoły podstawowej z ponadpodstawową, jak pan poseł powiedział przed chwilą o pewnych wartościach. Tak więc czy przypadkiem nie tracimy czegoś i czy to upychanie,

to przeładowanie nie bierze się z tego, że wracamy do tego samego w różnych miejscach? Bardzo dziękuję.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

I pani Zofia Grudzińska.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Dziękuję bardzo.

Pytania mam cztery, właściwie to chyba już w pewnym sensie usłyszałam odpowiedź przynajmniej na jedno, ale będę miała nadzieję, że być może jednak to nie była ostateczna odpowiedź.

Pierwsze moje pytanie dotyczy żłobków, bo to jest taki element edukacji, o którym od wielu, wielu lat właściwie mówimy, ale udajemy, że nie mówimy albo brakuje międzyresortowych porozumień. Jak wiemy, żłobki podpadają nie pod Ministerstwo Edukacji. Zapominamy o tym, że być może edukacja, żeby rzeczywiście dobrze potem szła na późniejszych etapach, które już są opisane przez ISCED, mogłaby zaczynać się w żłobkach. Czy w ogóle przewidywane są tego typu prace międzyresortowe? Przypomnę, że standardy już istnieją, nie tylko opieki, ale również takiej edukacji żłobkowej, opracowane na przykład przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Amosa Komeńskiego. To jest pierwsze moje pytanie: Czy w ogóle jest taka myśl?

Drugie pytanie. Wielokrotne użycie, zarówno przez pana dyrektora, jak i przez panią dyrektorkę, słowa „przedmioty” zdradza, że nie zdecydujecie się na odejście od tradycyjnej siatki przedmiotów na rzecz obszarów. Ale jednak mimo wszystko zadam to pytanie: Czy może jednak macie pomysł, żeby pójść w ten kierunek?

Trzecie pytanie. Nie mówimy w tej chwili o podstawie zawodowej, natomiast musimy się przyjrzeć, naprawdę... I to jest nasze zadanie, to jest odpowiedzialność wobec wszystkich tych dzieci, które z takich czy innych względów idą pobierać dalszą edukację w szkołach zawodowych. Przepraszam, ale mnie słowo „branżowe” nadal nie przychodzi przez usta. Szczególnie, jeżeli przypomnimy sobie tragiczne, naprawdę tragiczne wyniki PISA 2022 w odniesieniu do uczniów I klas szkół zawodowych. Tam, przypomnę, że *literacy*, czyli to czytanie, właściwie brak umiejętności zrozumienia warstwy czysto informacyjnej tekstu, nie osiągnęło bodajże trzydzieści parę procent dzieciaków piętnastoletnich ze szkół zawodowych.

Przypomnę również, że matury, które w tym roku jako w drugim były możliwe dla absolwentów szkół II stopnia, tych zawodowych, nie zostały przez nich zdane z co najmniej dwóch przedmiotów, czyli w ogóle nie zostały zdane. Mowa o odsetku wynoszącym ponad 55%. Czyli jednak mimo wszystko jest zapaść dotycząca szkolenia, podstawy kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych są już w tej chwili tragiczne. Nie wiem, jak sobie wyobrażamy przygotowywanie wykwalifikowanych pracowników, mechaników, techników na różnych poziomach kwalifikacji, czy to drugiego poziomu referencyjnego, czy trzeciego, jeżeli oni zaczynają w ogóle wpadać w głębinę analfabetyzmu.

I ostatnie pytanie, obawiam się, że również niestety przewiduję odpowiedź. Jeżeli ma być już wdrażane w edukacji ogólnej w 2026 r., to rozumiem, że na jakikolwiek roczny pilotaż na wzór tego, co było przeprowadzone odpowiedzialnie w Walii, jednak mimo wszystko nie będzie czasu? Dziękuję bardzo.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

Jeszcze pani. Czy ktoś jeszcze będzie zabierał głos? To jeszcze dwa głosy. Proszę bardzo.

