



Kompas bez stałego punktu

Profil absolwenta i absolwentki jako wyraz założeń antropologii adaptacyjnej. Analiza w świetle realistycznej antropologii klasycznej

STUDIUM KRYTYCZNE

Artur Górecki



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS

www.edukacja.ordoiuris.pl

Spis treści

Streszczenie	4
W skrócie – główne tezy	4
I. Wprowadzenie	5
II. Kontekst reformy	6
III. Czym jest <i>Profil absolwenta i absolwentki</i>	7
IV. Milczące założenie antropologiczne	9
V. Cnota bez celu, sprawność bez cnoty	10
VI. Wąskie rozumienie naukowości	11
VII. Konstrukttywizm i jego rodowód filozoficzny	12
VIII. Edukacja oparta na kompetencjach i jej behawioralne korzenie	14
IX. Klasyczna alternatywa wobec podejścia adaptacyjnego	14
X. Edukacja podporządkowana gospodarce	15
XI. Ponadnarodowa architektura kształcenia	17
XII. Przejęcie i przekształcenie pojęć klasycznych	18
XIII. Co przemilczano	19
XIV. Słabe umocowanie formalne dokumentu	20
XV. Podsumowanie	22
Biogram autora	23
Bibliografia	24



Streszczenie

Przedmiotem studium jest krytyczna analiza dokumentu *Profil absolwenta i absolwentki*, przygotowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych jako fundament reformy oświaty „Reforma26. Kompas Jutra”. Analiza odsłania milczące założenie antropologiczne dokumentu i wykazuje, że u jego podstaw stoi koncepcja człowieka jako jednostki adaptacyjnej, którą można opisać przez pryzmat mierzalnych kompetencji dostosowanych do potrzeb rynku pracy i ponadnarodowych ram polityki oświatowej. Wizja taka zajmuje miejsce klasycznego ujęcia osoby jako bytu rozumnego i wolnego, z natury ukierunkowanego na prawdę i dobro. W prezentowanej analizie zidentyfikowano filozoficzne i pedagogiczne źródła antropologii przyjętej w *Profilu absolwenta i absolwentki* (obejmują one koncepcje Rousseau, Deweya, konstruktywizm Piageta, Wygotskiego i Brunera, a także behawioralne korzenie edukacji opartej na kompetencjach), opisano mechanizm przejścia i przekształcenia pojęć klasycznych, a także wskazano na kwestie zawężenia wartościowego poznania do tego, co empirycznie mierzalne, oraz podporządkowania wychowania gospodarce i ponadnarodowym założeniom polityki oświatowej. Za kryterium oceny przyjęto realistyczną antropologię klasyczną (reprezentowaną przez Arystotelesa, św. Tomasza z Akwinu, Maritaina, Woronieckiego, Gogacza, MacIntyre’a, Spaemanna, Piepera). W analizie zwrócono ponadto uwagę na niewystarczające umocowanie formalne dokumentu oraz na konsekwencje tego faktu ograniczające prawa rodziców i naruszające zasady pomocniczości państwa.

Słowa kluczowe: profil absolwenta, antropologia pedagogiczna, realistyczna antropologia klasyczna, konstruktywizm, edukacja oparta na kompetencjach, celowość naturalna, reforma oświaty, „Reforma26. Kompas Jutra”

W skrócie – główne tezy

1. *Profil absolwenta i absolwentki* to dokument wyznaczający kierunek reformy systemu oświaty przeprowadzanej pod hasłem „Reforma26. Kompas Jutra”, dla której analizowana publikacja pełni funkcję tekstu założycielskiego.
2. To z tego dokumentu wyprowadzane będą szczegółowe wymagania i programy nauczania zawarte w nowej podstawie programowej, wdrażanej docelowo od roku szkolnego 2026/2027.
3. Dokument przygotowany przez instytut badawczy podległy ministerstwu ma stanowić punkt odniesienia dla zmiany obejmującej cały system kształcenia – z tego powodu zasługuje na analizę uważniejszą, niż pozornie wymagałaby tego jego forma.
4. *Profil absolwenta i absolwentki* jest przede wszystkim dokumentem o charakterze antropologicznym, a nie technicznym: określenie treści kształcenia poprzedza – niewyrażone wprost, ale wynikające z opisanych założeń – rozstrzygnięcie, kim jest człowiek i ku czemu zmierza.



5. W dokumencie przyjęto koncepcję człowieka jako jednostki adaptacyjnej – elastycznego zasobu kompetencji dostosowanego do rynku pracy – w miejsce klasycznego ujęcia osoby rozumnej i wolnej, z natury ukierunkowanej na prawdę i dobro.
6. Autorzy dokumentu posługują się słownikiem klasycznym (znajdziemy w nim sformułowania takie jak: cnota, mądrość, wspólnota, prawda, dobro), stanowi to jednak tylko pozorny wyraz zachowania ciągłości kulturowej: pojęcia są te same, ale zmienia się ich znaczenie i usuwa odniesienie do celu ostatecznego.
7. Źródła filozoficzno-pedagogiczne dokumentu oraz jego założenia zawężające rozumienie wartościowego poznania do tego, co mierzalne, podporządkowują wychowanie utylitarnemu paradygmatowi i ponadnarodowej polityce oświatowej.
8. Dokument nie posiada odpowiedniego umocowania formalnego, pomija przy tym prawo naturalne, prawa rodziców i zasadę pomocniczości państwa.
9. Właściwą miarę oceny dokumentu powinna stanowić realistyczna antropologia.

I. Wprowadzenie

Przygotowany i ogłoszony przez Instytut Badań Edukacyjnych *Profil absolwenta i absolwentki*¹ ma stanowić fundament wdrażanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian w polskim systemie oświaty pod nazwą „Reforma26. Kompas Jutra”. Dokument tego rodzaju trudno traktować jako akt wyłącznie techniczny. Określenie bowiem tego, czego uczeń ma się nauczyć, musi opierać się na jakichś założeniach, a więc uprzednio udzielonych odpowiedziach na pytania o to, kim jest człowiek, ku czemu zmierza i wedle jakiej miary należy oceniać efekty jego kształcenia. Idee te w analizowanym dokumencie nie są najczęściej wyrażone wprost, ale ukryte w doborze pojęć, i właśnie dlatego przygotowany przez IBE opis zasługuje na uważne odczytanie.

” Profil absolwenta i absolwentki ma stanowić fundament wdrażanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian w polskim systemie oświaty pod nazwą „Reforma26. Kompas Jutra”.

Niniejsze studium wskazuje i opisuje założenia zawarte w *Profilu absolwenta i absolwentki* i zestawia je z realistyczną antropologią klasyczną, czyli tą tradycją, która od Arystotelesa, poprzez św. Tomasza z Akwinu, aż po o. Jacka Woronieckiego i Mieczysława Gogacza ujmuje człowieka jako byt osobowy, rozumny i wolny, z natury zwrócony ku prawdzie i dobru. Analiza wykazuje, że dokument opisuje człowieka jako jednostkę adaptacyjną, a nie jako osobę; w świetle dokumentu IBE człowiek jawi się jako sprawny i elastyczny zasób kompetencji, dostosowany do zmiennych warunków rynku pracy

1 *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, A. Strzemieczna, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2025, https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Profil_absolwenta_i_absolwentki._Droga_do_zmian_w_educacji._Etap_I_przedszkola_i_szkoly_podstawowe.pdf, dostęp: 16.07.2026 (dalej: *Profil absolwenta i absolwentki. Etap I*) oraz K. Pająk-Zafeska, R. Pierwienicka, M. Pabisek, P. Bordoń, *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap II: Szkoły ponadpodstawowe*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025, <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/IBE-PIB/profil-absolwenta-szkoly-ponadpodstawowe.pdf>, dostęp: 16.07.2026 (dalej: *Profil absolwenta i absolwentki. Etap II*).



oraz do ponadnarodowych ram polityki oświatowej. Pytanie o cel człowieka, które organizowało myśl klasyczną, zostaje tu zastąpione pytaniem o funkcjonalność jednostki. Tej brzemiennej w skutki zmianie towarzyszy zabieg, który można określić mianem przejścia słownika. Terminy o rodowodzie klasycznym, takie jak: cnota, wspólnota, mądrość czy rozwój występują w analizowanym dokumencie, lecz nie odsyłają do tych samych znaczeń, ich dawna treść została rozmyta i zastąpiona znaczeniem instrumentalnym. Czytelnik rozpozna zatem znajome wyrazy i na podstawie pierwszego wrażenia może uznać, że obcuje z dziedzictwem naszej kultury, podczas gdy ma przed sobą jego przekształconą wersję.

II. Kontekst reformy

Profil absolwenta i absolwentki nie powstał w próżni instytucjonalnej i ideowej, lecz jest elementem szerszej przebudowy oświaty, która rozpoczęła się po wyborach parlamentarnych z 15 października 2023 roku i utworzeniu nowego rządu w grudniu tego samego roku. Wraz ze zmianą władzy dotychczasowe Ministerstwo Edukacji i Nauki zostało ponownie podzielone, a kierownictwo resortu edukacji objęła Barbara Nowacka.

