

Stowarzyszenie Przymierze Rodzin,  
Nowogrodzka 51, 00-695 Warszawa

Warszawa, 28 stycznia 2026 r.

Ministerstwo Edukacji Narodowej

Dotyczy: DKO-WPP.0231.7.2025.MM

Uwagi do projektu *rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym*.

W odpowiedzi na pismo z 21 stycznia 2026 r., w imieniu Stowarzyszenia Przymierze Rodzin, przedkładam uwagi do projektu rozporządzenia w zakresie Załącznika 2 (tj. podstawy programowej dla szkoły podstawowej).

Zasadniczą naszą uwagą (tożsamą ze zgłoszoną w grudniu 2025 r.) jest wskazanie na konieczność wycofania projektu z procesu legislacyjnego w celu jego ponownego przemyślenia i całościowego przepracowania, ze względu na liczne błędy merytoryczne i wewnętrzną niespójność. Choć w stosunku do dokumentu z listopada 2025 r., obecny projekt został częściowo poprawiony pod względem redakcyjnym, nie znosi to jednak podstawowych zastrzeżeń fundamentalnych ani szczegółowych, które zgłosiliśmy w grudniu 2025 r. i które, z niewielkimi modyfikacjami spowodowanymi zmianą projektu, powtarzamy poniżej.

Jako dodatkowe uzasadnienie naszego żądania wskazujemy na rażące naruszenie przez MEN jako organ wnioskujący § 40 Regulaminu Rady Ministrów, polegające na wyznaczeniu krótkiego (7-dniowego) terminu na zajęcie stanowiska, uniemożliwiające w praktyce rzetelne przeprowadzenie konsultacji publicznych. Nie pozwala on żadnemu partnerowi społecznemu na szczegółową analizę dokumentu liczącego kilkaset stron, nad którym autorzy pracowali zapewne wiele miesięcy, ani tym bardziej na sporządzenie szczegółowych i kompletnych uwag.

Termin został wyznaczony z naruszeniem § 40 ust. 2 Regulaminu, gdyż jest nieadekwatny do przedmiotu, zakresu i objętości projektu dokumentu rządowego oraz zakresu podmiotów, na które projekt oddziałuje (projekt liczy ponad 300 stron bardzo szczegółowych regulacji, wymagających drobiazgowej analizy, a przedmiotem jego oddziaływania będą miliony młodych Polaków). Dodatkowo narusza § 40 ust. 3, gdyż nie został szczegółowo uzasadniony. Fakt „pilności sprawy” nie może wynikać jedynie z „założonego harmonogramu” prac przyjętego samodzielnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Edukacja przyszłych pokoleń obywateli Rzeczypospolitej jest zbyt poważną sprawą, aby opierała się na wewnętrznie niespójnych i merytorycznie niepoprawnych dokumentach przyjętych w takiej formie jedynie dlatego, aby wypełnić arbitralnie narzucony harmonogram.

Z poważaniem

Jacek Jonak  
Wiceprzewodniczący Zarządu  
Stowarzyszenie Przymierze Rodzin

## **I. Podsumowanie:**

Poniższe uwagi odnoszą się jedynie do propozycji podstawy programowej dla szkoły podstawowej

Na uznanie zasługuje przyjęta metodologia pracy nad dokumentem, polegająca na przygotowaniu Profilu Absolwenta jako pierwszego kroku do zmian podstawy programowej a także sama struktura dokumentu, wskazująca w pierwszej kolejności na ogólne cele, katalog wartości, katalog kompetencji, których wypracowaniu podstawa programowa ma służyć oraz zasady pracy z uczniami.

Z drugiej strony projekt sprawia wrażenie, jakby nie został uważnie przeczytany w całości przez kompetentne osoby, w celu zapewnienia, że jego założenia ogólne odpowiadają rzeczywistości zarówno w zakresie systemu wartości przyjętemu w cywilizacji europejskiej, jak i założeń antropologicznych, a następnie, że propozycje zapisane w części szczegółowej będą spójne z przyjętymi założeniami ogólnymi.