**Prezeska Fundacji Rozwoju Przez Całe Życie Elżbieta Manthey:**

Elżbieta Manthey, Fundacja Rozwoju Przez Całe Życie i portal Juniorowo.pl. Jestem też mamą dwójki nastolatków i ta perspektywa rodzicielska jest mi tu również bardzo bliska – z niej zresztą wynika większość mojej działalności, jaką prowadzę wokół edukacji.

Pytań mam kilka. Czy podczas opracowywania profilu absolwenta i rozmyślań nad podstawą programową bierzecie państwo pod uwagę równie intensywnie badania inne niż PISA? A jeśli tak, to czego dotyczą te badania, jakie obszary badają i na ile poważnie są brane pod uwagę, czy też PISA jest wiodąca i odnosimy się wyłącznie do niej?

Drugie moje pytanie dotyczy korzystania z doświadczeń innych krajów, ale nie tego, jak sobie skonstruowały podstawę programową, tylko jak ją wdrażały. Z prezentacji wynika, że te zmiany w podstawach programowych, istotne zmiany, niektóre kraje wprowadziły albo zaczęły wprowadzać kilka-kilkanaście lat temu. Chciałabym zapytać, czy przeprowadzono coś, co można by nazwać społecznym piarzem dla tych zmian? Jakie działania podejmowano i na ile one będą inspirujące dla nas, żeby zmiany, które będą wprowadzane, zyskały społeczną akceptację, a nie społeczny opór?

Wiem, że jednym z największych problemów dotyczących wprowadzania jakichkolwiek zmian na poziomie konkretnych szkół jest problem oporu ze strony rodziców, który z kolei wynika z braku dialogu bądź braku możliwości dialogu z tą grupą społeczną czy też z tym elementem systemu edukacji. Zatem jak zamierzamy sobie poradzić z tym oporem i czy w ogóle jest na to pomysł i czy jest to zagadnienie brane pod uwagę w konstruowaniu zarówno profilu absolwenta, jak i później zmian w podstawie programowej?

Kolejne pytanie, chyba najważniejsze, jakie chciałabym zadać: Czy w tworzeniu profilu absolwenta oraz w pracach nad podstawą programową brany jest pod uwagę głos młodych ludzi? To znaczy młodych ludzi, którzy już są w stanie w jakiś sposób wyrazić swój pogląd. Myślę, że możemy mówić tu przede wszystkim o nastolatkach ostatniej klasy szkoły podstawowej, ze szkoły średniej. Czy brane są pod uwagę doświadczenia młodych absolwentów, którzy dopiero wkroczyli na rynek pracy i mają doświadczenie zderzenia profilu absolwenta, jaki reprezentują, z tym, co reprezentuje rzeczywistość i w jaki sposób ich przyjmuje? Jeśli te głosy są brane pod uwagę, to w jaki sposób? Czy są prowadzone jakieś badania, czy też młodzi ludzie są wprost zapraszani do prac nad podstawą programową i profilem absolwenta?

Zerkam jeszcze do moich notatek.

Nie, jeszcze dwa pytania. Czy jest jakieś forum – przepraszam za moją ignorancję, jeśli tylko ja o tym nie wiem – paneuropejskie czy pan-OECD związane z edukacją, na którym przedstawiciele różnych państw mogliby dzielić się swoimi doświadczeniami? Tak żebyśmy nie musieli potykać się o te wystające korzenie, o które potknęli się już inni, i być może nie musieli wyważać otwartych drzwi, które już ktoś wyważył albo otworzył swoim kluczem. Czy taka wymiana doświadczeń istnieje? A jeśli nie, to czy jest możliwość zainicjowania takiego międzynarodowego dialogu? Mamy niewiele czasu do 2026 r., więc może warto by przyjrzeć się błędom, jakie popełnili inni, żebyśmy nie musieli popełniać wszystkich samodzielnie.

