



**UNIwersYTET**  
**KAZIMIERZA WIELKIEGO**  
W BYDGOSZCZY

**KOLEGIUM IV**  
**WYDZIAŁ NAUK O POLITYCE I ADMINISTRACJI**

**MATEUSZ NESTEROK**  
ALBUM NR 630

**ZMIANY W POLITYCE EDUKACYJNEJ  
W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ  
W LATACH 1999-2022**

**Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem  
prof. dra hab. Tomasza Kuczura**

**BYDGOSZCZ, 2024**

# STRESZCZENIE

## TEMAT PRACY DYPLOMOWEJ:

ZMIANY W POLITYCE EDUKACYJNEJ W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ  
W LATACH 1999-2022

**IMIĘ I NAZWISKO AUTORA PRACY:** Mateusz Nesterok

**NUMER ALBUMU:** 630

**IMIĘ I NAZWISKO PROMOTORA PRACY:** prof. dr hab. Tomasz Kuczur

**SŁOWA KLUCZOWE:** polityka, administracja, edukacja, oświata, polityka edukacyjna

## TREŚĆ STRESZCZENIA

Niniejsza rozprawa w przystępny sposób przedstawia zmiany, jakie nastąpiły w polskiej polityce edukacyjnej między 1999 rokiem a 2022 rokiem, jak również nastroje społeczne dotyczące zmian planowanych do przeprowadzenia w przyszłości. W tym celu autor rozprawy bada ścieżkę legislacyjną zmian wprowadzanych w tych latach, jak również opisuje proces ich wprowadzania w życie. Następnie zaś opisuje rzeczywisty wpływ najważniejszych zmian na polską politykę edukacyjną i ich odbiór społeczny. Przedstawia w tym celu także historię polityki edukacyjnej oraz jej perspektywy na przyszłość.

Przeprowadza w tym celu analizę aktów prawnych i procesu legislacyjnego, jak również krytyczną analizę treści wprowadzanych zmian. Dodatkowo opisuje własne obserwacje związane z tymi zmianami. Korzysta w tym celu z wiedzy politologicznej, którą łączy z wiedzą z innych dyscyplin i dziedzin naukowych, a przede wszystkim z zakresu psychologii, socjologii i filozofii. Wykorzystuje źródła monograficzne, artykuły naukowe, dokumenty, prasę i wszelkie inne dostępne informacje, aby możliwie najszerzej zbadać temat.

Rozprawa ma charakter twórczy i w dużej mierze wykorzystuje wiedzę własną autora. Dotychczas stosunkowo niewielu badaczy zajmował się tą tematyką, a jeśli tak,

to nie w odpowiednio szerokim zakresie. Jak bowiem zauważył autor, nie podejmowano dotychczas interdyscyplinarnej polemiki z wykorzystaniem wiedzy z wielu obszarów nauk. Stąd też autor dokonuje przeglądu dostępnej literatury związanej z różnymi dyscyplinami nauk, korzystając w wielu przypadkach z literatury anglojęzycznej, która jest bogatsza i bardziej rozwinięta. Nadto w dużej mierze rozprawa opiera się na aktach prawnych i dokumentach, a w tym raportach organizacji krajowych i międzynarodowych, jak również na materiałach prasowych. Te źródła bowiem stanowią nieodzowny element zagadnienia.

Korzystanie zarówno z polskiej, jak i zagranicznej literatury edukacyjnej pozwoliło na uzyskanie bardziej kompleksowego i wszechstronnego spojrzenia na badane zagadnienia, uwzględniając zarówno globalne trendy, jak i specyficzne kwestie związane z polskim systemem edukacji. Literatura polska pozwala na lepsze zrozumienie polskiego systemu edukacji, kontekstu społecznego i kulturowego oraz konkretnych problemów, z jakimi się boryka. Tymczasem piśmiennictwo zagraniczne pozwala na uzyskanie szerszej perspektywy na badany temat przez dostęp do nowszych teorii, badań i praktyk edukacyjnych, które mogą wprowadzić innowacyjne podejście do tematu i dostarczyć nowych perspektyw. Czerpanie inspiracji ze źródeł zagranicznych było szczególnie pomocne w próbie stworzenia propozycji innowacyjnych rozwiązań, dostosowanych do specyficznych potrzeb i wyzwań polskiego systemu edukacji.

W trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej autor musiał uwzględnić dwie dominujące perspektywy badawcze obecne w polskiej rzeczywistości uniwersyteckiej. Pierwsza z tych perspektyw sugeruje minimalne korzystanie z istniejącej literatury w rozprawie doktorskiej i skupienie się na własnym wkładzie badawczym. Zgodnie z tą koncepcją, kluczowym celem rozprawy jest zaprezentowanie nowych odkryć i oryginalnych wyników, które wniosą wartość do danej dziedziny. Autor ma za zadanie wnieść innowacyjne spojrzenie i wkład w badane zagadnienie, skupiając się na własnych badaniach i wnioskach. Zaś druga perspektywa zakłada szerokie wykorzystanie dostępnej literatury w rozprawie doktorskiej jako wyraz dogłębnej znajomości przedmiotu badań. Zgodnie z tą koncepcją, autor rozprawy powinien zapoznać się z istniejącymi badaniami, teoriami, podejściami i wynikami innych badaczy w danej dziedzinie. Wykorzystanie różnorodnych źródeł literatury pozwala na przedstawienie kontekstu, analizę i syntezę istniejącej wiedzy, co wpływa na ogólną

wiarygodność i kompletność rozprawy. Stąd też autor rozprawy doktorskiej zaprezentował zarówno wyniki własnych badań i spojrzenie na własne obserwacje, ale również uwzględnił istniejącą literaturę, badania i teorie związane z tematem swojej pracy. Korzystanie z literatury pozwoliło na umiejscowienie badań we właściwym kontekście, identyfikację luk w wiedzy i wskazanie obszarów wymagających dalszych badań. To również dowód na to, że autor jest świadomy istniejącego stanu wiedzy i krytyczny wobec swoich własnych wyników.

Ostatni rozdział rozprawy doktorskiej jest istotnym elementem, który stanowi propozycję autora dotyczącą stworzenia nowego i optymalnego rozwiązania dla trudności, z jakimi boryka się polska polityka edukacyjna. Autor rozprawy wykazuje krytyczne podejście do obecnego stanu edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej i wychodzi naprzeciw temu problemowi, prezentując własne wnioski i propozycje. Z perspektywy poznawczej, autor dokonuje dogłębnego zrozumienia i analizy problematyki badawczej. Przeprowadza szerokie studium literaturowe, zbiera i analizuje dane, weryfikuje istniejące teorie i podejścia oraz formułuje hipotezy. Przez badania empiryczne lub analizę teoretyczną, autor rozwija swoją wiedzę na temat polskiej polityki edukacyjnej, identyfikując jej trudności i niedociągnięcia. Zaś z perspektywy aktywistycznej podejmuje on działania w celu rozwiązania tego problemu. Autor stara się więc przyczynić do realnego poprawienia polskiej polityki edukacyjnej i zmierzać w kierunku optymalnych rozwiązań. To podejście poznawczo-aktywistyczne pozwala na przełożenie wiedzy i zrozumienia na działania, które mają na celu poprawę polskiej polityki edukacyjnej i przynoszenie korzyści dla społeczeństwa.

Autor prezentuje oryginalne, nowatorskie rozwiązanie problemu badawczego w sposób rzetelny i dojrzały. Przedstawia go możliwie najbardziej jasno i otwarcie, niekiedy zaś prowokująco, co ma na celu uzasadnione pobudzenie dyskusji akademickiej. Jednocześnie treść rozprawy w pełni osiąga zamierzony cel badawczy, pozostawiając też pole na prowadzenie dalszych badań związanych z niuansami dotyczącymi choćby poszczególnych aktów prawnych, sylwetek konkretnych ministrów czy zmianami następującymi w określonych ramach czasowych.

## SPIS TREŚCI

Streszczenie .....	1
Wstęp .....	7
<b>1. Pojęcie, istota i geneza edukacji oraz polityki edukacyjnej.....</b>	<b>26</b>
1.1 Uwarunkowania prawne polskiej polityki edukacyjnej .....	107
1.2 Założenia metodologiczne rozprawy doktorskiej .....	117
<b>2. Reforma polityki edukacyjnej z 1999 roku .....</b>	<b>121</b>
2.1 Założenia reformy i jej podłoże .....	122
2.2 Ścieżka legislacyjna .....	131
2.2.1 Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty .....	132
2.2.2 Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego .....	133
2.3 Realizacja założeń reformy .....	136
2.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną .....	145
<b>3. Zmiany w polskiej polityce edukacyjnej w latach 2000-2016.....</b>	<b>154</b>
3.1 Edmund Wittbrodt (2000-2001) .....	154
3.2 Krystyna Łybacka (2001-2005) .....	155
3.3 Mirosław Sawicki (2005-2005) .....	158
3.4 Michał Seweryński (2005-2006) .....	159
3.5 Roman Giertych (2006-2007) .....	160
3.6 Ryszard Legutko (2007-2007) .....	167
3.7 Katarzyna Hall (2007-2011) .....	169
3.8 Krystyna Szumilas (2011-2013) .....	171
3.9 Joanna Kluzik-Rostkowska (2013-2015) .....	172
3.10 Ocena zmian .....	174
<b>4. Reformy polityki edukacyjnej od 2015 roku .....</b>	<b>179</b>
4.1 Założenia reformy i jej podłoże .....	182
4.2 Ścieżka legislacyjna .....	187

4.2.1 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe.....	187
4.2.2 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe .....	189
4.2.3 Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych .....	191
4.2.4 Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej .....	193
4.2.5 Najważniejsze rozporządzenia.....	195
4.3 Realizacja założeń reformy .....	196
4.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną.....	198
4.5 Okres przejściowy.....	202
<b>5. Zmiany w polskiej polityce edukacyjnej po 2020 roku .....</b>	<b>202</b>
5.1 Założenia zmian i ich podłoże strukturalne .....	205
5.2 Ścieżka legislacyjna.....	214
5.2.1 Ustawa z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw .....	214
5.2.2 Ustawa z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu działań oświatowych.....	216
5.2.3 Obywatelski projekt Ustawy o zmianie ustawy Karta nauczyciela .....	218
5.2.4 „Lex Wójcik” .....	219
5.2.5 Ustawa z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw .....	219
5.2.6 Ustawa z dnia 17 marca 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe .....	221
5.2.7 „Lex Czarnek” z dnia 13 stycznia 2022 roku.....	222
5.2.8 Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela .....	225
5.2.9 Ustawa z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw .....	227

5.2.10 Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich .....	229
5.2.11 Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw .....	231
5.2.12 Ustawa z dnia 15 września 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych .....	233
5.2.13 „Lex Czarnek” z dnia 4 listopada 2022 roku .....	235
6.3 Realizacja założeń reformy .....	238
6.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną .....	239
<b>6. Koncepcje edukacji przyszłości .....</b>	<b>251</b>
<b>Zakończenie .....</b>	<b>279</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>311</b>
<b>Akty normatywne.....</b>	<b>332</b>
<b>Artykuły prasowe i źródła internetowe.....</b>	<b>341</b>
<b>Spis tabel.....</b>	<b>356</b>
<b>Spis wykresów .....</b>	<b>357</b>
<b>Oświadczenie.....</b>	<b>358</b>

*Nie wiemy i nie chcemy wiedzieć, co mogłoby być, co mogłoby się zdarzyć w polskiej szkole, gdybyśmy jednak odważyli się zaplanować ją inaczej - i gdybyśmy odważyli się ów plan wprowadzić w życie.*

**dr hab. Mariusz Zawodniak**

## **Wstęp**

Polityka edukacyjna, zwana także polityką oświatową, w zasadzie nie różni się od każdej innej polityki publicznej danego państwa. Podobnie jak każda inna polityka, ma ona swój zbiór zasad i instrumentów pozwalających na ich stosowanie. Za jej realizację odpowiadają wyznaczone organy państwowe znajdujące się w strukturach władzy.<sup>1</sup> Zarówno sama polityka edukacyjna w Rzeczypospolitej Polskiej, jak i nazwa, struktura organizacyjna oraz kompetencje wyznaczonych organów, na przestrzeni lat zmieniały się. Wraz z nimi zmieniało się to, jak poszczególne rządy i społeczeństwo rozumiało samo pojęcie szkolnictwa, a wraz z nim to, jakie przyjąć cele kształcenia i wychowania oraz jakie zastosować przy tym metody. I choć polska polityka edukacyjna realizowana jest na różnych szczeblach administracyjnych, w tym przez samorządy lokalne, niezmiennie pozostaje w dużej mierze scentralizowany.<sup>2</sup>

System oświaty to "zbiór instytucji oświatowych mających na celu kształcenie, wychowanie i opiekę, między którymi zachodzą określone relacje i zależności".<sup>3</sup> Te instytucje obejmują szkoły na różnych poziomach, od przedszkoli po szkoły wyższe, a także inne miejsca ośrodki edukacji dla dorosłych czy różnego rodzaju placówki. Relacje i zależności między różnymi instytucjami oświatowymi są kluczowe dla skutecznego funkcjonowania systemu oświaty. Wymiana informacji, koordynacja działań, a także wspólne standardy i procedury zapewniają, że system oświaty działa jako spójna całość, służąca edukacji i rozwojowi uczniów na każdym etapie ich edukacji.<sup>4</sup> Zaś w ujęciu tym politykę edukacyjną należy rozumieć jako zasadniczy element, który kształtuje system oświaty. Jest to zestaw decyzji, strategii i działań podejmowanych przez rząd lub odpowiednie organy, mających na celu kierowanie i kształtowanie systemu oświaty. Nadto polityka edukacyjna wpływa na wiele aspektów systemu oświaty, od struktury i organizacji szkół, przez treści programowe,

---

<sup>1</sup> K. Podoski, W. Turnowiecki, *Polityka społeczna*, Gdańsk 2001, s. 109

<sup>2</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1997, s. 11

<sup>3</sup> D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Warszawa 2013, s. 17

<sup>4</sup> [www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/system-oswiaty;3982218.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/system-oswiaty;3982218.html)



aż po kwalifikacje i szkolenia nauczycieli. Może ona mieć wpływ na dostęp do edukacji, jakość nauczania, równość szans edukacyjnych, a także na sposób, w jaki szkoły są finansowane i zarządzane. Odgrywa też kluczową rolę w reagowaniu na zmieniające się potrzeby społeczne, gospodarcze i technologiczne, a także w rozwiązywaniu problemów i wyzwań, które mogą wystąpić w systemie oświaty.<sup>5</sup>

Niewątpliwie polityka edukacyjna ma istotne znaczenie dla kształtowania struktury społecznej, w tym nierówności społecznych. Jest to obszar, w którym państwo, poprzez swoje decyzje i strategie, może wpływać na dynamikę społeczną, stwarzając szanse na równość lub, niestety, niekiedy przyczyniając się do pogłębiania nierówności.<sup>6</sup> Tymczasem zmniejszanie nierówności społecznych to jeden z głównych celów polityki edukacyjnej. Może to zostać osiągnięte na wiele sposobów, na przykład przez zapewnienie równego dostępu do edukacji dla wszystkich grup społecznych, niezależnie od ich pochodzenia, statusu ekonomicznego czy płci. Istotne są tu także również specjalne programy wsparcia dla grup marginalizowanych lub dyskryminowanych, takich jak osoby o niskim statusie ekonomicznym, imigranci czy dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.<sup>7</sup> Jednocześnie polityka edukacyjna może nieświadomie przyczyniać się do zwiększania nierówności społecznych, choćby przez tworzenie systemów oświatowych, które faworyzują dzieci z bardziej zamożnych rodzin, które mają dostęp do lepszych szkół i zasobów edukacyjnych. Mimo wielu przeprowadzonych między 1999 rokiem a 2022 rokiem reform, polska polityka edukacyjna w dalszym ciągu jest modyfikowana przez kolejnych właściwych merytorycznie ministrów, a w społeczeństwie coraz częściej pojawiają się postulaty, aby szkoła zapewniała większą równość szans, a także eliminowała przyczyny nierówności i wykluczeń.<sup>8</sup>

Edukacja posiadająca wysoki poziom merytoryczny to swoista gwarancja rozwoju państwa w kolejnych pokoleniach, czemu służy również jej stałość i stabilność. W założeniu posiadanie odpowiedniego wykształcenia daje obywatelowi szansę na uzyskanie określonego poziomu materialnego i statusu społecznego. Co do zasady

---

<sup>5</sup> P. Ikonowicz, *Jak żyć Panie Premierze? Diagnoza kryzysu społecznego w Polsce*, Wrocław 2012, s. 85-89

<sup>6</sup> P. Sadura, *Marzy mi się rozmowa o innej szkole w: Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 8-9

<sup>7</sup> UNICEF, *Równe szanse dla dzieci: Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, [www.dzieciw Polsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf](http://www.dzieciw Polsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf)

<sup>8</sup> Wybrane postulaty porozumienia dla edukacji w: *Obywatele dla Edukacji* (2023), dostępne na: [www.obywatele dla edukacji.org/porozumienie/#1485803161347-5f4688bd-4911](http://www.obywatele dla edukacji.org/porozumienie/#1485803161347-5f4688bd-4911) (dostęp: 30.04.2023)

zakłada ona upowszechnienie równych szans przy rozpoczynaniu dorosłego życia. Szanse te winny być wyrównywane już od samego przedszkola. W rzeczywistości jednak polityka edukacyjna bywa nieracjonalna, a hipotetyczne korzyści polityczne niekiedy prowadzą do jej prowadzenia pod dyktando partii. Przestaje ona więc spełniać swoje podstawowe cele społeczne, zaczyna zaś pełnić rolę narzędzia do rozpowszechniania określonych poglądów, przekonań, ideologii.

Przybliżyć należy również samo pojęcie reformy oświaty. Jest ona w literaturze określana jako "intencjonalna, planowana, mająca podbudowę prawną, radykalna zmiana funkcjonowania systemu szkolnego". zgodnie z tą definicją, zmiany wprowadzane w edukacji mają charakter zamierzony i muszą być odpowiednio zaplanowane. Implementacja takiej reformy wymaga przyjęcia odpowiednich aktów prawnych w formie ustaw czy rozporządzeń, a także powinna znacząco zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania systemu.<sup>9</sup> Dokonywanie zmian w systemie edukacyjnym jest procesem złożonym, zależnym od wielu czynników. Wskazuje się na różne determinanty polityki edukacyjnej, a więc również procesu reformowania edukacji, takie jak czynniki ekonomiczne, demograficzne, historyczno-narodowe, społeczne i ustrojowo-polityczne. W tej ostatniej kategorii znajdują się dwa rodzaje czynników wpływających na wprowadzanie zmian w edukacji - aspekty związane z ustrojem państwa oraz wpływ sfery polityki na edukację, co obejmuje układ sił politycznych, sposób wykonywania władzy oraz propozycje rozwiązania problemów edukacyjnych zawarte w programach politycznych i wyborczych partii.<sup>10</sup>

Reforma oświaty nie jest zatem jednorazowym działaniem, ale skomplikowanym procesem, który wymaga starannej analizy, planowania, a także szerokiego wsparcia na różnych szczeblach zarządzania. To intencjonalna, radykalna zmiana, która musi być dobrze zaplanowana i oparta na solidnych podstawach prawnych. Właśnie dlatego proces ten jest tak skomplikowany i złożony. Rozważając w nim także różne determinanty polityki edukacyjnej, które wpływają na reformę oświaty, należy zrozumieć, że każdy z nich ma swoje unikalne konsekwencje. Na przykład, czynniki ekonomiczne mogą wpływać na dostępność środków na innowacje edukacyjne, podczas gdy czynniki demograficzne mogą wpływać na liczbę uczniów, którzy będą korzystać z nowych programów. Czynniki historyczno-narodowe

---

<sup>9</sup> M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce w: Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków 2011, s. 30

<sup>10</sup> D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 11

mogą wpływać na kształtowanie programów nauczania, a czynniki społeczne mogą wpływać na akceptację i skuteczność reformy. Determinanty ustrojowo-polityczne są szczególnie istotne, ponieważ mogą wpływać na kierunek i tempo reform. Na przykład, w demokratycznym ustroju politycznym reformy edukacyjne mogą być wprowadzane poprzez proces legislacyjny, który umożliwia udział różnych interesariuszy. Jednakże, wpływ sfery polityki na edukację może być różny w zależności od układu sił politycznych, sposobu sprawowania władzy oraz propozycji rozwiązania problemów edukacyjnych zawartych w programach politycznych i wyborczych partii.

Jednocześnie reformy w polityce edukacyjnej dzieli się w ramach czterech kategorii, a mianowicie na naprawcze, modernizacyjne, strukturalne lub systemowe. Reformy naprawcze rozpoczęły się w 1989 roku i były związane z sukcesywnym usuwaniem rozwiązań z okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Natomiast reformy modernizacyjne mają na celu natomiast ciągle doskonalenie działania szkoły, co może obejmować opracowanie nowego programu nauczania czy implementację nowych metod dydaktycznych. Reformy strukturalne zaś łączą ze zmianami w strukturze systemu edukacji, które mogą dotyczyć między innymi sposobu finansowania, wydłużenia wieku szkolnego, zmian w zarządzaniu edukacją lub tworzenia nowych typów szkół. Natomiast zmiany systemowe to głębokie transformacje instytucjonalne, które dotyczą podstawowych aspektów działania systemu edukacji.<sup>11</sup>

W okresie między 1999 rokiem a 2022 rokiem, jaki obejmuje niniejsza rozprawa doktorska, można wyodrębnić dwa główne etapy procesu reformowania edukacji w Polsce. Pierwszy z nich to przekształcenie systemu szkolnictwa, które doprowadziło do powstania gimnazjów i reform modernizacyjnych w ramach nowej struktury systemu edukacji. W tym okresie reformy skupiały się na dostosowaniu systemu edukacji do nowych realiów społeczno-gospodarczych kraju, z naciskiem na modernizację i efektywność, odchodząc jednocześnie od systemu dominującego w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Oparto ją na dwóch najważniejszych ustawach, tj. Ustawie z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>12</sup> oraz Ustawie z dnia

---

<sup>11</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>13</sup>. Po tej reformie, przez wiele lat nie następowały fundamentalne dla kraju zmiany, aż do czasu objęcia władzy przez Prawo i Sprawiedliwość. Ugrupowanie to rozpoczęło proces dekompozycji struktury szkolnictwa i powrót do sytuacji sprzed 1999 roku. Reformy koncentrują się bowiem na odwróceniu niektórych wcześniejszych zmian i przywróceniu struktury szkolnej sprzed 1999 roku.

Niniejsza rozprawa jest wynikiem zainteresowania jej autora kwestią obecnie realizowanej polityki edukacyjnej w Rzeczypospolitej Polskiej wraz z całą jej historią od 1989 roku. Autor analizuje i opisuje w niej szereg zmian, jakie nastąpiły w polskiej polityce edukacyjnej między 1989 rokiem a 2022 rokiem. Zawiera także cząstkowe informacje z 2023 roku. Bierze pod uwagę również to, jakie były ich założenia i podłoże strukturalne, ścieżka legislacyjna, stopień realizacji założeń oraz czy rzeczywiście znacząco wpłynęły one na całokształt polskiej polityki edukacyjnej. Spogląda na temat przede wszystkim z perspektywy politologa, ale - dzięki zdobytemu wcześniej wykształceniu i doświadczeniu zawodowemu, obejmującego pracę na stanowisku psychologa i nauczyciela (wychowawcy klasy) w szkole podstawowej. Rozprawa więc jest w dużej mierze pracą interdyscyplinarną, łączącą nauki o polityce z wiedzą z zakresu administracji, prawa, socjologii, filozofii, psychologii, pedagogiki i innych nauk społecznych. W ostatniej części rozprawy autor przedstawia płynące z niej wnioski oraz własne sugestie zmian w polskiej polityce edukacji, jak też analizę sugestii już pojawiających się w debacie publicznej.

Założeniem niniejszej rozprawy doktorskiej jest przeprowadzenie oryginalnego i samodzielnego badania na temat zmian w polskiej polityce edukacyjnej, jakie miały miejsce między 1999 rokiem a 2022 rokiem. Autor stawia sobie za cel zbadanie i analizę polityki edukacyjnej w Polsce we wskazanym okresie, ocenę jej wpływu na całokształt edukacji w Polsce, jak również przedstawienie własnych sugestii zmian w tej polityce. Polityka edukacyjna w Polsce między 1999 rokiem a 2022 rokiem stanowiła bowiem obszar intensywnych przemian i reform mających na celu, według deklaracji politycznych, poprawę jakości systemu edukacji. Analiza polityki edukacyjnej w Polsce opiera się na szeregu teorii i podejść, które pomagają zrozumieć

---

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

dynamikę i kontekst tych przemian. Pozwala to uzyskać pełniejszy obraz procesów i wyborów politycznych, a także ich konsekwencji.

Autor podejmuje temat, który od lat wywołuje wiele kontrowersji z powodu ścierających się spojrzeń na politykę edukacyjną, jak również przez znacząco różne od siebie interesy uczestniczących w debacie społecznej grup. Sam autor, rzecz jasna, nie pozostaje wolny od własnego światopoglądu i przekonań dotyczących idealnego kształtu polityki edukacyjnej. Mimo tego naturalnego ograniczenia, stara się maksymalnie zobiiektywizować przekazaną w rozprawie wiedzę, jednocześnie wnosząc nowe, świeże spojrzenie w zakresie poruszanych tematów. Może być ona tym samym wykorzystana w świecie nauki do prowadzenia dalszych rozważań, jak też stanowić podstawę merytoryczną do przeprowadzenia badań w jakikolwiek sposób związanych z polityką edukacyjną.

Jednocześnie niniejsza rozprawa stanowi swoistą refleksję i krytykę zastanej obecnie polityki edukacyjnej. Jej część poświęcona jest bowiem poszukiwaniom możliwości myślenia wykraczającego poza przyjęte i zaakceptowane społecznie ramy, czego rolą jest wywołanie dyskusji naukowej na poruszane w niej tematy. Autor upatruje bowiem szansy na zmianę lub stworzenie społecznie odpowiedzialnej, trwałej i nowoczesnej polityki edukacyjnej, właśnie w środowisku akademickim, które w jego cenie winno stanowić miejsce tworzenia profesjonalnych rozwiązań. Celem badania jest nie zatem tylko ocena wpływu tych zmian na kształtowanie polityki edukacyjnej w Polsce, ale także zidentyfikowanie potencjalnych obszarów do ulepszeń.

W naszych politycznych programach gloryfikujemy edukację jako fundament nowoczesnego państwa, jednak paradoksalnie unikamy publicznej dyskusji na ten temat. Nie podejmujemy wysiłku, aby zrozumieć jej znaczenie i przelać je na idee i przesłania, które naprawdę mogą oświecić umysły, zarażać i inspirować. Zamiast tego zbyt często ograniczamy się do pustych haseł. Tymczasem polska polityka edukacyjna potrzebuje prawdziwej krytyki, a więc także zbadania, wizji i debaty. Wszyscy bowiem oczekujemy znaczących zmian społecznych, gdyż aspirujemy do społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. Tymczasem brak jest odpowiednich narzędzi, aby tego

dokonać. Infrastruktura i technologia to ważne elementy, ale nie wystarczą. Potrzebujemy również odpowiednich przekazów i treści.<sup>14</sup>

Autor niniejszej rozprawy przy określaniu granic pola badawczego miał na uwadze kryteria rzeczowe, temporalne i przestrzenne<sup>15</sup>. Stąd też badacz precyzyjnie określił, jakie zagadnienia i aspekty polityki edukacyjnej między 1999 rokiem a 2022 rokiem będą przedmiotem badania. Kryterium to pozwoliło na skupienie się na istotnych i istotnych dla celów badawczych zagadnieniach. Jednocześnie wybrał on zakres od 1999 roku do 2022 roku jako czasowy horyzont badawczy, co umożliwiło dogłębne zbadanie zmian, tendencji i ewolucji w tym okresie. Chwilami badacz wychodzi poza ten aspekt czasowy, dochodząc do 2023 roku, co wynika ze specyfiki badanego obszaru i jest konieczne dla możliwie najbardziej szerokiego i rzetelnego przedstawienia tematu. Badacz skupił się nadto na polskiej polityce edukacyjnej, nie omijając przy tym historii edukacji i jej podwalin powstałych poza Polską, analizując zmiany i nastroje społeczne dotyczące przeprowadzanych reform. Wybór tego obszaru przestrzennego umożliwił głębsze zrozumienie kontekstu i specyfiki polskiego systemu edukacji. Przyjęcie tych kryteriów miało kluczowe znaczenie dla określenia granic pola badawczego, zapewniając jasność i spójność analizy.

Przedmiotem badań jest zakres zmian w polityce edukacyjnej, jakie miały miejsce w Polsce między 1999 rokiem a 2022 rokiem. Badanie koncentruje się zatem na identyfikacji i analizie głównych transformacji politycznych, legislacyjnych i instytucjonalnych, które wpłynęły na system edukacyjny w tym okresie. Badacz bada zarówno zmiany wprowadzane w widocznej z zewnątrz polityce edukacji, jak i w wewnętrznym procesie legislacyjnym, który miał na celu ich implementację. Dodatkowo, badanie skupia się na analizie podstaw politycznych tych zmian. Obejmuje to identyfikację głównych aktorów i instytucji odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji w polityce edukacyjnej, a także analizę ich motywacji, ideologicznych ram politycznych i dążeń. Dzięki temu można lepiej zrozumieć kontekst polityczny, w którym dokonywane były decyzje dotyczące polityki edukacyjnej.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> M. Zawodniak, *Polskiej szkole brakuje prawdziwej krytyki edukacyjnej!* w: *NaTemat.pl*, dostępne na: [www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/11639,polskiej-szkole-brakuje-prawdziwej-krytyki-edukacyjnej](http://www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/11639,polskiej-szkole-brakuje-prawdziwej-krytyki-edukacyjnej) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>15</sup> Bäcker, R. i inni (2016), *Metodologia badań politologicznych*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych, s. 30-43

<sup>16</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 383-399

Badanie uwzględnia społeczną ocenę przeprowadzanych reform. Analizowane są opinie i reakcje różnych grup społecznych, takich jak nauczyciele, rodzice, uczniowie, eksperci edukacyjni i opinia publiczna, w odniesieniu do wprowadzanych zmian. Pozwala to na zrozumienie, jak społeczeństwo odbierało i ocenia te zmiany, jakie miały one skutki społeczne i jak wpływały na postrzeganie jakości systemu edukacyjnego. Autor ma na celu przedstawienie kompleksowego obrazu zmian w polityce edukacyjnej w Polsce na przestrzeni tych lat, uwzględniając zarówno aspekty polityczne, legislacyjne, instytucjonalne, jak i społeczne.

Opisywane badanie rozpoczęło się w styczniu 2020 roku, w trakcie trwania studiów doktoranckich badacza, zaś zakończyło się w kwietniu 2023 roku. Celem tego badania jest dostarczenie kompleksowej analizy zmian w polityce edukacyjnej w Polsce między 1999 rokiem a 2022 rokiem. Badanie ma na celu zidentyfikowanie i zrozumienie głównych przemian politycznych, legislacyjnych i instytucjonalnych, które wpłynęły na system edukacyjny w tym okresie. Badacz analizuje w tym celu zarówno widoczne zmiany w polityce edukacyjnej, jak i proces legislacyjny, który był związany z wprowadzaniem tych zmian. Jego celem jest nadto lepsze zrozumienie kontekstu politycznego, w którym podejmowane były decyzje dotyczące polityki edukacyjnej oraz ocena społeczna przeprowadzanych reform. Określa on tym samym rzeczywiste lub potencjalne skutki społeczne zmian i ich wpływ na jakość polskiej polityki edukacji.

W pierwszym etapie badania autor niniejszej rozprawy określił jego cel, który jest związany z identyfikacją zmian w polityce edukacyjnej w Polsce w określonym okresie, analizą ich przyczyn i skutków oraz oceną społeczną tych reform. Następnie zaś dokonał przeglądu literatury naukowej powiązanej z obszarem badawczym, jednocześnie nieprzerwanie dokonując obserwacji życia społeczno-politycznego wokół siebie. W tym czasie dobrał także wskazane metody badawcze.

Początkowo badacz planował przeprowadzenie także badań ilościowych za pomocą kwestionariusza zawierającego pytania zamknięte. Badania te miały odbyć się stacjonarnie w szkołach i placówkach na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, zaś ich celem miała być ocena kolejnych reform polityki edukacyjnej, a także ich skutków, przez osoby związane z edukacją, tj. dyrektorów szkół i placówek, nauczycieli, rodziców i uczniów. Osoby te są w różnym wieku, a dodatkowo każda z nich pełniła w życiu rolę ucznia, tym samym mogłyby dokonać oceny zmian na przestrzeni całego czasu objętego badaniem.

Z uwagi na pandemię wirusa SARS-CoV-2, która wystąpiła w trakcie badania, autorowi niniejszej rozprawy notorycznie odmawiano możliwości przeprowadzenia badań w formie stacjonarnej. Także zapytania o możliwość przeprowadzenia badania drogą internetową, rozszerzając je na placówki spoza województwa kujawsko-pomorskiego, spotykały się najczęściej z odmową. Motywowano to przede wszystkim koniecznością zajmowania się sprawami związanymi z nietypową sytuacją, która wymagała od szkół i placówek poświęcenia znacznego nakładu pracy dla organizacji nauczania zdalnego. Nadto istotne dla badacza było to, iż okres pandemii obfitował w obwarowania prawne uniemożliwiające organizację badania, jak też spowodował epidemię zaburzeń nastroju, które mogłyby wpływać na obiektywizm respondentów.<sup>17</sup>

Biorąc to pod uwagę, badacz zdecydował się na przeprowadzenie wyłącznie badań jakościowych. Te oparł głównie na obserwacjach opisywanych zjawisk, analizie dokumentów, przeglądzie literatury i krytycznej analizie dostępnych materiałów. Złożoność zjawiska powoduje, że sięgnął on po materiały z różnych obszarów naukowych, nie tylko zaś samych nauk o polityce. Stąd też badanie przybrało formę empiryczną (indukcyjną) opartą na obserwacjach, analizach i innych metodach jakościowych. Wyjaśnia ono, odkrywa i opisuje zjawiska zawierające się w obszarze badawczym.

W toku badań autor podejmował wszelkie działania, aby miały one możliwie bezstronny charakter. Ma on jednak świadomość tego, że zachowanie pełnego obiektywizmu w badaniach prowadzonych przez człowieka, jest w gruncie rzeczy niemożliwe. Badania naukowe zawsze powinny dążyć do maksymalnego obiektywizmu, ale pełne osiągnięcie absolutnej bezstronności jest trudne ze względu na subiektywność ludzkiej natury.<sup>18</sup>

Rzeczą normalną jest, że wybór tematu badawczego w pewien sposób jest motywowany pewnymi przekonaniami, preferencjami lub interesami badacza, co może wpływać na sposób interpretacji wyników. Podobnie jak decyzje dotyczące metodyki oraz zbierania danych i ich analizy. Stąd też autor niniejszej rozprawy podjął najgłębsze starania, aby w zakresie zebranych danych badania były powtarzalne. Jednocześnie replikowalność badań jakościowych nie jest co do zasady możliwa w zakresie

---

<sup>17</sup> [www.bip.brpo.gov.pl/pl/koronawirus](http://www.bip.brpo.gov.pl/pl/koronawirus)

<sup>18</sup> H. Douglas, *The role of values in expert reasoning* w: *Public Affairs Quarterly*, 22(1), s. 1-18



formułowanych wniosków. Natomiast zgodnie ze sformułowanym przez Filipa Pierzchalskiego<sup>19</sup> pojęciem bezbłędnej niezgody, rozbieżności interpretacyjne nie wpływają negatywnie na jakość samej pracy naukowej. Autor jest więc przygotowany na to, że w przypadku przeprowadzenia badania przez innego badacza, jego wnioski mogą odbiegać od wniosków niniejszej rozprawy, mimo czego nadal pozostaną one prawdziwe, o ile samo badanie przeprowadzone będzie prawidłowo. Warto zauważyć, że różnice interpretacyjne mogą być naturalnym elementem dyskusji naukowej i mogą prowadzić do nowych odkryć i perspektyw. Ważne jest jednak, aby badać te różnice i dążyć do uzasadnionych i dobrze udokumentowanych wniosków.<sup>20</sup>

Autor celuje w przedstawienie kompleksowego obrazu zmian w polityce edukacyjnej w Polsce w analizowanym okresie, uwzględniając aspekty polityczne, legislacyjne, instytucjonalne oraz społeczne. Jego celem jest przede wszystkim dostarczenie nowej wiedzy i lepszego zrozumienia tych zmian, a także ocena ich skuteczności i wpływu na system edukacyjny kraju. Jednakże badanie ma również na celu dostarczenie propozycji zmian w polskiej polityce edukacyjnej w celu zapewnienia jej większej konkurencyjności i skuteczności, a także stworzenia jej w sposób możliwie apolityczny i odpowiadający zmianom społecznym.

Badanie polityki edukacyjnej w Polsce w okresie od 1999 roku do 2022 roku opiera się na modelu mieszczącym się przede wszystkim w ramach badań jakościowych. Obejmuje on zarówno analizę dokumentów, jak też przegląd literatury i analizę krytyczną. Wykorzystuje też empiryczne doświadczenia badacza, który również przeżył część opisywanych i tym samym miał z nimi bezpośrednią styczność, a dodatkowo aktywnie obserwuje zjawiska polityczne i społeczne, jakie mają miejsce na przestrzeni lat. Jednocześnie wykorzystanie wielu źródeł danych pozwala na uchwycenie szerokiej perspektywy polityki edukacyjnej oraz uwzględnienie różnorodnych kontekstów i doświadczeń osób, na które polska polityka edukacyjna ma bezpośredni wpływ.

Jednym z kluczowych podejść do analizy polityki edukacyjnej jest podejście systemowe, które koncentruje się na badaniu złożonej sieci powiązań, relacji i procesów, które wpływają na funkcjonowanie systemu edukacji jako całości.

---

<sup>19</sup> Pierzchalski, F. (2014), *Bezbłędna niezgoda - o rozbieżnościach analityczno-badawczych w nauce o polityce w: Odmiany współczesnej nauki o polityce* (t. 1), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

<sup>20</sup> J. Życiński, *Elementy filozofii nauki*, Kraków 2015, s. 349-355

Stworzona przez Davida Eastona<sup>21</sup> analiza systemowa koncentruje się na zrozumieniu interakcji i relacji między różnymi osobami, instytucjami oraz czynnikami politycznymi, społecznymi i ekonomicznymi, które wpływają na podejmowane decyzje i kształtują politykę edukacyjną. Badanie polityki edukacyjnej skupia się zatem na badaniu struktur, procesów decyzyjnych, mechanizmów regulacyjnych oraz wzajemnych powiązań pomiędzy poszczególnymi elementami systemu edukacyjnego. W tym również tego, jakie czynniki i interakcje wpływają na podejmowane decyzje polityczne, a także jakie są skutki tych działań dla różnych grup społecznych oraz jak polityka edukacyjna wpływa na efektywność i jakość systemu edukacyjnego.

Badanie polityki edukacyjnej uwzględnia również kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny i polityczny, w którym funkcjonuje system edukacji. Analiza uwzględnia złożone relacje między polityką edukacyjną a szerszym kontekstem społecznym, takie jak wartości społeczne, aspiracje polityczne, trendy globalne oraz zmieniające się potrzeby rynku pracy. Podejście systemowe pozwala zrozumieć, jak te czynniki wzajemnie oddziałują i kształtują politykę edukacyjną w Polsce.

Kluczowym aspektem jest identyfikacja wzajemnych zależności i powiązań między różnymi elementami systemu edukacyjnego, takimi jak instytucje oświatowe, nauczyciele, uczniowie, rodzice, administracja oświatowa, a także czynniki zewnętrzne, takie jak polityka rządowa, przemiany społeczne czy międzynarodowe trendy edukacyjne. Analiza tych powiązań pozwala zrozumieć, jakie są główne determinanty i czynniki kształtujące politykę edukacyjną w Polsce oraz jak wpływają one na funkcjonowanie systemu edukacyjnego jako całości.<sup>22</sup>

Polityka edukacyjna rozpatrywana winna być również w kontekście teorii racjonalnego wyboru<sup>23</sup>, choć z pewnymi modyfikacjami, które pozwalają dopasować ją do specyfiki nauk o polityce. Zakłada ona, iż decydenci w polityce edukacyjnej działają w sposób racjonalny i dążą do maksymalizacji swoich własnych interesów i celów. Analiza oparta na tej teorii koncentruje się na badaniu procesów podejmowania decyzji przez różne grupy interesariuszy oraz identyfikacji czynników, które wpływają na te decyzje. Autor rozprawy koncentruje się zatem także na badaniu motywacji i strategii

---

<sup>21</sup> Easton, D. (1968), *A Systems Analysis of Political Life*, Nowy Jork: John Wiley&Sons

<sup>22</sup> J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, Warszawa 1970, s. 42-43

<sup>23</sup> [www.plato.stanford.edu/entries/rationality-normative-utility/](http://www.plato.stanford.edu/entries/rationality-normative-utility/)

decydentów w polityce edukacyjnej. Stara się zrozumieć, jakie interesy, wartości i cele kierują tymi decydentami oraz jakie czynniki wpływają na ich decyzje.

W centrum zainteresowania badacza jest z jednej strony polityka edukacyjna państwa, zaś z drugiej strony nie zapomina on o aspekcie humanistycznym<sup>24</sup>. Stoi on bowiem na stanowisku, że w centrum badań politologicznych ostatecznie zawsze znajduje się człowiek. Należy bowiem zważyć na fakt, że politologia zajmuje się badaniem polityki, czyli procesów podejmowania decyzji, działalności instytucji politycznych i oddziaływania władzy na społeczeństwo. Wszystkie te aspekty polityki mają bezpośredni wpływ na życie i doświadczenia jednostek ludzkich. Bez zrozumienia i uwzględnienia roli, motywacji i zachowań ludzi, nie da się więc stworzyć kompleksowej analizy politycznej. Nadto polityka to nie tylko abstrakcyjne koncepcje czy instytucje, ale także wynik działań ludzi. To ludzie podejmują decyzje polityczne, tworzą partie polityczne, działają w ramach organizacji społecznych i angażują się w działalność polityczną. Ich preferencje, przekonania, wartości i aspiracje mają kluczowe znaczenie dla kształtowania polityki.<sup>25</sup>

Polityka ma bezpośredni wpływ na jednostki i społeczeństwo jako całość. Decyzje polityczne dotyczą codziennego życia ludzi, determinują dostęp do zasobów, kształtują warunki życia, wpływają na wolności i prawa jednostki. W związku z tym badanie polityki bez uwzględnienia człowieka jako podmiotu, a jednocześnie obiektu wpływu politycznego, byłoby niekompletne i ograniczone. W szczególności, gdy bierze się pod uwagę, że polityka to nie tylko kwestie strukturalne czy systemowe, ale także dziedzina oddziaływania wartości, idei i aspiracji jednostek. Ludzie angażują się w politykę, ponieważ są zainteresowani osiągnięciem określonych celów i wprowadzeniem zmian zgodnych z ich przekonaniem. Ich uczestnictwo, mobilizacja i zaangażowanie mają istotny wpływ na kształtowanie polityki i jej rezultaty.<sup>26</sup>

Nauki o polityce, jako interdyscyplinarny obszar badawczy, korzystają z różnorodnych metodologii stosowanych w naukach społecznych, takich jak socjologia, psychologia, ekonomia i antropologia. Złożoność i interdyscyplinarność nauk o polityce

---

<sup>24</sup> A. Modrzejewski, *W stronę politologii humanistycznej. Przyczynek do studiów nad znaczeniem interpretacji cywilizacyjnej w podejściu metodologicznym Andrzeja Jana Chodubskiego* w: *Cywilizacja i Polityka*, 15/2017, s. 19-32

<sup>25</sup> G. Biesta, *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education* w: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), s. 33-46

<sup>26</sup> R. Dalton, *Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation* w: *Political Studies*, 56 (1), s. 76-98

wymagają różnorodnych podejść i narzędzi, które są dostępne w innych dziedzinach. Autor opowiada się za utrzymaniem interdyscyplinarnego charakteru nauk o polityce, ponieważ czerpanie z różnych metodologii umożliwia korzystanie z bogatego doświadczenia i wiedzy zgromadzonej w innych dyscyplinach.<sup>27</sup> W niniejszej rozprawie oparto się na triangulacji i zastosowano metody takie jak badanie dokumentów, przegląd literatury i krytyczna analiza. Przenikanie się tych metod zapewnia kompleksowe zrozumienie badanych zjawisk politycznych, a triangulacja danych zwiększa wiarygodność i trafność wyników<sup>28</sup>. Przyjęte podejście integruje różne metody badawcze w celu uzyskania wielowymiarowego i pełnego zrozumienia politycznych zagadnień badanych w rozprawie, co opisują kolejne rozdziały.