W naszej opinii, właśnie z powodu założonej (i zasadniczo właściwej) metodologii, nawet najlepsza podstawa programowa dla poszczególnych przedmiotów nie może być przyjęta przed uporządkowaniem tychże spraw fundamentalnych. Już pobieżna analiza niektórych obszarów pozwala zauważyć szereg rażących niespójności i słabości części szczegółowej. Przede wszystkim, w wielu wypadkach nawet te (naszym zdaniem częściowo ułomne) założenia podstawowe nie są realizowane w podstawach programowych dla poszczególnych przedmiotów, zarówno z punktu widzenia merytorycznego, jak i metodycznego (brak korelacji międzyprzedmiotowej). Są to błędy logiczne i metodologiczne (niektóre opisujemy niżej) widoczne na pierwszy rzut oka. Dokument jest zatem zdecydowanie niedopracowany i wymaga jeszcze wielu miesięcy pracy dobranego grona ekspertów, którzy w pierwszej kolejności dopracują część ogólną (fundamentalną), a następnie zapewnią spójność podstaw programowych poszczególnych przedmiotów, zarówno z przyjętymi założeniami ogólnymi, jak i pomiędzy sobą, aby zapewnić konieczną korelację.

Ze względu na skalę i liczbę uchybień merytorycznych i metodologicznych, nie możemy przedstawić szczegółowych uwag do poszczególnych jednostek redakcyjnych. Wymagałoby to w istocie napisania projektu od nowa, co nie jest naszą rolą jako organizacji społecznej. Oczywiście deklarujemy konstruktywne wsparcie merytoryczne w pracach nad jego poprawą.

Wprowadzenie tak ułomnej podstawy programowej byłoby naszym zdaniem działaniem na szkodę systemu edukacji i na szkodę przyszłych pokoleń obywateli Rzeczypospolitej.

**Konkludując, a naszej opinii proces legislacyjny powinien zostać wstrzymany, projekt podstawy programowej powinien zostać gruntownie przejrany i w dużej mierze opracowany na nowo i dopiero wtedy powinien zostać ponownie poddany pod konsultacje społeczne.**

## **II. Uwagi do założeń (części ogólnej) projektu podstawy programowej**

Część wstępna/ogólna projektu (*Ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zadania szkoły podstawowej, opis kompetencji, Działalność wychowawcza szkoły oraz Sposoby organizowania środowisk edukacyjnych*) słusznie wskazuje na konieczność pełnienia przez szkołę roli wychowawczej oraz na podstawowe wartości, na których opiera się system edukacji. Tym ważniejsze jest zatem, aby kwestie te zostały sformułowane w sposób kompletny, zgodnie z otaczającą nas rzeczywistością społeczną i kulturową oraz z podstawowymi prawdami o naturze człowieka. W tym zakresie projekt zawiera cztery fundamentalne błędy poznawcze, wskazane poniżej. Dopiero po ich naprawieniu w części ogólnej można przystąpić do dostosowania części szczegółowej projektu (zgodnie z

metodologicznie poprawnym postulatem zgodności umieszczonym przez MEN w proponowanym art. 13 ba Ustawy o systemie oświaty, która to zmiana została zawetowana przez Prezydenta RP):

1. W katalogu wartości dodano co prawda (w porównaniu z projektem z listopada 2025 r.) „godność”, zapomniano jednak wskazać, że chodzi o godność człowieka. Trudno stwierdzić, czy jest to wynik przeoczenia czy działanie celowe. Tak czy inaczej musimy powtórzyć, że jest to wartość fundamentalna dla cywilizacji europejskiej, mająca źródło w późnej starożytności, przede wszystkim zaś w tradycji judeochrześcijańskiej. Przez wieki była i nadal jest stopniowo internalizowana w kulturze oraz w systemach społecznych i politycznych szeroko rozumianego Zachodu, czego efektem było zniesienie niewolnictwa, coraz powszechniejsza ochrona osób słabszych (w tym dzieci i nienarodzonych), ruch na rzecz równouprawnienia kobiet czy przyjęcie powszechnej deklaracji praw człowieka. O tym, że pominięcie tej wartości w katalogu jest rażącym błędem świadczy fakt, że tak często podkreślana w projekcie konieczność przyjmowania postawy niedyskryminacji czy szacunku ma swoje źródło właśnie w godności człowieka. Oznacza to, że autorzy części szczegółowej zdawali sobie sprawę zasadniczego znaczenia tej wartości dla treściach programowych, jednak nawet ten fakt nie sprawił, że błąd polegający na przemilczeniu jej w części ogólnej został naprawiony. Jest to jeden z przykładów rażącej niestaranności w redakcji projektu, niedopuszczalnej w praktyce legislacyjnej.
2. *Błąd antropologiczny 1*: pomimo niewielkich zmian wprowadzonych w projekcie w porównaniu z dokumentem z listopada 2025 r., nadal aktualna jest uwaga zgłoszona przez nas w grudniu 2026 r., iż zajmując się wieloma aspektami osoby ludzkiej, projekt umieszcza ją wyłącznie w ogólnie określonym społeczeństwie czy wspólnocie, pomijając kluczowe znaczenie relacji z drugim człowiekiem dla prawidłowego rozwoju każdej osoby, w tym szczególnie dla poczucia bezpieczeństwa i sensu. Pomija również fakt, że prawdziwa relacja pomiędzy dwiema osobami wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności za drugą osobę i obdarowywaniem jej uwagą i troską o jej dobro (stosownie do rodzaju relacji).