I ostatnie moje pytanie. Żyjemy w bardzo dynamicznie zmieniającym się świecie. Czy profil absolwenta i prace nad podstawą programową włączają też taką ideę, która byłaby na stałe zaszyta w tym profilu i w podstawie programowej, takiej bieżącej ewaluacji tejże podstawy, wytycznych i bieżącego dostosowywania wskazówek, wytycznych profilu do świata, który się zmienia? Jeśli mówimy, że dzisiaj opracowujemy profil absolwenta, który będziemy stawiać jako zadanie edukacyjne za 12 lat, to pomyślny, co było 12 lat temu – to było jeszcze przed pandemią, to było jeszcze przed epidemią związaną z kryzysem zdrowia psychicznego. Na ile na stałe będzie zaszyty w podstawie programowej i wytycznych z nią związanych sposób czy mechanizm weryfikowania jej aktualności?

Dziękuję, to chyba na dzisiaj tyle.

#### **Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

I ostatnia już zgłoszona osoba.

#### **Wiceprezesa Fundacji Edukacji Domowej Gabriela Letnovska:**

Dzień dobry, dziękuję za głos. Gabriela Letnovska, Fundacja Edukacji Domowej.

Ja w zasadzie mam tylko jedno pytanie, głównie ze względu na profil mojej działalności. Chciałabym się odnieść trochę do innych modeli nauczania. Czy rozważali państwo analizę efektów edukacji alternatywnej i skorzystanie z ich dorobku także w systemie klasowo-lekcyjnym? Pytam głównie dlatego, że niektóre zmiany, które są wprowadzane w krajach OECD, są już teraz praktykowane w Polsce w szkołach działających w systemach alternatywnych.

Poza tym chciałabym się odnieść też do tego, że nie zawsze jest to możliwe do sprawdzenia w innych krajach, chociażby ze względu na to, że mają one systemy alternatywne, mają możliwość elastycznego traktowania podstawy programowej, a w Polsce w tym zakresie akurat mamy taką zaletę, że wszystkie systemy obowiązują ta sama podstawa programowa. Dziękuję.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo dziękuję.

Poproszę o odpowiedź.

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

Dobrze, dziękuję państwu za te pytania, komentarze. Bardzo wiele tematów, bardzo różnych zostało poruszonych.

Zacznę od tego, od czego pan Wójcik zaczął, tak. Uważam, że to jest jeden z najciekawszych wyników badań międzynarodowych, które analizuję od dwudziestu paru lat. IBE jest tą instytucją, która je realizuje w Polsce. Chodzi o to, że to, jak długo się uczymy, na poziomie krajów nie ma przełożenia na wyniki. I to jest coś, co naukowcy badający edukację też wiedzą na poziomie mikro – że liczy się jakość przede wszystkim. Ta jedna godzina lekcyjna, jeden rok nauki może przynosić prawie żadne efekty, a może przynosić olbrzymie efekty.

Jak popatrzymy na kraje ze słabą edukacją, już nie będę wskazywał palcem, i porównamy to z Singapurem, to te różnice w efektywności są olbrzymie. To naprawdę jest tak, że w jednym kraju dzieci się uczą 1/10 tego, co w innym kraju. Oczywiście, rozmawiając o nowoczesnych podstawach programowych, my chcemy takich podstaw, które będą dawały tę możliwość efektywniejszej nauki. I na przykład w tych dyskusjach w IBE chcemy pokazać też, jak powinny być budowane podstawy naukowe – z tej wiedzy, którą mamy z badań – żeby nauczyciel miał możliwość stosowania efektywnych metod nauczania. To są na przykład kwestie przeplatania kluczowych koncepcji na różnych poziomach, wracania do nich, czyli budowania takich schematów w głowach uczniów, które są rozbudowywane. I to pokazują badania, chociażby z kognitywistyki, jak to jest skuteczne, jeżeli takie wątki się pojawiają.

Ale oczywiście to jest też wątek zupełnie inny – organizacji systemu kształcenia nauczycieli i doskonalenia nauczycieli, metodyki nauczania. Wszystkiego tego dzisiaj nie omówimy i myślę, że tu się zatrzymam. Ale oczywiście też chcemy, żeby te podstawy dawały takie możliwości.