Problemy badawcze służą autorowi niniejszej rozprawy jako kierunkowskazy dla badań, umożliwiając skoncentrowanie się na istotnych aspektach badanego zagadnienia. W przypadku niniejszej rozprawy problemy badawcze dotyczą przebiegu reform polityki edukacyjnej między 1999 rokiem a 2022 rokiem, ich treści, a także efektów wprowadzonych reform, dostępności edukacji, jakości nauczania, efektywności systemu, satysfakcji uczniów i rodziców, reakcji społecznych czy opinii ekspertów. Brzmiały one następująco:

- Czy nastąpiły istotne zmiany w dostępie do edukacji i równości w edukacji związane z reformami polskiej polityki edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Czy nastąpiły istotne zmiany w jakości nauczania związane z reformami polskiej polityki edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Czy nastąpiły istotne zmiany w efektywności polskiej oświaty związane z reformami polskiej polityki edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Czy nastąpiły istotne zmiany w satysfakcji nauczycieli, rodziców i uczniów związane z reformami polskiej polityki edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?

---

<sup>27</sup> A. Chodubski, *Metodologia jako szczególna wartość badań politologicznych w: Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 6, s. 90-101

<sup>28</sup> Zakrzewska, M., Jarosz, S., Kafel, T., Cabała, P., *Determinants of method triangulation in management sciences w: Metodologia Nauk o Zarządzaniu*, 5 (976), 3-10

- Czy nastąpiły istotne zmiany w ocenie społecznej polskiej oświaty związane z reformami polskiej polityki edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Czy polska polityka edukacyjna potrzebuje kolejnych reform i w jakim powinny iść kierunku?

Wybrane pytania badawcze pozwalają na dogłębne zrozumienie polityki edukacyjnej w Polsce w okresie od 1999 roku do 2022 roku, jej wpływu na dostępność, równość, jakość, efektywność, satysfakcję uczniów i rodziców, reakcje społeczne oraz oceny ekspertów. Analiza tych zagadnień pozwoli na lepsze zrozumienie skuteczności i konsekwencji wprowadzonych reform oraz na identyfikację obszarów, które wymagają dalszych działań i ulepszeń w polskim systemie edukacyjnym. Zadaje on sobie wobec tego również szereg pytań badawczych:

- Kto był autorami reform wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jak zmieniała się polska oświata w wyniku reform wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jak na efektywność systemu edukacji wpłynęły reformy wprowadzane polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jakie konkretne reformy wprowadzono w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jakie było podłoże reform wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jakie były główne wyzwania i trudności związane z wdrażaniem reform w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jakie były efekty reform wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Jakie perspektywy na przyszłość ma polska oświata po reformach wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?

- Jaki był społeczny odbiór reform wprowadzanych w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku?
- Czy reformy wprowadzane polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 1999 roku do 2022 roku spełniły swoje cele?
- W którym kierunku powinna iść polska polityka edukacyjna, aby nadążała za zmieniającym się światem i wypełniała najszerzej pojmowane założenia oświatowe?

Zasadnicza hipoteza niniejszej rozprawy doktorskiej brzmi: Reformy polskiej polityki edukacyjnej w latach 1999-2022 nie są wystarczające, wobec czego polska oświata wciąż potrzebuje kolejnych reform, aby dostosować się do zmieniającego się świata i spełniać szeroko pojęte cele edukacyjne. Postawione zostały także następujące hipotezy pomocnicze:

- Reformy polskiej polityki edukacyjnej w latach 1999-2022 przyczyniły się do poprawy dostępności edukacji oraz zmniejszenia nierówności w dostępie do edukacji w Polsce.
- Reformy polskiej polityki edukacyjnej w latach 1999-2022 przyniosły pozytywne efekty w zakresie jakości nauczania, przyczyniając się do poprawy procesu uczenia się uczniów.
- Reformy polskiej polityki edukacyjnej w latach 1999-2022 wpłynęły na efektywność systemu edukacji, prowadząc do bardziej skutecznego zarządzania szkołami i realizacji celów edukacyjnych.
- Reformy polskiej polityki edukacyjnej w latach 1999-2022 miały pozytywny wpływ na satysfakcję nauczycieli, rodziców i uczniów, poprawiając jakość edukacji i zaspokajając ich potrzeby i oczekiwania.
- Ocena społeczna polskiej oświaty w latach 1999-2022 w kontekście wprowadzonych reform jest zróżnicowana, przy czym istnieje zarówno pozytywna reakcja społeczna, jak i krytyka wobec tych zmian.

Rozprawa ta ma charakter teoretyczno-empiryczny i składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy z nich jest czysto teoretyczny i stanowi wprowadzenie merytoryczne do dalszej części pracy. Przedstawia on bowiem pojęcie, istotę i genezę

samej edukacji, jak i polityki edukacyjnej. Oprócz analizy pojęciowej, zawiera on także krótki przegląd paradygmatów naukowych, jakie mogą się okazać przydatne w prowadzonych badaniach naukowych. Przede wszystkim zwrócić uwagę należy tu na paradygmat instytucjonalny, który jest powiązany z aspektem ustrojowym, a więc systemem politycznym. Ta teoria traktuje polityków jako kreatorów społecznego porządku, wykorzystujących narzędzia publicznej regulacji. Przyjmuje ona założenie, że działania ludzi są wyznaczone przez możliwości i ograniczenia, które są tworzone przez instytucje - rozumiane jako zestaw reguł, w obrębie których działa sfera publiczna. Polityka edukacyjna państwa i rozwiązania wprowadzane w jej ramach bez wątplenia mogą być umieszczone w ramach tak rozumianych instytucji.<sup>29</sup>

Autor niniejszej rozprawy także odwołuje się do paradygmatu behawiorystycznego, który jest skoncentrowany na działaniu człowieka i wpływie różnych bodźców na podejmowane przez niego decyzje. Ten paradygmat jest używany do analizy zarówno decyzji o udziale w wyborach, jak i procesu wyboru samego w sobie. Według behawiorystów nie można w pełni zrozumieć procesu rządzenia, nie biorąc pod uwagę ludzkiego zachowania, w tym ich działań, celów, motywacji, emocji, przekonań, zobowiązań i wartości. Dlatego też w badaniach naukowych kluczowym jest człowiek jako jednostka.<sup>30</sup> Behawiorysta skupia się na zachowaniach jednostek, a ich interakcje tworzą podstawę do formułowania hipotez i teorii naukowych. W kontekście polityki edukacyjnej państwa, paradygmat behawioralny może dostarczyć cennych wskazówek odnośnie do procesów decyzyjnych związanych z edukacją. Na przykład, decyzje podejmowane przez polityków, administratorów szkolnych, nauczycieli, rodziców i uczniów mogą być analizowane z punktu widzenia bodźców, które wpływają na ich osąd.<sup>31</sup>

W niniejszej rozprawie doktorskiej dominuje podejście relatywistyczne. Badacz ma bowiem świadomość tego, że różni obserwatorzy postrzegają badaną rzeczywistość w odmienny sposób. Tym samym jego postawa jest z góry zdeterminowana przynależnością społeczną, kulturową i językową badacza, co ma bezpośrednie

---

<sup>29</sup> T. Klementewicz, *Politologia jako wieloparadygmatyczna struktura wiedzy* w: *Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon*, 5, s. 175

<sup>30</sup> B. Sajduk, *Teoretyczne przesłanki współczesnej analizy politologicznej* w: *Państwo i Społeczeństwo*, 1, s. 22

<sup>31</sup> M. Bachryj-Krzywaźnia, *Podejście behawioralne w politologii i jego podstawy filozoficzne* w: *Rodzina europejska. Filozoficzno-polityczne i społeczno-ekonomiczne uwarunkowania*, Lublin 2011, s. 339

przełożenie na prowadzone badania. Badacz jest zawsze związany ze swoim kontekstem społecznym, kulturowym i językowym. Zaś to zawsze wpływa na jego postrzeganie i interpretację rzeczywistości, co jest zgodne z założeniami paradygmatu interpretatywnego. Nie ma bowiem jednego podejścia, które mogłoby zapewnić niesfałszowany opis otoczenia.<sup>32</sup> Świat jest zbyt skomplikowany i bogaty, aby mógł być zrozumiany i opisany przez jedną tradycję intelektualną. Sposób, w jaki postrzegamy fakty, zależy od perspektywy, z jakiej je obserwujemy, metod argumentacji, które stosujemy, jak też kryteriów prawdy, jakie przyjmujemy. Autora cechuje jednak progresywnizm, bowiem twierdzi jednocześnie, że większość prawd naukowych ma charakter względny, albowiem postęp w nauce powoduje, że te prawdy zostaną rozszerzone i pogłębione w przyszłości.<sup>33</sup> Wszystko to opisano w rozdziale pierwszym.

Rozdział drugi niniejszej pracy skupia się w pełni na najbardziej znaczącej reformie w historii polskiego systemu edukacji, która nastąpiła w 1999 roku. Reforma ta była przełomowym momentem w polskiej edukacji, przynosząc szereg znaczących zmian w sposobie zarządzania edukacją i jej dostarczania. Autor wskazuje na czynniki, które spowodowały potrzebę zmian, takie jak niedostosowanie poprzedniego systemu edukacji do wymogów rosnącej globalizacji, postępu technologicznego, a także przemian społeczno-politycznych jakie zaszły w Polsce po upadku komunizmu. Następnie prezentuje główne cele reformy edukacji z 1999 roku, które obejmowały między innymi podniesienie jakości kształcenia, wprowadzenie nowego systemu klasyfikacji szkół, zwiększenie autonomii szkół oraz lepsze przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy. Omawia to, w jaki sposób te cele miały wpływ na strukturę polskiego systemu edukacji. Wskazuje i analizuje konkretne akty prawne mające związek z tą reformą. Przede wszystkim analizuje jednak wpływ tej reformy na jakość edukacji w Polsce, z uwzględnieniem dostępnych danych. Porusza temat reformy, prezentując zarówno pozytywne efekty, jak i wyzwania, które pojawiły się w jej wyniku.

Trzeci rozdział niniejszej rozprawy doktorskiej koncentruje się na serii mniejszych modyfikacji, które wprowadzono w polskiej polityce edukacyjnej w okresie od 2000 roku do 2016 roku. Zmiany były mniej spektakularne niż reforma z 1999 roku,

---

<sup>32</sup> E. Guba, Y. Lincoln (2005), *Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences* w: *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3, s. 193-215

<sup>33</sup> B. Brycz, T. Dudycz, *Paradygmat jako podstawa metody naukowej w naukach o zarządzaniu* w: *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 144, s. 52-62



lecz niekiedy miały one na celu dalsze udoskonalenie systemu edukacji i były odpowiedzią na pojawiające się wyzwania i potrzeby. Biorąc pod uwagę ich mniej istotny charakter, autor nie będzie omawiać każdej z nich oddzielnie, ale skupi się na kilku kluczowych obszarach. Przyjrzy się zmianom w przepisach prawa, nowych inicjatywach mających na celu poprawę jakości nauczania, a także wprowadzeniu nowych technologii do procesu edukacyjnego. Podkreśli także, w jaki sposób te zmiany wpłynęły na funkcjonowanie polskiego systemu edukacji. Przeanalizuje dostępne materiały, które mogą pomóc w ocenie efektywności tych zmian. Omówi również ewentualne trudności i wyzwania, jakie pojawiły się w wyniku wprowadzenia tych modyfikacji.

W czwartym rozdziale autor skupi się na reformie polityki edukacyjnej, która miała miejsce w 2017 roku. Ta zmiana stanowiła kolejny ważny punkt zwrotny w rozwoju polskiego systemu edukacji i wprowadziła szereg nowych regulacji i praktyk. Zwróci on uwagę na kontekst, w jakim ta reforma była planowana i wprowadzana. Przyjrzy się sytuacji politycznej, społecznej i edukacyjnej tego czasu, by zrozumieć motywy i cele tej reformy. Zostaną również przedstawione główne założenia reformy, włączając w to zmiany w strukturze szkolnictwa, programie nauczania, a także w metodach oceniania i systemie nadzoru pedagogicznego. Omówi nadto, w jaki sposób reforma wpłynęła na różne poziomy edukacji, ale także na nauczycieli, uczniów i ich rodziców, a także na ogólną jakość edukacji. Rozdział ten będzie również zawierał analizę dostępnych informacji dotyczących wpływu reformy na polski system edukacji.

Natomiast piąty rozdział to niepełnej reformy polskiej polityki edukacyjnej po 2020 roku, a więc głównie kontrowersyjne pomysły Przemysława Czarnka. Omówiona zostanie tam jego filozofia edukacyjna oraz kluczowe aspekty jego podejścia do edukacji, które wpłynęły na kształtowanie polityki edukacyjnej. Nadto autor wskaże na zmiany i trudności, jakie występują w przeprowadzaniu przez niego szerszych zmian. Kolejna część rozdziału będzie poświęcona analizie wpływu tych reform na polski system edukacji. Autor przyjrzy się dostępnym źródłom, aby ocenić ich potencjalne skutki, a także dominujące stanowisko społeczeństwa.

W szóstym rozdziale niniejszej rozprawy doktorskiej autor przeprowadza podsumowanie wyników badań, analizuje różne koncepcje związane z polityką edukacyjną i samą edukacją, a także przedstawia swoje własne refleksje i przemyślenia. Ten rozdział pełni kilka istotnych funkcji i integruje różne aspekty pracy doktorskiej.

Badacz dokonuje bowiem syntetycznego przedstawienia najważniejszych wyników i wniosków, które zostały uzyskane w trakcie przeprowadzonych badań. Odwołuje się też do wcześniej postawionych hipotez badawczych. Przeprowadza analizę różnych koncepcji, teorii, modeli lub podejść związanych z polityką edukacyjną i samą edukacją. Obejmuje to omówienie różnych teoretycznych ram, strategii polityki edukacyjnej, pedagogicznych koncepcji czy nowatorskich podejść do nauczania i uczenia się. Dodatkowo autor prezentuje własne refleksje i przemyślenia na temat analizowanych koncepcji oraz ich implikacji dla praktyki edukacyjnej i polityki edukacyjnej. Przedstawia swoje wnioski i sugestie dotyczące rozwoju polityki edukacyjnej, wprowadzenia zmian w systemie edukacji, czy też uwzględnienia nowych podejść i metod w praktyce nauczania.

## 1. Pojęcie, istota i geneza edukacji oraz polityki edukacyjnej

Edukacja jest procesem, który dotyczy każdego z nas. Już od najmłodszych lat dzieci edukowane są przez swoje otoczenie, a jednocześnie przygotowywane do pójścia do szkoły. To szkoła bowiem jest pierwszym skojarzeniem, gdy ktoś wspomina o edukacji. Samo słowo „edukacja” wzięło swój początek z łacińskiego rzeczownika „educatio” oznaczającego wychowanie i kształcenie.<sup>34</sup> Choć w założeniu dotyczyć może nie tylko dziecka, bowiem proces wychowywania i kształcenia przebiega w każdym wieku, to powszechnie utarło się w społeczeństwie, że edukacja dotyczy wyłącznie dzieci. Tym samym edukacja, choć w rzeczywistości dotyczy też osób dorosłych, w powszechnym rozumieniu oznacza wychowanie i kształcenie dzieci w wieku szkolnym. W znaczeniu naukowym stanowi jednak nieustanny proces przekształcania się ludzkiej świadomości przez całe życie.<sup>35</sup>

Rozpatrując pojęcie edukacji jako procesu obejmującego wychowanie i kształcenie, należy pamiętać o prawidłowym rozumieniu tychże składowych. W powszechniejszym znaczeniu za wychowanie uznaje się całokształt działań, które mają na celu nabycie przez kogoś wiedzy, umiejętności i kompetencji do zachowywania się w sposób odpowiadający danym normom kulturowym, trwałego prezentowania zgodnych z nimi postaw. Oczywiście proces wychowania odbywać winien się z uwzględnieniem psychologicznych różnic indywidualnych i innych osobistych predyspozycji jednostki, która jest wychowywana.<sup>36</sup> Podobnie sprawa ma się do kształcenia, które również elementy te musi uwzględniać. Kształcenie różni się jednak od wychowania tym, że umożliwia jednostce rozwinięcie swojej sprawności umysłowej, sprawności fizycznej oraz osobistych zainteresowań czy uzdolnień. Efektem kształcenia jest wszechstronny rozwój jednostki, a w tym jej rozwój emocjonalny. Między tymi dwoma procesami zachodzi więc silna korelacja, która powoduje, że co do zasady są one nierozzerwalne. Chcąc dobrze zrozumieć pojęcie, istotę i genezę edukacji, należy także mieć świadomość tego, jakie zmiany przechodziła ona w różnych okresach historii.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> [www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html)

<sup>35</sup> K. Illeris, *Transformative learning and identity w: Journal of Transformative Education*, 12(2), s. 148-163

<sup>36</sup> L. Darling-Hammond (2010), *Performance Counts: Assessment Systems That Support High-Quality Learning w: Council of Chief State School Officers*, ED543057, s. 1-16

<sup>37</sup> D. Cyzio, *Wyzwania edukacji (w Polsce) z perspektywy psychologicznej w: Hybris*, 36, s. 139-173

Można zaryzykować stwierdzeniem, iż powstała w zasadzie wraz z ludzkością. Nawet bowiem ludzie prymitywni mieli poczucie kulturowej ciągłości, a także przekazywali z pokolenia na pokolenie jakiś model życia. Nie miała więc ona wymiaru takiego, jaki przybrała wraz z rozwojem cywilizacji, gdyż opierała się głównie na naśladownictwie. To jednak musiało, siłą rzeczy, zasiać lub rozwinąć w człowieku naturalną chęć do zdobywania coraz szerszej wiedzy. Stało się więc podwaliną pod edukację, z którą mamy do czynienia obecnie.<sup>38</sup>

Wraz z rozwojem cywilizacji i postępu technologicznego edukacja ewoluowała, stając się strukturalnym i systematycznym procesem. Wprowadzenie instytucji edukacyjnych, takich jak szkoły i uniwersytety, a także rozwój programów nauczania, w nieoceniony sposób przyczyniły się do uporządkowania procesu przekazywania wiedzy. Edukacja z czasem zaczęła obejmować szeroki zakres dziedzin, takich jak nauki przyrodnicze, humanistyczne, matematyka, sztuka i wiele innych. Zaś wiedza stała się kluczowym elementem życia, nie tylko w społeczeństwach rozwiniętych. Kształcenie stało się narzędziem umożliwiającym zdobycie zawodu, ale również sposobem rozwijania umiejętności poznawczych, kreatywności i samorealizacji. Dostęp do edukacji stał się coraz bardziej powszechny, co przyczyniło się do zwiększenia mobilności społecznej i redukcji nierówności.<sup>39</sup> Edukacja powinna zatem być dostępna dla wszystkich jednostek, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy statusu ekonomicznego. Równość szans w dostępie do edukacji jest niezwykle istotna, aby zapewnić sprawiedliwość społeczną i umożliwić rozwój potencjału każdej jednostki.<sup>40</sup>

Obecnie edukacja ma ogromne znaczenie w kształtowaniu społeczeństw opartych na wiedzy. Systemy oświatowe różnią się w zależności od kraju i kultury, ale większość z nowoczesnych systemów edukacyjnych zdaje się stawiać na rozwój umiejętności poznawczych, rozbudzanie krytycznego myślenia, promowanie tolerancji i poszanowania dla różnorodności.<sup>41</sup> Edukacja nie ogranicza się już bowiem tylko do tradycyjnych form nauczania. Rozwój technologii informatycznych umożliwił

---

<sup>38</sup> S. Wołoszyn, S., *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu w: Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 80-84

<sup>39</sup> J. Hibbing, E. Theiss-Morse, *Process Preferences and American Politics: What the People Want Government to Be w: American Political Science Review*, 95(1), s. 145-153

<sup>40</sup> W. McMahon, *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education w: The Journal of Higher Education*, 80(2), s. 235-268

<sup>41</sup> B. Trilling, C. Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times w: Journal of Curriculum Studies*, 41(2), s. 265-267

powstanie e-learningu, czyli zdalnego nauczania, które daje możliwość zdobywania wiedzy niezależnie od miejsca i czasu. Wraz z postępem technologicznym rozwijają się również nowe metody nauczania, takie jak nauczanie online, symulacje komputerowe czy wykorzystanie sztucznej inteligencji w procesie edukacyjnym. Coraz popularniejsze stają się też szkoły oparte na gamifikacji i grywalizacji.<sup>42</sup>

Współczesna edukacja staje również przed wyzwaniami związanymi z szybkim tempem zmian społecznych, technologicznych i ekonomicznych. Edukacja musi być elastyczna i dostosowywać się do nowych wymagań, aby odpowiedzieć na potrzeby rynku pracy i przygotować uczniów do wyzwań przyszłości. Współczesny rynek pracy coraz bardziej wymaga wysokich kompetencji i umiejętności, takich jak kreatywność, umiejętność pracy zespołowej, rozwiązywanie problemów czy komunikacja interpersonalna. Dlatego edukacja staje przed zadaniem nie tylko przekazywania wiedzy, ale także rozwijania tych umiejętności. Jednak edukacja nie powinna ograniczać się jedynie do przygotowania do rynku pracy. Jej celem jest również rozwijanie całej osobowości uczniów, kształtowanie ich wartości, etyki i umiejętności społecznych. Wartościowanie kreatywności, refleksji, samodzielności myślenia oraz umiejętności rozwiązywania problemów jest istotne nie tylko dla indywidualnego rozwoju ucznia, ale także dla rozwoju społeczeństwa jako całości.<sup>43</sup>

Kluczowym elementem edukacji jest także rozwijanie umiejętności uczenia się przez całe życie. W obliczu dynamicznych zmian społecznych i technologicznych, jednostki muszą być w stanie adaptować się, zdobywać nową wiedzę i rozwijać swoje umiejętności przez całe życie. Koncepcja uczenia się przez całe życie zakłada, że edukacja nie kończy się po opuszczeniu formalnych instytucji edukacyjnych, ale jest procesem ciągłym, który trwa przez całe życie. Wreszcie, edukacja odgrywa istotną rolę w budowaniu społeczeństwa opartego na wartościach, tolerancji i poszanowaniu dla innych kultur i perspektyw. Przez właściwie zaprojektowaną politykę edukacyjną możemy promować zrozumienie, dialog międzykulturowy oraz budować pokojowe i zrównoważone społeczeństwo. Nie zawsze jednak tak było, a i teraz nie zawsze tak jest.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> W. Kojs, *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy - wybrane zagadnienia* w: *Chowanna*, 2, 21-37

<sup>43</sup> A. Kwasek, *Wyzwania współczesnej edukacji w kontekście zmian technologicznych i społecznych* w: *KNUV*, 2 (56), 203-216

<sup>44</sup> *ibidem*

Choć edukacja w obecnie znanej nam formie jest czymś stosunkowo młodym i ciągle ewoluującym, zmieniającym się, badacze odkrywają różne jej formy występujące w dalekiej przeszłości. Jak opisuje Stefan Wołoszyn<sup>45</sup>, edukacja była obecna już w najstarszych wschodnich cywilizacjach. Nie polegała ona jednak wtedy na przekazywaniu dzieciom umiejętności, które mogłyby wykorzystać w przyszłości w codziennym życiu, ale głównie na wpajaniu treści o charakterze filozoficzno-moralnym. Dzieci musiały przyswajać na pamięć teksty i mądrości zawarte w księgach, które były napisane przez autorytety danej epoki. Treści te miały charakter obowiązujący. Wychowanie było ukierunkowane na kształtowanie moralności, etyki i poszanowania dla określonych wartości. Dzieci były uczone, jak postępować i jakie zasady przestrzegać w swoim codziennym życiu. Wiedza odczytywana z tych ksiąg była traktowana jako niezwykle ważna dla społeczeństwa i stanowiła fundament jego funkcjonowania. Oczywiście, forma edukacji i cele, jakie się jej przypisywano, różniły się w zależności od społeczności i kultury. Jednakże istotą tamtej edukacji było nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie charakteru i moralności jednostek, które miały wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Współczesna edukacja, choć ewoluowała i przeszła wiele zmian, wciąż zawiera w sobie te elementy, które miały swoje korzenie w tamtych czasach. Wartościowanie aspektów moralnych, etycznych i filozoficznych nadal ma duże znaczenie, choć obok tego dodano elementy praktyczne i zawodowe, które przygotowują jednostki do rynku pracy.<sup>46</sup>

Pierwsze świadectwa związane z organizacją szkół w Chinach pochodzą sprzed około dwóch tysięcy lat przed naszą erą. To wówczas pojawiły się pierwsze świadectwa istnienia egzaminów państwowych oraz skodyfikowanej polityki edukacyjnej. Kluczową postacią w tym kontekście był Konfucjusz, który dokonał kodyfikacji systemu edukacji przed upadkiem dynastii Zhou, rządzącej od 1122 roku p.n.e. do 256 roku p.n.e., przyczyniając się do rozwoju państwa.<sup>47</sup>

Warto jednak zauważyć, że edukacja w tamtych czasach była dostępna głównie dla chłopców, a idee i wartości, na których opierał się ten system, były mocno zakorzenione w tradycji i kulturze chińskiej. Jednym z istotnych elementów tego

---

<sup>45</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 80-84

<sup>46</sup> N. Noddings, *What does it mean to educate the whole child?* w: *Educational Leadership*, 63(1), s. 8-13

<sup>47</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 80-84

systemu było oddanie czci przodkom oraz podkreślanie znaczenia patriarchalnego systemu rodziny. Relacja między uczniem a nauczycielem była również utożsamiana z relacją poddanego i władcy, co podkreślało hierarchię i znaczenie autorytetu.<sup>48</sup>

Konfucjanizm, który miał duży wpływ na chińską edukację, promował idee szlachetności, mądrości oraz moralności. Dużą wagę przywiązywano do obyczajów, obrzędów oraz kultu szlachetnego, mądrego władcy, który był wzorcem cnót, siły i moralności. Jednym z podstawowych założeń konfucjanizmu była również empatia wobec drugiej osoby, co podkreślało znaczenie relacji społecznych i etyki. Te elementy edukacji konfucjańskiej w Chinach miały ogromny wpływ na rozwój społeczeństwa i kształtowanie charakteru jednostek. Odzwierciedlały one silne powiązanie między edukacją a moralnością oraz kulturowym kontekstem. Wartości i idee propagowane w tamtych czasach miały na celu budowanie społeczeństwa opartego na hierarchii, tradycji, szlachetności i odpowiedzialności społecznej.<sup>49</sup> Przez wieki, systemy edukacyjne na całym świecie rozwijały się w różnych kierunkach, uwzględniając specyfikę danej kultury i społeczeństwa. Jednakże warto zauważyć, że wiele elementów z tamtej formy edukacji nadal ma wpływ na współczesne systemy edukacyjne, szczególnie

w kontekście moralności, wartości i roli nauczyciela jako autorytetu. Co ciekawe, istnieją argumenty przemawiające za tym, jakoby idee konfucjanizmu wracały w krajach azjatyckich jako pomysły elit politycznych.<sup>50</sup>

Również w starożytnych Indiach istniał rozwinięty system edukacyjny, który charakteryzował się wysokim poziomem cywilizacyjnym tamtej społeczności. Nawet przed inwazją Ariów, które miały miejsce między 2300 rokiem p.n.e. a 1500 rokiem p.n.e., Indie wykazywały się zaawansowaniem technologicznym i kulturalnym. Istnieją dowody w postaci pozostałości z tamtego okresu, które świadczą o budowie złożonych miast, systemach wodociągowych oraz domach z łazienkami. Co istotne, mieszkańcy

---

<sup>48</sup> A. Mańkowska, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych* w: *Studia Edukacyjne*, 39, s. 235-248

<sup>49</sup> C. Tan, *A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning* w: *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(2), s. 250-262

<sup>50</sup> Jiang, Y. (2018), *Confucian political theory in contemporary China* w: *Annual Review of Political Science*, 21, s. 155-173

Indii posiadali również znajomość pisma, co umożliwiło rozwój systemu edukacyjnego opartego na mantrach i traktatach filozoficznych.<sup>51</sup>

System edukacyjny w starożytnych Indiach miał hierarchiczną strukturę. Najwyższą kastą społeczną byli braminowie, którzy odpowiadali za przekazywanie wiedzy i pełnili rolę nauczycieli. To właśnie oni byli odpowiedzialni za kształcenie członków niższych kast.<sup>52</sup> W ten sposób nie tylko rozprzestrzeniali edukację, ale również realizowali cele polityczne, umacniając swoją pozycję w społeczeństwie. Wraz z rozwojem buddyzmu w Indiach, system edukacyjny przeszedł kolejne zmiany. Pochodzący z Nepalu filozof Siddhartha Gautama, powszechniej znany jako Budda, stworzył filozofię buddyzmu, która stała się podstawą nowego podejścia do edukacji. Buddyzm promował wartości takie jak miłość i braterstwo, a jego nauki stały się fundamentem nowego programu wychowawczego w Indiach. Dzięki wprowadzeniu buddyzmu edukacja nie była już ograniczona jedynie do kast, ale rozpowszechniała się szerzej w społeczeństwie. Buddyzm odegrał ważną rolę w kształtowaniu charakteru i moralności ludzi w Indiach, przyczyniając się do rozwoju społeczeństwa opartego na wartościach empatii, współczucia i równości.<sup>53</sup> Badania Stefana Wołoszyna dotyczące systemu edukacyjnego w starożytnych Indiach dostarczają nam cennych informacji

na temat różnorodności i ewolucji edukacji na przestrzeni wieków. To także pokazuje, jak filozofie i idee religijne odgrywały kluczową rolę w kształtowaniu systemów edukacyjnych i wartości społecznych w różnych kulturach.<sup>54</sup>

Duże znaczenie w historii edukacji mają również Sumerowie oraz okoliczne ludy. Już bowiem około cztery tysiące lat przed naszą erą, Sumerowie rozwijali swój system piśmiennictwa, który był jednym z pierwszych systemów pisma na świecie. Początkowo opierał się na obrazkach, a później rozwinęto system pisma klinowego. W tamtych czasach Sumerowie tworzyli szkoły, które przypominają te, które obecnie spotykamy w wielu częściach świata, w tym w Polsce. W tych szkołach uczniowie siedzieli w ławkach wykonanych z cegieł, ustawianych w rzędach, podobnie jak obecne ławki w klasach. Nauczyciel pisał na okrągłej tablicy,

---

<sup>51</sup> Wołoszyn, S. (2003), Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 80-84

<sup>52</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 9

<sup>53</sup> M. Meshram, *Role of Buddhist Education in Ancient India* w: *IMPACT International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 1(3), s. 7-16

<sup>54</sup> Wołoszyn, S. (2003), Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 80-84



którą uczniowie mogli obserwować. W procesie nauczania uczniowie korzystali z małych tabliczek, na których zapisywali słowa, znaki pisma klinowego czy matematyczne wzory.<sup>55</sup> Uczyli się tych zapisów na pamięć, co pozwalało im przyswajać wiedzę i umiejętności. Zapisy na tabliczkach były używane jako narzędzie edukacyjne do przekazywania informacji i przyspieszania nauki. <sup>56</sup>

To właśnie zrozumienie systemu pisma i umiejętność korzystania z tabliczek zapisanych klinami były kluczowe dla rozwoju nauki, literatury i kultury w tamtych czasach. System edukacyjny Sumerów i ich umiejętność pisania miały ogromne znaczenie dla rozwoju społeczności i przyczyniły się do utrwalania wiedzy oraz przekazywania jej z pokolenia na pokolenie. Znakomity przykład Sumerów i ich systemu edukacyjnego pokazuje, że potrzeba przekazywania wiedzy i umiejętności jest uniwersalna i istnieje od bardzo dawna. To także pokazuje, jak zaawansowane i rozwinięte były społeczności starożytne, które wypracowały swoje własne systemy edukacyjne, z zastosowaniem innowacyjnych metod i narzędzi.

W starożytnym Egipcie stosowano podobną metodę edukacji. Ta polegała na pisaniu przez kopiowanie tekstów. Jednak w egipskim systemie edukacyjnym szczególną uwagę zwracano na zdobywanie praktycznych umiejętności. Duży nacisk był kładziony na nauki ścisłe, zwłaszcza medycynę i matematykę. Egipcjanie byli znani ze swojego zaawansowanego systemu medycznego i matematycznego, których znaczenie było niezwykle istotne w ich społeczeństwie. W ramach edukacji egipskiej nauczano również geometrii, która odgrywała kluczową rolę w życiu Egipcjan. Umiejętności w zakresie geometrii były niezbędne w dziedzinach takich jak rzeźbiarstwo, inżynieria i architektura. Egipcjanie byli mistrzami w budowaniu monumentalnych budowli, takich jak piramidy czy świątynie, które wymagały precyzyjnej wiedzy matematycznej i umiejętności geometrycznych.<sup>57</sup>

Podobną formę edukacji przyjęła również Mezopotamia, starożytna cywilizacja, która rozwijała się na terenach dzisiejszego Iraku. W mezopotamskim systemie edukacyjnym również kładziono duży nacisk na nauki ścisłe, takie jak matematyka, astronomia i geometria. Mezopotamianie osiągnęli wiele osiągnięć w tych dziedzinach, a ich wkład w rozwój matematyki jest uznawany na całym świecie. Poza tym w obu

---

<sup>55</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 9-10

<sup>56</sup> ibidem

<sup>57</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 11-13

tych kulturach edukacja miała charakter praktyczny i ukierunkowany na zdobywanie umiejętności, które miały realne zastosowanie w życiu społecznym. Dzięki rozwojowi medycyny, matematyki i geometrii, Egipcjanie i Mezopotamianie mieli możliwość tworzenia zaawansowanych konstrukcji, prowadzenia pomiarów i opracowywania systemów związanych z życiem codziennym. Rozwój umiejętności w naukach ścisłych i praktycznych dziedzinach odegrał kluczową rolę w rozwoju tych społeczności, ale także pozostawił trwały wpływ na rozwój nauki i technologii.<sup>58</sup>

Czołowy polski badacz historii edukacji, Stefan Wołoszyn, opisuje również<sup>59</sup> bliższą Polakom politykę edukacyjną, która wywodzi się z krajów europejskich. Jak zauważa, swoją własną politykę edukacyjną - dla pełnoprawnych obywateli - posiadała bowiem również starożytna Grecja. Polityka ta różniła się w zależności od miasta. Wychowanie w Sparcie i Atenach stanowiły dwa różne podejścia do edukacji i miały odmienne cele. Te dwa różne podejścia do edukacji wskazują na zróżnicowanie celów i wartości w systemie edukacyjnym starożytnej Grecji. Oba systemy miały swoje zalety i ograniczenia, ale obrazują, jak różnorodne podejścia można przyjąć do kształcenia jednostek. Nie sposób pominąć przy tym ogromnego wpływu Grecji na obecnie ukształtowane społeczeństwo. Ta bowiem ze swoją różnorodnością i wkładem w dziedzinie nauki, filozofii i kultury, miała ogromny wpływ na rozwój człowieka na przestrzeni wieków.<sup>60</sup>

Wychowanie spartańskie miało bowiem głęboko wojskowy charakter. Koncentrowano się na rozwoju fizycznym dzieci i rozwijaniu umiejętności wojowniczych. Celem takiego wychowania było wykształcenie ludzi o dużej sile fizycznej i wysokiej odporności psychicznej, gotowych poświęcić zdrowie i życie dla dobra państwa. Wiedza powszechna była ograniczana na rzecz wiedzy wojskowej. Wsparcie dla indywidualnych cech jednostki było niewielkie, a system edukacyjny spartański stawiał nacisk na dyscyplinę i lojalność wobec państwa, co czasami tłumilo przejawy empatii i współczucia.<sup>61</sup>

Ateny natomiast miały system edukacyjny, który przywiązywał dużą wagę zarówno do rozwoju fizycznego, jak i intelektualnego. W ateńskim systemie

---

<sup>58</sup> ibidem

<sup>59</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 87-95

<sup>60</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 11-13

<sup>61</sup> J. Ducat, *Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period w: Journal of Hellenic Studies*, 136, s. 91-103

edukacyjnym istotne było rozwijanie zmysłu estetycznego, moralnego i umiaru. Człowiek dobrze wychowany w Atenach musiał łączyć mądrość, sprawiedliwość, męstwo i określone cnoty. Warto zauważyć, że w Atenach istniał rozwinięty system szkół, w tym również dla dziewcząt, co było w tamtych czasach rzadkością.<sup>62</sup> Wychowanie w Atenach było bardziej ukierunkowane na rozwijanie umysłowych zdolności i moralności jednostek, a nie tylko na aspekt wojskowy. Wiedza ogólna, filozofia, literatura, muzyka, retoryka i nauki ścisłe miały tam ogromne znaczenie. Wychowanie miało na celu kształtowanie jednostek o wszechstronnym rozwoju, które mogłyby przyczynić się do dobra społeczeństwa.

W starożytnym Rzymie także istniał system edukacji, który miał swoje własne cele i wartości. Rzymski system edukacyjny przyjmował za ideał człowieka cechującego się surowością, stałością, pobożnością, opanowaniem, godnością, roztropnością i sprawiedliwością. Wychowanie miało na celu przygotowanie jednostki do roli obywatela, który mógłby skutecznie pełnić funkcje w dobrze zorganizowanej administracji rzymskiej. W początkowych okresach rzymskiej historii, wychowanie i edukacja były przede wszystkim odpowiedzialnością rodziny. Rodzice mieli obowiązek kształtować swoje dzieci w zgodzie z rzymskimi wartościami i normami społecznymi. Dzieci uczyły się przez naśladowanie i przykładanie uwagi do codziennych obowiązków i rytuałów.

Jednak po wojnach punickich, które miały miejsce w II wieku p.n.e., to grecki system edukacyjny stawał się tam coraz bardziej popularny. Grecy bowiem, znani z rozwiniętej filozofii, nauki i literatury, mieli duży wpływ na rozwój kultury rzymskiej. Wpływ ten przejawiał się również w dziedzinie edukacji, gdzie zaczęto wprowadzać elementy greckiego systemu, takie jak studia retoryczne czy nauczanie sztuk liberalnych. Wprowadzenie greckiego systemu edukacji oznaczało rozwój bardziej formalnych struktur edukacyjnych w Rzymie. Szkoły, takie jak szkoły gramatyczne i retoryczne, stawały się popularne, a uczniowie zdobywali wiedzę w różnych dziedzinach, takich jak literatura, matematyka, filozofia czy retoryka.<sup>63</sup> Niemniej jednak, przez większość czasu edukacja i wychowanie młodzieży rzymskiej leżało w gestii rodziny. To rodzice byli odpowiedzialni za przekazywanie wartości, moralności i umiejętności niezbędnych do życia w społeczeństwie rzymskim. Mimo tego celem

---

<sup>62</sup> [www.wondriumdaily.com/the-education-system-in-ancient-greece/](http://www.wondriumdaily.com/the-education-system-in-ancient-greece/)

<sup>63</sup> D. Kudinov, S. Degtyarev, L. Polyakova, J. Gut, *Educational Process in Ancient Rome Schools* w: *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 425-436

wychowania było nie tylko kształtowanie jednostki, ale także budowanie silnej i sprawnie funkcjonującej administracji oraz społeczeństwa.<sup>64</sup>

Starożytna Grecja i Rzym miały swoje własne systemy edukacyjne, oparte na uniwersalnych ideałach moralnych i wiedzy filozoficznej. Jednak wpływ chrześcijaństwa doprowadził do transformacji tych systemów, przesuując nacisk na edukację religijną i moralność. To otworzyło nowy rozdział w historii edukacji, który miał trwały wpływ na rozwój systemów edukacyjnych w Europie i na świecie. Po pojawieniu się chrześcijaństwa zarówno w Grecji, jak i w Rzymie, systemy edukacyjne zaczęły ulegać zmianom. Kościół katolicki, zdobywając coraz większą siłę i wpływ, zaczął dążyć do kontroli nad procesem edukacji i rościł sobie prawa do wychowywania dzieci przez wychowanie chrześcijańskie.

Chrześcijańskie szkoły, powstające i rozwijające się w tym okresie, opierały się głównie na modlitwie i naśladowaniu wzorców religijnych. Wprowadzenie religijnych wartości i nauk było kluczowym elementem tych szkół. Wychowanie chrześcijańskie miało na celu kształtowanie uczniów w duchu moralności, pobożności i posłuszeństwa wobec boskości. Warto zauważyć jednak, że chrześcijańskie szkoły nie odrzuciły całkowicie wcześniejszych systemów edukacyjnych. Zachowały elementy i metody z systemów greckiego i rzymskiego, aby łagodnie wprowadzać zmiany i ułatwić akceptację nowych idei. Jednak wpływ instytucji kościelnych na edukację doprowadził do zminimalizowania, a nawet upadku kultury skoncentrowanej na rozwijaniu umysłu i naukowych osiągnięciach.<sup>65</sup>

Stefan Wołoszyn<sup>66</sup> wskazuje na to, że w okresie średniowiecza w Europie, polityka edukacyjna była silnie związana z interesami katolickich duchownych, a więc i z Watykanem. Ten miał ogromny wpływ na systemy edukacyjne i kształcenie młodych ludzi. Edukacja odbywała się głównie w szkołach katechetycznych, szkołach kościelnych i klasztorach, które były centrami wiedzy i nauki. W tym czasie retoryka kościelna dominowała w procesie edukacji. Szkoły i klasztory propagowały niechęć do rozwoju umysłowego, skupiając się głównie na nauczaniu religijnym i duchowym. Wpajano uczniom pogardę dla dóbr doczesnych, koncentrując ich uwagę na sprawach

---

<sup>64</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 24-27

<sup>65</sup> M. Salzman, R. MacMullen, *Christianity and Paganism in the Fourth to Eighth Centuries* w: *American Historical Review*, 105(3), s. 984-985

<sup>66</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 97-102

duchowych i wiecznych wartościach. Kościół zachęcał uczniów do oddawania swojego majątku na jego rzecz, obiecując w zamian wieczne zbawienie. Tym samym, polityka edukacyjna Kościoła służyła wzmocnieniu jego wpływów i akumulacji bogactwa.