Autorzy projektu, zamieszczając wielokrotnie odwołania do postawy szacunku, niedyskryminowania, respektowania granic itd., słusznie zwracają uwagę na te aspekty. Należy jednakże podkreślić, że nie są one istotą, a jedynie właściwą formą, w jakiej relacje pomiędzy osobami powinny być realizowane. O tym, że rezygnacja z odniesień do dobra drugiej osoby jest zapewne świadomym – i gruntownie błędnym - wyborem autorów projektu świadczy fakt, że w ogólnych celach edukacji mówi o „odpowiedzialnych wyborach etycznych” w trosce jedynie o „siebie, wspólnotę i ojczyznę”.

3. *Błąd antropologiczny 2*: Projekt całkowicie pomija wymiar duchowy osoby ludzkiej. Jest to tym bardziej dziwne, że w części ogólnej znajduje się już odwołanie do wartości, z których niektóre (np. piękno lub dobro) należą właśnie do sfery duchowej.
4. *Błąd antropologiczny 3*: całkowite pominięcie znaczenia rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego człowieka, w którym rozwija się nie tylko jako dziecko, ale powinien prawidłowo funkcjonować i dojrzewać przez całe życie, właściwie (tzn. rozumnie i odpowiedzialnie) pełniąc swoją rolę. W projekcie zakłada się jedynie, że rodzina istnieje, np. wskazując w części ogólnej (*Sposoby organizowania środowisk edukacyjnych*, pkt. 10) zasadę spójności pomiędzy wychowaniem w rodzinie oraz w szkole, w ramach nauki języków, gdzie uczeń powinien potrafić opowiadać o otaczającym świecie, w edukacji zdrowotnej, gdzie ma umieć rozwiązywać problemy w

rodzinie, fragmentarycznie w ramach edukacji obywatelskiej (gdzie nota bene mówi się o różnych).

W uzasadnieniu do projektu wskazuje się, że „58% piętnastolatków twierdzi, że szkoła niewiele zrobiła, by przygotować ich do dorosłego życia” Nigdzie jednak nie pojawia się postulat, aby wychowywać ucznia do podejmowania ról rodzinnych: małżonka (czy choćby „partnera”), ojca lub matki, osoby odpowiedzialnej za „dobrostan” (słowo często używane w projekcie) najbliższych, stosownie do ich sytuacji i potrzeb, w tym także wobec starszych, często niedołączonych rodziców lub krewnych. Autorzy projektu, wbrew oczywistemu doświadczeniu życiowemu setek pokoleń zapominają, że gdy jest to najważniejsza rola życiowa i społeczna dorosłego człowieka, wszelkie inne role (w tym zawodowe) mają charakter wobec niej służebny lub powinny być pełnione w miarę możliwości bez uszczerbku dla wypełniania tej roli podstawowej.

Zgodnie z celami ogólnymi projektu, szkoła powinna nie tylko kształcić, ale także wychowywać. Brak jest zatem nie tylko merytorycznego, ale także metodologicznego uzasadnienia dla całkowitego pominięcia w projekcie treści poświęconych wychowaniu do życia w rodzinie, podstawowym środowisku każdego człowieka.