Pierwsze decyzje nowego kierownictwa miały charakter doraźny, ale realny i zarazem symboliczny; dotyczyły kwestii istotnych dla edukacji i dobrze pokazywały sposób rozumienia szkoły przez nowy rząd, a także kierunek zmian, które ją czekają. Wśród tych decyzji znalazły się takie jak: ograniczenie prac domowych w szkołach podstawowych, „odchudzenie” podstawy programowej w roku szkolnym 2024/2025, niekonstytucyjne zmiany w organizacji lekcji religii (zakwestionowane następnie przez Trybunał Konstytucyjny), zapowiedź zastąpienia przedmiotu historia i terazniejszość nowym przedmiotem obywatelskim, a także zapowiedź wprowadzenia do polskiej szkoły edukacji seksualnej pod nazwą edukacji zdrowotnej. Posunięcia te, przedstawiane jako korekta działań poprzedniego rządu, zapowiadały zarazem zmianę o wiele głębszą – przebudowę samych założeń, na których ma opierać się polska szkoła.

” Posunięcia Ministerstwa Edukacji i Nauki, przedstawiane jako korekta działań poprzedniego rządu, zapowiadały zarazem zmianę o wiele głębszą – przebudowę samych założeń, na których ma opierać się polska szkoła.

Tę głębszą zmianę stanowi reforma ogłoszona pod nazwą „Reforma26. Kompas Jutra”, w ramach której *Profil absolwenta i absolwentki* pełni funkcję dokumentu założycielskiego. To z niego ma być wyprowadzona nowa podstawa programowa, wdrażana docelowo od roku szkolnego 2026/2027. Tym samym dokument przygotowany przez instytut badawczy podległy ministerstwu staje się punktem odniesienia dla zmiany obejmującej cały system kształcenia – i z tego powodu zasługuje na analizę uważniejszą, niż pozornie wymagałaby jego forma.

” Dokument przygotowany przez instytut badawczy podległy ministerstwu staje się punktem odniesienia dla zmiany obejmującej cały system kształcenia – i z tego powodu zasługuje na analizę uważniejszą, niż pozornie wymagałaby jego forma



III. Czym jest *Profil absolwenta i absolwentki*

Przed przejściem do analizy założeń trzeba przedstawić bliżej sam dokument: jego genezę, cel i budowę. *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji* (dalej: *Profil*) został przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy i sfinansowany ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej jako element reformy oświaty „Reforma26. Kompas Jutra”. Występuje w dwóch komplementarnych częściach: dla przedszkoli i szkół podstawowych oraz dla szkół ponadpodstawowych. Niniejsza analiza obejmuje oba teksty łącznie, ponieważ w etapie ponadpodstawowym świadomie zachowano strukturę etapu wcześniejszego i większość użytych tam definicji.

Sami autorzy opisują *Profil* z pomocą metafory kompasu wyznaczającego kierunek reformy. Przygotowana przez nich publikacja nie jest programem nauczania ani wykazem treści, jakie mają przyswoić uczniowie, lecz dokumentem kierunkowym, który definiuje, na jakich wartościach, kompetencjach i jakim typie wiedzy powinno koncentrować się kształcenie. *Profil* ma stanowić punkt odniesienia (dokument referencyjny) dla twórców polityki oświatowej i autorów podstaw programowych: to z niego mają być dopiero wyprowadzane szczegółowe wymagania i programy nauczania zawarte najpierw w części ogólnej podstawy, a następnie w poszczególnych podstawach przedmiotowych. W dokumencie zadeklarowano przy tym kilka funkcji naraz, przedstawiając go jako narzędzie diagnozy, jako manifest oraz jako drogowskaz dla kierunku zmian, a jego oś wyznacza pytanie: jakiego absolwenta potrzebujemy w XXI wieku?

” *Profil* ma stanowić punkt odniesienia (dokument referencyjny) dla twórców polityki oświatowej i autorów podstaw programowych.

Tekst dzieli się na dwie zasadnicze części. Część pierwsza, diagnostyczno-teoretyczna, ukazuje *Profil* na tle współczesnych paradygmatów dydaktycznych (podejścia transmisyjnego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego, które w dokumencie wskazuje się za Dorotą Klus-Stańską²) i referuje stan polskiej edukacji w świetle wyników badań, w tym PISA 2022 [Programme for International Student Assessment, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów], dotyczących losów absolwentów oraz prognoz rynku pracy. To właśnie w tej części pada deklaracja kluczowa dla całości: założenia dokumentu mają „sytuować się poza czysto obiektywistycznym rozumieniem kształcenia”³ i przyjmować postać modelu hybrydowego, w którym komponent transmisyjny pełni jedynie funkcję bazową, dominują zaś, jak głoszą autorzy, założenia konstruktywistyczne i częściowo emancypacyjne. Część druga dokumentu przedstawia właściwy opis sylwetki absolwenta – jak ujmują to sami autorzy: „O ile w pierwszej części publikacji nakreślono ogólny obraz systemu edukacji w Polsce i głównych wyzwań, przed którymi stoi, o tyle w części drugiej zaprezentowano próbę odpowiedzi na te wyzwania w postaci *Profilu absolwenta i absolwentki*”⁴.

2 *Profil absolwenta i absolwentki. Etap II*, s. 10.

3 *Ibidem*, s. 14.

4 *Ibidem*, s. 52.



” Założenia dokumentu mają „sytuować się poza czysto obiektywistycznym rozumieniem kształcenia” i przyjmować postać modelu hybrydowego, w którym dominują założenia konstruktywistyczne i częściowo emancypacyjne.

Owa sylwetka została zbudowana z czterech powiązanych wymiarów, które przedstawiono na zamieszczonym w dokumencie schemacie w postaci koncentrycznych kręgów⁵. W samym środku diagramu umiejscowiono wartości: wolność, wspólnotę, solidarność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, szacunek oraz prawdę, dobro i piękno. Kolejny krąg obejmuje trzy warstwy: sprawczość (poczucie przynależności, nastawienie na rozwój, przekonanie o własnej skuteczności, samoregulacja), kompetencje: fundamentalne (językowe, matematyczne, cyfrowe, ruchowe) oraz przekrojowe (poznawcze, społeczne, osobiste), a ostatni, najbardziej zewnętrzny krąg schematu odsyła do wiedzy zdobywanej w ramach trzech obszarów kształcenia: funkcjonalnej, zawodowej i akademickiej. Dokument zastrzega, że omawiany schemat jest poglądowy, a zatem „nie należy analizować go z perspektywy procentowego udziału poszczególnych części w całości koła”⁶, znaczące jest jednak już samo rozmieszczenie elementów, które zostanie dodatkowo omówione w dalszej analizie (zob. pkt XII. *Przejście i przekształcenie pojęć klasycznych*).

Zadeklarowane zaplecze dla założeń przyjętych w *Profilu* stanowią: psychologia rozwojowa i poznawcza, badania nad efektywnością uczenia się oraz ramy kompetencji kluczowych opracowane zarówno przez Unię Europejską, jak i OECD. Prace nad dokumentem oparto na czterech metazasadach: powoływaniu się na dowody, poszanowaniu różnych opinii, iteracyjności konsultacji oraz przyjęciu wymogu stabilności wprowadzanych zmian. W ramach tych przyjętych reguł podkreśla się partycypacyjny, konsultowany z interesariuszami tryb powstawania dokumentu. Już ta deklaracja teoretyczna, która szerzej zostanie omówiona za chwilę, sytuuje dokument w określonej tradycji pedagogicznej i filozoficznej. Nie jest to zarzut sam w sobie: żadne podejście do edukacji i wychowania nie jest – i nie może być – neutralne, każde bowiem zasadza się na pewnych założeniach filozoficznych i antropologicznych, nawet jeśli nie zostały one sformułowane explicite. Rzecz w tym, że założenia te nie są względem siebie równoważne: mogą być prawdziwe albo błędne, mogą liczyć się z obiektywną rzeczywistością ludzkiej natury albo opierać się na ideologii. Pytanie stawiane w dalszej części analizy nie brzmi więc, czy *Profil* przyjmuje za punkt odniesienia jakąś antropologię – bo przyjmuje ją z konieczności – lecz czy przyjmuje antropologię prawdziwą.

” Żadne podejście do edukacji i wychowania nie jest – i nie może być – neutralne, każde bowiem zasadza się na pewnych założeniach filozoficznych i antropologicznych, nawet jeśli nie zostały one sformułowane explicite. Rzecz w tym, że założenia te nie są względem siebie równoważne: mogą być prawdziwe albo błędne, mogą liczyć się z obiektywną rzeczywistością ludzkiej natury albo opierać się na ideologii.

Tak zarysowana budowa dokumentu wyznacza porządek dalszego wywodu. Zanim bowiem poddane zostaną ocenie poszczególne jego rozstrzygnięcia, konieczne jest bliższe przeanalizowanie założenia antropologicznego, które za nimi stoi.

⁵ Zob. schemat profilu absolwenta i absolwentki, *Profil absolwenta i absolwentki. Etap II*, s. 55.

⁶ *Profil absolwenta i absolwentki. Etap II*, s. 54.