Kościół katolicki wykorzystywał silne środki propagandowe, aby przekazywać swoje przesłanie i promować swoje cele polityczne. Był to ważny element w rozszerzaniu swojej władzy i zwiększaniu swojego majątku. Dysponował także środkami masowego przekazu, takimi jak kazania, ikony, obrazy czy freski, które miały wpływ na społeczność i kształtowały ich światopogląd. Warto jednak zaznaczyć, że w średniowiecznej Europie nie było jednolitego systemu edukacyjnego. Wiedza i nauka były dostępne głównie dla wyższych warstw społecznych, takich jak duchowni, arystokracja i niektórzy mieszczanie. Dostęp do edukacji był ograniczony dla ludności wiejskiej i niższych klas społecznych. Poza tym nie wszystkie szkoły i klasztory były zorientowane na represyjną politykę edukacyjną. W niektórych przypadkach istniały również ośrodki naukowe, które promowały rozwój intelektualny i umysłowy, takie jak szkoły katedralne czy uniwersytety, które przyczyniły się do ożywienia nauki i kultury w Europie.<sup>67</sup>

Kościelna polityka edukacji w średniowieczu ukształtowała się w hierarchiczną strukturę, która miała na celu podporządkowanie społeczeństwa zasadom chrześcijaństwa oraz wzmocnienie władzy kościelnych instytucji. W ramach tej struktury istniały różne rodzaje szkół, które miały za zadanie kształcenie i wychowanie w duchu chrześcijańskim. Stąd też szkoły klasztorne odgrywały ważną rolę w edukacji, zwłaszcza dla chłopców aspirujących do zostania członkami duchowieństwa. Te szkoły przy klasztorach oferowały kompleksowe kształcenie, obejmujące naukę czytania, pisanie, muzyki, a przede wszystkim teologii i nauk religijnych. Ich celem było przygotowanie przyszłych mnichów i kapłanów do służby w kościele. Obok szkół klasztornych istniały szkoły przy kościołach parafialnych, które miały za zadanie kształcić pozostałych wiernych społeczności lokalnej. Ich głównym celem było przekazywanie podstawowej wiedzy religijnej oraz kształtowanie cnót chrześcijańskich i posłuszeństwa wobec kościelnych hierarchów. Szkoły wyższego stopnia, zwane

---

<sup>67</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 27-27

również szkołami katedralnymi, działały przy katedrach i oferowały bardziej zaawansowane kształcenie.<sup>68</sup>

Ich program obejmował teologię, filozofię, nauki ścisłe, jak również studia prawnicze czy medycynę. Zaś celem tych szkół było przygotowanie przyszłych kapłanów i wysoko wykształconych duchownych. Oprócz tego istniały także szkoły trywialne, które były bardziej podstawowe i miały na celu nauczanie podstaw czytania, pisania i arytmetyki. Były to szkoły dla szerszej grupy społecznej, oferujące podstawową edukację dla dzieci z niższych warstw społecznych. Mimo prób kontrolowania wiedzy i kształcenia, pewne idee i osiągnięcia z innych kultur, takich jak arabska nauka czy starożytne dzieła filozoficzne, wpływały na rozwój europejskiej myśli i nauki. Wraz z upływem czasu, edukacja i wiedza zaczęły się ewoluować, a różne siły, w tym kościelna i świecka, miały swój odrębny wpływ na ten proces.

Wraz z rozwojem społeczeństwa i rosnącym zapotrzebowaniem na wiedzę, w XI wieku powstały pierwsze uniwersytety w Europie. Uniwersytety założone w miastach takich jak Bolonia, Paryż, Oksford, Cambridge czy Padwa, bardzo szybko stały się ośrodkami naukowymi, w których studenci mogli zdobywać wiedzę w różnych dziedzinach. W tym samym okresie w Polsce powstawały pierwsze szkoły katedralne, które miały swoje siedziby w Gnieźnie i Krakowie. Szkoły te były związane z katedrami i pełniły funkcję wyższych placówek edukacyjnych, gdzie nauczano teologii, filozofii i innych dziedzin nauki. W XIII wieku na terenie Polski działało około 13 szkół katedralnych oraz około 14 szkół kolegiackich. Powstawały także kolejne szkoły parafialne, które były bardziej dostępne dla szerszej grupy społecznej. Te szkoły realizowały program edukacyjny oparty na wartościach chrześcijańskich. Uczono podstaw czytania, pisania, arytmetyki, a także nauk religijnych.<sup>69</sup>

Pierwszy polski uniwersytet, jakim jest Uniwersytet Krakowski, został założony w XIV wieku, a konkretnie dnia 12 maja 1364 roku. Był to ważny krok w rozwoju polskiego systemu edukacyjnego. Uniwersytet Krakowski oferował szeroki zakres studiów, w tym teologię, filozofię, medycynę, prawo i inne dziedziny nauki. Stanowił ważny ośrodek kulturalny i intelektualny, przyciągając studentów z różnych części Europy. Głównie przez to, że powstanie uniwersytetów i rozwój wyższych placówek

---

<sup>68</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 97-102

<sup>69</sup> ibidem

edukacyjnych w Polsce i Europie w średniowieczu był wynikiem rosnącego zainteresowania wiedzą, rozwijającej się nauki i potrzeby niezależnych ośrodków naukowych. Uniwersytety stały się miejscami, gdzie studenci mogli rozwijać swoje umiejętności i pogłębiać swoją wiedzę, a także wymieniać się myślami i ideami z uczonymi z różnych środowisk. Wprowadzenie uniwersytetów i rozwój systemu szkolnictwa wyższego miały znaczący wpływ na rozwój nauki, filozofii, literatury i kultury. Tworzenie tych instytucji przyczyniło się do upowszechnienia wiedzy, promowania badań naukowych i rozwoju intelektualnego społeczeństwa.

Źródła wskazują jednak, że zaczęło się to zmieniać w okresie renesansu. Rozwój społeczny i gospodarczy w okresie renesansu przyniósł zmiany nie tylko w dziedzinach nauki i kultury, ale również w polityce edukacyjnej. W tym czasie pojawiły się głosy krytyki wobec dotychczasowej dominacji kościelnej retoryki w edukacji, co otworzyło drogę dla nowych nurtów myślowych, takich jak humanizm. Zdobył on popularność wśród mieszczan. Zakładał odejście od religijnej orientacji życia po życiu i skupienie się na sprawach doczesnych. Był oparty na ideach odrodzenia wartości i ideałów starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu. W centrum humanizmu znalazł się człowiek i jego indywidualne możliwości rozwoju.<sup>70</sup> Tym samym w ramach humanizmu, człowiek został uznany za istotę zdolną do samodzielnego myślenia, posiadającą rozum, inteligencję i wolę działania. Podkreślano znaczenie rozwoju osobistego, zdobywania wiedzy i umiejętności oraz rozwijania indywidualnych talentów. Humanizm wyrażał przekonanie, że jednostka ma odpowiedzialność za swoje życie i powinna podejmować indywidualne decyzje.<sup>71</sup>

Ten nowy sposób myślenia o człowieku i jego roli w społeczeństwie wpłynął na podejście do edukacji. Humanizm promował rozwój intelektualny, rozwijanie zdolności krytycznego myślenia, naukę języków klasycznych, jak łacina i greka, oraz rozwój nauk humanistycznych. Wiedza i umiejętności stały się podstawą dla osiągnięcia sukcesu i spełnienia w życiu. Odrodzenie idei humanistycznych miało duże znaczenie dla rozwoju edukacji, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa wyższego. Uniwersytety w tym okresie zaczęły wprowadzać nowe programy nauczania, skupiające się na humanistyce, filozofii, literaturze, historii i naukach społecznych. To umożliwiło

---

<sup>70</sup> S. Wołoszyn, S., *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 104-111

<sup>71</sup> C. Casalini, *Renaissance Humanism and Formative Education: A Philosophy of Education Deeply Rooted in History w: Journal of Critical Thinking on Pedagogy*, 10(2), s. 98-107

rozwój nowych dziedzin nauki i umożliwiło młodym ludziom zdobywanie szerokiego spektrum wiedzy.<sup>72</sup>

Renesansowa krytyka polityki edukacyjnej przyczyniła się tym samym do zmian i ustanowienia nowych standardów w edukacji. Postrzeganie człowieka jako istoty zdolnej do samodzielnego myślenia i odpowiedzialnej za swoje postępowanie stało się fundamentem nowych podejść do kształcenia. Wartości humanistyczne, takie jak rozwój umysłowy, krytyczne myślenie i zdobywanie wiedzy, odegrały kluczową rolę w nowym kształceniu, otwierając drogę do rozwinięcia nauk ścisłych, humanistycznych czy artystycznych. Dzięki temu renesans przyczynił się do rozwoju edukacji, promując ideę samorozwoju jednostki i rozwijającą się wiedzę, które były fundamentem dla dalszego postępu i oświecenia.<sup>73</sup>

W kontekście edukacji, humanizm przyczynił się do zmiany priorytetów i celów nauczania. Edukacja stała się nie tylko narzędziem przygotowującym do życia po śmierci, ale także środkiem umożliwiającym rozwój jednostki i spełnienie w życiu doczesnym. Renesansowe idee humanistyczne miały znaczący wpływ na rozwój systemu edukacji, powstanie nowych szkół i uniwersytetów, oraz na rozwój nauki, sztuki i kultury. Dzięki humanizmowi, edukacja stała się bardziej ukierunkowana na rozwój człowieka jako jednostki, jego zdolności intelektualne i kreatywność. To zapoczątkowało nową erę w polityce edukacyjnej, promującą autonomię jednostki, rozwój umysłu i zdobywanie wiedzy jako narzędzia dla osiągnięcia pełni życiowej.<sup>74</sup>

W XV wieku we Włoszech powstały pierwsze szkoły humanistyczne, które miały odmienne podejście do edukacji w porównaniu do szkół kościelnych. Jednym z przykładów takiej szkoły było Dom Radości w Mantui. Szkoła ta odrzucała karanie uczniów fizycznie i stosowanie poniżających praktyk. Zamiast tego, zachęcano uczniów do samodzielnego rozwoju oraz poznawania dziedzictwa kulturowego starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu, włączając w to wzorce moralne i dbanie o kondycję fizyczną. Co więcej, w szkole uczyły się również dziewczęta, co było rzadkością w tamtym czasie. Pojawienie się szkół humanistycznych w Europie otworzyło drogę dla dalszego rozwoju tego typu placówek edukacyjnych. Stopniowo powstawały różne rodzaje szkół, takie jak kolegia i gimnazja. Przykładem gimnazjum,

---

<sup>72</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 43-45

<sup>73</sup> S. Wołoszyn, S., *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 104-111

<sup>74</sup> ibidem



które stało się wzorem dla innych europejskich szkół średnich, było gimnazjum w Strasburgu, założone w 1538 roku.

Szkoły humanistyczne mogły być zarówno szkołami świeckimi, jak i katolickimi czy protestanckimi, w zależności od kontekstu religijnego danego regionu. Niezależnie od wyznania, te szkoły zazwyczaj utrzymywały wysoki poziom nauczania i stawiały nacisk na rozwój umysłowy uczniów. Powstanie szkół humanistycznych było ważnym krokiem w rozwoju systemu edukacji w Europie. Te placówki wprowadzały nowe metody nauczania, skupiające się na rozwijaniu intelektu, krytycznego myślenia, znajomości języków klasycznych i wiedzy humanistycznej. Dzięki nim, edukacja stała się bardziej dostępna dla różnych grup społecznych i przyczyniła się do poszerzenia horyzontów intelektualnych w społeczeństwie.<sup>75</sup>

Także w Polsce rozpoczął się dynamiczny rozwój gimnazjów humanistycznych. Pierwsze polskie gimnazjum humanistyczne powstało w 1519 roku w Poznaniu, a następnie kolejne szkoły tego typu powstały w Gdańsku, Toruniu, Elblągu, Lesznie i Pińczowie. W tym czasie na polskich ziemiach powstały również kolegia jezuickie, takie jak w Poznaniu, Wilnie, Pułtusk i Braniewie. Uniwersytet Krakowski również rozwinął swoje gimnazja w formie kolonii akademickich. Rozwój polskiego szkolnictwa w XVI wieku był prawdziwym renesansem, a polska polityka edukacyjna nie różniła się znacząco od tego, co miało miejsce w innych częściach Europy. W 1551 roku została wydana pierwsza książka w języku polskim, która omawiała znaczenie edukacji - "O szkołach czyli akademiach" autorstwa Szymona Marcyjusza. Kilka lat później, bo już w 1558 roku, ukazała się pierwsza książka pedagogiczna napisana w języku polskim - "Książki o wychowaniu dzieci" autorstwa Erazma Glicznera-Skrzetuskiego.<sup>76</sup>

Polskie szkoły adaptowały wzorce zachodniej polityki edukacyjnej, co oznaczało, że wprowadzano podobne cele i standardy nauczania. Gimnazja humanistyczne kładły nacisk na rozwój umysłowy, nauczanie języków klasycznych, retorykę i humanistyczną wiedzę. Kolegia jezuickie natomiast kształciły przyszłych duchownych i skupiały się na wychowaniu religijnym i moralnym. Rozwój polskiego

---

<sup>75</sup> L. Stern, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*. By Robert Black w: *Journal of Interdisciplinary History*, 34, s. 85-86

<sup>76</sup> S. Wołoszyn, S., *Wychowanie i kultura umysłowa w epoce renesansu w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 104-111

szkolnictwa w XVI wieku był zgodny z ogólnymi trendami edukacyjnymi w Europie. Polska polityka edukacyjna była w dużej mierze inspirowana zachodnimi wzorcami i stawiała na rozwój umysłu, wiedzy humanistycznej i moralności wśród uczniów. Bardzo ważną rolę w tym przedsięwzięciu odegrał Andrzej Frycz Modrzewski. Oprócz swojej działalności jako dyplomata i współpracownika hierarchii kościelnych, był także autorem traktatów, w których wyrażał swoje poglądy na temat reformy polskiego ustroju politycznego, kultury i oświaty. Przez swoje traktaty i działania, wpłynął na debatę i świadomość społeczną dotyczącą potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce. Jego idee dotyczące roli szkół, równości, finansowania edukacji i niezależności kraju miały wpływ na rozwój polskiego systemu edukacyjnego w kolejnych wiekach.<sup>77</sup>

W piątej księdze swojego traktatu "O poprawie Rzeczypospolitej ksiąg pięć"<sup>78</sup>, poświęcił on wiele uwagi polskiej polityce edukacji. Jego zdaniem szkoły powinny służyć do rozwijania już posiadanych zdolności oraz nabywania nowych umiejętności. Uważał, że szkoły powinny być miejscem, w którym kształtują się najbardziej inteligentne i utalentowane umysły. Był zwolennikiem publicznego i powszechnego szkolnictwa, opowiadając się za równością wszystkich ludzi. Podkreślał także również konieczność przeznaczenia znacznych majątków kościelnych na finansowanie edukacji. Ten pogląd wynikał z przekonania, że kraj powinien stworzyć własny kościół i uniezależnić się od papieża. Było to związane z jego wizją polskiej niezależności i rozwoju, gdzie edukacja odgrywałaby kluczową rolę w tworzeniu nowoczesnego społeczeństwa.<sup>79</sup>

Także wybitny pedagog i teolog Jan Amos Komeński odegrał istotną rolę w historii polskiego systemu edukacji. Jego publikacje, takie jak "Wielka dydaktyka" czy "Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom", przyczyniły się do rozwoju nowoczesnej polityki edukacyjnej opartej na organizacji szkół i klas. Według niego każda szkoła powinna być podzielona na sześć odrębnych klas, które odpowiadają różnym etapom rozwoju uczniów. Przedstawiał w swoich dziełach szczegółowe wytyczne dotyczące treści nauczania, metodyki oraz czasu przeznaczanego

---

<sup>77</sup> S. Wołoszyn, S., *Wysztalcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 104-111

<sup>78</sup> Wizja idealnej Rzeczypospolitej zapewniającej harmonijny rozwój społeczeństwa w: Pamięć Polski (2021), dostępne na: [www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej](http://www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>79</sup> S. Wołoszyn, S., *Wysztalcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 104-111

na poszczególne przedmioty. Uczniowie mieli się uczyć przez określone godziny lekcyjne od rana do południa, co miało zapewnić systematyczny i kompleksowy rozwój.<sup>80</sup>

Promował on<sup>81</sup> ideę edukacji dostępnej dla wszystkich, niezależnie od pochodzenia czy statusu społecznego. Jego reformatorskie podejście obejmowało także wprowadzenie praktycznych metod nauczania, takich jak nauka przez obrazki czy doświadczenia sensoryczne, które miały pomóc uczniom w lepszym przyswajaniu wiedzy. Jego idee miały duże znaczenie dla rozwoju pedagogiki i organizacji szkolnictwa. Wpłynęły na reformy edukacyjne w wielu krajach, zarówno w czasach współczesnych, jak i w dalszej historii. Komeński jest uznawany za jednego z pionierów nowoczesnej pedagogiki, a jego dorobek wciąż stanowi inspirację dla wielu pedagogów i badaczy. Założenia zaproponowane przez Jana Amosa Komeńskiego zawierały również rozróżnienie na cztery typy szkół. Szkoły te odpowiadały różnym etapom rozwoju uczniów i miały na celu rozwijanie umiejętności intelektualnych oraz nabywanie wiedzy. Zgodnie z jego założeniem są to:

- do 6 lat - szkoła macierzyńska (łac. *latinitas*) zakładająca wychowanie w rodzinie, gdzie rolę nauczycielki sprawuje matka;
- 6-12 lat - szkoła elementarna (łac. *grammatica*), w której dzieci uczą się w ramach języka ojczystego, a która obejmuje wszystkie dzieci bez względu na demografię;
- 12-18 lat - szkoła średnia lub gimnazjum (łac. *humaniora*), w którym dzieci uczą się w ramach języka łacińskiego, a które obejmuje młodzież o wysokich zdolnościach umysłowych;
- 18-24 lata - akademia (łac. *philosophia*), w której uczyć się powinni wybitni uczniowie, wyróżniający się na tle innych i aspirujący do miana osób uczonych.<sup>82</sup>

Zmiany, jakie nastąpiły w polityce edukacyjnej w epoce oświecenia były fundamentalne. Oświecenie, które było czasem wyraźnego postępu intelektualnego i społecznego, spowodowało pojawienie się nurtu humanistycznego, obok którego

---

<sup>80</sup> K. Żegnałek, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego w: Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne (Pedagogika)*, s. 63-91

<sup>81</sup> J. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Warszawa 1883, s. 207-237

<sup>82</sup> P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Lublin 2010, s. 53-58

powstał również nurt racjonalistyczny. Racjonalizm kładł nacisk na rozum i logiczne myślenie jako podstawowe narzędzia poznawcze. Twórcy tego nurtu, tacy jak René Descartes, John Locke czy Immanuel Kant, dążyli do oparcia nauki i filozofii na racjonalnych przesłankach, które były jasne, obiektywne i wyraźne.<sup>83</sup>

Empiryzm, który był częścią racjonalizmu, głosił, że wiedza powinna być oparta na doświadczeniu i obserwacji. John Locke w swoim dziele "Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego" podkreślał, że umysł człowieka jest początkowo tabula rasa, pustą kartą, którą wypełniają doświadczenia zmysłowe. Odrzucał on więc nauki oparte na wierzeniach i spekulacjach, a postulował badanie i analizę konkretnych faktów. Natomiast krytycyzm reprezentowany przez Immanuela Kanta, skupiał się na krytycznym badaniu możliwości i granic poznania ludzkiego. Kant stawiał pytanie o możliwość poznania obiektywnej rzeczywistości i wypracował krytyczne metody poznawcze, które miały pomóc w ustaleniu granic ludzkiego rozumu.<sup>84</sup>

Wpływ racjonalizmu i empiryzmu na edukację był istotny. Postulowano, aby nauki i wiedza opierały się na racjonalnych przesłankach i były dostępne dla wszystkich, niezależnie od wiary czy emocji. W rezultacie władze państwowe zaczęły przejmować rolę oświatową, zastępując dotychczas dominującą rolę władz kościelnych. Polityka edukacyjna, kreowana przez władze państwowe, coraz bardziej przesuwiała się w stronę świeckości, a placówki kościelne traciły swoje wpływy. Rozwój myśli racjonalistycznej i krytycznej przyczynił się do zmian w sposobie postrzegania i organizowania edukacji, przesuwał ją w stronę naukowego i racjonalnego podejścia. Było to ważne dla rozwoju nauki, filozofii i społeczeństwa jako całości.<sup>85</sup>

Pod koniec XVIII wieku i na początku XIX wieku w Europie pojawiła się tendencja do wprowadzania egzaminów maturalnych jako formy oceny i selekcji uczniów. Egzaminy te stawały się ważnym kryterium w rekrutacji na uniwersytety oraz w procesie powoływania do stanowisk w administracji publicznej. Pierwszy egzamin tego rodzaju został przeprowadzony w Prusach. W tym samym okresie

---

<sup>83</sup> S. Wołoszyn, Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>84</sup> H. Ferguson, *Locke's theory of knowledge* w: *Australasian Journal of Philosophy*, 12(3), s. 186-198

<sup>85</sup> S. Wołoszyn, Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

we Francji wprowadzano zmiany w zakresie edukacji dziewcząt, dążąc do poszerzenia dostępu do nauki dla kobiet.<sup>86</sup>

Ówczesne państwa zaczęły również postulować większy nadzór nad systemem edukacyjnym jako fundamentem społecznym. Jednak wprowadzenie powszechnego zwierzchnictwa państwa nad oświatą nie zawsze przynosiło oczekiwane rezultaty. Wprowadzenie tych zmian spotykało się z różnymi trudnościami i wyzwaniem, a ich skuteczność była często dyskusyjna. Te zmiany w zakresie egzaminów maturalnych oraz roli państwa w edukacji miały na celu podniesienie standardów i jakości nauczania oraz stworzenie bardziej jednolitego i scentralizowanego systemu edukacyjnego. Jednak ich wpływ i efektywność różniły się w zależności od kontekstu historycznego i politycznego poszczególnych krajów.<sup>87</sup>

W początkach XVIII wieku polskie szkolnictwo cierpiało z powodu niskiej jakości kształcenia i zaniedbań na wszystkich poziomach. Polityka edukacyjna w Polsce była nieefektywna, co miało poważne konsekwencje. Według Hugona Kołłątaja<sup>88</sup> wiedza Polaków była na tak niskim poziomie, że nie mogli się nawzajem zrozumieć, co prowadziło do sporów i nieporozumień. W czasie szkolnym uczniowie byli zmuszani do powtarzania nieprzydatnych konceptów i gramatycznych reguł oraz doznawali dotkliwych kar. Ta forma kształcenia skupiała się na bezsensownym zapamiętywaniu bez zrozumienia i nie wspierała rozwijania praktycznych umiejętności czy kreatywności. Cały system edukacyjny był zaniedbany, co negatywnie wpływało na rozwój intelektualny i społeczny społeczeństwa polskiego. Te słabości polskiego systemu edukacyjnego były jednym z czynników, które przyczyniły się do upadku Rzeczypospolitej w kolejnych dekadach. Dopiero w kolejnych latach i wiekach następowały próby reformy i modernizacji polskiego szkolnictwa, dążące do poprawy jakości kształcenia i dostępności do edukacji dla wszystkich warstw społecznych.<sup>89</sup>

Stan polskiej edukacji zmienić chciał także Stanisław Konarski, który odegrał znaczącą rolę w poprawie stanu polskiego szkolnictwa na początku XVIII wieku. Jako wykształcony i zasłużony pedagog, który zgłębiał idee oświatowe w Rzymie i Paryżu,

---

<sup>86</sup> ibidem

<sup>87</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>88</sup> Kołłątaj, H. (1905), *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750-1764)*, Warszawa: Gebethner i Wolff, s. 15-27

<sup>89</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

przyniósł ze sobą cenne doświadczenia i inspiracje do kraju. Jego głównym celem było uczynienie ze szkół miejsc, w których formuje się charaktery dzieci i młodzieży, uwzględniając ducha patriotycznego.<sup>90</sup>

W 1754 roku opublikował on swoje słynne dzieło "Mowa jak od wczesnej młodości wychować uczciwego człowieka i dobrego obywatela" (łac. *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate forzando*). W tej pracy przedstawił ważne tezy dotyczące znaczenia oświaty i jej roli w kształtowaniu jednostek. Konarski postulował, że szkoły powinny być miejscem, w którym rozwija się umiejętności moralne i intelektualne uczniów, kładąc szczególny nacisk na rozwijanie patriotyzmu i odpowiedzialności obywatelskiej.<sup>91</sup>

Działania Konarskiego miały realny wpływ na poprawę jakości polskiego szkolnictwa. Jego reformatorskie podejście doprowadziło do szeregu zmian, zarówno organizacyjnych, jak i programowych. Jednym z najważniejszych osiągnięć było powołanie w 1765 roku przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego Szkoły Rycerskiej, która stała się pierwszą nową, świecką uczelnią w Polsce. Szkoła ta miała na celu kształcenie młodzieży w duchu patriotyzmu, etyki i odpowiedzialności obywatelskiej.<sup>92</sup>

Dzięki zasługom Konarskiego i innych reformatorów, polska polityka edukacyjna zaczęła stopniowo zmieniać się na lepsze. Kształcenie dzieci i młodzieży zyskało na znaczeniu, a nowe instytucje edukacyjne powstawały w całym kraju. Reformy te miały długofalowy wpływ na rozwój polskiego społeczeństwa, przygotowując młode pokolenie do pełnienia roli obywateli świadomych swoich praw i obowiązków, a także uczciwych, odpowiedzialnych ludzi. Jego działania są nieodłączną częścią historii polskiego oświaty i pozostawiają trwałe dziedzictwo w rozwoju polskiego szkolnictwa.<sup>93</sup>

Polska edukacja zaczęła się rozwijać. Jeszcze w XVIII wieku, bo w dniu 14 października 1773 roku, Sejm Rzeczypospolitej powołał Komisję Edukacji

---

<sup>90</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>91</sup> D. Koźmian, *Wychowanie obywatelskie w poglądach ks. Stanisława Konarskiego (1700-1773) w: Szczecińskie Studia Kościelne*, 4(1993), s. 111-119

<sup>92</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>93</sup> K. Kossowska, *Wychowanie obywatelskie w pismach i działalności Stanisława Konarskiego w: PROSOPON Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne*, 25(4), s. 35-41

Narodowej, która miała wyjątkowe znaczenie w historii oświaty nie tylko w Polsce, ale również w Europie. Była to pierwsza instytucja tego rodzaju na kontynencie. Komisja Edukacji Narodowej została ustanowiona jako organ centralny odpowiedzialny za politykę edukacyjną państwa. Bezpośrednio podlegała sejmowi, miała za zadanie stworzyć spójny system szkolnictwa, który obejmowałby wszystkie szczeble edukacji. Zaś głównym celem Komisji Edukacji Narodowej było zapewnienie powszechnej edukacji na terenie Rzeczypospolitej. W ramach tego celu, opracowano plany i programy nauczania dla szkół ludowych, szkół średnich i szkół wyższych. Szkoły miały być prowadzone w duchu świeckim, niezależnym od wpływów kościelnych. Nadto jej celem było zapewnienie edukacji dziewcząt i promowanie równości płci w dostępie do nauki.<sup>94</sup>

Ważną innowacją wprowadzoną przez Komisję Edukacji Narodowej było ustanowienie szkół ludowych, które miały zapewnić podstawowe wykształcenie wszystkim dzieciom bez względu na ich pochodzenie czy status społeczny. Szkoły średnie miały zapewniać dalsze kształcenie, a szkoły wyższe miały przygotowywać kadry naukowe i intelektualne dla kraju. Stąd też działania Komisji Edukacji Narodowej miały ogromny wpływ na rozwój polskiego systemu edukacyjnego. Jej reformy przyczyniły się do poprawy jakości kształcenia, zwiększenia dostępności edukacji dla szerszych grup społecznych oraz podniesienia świadomości i wykształcenia społeczeństwa jako całości. Komisja odegrała kluczową rolę w rozwoju oświaty w Polsce, pozostawiając trwałe dziedzictwo w polityce edukacyjnej kraju.<sup>95</sup>

Już w 1783 roku Komisja Edukacji Narodowej wydała Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, które miały ogromne znaczenie dla polskiej polityki edukacyjnej. Ustawy te stanowiły kompleksowe regulacje dotyczące systemu edukacyjnego, programów nauczania, kształcenia nauczycieli i nadzoru nad szkołami. Ustawy one ustaliły strukturę i funkcjonowanie szkolnictwa w Rzeczypospolitej. Określiły programy nauczania, które miały bardziej praktyczne zastosowanie, z naciskiem na umiejętności praktyczne i zawodowe, co skutkowało ograniczeniem nauczania łaciny. Ponadto

---

<sup>94</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>95</sup> J. Urniaz, *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość w: Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 03(1), s. 11-27

ustanowiły nowy stan nauczycielski dla nauczycieli akademickich, który był stanem świeckim, niezależnym od wpływów kościelnych.<sup>96</sup>

Ustawy regulowały również sprawy administracyjne związane ze szkolnictwem, takie jak organizacja i zarządzanie szkołami, nadzór nad nauczycielami oraz procedury egzaminacyjne. Były one kompleksowym dokumentem, który zapewnił spójność i standardy w polskim systemie edukacyjnym. Dzięki aktom Komisji Edukacji Narodowej, polska polityka edukacyjna stała się bardziej kompleksowa i zorientowana na praktyczne potrzeby społeczne. Wprowadzone zmiany miały na celu podniesienie jakości nauczania, rozwijanie praktycznych umiejętności uczniów i kształtowanie odpowiednich kompetencji nauczycieli. To przyczyniło się do dalszego rozwoju oświaty w Polsce i umocnienia jej pozycji w społeczeństwie.<sup>97</sup>

Wraz z wprowadzeniem reform, Komisja Edukacji Narodowej odegrała istotną rolę w wydawaniu pierwszych polskich podręczników służących nauce szkolnej. W 1785 roku został opublikowany "Elementarz dla szkół parafialnych podstawowych", który był przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych. Rok wcześniej, w 1778 roku, ukazała się pierwsza część "Gramatyki dla szkół narodowych". Autorami tych podręczników byli uznani naukowcy, którzy przyczynili się do opracowania materiałów dydaktycznych odpowiadających potrzebom edukacyjnym.<sup>98</sup>

Komisja Edukacji Narodowej odegrała ważną rolę w rozwoju polskiego systemu edukacyjnego i miała ogromny wpływ na politykę edukacyjną kraju. Jej prace były jednak przerwane wraz z rozbiorem Polski, które doprowadziły do upadku państwa. W okresie rozbiorów, kontrolę nad polityką edukacyjną na obszarach zaboru polskiego przejęły państwa zaborcze, które wprowadzały własne programy i zmiany w systemie szkolnictwa. Mimo przerwania działań Komisji Edukacji Narodowej, jej wkład w rozwój polskiego systemu edukacyjnego i wydawanie podręczników przyczynił się do podniesienia jakości nauczania i dostępności materiałów dydaktycznych. Jej reformy zainspirowały dalszy rozwój polskiego szkolnictwa i odegrały istotną rolę w kształtowaniu polskiej polityki edukacyjnej.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 115-130

<sup>97</sup> ibidem

<sup>98</sup> ibidem

<sup>99</sup> J. Urniaz, *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość w: Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 03(1), s. 11-27



W zaborze rosyjskim istotną rolę w reformowaniu szkolnictwa odegrał Adam Jerzy Czartoryski, który utrzymywał dobre stosunki z carem Aleksandrem I. Jego zaangażowanie przyczyniło się do poparcia działań Komisji Edukacji Narodowej i wzorowania się na jej rozwiązaniach. Dzięki staraniom Czartoryskiego i innych działaczy o polskich korzeniach, w 1808 roku utworzono publiczne szkoły elementarne, zarówno wiejskie, jak i miejskie. W ramach tych szkół, wykorzystywany był elementarz "Nauka początkowego, czytania, pisania i rachowania" autorstwa Konstantego Wolskiego i Antoniego Dąbrowskiego. Konstanty Wolski również wydał książkę "Przepisy dla nauczycieli dających naukę początkową czytania", która stanowiła pomoc dla nauczycieli w prowadzeniu lekcji. W tym okresie, popularne stały się również niedzielne szkoły dokształcające dla robotników i rzemieślników, które zostały stworzone przez Stanisława Staszica. Miały one charakter szkół zawodowych, umożliwiających zdobycie dodatkowych umiejętności i wiedzy. Działania Czartoryskiego i innych reformatorów wpłynęły na rozwój polskiego systemu edukacji w zaborze rosyjskim, poprawiając dostępność nauki i kształtując duch szkolnictwa publicznego oraz zawodowego. Ich starania przyczyniły się do podniesienia poziomu edukacji i rozwoju polskiego społeczeństwa, mimo znajdowania się pod zaborami.<sup>100</sup>

Mimo trwającego zaboru rosyjskiego, w Warszawie i innych miastach podległych Rosji powstawały nowe instytucje edukacyjne. W 1800 roku założono Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk, które stanowiło ośrodek naukowy i intelektualny.<sup>101</sup> W 1807 roku otwarto uczelnię kształcąca w dziedzinie prawa, a w 1809 roku powstała uczelnia lekarska. Zaś najważniejszym osiągnięciem w tym okresie było otwarcie Uniwersytetu Warszawskiego w 1816 roku. Uniwersytet ten stał się ważnym ośrodkiem naukowym i edukacyjnym, oferującym różnorodne kierunki studiów. Oprócz Uniwersytetu Warszawskiego, w Warszawie i innych miastach zaboru rosyjskiego powstawały także inne szkoły i uczelnie wyższe.<sup>102</sup>

Przykładem takiej instytucji jest Szkoła Dramatyczna, która działała od 1811 roku przy Teatrze Narodowym w Warszawie. Szkoła ta kształciła aktorów i była istotnym miejscem rozwoju teatru w Polsce. W 1826 roku została przekształcona w Instytut Muzyki i Deklamacji, kontynuując swoją działalność w zakresie kształcenia

---

<sup>100</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>101</sup> [www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/towarzystwo-przyjaciol-nauk;3988459.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/towarzystwo-przyjaciol-nauk;3988459.html)

<sup>102</sup> [www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Warszawski;3991463.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Warszawski;3991463.html)

artystycznego. Mimo trudności związanych z okresem zaborów, Polacy pokazali swój upór w zakresie polityki edukacyjnej. Powstawanie tych instytucji edukacyjnych świadczyło o dążeniu Polaków do rozwijania nauki i kultury oraz o utrzymaniu polskiego ducha narodowego w trudnych czasach.<sup>103</sup>

W 1862 roku Komisja Rządowa Wyznań i Oświadczenia Publicznego wprowadziła Ustawę szkolną, która miała na celu przywrócenie polskiego charakteru wszystkim szkołom niezależnie od ich poziomu i profilu. Było to ważne wydarzenie, które umożliwiło rozwój polskiego systemu edukacji. W wyniku tej ustawy w latach 1862-1869 przywrócono również Szkołę Główną w Warszawie, która stała się czysto polską uczelnią wyższą. Szkoła Główna odegrała istotną rolę w rozwijaniu polskiej nauki i kultury.<sup>104</sup> Dodatkowo w 1869 roku powstał Cesarski Uniwersytet Warszawski, który funkcjonował do 1915 roku. Na tym uniwersytecie prowadzono wykłady w języku rosyjskim, co było wynikiem polityki rusyfikacyjnej zaborczej władzy. Mimo to uniwersytet ten stanowił ważny ośrodek akademicki, przyczyniając się do rozwoju nauki i kształcenia w Warszawie.<sup>105</sup>

Te wydarzenia zdecydowanie odzwierciedlają dążenie Polaków do zachowania i rozwijania polskiego charakteru w dziedzinie edukacji pomimo trudności związanych z zaborami. Przywrócenie polskiego charakteru szkołom i powstanie polskich uczelni stanowiło ważny krok w umacnianiu narodowej tożsamości i umiejętności rozwoju naukowego w Polsce.

W wyniku rusyfikacji zaborczych władz, polski system edukacji został całkowicie poddany rosyjskiemu wpływowi. Wielu polskich nauczycieli zostało zmuszonych do opuszczenia swoich stanowisk, a szkoły polskie zostały zlikwidowane lub poddane rosyjskiej kontroli. To spowodowało ogromne trudności w dostępie do edukacji dla polskiej ludności. W rezultacie zaborczej polityki edukacyjnej, popyt na szkoły prywatne i edukację domową znacząco wzrósł. Jednakże, te formy edukacji były dostępne głównie dla zamożniejszych warstw społecznych, co przyczyniło się

---

<sup>103</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>104</sup> ibidem

<sup>105</sup> [www.uw.edu.pl/uniwersytet/historia-uw/](http://www.uw.edu.pl/uniwersytet/historia-uw/)

do pogłębienia nierówności w dostępie do edukacji. W efekcie, odsetek analfabetów wśród polskiej ludności znacznie wzrósł.<sup>106</sup>

W 1905 roku rozpoczęły się walki o polonizację szkół, gdy polska młodzież zaczęła występować przeciwko zaborcom. Młodzi ludzie masowo opuszczali rosyjskie szkoły i uczelnie, dążąc do przywrócenia polskiego charakteru edukacji. Wybuchły strajki i manifestacje, które były wyrazem oporu wobec narzucanej rusyfikacji i dążenia do odzyskania polskiego systemu edukacji. Ten okres walki i społecznego ruchu przyczynił się do narodowego odrodzenia i umocnienia polskiej tożsamości, a także do ostatecznego zwycięstwa i przywrócenia polskiego systemu edukacji po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. W przypadku zaboru pruskiego, polski system oświatowy został zgermanizowany od samego początku. Pruskie władze wprowadzały niemieckojęzyczne programy nauczania, promowały niemiecką kulturę i język, a także kontrolowały polskie szkolnictwo. Jednak polska społeczność nie poddawała się temu procesowi germanizacji i podejmowała liczne próby zachowania polskich tradycji edukacyjnych. Mimo utrudnień i germanizacji, polska społeczność podejmowała działania na rzecz zachowania polskiej tożsamości i tradycji edukacyjnych.<sup>107</sup>

W 1848 roku powstało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, które miało na celu obronę i rozwój polskiego systemu edukacji. Ewaryst Estkowski był założycielem tego towarzystwa oraz redaktorem czasopisma "Szkoła Polska". Jego prace skupiały się na promocji inicjatyw edukacyjnych o polskich korzeniach, szczególnie podkreślając znaczenie Komisji Edukacji Narodowej i wydawanych przez nią aktów prawnych. Następnie w 1857 roku powstało Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, które miało na celu rozwijanie działalności naukowej i kulturalnej. Towarzystwo to stanowiło pewne centrum intelektualne, które wspierało badania naukowe oraz promowało polską kulturę.<sup>108</sup>

W kolejnych latach powstały także inne organizacje mające na celu poprawę oświaty i promocję polskiej edukacji. W latach 1872-1878 działało Towarzystwo Oświaty Ludowej, które zakładało biblioteki i czytelnie, a od 1880 roku działało Towarzystwo Czytelni Ludowych, które promowało edukację w polskim języku

---

<sup>106</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>107</sup> J. Miąso, *Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905-1907: w stulecie strajku szkolnego w: Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 44, s. 75-103

<sup>108</sup> A. Włusek (2015), *Pierwsze stowarzyszenia nauczycielskie na ziemiach polskich w: Historykon.pl*, [www.historykon.pl/pierwsze-stowarzyszenia-nauczycielskie-na-ziemiach-polskich/](http://www.historykon.pl/pierwsze-stowarzyszenia-nauczycielskie-na-ziemiach-polskich/)

i polskim duchu. Działalność tych organizacji przyczyniła się do kultywowania polskiej edukacji i rozwijania środowiska kulturalnego w zaborze pruskim.<sup>109</sup>

Jednocześnie w 1871 roku wprowadzono w zaborze pruskim zakaz używania języka polskiego w urzędach i sądach, co miało na celu całkowitą germanizację systemu edukacyjnego. Polacy nie zaakceptowali tej decyzji i zaczęli podejmować działania w celu przywrócenia możliwości używania języka polskiego w swoim środowisku edukacyjnym. Wyjątkowo donośnym przejawem oporu były wydarzenia w 1901 roku w miejscowości Września, gdzie polskojęzyczna młodzież protestowała przeciwko przymusowemu nauczaniu w języku niemieckim. Wybuchł tam strajk szkolny, a protestujące dzieci odmawiały uczestnictwa w niemieckich lekcjach. Sytuacja ta wywołała szerokie poruszenie i ostatecznie zyskała rozgłos na arenie międzynarodowej. W wyniku tego protestu władze niemieckie wytoczyły proces dzieciom, co jeszcze bardziej podkreśliło walkę Polaków o swoje prawa językowe i edukacyjne w zaborze pruskim.<sup>110</sup>

Stefan Wołoszyn<sup>111</sup> podkreśla jednak, że zabór austriacki różnił się od zaboru rosyjskiego i pruskiego zarówno pod względem politycznym, jak i oświatowym. Na terenach okupowanych przez Austrię, szczególnie w Galicji, polska oświata miała większą autonomię i możliwość rozwoju w porównaniu do innych zaborów. Po upadku monarchii austriackiej i powstaniu Austro-Węgier, Galicja stała się regionem autonomicznym z własnymi władzami. To pozwoliło na rozwój polskiego systemu edukacji, chociaż utrudniony był przez niski poziom rozwoju gospodarczego tych terenów. Mimo germanizacji w początkowym okresie, austriackie władze stopniowo zaczęły wprowadzać reformy, które sprzyjały odradzaniu się polskiego szkolnictwa. Powstawały nowe szkoły i instytucje edukacyjne, a polski język mógł być używany w nauczaniu. Zmiany te były możliwe dzięki autonomii Galicji i większej tolerancji ze strony austriackich władz w porównaniu do innych zaborców.