Aby zrozumieć wagę i fundamentalne znaczenie powołanych błędów antropologicznych nie trzeba posiadać szczególnej wiedzy ani odwoływać się do systemów religijnych. Wystarczy sięgnąć do podstawowego życiowego doświadczenia osoby dorosłej i obserwacji otoczenia, w szczególności powszechnej wiedzy o tym, jak wiele zła i patologii w zachowaniu ludzkim ma swoje źródło w poczucia opuszczenia, samotności czy braku sensu, i jak te stany wprost wynikają z zaniedbań osób najbliższych (w rodzinie lub poza nią), które nie spełniły oczekiwań, niekoniecznie poprzez naruszenie integralności fizycznej, psychicznej czy okazany brak szacunku, ale poprzez nie poświęcenie uwagi czy tak częste porzucenie. W zakresie edukacji wystarczy zwrócić uwagę na silną korelację obserwowaną na co dzień przez nauczycieli pomiędzy sytuacją rodzinną uczniów (stabilną bądź nie) a ich wynikami w szkole, w tym (na co wskazują statystyki) na egzaminie ósmoklasisty. Z drugiej strony, do powszechnego doświadczenia należy, jak budujące i rozwijające pewność siebie jest doświadczenie więzi i możliwości polegania na drugim człowieku, w rodzinie lub poza nią, np. przy realizacji wszelkich przedsięwzięć wymagających wyjścia poza strefę komfortu.

Odnosimy wrażenie, że autorom projektu zupełnie nie zależało na tym, aby pożądanym wzorcem osobowym absolwenta szkoły podstawowej była osoba potrafiąca prawdziwie i konkretnie zatroszczyć się o drugiego człowieka ani też odpowiedzialnie (w tym ofiarnie) pełnić ról w rodzinie i w innych relacjach międzyludzkich, rozumiejąca, że z takiej postawy może także wynikać wartość dla niej samej oraz z punktu widzenia obiektywnej etyki. W naszej opinii, nieuwzględnienie konieczności wychowywania do przyjmowania tych postaw uniemożliwia wypracowanie tak podkreślanej w projekcie kompetencji „sprawczości”, nie mówiąc już o jej wyższym i powszechnie zrozumiałym stopniu, „dzielności”, do której z powodzeniem wychowywano wiele pokoleń w historii Rzeczypospolitej i wielu innych wspólnot naszego kręgu kulturowego.

Konieczność naprawienia tych błędów wydaje się szczególnie paląca w kontekście licznych wyzwań jakie najpewniej niosą najbliższe dziesięciolecia, już to w zakresie obronności, już to konkurencyjności w wymiarze politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturowym. Odpowiedzialne władze państwowe nie mogą rezygnować z próby przygotowania przyszłych pokoleń, aby potrafiły sprostać tym wyzwaniom.

### III. Uwagi do części szczegółowej:

Niepełne (jak wyłożono wyżej) założenia podstawowe nie są również realizowane w części szczegółowej. Poniżej przedstawiamy wybrane przykłady, dodając w niektórych miejscach bardziej szczegółowe komentarze.

1. Słowo „odpowiedzialność”, powołane wielokrotnie części ogólnej i w części szczegółowej, pojawia się w projekcie wielokrotnie, jednakże przede wszystkim w odniesieniu do ziemi i środowiska, dobra wspólnoty (jednakże jedynie w wymaganiach dla etyki. Brak jest jednak wskazania na wychowanie uczniów do odpowiedzialności za konkretnego drugiego człowieka, podczas gdy to właśnie w tym wymiarze najczęściej realizuje się postawa odpowiedzialności. Rażąca zaś niespójnością dokumentu jest pominięcie tej postawy w kontekście rodziny czy seksualności (w części dotyczącej zdrowia społecznego czy seksualnego).
2. Naganne jest całkowite pominięcie w części kulturowej (jęz. polskiego oraz edukacji artystycznej) przekazu o fundamentalnym znaczenia kultury, a w szczególności szeroko rozumianej literatury, dla tworzenia i utrzymania wspólnoty i więzi międzypokoleniowej a także poczucia przynależności danej osoby (np. ucznia) do wspólnoty pokoleń oraz jako ponadczasowego nośnika systemu wartości. Jest to bez wątpienia poważny błąd merytoryczny. Jest to również rażący błąd metodologiczny i redakcyjny, gdyż w obszarze kształcenia języka mniejszości etnicznej wskazuje się już wyraźnie iż *„Przedmiot ten ma wymiar osobisty, wspiera ciągłość międzypokoleniowego dzielenia się wartościami i tradycjami, ponieważ odnosi się do języka przodków.”* Ta rozbieżność jest najpewniej wynikiem niestaranności – inni byli autorzy poszczególnych jednostek redakcyjnych, jednakże nikt nie zatroszczył się o zapewnienie spójności. Nie można bowiem podejrzewać autorów projektu o świadome różnicowanie, prowadzące do wzmacniania tożsamości mniejszości etnicznych przy jednoczesnym osłabianiu więzi młodzieży z kulturą i dorobkiem pokoleń wielonarodowej Rzeczypospolitej.