IV. Milczące założenie antropologiczne

Jak już wspomniano przed chwilą, każdy program wychowawczy opiera się na jakiejś odpowiedzi na pytanie o naturę człowieka. W *Profilu* nie znajdziemy odpowiedzi tej wyrażonej wprost, można ją jednak odtworzyć poprzez analizę siatki pojęć operacyjnych, którymi autorzy dokumentu się posługują. Człowiek występuje w nim przede wszystkim jako „podmiot uczący się”, definiowany poprzez zespół kompetencji poznawczych, społeczno-emocjonalnych i obywatelskich, które należy rozwijać, monitorować i poświadczać.

W ujęciu klasycznym osoba stanowi substancję, to znaczy byt istniejący sam w sobie i obdarzony godnością wsobną, niezależną od jakiejkolwiek użyteczności. W takiej perspektywie wychowanie polega na doprowadzeniu natury człowieka do właściwej jej pełni, na stopniowej aktualizacji potencjału jego rozumu i woli, tak aby prowadziły do poznania prawdy oraz umiłowaniu dobra. Antropologia przyjęta w *Profilu* kładzie akcent gdzie indziej: tożsamość człowieka jest w analizowanym dokumencie ujmowana niejednokrotnie jako projekt otwarty i negocjowalny, podlegający ustawicznej redefinicji. Człowiek nie jest już rozumiany jako natura, którą wypada uszanować i wydoskonalic, postrzega się go jako zasób kompetencji, który należy odpowiednio wyposażyc. Następstwa takiej zmiany założeń sięgają daleko. Gdy w tle myślenia o wychowaniu nie przyjmuje się trwałej natury ludzkiej ani obiektywnego celu, do jakiego człowiek zdąża, znika również kryterium pozwalające orzec, że jedno uformowanie jest dobre, a inne złe. Wówczas pozostaje już tylko pytanie o samą skuteczność, a wychowanie zbliża się do usprawniania pod kątem osiągnięcia coraz lepszych wyników, tracąc charakter prowadzenia ku dobru.

” Gdy w tle myślenia o wychowaniu nie przyjmuje się trwałej natury ludzkiej ani obiektywnego celu, do jakiego człowiek zdąża, znika również kryterium pozwalające orzec, że jedno uformowanie jest dobre, a inne złe. Wówczas pozostaje już tylko pytanie o samą skuteczność, a wychowanie zbliża się do usprawniania pod kątem osiągnięcia coraz lepszych wyników, tracąc charakter prowadzenia ku dobru.

W tym miejscu należy przywołać rozróżnienie rozstrzygające dla całego sporu: czym innym jest wyznaczanie celu wychowania niejako z zewnątrz, w sposób arbitralny, gdy decyzją ekspertów, gremiów międzynarodowych bądź na podstawie założeń aktualnej polityki ustanawia się, jakim człowiek ma się stać, a czym innym – rozpoznanie naturalnej celowości wynikającej z samej ludzkiej natury i jedynie wspomaganie jej w dojściu do właściwej jej pełni. *Profil* sytuuje się po pierwszej stronie tego rozróżnienia: skoro nie uznaje trwałej ludzkiej natury obdarzonej własnym celem, cel wychowania musi zostać ustanowiony, nie zaś odczytany, a wraz z tym staje się z konieczności arbitralny i podlegający zmianom wynikającym z oczekiwań rynku i polityki. Tradycja klasyczna przyjmuje założenie przeciwne, które Robert Spaemann przypomniał współczesnej filozofii w pracy o celowości naturalnej: wszystko, co żyje, z natury do czegoś dąży, a człowiek nosi w sobie cel własnego rozwoju, którego rozum nie tworzy, lecz tylko go odkrywa⁷. Wyrugowanie myślenia teleologicznego z procesu wychowania nie czyni go bardziej obiektywnym, przeciwnie, pozbawia je jedynej miary, która nie pochodzi z arbitralnej decyzji.

7 Zob. R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Póttawski, Warszawa 2008.



Wskazane rozróżnienie ujawnia się najdobitniej w kategorii dobrostanu (*well-being*), którą *Profil* przejmuje z języka Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i unijnych Ram Odniesienia (czyli Zaleceń Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie⁸) i stawia pośród naczelných celów kształcenia. Dobrostan rozumie się tu jako stan odczuwany, poczucie komfortu, zadowolenia i emocjonalnej równowagi, a więc miarą czyni się to, co uczeń czuje, nie zaś to, co obiektywnie stanowi jego dobro. Jest to przykład emotywizmu przeniesionego na grunt pedagogiki. Zgodnie z tą teorią sądy o dobru i złu nie orzekają niczego o rzeczywistości, lecz wyrażają jedynie stany uczuciowe mówiącego. Kultura oparta na tym przekonaniu wydaje na świat, jak zauważył Alasdair MacIntyre⁹, znamienne dla siebie postaci, a jedną z nich jest terapeuta – ten, kto nie pyta, czy cele są prawdziwe, lecz zabiega o to, by człowiek czuł się z nimi dobrze.

Szkoła urządzona wedle opisywanej miary emotywistycznej przeradza się w instytucję terapeutyczną. Jej zadaniem przestaje być prowadzenie uczniów ku prawdzie i dobru, a staje się nim pielęgnowanie ich dobrego samopoczucia, usuwanie napięć i bezwarunkowe dowartościowywanie, bez względu na to, ku czemu takie zachowanie zmierza. Dobro człowieka (*bonum* i *eudaimonia*) nie jest jednak stanem uczuciowym, lecz obiektywną pełnią natury osiąganą przez życie zgodne z cnotą i rozumem, nierzadko wbrew zmiennemu, czasem gorszemu samopoczuciu. Można czuć się znakomicie, trwając w swoich wadach i zakłamaniu, i można doświadczać niepokoju, wspinając się ku temu, co trudne i szlachetne. Wychowanie, które bierze samopoczucie za cel, zamienia się w pochlebstwo wobec doraźnych pragnień i w cierpliwe osławianie ucznia z unikaniem trudu, odbierając mu zarazem to, co dlań najcenniejsze, czyli zdolność znoszenia niewygody w imię prawdy.



Szkoła urządzona wedle miary emotywistycznej przeradza się w instytucję terapeutyczną. Jej zadaniem przestaje być prowadzenie uczniów ku prawdzie i dobru, a staje się nim pielęgnowanie ich dobrego samopoczucia, usuwanie napięć i bezwarunkowe dowartościowywanie, bez względu na to, ku czemu takie zachowanie zmierza.

V. Cnota bez celu, sprawność bez cnoty

W odniesieniu do postaw *Profil* chętnie posługuje się słownictwem klasycznym, znajdujemy więc tam nawiązania do wartości takich jak: odpowiedzialność, współpraca, otwartość, szacunek i samoregulacja. Jest to jednak pozorne nawiązanie do edukacji klasycznej: słowa są te same, ale znaczenie im nadawane okazuje się odmienne. W tradycji arystotelesowsko-tomistycznej cnota (*arete*, *virtus*) jest rozumiana jako trwała sprawność woli uzdalniająca do czynienia dobra ze względu na nie samo i podporządkowana celowi ostatecznemu, który nadaje jej odpowiedni kierunek. Cnoty zachowują przy

⁸ Obecnie obowiązujący dokument: Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) (Dz.Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r., s. 1–13), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)), dostęp: 17.07.2026.

⁹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa 1996, s. 61–65, 67–69, 72–73. Autor *Dziedzictwa cnoty* krytykuje skrajny indywidualizm nowoczesności, stanowiący dziedzictwo oświecenia i mówi o upadku projektu oświeceniowego, który zakładał możliwość stworzenia uniwersalnego modelu etycznego na gruncie czysto racjonalnym. W przekonaniu MacIntyre'a odrzucenie indywidualistycznego i racjonalistycznego dziedzictwa oświeceniowego jest dzisiaj warunkiem wstępnym zbudowania nowych narracji filozoficznych o sobie samych. Za najbardziej adekwatną spośród wszystkich koncepcji etycznych MacIntyre uznaje Arystotelesowską teorię moralności, w której naczelną rolę zajmuje pojęcie cnot. Pojęcie to wywodzi się z powstającego w starożytnej Grecji słowa *areté* (łac. *virtus*).



tym w hierarchię, a ich zwornikiem pozostaje roztropność, czyli sprawność rozumu praktycznego rozpoznająca, co tu i teraz jest dobre. W *Profilu* wspomniane postawy opisane są jako kompetencje behawioralne, a więc jako dyspozycje obserwowalne, mierzalne i przydatne. Współpracę ceni się dlatego, że podnosi efektywność zespołu, samoregulację dlatego, że zwiększa wydajność uczenia się, a odporność, określaną często mianem rezyliencji, dlatego, że pozwala znieść wyzwania związane z niestabilnością rynku. Dobro przestaje pełnić rolę celu i staje się funkcją, a w miejsce cnoty pojawia się sprawność, oderwana od pytania, czemu ostatecznie służy.



[...] dzielność człowieka [tzn. cnota – przyp. A.G.] będzie trwałą dyspozycją, dzięki której człowiek staje się dobry i dzięki której spełniać będzie należycie właściwe sobie funkcje.

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, ks. II, 1106a, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 5, przeł. D. Gromska, L. Regner, W. Wróblewski, Warszawa 1996, s. 111.