Za ponowną organizację polskiej edukacji na terenach Galicji, a więc skupionych wokół Krakowa, odpowiadał Józef Dietl. Odegrał on niezwykle istotną rolę w reorganizacji polskiego systemu edukacji na terenach Galicji, szczególnie wokół

---

<sup>109</sup> W. Lipiński, *Spoleczny wehikul czasu: w obronie polskiego języka - Towarzystwo Czytelni Ludowych* w: *Publicystyka NGO.pl*, <http://publicystyka.ngo.pl/spoleczny-wehikul-czasu-w-obronie-polskiego-jezyka-towarzystwo-czytelni-ludowych-foto>

<sup>110</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>111</sup> ibidem

Krakowa. W 1866 roku założył Rząd Szkolny Krajowy, które stanowiło centralną instytucję zarządzającą oświatą w szkołach ludowych i szkołach średnich w regionie. Rząd Szkolny Krajowy miał kluczowe znaczenie w przywróceniu polskiego charakteru edukacji w Galicji. Zaś jednym z najważniejszych osiągnięć Rządu Szkolnego Krajowego było stworzenie programów nauczania w języku polskim oraz organizacja podręczników potrzebnych do prowadzenia nauki. Dzięki temu uczniowie mieli możliwość zdobywania wiedzy w języku ojczystym. Ponadto, podjęto ważną decyzję o wprowadzeniu obowiązkowego uczęszczania dzieci do szkół ludowych, gdzie nauka była bezpłatna. Ta inicjatywa przyczyniła się do znacznego wzrostu odsetka społeczeństwa, które kończyło szkoły podstawowe, gimnazja oraz uczelnie wyższe.<sup>112</sup>

Działalność Józefa Dietla i Rządu Szkolnego Krajowego odegrały niezwykle istotną rolę w przywracaniu polskiego charakteru edukacji na terenach Galicji. Ich starania przyczyniły się do rozwijania polskiego systemu szkolnictwa, wzmacniania polskiego języka i kultury oraz umożliwienia coraz większej liczbie ludzi dostępu do edukacji na różnych szczeblach. W duchu postępu i zmian, Uniwersytet Krakowski od 1870 roku rozpoczął ponownie prowadzenie zajęć w języku polskim. Był to ważny krok w umożliwieniu studentom zdobywania wykształcenia na najwyższym szczeblu w swoim rodzimym języku.<sup>113</sup> Drugim ważnym ośrodkiem polskiej oświaty w zaborze austriackim był Lwów. W tym mieście zmiany następowały w równie szybkim tempie i odnosiły podobne sukcesy. Również tam wprowadzono polski język nauczania, organizowano polskie szkoły i uczelnie, przyczyniając się do rozwijania kulturalnego i edukacyjnego potencjału regionu.<sup>114</sup>

Wraz z pokonaniem zaborców, cały świat, a wraz z nim i Polacy, wkroczyli w XX wiek. Ten zaś, w połączeniu z intensywnym rozwojem technicznym i gospodarczym, doprowadził również do wzrostu znaczenia edukacji na każdym szczeblu. Wykształcenie zaczęło być jeszcze bardziej istotne niż wcześniej, zaś jego zdobywanie stało się czymś powszechnym. Niemal każdy rozwinięty europejski kraj realizował już wtedy swoją politykę edukacyjną, opartą na systemie szkół i placówek. Co do zasady były one w większości krajów powszechne, bezpłatne i oparte na równym

---

<sup>112</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>113</sup> Z. Tabaka, *Galicyjskie ustawodawstwo szkolne w okresie kampanii rezolucyjnej 1866-1873 w: Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, 43, s. 273-287

<sup>114</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

dostępie do oświaty. Edukację rozpoczynano zazwyczaj od przedszkola, dając możliwość jej ukończenia na uczelniach wyższych. Ten dynamiczny rozwój edukacji miał ogromne znaczenie dla społeczeństw, ponieważ umożliwiał rozwijanie umiejętności, zdobywanie wiedzy i rozwijanie potencjału jednostki. Edukacja stała się kluczowym czynnikiem w rozwoju społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Dzięki niej społeczeństwa mogły poszerzać swoje horyzonty, angażować się w nowe dziedziny i rozwijać się na wielu płaszczyznach. Polityka edukacyjna koncentrowała się na zapewnieniu powszechnego i bezpłatnego dostępu do edukacji, włączając w to różne poziomy nauczania. W Polsce, mimo trudności historycznych, dążyło się do rozwijania systemu edukacji, podnoszenia jakości nauczania i kształtowania polskiej tożsamości narodowej.<sup>115</sup>

Jednocześnie po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, Polacy stanęli przed wyzwaniem stworzenia spójnej polityki edukacyjnej. Było to zadanie trudne ze względu na istniejące wcześniej różnice między systemami edukacyjnymi wprowadzonymi przez zaborców na terenach polskich. W celu uporządkowania sytuacji, władze polskie wydały Dekret o obowiązku szkolnym 7 lutego 1919 roku<sup>116</sup>. Ten akt prawny miał na celu wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego, jednak nie rozwiązał wszystkich napotkanych trudności w pełni. Konieczne było dalsze podejmowanie działań legislacyjnych w celu dostosowania systemu edukacyjnego do nowych warunków.<sup>117</sup>

W kolejnych latach wydawano kolejne akty prawne, które stopniowo wprowadzały zmiany w strukturze i funkcjonowaniu systemu edukacyjnego. Celem tych działań było dostosowanie polskiego systemu edukacji do potrzeb rozwijającego się społeczeństwa, a także budowanie polskiej tożsamości narodowej i kulturowej poprzez edukację. Ważnym aspektem polskiej polityki edukacyjnej w tym okresie było dążenie do równego dostępu do edukacji dla wszystkich obywateli, niezależnie od ich pochodzenia czy statusu społecznego. Wprowadzano również reformy programów nauczania, które miały uwzględniać zarówno rozwój umiejętności praktycznych, jak i kulturalnych, literackich i naukowych. Choć więc proces tworzenia spójnej

---

<sup>115</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>116</sup> Dekret o obowiązku szkolnym z 1919 roku, Dz. U. nr 14 poz. 147 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19190140147](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19190140147) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>117</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

polityki edukacyjnej po odzyskaniu niepodległości nie był prosty i napotykał wiele trudności, władze polskie kontynuowały działania w tym kierunku. W miarę upływu czasu, system edukacji w Polsce stawał się bardziej zorganizowany i dostosowany do nowych realiów polskiego państwa.<sup>118</sup>

Ustawą z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa<sup>119</sup> dokonano pełnej reformy polskiej polityki edukacyjnej. Zgodnie z nią, system opierał się na zależnych od wieku szczeblach, tj.:

- przedszkolu;
- siedmioletniej obowiązkowej szkole powszechnej;
- czteroletnim gimnazjum ogólnokształcącym lub zawodowym;
- dwuletnim liceum ogólnokształcącym lub trzyletnim liceum zawodowym;
- studiach wyższych.

Reforma polskiej polityki edukacyjnej z 1932 roku wprowadziła obowiązek kontynuowania nauki do osiemnastego roku życia, co miało na celu zapewnienie większej liczbie osób możliwości zdobycia wykształcenia. Każdy etap edukacji, po siedmioletniej szkole powszechnej, kończył się egzaminem, który oceniał osiągnięcia uczniów i pozwalał na awans do kolejnego etapu nauki. Choć miała na celu zapewnienie powszechnej i jednolitej edukacji, to jednak istniały znaczące różnice między wsią a miastem, które wpływały na jakość i dostępność edukacji. Wiejskie szkoły często były gorzej wyposażone, miały mniej zasobów i ograniczone możliwości kształcenia, co stwarzało nierówności w dostępie do edukacji. Miasta natomiast mogły oferować lepsze warunki edukacyjne, większy dostęp do nowoczesnych materiałów i technologii, co dawało uczniom większe możliwości rozwoju.<sup>120</sup>

W rezultacie, dzieci nie miały równych szans edukacyjnych, a różnice w jakości edukacji były widoczne. Wielu ludzi zdawało sobie sprawę z potrzeby dalszych zmian i usprawnień w polskiej polityce edukacyjnej, aby zapewnić równy dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich dzieci, niezależnie od miejsca zamieszkania czy statusu społecznego. Temat polskiej polityki edukacyjnej pozostawał zatem otwarty i stanowił

---

<sup>118</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>119</sup> Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19320380389](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19320380389) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>120</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

wyzwanie dla społeczeństwa, aby kontynuować prace nad poprawą systemu edukacyjnego, eliminacją nierówności i zapewnieniem lepszych szans dla wszystkich dzieci w zdobywaniu wiedzy i umiejętności.<sup>121</sup>

W momencie wybuchu drugiej wojny światowej, głębsze reformy systemu oświatowego w Polsce zostały zahamowane. Polacy znaleźli się w trudnym położeniu, będąc pod okupacją niemiecką i sowiecką. Mimo tych trudności, Polacy podejmowali wszelkie możliwe działania, aby zachować istniejący porządek oświatowy do końca wojny, czyli do 1944 roku. Jednak już w 1939 roku powstała Tajna Organizacja Nauczycielska, której członkowie prowadzili tajne nauczanie na różnych szczeblach edukacji. Działo to jako forma oporu przeciwko narzuconym przez okupantów przemianom edukacyjnym. Nauczyciele, ryzykując swoje życie, organizowali tajne lekcje i uczący się w konspiracji, utrzymując polską tradycję edukacyjną nawet w trudnych warunkach okupacji.<sup>122</sup>

Polacy kontynuowali polskie tradycje edukacyjne w miejscach, do których emigrowali w wyniku wojny. Emigracja była często wynikiem przymusowego wysiedlenia, zsyłki na roboty przymusowe czy ucieczki przed represjami okupantów. Mimo trudności i niepewności, Polacy starali się utrzymać polskie wartości edukacyjne, organizując tajne szkoły i ucząc dzieci i młodzież na terenie kraju i za granicą. Te działania były dowodem niezłomnej postawy Polaków w obronie polskiego systemu oświatowego i kontynuacji edukacji pomimo okupacji. Mimo ograniczeń i zagrożeń, Polacy nie zapominali o znaczeniu edukacji i kontynuowali trwanie przy swoich wartościach, które stanowiły fundament polskiej polityki edukacyjnej.<sup>123</sup>

W dniu 22 lipca 1944 roku Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego wydał i wygłosił "Manifest do Narodu Polskiego"<sup>124</sup>. Był on ogłoszeniem i zapowiedzią nowej władzy w Polsce, która powstawała w wyniku działań polskiego ruchu oporu i zbliżającego się zakończenia wojny. W jego treści podkreślono priorytetowe znaczenie odbudowy szkolnictwa i zapewnienia bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Nowa władza uznawała to za jedno z najważniejszych zadań, które miały być

---

<sup>121</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>122</sup> J. Czaplicka, *Z dziejów Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON) w latach 1939-1945 w: Notatki Płockie*, 3/204, s. 15-18

<sup>123</sup> ibidem

<sup>124</sup> Manifest Rządu Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej do narodu polskiego z 1846 roku; [www.sbc.org.pl/dlibra/publication/71005/edition/66996/content](http://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/71005/edition/66996/content) (dostęp: 30.04.2023)



realizowane po wyzwoleniu kraju spod okupacji. Zadeklarowano również konsekwentne przestrzeganie powszechnego obowiązku szkolnego, co oznaczało kontynuację polityki, która już wcześniej była wprowadzana na terenie Polski.<sup>125</sup>

Zapowiedź odbudowy szkolnictwa i zapewnienia bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach było wyrazem zaangażowania nowej władzy w rozwój edukacji i dbanie o równy dostęp do nauki dla wszystkich obywateli. Było to istotne dla odbudowy kraju po okresie wojny, a także dla budowania silnego, jednolitego społeczeństwa opartego na wiedzy i umiejętnościach. Manifest do Narodu Polskiego stanowił deklarację nowych władz w zakresie polskiej polityki edukacyjnej, która miała odegrać kluczową rolę w odbudowie kraju i umocnieniu polskiego społeczeństwa po latach wojny i okupacji.<sup>126</sup>

Ustrój szkolny Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej został ukształtowany wraz z wprowadzeniem Ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania<sup>127</sup>. Ta ustawa miała fundamentalne znaczenie dla polskiej polityki edukacyjnej, określając cele, zasady i strukturę systemu oświaty w tym okresie. Głównym celem polskiej polityki edukacyjnej według tej ustawy było przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki oraz kultury narodowej, którzy mieliby być świadomymi budowniczymi socjalizmu. Edukacja miała służyć nie tylko zdobywaniu wiedzy, ale również kształtowaniu postaw i wartości zgodnych z ideologią socjalistyczną.<sup>128</sup>

W ramach tego ustroju, szkolnictwo pozostało bezpłatne, co miało zapewnić równy dostęp do nauki bez względu na sytuację materialną uczniów. Jednocześnie, system edukacji był w pełni kontrolowany i zależny od państwa, co umożliwiało wpływ na treści programowe, nauczycieli oraz strukturę szkół. System opierał się na zależnych od wieku szczeblach, które regulowały kolejne etapy edukacyjne. Obejmował przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, technika, szkoły zawodowe

---

<sup>125</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

<sup>126</sup> ibidem

<sup>127</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>128</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

oraz uczelnie wyższe. Ustawa określała również programy nauczania, ramowy zakres materiału oraz kwalifikacje nauczycieli.<sup>129</sup>

Polityka edukacyjna w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wprowadzała jednolity model edukacyjny, który miał służyć realizacji założeń socjalizmu oraz budowaniu społeczeństwa zgodnie z tymi ideami. Mimo pewnych ograniczeń i kontroli ze strony państwa, polska edukacja w tym okresie rozwijała się i dostarczała wiedzy oraz umiejętności potrzebnych wówczas na rynku pracy i dla rozwoju kraju. Opierała się natomiast na:

- jednolitej ośmioletniej szkole podstawowej;
- dwuletnich lub trzyletnich zasadniczych szkołach zawodowych, szkołach przysposobienia rolniczego lub szkołach średnich;
- czteroletnich liceach ogólnokształcących lub pięcioletnich technicach.<sup>130</sup>

Jednolita ośmioletnia szkoła podstawowa to podstawowa forma edukacji obowiązkowej, obejmująca ośmioklasowy cykl nauki. Szkoła podstawowa miała za zadanie zapewnić uczniom ogólne wykształcenie, rozwijać podstawowe umiejętności i wiedzę z różnych dziedzin. Zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego lub szkoły średnie dawały możliwość kontynuacji nauki w zależności od swoich zainteresowań i dalszych planów edukacyjnych. Uczniowie mogli wybrać dwuletnią lub trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, gdzie zdobywali specjalistyczną wiedzę i umiejętności w konkretnym zawodzie lub branży. Alternatywnie, mogli wybrać także szkołę przysposobienia rolniczego, która przygotowywała do pracy w rolnictwie, albo szkołę średnią, która otwierała drogę do dalszego kształcenia na studiach wyższych. Uczniowie mieli także możliwość kontynuacji nauki w czteroletnim liceum ogólnokształcącym, które przygotowywało ich do studiów wyższych i zdobywania wiedzy na szerokim spektrum przedmiotów. Alternatywnie, mogli wybrać pięcioletnie technika, gdzie zdobywali specjalistyczną wiedzę i umiejętności związane z konkretną dziedziną techniczną lub zawodową.<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>130</sup> K. Piękoś, *System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w: Edukacja-Technika-Informatyka*, 4/26/2018, s. 518-523

<sup>131</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

Nowa polska polityka edukacyjna wprowadzona w ramach ustroju szkolnego Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej dawała absolwentom szkół średnich szansę kontynuowania nauki na studiach wyższych. Kluczowym elementem tego procesu było zdanie egzaminu maturalnego, który stanowił ważny punkt referencyjny dla dalszej ścieżki edukacyjnej. Absolwenci szkół średnich mieli możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego, który pozytywnie oceniał ich wiedzę i umiejętności. Zdanie tego egzaminu otwierało drzwi do dalszego kształcenia na studiach wyższych w różnych dziedzinach nauki i specjalizacji. Studia wyższe zapewniały bardziej zaawansowane i specjalistyczne wykształcenie, umożliwiając absolwentom rozwinięcie swoich zainteresowań, zdobycie nowej wiedzy oraz przygotowanie do pracy w wybranych dziedzinach. Jednocześnie dla absolwentów szkół zawodowych istniała możliwość zdania egzaminu maturalnego poprzez kontynuację nauki w trzyletnich szkołach średnich. Celem tych szkół było wyrównanie programowego poziomu nauczania, aby umożliwić absolwentom szkół zawodowych dostęp do egzaminu maturalnego i dalszego kształcenia na studiach wyższych. Ten proces miał na celu zapewnienie równych szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich ścieżki edukacyjnej i wyboru szkoły. Poprzez wprowadzenie egzaminu maturalnego jako kluczowego momentu oceny wiedzy i umiejętności uczniów, polska polityka edukacyjna dążyła do podniesienia standardów nauczania, zapewnienia wysokiej jakości edukacji oraz przygotowania absolwentów do wyzwań zawodowych i społecznych. Egzamin maturalny stał się istotnym krokiem w procesie edukacyjnym, umożliwiając uczniom kontynuację nauki na studiach wyższych i rozwój osobisty.<sup>132</sup>

Po 1989 roku, kiedy to Polska przeszła przez transformację polityczną i społeczną, nowy ustrojowy kontekst wymusił konieczność zreformowania polskiej polityki edukacyjnej. Wprowadzenie demokracji i odrzucenie ustroju komunistycznego przyniosły ze sobą nowe wartości, cele i priorytety dla systemu edukacji. Reforma polityki edukacyjnej Rzeczypospolitej Polskiej była odpowiedzią na potrzeby nowej rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Jej celem było dostosowanie systemu edukacji do wymagań demokratycznego społeczeństwa, rozwijanie umiejętności

---

<sup>132</sup> A. Kołomycew, B. Kotarba, *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*, Warszawa 2018, s. 24-33

krytycznego myślenia, aktywności społecznej i przedsiębiorczości oraz przygotowanie uczniów do funkcjonowania w otwartym, globalnym środowisku.<sup>133</sup>

Reforma skupiła się na kilku kluczowych obszarach. Zmiany dotyczyły programów nauczania, które zostały zaktualizowane i uwzględniły nowe wyzwania społeczne, kulturowe i technologiczne. Programy nauczania stawiały większy nacisk na rozwijanie umiejętności interpersonalnych, kreatywności, samodzielności oraz zdolności analitycznych i problemowych. Ważnym elementem reformy było zwiększenie autonomii szkół i dyrektorów szkół. Szkoły otrzymały większą swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji pracy szkoły, doboru kadry pedagogicznej, dostosowania programów nauczania do lokalnych potrzeb i warunków oraz współpracy z lokalnymi społecznościami.

Naprawcza reforma polityki edukacyjnej Rzeczypospolitej Polskiej po 1989 roku uwzględniała także potrzebę poprawy jakości nauczania i podniesienia kwalifikacji nauczycieli. Inwestowano w rozwój zawodowy nauczycieli poprzez programy szkoleniowe, podnoszenie kwalifikacji i dostęp do nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Wraz z reformą polityki edukacyjnej wprowadzono również większą równość szans w dostępie do edukacji. Dążyło się do zapewnienia równych możliwości edukacyjnych dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy lokalizacji geograficznej. Wzmacniano politykę wsparcia dla uczniów z trudnymi warunkami życia, aby umożliwić im osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Była procesem dynamicznym, który trwał przez wiele lat i nadal trwa.<sup>134</sup>

Jak opisuje Marta Zahorska<sup>135</sup>, Henryk Samsonowicz, jako pierwszy Minister Edukacji Narodowej w III Rzeczypospolitej, wprowadził istotne zmiany w polskiej polityce edukacyjnej. Choć nie można ich nazwać pełną reformą, miały one duże znaczenie dla otwarcia systemu edukacji na różnorodność i niezależność szkół. Jednym z kluczowych osiągnięć Henryka Samsonowicza było umożliwienie tworzenia szkół niezależnych od państwa, czyli szkół niepublicznych. Dzięki temu społeczeństwo zyskało możliwość zakładania i prowadzenia szkół prywatnych, społecznych oraz wyznaniowych. Szkoły te miały autonomię w kształtowaniu programów nauczania

---

<sup>133</sup> R. Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna w: Studia Europejskie*, 3, s. 101-121

<sup>134</sup> A. Kołomycew, B. Kotarba, *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*, Warszawa 2018, s. 24-33

<sup>135</sup> M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji w: Przegląd Socjologiczny*, 3, 58/2009, 119-142

i podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji pracy szkoły. Było to istotne dla zapewnienia różnorodności w systemie edukacji i umożliwienia rodzicom wyboru szkoły, która najlepiej odpowiadała na potrzeby ich dzieci.

Przywrócenie możliwości tworzenia szkół niepublicznych miało również na celu oderwanie systemu edukacji od wcześniejszej propagandy i ideologii związanej z okresem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Szkoły prywatne i niepubliczne miały szansę być wolne od zewnętrznych wpływów politycznych i ideologicznych, co dawało większą swobodę w prowadzeniu edukacji zgodnie z własnymi wartościami i filozofią.

Zmiany wprowadzone przez Henryka Samsonowicza stanowiły zatem ważny krok w kierunku demokratyzacji systemu edukacji. Umożliwiły one większą różnorodność i wybór dla uczniów i ich rodzin, a także wpłynęły na rozwój pluralizmu w edukacji. Szkoły niepubliczne stały się ważnym elementem polskiego systemu oświaty, tworząc różnorodne środowiska edukacyjne i przyczyniając się do poprawy jakości nauczania.<sup>136</sup> Warto jednak podkreślić, że proces reformy polskiej polityki edukacyjnej w III Rzeczypospolitej był długotrwały i obejmował wiele kolejnych zmian i ulepszeń. Choć wprowadzenie możliwości tworzenia szkół niepublicznych było jednym z pierwszych kroków, kolejne lata przyniosły dalsze inicjatywy i ustawy mające na celu doskonalenie systemu edukacji i zapewnienie jak najlepszych warunków nauki dla wszystkich uczniów.

Dopiero w 1999 roku nastąpiło radykalne zreformowanie polskiej polityki edukacyjnej, które odcisnęło na niej ślad widoczny do dziś. Lecz choć na przestrzeni ostatnich kilkuset lat polska polityka edukacyjna ulegała wielu zmianom, to w dalszym ciągu system szkolnictwa zdaje się opierać na braku autonomii uczniów przy jednoczesnym wsparciu dla sztywnej hierarchii oraz bardzo silnym związkiem z interesami politycznymi kolejnych rządów. Zmiany, jakie nastąpiły w późniejszych latach, zdają się dodatkowo ten system umacniać.<sup>137</sup>

Mimo wielu zmian, wciąż istnieją pewne wyzwania i ograniczenia w polskiej polityce edukacyjnej. System szkolnictwa nadal wykazuje brak autonomii uczniów, a hierarchiczna struktura szkół i związki z interesami politycznymi rządów wpływają na funkcjonowanie systemu. Jednym z problemów jest brak wystarczającej autonomii

---

<sup>136</sup> M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji w: Przegląd Socjologiczny*, 3, 58/2009, 119-142

<sup>137</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku w: Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

i samodzielności uczniów. Decyzje dotyczące programów nauczania, oceniania czy organizacji szkolnej często są podejmowane centralnie, przez organy administracji oświatowej. Brak większej autonomii dla szkół i uczniów może ograniczać ich rozwój i kreatywność, a także utrudniać indywidualne dostosowanie nauczania do potrzeb uczniów.<sup>138</sup>

Silny związek polskiego systemu edukacyjnego z interesami politycznymi kolejnych rządów może prowadzić do polityzacji edukacji. Decyzje dotyczące programów nauczania, podręczników czy finansowania szkół mogą być podejmowane w kontekście politycznych priorytetów i kalkulacji, co może wpływać na obiektywność i jakość edukacji. Warto jednak zauważyć, że polska polityka edukacyjna jest również poddawana regularnym zmianom i modernizacji, w celu dostosowania się do nowych wyzwań i potrzeb społecznych. W ostatnich latach wprowadzono reformy mające na celu poprawę jakości nauczania, zwiększenie inwestycji w edukację, rozwój nowych metod nauczania i wsparcie dla nauczycieli. Istnieje również rosnące zainteresowanie edukacją wczesnoszkolną, rozwój technologii w edukacji i promocję umiejętności kluczowych.<sup>139</sup>

Reforma polskiej polityki edukacyjnej niewątpliwie była i jest procesem dynamicznym, który jest pod wpływem różnych czynników społecznych, gospodarczych i politycznych. Istotne jest dążenie do stworzenia systemu edukacji, jaki zapewni równy dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów, rozwój ich indywidualnych umiejętności i potencjału oraz odpowiadać na zmieniające się potrzeby społeczeństwa i rynku pracy.

Choć współcześnie edukacja bywa rozumiana w różny sposób, a osoby w nią zaangażowane zdają się dzielić na dwa przeciwstawne obozy - konserwatywny i liberalny - większość krytycznych analiz polityki edukacyjnej komunikuje potrzebę jej gruntownej zmiany. To zaś samo w sobie dowodzi, że wszelkie dotychczas przeprowadzone reformy polityki edukacyjnej nie spełniają oczekiwań społecznych. Przede wszystkim zaś zdają się być przeprowadzane zbyt opieszale, przez co nie

---

<sup>138</sup> E. Hanushek, S. Link, L. Woessmann (2013), *Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA* w: *Journal of Development Economics*, 104, s. 212-232

<sup>139</sup> S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 133-152

nadążają za prężnym rozwojem cywilizacyjnym, a tym samym zmianami społecznymi.<sup>140</sup>

Wreszcie zaś szkolnictwo publiczne zdaje się przybierać aktualnie formę ideologicznej kontroli, jaką narzucają dominujące grupy. W ten sposób zaś nie buduje ono już społeczeństwa jako całości ze wspólną perspektywą na przyszłość, lecz wprowadza podziały i umożliwia danym osobom czy grupom osiąganie swoich celów. Pogląd ten, choć kontrowersyjny, jest wart refleksji szczególnie w Polsce, gdzie debata publiczna przy temacie edukacji przybiera coraz bardziej absurdalne formy, zaś większość kolejnych rządów reformuje system nie po to, aby go usprawnić, ale celem wprowadzania zmian stricte ideologicznych, wcale tego faktu nie ukrywając.<sup>141</sup>

Rozprawiając o edukacji i jej funkcjach, należy ukierunkować więc swoją uwagę na złożoność i znaczenie tego procesu. Nie polega ona bowiem tylko na przekazywaniu wiedzy i umiejętności, ale także na kształtowaniu osobowości, wartości i postaw jednostek.<sup>142</sup> Edukacja pełni także wiele funkcji społecznych. Jest narzędziem reprodukcji społeczeństwa, w którym przekazuje się kulturowe wzorce, normy i wartości. Może mieć funkcję selekcji, kształtując umiejętności i kompetencje potrzebne do określonych ról i zawodów w społeczeństwie. Przez edukację jednostki uczą się współpracy, komunikacji i budowania relacji z innymi członkami społeczeństwa. Szkoła staje się miejscem, gdzie dzieci i młodzież mają możliwość, a przynajmniej powinni mieć możliwość, nawiązywania kontaktów społecznych i rozwijania umiejętności społecznych. W założeniu jest także narzędziem, które umożliwia jednostkom rozwijanie swojego potencjału i zdobywanie wiedzy, co daje im większą autonomię i szanse na osiągnięcie sukcesu życiowego. Dodatkowo powinna rozwijać funkcje poznawcze, a w tym myślenie krytyczne, logiczne i twórcze. Szkoła ma więc za zadanie nie tylko przekazać konkretne treści, ale także rozwijać umiejętności uczniów, które będą im służyć przez całe życie. Jej obowiązkiem winno być przygotowanie jednostek do życia społecznego, zawodowego i obywatelskiego. W tym zawiera się też

---

<sup>140</sup> W. Jacoby, *The sources of liberal-conservative thinking: Education and conceptualization w: Political Behavior*, 10, s. 316-332

<sup>141</sup> J. Henig, *The Politics of Data Use w: Teachers College Record*, 114(11), s. 1-32

<sup>142</sup> M. Zawodniak, *Wczoraj gimnazjum, jutro liceum!* w: *NaTemat.pl*, dostępne na: [www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/72651,wczoraj-gimnazjum-jutro-liceum](http://www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/72651,wczoraj-gimnazjum-jutro-liceum) (dostęp: 30.04.2023)

nauka odpowiedzialności, etyki, praw obywatelskich czy umiejętności, które bezsprzecznie są niezbędne w życiu codziennym.<sup>143</sup>

Jak wskazuje Mirosław Szymański<sup>144</sup>, edukacja jest istotną dziedziną życia społecznego, służącą osiągnięciu celów społecznych i zaspokajaniu aktualnych potrzeb społeczeństwa. Jest również narzędziem przekazywania dorobku poprzednich pokoleń oraz przygotowywania jednostek do różnych dziedzin życia. Zgodnie z jego definicją, edukacja spełnia wiele funkcji, takich jak: reprodukcja społeczeństwa, integracja społeczna, emancypacja, rozwijanie umiejętności poznawczych oraz przygotowanie do życia społecznego, zawodowego i obywatelskiego.

Zauważa się, że wychowanie i samokształcenie są istotnymi elementami biografii jednostki, dającymi poczucie osiągnięć, spełnienia i niedostatków. Instytucje edukacyjne, takie jak szkoły i inne placówki, odgrywają ważną rolę w przygotowaniu jednostek do różnych funkcji i działań życiowych. Współczesne przemiany społeczne, gospodarcze i kulturowe poszerzają zakres zadań i potrzeb edukacyjnych, co prowadzi do upowszechnienia kształcenia i potrzeby edukacji ustawicznej. Choć więc w starożytności edukacja była zbliżona do dzisiejszego pojęcia wychowania, to jej znaczenie stopniowo się rozszerzało i nadal zdaje się rozszerzać.<sup>145</sup>

Nieco odmiennie edukację definiuje Richard Rorty<sup>146</sup>, który uważa, iż ma ona za zadanie realizowanie dwóch sprzecznych ze sobą celów. Pełni bowiem ona dwie istotne funkcje, które często wydają się ze sobą sprzeczne - funkcję socjalizacyjną i funkcję wyzwalającą. Według Richarda Rorty'ego, człowiek staje się istotą społeczną przez bycie w grupie i przyswajanie przekazywanych przez społeczność wzorców, zasad i poglądów na świat. Funkcja socjalizacyjna edukacji polega więc na doskonaleniu i powielaniu tych przekazów od starszych członków społeczności. To dzięki niej człowiek zdobywa umiejętności społeczne i integruje się w społeczność, zdobywając wiedzę, umiejętności i wartości niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie.

---

<sup>143</sup> M. Zawodniak, *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*, Bydgoszcz 2021, s. 1-21

<sup>144</sup> M. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 7-13

<sup>145</sup> ibidem

<sup>146</sup> R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności w: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń 1993, s. 97-102



Jak się jednak argumentuje, edukacja ma także funkcję wyzwalającą. Jest to proces, w którym jednostka jest wyzwalana od dominacji innych, od środowiska społecznego, tradycji i kultury. W ramach tej funkcji, edukacja ma na celu wyzwolenie wyobraźni jednostki, aby powstały jakościowo nowe praktyki społeczne oraz nowe wytwory materialne i niematerialne. Wyzwalanie to polega na rozwijaniu kreatywności i samodzielnego myślenia, a także na odrzuceniu utartych wzorców i poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań. W kontekście tych dwóch funkcji edukacji, ponowoczesnego człowieka postrzega jako jednostkę, która bardziej skupia się na pozbywaniu się narzuconych wzorców niż na nabywaniu ich. Ponowoczesność stawia bowiem nacisk na rozwijanie indywidualności, autonomii i wyzwalenie potencjału jednostki, umożliwiając jej kształtowanie własnej drogi życiowej i wartości. Wyzwolenie zaś polega na przekraczaniu ograniczeń narzuconych przez społeczeństwo i kulturowe normy, co umożliwia tworzenie nowych, niekonwencjonalnych rozwiązań.<sup>147</sup>

Należy jednak przyjąć tezę, że te dwie funkcje edukacji nie są ze sobą całkowicie sprzeczne. Socjalizacja jest bowiem rzeczywiście nieodzownym elementem kształtowania jednostki i umożliwiającym jej integrację społeczną. Wyzwalanie natomiast stanowi konieczność dla rozwoju jednostki i stymuluje twórcze podejście do życia i rozwiązywania problemów. Obie funkcje są istotne i niezwykle potrzebne w procesie edukacji. Socjalizacja umożliwia jednostce integrację społeczną i przyswojenie istotnych wzorców i wartości, które są niezbędne do harmonijnego funkcjonowania w społeczeństwie. Wyzwalanie zaś otwiera drzwi do rozwoju indywidualności, kreatywności i samodzielności myślenia, umożliwiając jednostce eksplorację nowych perspektyw i tworzenie innowacyjnych rozwiązań.<sup>148</sup>

Nawet jeśli te dwie funkcje czasem wydają się sprzeczne, można znaleźć między nimi pewną równowagę. Edukacja powinna być ukierunkowana na rozwijanie umiejętności społecznych i równocześnie zachęcać jednostkę do krytycznego myślenia, samodzielnego podejmowania decyzji i kształtowania własnych wartości. Idealnie byłoby, gdyby proces edukacyjny umożliwiał jednostce zarówno zrozumienie i akceptację społecznych norm, jak i rozwijanie jej zdolności do wyzwolenia i kreacji. Dopiero przez równoczesne uwzględnienie obu tych funkcji, edukacja może przyczynić

---

<sup>147</sup> R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności w: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń 1993, s. 97-102

<sup>148</sup> N. Noddings, *The caring relation in teaching w: Oxford Review of Education*, 38(6), s. 771-781

się do tworzenia społeczeństw, w których jednostki są zarówno aktywnymi członkami społeczności, jak i kreatywnymi, niezależnymi jednostkami zdolnymi do zmiany i innowacji.<sup>149</sup>

Również współczesne źródła zwracają uwagę na to, że edukacja posiada swoje funkcje, które z czasem ewoluują, co wymaga także przewartościowania kompetencji, jakie mają nauczyciele. Jednym z takich źródeł jest artykuł Sławomira Jabłońskiego i Julity Wojciechowskiej<sup>150</sup>, którzy przedstawiają wizję szkoły jako środowiska dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów i nauczycieli. Argumentują oni, że tylko takie środowisko tworzy warunki sprzyjające osiągnięciu celu nowoczesnej edukacji, czyli stopniowego zbliżenia funkcji dzieci do dojrzałego zachowania dorosłego. Artykuł opisuje także kluczowe elementy funkcjonowania szkoły jako organizacji elastycznie dostosowującej swoją strukturę i działania do dynamicznej sytuacji rozwojowej uczniów i nauczycieli.

Słusznie twierdzi się, iż społeczeństwa podejmują działania edukacyjne w celu przygotowania kolejnych pokoleń do życia dorosłych. Decyzje dotyczące kształtu tych działań są podejmowane na podstawie obrazu idealnego człowieka dorosłego, który sprawnie funkcjonuje w obecnych i przyszłych warunkach. Wskazuje się też, że prognozowanie warunków dorosłego życia człowieka jest trudne ze względu na dynamiczne zmiany społeczno-kulturowe. Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się coraz większym zróżnicowaniem społecznym, zmniejszaniem wagi tradycyjnych rozwiązań i zwiększającą się nieprzewidywalnością. W takiej sytuacji trudno jest określić kluczowe kompetencje człowieka dorosłego, które pozwoliłyby dzieciom skutecznie funkcjonować w przyszłości.<sup>151</sup>

Opierają się oni na analizie wyzwań edukacyjnych w XXI wieku, jaką wykonała Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, która działała na zlecenie UNESCO. Zwrócono w niej bowiem uwagę na znaczenie edukacji przez całe życie jako klucza do przyszłości. Kluczową kompetencją dla współczesnego człowieka dorosłego jest zdaniem autorów umiejętność uczenia się. Nie ogranicza się ona jedynie do podstawowych funkcji psychicznych

---

<sup>149</sup> ibidem

<sup>150</sup> S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku: Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji* w: *Studia Edukacyjne*, 27/2013, s. 43-46

<sup>151</sup> S. Schwartz, J. Côté, J. Arnett, *Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process* w: *Youth&Society*, 37(2), s. 201-229

wykorzystywanych w procesie uczenia się, takich jak pamięć i uwaga, ale obejmuje także otwartość na nowe treści i dążenie do ich odkrywania. Nauczanie powinno więc uwzględniać nie tylko koncentrację i pamięć, ale także techniki uczenia się oraz pobudzanie zainteresowania tematami. W edukacji XXI wieku należy skoncentrować się na uczeniu się, działaniu, wspólnym życiu i byciu.<sup>152</sup>

Jak wynika bezpośrednio z Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa<sup>153</sup>, właśnie te cztery filary edukacji powinny być brane przy wszelkich reformach, które odbywają się w XXI wieku. Od samego początku swojej pracy członkowie Komisji zdawali sobie sprawę, że aby sprostać wyzwaniom nadchodzącego stulecia, konieczne jest wyznaczenie nowych celów edukacji oraz zmiana wyobrażeń dotyczących jej użyteczności. Nowa, rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej twórczego potencjału, odkrycie skarbu ukrytego w każdym z nas. Oznacza to odejście od jednostronnej, instrumentalnej wizji edukacji, traktowanej jako konieczna droga do osiągnięcia określonych rezultatów i traktowanie jej funkcji w sposób integralny - z naciskiem na spełnienie jednostki, która uczy się, aby być i żyć.<sup>154</sup>

Z uwagi bowiem na niespotykane warunki, jakie niesie ze sobą nadchodzący wiek, edukacja musi spełniać dwie równoczesne funkcje, które na pierwszy rzut oka mogą wydawać się sprzeczne. Po pierwsze, musi masowo i skutecznie przekazywać coraz większą ilość wiedzy i umiejętności, które są adekwatne do ewoluującej kognitywnej cywilizacji i stanowią podstawę przyszłych kompetencji. Jednocześnie musi wskazać i chronić punkty odniesienia, które będą chronić sferę publiczną i prywatną przed nadmiarem informacji, zarówno trwałych, jak i ulotnych, aby umożliwić właściwe kierowanie indywidualnym i zbiorowym projektem rozwoju. Edukacja ma obowiązek dostarczyć mapy skomplikowanego i dynamicznego świata oraz kompasu, który pozwoli na nawigację w nim. Dlatego też wizja przyszłości edukacji autorów tego dokumentu zakłada, że jedynie ilościowa odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie edukacyjne, czyli stale zwiększanie obciążenia szkolnego, nie jest

---

<sup>152</sup> D. Rychen, L. Salganik, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen 2003, s. 109-134

<sup>153</sup> J. Delors i inni, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa*, Warszawa 1998, rozdział 4

<sup>154</sup> M. Scardamalia, C. Bereiter (1999), *Schools as knowledge-building organizations w: Today's children, tomorrow's society: The developmental Health and Wealth of Nations*, Nowy Jork 1999, s. 274-289

możliwa ani pożądana. Już nie wystarczy, aby jednostka zgromadziła wiedzę na początkowym etapie życia i czerpała z niej przez resztę życia. Musi być zdolna do ciągłego aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania tej podstawowej wiedzy oraz dostosowywania się do zmieniającego się świata.<sup>155</sup>

Jak podkreślają autorzy Raportu<sup>156</sup>, aby w pełni spełnić swoją misję, edukacja powinna opierać się na czterech aspektach kształcenia, które staną się filarami wiedzy dla każdej jednostki przez całe życie. Pierwszym z nich jest uczenie się dla zdobycia narzędzi rozumienia - aby zrozumieć świat. Drugim jest uczenie się dla działania - aby mieć wpływ na swoje otoczenie. Trzecim jest uczenie się dla współżycia - aby uczestniczyć i współpracować z innymi we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej. A czwartym jest uczenie się dla bycia - dążenie, które jest powiązane z trzema poprzednimi. Oczywiście te cztery drogi wiedzy są ze sobą powiązane, przecinają się i uzupełniają. Zazwyczaj formalne kształcenie skupia się głównie, jeśli nie wyłącznie, na nauce dla zdobycia wiedzy, a w mniejszym stopniu na nauce dla działania. Dwa pozostałe filary wiedzy często zależą od przypadkowych okoliczności, jeśli nie traktuje się ich jako naturalne kontynuacje dwóch pierwszych. Komisja uważa, że każdy z tych czterech filarów powinien być równie ważny w strukturalnym kształceniu, tak aby edukacja była globalnym i całościowym doświadczeniem, zarówno pod względem poznawczym, jak i praktycznym, zarówno dla jednostki jako osoby, jak i członka społeczeństwa.