W tym kontekście zdziwienie budzi wskazanie, iż celem nauki języka polskiego ma być między innymi *Autorefleksja i budowanie tożsamości osobistej i wspólnotowej, w odniesieniu do kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i światowej, z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko i klimat* (podkreślenie nasze). Traktując literalnie intencje autorów tej części projektu należałoby uznać, iż w obszarze nauki języka polskiego podkreślanie wpływu człowieka na środowisko i klimat jest ważniejsze od pogłębiania zrozumienia roli języka i kultury dla budowy i utrzymania każdej wspólnoty (nie tylko polskiej i nie tylko narodowej). Byłoby to oczywiście stwierdzenie głęboko niepoważne, oznaczałoby zamierzona sprzeczność z przyjętą w części ogólnej dyrektywą kształtowania kompetencji przekrojowych.

3. Obszar edukacji artystycznej (klasy I-III) oraz muzyki i plastyki (klasy IV-VIII) jest potraktowany obszernie, na uwagę zasługuje nacisk na poznawanie sztuki poprzez twórczość własną uczniów oraz poznawania dzieł – szczególnie w muzyce. Uderza jednak niemal całkowity – z jednym wyjątkiem dotyczącym muzyki – brak odniesień do piękna, choć jest ono jedną z podstawowych wartości uznanych w części ogólnej podstawy. Takie podejście odzwierciedla jedynie fragment nurtów krytycznych w sztuce, obecnych zasadniczo jedynie we współczesności, gdzie kategoria „piękna” bywa najczęściej zastąpiona podkreśleniem roli ekspresji własnej twórcy czy społecznego kontekstu dzieła. Jest to kolejny przykład na brak spójności pomiędzy częściami szczegółowymi a częścią ogólną projektu, Jest to również poważny błąd merytoryczny, gdyż z perspektywy ponad dwóch tysięcy lat refleksji nad sztuką w

kulturze Zachodu, podejście takie jest zdecydowanie nowe i statystycznie rzecz ujmując, marginalne.

Dodatkowo, w uzupełnieniu do uwag w zakresie języka polskiego, razi całkowite pominięcie w podstawie dla starszych klas szkoły podstawowej oczywistej roli sztuki jako ponadczasowego, międzypokoleniowego i międzykulturowego nośnika wartości, co jest z również sprzeczne z przyjętą w części ogólnej dyrektywą kształtowania kompetencji przekrojowych.