Z drugiej strony dobry przykład stanowi programowanie. To jest taki przykład pokazujący, jak łatwo jest wylać dziecko z kąpielą. Jeszcze parę lat temu wszyscy by właśnie powiedzieli: „Niech te dzieciaki programują”, a dzisiaj widzimy, co się dzieje na rynku pracy – kodowanie na prostym poziomie staje się zbędną umiejętnością, bo tak naprawdę sztuczna inteligencja jest to w stanie robić lepiej, efektywniej niż my i nagle mamy masowe zwolnienia wśród programistów. Nie mówię, że na wszystkich poziomach umiejętności, ale na tym podstawowym.

Myślę, że dyskusja o profilu absolwenta powinna być taką dyskusją, jakie są te kluczowe kompetencje, które dają nam możliwość tego, że odniesiemy w życiu bardzo szeroko rozumiany sukces, nie tylko na rynku pracy, ale też w rodzinie, w relacjach z ludźmi, za te kilkanaście lat. I tutaj właśnie taki przewodni wątek to są tak zwane *foundational skills*, czyli te podstawowe umiejętności, które dają możliwość na przykład nauczania się zrozumienia, jak działa sztuczna inteligencja, ponieważ można dużo opowiadać o sztucznej inteligencji, ale jeżeli nie ma się dobrego wykształcenia matematycznego, to jest to bardzo trudne do zrozumienia po prostu. Tymczasem ktoś, kto ma te podstawy matematyki, statystyki, bardzo łatwo i szybko może tę wiedzę posiadać. Tak więc myślę, że doświadczenia innych krajów pokazują, że to takie mówienie o kompetencjach, o tym, co musimy w danym momencie mieć, bo to na przykład daje duże efekty na rynku pracy, jest właśnie w kontekście myślenia o podstawach programowych takie zbyt krótkofalowe i trzeba się zastanowić, jakie te główne podstawy mają być.

Dobrze, przejdę do komentarza pani Zofii Grudzińskiej, że mówimy o przedmiotach. Ja bym odwrócił to pytanie – dlaczego nie mielibyśmy mówić? Znam wiele krajów, które zrobiły tę reformę, która brzmi bardzo fajnie: „Nie, nie uczmy typowo jak w szkole, uczmy jak w życiu, a w życiu nie ma przedmiotów”. To bardzo fajnie, intuicyjnie brzmi, ale doświadczenia tych krajów są raczej negatywne. Ja bardzo bym prosił o pokazanie kraju, który rzeczywiście, przechodząc na bezprzedmiotowy system nauczania, podniósł kompetencje uczniów.

## **Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Nie, ja znak zapytania zrobiłam.

## **Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

To brzmi bardzo dobrze, ale proszę państwa, po pierwsze wiedza, którą mamy i która przez setki lat była budowana, jest przedmiotowa. Nauczyciele też mają kompetencje przedmiotowe. Można powiedzieć, że życie nie jest przedmiotowe, ale jednak każdy problem rozkładamy: trochę wiedzy ma inżynier, trochę wiedzy ma matematyk, trochę wiedzy ma specjalista od, nie wiem, marketingu – i oni razem próbują rozwiązać problem.

To jest moja opinia oczywiście, w konsultacjach i w dyskusjach może wyjść inaczej – kasowanie przedmiotów byłoby takim skokiem na główkę, trochę niebezpiecznym. Ale na pewno – i o tym mówiliśmy – wiele krajów idzie w to nauczanie blokowe, czyli w pewnym momencie, jak już wiemy, że uczeń posiadał te podstawowe umiejętności, ale chce się specjalizować w jakimś innym kierunku, to na przykład na poziomie średnim bardzo często są tworzone bloki. I na przykład jest taki blok humanistyczny, który jest ogólnorozwijający dla osób, które idą w kierunkach ścisłych, a tam się uczą przedmiotów specyficznych. Takie rozwiązania są i o tym w tym opracowaniu jest.