Przedstawione rozróżnienie ma znaczenie praktyczne, nie zaś jedynie terminologiczne. Sprawność pozbawiona celu pozostaje moralnie obojętna i równie dobrze służy uczciwości, co manipulacji. Przywołany wyżej MacIntyre w *Dziedziectwie cnoty* postawił diagnozę, która trafnie opisuje także mechanizm występujący w *Profilu*: współczesny język moralny dysponuje już tylko fragmentami dawnego słownika cnot, oderwanymi od teleologicznej całości, która niegdyś nadawała im sens, wskutek czego słowa te zachowują brzmienie, lecz tracą właściwą im treść¹⁰. Szkoła, która kształci kompetencje, a zarazem milczy o ich ostatecznym odniesieniu, wypuszcza ludzi biegłych w działaniu, lecz nieświadomych, ku czemu swoją biegłość obrócić.



Szkoła, która kształci kompetencje, a zarazem milczy o ich ostatecznym odniesieniu, wypuszcza ludzi biegłych w działaniu, lecz nieświadomych, ku czemu swoją biegłość obrócić.

VI. Wąskie rozumienie naukowości

Uwagę zwraca sposób, w jaki dokument powołuje się na autorytet nauki. Odniesienie do niej oznacza tu niemal wyłącznie zgodność z wynikami psychologii poznawczej, neurodydaktyki oraz badań nad efektywnością uczenia się. Przyjęto zatem wąskie, scjentystyczne rozumienie nauki, w ramach którego za wiedzę prawomocną uchodzi to, co daje się empirycznie zmierzyć i statystycznie potwierdzić.



W dokumencie przyjęto wąskie, scjentystyczne rozumienie nauki, w ramach którego za wiedzę prawomocną uchodzi to, co daje się empirycznie zmierzyć i statystycznie potwierdzić.

Klasyczna tradycja poznania zna tymczasem porządek nauk znacznie szerszy i hierarchicznie uporządkowany. Obok nauk szczegółowych obejmuje on filozofię bytu, etykę, antropologię filozoficzną oraz teologię, a więc dyscypliny pytające o cel, sens, dobro i Boga, których przedmiot wymyka się

10 A. MacIntyre, op. cit.



metodzie pomiaru. W analizowanym dokumencie pytań tych formalnie się nie odrzuca, lecz (domyślnie, poprzez sprowadzenie naukowości do empirii) uznaje się je za nienaukowe, a tym samym za prywatne i drugorzędne. Zostaje w ten sposób – pod postacią rzekomo neutralnego ustalenia badawczego – wprowadzone pewne rozstrzygnięcie filozoficzne: założenie, że życie człowieka, a zatem i jego wychowanie nie mają obiektywnego celu.

Szczegółnej ostrożności wymaga powoływanie się na neurodydaktykę. Badania nad mózgiem dostarczają cennej wiedzy o fizjologicznych aspektach uczenia się, nie rozstrzygają jednak, i z natury swojej rozstrzygnąć nie mogą, czego należy uczyć i ku jakim celom prowadzić uczniów, są to bowiem pytania normatywne, nie zaś opisowe. Przejście od uwag na temat tego, w jaki sposób mózg przyswaja informacje, do zalecenia, jak powinna wyglądać szkoła, to przejście od faktu do powinności, którego sama neurobiologia nie uprawomocnia. Literatura przedmiotu od lat ostrzega zresztą przed obiegowymi neuromitami, takimi jak teoria odrębnych stylów uczenia się czy podział na typy umysłu ze względu na dominację jednej z półkul mózgowych – koncepcje te mimo słabego umocowania empirycznego przenikają do języka reform oświatowych. Powoływanie się na autorytet neuronauki tam, gdzie w istocie rozstrzyga się spór filozoficzny o cel wychowania, nadaje ustaleniom antropologicznym pozór bezstronnej oczywistości, na jaką nie zasługują.

Zawężenie to pociąga za sobą określoną cenę. Pedagogika pozbawiona filozoficznego namysłu nad celem człowieka nie zyskuje większej bezstronności, traci natomiast wgląd we własne założenia. Przyjmuje pewną koncepcję antropologiczną, której zarazem nie poddaje refleksji, ponieważ refleksję tego rodzaju uznała wcześniej za wykraczającą poza granice nauki.

VII. Konstruktywizm i jego rodowód filozoficzny

Założenia epistemologiczne *Profilu* wyrastają z dobrze rozpoznawalnej w pedagogice tradycji konstruktywistycznej, do której dokument odwołuje się zresztą wprost, deklarując, że jego założenia „sytuują się poza czysto obiektywistycznym rozumieniem kształcenia i kierują się w stronę paradygmatów interpretatywno-konstruktywistycznego oraz w pewnym zakresie – transformatywnego”¹¹, a w przyjętym modelu hybrydowym dominujące znaczenie mają właśnie „założenia konstruktywistyczne i częściowo emancypacyjne”¹². Według tradycji konstruktywistycznej wiedza nie stanowi odwzorowania rzeczywistości istniejącej niezależnie od poznającego, lecz jest konstrukcją wytwarzaną przez podmiot w toku własnej aktywności i interakcji społecznej. Stąd w dokumencie co i raz mówi się o uczniu aktywnie budującym swoją wiedzę, o nauczycielu jako przewodniku oraz o procesie uczenia się jako osobistym konstruowaniu znaczeń.

Korzenie stanowiska konstruktywistycznego sięgają myśli Jana Jakuba Rousseau¹³, znaczenia tej koncepcji nie sposób jednak uchwycić bez istotnego zastrzeżenia. Powierzchnowa lektura Rousse-

11 *Profil absolwenta i absolwentki. Etap II*, s. 14.

12 *Ibidem*, s. 15.

13 Zob. m.in. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. W. Husarski, Wrocław 1955.



au każe widzieć *differentia specifica* tej tradycji w nakazie podążania za naturą dziecka i rozwijania tkwiących w nim dyspozycji, tymczasem takie podejście stanowi akurat wspólne dziedzictwo całej klasycznej refleksji o wychowaniu. Arystotelesowsko-tomistyczna koncepcja formowania opiera się przecież na pojęciach możliwości i aktu oraz entelechii, a wychowanie rozumie jako wydobywanie i doskonalenie potencjalności wpisanych w naturę człowieka; w tym sensie również w ramach tej koncepcji wychowanie podąża za naturą i aktualizuje możliwości, które zastaje w danym uczniu. Różnica między Rousseau a tradycją klasyczną przebiega zatem nie wzdłuż opozycji natura–kultura, lecz tkwi w samym rozumieniu natury. Zgodnie z tradycją klasyczną natura ludzka jest rozumna i teleologicznie ukierunkowana na obiektywne dobro, które rozum potrafi rozpoznać, a swoją pełnię natura ta osiąga dzięki cnocie, kulturze i wprowadzeniu w dziedzictwo wspólnoty. U Rousseau natura stanowi to, co pierwotne i spontaniczne, postrzegane jako z założenia dobre, a zagrożone dopiero przez cywilizację, wskutek czego autorytet, tradycja i systematyczny przekaz treści jawią się w ramach tej koncepcji raczej jako skażenie niż jako warunek dojrzewania. To właśnie ten drugi rys, a nie samo odwołanie do natury, łączy *Profil* z linią, którą rozwinął amerykański pragmatyzm Johna Deweya¹⁴, zakładający, że poznanie ma charakter narzędziowy, a kryterium prawdziwości stanowi praktyczna skuteczność działania, nie zaś zgodność sądu z rzeczywistością. Dewey zapoczątkował progresywizm pedagogiczny, w którym doświadczenie i rozwiązywanie problemów wypierają systematyczny przekaz dziedzictwa kulturowego. Zamiast uczenia go nurt ten oferuje próbę zerwania z nim.

Psychologiczne podstawy konstruktywizmu sformułował Jean Piaget, opisując poznanie jako proces adaptacji i równoważenia struktur poznawczych w kolejnych stadiach rozwoju. Lew Wygotski poszerzył teorię konstruktywistyczną o wymiar społeczny¹⁵, wskazując, że wyższe funkcje psychiczne kształtują się najpierw w relacji z innymi, a dopiero potem zostają uwewnętrznione, czego wyrazem jest wprowadzone przez niego pojęcie strefy najbliższego rozwoju. Jerome Bruner spopularyzował z kolei ideę uczenia się przez odkrywanie oraz spiralny układ programu nauczania¹⁶. Ślady wszystkich tych koncepcji, łącznie z podkreśleniem aktywności własnej ucznia, uczenia się we współpracy oraz personalizacji procesu kształcenia, odnajdujemy w słownictwie i założeniach przywoływanych w *Profilu*.

Wartości poznawczych tradycji konstruktywistycznej nie sposób kwestionować, ponieważ trafnie opisuje ona psychologiczne mechanizmy przyswajania wiedzy. Trudność pojawia się wówczas, gdy z opisu procesu uczenia się wyprowadza się tezę filozoficzną o naturze samej prawdy. Jeśli bowiem wiedza jest wyłącznie konstrukcją podmiotu, traci sens pojęcie prawdy jako zgodności poznania z rzeczywistością, a wraz z nim zanika możliwość mówienia o dobru i celu człowieka jako o czymś danym, a nie jedynie ustanowionym. Realistyczna antropologia klasyczna przyjmuje założenie przeciwne, uznając, że rozum ludzki jest z natury otwarty na poznanie bytu takim, jakim on jest, a wychowanie polega na wprowadzaniu w rzeczywistość, nie zaś na konstruowaniu zastępczych wobec niej obrazów.