Nauka dla zdobycia wiedzy jest rodzajem uczenia się, który kładzie większy nacisk na opanowanie narzędzi poznawczych niż na zdobycie encyklopedycznej wiedzy. Może być traktowana zarówno jako środek, jak i cel życia człowieka. Jest ona środkiem, ponieważ każda jednostka powinna uczyć się rozumieć świat w wystarczającym stopniu, aby godnie żyć, rozwijać swoje umiejętności zawodowe i komunikować się. Jest także celem, ponieważ jej istotą jest radość płynąca z rozumienia, poznawania i odkrywania. Chociaż coraz większe zapotrzebowanie jest teraz na wiedzę użyteczną, dążenie do wiedzy powinno sprzyjać docenianiu przyjemności, jakie płyną z indywidualnego przyswajania wiedzy i odkrywania.<sup>157</sup> Nadto poszerzanie wiedzy, która pomaga lepiej zrozumieć różne aspekty otaczającego

---

<sup>155</sup> M. Driscoll (2005), *Psychology of Learning for Instruction w: The Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), s. 205-210

<sup>156</sup> J. Delors i inni, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XII wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa*, Warszawa 1998, rozdział 4

<sup>157</sup> R. Mayer, *Rote versus Meaningful Learning w: Theory into Practice*, 41, s. 226-232

nas świata, sprzyja rozbudzaniu zainteresowań intelektualnych, krytycznemu myśleniu i niezależności sądów. Dlatego ważne jest, aby każde dziecko miało możliwość zapoznania się z naukowym podejściem i stało się "przyjacielem wiedzy" oraz pozostało nim przez całe życie. W szkolnictwie średnim i wyższym kształcenie powinno wyposażać uczniów i studentów w narzędzia, pojęcia i ramy odniesienia, które są adekwatne do postępu wiedzy i paradygmatów epoki.<sup>158</sup>

Ze względu na złożoność wiedzy i jej ciągły rozwój, dążenie do poznania wszystkiego staje się coraz bardziej niemożliwe, a poza podstawowym wykształceniem ogólne interdyscyplinarność staje się iluzją.<sup>159</sup> Jednak specjalizacja, nawet dla przyszłych badaczy, nie może obejść się bez szerokiego zakresu ogólnej wiedzy. Kultura ogólna, otwartość na inne języki i dziedziny wiedzy umożliwia i usprawnia komunikację. Specjaliści, którzy ograniczają się do swojej wiedzy, ryzykują utratę kontaktu z innymi i mają trudności w nawiązaniu współpracy czy relacji społecznych. Z drugiej strony, kultura ogólna - podstawa społeczeństwa niezależnie od epoki i miejsca - sprzyja otwarciu się na inne dziedziny wiedzy. Tworzy to możliwość twórczej synergii między różnymi dyscyplinami.<sup>160</sup>

Proces zdobywania wiedzy wymaga przede wszystkim nauki uczenia się poprzez ćwiczenie uwagi, pamięci i myślenia. Od dzieciństwa, zwłaszcza w społeczeństwach zdominowanych przez obraz telewizyjny, młody człowiek powinien uczyć się skupiania uwagi na rzeczach i osobach. Ciąg informacji medialnych, które szybko się zmieniają, może szkodzić procesowi odkrywania, który wymaga trwania i pogłębiania percepcji. Nauka skupiania uwagi może przybierać różne formy i korzystać z różnych okazji, jakie stwarza życie społeczne. Również ćwiczenie pamięci może być niezbędnym antidotum na zalew powierzchownymi informacjami, które są rozpowszechniane przez media. Należy jednak mieć na uwadze, że pamięć w różnym wieku ma różną pojemność.<sup>161</sup> Pamięć jednak wciąż ma swoje znaczenie i nie można jej zlekceważyć z powodu naszej zdolności do gromadzenia i przekazywania informacji. Konieczne jest dokonywanie selekcji danych do zapamiętania, ale jednocześnie należy dbać o asocjacyjne umiejętności pamięciowe,

---

<sup>158</sup> J. Delors i inni, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XII wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa*, Warszawa 1998, rozdział 4

<sup>159</sup> K. Pingot, *Błękitny umysł*, Gliwice 2019, s. 28-33

<sup>160</sup> J. Jacobs, S. Frickel. *Interdisciplinarity: A critical assessment w: Annual Review of Sociology*, 35, s. 43-65

<sup>161</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2014, s. 90-91

które są unikalne dla człowieka i nie mogą być zredukowane do automatyzmu. Dlatego też badacze zgadzają się co do konieczności ćwiczenia pamięci już od najmłodszych lat i nieodpowiednie jest wyeliminowanie pewnych tradycyjnych, choć czasem uznawanych za nudne, ćwiczeń z praktyki szkolnej.<sup>162</sup>

Uczenie się, aby wiedzieć i uczenie się, aby działać - te dwa aspekty są w dużej mierze nierozłączne. Jednak drugi aspekt jest bardziej związany z kwestią kształcenia zawodowego. Jak nauczyć uczniów praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy i jak dostosować edukację do przyszłej pracy, której ewolucję trudno dokładnie przewidzieć? To ostatnie pytanie jest jednym z głównych zagadnień, na które Komisja będzie się starała odpowiedzieć. Badacze podkreślają jednak, że należy zauważyć różnice między gospodarkami przemysłowymi, w których dominuje praca najemna, a innymi, w których nadal istnieje szeroko stosowana praca niezależna lub nieformalna. W społeczeństwach, w których dominuje praca najemna, a które zostały ukształtowane w XX wieku według modelu przemysłowego. Zastępowanie pracy ludzkiej maszynami prowadzi do coraz większej dematerializacji pracy i podkreśla znaczenie aspektu poznawczego oraz roli usług w gospodarce. Przyszłość tych gospodarek zależy od umiejętnego wykorzystania postępu wiedzy do generowania innowacji, które tworzą nowe przedsiębiorstwa i miejsca pracy.<sup>163</sup> Wyrażenie "uczyć się, aby działać" traci swoje dotychczasowe znaczenie jako przygotowanie jednostki do wykonywania określonego materialnego zadania związanego z produkcją czegoś. Dlatego zawodowe przygotowanie powinno się zmieniać i odchodzić od przekazywania bardziej rutynowych praktyk, choć wartość edukacyjna tych praktyk nie powinna być lekceważona. Szczególnie widoczne jest to teraz, kiedy następuje gwałtowny rozwój sztucznej inteligencji, zaś na kolejne lata planuje się popularyzację narzędzi, jakie umożliwią dostęp do niej praktycznie każdemu człowiekowi.<sup>164</sup>

W przemyśle wpływ czynnika poznawczego i informacyjnego na systemy produkcji powoduje, że operatorzy i technicy uważają pojęcie kwalifikacji zawodowych za nieco przestarzałe i stawiają na pierwszym miejscu pojęcie kompetencji. Proces technologiczny nieuchronnie zmienia wymagane kwalifikacje do nowych procesów produkcji. Czynności typowo fizyczne są zastępowane przez bardziej intelektualne,

---

<sup>162</sup> A. Hansen, *W zdrowym ciele zdrowy mózg*, Kraków 2018, s. 133-161

<sup>163</sup> J. Jacobs, S. Frickel (2009), *Interdisciplinarity: A critical assessment* w: *Annual Review of Sociology*, 35, s. 43-65

<sup>164</sup> J. Bessen (2018), *AI and Jobs: the role of demand* w: *NBER Working Papers*, 24235, s. 14-18

mentalne czynności, takie jak zarządzanie maszynami, ich obsługa i konserwacja, a także prace koncepcyjne, badawcze i organizacyjne, w miarę jak same maszyny stają się bardziej inteligentne, a praca staje się bardziej niematerialna. Programy edukacyjne muszą się więc do tego dostosować.<sup>165</sup>

Rosnące wymagania dotyczące kwalifikacji na wszystkich poziomach mają wiele przyczyn. Jeśli chodzi o personel wykonawczy, zlecone i uporządkowane czynności oraz podział na szczegółowe zadania często są zastępowane przez organizację "kolektywu pracy" lub "grup projektowych", na wzór praktyk stosowanych w japońskich przedsiębiorstwach. Z drugiej strony, personalizacja zadań zastępuje zamienność pracowników najemnych. Pracodawcy coraz częściej zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje zamiast kwalifikacji, które kojarzą się z umiejętnościami materialnymi. Kompetencje rozumiane są jako kombinacja indywidualnych zalet, takich jak postawy społeczne, umiejętności pracy zespołowej, zdolności do podejmowania decyzji i gotowość do ryzyka.<sup>166</sup>

Ważne jest więc osobiste zaangażowanie pracowników jako aktorów zmiany. Umiejętności takie jak komunikacja, praca zespołowa, rozwiązywanie konfliktów stają się coraz bardziej istotne. Rozwój usług dodatkowo wzmacnia tę tendencję. Dematerializacja pracy i rozwój sektora usług w pracy najemnej mają istotne znaczenie. Jednocześnie w gospodarkach rozwijających się, gdzie nie ma przewagi pracy najemnej, charakter pracy jest bardzo zróżnicowany. W niektórych krajach Afryki Subsaharyjskiej i Ameryki Łacińskiej tylko niewielka część populacji pracuje na etatach, podczas gdy większość uczestniczy w tradycyjnej gospodarce naturalnej. Kształcenie nie ogranicza się zatem tylko do pracy, ale ma na celu uczestnictwo w rozwoju, zarówno w kategoriach społecznych, jak i zawodowych. W innych krajach rozwijających się obok rolnictwa i sektora formalnego istnieje sektor gospodarki nowoczesny i nieformalny oparty na rzemiośle, handlu i finansach, który wykorzystuje lokalny potencjał przedsiębiorczości. Zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się, pojawia się pytanie, jak skutecznie uczyć się działać w niepewnych sytuacjach i jak uczestniczyć w kreowaniu przyszłości.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> ibidem

<sup>166</sup> C. Dede, *Comparing frameworks for 21st century skills w: 21st century skills: Rethinking how students learn*, Bloomington 2010, s. 51-76

<sup>167</sup> R. La Porta, A. Shleifer, *Informality and Development w: Journal of Economic Perspectives*, 28(3), s. 109-126

Uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli uczyć się współżycia z innymi, to kolejna słuszna idea. Raport wskazuje, że właśnie to jest jednym z największych wyzwań, przed którymi stoi współczesna edukacja. W dzisiejszym świecie przemoc często niweczy nadzieję na postęp ludzkości. Konflikty zawsze były obecne w historii ludzkości, ale nowe czynniki zwiększają zagrożenie, zwłaszcza niezwykle potężny potencjał samozniszczenia stworzony przez człowieka w XX wieku. Opinia publiczna, za pośrednictwem mediów, często staje się bezsilnym obserwatorem lub zakładnikiem tych, którzy rozniecają lub podtrzymują konflikty. Dotychczas jednak edukacja niewiele zdołała zmienić ten stan rzeczy.<sup>168</sup>

Idea nauczania, w którym nikt nie ucieka się do przemocy, jest godna uznania, nawet jeśli jest tylko jednym z wielu narzędzi walki z uprzedzeniami prowadzącymi do konfliktów. Jednak zadanie to jest trudne, ponieważ ludzie mają tendencję do przeceniania swoich własnych i grupowych zalet oraz do żywienia uprzedzeń wobec innych. Ponadto, ogólny klimat konkurencji, który charakteryzuje obecną działalność gospodarczą na poziomie narodowym, a zwłaszcza międzynarodowym, sprzyja duchowi rywalizacji i indywidualnemu sukcesowi. Ta rywalizacja prowadzi obecnie do bezlitosnej wojny gospodarczej i napięć między bogatymi i biednymi, która dzieli narody i świat oraz podsycane są historyczne rywalizacje. Niestety, edukacja czasami przyczynia się do podtrzymywania tej atmosfery poprzez niewłaściwą interpretację idei rywalizacji.<sup>169</sup>

Podkreśla się, że aby zmniejszyć wspomniane zagrożenie, nie wystarczy organizować kontaktów i komunikacji między członkami różnych grup - na przykład w szkole, gdzie uczęszczają uczniowie z różnych mniejszości etnicznych lub religijnych. Jeśli te różne grupy konkurują ze sobą lub ich status jest nierówny na wspólnym obszarze, takie kontakty mogą zaostrzyć ukryte napięcia i prowadzić do konfliktów. Jednak jeśli kontakty zachodzą w równych warunkach i istnieją wspólne cele oraz plany, to uprzedzenia i ukryta wrogość mogą ustąpić miejsca spokojnej współpracy, a nawet przyjaźni. Dlatego edukacja powinna podążać dwiema wzajemnie uzupełniającymi się ścieżkami. Na pierwszym poziomie powinno być stopniowe

---

<sup>168</sup> G. Salomon, *The nature of peace education: Not all programs are created equal w: Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, s. 3-13

<sup>169</sup> A. Bandura, C. Barbaranelli, G. Caprara, C. Pastorelli, *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency w: Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), s. 364-374



odkrywanie innych, a na kolejnym poziomie i przez całe życie zaangażowanie się w wspólne projekty jako skuteczną metodę unikania lub rozwiązywania konfliktów.<sup>170</sup>

Odkrywanie czegoś innego jest również sposobem na ukazanie różnorodności ludzkiego gatunku i świadomości o podobieństwie i współzależności wszystkich istot na naszej planecie. Dlatego już od najmłodszych lat edukacja powinna wykorzystywać różne okazje do nauki o tych dwóch aspektach. Przydatne do osiągnięcia celu mogą być przedmioty takie jak geografia czy literatura obca. Jednakże odkrywanie czegoś innego zawsze zaczyna się od poznania samego siebie. Aby zatem zapewnić młodym ludziom właściwy obraz świata, wszelkie rodzaje edukacji powinny pomóc im odkrywać samych siebie. Dopiero wtedy będą w stanie wczuć się w sytuację innych i zrozumieć ich reakcje. Rozwijanie empatii w szkole prowadzi do prospołecznych postaw, które towarzyszą przez całe życie.<sup>171</sup> Choćby nauczanie historii wyznań czy zwyczajów może służyć jako punkt odniesienia dla przyszłych postaw. Należy również pamiętać, że sposób nauczania nie powinien działać przeciwko uznaniu inności. Nauczyciele, którzy ze względu na dogmatyzm tłumią ciekawość i umiejętność krytycznego myślenia zamiast je rozbudzać, mogą być bardziej szkodliwi niż pożyteczni. Zapominając, że są postrzegani jako wzorce, mogą osłabić zdolność uczniów do otwierania się na różnorodność i radzenia sobie z nieuchronnymi napięciami między ludźmi, grupami czy narodami. Konfrontacja poprzez dialog i wymianę argumentów jest jednym z niezbędnych narzędzi edukacji XXI wieku.<sup>172</sup>

Uczyć się, aby być - to jest główna zasada, którą Komisja do spraw Edukacji dla XII wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa potwierdziła na swoim pierwszym posiedzeniu. Edukacja w opinii badaczy powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju jednostki - umysłu, ciała, inteligencji, wrażliwości, estetyki, osobistej odpowiedzialności i duchowości. Każda istota ludzka powinna być zdolna do samodzielnego i krytycznego myślenia oraz podejmowania decyzji w różnych sytuacjach życiowych. Wyraża się jednocześnie obawy przed dehumanizacją świata w kontekście postępu technologicznego. Dalszy rozwój społeczeństwa, a zwłaszcza niezwykle wpływ mediów, nasila te obawy i czyni ostrzeżenia jeszcze bardziej

---

<sup>170</sup> D. Tjosvold, D. Johnson, R. Johnson, H. Sun, *Competitive motives and strategies: Understanding constructive competition* w: *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(2), s. 87-99

<sup>171</sup> N. Eisenberg, R. Fabes, B. Murphy, M. Karbon, P. Maszk, M. Smith, C. O'Boyle, K. Suh, *The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding* w: *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), s. 776-797

<sup>172</sup> K. Kumashiro, *Toward a theory of anti-oppressive education* w: *Review of Educational Research*, 70(1), s. 25-53

uzasadnionymi. Stąd też badacze uznawali, iż istnieje możliwość, że XXI wiek będzie potęgował te zjawiska. Wówczas edukacja miałaby nie tylko zadanie przygotowywania dzieci do istniejącego społeczeństwa, ale także dostarczanie sił i intelektualnych punktów odniesienia, które pozwolą każdemu uczniowi zrozumieć świat oraz czuć się odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem tego świata.<sup>173</sup>

Jak podkreślają badacze, edukacja zdaje się odgrywać fundamentalną rolę w wyposażaniu wszystkich ludzi w wolność myśli, osądu, uczuć i wyobraźni, które są niezbędne do rozwijania talentów i pozostawania, o ile to możliwe, panem swojego losu. Ten nakaz ma nie tylko wymiar jednostkowy - doświadczenie uczy, że to, co można było postrzegać jako sposób obrony jednostki przed wyobcowującym systemem lub jego wrogością, nieraz staje się najlepszą szansą dla postępu społeczeństwa.<sup>174</sup> Różnorodność osobowości, autonomia i zdolność do innowacji, nawet upodobanie do wyzwań, są gwarancją kreatywności i innowacyjności. W ograniczaniu przemocy i radzeniu sobie z różnymi klęskami, z jakimi społeczeństwo się spotyka, potwierdza się skuteczność nietypowych metod wynikających z lokalnych doświadczeń. W szybko zmieniającym się świecie, w którym innowacja społeczna i gospodarcza są siłą napędową, trzeba więc z pewnością przyznać szczególne miejsce dla wyobraźni i kreatywności. Jednak standaryzacja indywidualnych zachowań oparta na konformizmie może zagrozić tym najbardziej wyraźnym przejawom ludzkiej wolności.<sup>175</sup>

Autorzy przywoływanego wyżej Raportu<sup>176</sup> słusznie zauważają więc, że XXI wiek potrzebuje różnorodności talentów i osobowości, nie tylko w przypadku wyjątkowych jednostek, ale również jako potrzebną cechę we wszelkich społecznościach. Dlatego należy stworzyć warunki, zarówno dla dzieci, jak i dla młodzieży, aby mogły odkrywać oraz doświadczać estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych przeżyć, które uzupełnią atrakcyjną prezentację dorobku wszystkich pokoleń. Sztuka i poezja powinny odzyskać w szkole większe znaczenie, ponieważ w wielu krajach edukacja stała się bardziej ukierunkowana na cele praktyczne niż kulturalne. Troska o rozwój wyobraźni i

---

<sup>173</sup> R. Paul, L. Elder, *Critical thinking: The nature of critical and creative thought* w: *Journal of Developmental Education*, 30(2), s. 34

<sup>174</sup> R. Beghetto, J. Kaufman (2007), *Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity* w: *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1(2), s. 73-79

<sup>175</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 2009, s. 31-38

<sup>176</sup> J. Delors i inni, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XII wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa*, Warszawa 1998, rozdział 4

kreatywności powinna służyć ożywieniu kultury ustnej oraz wiedzy opartej na doświadczeniu dziecka i dorosłego.

Wskazuje się, że "rozwój ma na celu pełny rozwój człowieka we wszystkich aspektach jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń". Zaś rozwój człowieka, który trwa od narodzin do końca życia, jest procesem dialektycznym, rozpoczynającym się od poznania samego siebie, aby potem otworzyć się na relacje z innymi. Edukacja w tym ujęciu jest przede wszystkim wewnętrzną podróżą, a jej etapy wyznaczają nieustanne kształtowanie osobowości. Mając na uwadze skuteczność działań profesjonalnych, edukacja jako czynnik pełnego rozwoju jest zarówno bardzo indywidualnym procesem, jak i interaktywną strukturą społeczną.<sup>177</sup>

Opierając się na tych wnioskach, Jabłoński i Wojciechowska<sup>178</sup> zaznaczają, że istnieją cztery główne aspekty edukacji w XXI wieku: uczenie się dla zdobywania wiedzy, działanie, wspólne życie i bycie. W ich ocenie dotychczas działania edukacyjne koncentrowały się głównie na zdobywaniu wiedzy, a mniej uwagi poświęcano działaniu i wspólnemu życiu. Edukacja powinna natomiast jednak przygotowywać dzieci nie tylko do przekazywania wiedzy i umiejętności, ale także do życia społecznego.

Ze spojrzenia przedstawionego przez Jabłońskiego i Wojciechowską<sup>179</sup> wynika, że edukacja w XXI wieku powinna uwzględniać potrzebę uczenia się przez całe życie, rozwijanie umiejętności projektowania, wspólnego życia i zdobywania wiedzy. Kluczowe jest również przygotowanie dzieci do zmieniających się warunków, umożliwiające elastyczne dostosowanie się i skuteczne działanie w nieprzewidywalnej przyszłości. Ważne jest, aby nauczanie skupiało się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale również na rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się, otwartości na nowe treści i umiejętności społecznych. Wizja nowoczesnej edukacji polega na tworzeniu środowiska, które sprzyja rozwojowi uczniów i nauczycieli, dostosowuje się do zmieniającej się sytuacji rozwojowej i wspiera kształtowanie niezbędnych kompetencji.

---

<sup>177</sup> J. Delors i inni, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XII wieku pod przewodnictwem Jaques'a Delorsa*, Warszawa 1998, rozdział 4

<sup>178</sup> S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku: Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji w: Studia Edukacyjne*, 27/2013, s. 43-46

<sup>179</sup> ibidem

Jak więc wynika z wniosków badaczy, polityka edukacyjna w XXI wieku powinna uwzględniać potrzebę uczenia się przez całe życie oraz rozwijanie umiejętności projektowania, wspólnego życia i zdobywania wiedzy. W tym kontekście warto odwołać się do teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona<sup>180</sup>, która podkreśla istotną rolę edukacji w wspieraniu rozwoju tożsamości na różnych etapach życia.. Składa się na nie bowiem osiem etapów, a każdy z nich wiąże się z określonymi wyzwaniami rozwojowymi. Środowisko szkolne niewątpliwie odgrywa istotną rolę w wspieraniu rozwoju tożsamości w każdym z tych etapów.

Erik Erikson nazwał odkrytą przez człowieka witalność "cnotą". Jest to siła, która wynika z osiągnięcia odpowiednich proporcji między przeciwnymi wartościami, które nazywa „biegunami”. Etapy rozwoju następują po sobie w taki sposób, że każdy z nich jest obecny w pewnej formie we wszystkich fazach. Każdy etap ma jednak swój własny okres dominacji w określonym momencie życia, który reprezentuje jego kryzys. Po rozwiązaniu dany etap nie zanika, ale jest obecny w następnej fazie, przekształcając się w kolejną wersję poprzedniego poziomu, ułatwiając rozwiązywanie kolejnych kryzysów. Również każdy moment krytyczny istnieje w pewnej formie jeszcze przed nadejściem jego kolejności.<sup>181</sup>

---

<sup>180</sup> E. Erikson (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Wydawnictwo "Zysk i S-ka", s. 7-167

<sup>181</sup> C. Hall, G. Lindzey, J. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 2004, s. 204-214

Tabela 1 *Wyzwania edukacyjne na każdym ze stadiów rozwoju tożsamości zgodnie z teorią Erika Eriksona (opracowanie własne)*

STADIUM	CECHY	WYZWANIA
<p><b>NIEMOWLĘCTWO (PONIŻEJ 1,5 ROKU)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> ufność - nieufność</p> <p><b>CNOTA:</b> nadzieja</p> <p>W fazie niemowlęcej dziecko doświadcza konfliktu między ufnością a podstawową nieufnością. Ufność rozwija się, gdy dziecko odczuwa troskę, opiekę i bezpieczeństwo ze strony swoich opiekunów. Nieufność pojawia się, gdy doświadcza zagrożeń, które naruszają jego równowagę i poczucie bezpieczeństwa. Ważne jest osiągnięcie poczucia ufności, ponieważ jest to wskaźnik zdrowego procesu adaptacji i rozwoju. Przejawy ufności obejmują zdrowy sen, prawidłowe jedzenie i wydalanie. Kluczowym momentem w kształtowaniu się ufności jest okres ząbkowania, który może wpływać na rozwój tendencji masochistycznych.</p>	<p>Środowisko powinno zapewniać stabilność, ciepło i opiekę, aby niemowlę mogło rozwijać zaufanie do otaczającego świata. Ludzie dokoła powinni tworzyć więzi z niemowlętami poprzez regularne kontaktowanie się, podtrzymywanie bliskości fizycznej i troskę.</p>

<p style="text-align: center;"><b>WCZESNE DZIECIŃSTWO (1,5 ROKU - 3 LATA)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b></p> <p>autonomia - wstyd, zwątpienie</p> <p><b>CNOTA:</b></p> <p>wola</p> <p>W fazie wczesnego dzieciństwa dziecko doświadcza konfliktu między autonomią a wstydem i zwątpieniem. W tym okresie dziecko uczy się kontrolować swoje ciało i rozwija zdolność do samodzielności. Poczucie autonomii pojawia się, gdy dziecko zyskuje poczucie kontroli nad sobą. Utrata tej kontroli prowadzi do poczucia wstydu i zwątpienia w swoją autonomię. Wstyd pojawia się, gdy dziecko czuje się niegotowe na bycie obserwowanym przez innych. Zwątpienie w autonomię wynika z utraty kontroli lub nadmiernej kontroli ze strony rodziców. Konsekwencje tego konfliktu mogą objawiać się obsesyjną kontrolą nad sobą, lękami paranoidalnymi i urojeniami prześladowczymi.</p>	<p>Środowisko edukacyjne powinno zapewniać dzieciom możliwość samodzielności, wyboru i eksploracji, jednocześnie utrzymując bezpieczne ramy i wsparcie. Nauczyciele w żłobku czy przedszkolu powinni ustanowić zrozumiałe i konsekwentne zasady oraz oczekiwania, pomagając dzieciom w rozwoju poczucia kontroli nad swoim otoczeniem.</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;"><b>WIEK PRZEDSZKOLNY (3 LATA - 5 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b></p> <p>inicjatywa - poczucie winy</p> <p><b>CNOTA:</b></p> <p>stanowczość</p> <p>W fazie dzieciństwa dziecko doświadcza konfliktu między inicjatywą a poczuciem winy. W tym okresie dziecko zaczyna odkrywać różne możliwości działania i rozwija zdolność do podejmowania inicjatywy. Jednak konflikt pojawia się, gdy autonomiczne zachowanie dziecka koliduje z oczekiwaniami innych osób, co prowadzi do konfliktu interesów. Porażki i niepowodzenia mogą wywołać poczucie winy oraz chęć wycofania się z podejmowanych działań. W tej fazie dziecko zaczyna różnicować ludzi ze względu na płeć, identyfikując się z rodzicem tej samej płci i rywalizując z nim o uwagę adorowanego rodzica przeciwnej płci.</p>	<p>Środowisko szkolne powinno promować rozwijanie wyobraźni, kreatywności i inicjatywy, zachęcając dzieci do podejmowania nowych zadań i eksperymentowania. Nauczyciele powinni stworzyć możliwości interakcji i współpracy z innymi dziećmi, rozwijając umiejętności społeczne i empatię.</p>
--	--	--

<p><b>WIEK SZKOLNY</b> <b>(6 LAT - 11 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> produktywność - poczucie niższości</p> <p><b>CNOTA:</b> kompetencja</p> <p>W fazie wieku szkolnego dziecko doświadcza konfliktu między produktywnością a poczuciem niższości. W tym okresie człowiek czerpie przyjemność z używania narzędzi, uczy się posługiwania symbolami, rozwija wytrwałość i cierpliwość. Niemożność osiągnięcia sukcesu lub utrata pozycji w grupie może wywołać poczucie niższości i utrudniać identyfikację z grupą oraz z pracą, co wpływa na stosunek do pracy i zdolność do sukcesu.</p>	<p>Środowisko szkolne powinno wspierać rozwój umiejętności poznawczych, akademickich i społecznych, umożliwiając dzieciom osiągnięcie sukcesów i budowanie poczucia własnej wartości. Nauczyciele powinni tworzyć warunki do nawiązywania relacji z rówieśnikami, wspierając rozwój umiejętności społecznych i zdolności współpracy.</p>
<p><b>MŁODOŚĆ</b> <b>(12 LAT - 18 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> tożsamość - rozproszenie tożsamości</p> <p><b>CNOTA:</b> wierność</p> <p>W fazie młodości, czyli dorastania, jednostka</p>	<p>Środowisko szkolne powinno zapewniać wsparcie i możliwości eksploracji tożsamości, zachęcając młodzież do odkrywania swoich pasji, wartości, zainteresowań i przekonań. Nauczyciele powinni promować rozwój umiejętności samodzielności i podejmowania odpowiedzialnych decyzji,</p>



	<p>doświadcza konfliktu między tożsamością a dyfuzją ról. Szybkie zmiany fizyczne i emocjonalne powodują dezorientację w obrazie własnej tożsamości i konieczność konfrontacji z tym, jak inni postrzegają jednostkę. Ważne jest dokonanie wyborów dotyczących zawodu i partnera seksualnego. Człowiek kształtuje poczucie tożsamości poprzez rozwijanie perspektywy czasowej, pewność siebie, wypróbowywanie różnych ról i przewidywanie sukcesu. Niepowodzenie w rozwiązywaniu tego konfliktu może prowadzić do rozproszenia ról, trudności z identyfikacją zawodową lub przyjęciem negatywnej tożsamości.</p>	<p>umożliwiając młodzieży rozwijanie autonomii i zdolności do planowania swojej przyszłości. Ważne jest też tworzenie zdrowych relacji z rówieśnikami, które umożliwią młodzieży rozwijanie umiejętności społecznych, współpracy i empatii.</p>
<p><b>WCZESNA DOROSŁOŚĆ (18 LAT - 40 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> intymność i oddalenie - zaabsorbowanie sobą</p> <p><b>CNOTA:</b> miłość</p> <p>W fazie wczesnej dorosłości człowiek osoba doświadcza konfliktu między intymnością a</p>	<p>Środowisko szkolne powinno wspierać rozwój ścieżek kariery, pomagając młodym dorosłym w odkrywaniu swoich zainteresowań, rozwijaniu umiejętności zawodowych i planowaniu przyszłości. Nauczyciele mogą wspierać rozwój zdrowych i satysfakcjonujących relacji międzyludzkich, zachęcając do</p>

	<p>izolacją. Intymność może wywoływać lęk, ponieważ niesie ze sobą ryzyko utraty poczucia własnego "ja" w kontakcie z inną osobą. Lęk ten może prowadzić do poczucia izolacji i unikania związków, które wymagają intymności. Osiągnięcie intymności w relacjach partnerskich stanowi również przygotowanie podstaw dla zdrowego rozwoju potomstwa.</p>	<p>budowania bliskich więzi emocjonalnych i rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Ważne jest stwarzanie środowiska, w którym młodzi dorośli mogą rozwijać pozytywne poczucie siebie, samoakceptację i zdrową samoocenę.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ŚREDNIA DOROSŁOŚĆ (40 LAT - 65 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> płodność - stagnacja</p> <p><b>CNOTA:</b> troska</p> <p>W fazie średniej dorosłości człowiek doświadcza konfliktu między płodnością a stagnacją. Płodność odnosi się do chęci posiadania potomstwa i angażowania się w odpowiedzialność rodzicielską. Osoby, które osiągają satysfakcjonujące poczucie płodności, rozwijają zdolności rodzicielskie i przeżywają pełnię życia, rozwijając się zarówno w sferze zawodowej, jak i</p>	<p>Środowisko szkolne może wspierać dorosłych w radzeniu sobie z typowymi zadaniami życiowymi, takimi jak rozwój kariery, budowanie stabilności rodziny i dbanie o zdrowie fizyczne i psychiczne. Nauczyciele mogą pomagać w rozwijaniu elastyczności i umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków, co jest istotne w tej fazie życia. Ważne jest stworzenie środowiska, w którym dorosłym zapewniono wsparcie społeczne, możliwości angażowania się w społeczność i uczestnictwa w różnych dziedzinach życia społecznego.</p>

	<p>osobistej. Natomiast osoby, które nie osiągają tego poczucia płodności, mogą doświadczać stagnacji, uczucia bezcelowości i utraty sensu życia.</p>	
<p><b>PÓŻNA DOROSŁOŚĆ (POWYŻEJ 65 LAT)</b></p>	<p><b>BIEGUNY:</b> integralność - rozpacz, rozgoryczenie</p> <p><b>CNOTA:</b> mądrość</p> <p>W fazie późnej dorosłości człowiek doświadcza konfliktu między integralnością ego a rozpaczą. Integralność ego opiera się na akceptacji swojego życia i własnego istnienia jako czegoś koniecznego i niepowtarzalnego. Osoby, które akceptują swoje życie, są w stanie pogodzić się z faktem swojej ograniczonej egzystencji i osiągnąć poczucie integralności. Jednak osoby, które nie mogą zaakceptować swojego przeszłości i mają trudności z pogodzeniem się z własną skończonością, doświadczają rozpacz. Mogą</p>	<p>W fazie późnej dorosłości ludzie doświadczają konfliktu między integralnością ego a rozpaczą. Integralność ego polega na akceptacji swojego życia i własnego istnienia jako czegoś koniecznego i unikalnego. Osoby, które akceptują swoje dotychczasowe życie, są w stanie pogodzić się z faktem skończoności swojego istnienia. Niektóre osoby mają trudności z akceptacją i mogą doświadczać rozpacz oraz lęku przed śmiercią. Przeżywają one chęć rozpoczęcia wszystkiego od nowa, mimo świadomości, że czas jest ograniczony.</p>

	<p>towarzyszyć im lęk i niepewność związane z nadchodzącym końcem życia.</p>	
--	--	--

Teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona<sup>182</sup>, opierając się na konfliktach i wyzwaniach, które jednostka musi przejść na różnych etapach życia, ma kluczowe znaczenie dla edukacji i wychowywania człowieka. Konflikty te stanowią istotne momenty rozwoju, które wpływają na formowanie tożsamości, zdolności społeczne i emocjonalne jednostki. Przez rozwiązywanie tych konfliktów, jednostka zdobywa umiejętności, które są niezbędne do zdrowego funkcjonowania w społeczeństwie. Konflikty te stanowią również okazję do rozwijania samodzielności i autonomii. Stąd też przy rozpatrywaniu istoty edukacji, należy mieć je na uwadze, bowiem ich wpływ na cały proces edukacyjny jest znaczący.<sup>183</sup>

Nowoczesna edukacja, za sprawą świadomych nauczycieli i całych zespołów pedagogicznych, coraz częściej zdaje się uwzględniać potrzebę wspierania uczniów w rozwiązywaniu tych konfliktów i rozwijaniu zdrowych umiejętności społecznych, emocjonalnych i tożsamościowych. Dzięki temu szkoły mogą tworzyć środowiska sprzyjające rozwojowi jednostek i wspierać ich w budowaniu zdrowych relacji z innymi ludźmi. Wychowanie oparte na teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona pomaga w kształtowaniu jednostek, które są bardziej świadome siebie, mają większą pewność siebie i umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami życiowymi. W rezultacie, edukacja staje się kompleksowym procesem, który nie tylko koncentruje się na przekazywaniu wiedzy, ale również na wsparciu rozwoju osobistego i społecznego uczniów.<sup>184</sup>

Jak powszechnie wiadomo, edukacja odbywa się przede wszystkim w szkole. To właśnie szkoła jest bowiem najczęściej spotykaną zorganizowaną formą edukacji. Pełni ona kluczową rolę w procesie kształcenia i rozwijania umiejętności uczniów. Szkoła jest w założeniu miejscem, gdzie odbywa się systematyczne nauczanie,

<sup>182</sup> E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: 2004, s. 7-167

<sup>183</sup> P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Podstawy psychologii*, Warszawa 2021, s. 226-240

<sup>184</sup> K. Schoner-Reichl, S. Hymel, *Educating the Heart as well as the Mind: Social and Emotional Learning for School and Life Success w: Education Canada*, 47(2), s. 20-25

a uczniowie zdobywają wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do ich dalszego rozwoju osobistego i zawodowego.<sup>185</sup>

W szkołach odbywają się lekcje prowadzone przez nauczycieli, którzy pełnią ważną rolę jako przewodnicy w procesie uczenia się. Nauczyciele opracowują plany lekcji, prowadzą zajęcia, oceniają postępy uczniów i wspierają ich w rozwoju. W szkole uczniowie mają również możliwość uczestniczenia w różnych aktywnościach pozalekcyjnych, takich jak zajęcia sportowe, artystyczne, czy różnego rodzaju kluby i organizacje. Szkoła nie tylko zapewnia zdobycie wiedzy i umiejętności, ale także wpływa na rozwój społeczny i emocjonalny uczniów. Umożliwia nawiązywanie relacji z rówieśnikami, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i budowanie wartości społecznych.<sup>186</sup>

Jednak szkoła to nie tylko miejsce nauczania, ale także instytucja, która jest częścią szerszego systemu edukacji, a więc polityki edukacyjnej kraju. Polityka edukacyjna obejmuje regulacje, cele i strategie, które kształtują i nadzorują funkcjonowanie szkół oraz systemu oświaty jako całości. Wpływa na dostęp do edukacji, programy nauczania, system oceniania, kwalifikacje nauczycieli oraz inne aspekty związane z edukacją. Rozważając polską politykę edukacyjną, należy uwzględnić zarówno lokalne, jak i globalne wyzwania, takie jak zmiany społeczno-gospodarcze, rozwój technologii, zrównoważony rozwój, czy potrzeby rynku pracy. Dążenie do ciągłego doskonalenia polskiego systemu edukacji, dostosowywanie go do zmieniających się realiów i zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości edukacji są istotnymi aspektami polityki edukacyjnej.

Jak wskazuje Jerzy Kujawiński<sup>187</sup>, szkołą nazywamy zgrupowanie uczniów wokół nauczyciela (mistrza), którego zamiarem jest realizowanie ważnych celów, a przede wszystkim celów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Zadaniem szkół jest realizowanie tych celów, które wynikają ze składowych edukacji, tj. wychowania i kształcenia. Od tego, w jaki sposób realizuje się te cele, zależy jakość i stopień ich realizacji.

Wpływ na politykę edukacyjną w danym obszarze mają różne czynniki. Na pierwszym miejscu jest narzucona ogólnie polityka edukacyjna realizowana

---

<sup>185</sup> J. Eccles, R. Roeser, *Schools as developmental contexts during adolescence w: Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), s. 225-241

<sup>186</sup> ibidem

<sup>187</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 11-13

na poziomie państwowym lub regionalnym. To na jej podstawie określone są cele, standardy, programy nauczania oraz przepisy regulujące funkcjonowanie placówek oświatowych. Decyzje podejmowane na tym szczeblu mają bezpośredni wpływ na organizację i funkcjonowanie szkół, dostępność do edukacji, kształtowanie programów nauczania i system oceniania.<sup>188</sup>

Jednak ważną rolę w kształtowaniu polityki edukacyjnej odgrywają również wewnętrzne czynniki na poziomie placówek edukacyjnych. Dyrektorzy szkół oraz zespoły pedagogiczne mają możliwość wpływania na organizację procesu nauczania, wybór metod dydaktycznych, rozwijanie programów wychowawczych i zapewnienie odpowiednich warunków edukacyjnych. Decyzje podejmowane przez dyrektorów szkół i całą kadrę szkolną, wraz z ich zaangażowaniem, umiejętnościami i podejściem do uczniów, mają bezpośredni wpływ na efektywność procesu edukacyjnego.<sup>189</sup>

Warto podkreślić, że nauczyciel odgrywa kluczową rolę w edukacji, albowiem to on buduje relacje z uczniami, motywuje ich do nauki, stawia wyzwania intelektualne i wspiera ich rozwój. Jego metody pracy, pasja do nauczania i indywidualne podejście do uczniów mają istotny wpływ na ich sukcesy edukacyjne i rozwój osobisty. Odpowiedzialność nauczyciela nie jest jednak jednostronna. Wpływ na proces edukacyjny mają również indywidualne cechy uczniów, ich motywacje, zdolności, środowisko rodzinne i społeczne. Nauczyciel musi uwzględniać te różnice indywidualne, dostosowując swoje metody i podejście do potrzeb i możliwości uczniów.<sup>190</sup>

Wnioskowanie przeprowadzone przez Jerzego Kujawińskiego<sup>191</sup>, pozwala wyróżnić 5 etapów przeobrażeń szkoły. Pierwszym z nich jest szkoła bez klas. Kolejnym zaś szkoła z klasami, która przeobraża się w szkołę tradycyjną. Ona zaś ewoluje w szkołę progresywną, aby na końcu stać się szkołą współczesną. Ukazuje to, jak istotne jest ciągłe dostosowywanie systemu edukacyjnego do zmieniających się potrzeb społecznych i wymagań współczesnego świata. Pozwala także zrozumieć,

---

<sup>188</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 132-171

<sup>189</sup> J. Spillane, R. Halverson, J. Diamond, Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective w: *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), s. 3-34

<sup>190</sup> R. Pianta, B. Hamre, J. Allen, *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions* w: *Handbook of research on student engagement*, s. 365-386

<sup>191</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

jak bardzo świat się zmienia i na ile ewoluuje pojęcie samej edukacji, a tym samym i polityka edukacyjna.

Szkoła bez klas to forma organizacji nauczania, która miała swoje korzenie już w starożytnej Grecji. W tym modelu nauczanie odbywało się indywidualnie, a nauczyciel pracował z pojedynczym uczniem. Takie podejście do edukacji nazywane jest nauką indywidualną, gdzie nauczyciel kierował aktywnością jednego ucznia, polecając mu zadania, sprawdzając ich wykonanie i oceniając wyniki. Ogólnie rzecz biorąc, szkoła bez klas była formą organizacji nauczania, która ewoluowała wraz z rozwojem systemów edukacyjnych. Podobnymi przypadkami szkoły bez klas jest edukacja domowa i indywidualne korepetycje. Przy edukacji tomowej to rodzice lub inni opiekunowie podejmują się edukacji jednego dziecka, natomiast w przypadku korepetycji korepetytor udziela pomocy jednej osobie w wypełnianiu braków w wiedzy szkolnej lub umiejętnościach. W obu przypadkach dominuje metoda kierowania aktywnością uczącego się przez osobę nauczającą, która wydaje polecenia, sprawdza i ocenia wykonanie zadań. W takim kontekście brak jest dialogu i współpracy między uczącymi się, ponieważ uczącym się jest tylko jedna osoba.<sup>192</sup>

Szkoła z klasami, czyli organizacja klasowo-lekcyjna, która funkcjonuje obecnie w większości krajów, ma swoje podstawy naukowe, które zostały opracowane przez czeskiego pedagoga Jana Komeńskiego już w XVII wieku, co zostało podniesione w dalszej części rozprawy. Według jego koncepcji, szkoła powinna być podzielona na sześć klas, a nauka powinna odbywać się poprzez lekcje w ciągu dnia. Komeński wyróżniał cztery okresy rozwoju człowieka i proponował odpowiednie typy szkół dla każdego z tych okresów. Uczniowie są dobrane do klas na podstawie wieku i zazwyczaj uczy ich jeden nauczyciel, pełniący rolę kierowniczą.<sup>193</sup>

W szkole klasowo-lekcyjnej, plany edukacyjne i programy nauczania są ustalane lub zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Istnieje przymus programowy, organizacyjny i czasowy, ponieważ programy te muszą być realizowane przez całą klasę w jednakowym czasie, podzielonym na lekcje trwające zwykle 45 minut. W takiej szkole dominuje lekcyjna edukacja zbiorowa, prowadzona głównie przez nauczyciela, rzadziej wspomagana indywidualną działalnością uczniów lub współpracą między nimi. Mimo tego w polskiej szkole klasowo-lekcyjnej istnieje

---

<sup>192</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

<sup>193</sup> ibidem

konieczność dostosowania edukacji do potrzeb i możliwości różnych uczniów w ramach danej klasy. Chociaż istnieje trudność w indywidualizacji nauczania ze względu na liczebność klas, nadal można stosować różne metody, które pozwolą zapewnić odpowiedni kierunek aktywności edukacyjnej uczniów.<sup>194</sup> Istnieje także przekonanie, że nawet sami uczniowie mogą tym skutecznie zarządzać. W tym ujęciu samoregulację definiuje się jako zdolność uczniów do utrzymania celów uczenia się przez niezależne planowanie, wykonywanie, ocenianie i doskonalenie wykonywania zadań edukacyjnych. Uczniowie samoregulują się za pomocą strategii poznawczych, metapoznawczych i zarządzania zasobami.<sup>195</sup>

Nadto w tego rodzaju szkole nauczyciel odgrywa rolę kierowniczą, zapewniając odpowiednie ukierunkowanie aktywności uczniów. Jednak równocześnie umożliwia uczniom samokierowanie swoją własną indywidualną działalnością i współkierowanie poprzez współpracę z innymi uczniami. Ta forma współdziałania partnerskiego wymaga aktywnego zaangażowania wszystkich uczestników lekcji, którzy mogą zarówno kierować, jak i być kierowani, zarówno udzielać pomocy, jak i ją otrzymywać. W szkole klasowo-lekcyjnej, mimo pewnych ograniczeń związanych z przymusem programowym i organizacyjnym, istnieje możliwość doskonalenia warstwy organizacyjnej, wzbogacania programowej i modernizacji metodycznej. Nauczyciele mają bowiem elastyczność w doborze metod nauczania, które umożliwiają zarówno kierowanie, samokierowanie, jak i współkierowanie aktywnością uczniów. Ta elastyczność pozwala na dostosowanie procesu nauczania i uczenia się do indywidualnych potrzeb uczniów, tworząc warunki sprzyjające ich rozwojowi i osiągnięciom.<sup>196</sup>

Kujawiński słusznie zauważa, że szkoła klasowo-lekcyjna może różnić się od szkoły tradycyjnej. Ta bowiem posiada pewne charakterystyczne cechy, które wpływają na sposób organizacji nauczania i uczenia się. W tradycyjnej szkole to nauczyciel odgrywa główną rolę kierowniczą. To on najczęściej decyduje o sposobie prowadzenia lekcji i kieruje aktywnością uczniów według swoich własnych preferencji i pomysłów. Uczniowie uczą się głównie przez słuchanie wypowiedzi nauczyciela, który przekazuje informacje w formie monologu. Metoda podawania, taka jak choćby

---

<sup>194</sup> M. Prince, *Does Active Learning Work? A Review of the Research* w: *The Journal of Engineering Education*, 93(3), s. 223-231

<sup>195</sup> B. Zimmerman, *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview* w: *Theory Into Practice*, 41(2), s. 64-70

<sup>196</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27



opowiadanie, opis, wyjaśnienie czy wykład, jest preferowana przez nauczyciela. Często stosowana jest również metoda pogadanki, która prowadzi myśl uczniów do celu, znanej tylko nauczycielowi. Dominuje w niej zbiorowa forma pracy. Nauczyciel bezpośrednio lub przez podręczniki, filmy edukacyjne lub instrukcje pisemne, kieruje aktywnością uczniów. Natomiast indywidualna i grupowa praca uczniów, która pozwalałaby im współkierować i samokierować swoją aktywnością, występuje bardzo rzadko lub w ogóle. W tradycyjnej szkole brakuje metod dialogowych, takich jak dialog, dyskusja, polemika czy negocjacje, zarówno nauczycielsko-uczniowskiego, jak i uczniowsko-uczniowskiego. Brakuje w niej także metod, które umożliwiałyby uczniom samodzielną naukę i samokierowanie swoją własną aktywnością.<sup>197</sup>

Typowa szkoła tradycyjna działa zgodnie z konserwatywnym paradygmatem "tylko wychowywać". To oznacza, że nauczyciel wyłącznie kieruje aktywnością uczniów, najczęściej w stylu autokratycznym, opierając się na swojej władzy i autorytecie. W szkole tradycyjnej, najważniejszym celem nauczyciela jest przekazywanie informacji, a uczniowie najczęściej pełnią rolę odbiorców wiedzy. Takie podejście często prowadzi do niższych wyników dydaktycznych i wychowawczych. Ponieważ treści nauczania nie są różnicowane, ani dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczniów, zarówno słabsi, jak i mocniejsi w nauce, mogą napotykać trudności w rozwoju i osiągnięciu sukcesów.<sup>198</sup>

Szkoła progresywna w ujęciu Kujawińskiego opiera się na systemie pedagogiki nowego wychowania, który powstał na przełomie XIX i XX wieku. Jego głównym współtwórcą był amerykański filozof i pedagog John Dewey. W szkole progresywnej uczeń stał się postacią centralną, a w procesie edukacji zyskał znaczną swobodę działania, która pozwalała mu zaspokajać własne potrzeby, wykorzystywać swoje możliwości poznawcze i rozwijać się indywidualnie.<sup>199</sup>

Jak wskazuje John Dewey<sup>200</sup>, skuteczne myślenie musi być jednocześnie myśleniem problemowym. Opiera się ono zaś na pięciu etapach:

- odczucie i uświadomienie sobie trudności;
- wykrycie trudności i jej określenie;

---

<sup>197</sup> ibidem

<sup>198</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

<sup>199</sup> ibidem

<sup>200</sup> J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1957, s. 57

- wysunięcie hipotez rozumianych jako przypuszczalne rozwiązanie problemu;
- uzasadnienie hipotez i wyciągnięcie z nich wniosków;
- weryfikacja hipotez przez obserwację i eksperyment.