Bardzo ważny wątek – dziękuję za poruszenie tego – to jest kwestia kształcenia ogólnego w kształceniu zawodowym. To jest coś, co badanie PISA bardzo dobrze pokazuje, ale pokazują też inne badania – w Polsce specyficznie w kształceniu zawodowym tych kompetencji ogólnych po prostu nie nauczamy. Tak to trzeba powiedzieć. Ludzie, kończąc szkołę podstawową, wcześniej sześcioletnią i gimnazjum, szli do szkół zawodowych i właściwie nie podnosili swojej kompetencji ogólnych. Pytanie bardzo ważne: Czy w XXI w. możemy na to pozwolić, że ktoś kończy szkołę, kończy edukację z takimi podstawowymi brakami w kompetencjach ogólnych?

Chodzi o to, że jakiegokolwiek zawodu sobie później nie wymyślimy, to tak naprawdę okazuje się, że dla każdej osoby kompetencje ogólne są istotne. Patrzymy na mechaników zawodowych i mamy takie dane, takie badania, które pokazują, że to właśnie *foundational skills* i te podstawowe umiejętności wpływają na podział wśród mechaników samochodowych na tych, którzy odnoszą sukces, i na tych, którzy nie. Języki obce tak samo. To są te umiejętności, które są niezbędne, bo chociażby taka osoba łatwo znajdzie informacje w internecie, łatwo zrozumie nową technologię, łatwo się nauczy, żeby odnaleźć się na rynku pracy. Naprawdę mamy olbrzymi problem, który zdiagnozowaliśmy i o którym mówimy.

Teraz przejdę do kolejnych pytań. Czy tylko badanie PISA? Akurat to pokazaliśmy. Instytut Badań Edukacyjnych realizuje także w szkole podstawowej badania TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, czyli Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych) i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, czyli Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu).

Chcemy, mamy ambicje i rozmawiamy z ministerstwem, żeby takie badania były robione jako badania narodowe na reprezentatywnych próbach, bo mamy strasznie dużo różnych informacji na przykład o zdrowiu psychicznym uczniów i one są bardzo dziwne często. Dlaczego one są dziwne? Ponieważ one nie są zbierane dobrymi narzędziami na reprezentatywnych próbach. Na takie ankiety online odpowiada ten, kto chce, najczęściej ten, kto ma problem i z tego nam wychodzą bardzo takie różne dziwne informacje.

Chcemy to zmienić. Tylko w ostatnich latach rzeczywiście były tylko te badania międzynarodowe. Na przykład dzięki badaniom międzynarodowym, badaniu PISA, a także badaniu PIRLS w ogóle wiemy, co się stało z uczniami po pandemii. Gdyby nie one, to w ogóle takich danych byśmy nie mieli. To chwała, że w IBE te badania się utrzymały, ale chcielibyśmy to poszerzać. I to też jest kwestia dialogu, mówiła pani o młodych ludziach – chodzi o wysłuchanie ich opinii. Też chcielibyśmy właśnie, żeby były takie badania reprezentatywne, które analizują nie tylko umiejętności w przedmiotach, po wdrożeniu także nowych podstaw programowych, ale także dobrostan uczniów, relacje, ich wizję tego, jak oni myślą o sobie w przyszłości. Tak więc takie badania moim zdaniem powinny być realizowane i IBE bardzo walczy o to, żeby były na to fundusze i żeby to rzeczywiście było, bo myślę, że to, czego potrzebujemy w edukacji, to jest oparcie się na faktach, oparcie się na rzetelnych badaniach, a nie tylko opiniach.

I teraz znowu o opiniach. Możemy się też młodych ludzi pytać o opinie, ale ja dam tylko przykład – mamy takie badania kapitału ludzkiego. To są badania, gdzie pytamy ludzi o ich kompetencje, o ich przydatność. To jest bardzo ciekawe, ja polecam lekturę tych raportów, bo na przykład na pytanie: „Czy kompetencje, nauczanie w szkole są przydatne?” aż 90% Polaków odpowiada, że zupełnie nie. Jeżeli bowiem ktoś się nauczył czytać i liczyć i używa tego na co dzień, to nie powie, że mu to jest potrzebne, on po prostu tego używa. My nie jesteśmy świadomi tego, jak dużo szkoła nam daje. I jak spojrzymy na badania, czy na przykład właśnie dobre liczenie, dobre czytanie ma wpływ później na nasze dorosłe życie, to ma olbrzymi wpływ. Tak naprawdę to jest ta podstawa, na której możemy budować. Ale niekoniecznie my jako ludzie po prostu będziemy te korzyści na bieżąco dostrzegać.