Jeśli wiedza jest wyłącznie konstrukcją podmiotu, traci sens pojęcie prawdy jako zgodności poznania z rzeczywistością, a wraz z nim zanika możliwość mówienia o dobru i celu człowieka jako o czymś danym, a nie jedynie ustanowionym.

14 Zob. m.in. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Doroszowa, Warszawa 1963.

15 Zob. m.in. L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.

16 Zob. m.in. J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1964.



VIII. Edukacja oparta na kompetencjach i jej behawioralne korzenie

Drugą ramę teoretyczną dla założeń opisanych w *Profilu* stanowi model edukacji opartej na kompetencjach (*competency-based education*), który strukturę kształcenia organizuje wokół obserwowalnych i mierzalnych efektów uczenia się. Model ten ma własną, dobrze udokumentowaną genealogię sięgającą amerykańskiej pedagogiki celów Ralpha Tylera¹⁷ oraz taksonomii celów kształcenia opracowanej przez Benjamina Blooma¹⁸, a w warstwie psychologicznej wyrasta z behawioryzmu, zgodnie z którym zachowanie stanowi jedyną prawomocną jednostkę opisu procesu uczenia się.

Dziedzictwo to ujawnia się w sposobie, w jaki *Profil* definiuje sylwetkę absolwenta: charakteryzuje on go poprzez zestawy kompetencji opisanych językiem czynności możliwych do zaobserwowania i oceny. Konstrukcja taka zapewnia przejrzystość oraz porównywalność wyników, a zarazem czyni edukację podatną na standaryzację i pomiar w skali międzynarodowej. Cena takiego rozwiązania jest jednak wysoka, ponieważ wszystko, co nie poddaje się prostej obserwacji i pomiarowi – a więc na przykład prawość sumienia, głębia rozumienia czy bezinteresowna miłość prawdy – wymyka się z pola tak konstruowanego opisu i stopniowo przestaje być uznawane za istotny cel kształcenia.

Tradycja klasyczna posługiwała się pojęciem sprawności (*habitus*), które na pierwszy rzut oka przypomina współczesną kompetencję. Różnica jest jednak zasadnicza, sprawność bowiem była rozumiana jako trwała dyspozycja całej osoby, ukierunkowana na dobro i cel ostateczny, podczas gdy kompetencja jest dyspozycją częściową, ocenianą ze względu na efektywność wykonania określonego zadania. Przejście od *habitus* do kompetencji stanowi zatem nie tylko zmianę w zakresie stosowanej terminologii, lecz o wiele bardziej znamienne przesunięcie antropologiczne, w którym ukształtowanie całości osoby ustępuje miejsca postrzeganiu jej jako sumy funkcjonalnych umiejętności.

” Przejście od *habitus* do kompetencji stanowi nie tylko zmianę w zakresie stosowanej terminologii, lecz o wiele bardziej znamienne przesunięcie antropologiczne, w którym ukształtowanie całości osoby ustępuje miejsca postrzeganiu jej jako sumy funkcjonalnych umiejętności.

IX. Klasyczna alternatywa wobec podejścia adaptacyjnego

W tym miejscu, po omówieniu teoretycznych źródeł, które leżą u podstaw założeń *Profilu*, należy, choćby skrótowo, wskazać w jednym punkcie najważniejszych twórców przywoływanej już w ramach wcześniejszych rozważań tradycji, z perspektywy której prowadzona jest niniejsza analiza – perspektywa ta jest bowiem alternatywą dla forsowanych w dokumencie założeń. Jej źródłem pozostaje Arystoteles, który w *Ety-*

17 Zob. R.W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.

18 Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.



ce *nikomachejskiej*¹⁹ ujął życie ludzkie jako dążenie do szczęścia (*eudaimonia*) realizowanego przez działanie zgodne z cnotą i przez życie kontemplacyjne, a wychowanie powiązał z wdrażaniem do cnoty poprzez ćwiczenie. Werner Jaeger w *Paidei*²⁰ ukazał, że cała kultura grecka rozumiała wychowanie jako formowanie pełnego człowieka wedle wzoru tego, co szlachetne, nie zaś jako przygotowanie do pełnienia funkcji.

Cała kultura grecka rozumiała wychowanie jako formowanie pełnego człowieka wedle wzoru tego, co szlachetne, nie zaś jako przygotowanie do pełnienia funkcji.

Święty Tomasz z Akwinu zintegrował dziedzictwo arystotelesowskie z myślą chrześcijańską, ujmując człowieka jako osobę obdarzoną rozumem i wolną wolą, skierowaną ku Bogu jako celowi ostatecznemu, a cnoty rozumiejąc jako sprawności prowadzące do pełni człowieczeństwa²¹. W wieku XX Jacques Maritain w pracy *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*²² przestrzegał przed redukcją wychowania do treningu użytecznych sprawności i przypominał, że celem edukacji jest uformowanie człowieka wewnętrze wolnego, zdolnego do odkrywania prawdy.

Na gruncie polskim tę samą linię reprezentują o. Jacek Woroniecki, autor *Katolickiej etyki wychowawczej*²³, dla którego wychowanie było systematycznym kształtowaniem cnót pod kierownictwem roztropności, oraz Mieczysław Gogacz, który w ramach tomizmu konsekwentnego ugruntował etykę chronienia osób, wyprowadzając powinności wychowawcze z samego faktu istnienia osoby²⁴. Wspólnym mianownikiem wszystkich tych ujęć jest przekonanie, że istnieje obiektywny cel człowieka, że rozum zdolny jest go rozpoznać, oraz że zadaniem wychowania jest prowadzenie ku temu celowi. Każde z tych założeń pozostaje w napięciu z koncepcjami antropologii adaptacyjnej zawartymi w *Profilu*, co czyni spór między tymi wizjami sporem o charakterze filozoficznym, nie zaś jedynie metodycznym.



Co krok w życiu spotykamy ludzi, którzy dużo umieją, otrzymali więc gruntowne wykształcenie, a nie mają charakteru, nie umieją postępować, jak należy, bo nie zostali wychowani.

Jacek Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1924, nr 13 (5-7), s. 64

X. Edukacja podporządkowana gospodarce

Wyraźną osią analizowanego dokumentu pozostaje powiązanie kształcenia z potrzebami rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy. Uczeń ma być dostosowany do wyzwań zmieniającego się świata, przygotowany do wykonywania zawodów jeszcze nieistniejących oraz do ustawicznego przekwalifi-

19 Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł., oprac. i wstępem poprzedziła D. Gromska, Warszawa 2007.

20 W. Jaeger, *Paideia: formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2025.

21 Zob. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, I-II, przekł. zbiorowy, Londyn 1962-1986.

22 J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

23 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I-II, Lublin 2013.

24 Zob. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991 oraz idem, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.



fikowywania się, stąd w *Profilu* kładzie się nacisk na elastyczność, przedsiębiorczość, kompetencje cyfrowe i uczenie się przez całe życie.

Cele te nie zasługują same w sobie na potępienie, ponieważ człowiek rzeczywiście żyje w określonym porządku gospodarczym i powinien umieć się w nim poruszać. Sztuka polega na zachowaniu odpowiednich proporcji oraz hierarchii założeń. W koncepcji wyrażonej w *Profilu* przygotowanie do wyzwań rynku pracy przestaje być jednym z wielu celów wychowania i staje się jego horyzontem nadrzędnym, któremu pozostałe wymiary zostają podporządkowane. Skutkuje to tym, że człowieka zaczyna się postrzegać przede wszystkim jako kapitał, edukację zaś jako inwestycję podnoszącą jego wartość rynkową.



W koncepcji wyrażonej w *Profilu* przygotowanie do wyzwań rynku pracy przestaje być jednym z wielu celów wychowania i staje się jego horyzontem nadrzędnym, któremu pozostałe wymiary zostają podporządkowane. Skutkuje to tym, że człowieka zaczyna się postrzegać przede wszystkim jako kapitał, edukację zaś jako inwestycję podnoszącą jego wartość rynkową.

Tradycja klasyczna odwraca tę zależność, przyjmując, że praca i gospodarka pozostają w służbie człowieka, nie zaś człowiek w służbie gospodarki. Wychowanie w nurcie klasycznym zmierza wprawdzie do uformowania dojrzałej osoby, dla której bycie pracownikiem jest dopiero jednym z czekających na nią zadań, wtórnym wobec tego, kim jest. Tam, gdzie miarą dojrzałości staje się zdolność do znalezienia zatrudnienia, łatwo zatracą się to, co w człowieku pozornie bezużyteczne, a w istocie najcenniejsze: zdolność do kontemplacji, do bezinteresownego poznania prawdy oraz do życia, którego nie sposób wyrazić w kategoriach produktywności.