W szkole progresywnej rola nauczyciela jest różnie ograniczana, czasem nawet do funkcji obserwatora, opiekuna lub doradcy uczniów. Celem tego systemu pedagogicznego pozostaje przeciwdziałanie formalizmowi, autokratyzmowi oraz rygorystycznemu podejściu szkoły tradycyjnej oraz uwzględnienie samorzutnych zainteresowań uczniów, rozwijanie wszystkich ich sił duchowych i zapewnienie wolności oraz prawa do sukcesu w nauce szkolnej.<sup>201</sup>

Nadto w ramach szkoły progresywnej powstało wiele różnorodnych koncepcji i metod, które miały na celu dostosowanie procesu edukacji do indywidualnych potrzeb uczniów. Najbardziej znaną jest prawdopodobnie metoda Marii Montessori, która koncentruje się na wszechstronnym kształceniu zmysłów dziecka w wieku młodszym poprzez pracę indywidualną. Dzieci mają w ramach tej metody dużą swobodę i zachowują samodzielność, co umożliwia im rozwój i samowykształcenie.<sup>202</sup>

Popularna jest także szkoła pracy. Ta metoda zakłada naukę poprzez działanie (ang. *learning by doing*). Dwie wybitne postacie związane z tą metodą to John Dewey i Georg Kerschensteiner. Dewey skupiał się na uczeniu się poprzez myślenie, podczas gdy Kerschensteiner podkreślał znaczenie uczenia się poprzez praktyczne działania. Obydwie metody stawiały na aktywność ucznia i rozwijanie umiejętności praktycznych.<sup>203</sup>

Szkoła progresywna może polegać także na planie daltońskim, który stworzyła i opisała Helena Parkhurst<sup>204</sup>. Ta amerykańska nauczycielka, wykorzystując go, prowadziła swoje lekcje w oparciu o na indywidualnej pracy uczniów. Zamiast tradycyjnego podziału na klasy i przedmioty, uczniowie otrzymywali miesięczny plan pracy, który realizowali samodzielnie, zgodnie z własnym tempem i zainteresowaniami. Uczniowie pracowali w laboratoriach przedmiotowych.

---

<sup>201</sup> S. Mitra, *Minimally Invasive Education: A progress report on the "Hole-in-the-wall" experiments* w: *British Journal of Educational Technology*, 34(3), s. 367-371

<sup>202</sup> A. Lillard, N. Else-Quest, *The early years. Evaluating Montessori education* w: *Science*, 313(5795), 1893-1984

<sup>203</sup> D. Simpson, M. Jackson, J. Aycock, *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*, Thousands Oaks: Wydawnictwo SAGE Publications s. 206-207

<sup>204</sup> H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów 1928, s. 16-30

W ramach planu daltońskiego lekcje odbywały się w laboratoriach przedmiotowych. Uczniowie mieli dostęp do różnorodnych materiałów i narzędzi potrzebnych do eksploracji i zgłębiania tematów zainteresowań. Nauczyciel pełnił rolę przewodnika i mentora, dostarczając wsparcia i kierując uczniów w ich indywidualnej pracy. Ważnym aspektem tego podejścia było zachęcanie uczniów do samodzielnego myślenia, eksperymentowania i odkrywania w ramach wyznaczonych celów i tematów. Plan daltoński wyróżniał się także tym, że umożliwiał uczniom elastyczne zarządzanie swoim czasem i tempem nauki. Każdy uczeń mógł organizować swoje zadania w dogodnym dla siebie harmonogramie, co sprzyjało indywidualnemu tempu pracy i uwzględnianiu różnic w poziomie zaawansowania i stylu uczenia się.<sup>205</sup>

Gabinety przedmiotowe pełniły istotną rolę w realizacji planu daltońskiego. Były one odpowiednio wyposażone w różnorodne pomoce dydaktyczne i materiały naukowe, umożliwiając uczniom interakcję z przedmiotami w sposób praktyczny i eksperymentalny. Dzięki temu, nauka stawała się bardziej angażująca i konkretna, a uczniowie mieli szansę rozwijać umiejętności praktyczne i doświadczać nauki przez bezpośrednie działanie. Koncepcja szkoły progresywnej oparta na planie daltońskim podkreślała aktywność i samodzielność ucznia, indywidualizację procesu nauczania oraz rozwijanie umiejętności badawczych i twórczych. Uczniowie mieli możliwość samodzielnego eksplorowania materiału, zgłębiania interesujących ich tematów i rozwijania umiejętności badawczych.<sup>206</sup>

Szkoła progresywna oparta na różnych koncepcjach takich jak szkoła na miarę dziecka czy nauka całościowa, miała na celu przekształcenie tradycyjnego systemu nauczania i wychowania. W takiej szkole ucznia stawiano w centrum uwagi, umożliwiając mu rozwijanie swoich zainteresowań, wykorzystywanie własnych możliwości poznawczych i podejmowanie decyzji dotyczących swojej nauki. Zaś w ramach koncepcji szkoły na miarę dziecka, nauczyciel pełnił rolę opiekuna i obserwatora, który wspierał rozwój fizyczny i psychiczny ucznia, zamiast narzucać mu sztywne ramy i przymusy. Dzieci miały prawo do pełnej swobody w swoim rozwoju, a wychowanie miało odpowiadać ich indywidualnym potrzebom i cechom. W takiej

---

<sup>205</sup> ibidem

<sup>206</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

szkole ważne było także usunięcie przymusu, co miało sprzyjać naturalnemu rozwojowi i motywacji uczniów.<sup>207</sup>

Natomiast nauka całościowa, jak opisuje Kujawiński<sup>208</sup>, dążyła do zniesienia podziału na poszczególne przedmioty i skupienia się na postrzeganiu i poznawaniu całości zjawisk. Uczniowie mieli możliwość eksplorowania różnych tematów i faktów w sposób wielostronny, co odpowiadało ich naturalnemu sposobowi myślenia. Ważnym elementem tej koncepcji było uwzględnienie indywidualnych skłonności i stylu uczenia się uczniów.

Piąty i ostatni etap przeobrażeń szkoły prowadzi do pojęcia szkoły współczesnej. Ta, zaś oparta na najnowszych osiągnięciach psychologii i pedagogiki, skupia się na kompleksowym rozwoju uczniów, uwzględniając zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne. W przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia, szkoła współczesna stawia na świadome i celowe wychowanie, które stymuluje aktywność uczniów zarówno w ramach szkoły, jak i poza nią. Nauczyciel odgrywa rolę kierownika aktywności uczniów, ale jednocześnie zachęca ich do samokierowania i współpracy z innymi. Dlatego też w szkole współczesnej obserwuje się równowagę pomiędzy kierowaniem przez nauczyciela a samokierowaniem uczniów. Nauczyciel nie narzuca przymusu, ale dostarcza odpowiednich stymulacji i wsparcia, aby uczniowie byli aktywni i rozwijali swoje zdolności. Uczniowie natomiast mają możliwość samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących swojej nauki i organizowania swojej indywidualnej działalności.<sup>209</sup>

Ważnym elementem szkoły współczesnej jest również współkierowanie poprzez kooperację partnerską. Uczniowie są zachęceni do współpracy i wspólnego działania zarówno z innymi uczniami, jak i z nauczycielami. Współpraca w grupie ma na celu rozwijanie umiejętności społecznych i przygotowanie uczniów do skutecznego współdziałania. Tym samym szkoła współczesna dąży do przewyciężenia skrajnych systemów pedagogicznych, takich jak przymus w szkole tradycyjnej i pełna swoboda w szkole progresywnej. Szuka optymalnych relacji między nauczycielami a uczniami, między ukierunkowaniem aktywności a swobodą uczniów oraz między wymaganiami społecznymi a indywidualnymi potrzebami uczniów. Nadto szkoła współczesna

---

<sup>207</sup> L. Darling-Hammond, *Constructing 21st-Century Teacher Education w: Journal of Teacher Education*, 57(3), s. 300–314

<sup>208</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 25

<sup>209</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

promuje równoczesne uspołecznianie uczniów i rozwijanie ich indywidualności, stymulując twórczą i prospołeczną aktywność.<sup>210</sup>

Wizja szkoły współczesnej opiera się na świadomości dynamicznego rozwoju technologicznego i zmieniających się realiach społecznych. Szkoła współczesna dąży do wykorzystania nowoczesnych technologii edukacyjnych w celu ułatwienia procesu nauczania i rozwijania umiejętności cyfrowych uczniów. Obejmuje to korzystanie z komputerów, tabletów, interaktywnych tablic oraz aplikacji edukacyjnych, które mogą wzbogacić proces dydaktyczny i umożliwić nowe formy pracy uczniów. Dlatego też jednym z głównych celów szkoły współczesnej jest przygotowanie uczniów do radzenia sobie w zmieniającym się świecie. W związku z tym, kładzie się nacisk na rozwijanie umiejętności, które są istotne w XXI wieku, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, komunikacja, współpraca, umiejętność pracy zespołowej, samodzielne uczenie się oraz umiejętność analizy i przetwarzania informacji. W tym także wykorzystując najnowsze technologie.<sup>211</sup>

Kolejny ważny aspekt szkoły współczesnej to promowanie równości i inkluzji. Dąży się do stworzenia otoczenia edukacyjnego, w którym wszyscy uczniowie mają równe szanse rozwoju i sukcesu. Szkoła współczesna podejmuje działania mające na celu zapewnienie dostępu do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, kulturowego, zdolności czy różnic indywidualnych. Tworzy się atmosferę, w której każdy uczeń jest akceptowany, szanowany i wspierany. Łączy się to z innowacyjnością, która także jest kluczowym elementem szkoły współczesnej. Nauczyciele i szkoły są bowiem otwarte na nowe podejścia, metody i technologie edukacyjne. Stawia się na ciągłe doskonalenie procesu nauczania poprzez wdrażanie nowych rozwiązań i eksperymentowanie z różnymi metodami. Szkoła współczesna adaptuje się do zmieniających się potrzeb uczniów i społeczeństwa, aby zapewnić efektywną i atrakcyjną edukację.

Szkoły współczesne starają się dostosować programy nauczania i metody dydaktyczne do indywidualnych potrzeb i umiejętności uczniów. Dają one większą swobodę w wyborze ścieżek kształcenia i umożliwiają rozwijanie zainteresowań uczniów w ramach szkolnego programu. Szkoła współczesna jest otwarta

---

<sup>210</sup> D. Johnson, R. Johnson, *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning* w: *Educational Researcher*, 38(5), s. 365–379

<sup>211</sup> D. Herro, D. Kiger, C. Owens, *Mobile Technology* w: *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30, s. 30-40

na różnorodność i stara się stworzyć warunki, w których każdy uczeń może rozwijać się zgodnie z własnym tempem i preferencjami. Nauczyciele starają się dostosować sposób przekazywania wiedzy do potrzeb i zdolności poszczególnych uczniów. Wykorzystują różne metody i materiały dydaktyczne, aby zapewnić optymalne warunki uczenia się dla każdego ucznia. Zwiększają decyzyjność uczniów w zakresie wyboru zadań, projektów czy tematów, które są dla nich interesujące i motywujące. Szczególnie zaś, gdy wykorzystuje się gamifikację i grywalizację.<sup>212</sup>

W szkole współczesnej często pojawiają się również nowe formy organizacji pracy, takie jak projekty grupowe, interdyscyplinarne projekty badawcze czy samodzielne prace twórcze. Wspiera to rozwój umiejętności pracy zespołowej, komunikacji, samodzielności i kreatywności. Uczniowie mają większą swobodę w wyborze metod pracy i wykazywaniu inicjatywy. Dodatkowo elastyczność szkoły współczesnej objawia się w podejściu do oceniania i sprawdzania postępów uczniów. Zamiast skupiać się tylko na wynikach egzaminacyjnych czy testach, nauczyciele starają się uwzględnić różnorodne formy oceny, takie jak projekty, prezentacje, portfolio czy ocena zachowania. W krajach zachodnich coraz częściej stosuje się także metodologię *design thinking*. Daje to uczniom możliwość pokazania swoich umiejętności i kompetencji w różnych obszarach.<sup>213</sup>

Dzięki temu szkoła współczesna dąży do stworzenia elastycznego i odpowiedniego środowiska edukacyjnego, które zapewni uczniom najlepsze warunki rozwoju, uwzględniając ich indywidualne potrzeby zdolności, zainteresowania i style uczenia się. Szkoła współczesna kładzie nacisk na personalizację procesu nauczania, aby każdy uczeń mógł osiągnąć swój pełny potencjał. Poprzez elastyczne podejście do programów nauczania, różnorodność metod dydaktycznych i oceniania, szkoła współczesna stawia na indywidualizację i dostosowanie się do potrzeb każdego ucznia. W praktyce oznacza to, że nauczyciele są gotowi dostosować swój sposób nauczania i podejść do każdego ucznia. Mogą stosować różne strategie dydaktyczne, używać różnych materiałów i narzędzi edukacyjnych, aby dostosować się do preferencji uczenia się i umiejętności uczniów. Ważne jest również, aby nauczyciele byli świadomi różnic

---

<sup>212</sup> D. Dicheva, C. Dichev, G. Agre, G. Angelova, *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study* w: *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), s. 75–88

<sup>213</sup> R. Razzouk, V. Shute, *What Is Design Thinking and Why Is It Important?* w: *Review of Educational Research*, 82(3), s. 330–348

kulturowych, społecznych i językowych w swojej klasie i uwzględniali je w swojej pracy.<sup>214</sup>

Szkoła współczesna stawia również na budowanie pozytywnej atmosfery i relacji między uczniami a nauczycielami. Tworzy się otwarte i wspierające środowisko, w którym uczniowie czują się bezpiecznie i akceptowane. Nauczyciele angażują się w rozmowy i konsultacje z uczniami, aby lepiej zrozumieć ich potrzeby i cele oraz wspólnie ustalać cele i strategie rozwoju. Nauczanie jest ukierunkowane na rozwijanie kompetencji takich jak krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, komunikacja, współpraca, zdolności cyfrowe i przedsiębiorczość. W ten sposób, szkoła współczesna stawia na elastyczność jako kluczowy element, aby zapewnić najlepsze warunki rozwoju dla uczniów, uwzględniając ich indywidualne cechy, potrzeby i aspiracje. Przez indywidualizację, personalizację i adaptację do zmieniających się wymagań, szkoła współczesna dąży do zapewnienia wszechstronnego rozwoju uczniów i przygotowania ich do sukcesu w życiu.<sup>215</sup>

Nowoczesną, krótką i prostą definicję edukacji rozumianej współcześnie znaleźć można w źródłach brytyjskich, jak choćby Oxford Advanced American Dictionary (2023)<sup>216</sup>, który edukację tłumaczy jako "proces nauczania, szkolenia i uczenia się, zwłaszcza w szkołach lub na uczelniach, w celu doskonalenia wiedzy i rozwijania umiejętności". Identyczną definicję przyjmuje Oxford Learner's Dictionary of Academic English (2023)<sup>217</sup>. Szerzej przedstawia ją natomiast Encyclopædia Britannica (2023)<sup>218</sup>. Zgodnie bowiem z jej definicją, edukację należy traktować jako "przekazywanie wartości i zgromadzonej wiedzy społeczeństwa". Wskazuje ona także, iż edukacja jest odpowiednikiem inkulturacji i socjalizacji. Tym samym odbywa się nie tyle na poziomie suchej wiedzy, ale też ma na celu przekazanie społeczeństwu konkretnych wzorców kulturowych, a także ukształtować zachowania ludzi, aby skierować ich do pełnienia określonej roli w społeczeństwie. To zaś ma przysłużyć się w konsekwencji ewolucji jednostki i całego społeczeństwa. Bardziej zaś tradycyjnie

---

<sup>214</sup> G. Gay, *Preparing for Culturally Responsive Teaching* w: *Journal of Teacher Education*, 53(2), s. 106–116

<sup>215</sup> C. Walkington, *Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes* w: *Journal of Educational Psychology*, 105(4), s. 932–945

<sup>216</sup> [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/education](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/education)

<sup>217</sup> [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/education](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/education)

<sup>218</sup> [www.britannica.com/topic/education](http://www.britannica.com/topic/education)

edukację definiuje Cambridge Dictionary (2023)<sup>219</sup>. Przedstawia on bowiem edukację jako „proces nauczania lub uczenia się, zwłaszcza w szkole lub na uczelni”.

Jednak nawet najlepsze idee związane z edukacją, choć są ważne i pożądane, nie zawsze znajdują praktyczne zastosowanie w rzeczywistości edukacyjnej. Wdrożenie tych koncepcji zależy od wielu czynników, a w tym od polityki edukacyjnej danego kraju czy regionu. To bowiem polityka edukacyjna ma istotny wpływ na to, w jaki sposób szkoły są zorganizowane, jakie programy nauczania są stosowane, jakie są zasoby i wsparcie dla nauczycieli, a także jakie są oczekiwania wobec uczniów i system oceniania. Bez odpowiedniego wsparcia i zaangażowania ze strony polityki edukacyjnej, idee elastyczności i indywidualizacji mogą pozostać jedynie teorią, bez praktycznej realizacji.<sup>220</sup>

W związku z tym, aby nowoczesne metody i nowe spojrzenia na edukację mogły być skutecznie wprowadzane w życie, konieczne jest wsparcie ze strony decydentów i polityków. Polityka edukacyjna powinna uwzględniać te koncepcje w swoich planach i programach, inwestować w odpowiednie zasoby, szkolenia dla nauczycieli oraz tworzyć warunki, które sprzyjają realizacji tych idei. W rezultacie praktyczne ich wdrożenie w szkole współczesnej zależy od woli i zaangażowania polityków edukacyjnych w promowanie tych wartości oraz tworzenie odpowiednich struktur i systemów wsparcia. Jeśli polityka edukacyjna skoncentruje się na tych celach i zapewni odpowiednie ramy, szanse na sukces w realizacji tych idei będą znacznie większe, co pokazuje choćby przykład Finlandii.<sup>221</sup>

Co należy zaznaczyć, w gruncie rzeczy świat nauki zgadza się co do istoty i celów edukacji oraz jej kierunku rozwoju. Istnieje szerokie porozumienie wśród badaczy, pedagogów i ekspertów, że edukacja powinna służyć rozwojowi jednostki, społeczeństwa i świata jako całości. Edukacja ma na celu nie tylko przekazanie wiedzy i umiejętności, ale także rozwijanie kompetencji, wartości, postaw i zdolności poznawczych uczniów. Jest to proces, który ma umożliwić uczniom osiągnięcie pełnego potencjału, rozwijanie kreatywności, myślenia krytycznego, umiejętności interpersonalnych i adaptacji do zmieniającego się świata.<sup>222</sup>

---

<sup>219</sup> [www.cambridge.org/dictionary/english/education](http://www.cambridge.org/dictionary/english/education)

<sup>220</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27

<sup>221</sup> H. Simola, *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education w: Comparative Education*, 41(4), s. 455-470,

<sup>222</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15-27



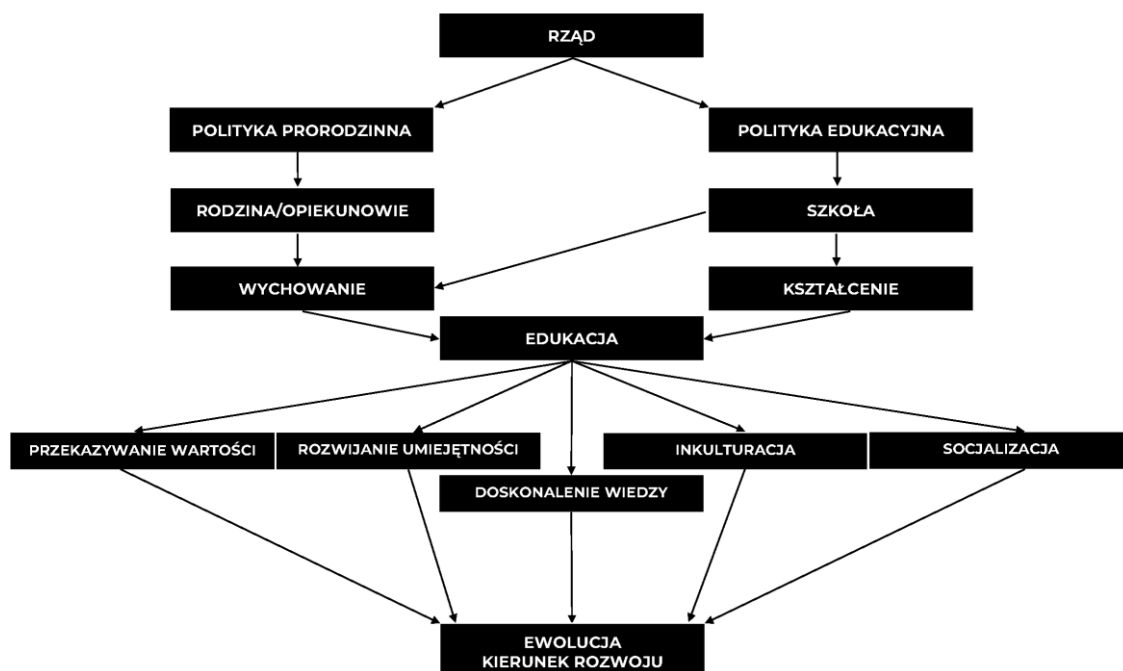
Rzecz jasna, musi istnieć grupa osób, które mają odmienne poglądy na ten temat, jednak w większości społeczeństwa zdaje się panować powszechne przekonanie, że edukacja powinna być spójna z aktualnymi potrzebami społeczeństwa i światowej rzeczywistości. Wynika to także ze świadomości, iż obecnie świat charakteryzuje się dynamicznymi zmianami, rozwijającymi się technologiami, globalizacją i różnorodnością kulturową. Są to zmiany, których nie da się zahamować, a jednocześnie determinują one drogę, którą w zasadzie podąża cała ludzkość.

Co więcej, istnieje powszechne przekonanie, że edukacja powinna być spójna z aktualnymi potrzebami społeczeństwa i światowej rzeczywistości. Współczesny świat charakteryzuje się dynamicznymi zmianami, rozwijającymi się technologiami, globalizacją i różnorodnością kulturową. W związku z tym, edukacja powinna być dostosowana do tych wyzwań, przygotowując uczniów do efektywnego funkcjonowania w współczesnym społeczeństwie.<sup>223</sup> Istnieje też powszechna zgoda co do tego, że edukacja powinna być oparta na zasadach równości i inkluzji. Każdy uczeń, niezależnie od swojego pochodzenia, płci, zdolności czy innych cech, powinien mieć równe szanse i dostęp do wysokiej jakości edukacji. Również różnorodność i wielość perspektyw powinny być doceniane oraz uwzględniane w procesie nauczania i uczenia się. Przynosi to bowiem wymierne efekty w postaci właściwych postaw przyjmowanych w dorosłym życiu. To zaś zależy od polityki edukacyjnej.<sup>224</sup>

---

<sup>223</sup> J. Banks, *The Construction and Historical Development of Multicultural Education (1962–2012)* w: *Theory Into Practice*, 52(1), s. 73-82

<sup>224</sup> P. Karacsony, V. Pásztóová, M. Vinichenko, P. Huszka, *The Impact of the Multicultural Education on Students' Attitudes in Business Higher Education Institutions* w: *Education Sciences*, 12, s. 173



Wykres 1 *Wpływ polityki edukacyjnej na kierunek rozwoju społeczeństwa (opracowanie własne)*

Łącząc definicje i podstawowe założenia edukacji, w tym także te najbardziej współczesne, stworzyć można na ich podstawie autorski graficzny model wpływu polityki edukacyjnej na to, jaki kierunek rozwoju przyjmie dane społeczeństwo. Na edukację składa się bowiem wychowanie i kształcenie, co nie pozostawia żadnych wątpliwości. Zgodnie bowiem z teorią ekologiczną, za wychowanie zaś odpowiedzialni są zarówno rodzice lub opiekunowie, jak i szkoła. Obok nich oczywiście również całe środowisko. Tymczasem za kształcenie odpowiada przede wszystkim szkoła, a rola rodziców lub opiekunów zdaje się być u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym w tym aspekcie marginalna. Jeśli zaś występuje, to zazwyczaj nie dotyczy elementów życia, które wynikają z polityki edukacyjnej, ale raczej z doświadczenia życiowego w wymiarze praktycznym.<sup>225</sup>

W miarę jak społeczeństwo się rozwija, edukacja i jej elementy stają się coraz bardziej zinstytucjonalizowane. Proces ten wynika z potrzeby zapewnienia struktury, standardów i zasobów niezbędnych do prowadzenia skutecznego systemu edukacyjnego. Jednakże, wraz z narastającą instytucjonalizacją, rola polityki

<sup>225</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecological Models of Human Development* w: *International Encyclopedia of Education*, 3(2), s. 37-43

edukacyjnej staje się coraz bardziej istotna. Oczywiście, wybór rządu w demokratycznym społeczeństwie jest wynikiem woli ogółu społeczeństwa. Społeczeństwo może wyrazić swoje preferencje polityczne poprzez wybory i uczestnictwo w procesach demokratycznych. Jednak, gdy rząd już został wybrany, to właśnie on ma decydujący wpływ na realizowaną politykę edukacyjną i jej kierunek. Społeczeństwo może wpływać na politykę edukacyjną poprzez dialog, debatę i działania obywatelskie, ale ostateczne decyzje są podejmowane przez władze rządowe, podlegające jednak w jakimś stopniu postępującej globalizacji.<sup>226</sup>

W ocenie autora niniejszej rozprawy polityka edukacyjna jest wynikiem decyzji podejmowanych przez rząd w zakresie organizacji, celów, treści i metod nauczania. To ona określa ramy i wytyczne dla funkcjonowania szkół oraz kształtowania programów nauczania. Decyzje podejmowane przez rząd mają wpływ na różne aspekty edukacji, takie jak finansowanie, zasady rekrutacji, struktura programowa, ocenianie i wiele innych. Ma to znaczący wpływ na szkołę. Określa ona bowiem zasady, cele i oczekiwania wobec szkolnictwa. Decyzje polityczne mogą mieć wpływ na finansowanie szkół, programy nauczania, metody pedagogiczne, zasady rekrutacji na stanowiska nauczycielskie i wiele innych aspektów pracy szkoły. W związku z tym, działalność szkoły jest ściśle uzależniona od polityki edukacyjnej, jaką dany rząd przyjmuje.

Warto jednak podkreślić, że wpływ polityki na edukację nie ogranicza się jedynie do szkoły. Rodzina także jest dotknięta polityką rządową, szczególnie w kontekście polityki prorodzinnej, ochrony zdrowia czy ekonomii. Polityka danego rządu może mieć wpływ na dostęp do świadczeń i wsparcia dla rodzin, co może wpływać na warunki wychowania dzieci. Od polityki edukacyjnej zależy zatem zarówno to, w jaki sposób uczniowie szkół będą wychowywani, jak i kształceni. Natomiast od przyjętych metod realizowania tych elementów edukacji, a także od przybieranych przez nie treści, zależne są jej efekty.<sup>227</sup> Te zaś uwidocznione są w:

- przekazywanych wartościach, które mogą być - w zależności od rządu - całkowicie odmienne, a także przybierać inną formę;

---

<sup>226</sup> S. Ball, *Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy* w: *Comparative Education*, 34(2), s. 119-130

<sup>227</sup> UNICEF, *Równe szanse dla dzieci: Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, [www.dzieciw Polsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf](http://www.dzieciw Polsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf)

- rozwijanych umiejętnościach, co może następować - w zależności od rządu - w różnym natężeniu, na różnym gruncie i w różnej formie;
- doskonaleniu wiedzy, która - w zależności od rządu - może mniej lub bardziej skupiać się na różnych dziedzinach nauki, obszarach życia oraz być przekazywana w różny sposób;
- inkulturacji, czyli wpajaniu wzorców kulturowych, które - w zależności od rządu - mogą się od siebie różnić;
- socjalizacji, czyli uczeniu wzorców zachowań i funkcjonowania w społeczeństwie, a także przygotowywania do pełnienia w nim określonej roli, co - w zależności od rządu - może mieć zupełnie inne cele czy intencje.

Efektem każdego z tych efektów edukacji jest określony skutek ewolucyjny, a więc - w założeniu - przemyślany przez ustawodawcę kierunek rozwoju społeczeństwa. Co jednak istotne, uzyskanie tych efektów wymaga - jak podpowiada zdrowy rozsądek - pewnej stałości, konsekwencji i czasu. Tymczasem wprowadzane w nim wielokrotnie na przestrzeni lat zmiany powodują, że wydaje się być ona nieuporządkowana i chaotyczna. Polityka edukacyjna ma więc za zadanie zaplanowanie i przewidzenie skutków ewolucyjnych, jakie wywoła, co wiąże się z koniecznością stosowania pewnego rodzaju kognitywistyki przy jej planowaniu.<sup>228</sup>

Pojęcie polityki edukacyjnej definiuje także Maciej Jakubowski<sup>229</sup>, który opisuje ją w skrócie jako „działania oraz cele, strategie i regulacje związane z edukacją, tworzone przez władze publiczne”. Polityka edukacyjna odnosi się w jego ocenie do działań, celów, strategii i regulacji związanych z edukacją, które są tworzone przez rząd i instytucje podległe. Jej głównym skupieniem jest edukacja formalna, czyli systematyczne kształcenie prowadzące do uzyskania określonych kwalifikacji uznawanych przez państwo. Polityka edukacyjna obejmuje także kształcenie pozaformalne i reguluje warunki i wsparcie dla tego rodzaju edukacji. Jej zakres obejmuje przedszkola, szkoły, szkolnictwo wyższe, kształcenie dorosłych oraz w niektórych przypadkach opiekę nad najmłodszymi. Istnieją również oddzielne polityki dotyczące szkolnictwa wyższego, kształcenia zawodowego i edukacji

---

<sup>228</sup> J. Spillane, P. Reiser, T. Reimer, *Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research* w: *Review of Educational Research*, 72 (3), s. 387-431

<sup>229</sup> M. Jakubowski, (2021), *Polityka edukacyjna w: Polityki publiczne*, Kraków 2021, s. 153-174

dorosłych, które uwzględniają różnice organizacyjne, finansowe oraz cele i wyzwania dla tych obszarów.

W polskim systemie oświaty, choć formalnie przypisuje się mu znaczną decentralizację, w praktyce decyzje podejmowane przez samorządy i dyrektorów szkół są ograniczone przez regulacje centralne dotyczące zatrudnienia i wynagradzania nauczycieli. Szkoły mają pewną swobodę w wyborze metod dydaktycznych, jednak treści nauczania są określane przez podstawy programowe, które po 2015 roku znacznie ograniczyły autonomię szkół. Nadto oceny osiągnięć uczniów są oparte na centralnych egzaminach zewnętrznych.<sup>230</sup>

W Polsce politykę edukacyjną historycznie kształtowali głównie ministrowie odpowiedzialni za oświatę. Aktualnie posiadamy jednego Ministra Edukacji i Nauki, który odpowiada zarówno za edukację, jak i szkolnictwo wyższe. Żadne z tych ministerstw formalnie nie zajmuje się jednocześnie edukacją dorosłych i kształceniem przez całe życie, a podział odpowiedzialności zależy od usług świadczonych i finansowania. Udział partnerów społecznych w kształtowaniu polityki edukacyjnej jest zaś bardzo ograniczony. Ministerstwa tworzą rady i ciała konsultacyjne, a akty prawne przechodzą zwykły proces konsultacji, które mają charakter doradczy. Agencje rządowe, które mają wpływ na politykę edukacyjną podlegają natomiast bezpośrednio lub pośrednio ministrom. Decentralizacja systemu edukacji w Polsce jest więc jedynie mrzonką.<sup>231</sup>

Z całą pewnością nauczanie jest więc skomplikowanym procesem społecznym, który zależy od kultury, wartości i relacji społecznych, a także od kontekstu politycznego, co tworzy unikalne warunki dla reform edukacyjnych w każdym kraju. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w wdrażaniu tych reform, ponieważ stanowią najliczniejszą grupę zawodową w większości krajów. Dlatego zmiany w edukacji wymagają szerokiej konsultacji i osiągnięcia konsensusu. Przykłady nieudanych reform na całym świecie, które opierały się na badaniach lub udanych rozwiązaniach z innych krajów, pokazują, jak trudne jest zadanie reformowania edukacji. Warto jednak zauważyć, że wiedza na temat skutecznych rozwiązań w edukacji stale się poszerza. Badania eksperymentalne przeprowadzane w klasach, oceny quasi-eksperymentalne zmian systemowych oraz badania prowadzone przez psychologów poznawczych

---

<sup>230</sup> M. Jakubowski, (2021), *Polityka edukacyjna w: Polityki publiczne*, Kraków 2021, s. 153-174

<sup>231</sup> ibidem

i badania mózgu przyczyniają się do odrzucenia nieuzasadnionych poglądów w dziedzinie edukacji. Można oczekiwać, że w najbliższych latach wykorzystanie wyników badań stanie się coraz ważniejszym trendem w tworzeniu polityki edukacyjnej i wprowadzaniu zmian w praktyce nauczania.<sup>232</sup>

Wpływ na realizację elastyczności i indywidualizacji w szkole współczesnej jest determinowany przez różne czynniki. Oczywiście najbardziej istotną rolę odgrywa narzucona odgórnie polityka edukacyjna, która kształtuje ramy i wytyczne dla systemu szkolnego w danym obszarze. Decyzje podejmowane na poziomie polityki edukacyjnej mają bowiem bezpośredni wpływ na organizację szkół, programy nauczania, system oceniania i wsparcie dla nauczycieli. Jednak nie tylko polityka edukacyjna na szczeblu systemowym, lecz także wewnętrzna polityka edukacyjna placówki oraz podejście i zaangażowanie konkretnego nauczyciela mają istotne znaczenie. To właśnie nauczyciel, jako osoba pracująca bezpośrednio z uczniami, odgrywa kluczową rolę w procesie edukacyjnym. Jego metody pracy, stopień zaangażowania i poziom kompetencji mają bezpośredni wpływ na sposób, w jaki uczniowie są wychowani i kształceni. Wiąże się to też z samorozwojem danego nauczyciela, a więc motywacją do uczestniczenia w dodatkowych programach rozwijających jego kompetencje.<sup>233</sup>

Należy jednak zauważyć, że odpowiedzialność nauczyciela nie jest pełna i nieograniczona. Istotne są również indywidualne predyspozycje psychologiczne ucznia, jego motywacje, stopień zaangażowania oraz wpływ środowiska, z którego się wywodzi. Różnorodne czynniki indywidualne muszą być uwzględnione i rozpoznane przez nauczyciela, aby móc dostosować metody pracy i przekazywane treści do potrzeb każdego ucznia. Nauczyciel, posiadając wiedzę o tych czynnikach i podejmując podmiotowe podejście, ma możliwość dopasowania swoich metod i strategii nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Jest to kluczowe, ponieważ to nauczyciel odgrywa główną rolę w kreowaniu inspirującego i efektywnego środowiska edukacyjnego, które uwzględnia indywidualne potrzeby uczniów i sprzyja ich rozwojowi.<sup>234</sup>

Przy rozpatrywaniu działalności szkół i całego systemu edukacyjnego w kraju, istotnym jest również to, jaki styl wychowania dominuje w środowisku nauczycielskim,

---

<sup>232</sup> UNICEF, *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań*, [www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-%20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%20i%20nauczycieli.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-%20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%20i%20nauczycieli.pdf)

<sup>233</sup> T. Guskey, *Professional Development and Teacher Change* w: *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391

<sup>234</sup> A. Schmidt-Fic, R. Czaja-Zajder, M. Szymczyk, *Umowa społeczna dla edukacji*, [www.liberte.pl/app/uploads/2022/10/Umowa\\_Spoleczna\\_.pdf](http://www.liberte.pl/app/uploads/2022/10/Umowa_Spoleczna_.pdf)

które także - w mniejszym lub większym stopniu - zależne jest od polityki edukacyjnej państwa, a w rzeczywistości danego rządu. Od wybranego stylu bowiem zależą efekty wychowawcze osiągnane przez nauczycieli, szkoły i wobec tego cały system. Nauki psychologiczne i pedagogiczne wyróżniają trzy podstawowe style wychowania: styl autokratyczny, styl liberalny i styl demokratyczny<sup>235</sup>. Choć praktyka pokazuje, że stosowanie tylko jednego z nich nie jest możliwe, to często da się wyodrębnić, który dany rodzic czy nauczyciel stosuje w przeważającej części.

W stylu autokratycznym wyraźnie zaznaczona jest dominacja rodzica oraz dystans między nim a dzieckiem.<sup>236</sup> Taka rodzina odznacza się relacjami dość sztywnymi, niekiedy wręcz formalnymi. Rodzice stosujący autokratyczny styl wychowania stawiają dzieciom wymagania, którym dzieci za zadanie mają sprostać. Co do zasady nie liczą się w nim emocje dziecka i jego słabości. Ustalone odgórnie reguły postępowania muszą więc zostać przez dziecko spełnione, a ewentualne błędy i pomyłki nie są przez takich rodziców tolerowane. Jak podkreślają Ostafińska-Molik i Wysocka<sup>237</sup>, przejawy indywidualizmu dziecka powodują potępienie, a próby sprzeciwu spotykają się z karami. Nagrody stosowane są niezmiernie rzadko lub nie stosuje się ich w ogóle. Wszystko to powoduje, że dziecko wychowywane w stylu autokratycznym ma w przyszłości zaburzone poczucie własnej tożsamości, nie rozumie siebie jako jednostki i jako członka społeczeństwa. Dodatkowo często dzieci tak wychowywane, gdy tylko zaczną dojrzewać, częściej niż inne dzieci dopuszczają się zachowań ryzykownych. Przede wszystkim jednak dzieci takie mają zaburzone poczucie własnej wartości, co może skończyć się dwojako, tj. nadmierną uległością wobec społeczeństwa lub totalnemu buntowi przeciwko niemu. Autokratyczny styl wychowania jest odrzucany przez psychologów i pedagogów, ponieważ przynosi wiele szkód w psychice dziecka, te zaś często utrzymują się w niej przez wiele lat i stanowią determinant powstawania różnego rodzaju zaburzeń psychicznych czy nawet chorób somatycznych.<sup>238</sup>

---

<sup>235</sup> J. Siuta, J., *Słownik psychologii*, Kraków 2009, s. 271

<sup>236</sup> B. Ostafińska-Molik, E. Wysocka, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi - analiza zależności w: Resocjalizacja Polska*, 9, s. 97-119

<sup>237</sup> B. Ostafińska-Molik, E. Wysocka, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe - próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji w: Przegląd pedagogiczny*, 2, s. 213-234

<sup>238</sup> A. Zielinska, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych w: Ecologia Humana*, 2(10), s. 102-134

Przeciwieństwem autokratycznego stylu wychowania jest liberalny styl wychowania, w którym dzieci z reguły cieszą się pełną swobodą. Ich funkcjonowanie nie spotyka się z wyraźnymi granicami, niekiedy zaś nie ma ich wcale. Najczęściej rodzice stosujący liberalny styl wychowania nie interesują się dzieckiem, a w tym również jego sferą emocjonalną. Dzieci takie nie są poddawane żadnej kontroli, a często przyjmują nawet pozycję dominującą wobec rodzica. Efektem stosowania tego stylu wychowawczego jest wykształcenie w dziecku braku poczucia bezpieczeństwa i szacunku do zasad społecznych z racji braku zasad w rodzinie, o czym również pisze Ostafińska-Molik i Wysocka<sup>239</sup>. Praktyka psychologiczna pokazuje zaś, że system motywacyjny takich dzieci rozwinięty jest nieprawidłowo, co negatywnie wpływa na chęć przyswajania przez nie wiedzy. Dodatkowo dzieci takie potrafią sprawnie manipulować innymi osobami w celu uzyskania własnej korzyści. Mimo tego dzieci te często nie są w stanie szanować samych siebie, bowiem nie tylko nie zostali tego nauczeni, ale też nie zaznały tego ze strony rodziców.<sup>240</sup>

Trzecim, najbardziej docenianym w psychologii i pedagogice stylem wychowania, jest styl demokratyczny, zwany też autorytatywnym. Zakłada on uznanie dziecka za równoprawnego członka rodziny. Rodzice stosujący demokratyczny styl wychowania zapraszają dziecko do brania udziału w procesie podejmowania decyzji dotyczących rodziny, a także wszelkiego rodzaju dyskusjach. W rodzinie funkcjonuje system określający prawa i obowiązki, te jednak zostały wcześniej wspólnie przedyskutowane oraz zaakceptowane. System ten z reguły nie zakłada stosowania kar, w zamian przyjmując konsekwencje i rozmowy. W tym stylu wychowania często stosuje się motywujące dziecko nagrody, do których zaliczają się również słowne pochwały. Rodzina funkcjonująca w demokratycznym stylu wychowania opiera się wzajemnym szacunku do siebie, a w tym do indywidualnych granic każdego z jej członków. Jej członkowie wspierają też indywidualny rozwój każdego z nich, przykładając też dużą wagę do występujących w rodzinie emocji. Buduje to prawidłowy

---

<sup>239</sup> B. Ostafińska-Molik, E. Wysocka, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe - próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji w: Przegląd pedagogiczny*, 2, s. 213-234

<sup>240</sup> L. Williams, K. Degan, K. Perez-Edgar, H. Henderson, K. Runin, D. Pine, L. Steinberg, N. Fox, *Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence w: Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), s. 1063-1075



rozwój osobowości dziecka, co pozwala mu na szeroki wgląd w siebie.<sup>241</sup> Nadto rozwija to u dzieci pewność siebie i wiarę we własne możliwości. Jak wskazuje Zielińska<sup>242</sup>, dzieci wychowywane w demokratycznym stylu wychowania prezentują co do zasady wysoki poziom szacunku do siebie i innych osób oraz kompetencji miękkich, co wiąże się też z wykształconym poczuciem bezpieczeństwa i prawidłową samooceną.