4. Część historyczna skupia się głównie na egzekwowaniu znajomości faktów i poszczególnych zjawisk, sporadycznie jedynie łącząc je w całość. Nie ma, szczególnie w części dziejów mającej bezpośrednie znaczenie dla zrozumienia sytuacji Rzeczypospolitej w świecie współczesnym, czyli, ogólnie rzecz ujmując, od ustanowienia systemu westfalskiego, choćby próby skłonienia uczniów do analizy długofalowych procesów czy rozważenia podstawowych dylematów w wymiarze politycznym (racji stanu), fundamentalnym dla losu każdego narodu. Tytułem przykładu, brak jest rozważań wpływu modelu gospodarczego Rzeczypospolitej na stosunki polityczne, dalekosiężnych skutków dualizmu w gospodarczym i politycznym rozwoju Europy, istnienia ewentualnych innych wyborów w zakresie polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej w przededniu wybuch II wojny światowej czy geopolitycznego kontekstu przemian ustrojowych w latach 89-90 XX wieku. Właściwy naszym zdaniem postulat rozwijania kompetencji przekrojowych nie jest więc realizowany w części szczegółowej, co po raz kolejny świadczy o zasadniczej wewnętrznej niespójności projektu.
5. Postulujemy, aby w podstawie programowej wskazane było wyraźnie, iż realizowanie edukacji obywatelskiej odbywało się w klasie VIII, w wymiarze 2-godzinny. Nauka tego przedmiotu opiera się bowiem nie wyłącznie na przekazywaniu wiedzy teoretycznej, lecz przede wszystkim na realizowaniu doświadczeń grupowych, dyskusji, projektów i ćwiczeń praktycznych. Tego rodzaju aktywności nie mogą być sensownie zrealizowane w ramach pojedynczej godziny w cyklu rocznym. Aby osiągnąć cele wychowawcze i edukacyjne, przedmiot ten powinien być prowadzony w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Kluczowe zagadnienia edukacji obywatelskiej – związane z państwem, demokracją, prawem i odpowiedzialnością społeczną – wymagają wcześniejszego zapoznania się uczniów z historią XIX wieku oraz pierwszej połowy XX wieku, aby mogli oni rozumieć konteksty i konsekwencje zjawisk społecznych i politycznych. Dopiero na takim fundamencie wiedzy można skutecznie budować postawy obywatelskie. Nie jest to możliwe w przypadku rozpoczęcia nauki w klasie VI, byłoby to rażącym błędem metodologicznym.

Należy również zwrócić uwagę na zasadność proponowanego rozwiązania w zestawieniu z kolejnym etapem edukacyjnym. Po pierwsze, wybór profilu nauki w liceum dokonywany jest najczęściej w klasie ósmej i wtedy też uczniowie skupiają się na uzyskaniu dobrych ocen z wybranych przedmiotów, aby uzasadnić swój wybór przy rozszerzeniu w liceum. Jeśli jednak edukacja obywatelska będzie kończyć się w klasie 7, uczniowie zostaną pozbawieni szansy na świadome kształtowanie swoich osiągnięć w tym zakresie i uzyskanie satysfakcjonującej oceny, która mogłaby realnie wspierać ich podczas rekrutacji.

Po drugie, takie rozwiązanie oznaczałoby brak ciągłości programowej między szkołą podstawową a ponadpodstawową. W sytuacji, gdy nauka edukacji obywatelskiej

zakończyłaby się już w klasie VII, uczniowie będą mieli co najmniej roczną przerwę w kontakcie z przedmiotem. Oznacza to, że w klasie VIII, kluczowej dla wyboru dalszej ścieżki kształcenia, nie będą rozwijać ani utrzymywać umiejętności analizy życia społecznego i politycznego. Luka edukacyjna spowoduje, że uczniowie w szkołach ponadpodstawowych będą musieli zaczynać naukę od podstaw.

Tak realizowana podstawa programowa edukacji obywatelskiej oznaczać będzie niemożliwość osiągnięcia szeregu wskazanych w części ogólnej celów edukacyjnych i postaw obywatelskich i patriotycznych, co świadczy o wewnętrznej niespójności projektu.

6. Edukacja zdrowotna: Jest oczywiste, że kontrowersje wokół wprowadzenia do podstawy programowej modułu edukacji zdrowotnej nie dotyczą potrzeby przekazywania wiadomości w zakresie szeroko rozumianego zdrowia. Pomijamy też rozważania, czy przy dobrej korelacji międzyprzedmiotowej treści te mogłyby być przekazywane z równym powodzeniem w ramach innych przedmiotów, np. biologii czy edukacji obywatelskiej. Zasadniczym powodem, leżącym u podstaw bezprecedensowego sprzeciwu rodziców i uczniów wobec wprowadzenia tego przedmiotu w roku 2025/2026 (70% w skali wszystkich szkół i niemal 60% w szkołach podstawowych) było odrzucenie przekazywanego przy tej okazji systemu wartości negującego fundamentalne znaczenie rodziny w życiu człowieka i konieczność przygotowania się do odpowiedzialnego pełnienia ról rodzinnych, w tym rodzicielstwa oraz kładącego nacisk na indywidualną przyjemność w sferze seksualnej. Pomimo tego przedmiot ten jest wprowadzany jako obowiązkowy.