U podstaw tej zależności leży pierwszeństwo osoby wobec wytworów jej działania. To człowiek tworzy przestrzeń kultury – mowę, obyczaj, sztukę, naukę – i w ramach niej uczestniczy w kulcie (należnej czci oddawanej Bogu), którego sam nie ustanawia; praca jest jednym z wymiarów tej przestrzeni, nie zaś jej fundamentem ani miarą. Józef Pieper, niemiecki filozof katolicki, który zaliczany jest do czołowych przedstawicieli fali odrodzenia neotomizmu w XX wieku, w swojej książce *Odpoczynek i kult*²⁵ przypominał, że samej kultury nie sposób wyprowadzić ze świata pracy, ponieważ jej źródłem jest postawa przeciwna nieustannemu wysiłkowi: zdolność do odświeżającego spoczynku (*otium*, *schole*) i do kultu, w ramach których człowiek nie wytwarza, lecz przyjmuje rzeczywistość i kontempluje jej sens. Już Arystoteles na początku *Etyki nikomachejskiej* zwracał uwagę na odwrócenie potocznie pojmowanego porządku, wskazując, że pracujemy właśnie po to, by móc dysponować czasem wolnym, nie zaś odpoczywamy po to, by móc dalej pracować. Pieper, ujmując rzeczywistość w szerokiej perspektywie, przestrzegał przed przecenianiem aktywności jako takiej, a także trudu i zmęczenia, a nawet samych funkcji społecznych; praca, choć konieczna i godna, nie może być wyłączną miarą wartości ludzkiego życia. Ma więc swoje należne miejsce w porządku ludzkiego życia, nie może jednak tego życia warunkować ani wyznaczać jego celu; gdy tak się dzieje, kultura obraca się przeciw człowiekowi, a odpoczynek zostaje zredukowany do regeneracji sił potrzebnych do uczestniczenia w dalszym procesie produkcji.

25 J. Pieper, *Odpoczynek i kult*, przeł. W. Szymona OP, Poznań 2023.



W przekonaniu Piepera prawdziwy odpoczynek może zaistnieć i przetrwać jedynie wtedy, gdy pozostaje zakorzeniony w kulcie, a najpełniej urzeczywistnia się w świętowaniu. To w nim łączą się trzy istotne rysy odpoczynku: spokój i wolność od krzątaniny, prostota i wewnętrzna swoboda oraz uwolnienie od powszednich zajęć. Dlatego trudność, jakiej współczesny człowiek doświadcza w kwestii świętowania, jest tożsama z jego niezdolnością do odpoczynku – świętowanie nie udaje się z tej samej przyczyny, dla której nie udaje się prawdziwy spoczynek. Antropologia absolutyzująca pracę w istocie odwraca naturalny porządek: czyni twórcę kultury jej narzędziem.

XI. Ponadnarodowa architektura kształcenia

Pełnego kontekstu *Profilu* nie sposób odczytać, analizując sam tekst wydany przez IBE, ponieważ stanowi on element szerszej, ponadnarodowej architektury polityki oświatowej, tworzonej od lat przez organizacje międzynarodowe oraz instytucje Unii Europejskiej. Już sama nazwa reformy „Kompas Jutra” nawiązuje do *OECD Learning Compass 2030*²⁶ – tak zwanych ram edukacyjnych opracowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Przedstawiają one ucznia jako nawigatora, którego trzeba wyposażać w niezbędne kompetencje, by mógł wyruszyć w niepewną przyszłość i odnajdywać w niej swój własny kierunek²⁷. Zbieżność nazwy dokumentu IBE i wizji edukacji promowanej przez OECD dotyczy nie tylko słów, lecz przede wszystkim leżącej u podstaw przyjętych w obu wypadkach antropologii.



Profil absolwenta i absolwentki stanowi element szerszej, ponadnarodowej architektury polityki oświatowej, tworzonej od lat przez organizacje międzynarodowe oraz instytucje Unii Europejskiej.

Linia zależności założeń prezentowanych w *Profilu* od międzynarodowych instytucji rysuje się czytelnie. Definicje kompetencji kluczowych wywodzą się z zalecenia Rady Unii Europejskiej z 2018 roku²⁸, metody i środki mające służyć do pomiaru osiągnięć opierają się na badaniach OECD, w pierwszym rzędzie na badaniu PISA, idea zaś ustawicznego uczenia się i kompetencji przygotowujących do tego, co może nastąpić w przyszłości, zaczerpnięta jest z dokumentów programowych obu tych ośrodków. Wydany na gruncie polskim *Profil* jawi się w tym świetle w znacznej mierze jako lokalny przekład założeń ustalonych gdzie indziej.

Tam, gdzie cel życia człowieka określa się ponad narodowymi wspólnotami i ich tradycjami, szkoła przestaje być miejscem przekazu dziedzictwa i zmienia się w ośrodek wdrożenia uniwersalnego standardu. Następstwem tego procesu jest postępująca standaryzacja „antropologii wychowawczej”. Skoro kompetencje z założenia uchodzą za uniwersalne i porównywalne, poszczególne państwa mogą rywalizować w rankingach, a ich polityki oświatowe upodabniają się do siebie niezależnie od odmienności kulturowej, religijnej i historycznej. Wyłania się z tego – choć nieogłoszony wprost – realnie funkcjonujący ponadnarodowy system formowania człowieka, w którym wspólnota na-

26 The OECD Learning Compass 2030 (Future of Education and Skills 2030), Paris 2019, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, dostęp: 17.07.2026.

27 Zob. The OECD Learning Compass 2030, OECD.org, <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>, dostęp: 17.07.2026.

28 Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), op. cit.



rodowa, rodzina oraz Kościół tracą rolę podmiotów współokreślających cel wychowania na rzecz eksperckich gremiów międzynarodowych.

” Tam, gdzie cel życia człowieka określa się ponad narodowymi wspólnotami i ich tradycjami, szkoła przestaje być miejscem przekazu dziedzictwa i zmienia się w ośrodek wdrożenia uniwersalnego standardu.

Z perspektywy realistycznej antropologii klasycznej przesunięcie to budzi poważne zastrzeżenia. Wychowanie jest z natury osadzone w konkretnej wspólnotie: w jej mowie, pamięci, obyczaju i wierze. Oderwane od tych korzeni i przeniesione na grunt abstrakcyjnego standardu traci odniesienia, które jako jedyne pozwalają wzrastać w cnotach, i zbliża się do administrowania zasobami ludzkim w skali ponadpaństwowej.

XII. Przejęcie i przekształcenie pojęć klasycznych

Powróćmy do zabiegu zasygnalizowanego na wstępie. *Profil* nie odrzuca języka klasycznego, przeciwnie, czerpie z niego obficie, lecz poszczególnym terminom nadaje znaczenie, które oddala się od pierwotnego. Warto prześledzić ten proces na przykładzie kilku kluczowych pojęć.

” *Profil* nie odrzuca języka klasycznego, przeciwnie, czerpie z niego obficie, lecz poszczególnym terminom nadaje znaczenie, które oddala się od pierwotnego.

Rozwój

W tradycji arystotelesowskiej rozwój oznacza przejście od możliwości do aktu, czyli urzeczywistnienie wpisanego w naturę celu, ku któremu byt z samej swej natury zmierza. Rozwój ma więc kierunek i kres, wyznaczone przez to, czym dana istota ma się stać. W *Profilu* rozwój zostaje pozbawiony owego kresu: przedstawia się go jako nieustanną zdolność do zmiany oraz przystosowania, cenioną tym wyżej, im bardziej jest otwarta i nieokreślona. Wartością staje się zatem sama dynamika, nie zaś cel, do którego proces rozwoju prowadzi.

Wspólnota

Klasyczne ujęcie wspólnoty wiąże ją ze wspólnym dobrem, które przewyższa sumę partykularnych interesów jej członków i podporządkowuje je celowi nadrzędnemu, tymczasem dokument posługuje się pojęciem wspólnoty częściej w znaczeniu sieci współpracujących jednostek, które łączy jakiś cel praktyczny oraz sprawne komunikowanie się. Wiążąca jest sprowadzona do funkcjonalnej kooperacji, a wspólne dobro – do uzgodnionego interesu.



Mądrość

Mądrość (*sophia, sapientia*) w tradycji naszej cywilizacji rozumiano między innymi jako poznanie rzeczy w ich najwyższych przyczynach oraz umiejętność odnoszenia całości życia do celu ostatecznego. W *Profilu* miejsce takich znaczeń zajmują w praktyce sprawne posługiwanie się informacją, krytyczne przetwarzanie danych oraz rozwiązywanie problemów. Pozostaje zatem kompetencja poznawcza wysokiego rzędu, niezwiązana jednak z pytaniem o ostateczny sens poznawanego świata.

W tym momencie warto powrócić do schematu profilu absolwenta i absolwentki, o którym mówiliśmy na początku analizy (zob. pkt III. Czym jest Profil absolwenta i absolwentki). W centrum tego diagramu umieszczono wartości – wśród nich prawdę, dobro i piękno – co sugeruje ich pierwszeństwo, a dopiero wokół nich zarysowano kolejne kręgi odnoszące się do sprawczości, kompetencji i wiedzy. Logika całego dokumentu przebiega jednak odwrotnie do tej geometrii. To warstwy zewnętrzne, mierzalne kompetencje i wiedza dostrojona do wymagań rynku, niosą rzeczywisty ciężar funkcjonalny i wyznaczają cel kształcenia, podczas gdy wartości znajdujące się w centrum diagramu, pozbawione odniesienia do obiektywnego dobra, pełnią rolę raczej deklaratywnej dekoracji niż realnego źródła porządku. Centralność wartości okazuje się więc retoryczna, nie zaś operacyjna, a wymowa dokumentu przeczy temu, co wyraża kompozycja diagramu.