Współpraca międzynarodowa. Niestety przez ostatnie lata było bardzo słabo. OECD chociażby ma takie *Global Forum for Skills* i już na jesieni się zgłosiliśmy i organizujemy takie spotkanie w Polsce. Tak że staramy się bardzo aktywnie odnowić naszą pozycję partnera w tych działaniach międzynarodowych, zarówno na poziomie europejskim, jak i poziomie OECD. Tych doświadczeń jest bardzo dużo.

To, co dzisiaj pokazaliśmy, też pokazuje, jak dużo można czerpać z innych krajów. Chcemy, żeby też te inne kraje do nas przyjeżdżały. W projekcie mamy też ekspertyzy międzynarodowe, inne kraje będą nam opowiadać, jak zrobiły podobne reformy, eksperci z tych krajów też będą doradzać na bieżąco, żebyśmy właśnie nie popełniali błędów, w które oni wpadli.

O tej bieżącej ewaluacji właściwie już powiedziałem. Chcemy zbudować cały system, żeby nie czekać trzy lata na kolejną edycję PISA albo na inne badanie międzynarodowe, tylko mieć swoje badania sprawdzające umiejętności uczniów, ale także ich dobrostan, ich stan psychiczny, relacje w szkole, preferencje zawodowe i wszelkie inne rzeczy, które są ważne dla ministerstwa, czy też które naukowcy, eksperci albo po prostu rodzice szeroko rozumiani uważają za ważne. Taki system chcemy zbudować – bez niego niestety wciąż będziemy musieli się ograniczać tylko – albo może aż – do tych badań międzynarodowych. Chcemy to zmienić.

Teraz ostatnia kwestia. Ja bardzo krótko tylko powiem, że opierając się na porównaniach międzynarodowych, mamy system, który daje olbrzymią swobodę, na przykład finansujemy szkoły prywatne, które mogą realizować zupełnie inne... odchodzić bardzo. I te podstawy są napisane bardzo ogólnie na ten moment, na pewno nie będziemy raczej iść w kierunku uściślenia, bo chyba już widać z tej ekspertyzy, że tu raczej mówimy o większej wolności, swobodzie. Finansujemy te szkoły w 100% i mamy wiele możliwości nauczania w sposób, nie wiem, alternatywny.

Oczywiście patrzenie na te doświadczenia jest niezwykle istotne. Tylko to może już bardziej jest w kwestii organizacji pracy szkoły, metodyki nauczania – to nie są też kwestie, które będą w podstawach programowych, ale oczywiście chcemy też czerpać z doświadczenia takich krajów jak Wielka Brytania, gdzie podstawy są bardzo ogólnie napisane. Powiedzmy sobie szczerze, pojedynczy nauczyciel – zresztą to dzisiaj też padło – nie robi sam nowych dobrych podstaw programowych. Może jednemu się uda, ale 900 innych polegnie na tym. Ale na przykład w Wielkiej Brytanii są całe zrzeszenia szkół prywatnych, tych niezależnych szkół, które w dużej mierze tworzą takie podstawy. To są wspaniałe doświadczenia. W tym projekcie chcemy, żeby nam o tym opowiedzieli, żebyśmy zobaczyli, na ile możemy to też wprowadzić w polskiej szkole, biorąc pod uwagę ograniczenia, bo to jest jednak inny system organizacji, finansowania i tworzenia podstaw programowych. Ale też chcemy na tych doświadczeniach budować. Dziękuję bardzo.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

A żłobki?

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

To ja już zostawię pani dyrektor.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Bardzo proszę, pani dyrektor.