W naszych uwagach zgłoszonych do projektu zmiany podstawy programowej jesienią 2024 roku, wskazaliśmy, że obowiązek nauczania tego przedmiotu jest naruszeniem zasady neutralności światopoglądowej państwa (art. 25 ust. 2 Konstytucji RP) oraz niedozwoloną ingerencją w konstytucyjne prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i tym samym stanowi wprost naruszenie art. 48 ust. 1 i art. 53 ust. 3 Konstytucji RP.

Niezależnie od powyższego, tak ujęty przekaz w zakresie faktycznego braku wychowania do życia w rodzinie oraz skupienia się na jednostronnym ujęciu seksualności jest poważnym błędem metodologicznym, gdyż narzuca jedynie jedną z wielu możliwych wizji światopoglądowych. Świadczy o tym pytanie wiodące w obszarze „Zdrowie seksualne” brzmi: *Jak kształtować pozytywną postawę wobec seksualności człowieka wraz z respektowaniem autonomii cielesnej swojej i innych osób?*, a ponadto (między innymi):

- a) pominięcie wszystkich niemal treści wskazujących na szczególną rolę i wagę rodziny, obecnych w dotychczasowej podstawie programowej Wychowania do Życia w Rodzinie,
- b) całkowity brak odniesienia sfery seksualnej do sfery etyki,
- c) brak omówienia rozmaitych postaw w odniesieniu do podejmowania aktywności seksualnej,
- d) pominięcie postaw wierności, odpowiedzialności za własne działania i za dobro partnera,
- e) całkowite pominięcie wymiaru rodzicielstwa jako daru i radości płynącej z przyjęcia odpowiedzialności za powierzone życie, w miejsce czego omawiane są techniki antykoncepcji (zatem życie nowego człowieka nie jest darem, lecz

kłopotem, którego trzeba umieć uniknąć), w odniesieniu do aborcji mówi się o „przerywaniu ciąży”, pomijając przyjmowane przez wielu stanowisko etyczne, że aborcja to pozbawienie życia dziecka poczętego.

Przekaz ten oznacza wyrażenie przez państwo, w formie normatywnej, poglądu na znaczenie i rolę seksualności w życiu człowieka oraz zachęcanie uczniów do dokonywania określonych wyborów w tym zakresie, z pominięciem swobody w wyborze systemu wartości przywoływanej tak obficie gdzie indziej w projekcie.

Jest to decyzja arbitralna, sprzeczna z wyraźnie wyrażoną wolą zdecydowanej większości społeczeństwa (niezależnie od faktu, czy autorzy projektu uważają, że większość ta ma rację, czy nie ma), naruszająca wprost dwie kluczowe zasady przywołane w projekcie:

- (i) zasadę przestrzegania i wychowania do przestrzegania procedur demokratycznych jest działaniem całkowicie sprzecznym z jakimkolwiek rozumieniem demokracji,
- (ii) zasadę spójności: *w procesie edukacyjnym istotna jest spójność oddziaływań szkoły i środowiska rodzinnego osiągnięta dzięki partnerskiej współpracy. Rodzina współuczestniczy w edukacji dzieci, a szkoła kształtuje ten proces profesjonalnie i zapewnia niezbędną pomoc rodzinie w jej działaniach wychowawczych oraz opiekuńczych.*

Powyższe jest kolejnym dowodem na zaprzeczenie założeniom metodologicznym przyjętym przez MEN poprzez poważną wewnętrzną niespójność dokumentu: niezgodność części szczegółowej z założeniami ogólnymi. Niezgodność ta powinna zostać usunięta poprzez zasadniczą zmianę proponowanych treści programowych, nie jest bowiem możliwa spójność oddziaływania szkoły i rodziny w sytuacji, gdy szkoła próbuje wychować młodego człowieka w sposób fundamentalnie nie akceptowany przez rodzinę.

Wraz z wcześniej przytoczonymi przykładami, uzasadnia postulowane wycofanie projektu z procesu legislacyjnego w celu jego ponownego przemyślenia i gruntownego przerehabilitowania.