Zarówno w przypadku wyżej przywołanych pojęć, jak i w przypadku schematu profilu absolwenta i absolwentki powtarza się ten sam mechanizm. Słowo zostaje zachowane, jego odniesienie do celu ostatecznego natomiast usunięte, a pojęcie z porządku celów przenosi się do porządku środków. Język dziedzictwa pełni w takim przypadku funkcję osłony dla treści, która z tym dziedzictwem niewiele ma wspólnego.

XIII. Co przemilczano

Na *Profil* należy również spojrzeć przez pryzmat tego, co w nim nieobecne, milczenie bywa bowiem w tekstach tego rodzaju równie wymowne jak sformułowane tam twierdzenia. W dokumencie właściwie nie pojawiają się pytania o prawdę jako cel poznania, o sumienie jako władzę rozpoznającą dobro i zło, o powołanie człowieka wykraczające poza role społeczne, wreszcie o porządek transcendentny, w którym myśl klasyczna umieszczała ostateczny sens ludzkiego życia.

Przemilczenia tych treści nie sposób uznać za przypadkowe, to, o czym się w *Profilu* mówi, i to, co się pomija, układają się bowiem w spójny obraz. Wraz z usunięciem obiektywnego celu człowieka znika potrzeba mówienia o prawdzie i dobru jako rzeczywistościach niezależnych od ludzkich uzgodnień. Do ukształtowania pozostaje sprawny i przystosowalny podmiot, zdolny realizować cele, których sam dokument już nie nazywa, pozostawiając ich określenie rynkowi, polityce oraz indywidualnym preferencjom.

” Wraz z usunięciem obiektywnego celu człowieka znika potrzeba mówienia o prawdzie i dobru jako rzeczywistościach niezależnych od ludzkich uzgodnień. Do ukształtowania pozostaje sprawny i przystosowalny podmiot, zdolny realizować cele, których sam dokument już nie nazywa, pozostawiając ich określenie rynkowi, polityce oraz indywidualnym preferencjom.



U podłoża tego, co przemilczane, leży jeszcze głębszy redukcjonizm, nieodłącznie związany z laicką wizją rzeczywistości, na której dokument się opiera, choć wprost o tym nie mówi. Wizja ta przyjmuje błędne założenie, że człowieka można w pełni zrozumieć bez odniesienia do Boga i religii prawdziwej, traktując porządek religijny co najwyżej jako prywatny dodatek do skądinąd kompletnego, świeckiego opisu osoby. Tymczasem w ujęciu klasycznym i chrześcijańskim człowiek jest bytem konstytutywnie otwartym na transcendencję, zdolnym do poznania Boga i ku Niemu skierowanym (*capax Dei*), wobec czego pominięcie tego odniesienia nie daje opisu neutralnego, lecz opis okrojony, w którym znika to, co w człowieku najgłębsze. Usunięcie Boga z horyzontu wychowania nie stanowi więc powstrzymania się od rozstrzygnięć światopoglądowych, lecz samo w sobie jest rozstrzygnięciem, i to takim, które zniekształca prawdę o człowieku, sprowadzając osobę otwartą na nieskończoność do wymiaru wyłącznie doczesnego i funkcjonalnego.

Wychowanie tak pomyślane może okazać się skuteczne w przygotowaniu do funkcjonowania w określonym porządku społeczno-gospodarczym, pozostaje natomiast bezradne wobec pytań, które prędzej czy później stawia każdy człowiek – pytań o to, jak żyć, co jest dobre i czemu warto poświęcić życie. Milczenie dokumentu w zakresie tych spraw nie jest przejawem neutralności, lecz wyborem o charakterze filozoficznym.

XIV. Słabe umocowanie formalne dokumentu

Osobnej uwagi wymaga status prawny i formalny *Profilu*. Autorzy reformy traktują go jako fundament, z którego wyprowadzają kierunek przebudowy podstaw programowych, tymczasem sam dokument nie jest aktem normatywnym i nie posiada umocowania, jakiego można by oczekiwać od źródła tak doniosłych rozstrzygnięć. Nie jest ustawą ani rozporządzeniem, nie przeszedł właściwej drogi legislacyjnej, nie został też poddany rozbudowanej, jawnej debacie parlamentarnej i eksperckiej, której waga tego, czego dotyczy, by wymagała.

” Autorzy reformy traktują *Profil absolwenta i absolwentki* jako fundament, z którego wyprowadzają kierunek przebudowy podstaw programowych, tymczasem sam dokument nie jest aktem normatywnym i nie posiada umocowania, jakiego można by oczekiwać od źródła tak doniosłych rozstrzygnięć.

Profil powstał jako opracowanie eksperckie instytutu podległego administracji oświatowej, a jego moc wiążąca opiera się raczej na autorytecie instytucjonalnym niż na wyraźnej podstawie prawnej. Rodzi to trudność natury ustrojowej, ponieważ rozstrzygnięcia antropologiczne o najgłębszych konsekwencjach dla wychowania całego pokolenia zostają w ten sposób przesunięte z poziomu jawnej deliberacji publicznej na poziom dokumentu o charakterze technicznym, którego założenia nie zostały wprost przedłożone obywatelom jako przedmiot do rozstrzygnięcia.

Z końcem 2025 roku rząd podjął próbę uregulowania tej kwestii, jednak jego działania w tym zakresie ukazują sposób traktowania procesu tworzenia prawa, a tym samym również woli obywateli. Ustawa



z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw²⁹, która miała dać reformie „Kompas Jutra” właściwą podstawę prawną (w tym podstawę dla nowej definicji podstawy programowej oraz ramy etapowego jej wdrażania), została 18 grudnia 2025 r. zawetowana przez Prezydenta RP. Reakcją ministerstwa nie była jednak korekta kierunku, lecz zapowiedź wprowadzenia zmian mimo braku ustawy – w drodze rozporządzeń. Oznacza to próbę przebudowy fundamentów systemu oświaty, łącznie z samym pojęciem podstawy programowej, aktem podustawowym, a więc bez wyraźnej i dostatecznej delegacji ustawowej, której wymaga art. 92 ust. 1 Konstytucji RP.

Nie jest to zastrzeżenie teoretyczne, będące prywatną opinią autora czy jakiejś grupy prawników. Metodę rządzenia oświatą w drodze rozporządzeń Trybunał Konstytucyjny zakwestionował już trzykrotnie, oceniając wprowadzane zmiany w organizacji lekcji religii: w wyrokach z 27 listopada 2024 r.³⁰, z 22 maja 2025 r.³¹ oraz z 3 lipca 2025 r.³² W pierwszym z nich Trybunał uznał rozporządzenie ministra edukacji za niezgodne między innymi z art. 92 ust. 1 w związku z art. 2 i art. 7 Konstytucji RP³³, a więc wprost z wymogiem szczegółowej delegacji ustawowej oraz z zasadą legalizmu, wedle której organy władzy publicznej działają na podstawie i w granicach prawa. Rozporządzenie służy z natury wykonaniu ustawy, nie zaś jej zastępowaniu; posłużenie się nim do rozstrzygnięcia spraw o randze ustrojowej rodzi poważne wątpliwości co do legalności całego przedsięwzięcia.

Brak odpowiedniego umocowania prawnego ma również wymiar naruszania zasady pomocniczości państwa oraz konstytucyjnych praw rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Klasyczny i wciąż niedościgniony pod względem precyzji opis relacji między Kościołem, rodziną i państwem w dziele wychowania człowieka pozostawił Pius XI w encyklice *Divini illius magistri*³⁴, w której pierwszeństwo prawa rodziny do wychowania, rolę Kościoła oraz pomocniczą funkcję państwa ujęto z jasnością charakteryzującą tradycyjne katolickie nauczanie. Dokument, który przyjmuje określoną wizję człowieka, a zarazem ani nie poddaje jej żadnej kontroli, ani nie podporządkowuje prawu naturalnemu, faktycznie wyłącza rodziców i wspólnoty lokalne z udziału w rozstrzygnięciu, które ich bezpośrednio dotyczy. Zwrócenie uwagi na ten brak nie jest argumentem proceduralnym wymierzonym w treść *Profilu*, lecz wskazaniem, że ranga przyznawana temu dokumentowi przez autorów reformy pozostaje w wyraźnej dysproporcji do jego rzeczywistego umocowania.

” Dokument, który przyjmuje określoną wizję człowieka, a zarazem ani nie poddaje jej żadnej kontroli, ani nie podporządkowuje prawu naturalnemu, faktycznie wyłącza rodziców i wspólnoty lokalne z udziału w rozstrzygnięciu, które ich bezpośrednio dotyczy.