Przyjęcie przez nauczyciela danego stylu wychowania zdaje się mieć tożsame dla dziecka skutki, co stosowanie go przez rodzica. Należy bowiem zważyć na to, że proces wychowawczy dziecka w wieku szkolnym odbywa się przede wszystkim w szkole. Wbrew temu, co powszechnie mówi się wśród nauczycieli, rodzice nie mają na takie dziecko przeważającego wpływu. Należy zauważyć bowiem, że życie typowego dziecka obraca się właśnie wokół szkoły. Racjonalnie spoglądając na tę kwestię, należy zważyć na fakt, że jeśli z 24 godzin dziecko przesypia średnio 10 godzin, kolejne 8 godzin spędza w szkole oraz następnie 4 godziny spędza na odrabianiu zadań domowych i nauce, to pozostaje mu jedynie około 2 godzin na inne aktywności. Pozostały czas to dodatkowo godziny wieczorne, w których funkcje poznawcze dziecka nie są już tak silne, jak w ciągu dnia. Trudno, aby w tym czasie rodzic mógł osiągnąć większy wpływ na dziecko, aniżeli nauczyciel i grupa rówieśnicza. I choć nie każde dziecko ma taką strukturę doby, to uproszczenie tego typu jest w pełni uzasadnione, co wynika z obserwacji i wiedzy ogólnej, znanej powszechnie. Wpływ nauczyciela jest szczególnie istotny u młodszych dzieci.<sup>243</sup>

Tymczasem, mimo popularyzacji wiedzy dotyczącej pedagogiki i wielu deklaracji co do stosowania demokratycznego stylu wychowania, praktyka zdaje się odstawać od teorii. Życie weryfikuje bowiem postawy każdego z nas, zaś wyuczone heurystyki zachowań biorą górę nawet nad najbardziej słusznymi ideami. Powoduje to, że bardzo trudno jest przerwać łańcuch powielania schematów, które w przeszłości stosowane były przez nauczycieli wobec tych, którzy nauczycielami są w chwili obecnej. Dodatkowo powszechnie zauważyć można, że nie zawsze mają oni siłę do przeciwstawienia się opinii i postawom większości osób z tej samej grupy

---

<sup>241</sup> S. Lamborn, N. Mounts, L. Steinberg, S. Dornbusch, *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families w: Child Development*, 62(5), s. 1049-1065

<sup>242</sup> A. Zielińska, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych w: Ecologia Humana*, 2(10), s. 102-134

<sup>243</sup> B. Hamre, R. Pianta, *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade w: Child Development*, 72(2), s. 625-638

zawodowej. W ten sposób demokratyczny styl wychowania staje się stylem pożądanym, ale niekoniecznie powszechnie stosowanym w praktyce.<sup>244</sup>

Wszystko to idzie zaś w parze z systemem, jaki polskie społeczeństwo, a raczej kolejne rządy, na przestrzeni lat ukształtowały. Polska polityka edukacyjna opiera się bowiem na dwóch filarach, tj. polityce krajowej i polityce samorządowej. Ta pierwsza określa szczegółowe ramy polskiego systemu edukacji wraz ze wskazaniem na sposoby finansowania procesu edukacji. Samo jednak świadczenie usług edukacyjnych spoczywa na samorządach terytorialnych, które odpowiadają przede wszystkim za tworzenie sieci publicznych przedszkoli i szkół wraz z określeniem granic ich obwodów, nadzór nad kontrolą wypełniania obowiązku szkolnego dzieci i młodzieży, politykę kadrową wobec dyrektorów placówek, zatwierdzanie dorocznych projektów arkuszy organizacyjnych placówek, zapewnienie warunków lokalowych i materialnych dla placówek czy też współpracę z organami nadzoru pedagogicznego wraz z implementacją kuratorskich zaleceń. W ten sposób system ten w praktyce daje potencjalnie duże pole do wielu nadużyć, które będą nie tylko trudne do zauważenia i weryfikacji, ale także uniemożliwią wręcz wyciągnięcie z nich wniosków czy konsekwencji wobec osób, które je wykonały.

Pedagogika, a w tym edukacja, pozostaje silnie związana z polityką. Jak bowiem opisuje Bogusław Śliwerski<sup>245</sup>, a co zgadza się z obserwacjami autora niniejszej rozprawy, pedagogikę jako naukę podporządkowano interesom władzy państwowej i włączono w działania związane ze zdobywaniem władzy przez określoną formację polityczną, a następnie z utrwalaniem przez nią tej władzy, z jej wykonywaniem w postaci wytyczania programu państwa. Oznacza to nie mniej i nie więcej, iż polityka edukacyjna kraju jest bezpośrednio związana z interesami politycznymi danego rządu. To zaś zdecydowanie kłóci się z idealną definicją edukacji, a także celami, które powinna finalnie osiągnąć.

Stąd też, jak słusznie dostrzega Anna Babicka-Wirkus<sup>246</sup>, kluczowym elementem edukacji jest spór wynikający z faktu, że „edukacja jest procesem zachodzącym pomiędzy biegunami skrajnego podporządkowania i skrajnego

---

<sup>244</sup> N. Brouwer, F. Korthagen, *Can Teacher Education Make a Difference?* w: *American Educational Research Journal*, 42(1), s. 153–155

<sup>245</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika (braku) zaufania* w: *Pedagogika i edukacja ku autonomii, zaufaniu i wspólnotowości*, Warszawa 2020, s. 67-77

<sup>246</sup> A. Babicka-Wirkus (2018), *Polityka w edukacji i edukacja w polityce* w: *Parezja*, 1/2018(9), s. 13

nieposłuszeństwa”. Co do zasady bowiem edukacja prowadzić powinna do tego, aby przełamywać obowiązujące schematy i tym samym zmieniać otaczający nas świat, co wymaga nieposłuszeństwa wobec ustalonych reguł. Jest to jednak nie na rękę politykom, którzy oczekują podporządkowania zabijającego krytyczne myślenie i wprowadzającego w jego miejsce uniwersalny schemat myślenia, zgodny z wymaganiami władzy. Prowadzi to do wniosku, że „edukacja oparta na polityce jest ryzykiem ponieważ nie tyle dopuszcza, co wymaga wielogłosu, a ten z kolei wprowadza wielość perspektyw i konieczność zmierzenia się z odmiennymi poglądami, wartościami, kulturami”.<sup>247</sup>

Taki stan rzeczy ma miejsce nie tylko w Polsce, ale i w większości innych krajów, gdzie edukację realizuje się za pomocą szkół. Choć bowiem część społeczeństwa zdaje się rozumieć, że polityka edukacyjna jest silnie zależna od interesów politycznych rządzących w danym momencie partii politycznych, to trudno jest wobec tego znaleźć alternatywę. Stąd też cele edukacyjne realizowane są więc przede wszystkim przez szkoły. Szkoły natomiast, odpowiadając za prawidłową realizację edukacji, odpowiadają nie tylko za proces, ale i rezultat przyswojenia przez dziecko konkretnej wiedzy. Biorą w ten sposób również udział w rozwoju osobowości jednostki, a także kształtowaniu się danych grup społecznych i ogółu społeczeństwa.<sup>248</sup>

I choć etymologia wyrazu „szkoła”, pochodzącego od łacińskiego słowa „schola”<sup>249</sup>, oznacza odpoczynek, beczynność oraz czas wolny, to w rzeczywistości szkoły co do zasady stanowią tego przeciwieństwo. Doszukiwać można się tu związków ze starogreckim słowem „skholē”<sup>250</sup> („σχολή”) oznaczającym przeznaczanie wolnego czasu na naukę, choć i w tym przypadku związek z typową szkołą nie jest oczywisty. Szkoły bowiem często wymagają od uczniów wysiłku tożsamego z pracą w pełnym wymiarze godzin, a nierzadko również z godzinami nadliczbowymi.

Politykę edukacyjną rozumie się zaś także jako „działalność społeczną, której celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe

---

<sup>247</sup> A. Babicka-Wirkus (2018), *Polityka w edukacji i edukacja w polityce w: Parezja*, 1/2018(9), s. 21

<sup>248</sup> J. Eccles, R. Roeser, *Schools as developmental contexts during adolescence w: Journal of Research on Adolescence*, 21(1), s. 225–241

<sup>249</sup> [www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/szkola;3983113.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/szkola;3983113.html)

<sup>250</sup> World Loanword Database, *Skholē*, dostępne na: [www.wold.clld.org/word/92181432808313346-1](http://www.wold.clld.org/word/92181432808313346-1) (dostęp: 30.04.2023)

potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty”.<sup>251</sup> Jest ona rozumiana jednak również jako „dyscyplina naukowa, która zajmuje się teoretycznymi podstawami działalności politycznej w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania”.<sup>252</sup> To zaś implikuje jej ścisłe powiązanie z wieloma innymi naukami, a przede wszystkim filozofią, psychologią, socjologią czy prawem i administracją.

## 1.1 Uwarunkowania prawne polskiej polityki edukacyjnej

Rozpatrując uwarunkowania prawne związane z polityką edukacyjną Rzeczypospolitej Polskiej, uwagę zwrócić należy również na normy prawa międzynarodowego, które w dużej mierze ją ukształtowały. To bowiem z prawa międzynarodowego wywodzą się główne założenia i definicje fundamentów polskiej polityki edukacyjnej, a ich ewolucja zdaje się mieć wpływ na zachodzące w niej zmiany.

Polska, jako państwo członkowskie Organizacji Narodów Zjednoczonych, UNESCO i innych organizacji międzynarodowych, jest zobowiązana do przestrzegania norm prawa międzynarodowego związanych z edukacją. Międzynarodowe dokumenty, takie jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka<sup>253</sup>, Konwencja o Prawach Dziecka<sup>254</sup> czy Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych<sup>255</sup>, zawierają zapisy dotyczące prawa do edukacji i równego dostępu do niej. Tym samym Polska jest zobowiązana do wdrażania tych zasad w swojej polityce edukacyjnej.

Prawo międzynarodowe wpływa na polską politykę edukacyjną zarówno poprzez dyrektywy i zalecenia, jak i przez wymianę informacji i doświadczeń między państwami. Polska może czerpać inspirację z najlepszych praktyk i rozwiązań stosowanych w innych krajach, które są zgodne z zasadami praw człowieka i rozwoju edukacji. Jednocześnie polska polityka edukacyjna powinna uwzględniać specyficzne uwarunkowania i potrzeby kraju oraz przestrzegać narodowych ram prawnych. Nadto

---

<sup>251</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 299

<sup>252</sup> *ibidem*

<sup>253</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku, [www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html](http://www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>254</sup> Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>255</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167) (dostęp: 30.04.2023)

sama ewolucja prawa międzynarodowego, zwłaszcza dotyczącego praw człowieka i edukacji, ma wpływ na zmiany w polskiej polityce edukacyjnej. Rozwój nowych standardów i wyzwań, takich jak rozwój technologii czy globalizacja, wymaga adaptacji i aktualizacji polityki edukacyjnej w celu zapewnienia skutecznego i zrównoważonego systemu edukacji. Polska jako członek społeczności międzynarodowej musi dostosowywać się do tych zmian i reagować na nie w odpowiedni sposób.

Początków uwarunkowań prawnych w zakresie prawa do edukacji, a więc i pierwszych międzynarodowych systemowych uwarunkowań polityki edukacji, doszukiwać można się w Deklaracji Praw Dziecka z dnia 26 września 1924 roku przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów<sup>256</sup>. Deklaracja ta stanowi w preambule, iż dzieci powinny otrzymywać od ludzkości to, co ludzkość posiada najlepszego. W deklaracji zawarto pięć ustępów, które stanowią jednocześnie pięć obowiązków, jakie Liga Narodów, a więc i Rzeczpospolita Polska będąca jednym z jej państw założycielskich, zobowiązała się przestrzegać bez względu na rasę, narodowość i wyznanie. Część opisanych w niej obowiązków na swój sposób porusza kwestię edukacji, choć żaden z nich bezpośrednio o niej nie traktuje. Zgodnie z ust. 1 Deklaracji Praw Dziecka z dnia 26 września 1924 roku<sup>257</sup>, dziecko powinno mieć możliwość rozwoju fizycznego i duchowego, zaś rozwój duchowy w swojej istocie oznacza rozwój wewnętrzny, osobisty, co pozwala odnieść go również do kształcenia. Nadto ust. 4 Deklaracji Praw Dziecka z dnia 26 września 1924 roku<sup>258</sup> zakłada, że dziecko należy przygotować do zarabiania na życie, co do zasady wiąże się z koniecznością zdobycia wykształcenia, ewentualnie uzyskania wiedzy w inny sposób, co również wymaga jakichś form edukacji. Kwestię prawa do nauki można zatem z treści Deklaracji Praw Dziecka z dnia 26 września 1924 roku interpretować jedynie pośrednio. Można ją bowiem interpretować w sposób pośredni jako jedno z fundamentalnych praw dziecka, ponieważ zawarte w niej zasady stawiały podstawy dla przyszłych norm prawnych dotyczących prawa do edukacji na arenie międzynarodowej.

Powszechne prawo do nauki zostało wprost zadeklarowane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku<sup>259</sup>, uchwalonej przez Ogólne

---

<sup>256</sup> Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku, [www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja\\_Genewska.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja_Genewska.pdf) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>257</sup> *ibidem*

<sup>258</sup> *ibidem*

<sup>259</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku, [www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html](http://www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html) (dostęp: 30.04.2023)

Zgromadzenie Organizacji Narodów Zjednoczonych, której Rzeczpospolita Polska jest członkiem od czasu ratyfikacji Karty Narodów Zjednoczonych wraz ze Statutem Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości i Porozumieniem ustanawiającym Komisję Przygotowawczą Narodów Zjednoczonych, tj. od dnia 26 czerwca 1945 roku. Uchwalając w dniu 10 grudnia 1948 roku Powszechną Deklarację Praw Człowieka, państwa będące członkami Organizacji Narodów Zjednoczonych zadeklarowały się do przestrzegania zawartych w niej postanowień opisanych w formie artykułów poprzedzonych preambułą, w której uznano przyrodzoną godność oraz równe i niezbywane prawa wszystkich ludzi za podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju świata. Jej strony zawarły w treści preambuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku przekonanie, że Organizacja Narodów Zjednoczonych przez jej uchwalenie nada każdemu człowiekowi równe prawa oparte na godności i wartości jednostki oraz równouprawnieniu, jak również zadeklarowały się do podejmowania starań, aby zapewnić jej powszechne przestrzeganie.

Prawo do nauki zawarto w art. 26 ust. 1 w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku<sup>260</sup>, zaś rozumie się je jako deklarację państw do zagwarantowania każdemu człowiekowi bezpłatnej i obowiązkowej nauki w przynajmniej podstawowym stopniu. Jednocześnie zadeklarowano tam w niej powszechną dostępność szkół technicznych i zawodowych. Ta sama zasada, przy wzięciu pod uwagę zalet osobistych, dotyczy powszechnej dostępności studiów wyższych. W myśl art. 26 ust. 2 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku, za cel nauczania przyjmuje się pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka wraz z podstawowymi wolnościami. Nauczanie winno krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między narodami, a także ludźmi różnych ras i różnych wyznań. Nadto art. 27 ust. 3 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku gwarantuje rodzicom pierwszeństwo w wyborze nauczania dla ich dzieci. Te zapisy rozumieć należy co do zasady łącznie z pozostałymi zawartymi w niej artykułami, przede wszystkim traktującymi o tym, że wszystkie prawa i wolności z niej wywodzone dotyczą każdego człowieka, bez względu na jego rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, poglądy, narodowość, pochodzenie społeczne, posiadany majątek, urodzenie czy inne różnice, jak również z zasadą równości wobec prawa i jednakowej ochrony, zawartymi w art. 1 i art. 7 Powszechnej Deklaracji Praw

---

<sup>260</sup> Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku, [www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja\\_Genewska.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja_Genewska.pdf) (dostęp: 30.04.2023)

Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku. Prawo do edukacji łączy się też naturalnie z zasadą określoną w art. 19, który zapewnia, między innymi, prawo do otrzymywania i rozpowszechniania informacji.

Prawo do nauki jest uważane za jedno z podstawowych praw człowieka, które przysługuje każdej jednostce bez względu na jej cechy i występujące między ludźmi różnice. Uznanie tego prawa ma ogromne znaczenie dla polityki edukacyjnej, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym. Zobowiązuje ono państwa do zapewnienia powszechnego dostępu do edukacji, w tym bezpłatnej i obowiązkowej nauki w podstawowym stopniu. Ponadto, edukacja powinna rozwijać pełną osobowość jednostki, promować zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między narodami oraz umożliwiać rodzicom wybór odpowiedniego rodzaju nauczania dla swoich dzieci.<sup>261</sup>

W przypadku polskiej polityki edukacyjnej, przestrzeganie międzynarodowych standardów praw człowieka, w tym prawa do nauki, stanowi ważny punkt odniesienia. Jest to istotne dla zapewnienia równego dostępu do edukacji, promowania wartości humanistycznych i rozwijania pełnego potencjału uczniów. Międzynarodowe normy prawne mają, a przynajmniej powinny mieć, wpływ na rozwój systemu edukacyjnego, kształtowanie programów nauczania i tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi jednostki. Dążenie do realizacji tych zasad pozwala na budowanie społeczeństwa opartego na poszanowaniu praw człowieka, równości i wzajemnym zrozumieniu.

Prawo do nauki gwarantuje się również w art. 2 Protokołu nr 1 sporządzonego w Paryżu w dniu 20 marca 1952 roku do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzonej w Rzymie dnia 4 listopada 1950 roku zmienionej następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełnionej Protokołem nr 2<sup>262</sup>, która weszła w życie w stosunku do Rzeczypospolitej w dniu 19 stycznia 1993 roku. Zgodnie z nim, Państwo zobowiązane jest do wykonywania swoich funkcji w dziedzinie i wychowania, uznając jednocześnie prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi

---

<sup>261</sup> Ł. Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego w: Umieędzynarodowienie krajowego obrotu prawnego*, Białystok 2016 (t.1) s. 61

<sup>262</sup> Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 roku, zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19930610284](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19930610284) (dostęp: 30.04.2023)

i filozoficznymi. Jednocześnie implikuje on obowiązek państwa, a więc również Rzeczypospolitej Polskiej, do zapewnienia każdemu równego dostępu do nauki.

Przestrzeganie tych standardów dotyczących prawa do nauki jest ważnym wyznacznikiem dla polityki edukacyjnej, a ich implementacja przyczynia się do budowy uczciwego, demokratycznego i rozwiniętego społeczeństwa. Poprzez respektowanie tych praw, państwa tworzą warunki dla rozwoju jednostek, promują wartości humanistyczne i umożliwiają zdobycie wiedzy i umiejętności potrzebnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Wobec przynależności Rzeczypospolitej Polskiej do Organizacji Narodów Zjednoczonych, jest ona również stroną Deklaracji Praw Dziecka z dnia 20 listopada 1959 roku<sup>263</sup>, uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych. Jej uchwalenie wynikało z chęci upowszechniania praw człowieka, a w tym jego godności. W założeniu miała ona wspomóc rozwój społeczny i poszerzyć wolność jednostki wraz ze stworzeniem mu lepszych warunków rozwoju. W preambule Deklaracji Praw Dziecka z dnia 20 listopada 1959 roku nawiązano do proklamacji zawartej w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku<sup>264</sup>, a mianowicie do umożliwienia każdemu człowiekowi korzystania ze wszystkich praw i swobód w niej wymienionych, bez dyskryminacji ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, poglądy, narodowość, pochodzenie społeczne, posiadany majątek, urodzenie czy inne różnice. Nadto wskazano, że na tle ludzkości dzieci wymagają szczególnej opieki i troski, co wynika z faktu, iż nie są one jeszcze w pełni dojrzałe psychicznie i fizycznie. Dodatkowo nawiązano w niej do Deklaracji Praw Dziecka z dnia 26 września 1924 roku<sup>265</sup> przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów.

Dokument ten stanowi ważny dokument międzynarodowy, który wpływa na kształtowanie polityki edukacyjnej i ochrony praw dziecka. Jej przestrzeganie ma na celu zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków rozwoju, równych szans i poszanowania ich godności jako pełnoprawnych członków społeczeństwa. Przez jego przyjęcie, Rzeczpospolita Polska zobowiązała się do zapewnienia poszanowania

---

<sup>263</sup> Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku, [www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html](http://www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>264</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku, [www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html](http://www.libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>265</sup> Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku, [www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja\\_Genewska.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja_Genewska.pdf) (dostęp: 30.04.2023)



i ochrony praw dziecka, w tym prawa do nauki. Prawo do edukacji jest integralną częścią tych praw i zakłada, że każde dziecko ma prawo do bezpłatnej i obowiązkowej nauki, zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi.

Rzeczpospolita Polska od dnia 3 marca 1977 roku jest również stroną Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych otwartego do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku<sup>266</sup>, który wszedł na jej terenie w życie w dniu 18 czerwca 1977 roku. Umowa ta nie determinuje wprost prawa do nauki, jednak - w przeciwieństwie do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 - stanowi akt wiążący prawnie, nie zaś tylko deklaracyjny. Prawo to wynika jednak niebezpośrednio z innych zapisów umownych, a przede wszystkim art. 19 ust. 2, który daje każdemu człowiekowi prawo do otrzymywania wszelkich informacji i poglądów.

W kontekście polityki edukacyjnej prawo do otrzymywania informacji i poglądów jest istotne, ponieważ edukacja polega na przekazywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności, a to wymaga dostępu do różnorodnych informacji i punktów widzenia. Jako akt prawnie wiążący, dokument ten nakłada na Rzeczpospolitą Polską obowiązek zapewnienia wolności wypowiedzi i dostępu do informacji. W edukacji, oznacza to, że uczniowie mają prawo do wolności myśli, wyrażania swoich poglądów i zdobywania różnorodnych informacji. Dlatego też w ramach polityki edukacyjnej, Rzeczpospolita Polska powinna zapewnić wolność przepływu informacji, różnorodność poglądów i dostęp do różnorodnych treści, które umożliwią uczniom rozwijanie krytycznego myślenia i zdobywanie wiedzy w sposób otwarty i wszechstronny.<sup>267</sup>

Kolejnym uwarunkowaniem prawa do nauki jest treść Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwartego do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku<sup>268</sup>, który wszedł w życie na terenie Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 18 czerwca 1977 roku. Ta bowiem w art. 13 ust. 1 wprost mówi o uznaniu prawa każdego człowieka do nauki. Jednocześnie nauka ta - w myśl wspomnianego przepisu - zmierzać winna do pełnego rozwoju osobowości i poczucia

---

<sup>266</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>267</sup> B. Gronowska i inni, *Prawa człowieka i ich ochrona*, Toruń 2010, s. 139

<sup>268</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380169](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380169) (dostęp: 30.04.2023)

godności ludzkiej, a także umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Jej celem winno być umożliwianie wszystkim ludziom efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie oraz rozwijanie zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi. Dodatkowo opierać się ona winna na poparciu działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.<sup>269</sup> Jednocześnie w art. 14 rzeczony umowy zobowiązano się do opracowania i przyjęcia w ciągu dwóch lat szczegółowego planu działania mającego na celu stopniowe wprowadzanie w życie bezpłatnej nauki dla wszystkich, zaś w art. 13 ust. 2 określa ona, że:

- nauczanie podstawowe winno być obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;
- nauczanie średnie winno być dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania odpowiednich środków, w tym stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
- nauczanie wyższe winno być w równym stopniu dostępne dla wszystkich, lecz z zastosowaniem kryterium zdolności
- nauczanie elementarne winno być popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie ukończyły szkół podstawowych lub nie otrzymały wykształcenia podstawowego;
- rozwój szkół wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany, a dodatkowo stworzone będą systemy stypendialne, zaś warunki materialne personelu nauczającego będą miały charakter wzrostowy.

Celem nauki w myśl tego dokumentu jest umożliwienie wszystkim ludziom efektywnego uczestnictwa w wolnym społeczeństwie oraz rozwijanie zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między narodami i różnymi grupami społecznymi. Nauka nadto powinna opierać się na wspieraniu działań Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.

Prawo do nauki wynika także wprost z treści Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada

---

<sup>269</sup> S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki i jego gwarancje w: Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, Wrocław 2014, s. 632-636

1989 roku<sup>270</sup>, która weszła w życie na terenie Rzeczypospolitej Polskiej z dniem 7 lipca 1991 roku. Ta w art. 3 ust. 1 zakłada, że we wszystkich sprawach dotyczących dzieci, nadrzędne jest najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka. Natomiast w art. 28 stanowi o prawie dziecka do nauki na zasadzie równych szans, przede wszystkim przez uczynienie nauczania podstawowego obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich. W art. 29 natomiast stanowi, że nauka ta ma być ukierunkowana na:

- rozwijanie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, tożsamości kulturowej, języka i wartości, a także innych kultur;
- przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.

O prawie do nauki pisze się również w budzącej w polskim społeczeństwie kontrowersje Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej<sup>271</sup> opublikowanej w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej pod sygnaturą C 202/389, która w art. 14 ust. 1 gwarantuje obywatelom Unii Europejskiej prawo do nauki, a także do dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego. Jednocześnie w art. 14 ust. 2 określono, że prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej. Zapisy te zostały przez Rzeczpospolitą Polską przyjęte przez ratyfikację Traktatu z Lizbony zmieniającego Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską sporządzony w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 roku.<sup>272</sup> To zaś powoduje,

---

<sup>270</sup> Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>271</sup> Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, C 326/391 (Unia Europejska), [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>272</sup> Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, sporządzony w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 roku, Dz.U. 2009 nr 203 poz. 1569 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20092031569](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20092031569) (dostęp: 30.04.2023)

że we wspomnianym zakresie obowiązuje on na terenie Rzeczypospolitej Polskiej z dniem wejścia w życie, tj. z dniem 1 grudnia 2009 roku.

Jej postanowienia stanowią istotne prawne podstawy dla Rzeczypospolitej Polskiej w zakresie praw człowieka i polityki edukacyjnej, a ich przestrzeganie ma na celu zapewnienie obywatelom Unii Europejskiej równych szans na naukę i rozwój w różnych dziedzinach edukacyjnych. Ich celem jest zagwarantowanie każdemu obywatelowi Unii Europejskiej równych szans edukacyjnych oraz umożliwienie ciągłego rozwoju zawodowego. Poprzez zapewnienie dostępu do bezpłatnej nauki obowiązkowej, dokument ten podkreśla jej znaczenie dla edukacji i zakłada eliminację barier finansowych w jej realizacji.

Prawo do nauki wynika także wprost z art. 70 ust. 1-5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku<sup>273</sup>, który stanowi też o obowiązku nauki do 18 roku życia, a także mówi o tym, iż nauka w szkołach publicznych pozostaje bezpłatna. Daje on także wolność wyboru szkół innych niż publiczne przy jednoczesnym prawie do zakładania niepublicznych szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych, a także zakładów wychowawczych. Przepis ten zapewnia obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia wraz z tworzeniem i wspieraniem indywidualnej pomocy finansowej oraz organizacyjnej dla uczniów. Tym samym Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku ukształtowała i określiła w rzeczonym przepisie podstawy polskiej polityki edukacyjnej. Prawo to jest dwojakie, tj. zarówno negatywne (w zakresie wolności edukacyjnej), jak i pozytywne (w zakresie obowiązku edukacji).

W dniu 25 października 1991 roku w życie weszła Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty<sup>274</sup> określająca szczegółowe ramy funkcjonowania całej polskiej polityki edukacyjnej. Na przestrzeni lat podlegała ona wielu zmianom. Do dnia 20 czerwca 2022 roku wydano do niej 116 aktów zmieniających, 758 aktów wykonawczych i 8 orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego. Obok niej obowiązuje także

---

<sup>273</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 roku, przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 roku, podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 roku, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>274</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425) (dostęp: 30.04.2023)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe<sup>275</sup>, która w dużej mierze zastąpiła jej przepisy. Reguluje ona bowiem podstawy polskiej polityki edukacyjnej, a przede wszystkim:

- rodzaje szkół i przedszkoli istniejących w Rzeczypospolitej Polskiej;
- zasady organizacji wychowania przedszkolnego;
- zasady spełniania obowiązku szkolnego, obowiązku nauki i obowiązku przygotowania przedszkolnego;
- zasady zarządzania szkołami i placówkami publicznymi, w tym wykaz i zakres kompetencji dyrektorów szkół i placówek, rad pedagogicznych oraz społecznych organów w systemie oświaty (rad rodziców, Krajowej Rady Oświatowej i wojewódzkich rad oświatowych oraz samorządów uczniowskich);
- zasady organizacji kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach publicznych;
- zasady przyjmowania do publicznych przedszkoli, publicznych innych form wychowania przedszkolnego, publicznych szkół i publicznych placówek;
- zasady kształcenia osób przybywających z zagranicy;
- zasady działania szkół i placówek niepublicznych;
- zasady działania placówek doskonalenia nauczycieli.

Podstawę ideologiczną dla aktualnie obowiązującej polskiej polityki edukacyjnej stanowi preambuła Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe<sup>276</sup>:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady

---

<sup>275</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>276</sup> ibidem

etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.”

Polityka edukacyjna w Polsce, niezależnie od uwarunkowań prawnych, jest często kształtowana przez politykę ideologiczną rządu. Niektórzy badacze, jak choćby Bogusław Śliwerski<sup>277</sup>, otwarcie twierdzą, że podejście do edukacji jest oparte na celach politycznych i ideologicznych, a nie na racjonalnych i obiektywnych przesłankach. Ministerstwo Edukacji i Nauki, a więc politycy, pełnią kluczową rolę w kształtowaniu tej polityki, a szkoły są traktowane jako narzędzia do wprowadzania i propagowania określonej ideologii. Takie podejście do polityki edukacyjnej wywołuje kontrowersje i krytykę, ponieważ edukacja powinna być oparta na obiektywnych i naukowych podstawach, a nie służyć politycznym czy ideologicznym interesom. Jest to postrzegane jako sposób na kontrolę społeczeństwa i wpływanie na jego światopogląd. Stąd też wskazuje się na konieczność oddzielenia polityki edukacyjnej od ideologicznych uwarunkowań i skoncentrowania się na zapewnieniu jakościowej i wszechstronnej edukacji, która służy rozwojowi jednostek i społeczeństwa jako całości.<sup>278</sup>

## 1.2 Założenia metodologiczne rozprawy doktorskiej

Należy mieć na uwadze, że nauki o polityce, jako interdyscyplinarny obszar badawczy, nie posiadają swojego specyficznego zestawu metod badawczych. Zamiast tego czerpią one z szerokiego wachlarza metodologii stosowanych w naukach społecznych, takich jak socjologia, psychologia, ekonomia czy antropologia. Wykorzystując te metody, nauki o polityce są w stanie prowadzić złożone badania dotyczące takich aspektów jak struktury polityczne, procesy decyzyjne, relacje między grupami społecznymi, czy wpływ polityki na społeczeństwo. Jednocześnie, ze względu na specyficzny charakter nauk o polityce, mogą one czerpać również z metod badawczych innych dziedzin,

---

<sup>277</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 132-171

<sup>278</sup> M. Zawodniak, *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*, Bydgoszcz 2021, s. 1-21

takich jak nauki przyrodnicze czy nauki techniczne. Katalog ten jest otwarty i wyjątkowo szeroki. Rzecz jasna wśród politologów, podobnie jak w innych dziedzinach nauki, aktualny pozostaje spór co do metodologii. Część badaczy opowiada się za stworzeniem unikalnej metody badawczej dedykowanej wyłącznie naukom o polityce. Uważają oni, że specyficzny charakter tych nauk wymaga specjalistycznych narzędzi badawczych, które umożliwią pełniejsze zrozumienie zjawisk politycznych.

Autor tej rozprawy zalicza się do drugiej grupy badaczy, którzy uważają, że stworzenie unikalnej metody badawczej dla nauk o polityce jest niemożliwe, a przede wszystkim niekonieczne. Złożoność i interdyscyplinarność nauk o polityce sprawiają bowiem, że nie ma jednej najlepszej metody badawczej, która mogłaby być zastosowana we wszystkich przypadkach. Różne zjawiska polityczne wymagają różnych podejść i narzędzi, a ograniczenie się do jednej metody mogłoby prowadzić do uproszczeń i pominięcia istotnych aspektów badanych zjawisk. Czerpanie z metodologii innych nauk społecznych umożliwia tymczasem naukom o polityce korzystanie z bogatego doświadczenia i wiedzy zgromadzonej w tych dyscyplinach. Te metody zostały sprawdzone w praktyce, ulepszone i dostosowane do badania złożonych zjawisk społecznych, które są również przedmiotem zainteresowania nauk o polityce. Nadto próba stworzenia unikalnej metody badawczej dla nauk o polityce mogłaby prowadzić do izolacji tej dyscypliny od reszty nauk społecznych. Współpraca i wymiana wiedzy między różnymi dyscyplinami jest kluczowa dla postępu naukowego, a oddzielenie nauk o polityce od tego procesu mogłoby ograniczyć ich rozwój. W związku z tym, autor tej rozprawy opowiada się za utrzymaniem i rozwijaniem interdyscyplinarnego charakteru nauk o polityce. Metody badawcze zostały dobrane w oparciu o to przekonanie.

W niniejszej rozprawie korzystano z metody triangulacji<sup>279</sup>, co ma na celu zapewnienie możliwie najwyższej jakości prowadzonych badań. Oparto się na metodzie badania dokumentów, przeglądzie literatury i analizie krytycznej. Badacz korzystał też z szeroko pojmowanej obserwacji rzeczywistości, a przede wszystkim rzeczywistości politycznej i społecznej, co stanowi metodę empiryczną niezbędną dla uzyskiwania informacji o rzeczywistości, jakie są niezbędne dla rozwiązania problemów badawczych. Wszystkie te zastosowane metody należą do szerokiej gamy technik

---

<sup>279</sup> T. Wieczorek, *Triangulacja metod w badaniach społecznych w: Zagadnienia Społeczne*, 1/2014, s. 15-34

stosowanych w badaniach jakościowych, które pozwalają na zrozumienie zjawiska w kontekście, w jakim ono występuje.

Badanie dokumentów jest techniką, która pozwala na zgłębienie informacji zawartych w różnego rodzaju źródłach stanowiących dokumenty. W niniejszej metodę tę wykorzystano przede wszystkim do badania aktów prawnych i artykułów prasowych. Pozwoliło to na szersze zrozumienie kontekstu badanego zjawiska, zidentyfikowanie kluczowych informacji oraz na analizę procesów i decyzji, które prowadziły do opisywanych faktów. Dokumenty te były analizowane z uwzględnieniem ich źródła, celu, kontekstu, w jakim zostały stworzone, a także ich wiarygodności i obiektywności.<sup>280</sup>

Przegląd literatury polega na systematycznym przeszukiwaniu, ocenie i interpretacji dostępnej literatury naukowej na dany temat. W niniejszej rozprawie przegląd literatury pozwolił na zrozumienie dotychczasowych badań na temat badanego zjawiska, zidentyfikowanie rzetelnej wiedzy i wyznaczenie kierunku dla dalszych badań. Przegląd literatury obejmował analizę artykułów naukowych, książek, rozdziałów w książkach, prac doktorskich, konferencji i innych źródeł naukowych. Wykorzystano różne bazy danych i narzędzia do przeszukiwania literatury, a wybrane źródła były oceniane pod kątem ich jakości, wiarygodności i relewancji dla badanego tematu.<sup>281</sup>

Krytyczna analiza jest metodą, która pozwala na głębokie zrozumienie i interpretację badanego zjawiska. Polega na systematycznym i krytycznym badaniu różnych aspektów zjawiska, z uwzględnieniem jego kontekstu, złożoności i wielowymiarowości. W przypadku niniejszej rozprawy krytyczna analiza pozwoliła na identyfikację i ocenę różnych perspektyw, teorii i argumentów dotyczących badanego zjawiska, na zrozumienie jego przyczyn i skutków oraz na ocenę możliwych rozwiązań i strategii. Krytyczna analiza była przeprowadzana z uwzględnieniem różnych teoretycznych i metodologicznych podejść, z zaangażowaniem kreatywnego i krytycznego myślenia oraz z poszanowaniem zasad etycznych. W ramach tej metody, autor dokonał krytycznej oceny zarówno poszczególnych elementów badanego

---

<sup>280</sup> A Bowen, *Document Analysis as a Qualitative Research Method* w: *Qualitative Research Journal*, 9 (2), s. 27-40

<sup>281</sup> R. Torraco, *Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples* w: *Human Resource Development Review*, 4 (3), s. 356-367



zjawiska, jak i sposobów, w jaki te elementy są ze sobą powiązane, co pozwoliło na zrozumienie głębszych mechanizmów i struktur, które kształtują badane zjawisko.<sup>282</sup>

Metody badawcze określone przez autora rozprawy, mimo że różnią się swoją naturą i zakresem zastosowania, nie są stosowane w izolacji, lecz wzajemnie się przenikają i uzupełniają. W ocenie autora takie przenikanie się metod, zwane także konwergencją, jest nie tylko możliwe, ale też pożądane. Złożoność badanych zjawisk politycznych często wymaga bowiem zastosowania więcej niż jednej metody badawczej, aby móc pełniej i precyzyjniej odpowiedzieć na postawione pytania badawcze. Na przykład, przegląd literatury może dostarczyć kontekstu teoretycznego i ujawnić dotychczasowe badania na dany temat, podczas gdy badanie dokumentów może dostarczyć konkretnych danych na temat specyficznych wydarzeń, procesów czy decyzji. Krytyczna analiza, z kolei, może pozwolić na zrozumienie głębszych struktur i mechanizmów kształtujących badane zjawiska.<sup>283</sup>

Nadto różne metody badawcze mogą dostarczać różnych rodzajów danych, które mogą być użyte do triangulacji wyników, czyli porównania i skonfrontowania wyników uzyskanych różnymi metodami. Tak zastosowana triangulacja może zwiększyć wiarygodność i trafność wyników badania, ponieważ pozwala na uwzględnienie różnych perspektyw i aspektów badanego zjawiska. Jednocześnie przenikanie się metod badawczych może prowadzić do powstania nowych podejść i technik badawczych, które są dostosowane do specyficznych potrzeb i wyzwań badania. Na przykład, połączenie przeglądu literatury z krytyczną analizą może prowadzić do powstania nowego typu przeglądu literatury, który nie tylko identyfikuje i podsumowuje dotychczasowe badania, ale również dokonuje ich krytycznej oceny i interpretacji. W związku z tym, metody badawcze wykorzystane w tej rozprawie nie są rozpatrywane jako odizolowane narzędzia, ale jako część zintegrowanego podejścia do badania, które pozwala na wielowymiarowe i pełne zrozumienie badanych zjawisk politycznych.

---

<sup>282</sup> A. Moon, *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*, Nowy Jork 2008, s. 19-34

<sup>283</sup> R. Johnson, A. Onwuegbuzie, L. Turner, *Toward a Definition of Mixed Methods Research* w: *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), s. 11

## 2. Reforma polityki edukacyjnej z 1999 roku

Reforma polityki edukacyjnej w Rzeczypospolitej Polskiej, która rozpoczęła się w 1998 roku, była pierwszą reformą po transformacji ustrojowej mającej swój początek w 1989 roku.<sup>284</sup> Prace nad nią rozpoczęto po uchwaleniu w dniu 2 kwietnia 1997 roku Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Zmieniła ona system szkolnictwa obowiązujący w Rzeczypospolitej Polskiej od 1968 roku, a więc jeszcze przed zmianami ustrojowymi, tj. w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dostosowała ona również system do nowych warunków konstytucyjnych. Była częścią tzw. programu czterech reform, które opracował i wprowadził rząd pod kierownictwem Jerzego Buzka - obok reformy oświatowej, były to również reformy w zakresie emerytur, administracji i służby zdrowia.<sup>285</sup>

Za reformę odpowiedzialny był jej główny twórca, Mirosław Handke. Jak można dowiedzieć się z jego biografii umieszczonej na stronie Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie<sup>286</sup>, był on absolwentem Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, gdzie w 1969 roku ukończył studia na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym. Następnie zaś został zatrudniony w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, gdzie na przestrzeni lat pełnił różne funkcje, włącznie z objęciem stanowiska rektora. W 1985 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego. Współpracował również z Polską Akademią Nauk oraz uczelniami w kraju i poza jego granicami. Należał do krajowych i zagranicznych stowarzyszeń naukowych. Mirosław Handke objął stanowisko Ministra Edukacji Narodowej w dniu 31 października 1997 roku, po wybraniu go na posła Rzeczypospolitej Polskiej z ramienia Akcji Wyborczej Solidarność. Funkcję tę pełnił do dnia 20 lipca 2000 roku, kiedy to podał się do dymisji z powodu niedoszacowania kosztów podwyżek dla nauczycieli.

Głównym przeciwnikiem reformy polskiej polityki edukacyjnej był Sławomir Broniarz<sup>287</sup>, który pełnił w owym czasie funkcję szefa Związku Nauczycielstwa Polskiego. Ten zarzucał Mirosławowi Handke, iż reforma nie poprawi polskiej polityki

---

<sup>284</sup> E. Nowakowska, *Szkola: instrukcja obsługi w: Polityka*, 23/1998, s. 3-8

<sup>285</sup> *Król bon. Rozmowa z Jerzym Millerem, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Finansów w: Polityka*, 20/1998, s. 87-89

<sup>286</sup> Mirosław Józef Handke w: AGH (2023), dostępne na: [www.historia.agh.edu.pl/wiki/Miros%C5%82aw\\_J%C3%B3zef\\_Handke](http://www.historia.agh.edu.pl/wiki/Miros%C5%82aw_J%C3%B3zef_Handke) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>287</sup> J. Panek, *Był przeciwny gimnazjom, dziś jest liderem strajku w ich obronie. Kim jest Sławomir Broniarz?* w: *Gazeta.pl* (2017), dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,21561571,byl-przeciwny-gimnazjom-dzis-jest-liderem-strajku-w-ich-obronie.html](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,21561571,byl-przeciwny-gimnazjom-dzis-jest-liderem-strajku-w-ich-obronie.html) (dostęp: 30.04.2023)

edukacyjnej, ale przyniesie systemowi oświatowemu chaos. Nadto podkreślał on, że w wyniku reformy ucierpi szkolnictwo zawodowe, zaś pojawienie się gimnazjów może spowodować wzrost poziomu agresji u uczniów. Chcąc zatrzymać reformę, zorganizował on w 1999 roku okupację budynku Ministerstwa Edukacji Narodowej, jak też strajki pracowników oświaty. Zebrał nadto łącznie około 230 000 podpisów osób sprzeciwiających się reformie<sup>288</sup>. Sama reforma była także szeroko komentowana w mediach, a w szczególności w popularnym wówczas tygodniku „Polityka”, na którego łamach była zarówno chwalona, jak i poddawana krytyce.<sup>289</sup>

## 2.1 Założenia reformy i jej podłoże

Głównym założeniem ówczesnej reformy polityki edukacyjnej było odejście od obowiązującego od 1968 roku systemu szkolnictwa opartego na dwóch poziomach na rzecz systemu trójpoziomowego, zawierającego gimnazja.<sup>290</sup> O konieczności reformy polityki edukacyjnej w Rzeczypospolitej Polskiej, podobnie jak o pozostałych reformach, mówiono powszechnie już od początku transformacji ustrojowej. Oficjalnie zaś debatę publiczną nad reformą systemu oświaty prowadzono od stycznia 1998 roku do września 1998 roku.<sup>291</sup>

Jej podstawowe idee zawarto w „Koncepcji wstępnej - reformie systemu edukacji”, czyli tzw. żółtej książeczce<sup>292</sup>. Oparto ją na dwóch tezach, tj. braku równości szans w dostępie do edukacji na różnym jej poziomie, a także kryzysie wychowawczej roli szkoły ze wskazaniem na dominację przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i troską o kształtowanie osobowości. Dodatkowo wskazano tam na trzy podstawowe potrzeby, tj. dostosowanie systemu edukacji do zapisów konstytucyjnych i nowego ustroju państwa, dostosowania kształcenia zawodowego do zmieniających się warunków gospodarczych, silniejszego powiązania szkoły z rodziną i społecznością lokalną, a także ustalenia innego sposobu finansowania zadań oświatowych.