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

To jest kompetencja ministra pracy i rodziny.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Aha. Ale przewija się w nurcie ministerialnym taki pomysł, żeby jednak porozmawiać z tamtym ministerstwem i skonstruować coś w rodzaju takiego...

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

Trudno mi odpowiedzieć na to pytanie.

**Posel Alicja Łuczak (KO) – spoza składu Komisji:**

A mogę odnośnie do? Mogę? Mogę odpowiedzieć pani?

Byłam ostatnio na takim spotkaniu odnośnie do żłobków. Proszę sobie wyobrazić, że jeszcze jest dużo miejsc w Polsce, gdzie żłobków nie ma, dopiero się budują. Jeśli chodzi o kluby dziecięce, to jest otwarty program, jest tam pięć naborów, jesteście w trakcie. Tak więc jeszcze trochę czasu przed nami, zanim zapełnimy tę lukę edukacyjną. Tak że jeszcze trochę. Dziękuję, tylko tyle.

**Dyrektor IBE Maciej Jakubowski:**

Ja może tylko dodam.

Jedna rzecz płynąca z badań międzynarodowych, szczególnie właśnie tych czwartoklasistów – bardzo istotną rzeczą jest, co rodzice robią z dziećmi. Kwestia żłobków jest nie w gestii Ministerstwa Edukacji, ale to też jest pytanie, od którego wieku ta formalna edukacja w ogóle może mieć jakikolwiek efekt. Natomiast badania pokazują, że jeżeli rodzice wiedzą, co robić... To jest też trochę kazus Finlandii i Estonii, gdzie rodzice po prostu bardzo są nastawieni na edukację, są dobrze wykształceni, lepiej niż przeciętna europejska. Dzięki temu te dzieci tak naprawdę zaczynając edukację formalną, w większości potrafią czytać.

Tak więc chodzi o to, żeby rodzice czytali z dziećmi, żeby rodzice wiedzieli, że można grać w proste zabawy matematyczne, można powiedzieć, takie budujące na przykład instynkt, co to jest liczba. Tego rodzaju działania, myślę, że można by bardziej rozważać jako efektywne, wspierające rodziców.

**Ekspert ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji Zofia Grudzińska:**

Czyli podstawa programowa edukacji żłobkowej dla rodziców – to może coś takiego by ministerstwo opracowało?

**Prezesa Fundacji Rozwoju Przez Całe Życie Elżbieta Manthey:**

Albo może taki element w podstawie programowej dla szkół średnich czy, nie wiem, jakiś kurs, który by przygotowywał do rodzicielstwa? Ponieważ tak naprawdę, jeśli rodzic nie wykaże inicjatywy, żeby swoją wiedzę jakoś pogłębić, to jedzie na intuicji, tak?

**Dyrektor departamentu MEN Małgorzata Szybalska:**

To będzie przedmiotem albo jednym z obszarów w tym nowym przedmiocie „edukacja zdrowotna”, nad którego podstawą teraz pracujemy.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Dobrze, to rozumiem, że więcej pytań nie ma.

Bardzo państwu dziękuję – posłankom, posłom, stronie społecznej, IBE, ministerstwu i naszemu Biuru Ekspertyz i Oceny Skutków Regulacji.

**Specjalista ds. społecznych w Biurze Ekspertyz i Oceny Skutków Regulacji Dobromir Dzielulak:**

Tak, tak się nazywamy.

**Przewodnicząca poseł Dorota Łoboda (KO):**

Tego się nauczyłam. Dziękuję za merytoryczną dyskusję.

I we wrześniu – to mogę od razu zapowiedzieć – będziemy mieć posiedzenie podkomisji poświęcone wynikom egzaminów ósmoklasisty i wynikom matur, więc to tak zapowiadam dla zainteresowanych.

Poproszę państwa z sekretariatu o rozesłanie tych materiałów, które trafiły do nas dzisiaj na posiedzenie, do wszystkich, którzy byli obecni, czyli do strony społecznej, jak również do posłanek i posłów, którzy przyszli, a nie są w Komisji.

Bardzo dziękuję, zamykam posiedzenie.