29 Ustawa z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw (druk sejmowy nr 1857); zawetowana przez Prezydenta RP 18 grudnia 2025 r., przebieg procesu legislacyjnego: <https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1857>, dostęp: 17.07.2026.

30 Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 27 listopada 2024 r., sygn. U 10/24 (OTK ZU A/2024, poz. 118), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/nauka-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-4>, dostęp: 17.07.2026.

31 Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 maja 2025 r., sygn. U 11/24 (OTK ZU A/2025, poz. 52), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/nauka-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-8>, dostęp: 17.07.2026.

32 Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 3 lipca 2025 r., sygn. U 2/25 (OTK ZU A/2025, poz. 75), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/zasady-organizacji-nauki-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-3>, dostęp: 17.07.2026.

33 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

34 Pius XI, Encyklika *Divini illius magistri*. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, Watykan 1929.



XV. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza prowadzi do wniosku, że *Profil absolwenta i absolwentki* opiera się na określonej, choć niewyrażonej wprost, antropologii, w której człowiek w znacznej mierze ujmowany jest jako jednostka adaptacyjna, definiowana przez zespół mierzalnych kompetencji i dostosowana do wymagań rynku oraz ponadnarodowych ram polityki oświatowej. Dokument posługuje się w dużym stopniu językiem klasycznym, jednak treść stosowanych pojęć ulega przekształceniu, wskutek czego cnota traci odniesienie do celu, naukowość zostaje zawężona do empirii, a wychowanie zbliża się do optymalizacji zasobu ludzkiego.

” *Profil absolwenta i absolwentki* opiera się na określonej, choć niewyrażonej wprost, antropologii, w której człowiek w znacznej mierze ujmowany jest jako jednostka adaptacyjna, definiowana przez zespół mierzalnych kompetencji i dostosowana do wymagań rynku oraz ponadnarodowych ram polityki oświatowej.

Krytyka ta nie zmierza do odrzucenia troski o kompetencje ani o przygotowanie młodych ludzi do życia w zmieniającym się świecie, dbałość o te kwestie jest bowiem uzasadniona i potrzebna. Zaprezentowana ocena zmierza do przywrócenia właściwej hierarchii, w której kompetencje pozostają w służbie dojrzałej osoby, a nie odwrotnie. Wychowanie wierne realistycznej antropologii klasycznej nie lęka się pytania o cel człowieka i nie uznaje go za sprawę prywatną, lecz czyni z niego punkt wyjścia dla całego procesu formowania.

Kompas, do którego odwołuje się nazwa reformy, jest przyrządem użytecznym wyłącznie wówczas, gdy istnieje stały punkt odniesienia, względem którego wskazuje kierunek. Pozbawiony go, obraca się swobodnie i potrafi wskazać każdą stronę z jednakową pewnością. Najpoważniejszy zarzut, jaki można postawić omawianemu dokumentowi, dotyczy właśnie tego, że z troską opisuje sprawność poruszania się, pozostawiając nierozstrzygniętym pytanie o cel, ku któremu należałoby zmierzać.

” Najpoważniejszy zarzut, jaki można postawić omawianemu dokumentowi, dotyczy właśnie tego, że z troską opisuje sprawność poruszania się, pozostawiając nierozstrzygniętym pytanie o cel, ku któremu należałoby zmierzać.



Biogram autora



dr Artur Górecki

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8799-1530>

Doktor nauk humanistycznych w zakresie historii (UW). Ukończył także studia filozoficzno-teologiczne (PWTW) i zarządzanie oświatą. Wykładowca akademicki, a także nauczyciel oraz wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli. W latach 2020–2023 pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych. Członek Rady do Spraw Narodowego Zasobu Bibliotecznego przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego w latach 2021–2024. Były rektor i profesor Uczelni Collegium Intermarium. Propagator edukacji klasycznej. Autor książek, artykułów naukowych oraz popularnonaukowych, a także przyczynków i recenzji. Od grudnia 2024 r. Dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris.



Bibliografia

Dokument analizowany

- » Instytut Badań Edukacyjnych, *Profil absolwenta i absolwentki. Szkoła podstawowa*, dokument programowy reformy „Reforma26. Kompas Jutra”, Warszawa 2025.
- » Instytut Badań Edukacyjnych, *Profil absolwenta i absolwentki. Szkoła ponadpodstawowa*, dokument programowy reformy „Reforma26. Kompas Jutra”, Warszawa 2025. Dostęp: ibe.edu.pl.

Realistyczna antropologia klasyczna

- » Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa 2007 (zwl. ks. I–II).
- » Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.
- » Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991.
- » Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.
- » Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- » MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności (After Virtue)*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa 1996.
- » Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, przeł. A. Ziernicki [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- » Pieper J., *Odpoczynek i kult*, przeł. W. Szymona OP, Poznań 2023.
- » Pius XI, Encyklika *Divini illius magistri*. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, Watykan 1929.
- » Senior J., *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, przeł. P. Toboła-Pertkiewicz, Warszawa 2018.
- » Spaemann R., Löw R., *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, przeł. A. Półtawski, Warszawa 2008.
- » Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, I–II, przekł. zbiorowy, Londyn 1962–1986 (kwestie o cnotach i o celu ostatecznym człowieka).
- » Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I–II, Lublin 2013.
- » Woroniecki J., *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1924, nr 13 (5–7), s. 64.

Kierunki pedagogiczne i ich teoretycy

- » Bruner J.S., *Proces kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1964.
- » Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Doroszowa, Warszawa 1963.
- » Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981.
- » Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. W. Husarski, Wrocław 1955.
- » *Taxonomy of Educational Objectives*, red. B.S. Bloom, New York 1956.
- » Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.
- » Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.



Ponadnarodowy kontekst polityki oświatowej

- » Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) (Dz.Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r., s. 1–13), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)), dostęp: 17.07.2026.
- » *The OECD Learning Compass 2030* (Future of Education and Skills 2030), Paris 2019, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, dostęp: 17.07.2026.

Kontekst prawny i ustrojowy reformy

- » Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).
- » Ustawa z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw (druk sejmowy nr 1857); zawetowana przez Prezydenta RP 18 grudnia 2025 r., przebieg procesu legislacyjnego: <https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1857>; informacja o wecie: <https://www.prezydent.pl/prawo/ustawy-zawetowane/prezydent-podpisal-15-ustaw-zawetowal-3,112333>, dostęp: 17.07.2026.
- » Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 27 listopada 2024 r., sygn. U 10/24 (OTK ZU A/2024, poz. 118), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/nauka-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-4>, dostęp: 17.07.2026.
- » Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 maja 2025 r., sygn. U 11/24 (OTK ZU A/2025, poz. 52), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/nauka-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-8>, dostęp: 17.07.2026.
- » Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 3 lipca 2025 r., sygn. U 2/25 (OTK ZU A/2025, poz. 75), <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/zasady-organizacji-nauki-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-3>, dostęp: 17.07.2026.

Publikacje autora

- » Górecki A., *Formowanie człowieka. Szkice o edukacji*, Dębogóra 2025.
- » Górecki A., *Założenia reformy polskiej edukacji ab imis fundamentis*, „Kultura Prawna” 2025, t. 8, s. 47–67.
- » Górecki A., *Dewey i klasyczna filozofia wychowania. Spór o naturę człowieka i cel edukacji*, Ordo Iuris, Warszawa 2025, <https://ordoiuris.pl/cywilizacja/dewey-i-klasyczna-filozofia-wychowania-spor-o-nature-czlowieka-i-cel-edukacji>, dostęp: 17.07.2026.

Autor

Artur Górecki

Redakcja językowa

Monika Radecka

Korekta

Agnieszka Bernacińska

Opracowanie graficzne, skład i łamanie

Ursines – Agencja Kreatywna. Błażej Zych
www.ursines.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
Plac Bankowy 2 (piętro 11), 00-095 Warszawa
www.ordoiuris.pl

ISBN (e-book): 978-83-68888-11-9

Cataloging-in-Publication (CIP) – Biblioteka Narodowa:

© Copyright 2026 by Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris



WSPARCIE DARCYŃCÓW

Instytut Ordo Iuris jest fundacją i zakres naszej aktywności jest ściśle uzależniony od funduszy, które pozyskamy na działalność statutową. Ceniąc sobie niezależność, nie korzystamy ze środków publicznych i grantów, których pozyskanie mogłoby ją ograniczać. Naszą działalność prowadzimy tylko dzięki hojności naszych Darczyńców, zwłaszcza tych, którzy wspierają nas regularnie co miesiąc w ramach Kręgu Przyjaciół (więcej na: www.przyjaciele.ordoiuris.pl)

RAZEM MOŻEMY REALNIE WPŁYWAĆ NA RZECZYWISTOŚĆ!

Darowiznę można przekazać na konto

32 1160 2202 0000 0002 4778 1296

Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
Plac Bankowy 2 (piętro 11), 00-095 Warszawa

oraz za pomocą przelewów internetowych
Tpay i PayPal (szczegóły na stronie www.ordoiuris.pl)



dr Artur Górecki – dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris, nauczyciel i wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli, wykładowca akademicki, były rektor i profesor uczelni Collegium Intermarium, rzeczoznawca MEN do spraw podręczników, były pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki do spraw podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych w MEN



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS



www.edukacja.ordoiuris.pl