---

<sup>288</sup> Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz? w: Wirtualna Polska (2017), dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a](http://www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>289</sup> E. Nowakowska, *Bryk szkolny* w: *Polityka*, 6/1998, s. 16-17

<sup>290</sup> E. Nowakowska, *Sześć dodać trzy* w: *Polityka*, 37/1999, s. 72-73

<sup>291</sup> *Wystarczy nie przeszkadzać. Rozmowa z prof. dr. hab. Mirosławem Handke, ministrem edukacji narodowej* w: *Polityka*, 1/1998, s. 24-25

<sup>292</sup> WSiP (2023). Bilans dokonań reformy, dostępne na: [www.nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm](http://www.nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm) (dostęp: 30.04.2023)

Cele reformy przedstawiono w „Projekcie reformy systemu edukacji”, czyli tzw. pomarańczowej książeczce. Tam wskazano na trzy zasadnicze cele, jakie ma przynieść zreformowanie polskiego systemu edukacji, tj.:

- upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźny wzrost liczby podejmujących studia wyższe;
- zwiększenie i wyrównanie szans dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach;
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji przez przywrócenie właściwych proporcji między przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a troską o rozwój osobowości - czyli doprowadzenie do zintegrowania procesu wychowania i kształcenia.

Autorzy tzw. pomarańczowej książeczki wskazali na pozyskane przez siebie dane, które wskazywały na to, że na terenach wiejskich, w stosunku do dużych miast, było ponad dwa razy mniej osób posiadających maturę i ponad cztery razy mniej osób posiadających wykształcenie wyższe. Dodatkowo wskazywali oni na bezrobocie absolwentów szkół, które niekiedy, jak w województwie warmińsko-mazurskim, wynosiło nawet 50%, a także rosnące wówczas zjawisko przemocy i agresji, a także dokonywanie na terenie szkół wymuszenia czy spożywanie substancji psychoaktywnych.<sup>293</sup>

Reformę polskiej polityki edukacyjnej przeprowadzono za pomocą dwóch ustaw, tj. Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>294</sup> oraz Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>295</sup>. Jak zaś wynika z uzasadnienia projektu Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, miała ona trzy główne cele:

- upowszechnienie wykształcenia na poziomie średnim i wyższym;
- wyrównanie szans w dostępie do edukacji;
- podnoszenie jakości oświaty.

---

<sup>293</sup> W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Warszawa 2001, s. 14

<sup>294</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>295</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

Należy przez to rozumieć, że reforma miała na celu zapewnienie większej liczby osób dostępu do wyższego poziomu edukacji. Poprzez rozwinięcie i reorganizację systemu oświaty, reforma dążyła do zwiększenia udziału absolwentów szkół podstawowych w szkołach średnich i uczelniach. Miało to przyczynić się do podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństwa jako całości. Celowano także w eliminację nierówności społecznych i regionalnych w dostępie do edukacji. Poprzez wprowadzenie nowych rozwiązań organizacyjnych i programowych, reforma miała umożliwić równomierne dystrybuowanie szkół i placówek edukacyjnych w różnych regionach kraju. Za priorytet postawiono zapewnienie równych szans rozwoju i kształcenia dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy geograficznego. Obok tego reforma miała na celu podniesienie jakości procesu nauczania i uczenia się. Poprzez dostosowanie programów nauczania, tworzenie nowoczesnych metod i narzędzi dydaktycznych, a także rozwijanie kompetencji nauczycieli, reforma miała przyczynić się do podniesienia standardów nauczania. Jej celem było zatem zapewnienie uczniom lepszych warunków edukacyjnych, umożliwiających rozwój ich intelektualny, społeczny i emocjonalny. To wszystko wynika zaś z uzasadnienia projektów.

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>296</sup> miała dostosować zmiany w polityce edukacyjnej państwa do zmian administracyjnych, jakie Rzeczpospolita Polska ówczesnie przechodziła. Zakładała ona tym samym przekazanie zadań związanych z prowadzeniem szkół i placówek samorządom terytorialnym, a tym samym oddzielenie organu prowadzącego od organu nadzoru pedagogicznego. Obowiązek prowadzenia szkół i placówek przekazano gminom, powiatom i samorządom województw. Dodatkowo założono, że wszelkie decyzje dotyczące szkół i placówek prowadzonych przez dany organ będą podejmowane na tym samym szczeblu. Efektem tego typu decyzji miała być decentralizacja prowadzenia szkół.

Mimo zakładanej decentralizacji prowadzenia szkół, w Ustawie z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty założono, że niezbędne jest zachowanie centralnych standardów nauczania. W tym celu powołane zostały państwowe komisje egzaminacyjne, których zadaniem było przeprowadzanie sprawdzianów lub egzaminów kończących dany typ szkoły.

---

<sup>296</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

Wskazano również na to, że do realizacji określonych w uzasadnieniu projektu Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>297</sup> celów niezbędne jest stworzenie nowego ustroju szkolnego. To zaś odbywać miało się, przede wszystkim, przez utworzenie za jej sprawą:

- sześciolletniej szkoły podstawowej;
- trzyletniego gimnazjum;
- trzyletniego liceum ogólnokształcącego;
- trzyletniego liceum profilowanego,
- czteroletniego technikum zawodowego,
- dwuletniej lub trzyletniej szkoły zawodowej;
- dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego
- trzyletniego technikum zawodowego uzupełniającego;
- szkoły policealnej.

Argumentowano, że wprowadzone przepisami Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>298</sup> celów trzyletnie gimnazja zajmować będą w nowym ustroju szkolnym szczególnie miejsce. Powstanie gimnazjum, w ocenie wnioskodawców, miało na celu wyrównanie poziomu nauczania absolwentom różnych szkół podstawowych. To zaś w efekcie miało wyrównać szanse w dostępie do dalszych etapów kształcenia dla dzieci z różnych środowisk.

Dodatkowo w treści Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty celów przewidziano, że Rada Ministrów określi wykaz szkół i placówek, które prowadzone będą mogły być przez jednostki centralne w postaci ministrów właściwych do spraw wewnętrznych, do spraw obrony narodowej oraz do spraw sprawiedliwości.

Można wyprowadzić z tego wniosek, że tego rodzaju uregulowanie miało na celu zapewnienie właściwej organizacji i funkcjonowania tych szkół i placówek, które były szczególnie związane z działaniami i kompetencjami tych konkretnych jednostek centralnych. Decyzja o przypisaniu tych szkół i placówek do odpowiednich ministerstw miała na celu zapewnienie spójności działań i efektywności zarządzania w tych obszarach. Zaś w praktyce oznaczało to, że ministerstwa odpowiedzialne

---

<sup>297</sup> ibidem

<sup>298</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

za wewnętrzne sprawy kraju, obronę narodową oraz sprawiedliwość miały możliwość prowadzenia wybranych szkół i placówek, które były związane tematycznie lub funkcjonalnie z ich obszarem odpowiedzialności. To umożliwiało bardziej zintegrowane podejście do zarządzania tymi placówkami oraz dostosowanie ich działalności do specyfiki zadań, jakie miały być realizowane w ramach tych ministerstw. Poza tym zapewnienie prowadzenia tych szkół i placówek przez jednostki centralne miało na celu skoncentrowanie się na specjalnych potrzebach i wymogach tych instytucji, a także zapewnienie koordynacji zadań edukacyjnych z innymi aspektami działalności tych ministerstw. W ten sposób reforma polskiej polityki edukacyjnej starała się dostosować system oświaty do specyfiki działania poszczególnych jednostek centralnych, co miało przyczynić się do bardziej efektywnego i spójnego funkcjonowania systemu edukacyjnego.<sup>299</sup>

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty przewidywała także kwestię sprawowania nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami i placówkami. Nadzór ten przekazano w ręce kuratorów oświaty właściwych dla danego województwa. Z przepisów tych wyłączono nadzór nad szkołami i placówkami artystycznymi, a także nadzór nad szkołami i placówkami prowadzonymi przez ministra właściwego do spraw sprawiedliwości.

Takie rozgraniczenie nadzoru pedagogicznego miało na celu dostosowanie mechanizmów nadzoru do różnorodności typów szkół i placówek oraz zapewnienie specjalistycznego podejścia do ich oceny i kontroli. Pozwalało to uwzględnić specyficzne potrzeby i cele edukacyjne tych szkół oraz zapewnić właściwy nadzór i wsparcie w ich funkcjonowaniu. Przejęcie nadzoru pedagogicznego przez kuratorów oświaty miało natomiast na celu zapewnienie skutecznego monitorowania jakości nauczania i wychowania w szkołach i placówkach, dbałość o przestrzeganie standardów edukacyjnych oraz wdrażanie odpowiednich działań zaradczych w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości. Dzięki temu, reforma polskiej polityki edukacyjnej miała na celu zwiększenie skuteczności i profesjonalizmu nadzoru nad systemem oświaty.<sup>300</sup>

---

<sup>299</sup> *Wystarczy nie przeszkadzać. Rozmowa z prof. dr. hab. Mirosławem Handke, ministrem edukacji narodowej w: Polityka, 1/1998, s. 24-25*

<sup>300</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

Mimo tego, że Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>301</sup> całkowicie zreformowała polską politykę edukacyjną, zachowano dotychczasowe odesłanie do przepisów Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela w zakresie praw i obowiązków nauczycieli publicznych przedszkoli, szkół i placówek. Tym samym nauczyciele zachowali swoje dotychczasowe prawa i obowiązki.<sup>302</sup>

Wnioskuje się, że zachowanie takiego odesłania było istotne w kontekście kontynuacji praw i obowiązków nauczycieli zgodnie z dotychczasowymi przepisami. Nauczyciele mieli zagwarantowane swoje uprawnienia, takie jak prawa socjalne, wynagrodzenie, emerytura, a także obowiązki związane z realizacją procesu nauczania i wychowania. Utrzymanie dotychczasowych praw i obowiązków nauczycieli miało na celu zapewnienie stabilności w systemie oświaty, kontynuację sprawnych relacji między nauczycielami a instytucjami oświatowymi oraz kontynuację dobrej jakości nauczania. Poza tym było spójne z dążeniem do kontynuacji sprawdzonej praktyki i stabilności w zakresie statusu zawodowego nauczycieli. W ten sposób reforma edukacyjna nie powodowała radykalnych zmian w kwestii praw i obowiązków nauczycieli, co przyczyniło się do utrzymania kontinuum w funkcjonowaniu systemu oświaty. Tym samym, nauczyciele zachowali swoje uprawnienia i obowiązki, co wprowadziło pewność prawną i stabilność dla tej grupy zawodowej. Utrzymanie dotychczasowych praw i obowiązków nauczycieli było również istotne dla zapewnienia ciągłości procesu nauczania i wychowania oraz stabilnego środowiska pracy dla nauczycieli, mimo że obawiano się zmian.<sup>303,304</sup>

W uzasadnieniu projektu Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>305</sup> wskazano dodatkowo koszty związane z wprowadzeniem jej założeń w życie. Wydatki na szkolnictwo miały być w 1999 roku o około 87 000 000 złotych większe niż w 1998 roku, w 2000 roku o około 73 000 000 złotych większe niż w 1999 roku, w 2001 roku o około 600 000 000 złotych większe niż w 2000 roku i w 2002 roku o około 5 000 000 złotych większe niż w 2001 roku.

---

<sup>301</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>302</sup> E. Nowakowska, *Gra w kartę w: Polityka*, 43/1998, s. 80-82

<sup>303</sup> E. Nowakowska, *Belfer w reformach w: Polityka*, 36/1999, s. 60-62

<sup>304</sup> E. Nowakowska, *Szlaban na kartę w: Polityka*, 23/2000, s. 92

<sup>305</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)



Zgodnie z ówczesnymi procedurami, projekt Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty został przekazany do zaopiniowania na ręce Współprzewodniczącego Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego, Marcina Świąćickiego, a także do dziewięciu związków zawodowych:

- Zarządowi Głównemu Związkowi Nauczycielstwa Polskiego;
- Sekcji Krajowej Oświaty i Wychowania Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;
- Krajowej Sekcji Edukacji Narodowej Krajowego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność 80”;
- Krajowej Sekcji Oświaty Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;
- Chrześcijańskiemu Związkowi Zawodowemu „Solidarność” im. ks. Jerzego Popiełuszki;
- Związkowi Zawodowemu „Rada Poradnictwa”;
- Krajowej Sekcji Nauki Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;
- Krajowej Radzie Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego;
- Federacji Związków Nauczycielstwa Polskiego Szkół Wyższych i Nauki.

Tylko trzy z dziewięciu związków zawodowych zgłosiło swoje uwagi. Jak wskazano w załącznikach do projektu Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, uwzględniono głównie wskazówki redakcyjne, jak również uwagi dotyczące konieczności określenia kompetencji powoływanych komisji egzaminacyjnych czy też nadzoru szkół artystycznych. Pozostałe uwagi, na przykład stanowiące sprzeciw wobec decentralizacji szkół, rząd uznał za sprzeczne z koncepcją reformy ustrojowej państwa, jak również za wyraz nieufności wobec władz samorządowych.

Minister Przewodniczący Komitetu Integracji Europejskiej, Ryszard Czarnecki, wydał w dniu 9 kwietnia 1998 roku opinię, w której wskazał, że opiniowany projekt Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>306</sup> nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Opinię tę powtórzył w dniu 25 maja 1998

---

<sup>306</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

roku, tj. po nowelizacji tekstu projektu Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty. Konieczność wydania tego typu opinii wynikała z faktu, iż Rzeczpospolita Polska już wtedy aspirowała do członkostwa w Unii Europejskiej.

Jak wynika z uzasadnienia projektu Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>307</sup>, stanowi ona oczywiste następstwo Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty.<sup>308</sup> Ta bowiem założyła, że zasady i termin wejścia w życie jej przepisów dotyczących tworzenia i funkcjonowania szkół określi odrębny akt prawny w randze ustawy.

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego określa zasady i termin wejścia w życie przepisów wprowadzonych przez przyjęcie Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty. Nakazała ona, aby wprowadzenie nowej polityki edukacyjnej rozpoczęło się w roku szkolnym 1999/2000, co pozwoli na uznanie reformy edukacji jako integralną część reformy ustrojowej państwa. Nowe typy szkół tworzone były bowiem przez utworzone w owym czasie jednostki samorządowe - gminy, powiaty, województwa. Wskazano też, że wprowadzenie nowej polityki edukacyjnej z dniem 1 września 1999 roku utrwaliło się w świadomości społecznej.

Projekt omawianej Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego opisuje to, w jaki sposób transformacja polskiego systemu edukacji miała odbyć się w sposób płynny i z uwzględnieniem interesów uczniów. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>309</sup> założyła więc, że uczniowie klas 1-6 dotychczasowych ośmioletnich szkół podstawowych, staną się od dnia 1 września 1999 roku uczniami sześcioletnich szkół podstawowych. Uczniowie, którzy ukończyli klasę szóstą oraz uczniowie klas siódmych, którzy nie otrzymali promocji do klasy ósmej, stali się uczniami klas pierwszych gimnazjów. Wobec tego świadectwa ukończenia klasy szóstej w roku szkolnym 1998/1999 stały się świadectwami ukończenia szkoły podstawowej. Jednocześnie uczniowie, którzy w dniu 1 września 1999 roku mieli rozpocząć edukację

---

<sup>307</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>308</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>309</sup> [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096)

w klasie ósmej, nie zostali dotknięci zmianami. Kontynuowali oni edukację na zasadach sprzed reformy, włącznie z kontynuacją edukacji w szkołach ponadpodstawowych na starych zasadach. Te bowiem uruchomiono w dniu 1 września 2002 roku.

Zgodnie z założeniami Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, szczegółowe uregulowania związane z przekształcaniem polskiej polityki edukacyjnej, wprowadzono rozporządzeniami wykonawczymi ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Dodatkowo w art. 6 projektu Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego zawarto przepis szczególny w stosunku do art. 36a Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Upoważniono bowiem organy prowadzące gimnazja publiczne do czasowego powierzenia stanowisk dyrektorów gimnazjów bez przeprowadzania konkursu na te stanowiska, zachowując jednak wymagania kwalifikacyjne.

Do projektu Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego dołączono projekt dwóch rozporządzeń wykonawczych, tj.:

- Rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego ustroju szkolnego oraz tworzenia gimnazjów;
- Rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie ustalenia typów szkół artystycznych i terminów ich wprowadzenia oraz przekształcania dotychczasowych szkół artystycznych w szkoły nowych typów.

Zgodnie z procedurami, projekt Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>310</sup> wraz z załącznikami został przekazany do zaopiniowania do dziewięciu związków zawodowych:

- Zarządowi Głównemu Związkowi Nauczycielstwa Polskiego;
- Sekcji Krajowej Oświaty i Wychowania Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;

---

<sup>310</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

- Krajowej Sekcji Edukacji Narodowej Krajowego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność 80”;
- Krajowej Sekcji Oświaty Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;
- Chrześcijańskiemu Związkowi Zawodowemu „Solidarność” im. ks. Jerzego Popiełuszki;
- Związkowi Zawodowemu „Rada Poradnictwa”;
- Krajowej Sekcji Nauki Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”;
- Krajowej Radzie Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego;
- Federacji Związków Nauczycielstwa Polskiego Szkół Wyższych i Nauki.

Jak wskazano w uzasadnieniu projektu Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Związek Nauczycielstwa Polskiego nawiązał do uprzednio zgłaszanych uwag dotyczących przeprowadzanej reformy systemu edukacji. Nie wskazano, aby pozostałe związki zawodowe przesłały opinię w przedmiotowej sprawie.

Dodatkowo projekt Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego skonsultowano z Sekretariatem Konferencji Episkopatu Polski oraz Komisją Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego, a także z bliżej nieokreślonymi „partnerami społecznymi, w szczególności reprezentującymi oświatę niepubliczną”. W treści projektu Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego uwzględniono znaczną część zgłoszonych uwag.

Pełniąca Obowiązki Sekretarza Komitetu Integracji Europejskiej, Podsekretarz Stanu, Maria Karasińska-Fendler, wydała w dniu 10 listopada 1998 roku opinię, w której wskazała, że opiniowany projekt z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>311</sup>, jak również załączone do niego projekty rozporządzeń wykonawczych, nie są objęte zakresem prawa Unii Europejskiej.

## 2.2 Ścieżka legislacyjna

---

<sup>311</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

### **2.2.1 Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty w trakcie trwania III kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Macieja Płażyńskiego, w dniu 1 czerwca 1998 roku na druku nr 389. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Jerzy Buzek.

Projekt Ustawy został w dniu 8 czerwca 1998 roku skierowany do zaopiniowania przez organizacje samorządowe. Skierowano go również do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 2 lipca 1998 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia projektu Ustawy w pierwszym czytaniu wzięło udział 442 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za odrzuceniem projektu Ustawy zagłosowało 172 posłów, przeciwko odrzuceniu projektu Ustawy zagłosowało 253 posłów, zaś 17 posłów wstrzymało się od głosu. Tym samym zdobyto większość zwykłą niezbędną do tego, aby projekt Ustawy był dalej procedowany. W związku z tym projekt Ustawy skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, której zalecono przedstawienie sprawozdania z prac komisji.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Grażyny Staniszewskiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w 3 lipca 1998 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Kazimierz Marcinkiewicz, mniejszość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży zgłosiła łącznie 10 wniosków, które dotyczyły zmian w jej treści. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, wniosła ona na druku nr 538 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 24 lipca 1998 roku. W trakcie posiedzenia posłowie na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej zgłosili łącznie 41 poprawek. Wobec tego projekt ponownie skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, aby przedstawiła ona dodatkowe sprawozdanie.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Grażyny Staniszwskiej miała miejsce jeszcze w dniu 24 lipca 1998 roku, a więc w tym samym dniu, w którym Sejm Rzeczypospolitej Polskiej postanowił o ponownym skierowaniu do niej projektu Ustawy. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą ponownie był Kazimierz Marcinkiewicz, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o przyjęcie części zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek oraz o odrzucenie pozostałych z nich.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 25 lipca 1998 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 369 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 218 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 57 posłów, zaś 94 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wywodzących się z Akcji Wyborczej Solidarność, Sojuszu Lewicy Demokratycznej i Unii Wolności. Przeciwko projektowi Ustawy opowiedzieli się zaś głównie posłowie Polskiego Stronnictwa Ludowego i Konfederacji Polski Niepodległej.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty przekazano w dniu 27 lipca 1998 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Aleksandra Kwaśniewskiego, w dniu 20 sierpnia 1999 roku.

Ustawę z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty<sup>312</sup> opublikowano w Dzienniku Ustaw nr 117 z 1998 roku pod pozycją 759 w dniu 27 lutego 1998 roku. W kolejnych latach wydano do niej wiele rozporządzeń wykonawczych.

### **2.2.2 Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego**

---

<sup>312</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2023)

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego w trakcie trwania III kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Macieja Płażyńskiego, w dniu 25 listopada 1998 roku na druku nr 747. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Jerzy Buzek.

Projekt Ustawy został następnie skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 18 grudnia 1998 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia projektu Ustawy w pierwszym czytaniu udział wzięło 433 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za odrzuceniem projektu Ustawy zagłosowało 190 posłów, przeciwko odrzuceniu projektu Ustawy zagłosowało 238 posłów, zaś 5 posłów wstrzymało się od głosu. Tym samym zdobyto większość zwykłą niezbędną do tego, aby projekt Ustawy był dalej procedowany. W związku z tym projekt Ustawy skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, której zalecono przedstawienie sprawozdania z prac komisji do dnia 31 grudnia 1998 roku.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Grażyny Staniszewskiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 29 grudnia 1998 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Kazimierz Marcinkiewicz, mniejszość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży zgłosiła łącznie 27 wniosków, z których jeden dotyczył odrzucenia projektu Ustawy w całości, zaś pozostałe stanowiły o zmianach w jej treści. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, wniosła ona na druku nr 844 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 7 stycznia 1999 roku. W trakcie posiedzenia posłowie na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej zgłosili łącznie 5 poprawek. Wobec tego projekt ponownie skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, aby przedstawiła ona dodatkowe sprawozdanie.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Grażyny Staniszewskiej miała miejsce jeszcze w dniu 7 stycznia 1999 roku, a więc w tym samym dniu, w którym Sejm Rzeczypospolitej Polskiej

postanowił o ponownym skierowaniu do niej projektu Ustawy. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą ponownie był Kazimierz Marcinkiewicz, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie wszystkich zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 8 stycznia 1999 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 432 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 234 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 191 posłów, zaś 7 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wywodzących się z Akcji Wyborczej Solidarność, Sojuszu Lewicy Demokratycznej i Unii Wolności. Przeciwko projektowi Ustawy opowiedzieli się zaś głównie posłowie Polskiego Stronnictwa Ludowego i Konfederacji Polski Niepodległej

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 8 stycznia 1999 roku - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>313</sup> przekazano w dniu 8 stycznia 1999 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Aleksandra Kwaśniewskiego, w dniu 11 lutego 1999 roku.

Ustawę z dnia stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego<sup>314</sup> opublikowano w Dzienniku Ustaw nr 12 z 1999 roku pod pozycją 96 w dniu 27 lutego 1999 roku. Wydano do niej dwa rozporządzenia wykonawcze, tj.:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania

---

<sup>313</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>314</sup> ibidem



w systemie oświaty<sup>315</sup> - wpisane do Dziennika Ustaw nr 14 z 1999 roku pod pozycją 125;

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty<sup>316</sup> - wpisane do Dziennika Ustaw nr 14 z 1999 roku pod pozycją 124.

### 2.3 Realizacja założeń reformy

Głównym założeniem reformy polskiej polityki edukacyjnej było zwiększenie odsetka Polaków posiadających wykształcenie średnie i wykształcenie wyższe oraz wyrównanie szans w dostępie Polaków do edukacji. Autor niniejszej rozprawy dokonuje weryfikacji realizacji tych założeń na podstawie statystyk dostarczonych przez Eurostat<sup>317</sup>.

Ich analiza pozwala na ocenę postępów i zmian w systemie edukacji w Polsce. Głównym wskaźnikiem, który należy przyrzeć się podczas weryfikacji, jest odsetek osób w różnych grupach wiekowych posiadających różny poziom wykształcenia. Porównanie tych danych w okresie przed wprowadzeniem reformy oraz po jej wprowadzeniu pozwala ocenić, czy reforma przyczyniła się do zwiększenia dostępności edukacji dla większej liczby Polaków. Nadto weryfikacja założeń reformy obejmuje także analizę wskaźników dotyczących różnic w dostępie do edukacji między różnymi grupami społecznymi. Ważne jest sprawdzenie, czy reforma przyczyniła się do zredukowania nierówności edukacyjnych i czy szanse uczestnictwa w edukacji zostały bardziej równomiernie rozłożone w społeczeństwie.

---

<sup>315</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140125](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140125) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>316</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 124 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140124](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140124) (dostęp: 30.04.2024)

<sup>317</sup> Education and training - statistics w: Eurostat (2023), dostępne na: [www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables](http://www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables) (dostęp: 30.04.2023)

Weryfikacja założeń reformy polskiej polityki edukacyjnej na podstawie statystyk Eurostat dostarcza obiektywnych danych i wskaźników, które pozwalają ocenić efektywność reformy i osiągnięcie postawionych celów. Analiza tych danych jest istotna dla dalszego doskonalenia systemu oświaty i podejmowania ewentualnych działań korygujących, jeśli okazałoby się, że reforma nie przyniosła oczekiwanych rezultatów.

Tabela 2 *Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym i gimnazjalnym według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)*

<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
17,7%	16,4%	15,2%	14,2%	13,7%	12,9%	12,0%	11,5%	11,1%	10,4%
<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	
9,9%	9,5%	9,2%	8,7%	7,9%	7,6%	7,4%	6,8%	6,8%	

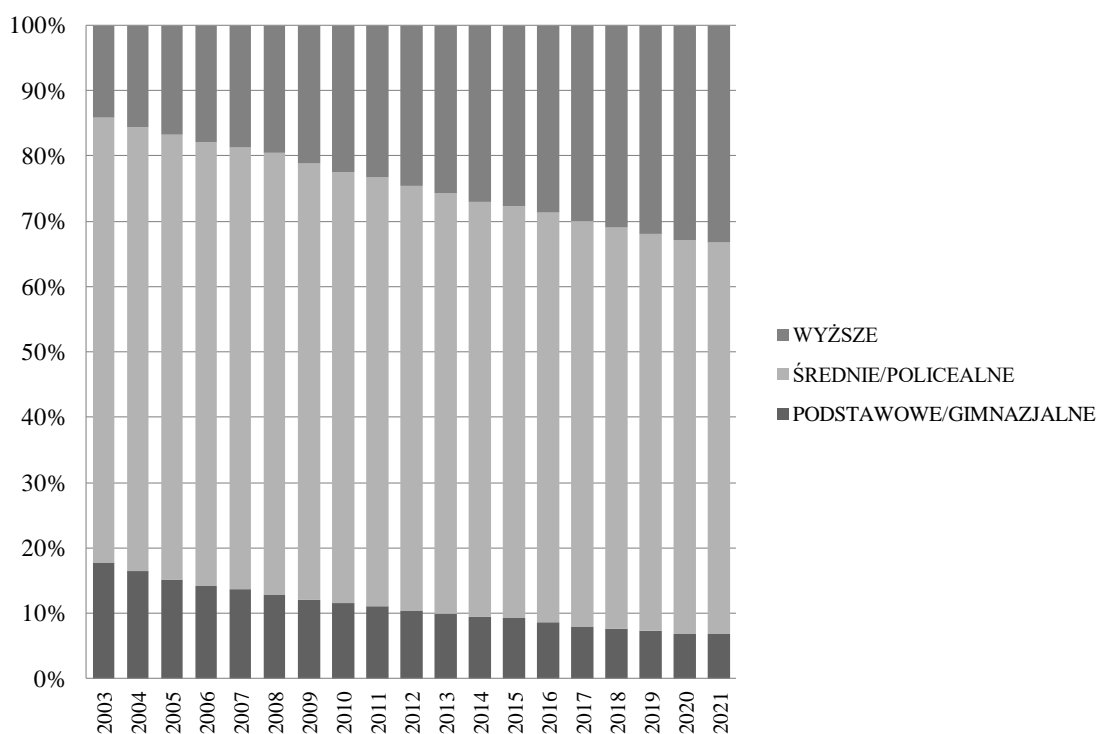
Tabela 3 *Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem średnim i policealnym (według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)*

<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
68,2%	68,0%	68,0%	67,9%	67,6%	67,6%	66,8%	66,0%	65,6%	65,1%
<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	
64,4%	63,5%	63,0%	62,6%	62,2%	61,5%	60,6%	60,4%	60,0%	

Tabela 4 *Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem wyższym według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)*

<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>

14,1%	15,6%	16,8%	17,9%	18,7%	19,6%	21,2%	22,5%	23,3%	24,5%
<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	
25,8%	27,0%	27,7%	28,7%	29,9%	30,9%	32,0%	32,9%	33,2%	



Wykres 2 *Wizualizacja struktury wykształcenia ludności polskiej w wieku 25-64 lat według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)*

Jak wynika z danych przedstawionych przez Eurostat<sup>318</sup>, od 2003 roku do 2021 znacząco zmalał odsetek Polaków w wieku 25-65 lat posiadających wykształcenie niepełne podstawowe, podstawowe lub gimnazjalne. Jednocześnie tendencję malejącą można zauważyć w odsetku osób w tym samym wieku posiadających wykształcenie średnie lub policealne przy jednoczesnym wzroście odsetka osób posiadających wykształcenie wyższe. Tym samym cel reformy został w tym zakresie zrealizowany, a Polacy wspinają się na coraz wyższe stopnie w drabinie wykształcenia.

<sup>318</sup> [www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables](http://www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables)

Celem reformy polskiej polityki edukacyjnej było również podniesienie poziomu jakości oświaty. Przewidywano, że nowe treści przekazywane w szkołach będą bardziej praktyczne i dostosowane do potrzeb uczniów, umożliwiając im zdobycie wiedzy przydatnej w życiu. Reforma zakładała również zwiększenie finansowania szkół w celu poprawy ich wyposażenia i infrastruktury. Kluczowym aspektem podnoszenia jakości oświaty było podniesienie standardów nauczania w szkołach. Nowe programy nauczania miały uwzględniać współczesne wyzwania i umożliwiać rozwój uczniów w różnych obszarach. Wprowadzenie zmian wymagało nie tylko dostosowania przepisów i programów nauczania, ale również zmiany mentalności społeczeństwa oraz postawy nauczycieli. Jednak realizacja reformy napotkała pewne trudności związane z utrzymaniem istniejącej kadry nauczycielskiej. Nie było możliwe zastąpienie całkowicie wszystkich nauczycieli, którzy pracowali przed reformą. W rezultacie, szkoły musiały polegać na tych samych nauczycielach, którzy mieli różne opinie na temat reformy i często byli przyzwyczajeni do prowadzenia zajęć w tradycyjny sposób. Zmiana nawyków i przyjęcie nowych metod nauczania było więc wyzwaniem.

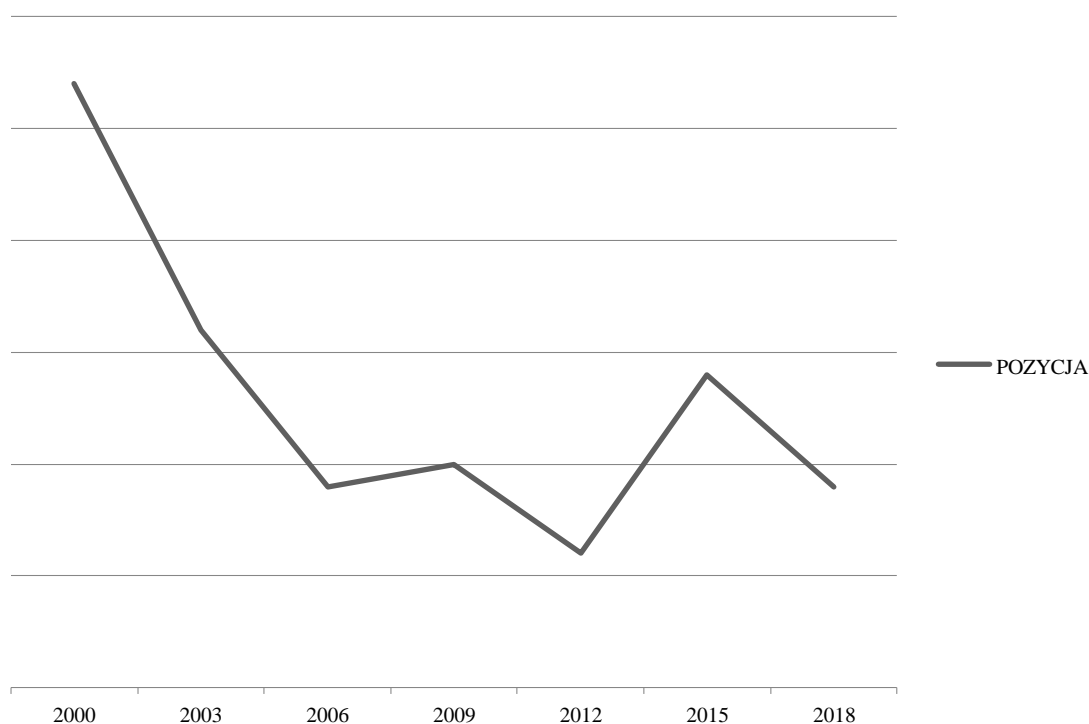
W ocenie poziomu jakości polskiej oświaty autor rozprawy odwołuje się do statystyk dostarczanych przez badania PISA przeprowadzane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju<sup>319</sup>. Te międzynarodowe badania oceniają kompetencje uczniów w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych. Analiza tych danych pozwala na porównanie wyników polskich uczniów z wynikami uczniów innych krajów i ocenę efektów wprowadzonych reform w kontekście osiągnięcia wysokich standardów edukacyjnych. Przy użyciu statystyk PISA, autor rozprawy bada i porównuje wyniki edukacyjne Polski w różnych latach, co pozwala na ocenę skuteczności reformy polityki edukacyjnej i identyfikację obszarów wymagających dalszych działań. Analiza tych statystyk dostarcza obiektywnych danych do oceny jakości polskiego systemu edukacji i wspiera podejmowanie decyzji mających na celu dalsze doskonalenie polskiej polityki edukacyjnej.

*Tabela 5 Miejsce w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)*

---

<sup>319</sup> PISA 2018 Results w: OECD, dostępne na: [www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm](http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm)

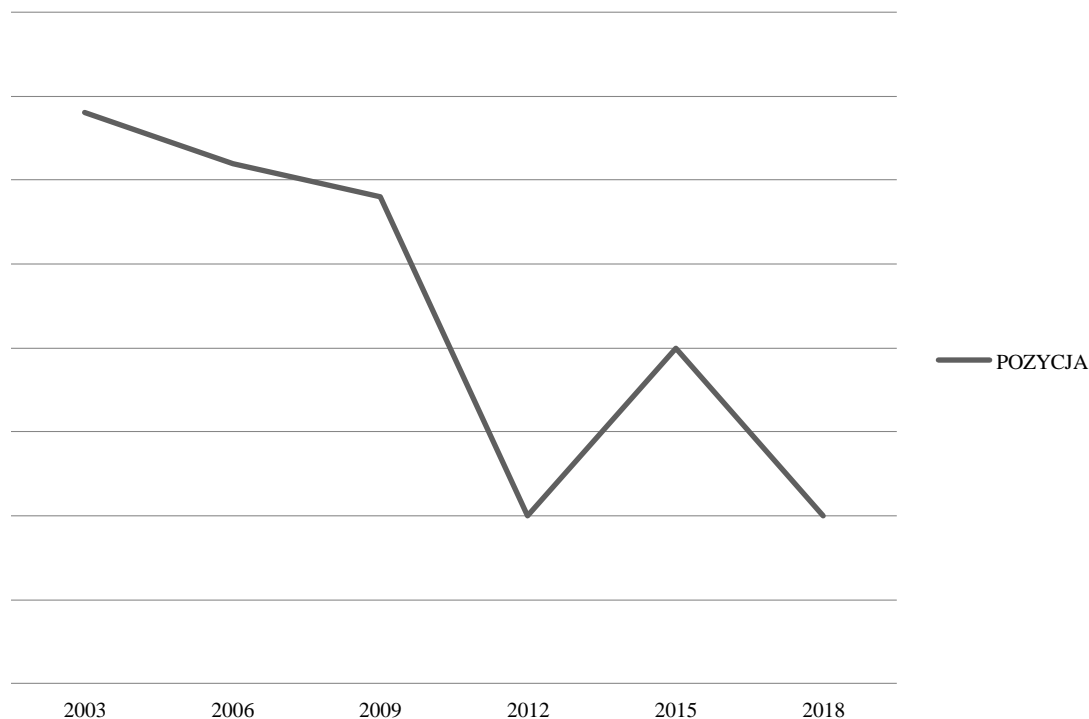
<b>ROK</b>	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<b>MIEJSCE</b>	27	16	9	10	6	14	9



Wykres 3 *Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)*

Tabela 6 *Miejsce w rankingu wyników uczniów z matematyki w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)*

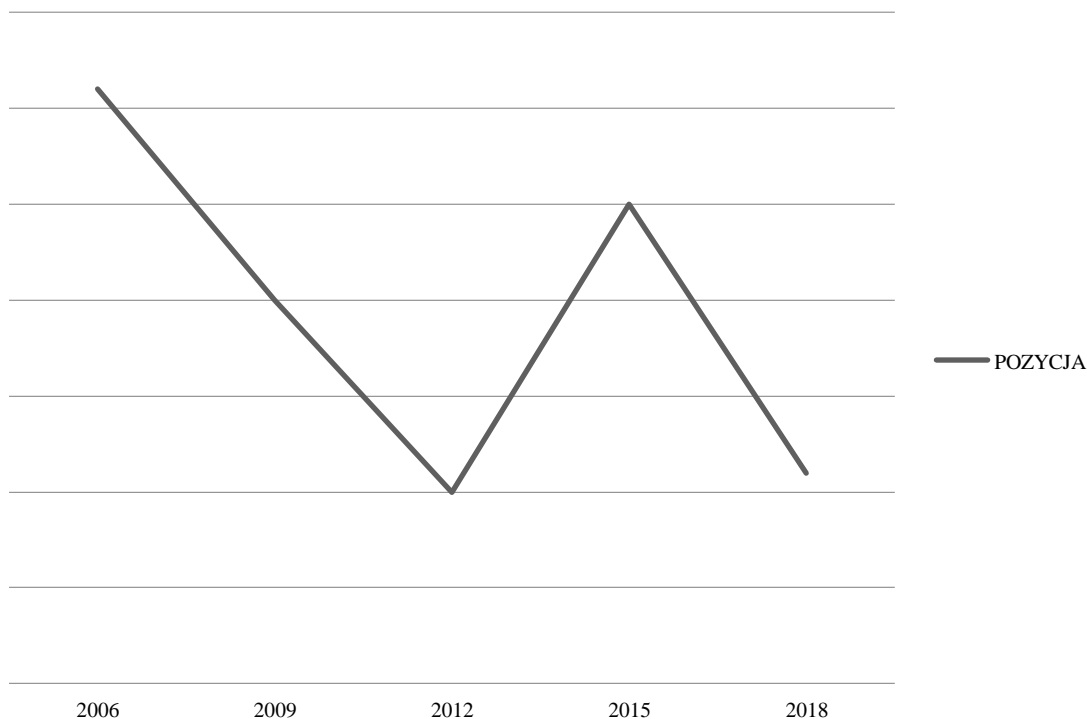
<b>ROK</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<b>MIEJSCE</b>	34	31	29	10	20	10



Wykres 4 *Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)*

Tabela 7 *Miejsce w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumowania w naukach przyrodniczych w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (OECD)*

<b>ROK</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
<b>MIEJSCE</b>	31	20	10	25	11



Wykres 5 Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumowania w naukach przyrodniczych w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)

Jak wynika z danych przedstawionych przez OECD, wśród Polaków po 2000 roku nastąpił istotny wzrost odsetka uczniów rozumiejących tekst czytany, co przyniosło zmianę z 27 miejsca w rankingu na 9 miejsce w rankingu. Równie istotna zmiana nastąpiła w zakresie osiągnięć matematycznych wśród polskich uczniów, co dało nam wzrost z 34 miejsca w 2003 roku na 10 miejsce w 2018 roku. Dotyczy to także pomiaru wyników uczniów w rozumowaniu w naukach przyrodniczych, gdzie w 2006 roku Polska zajmowała 31 miejsce, zaś w 2018 roku było już to 11 miejsce. Pozwala to przyjąć wnioski, jakoby podniesienie poziomu jakości oświaty rzeczywiście nastąpiło. Cel reformy został więc w tym zakresie zrealizowany.

Jednak jak podkreśla Jacek Kraś<sup>320</sup>, w wyniku tej reformy samorząd terytorialny stał się właścicielem praktycznie wszystkich publicznych placówek oświatowych na różnych szczeblach i odpowiadał za ich prowadzenie, utrzymanie, modernizację, budowę i rozbudowę. Reforma edukacji wprowadziła bowiem wiele istotnych zmian

<sup>320</sup> J. Kraś, *Reforma systemu oświaty w III RP: Założenia i realizacja* w: *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej*, 14-15, s. 303-318

w polskim systemie oświaty. Jednym z kluczowych aspektów reformy była decentralizacja i przekazanie samorządom większych kompetencji w obszarze ochrony zdrowia, oświaty szczebla podstawowego i ponadpodstawowego oraz polityki społecznej. Jednocześnie to Minister Edukacji Narodowej, na podstawie wcześniej opracowanego harmonogramu planowanych zmian, określał sposoby i terminy dostosowania dotychczasowych szkół do nowego systemu szkolnego.

Wprowadzenie reformy edukacji wiązało się również z przekształceniem struktury systemu oświaty. W miejsce dotychczasowego trzyletniego gimnazjum wprowadzono sześcioletnią szkołę podstawową oraz czteroletnie liceum ogólnokształcące lub technikum. Zmiana ta miała na celu skrócenie czasu nauki w gimnazjum oraz dostosowanie systemu do standardów europejskich. Nadto reforma wprowadziła zmiany w programach nauczania, które miały na celu dostosowanie ich do aktualnych potrzeb i wymagań społeczeństwa. Programy nauczania zostały zaktualizowane, a w ramach nich skoncentrowano się na kształceniu kompetencji kluczowych, takich jak umiejętność logicznego myślenia, komunikacji, rozwiązywania problemów czy współpracy zespołowej. W teorii przyczyniła się także do wzrostu roli nauczyciela jako mentora i przewodnika ucznia w procesie edukacji. Zmienił się model nauczania, skupiający się na aktywizacji uczniów, rozwijaniu ich umiejętności samodzielnego myślenia i uczenia się oraz kreatywności.

Samo wprowadzenie reformy edukacji było procesem stopniowym i wieloetapowym. Zmiany wprowadzano według założonego harmonogramu, z uwzględnieniem różnych grup wiekowych i roczników uczniów. Reforma spotkała się zarówno z pozytywnym przyjęciem, jak i pewnymi kontrowersjami. Część osób doceniała zmiany i ich pozytywny wpływ na edukację młodzieży, podkreślając większą elastyczność programów nauczania i większą aktywność uczniów. Jednakże, inni krytykowali reformę, zarzucając jej brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do wprowadzenia nowych programów nauczania oraz problemy z infrastrukturą szkolną. Mimo tego była ona ważnym krokiem w modernizacji systemu oświaty i dostosowaniu go do współczesnych potrzeb społeczeństwa. Jej wpływ na edukację młodzieży będzie obserwowany i oceniany przez kolejne lata, a ewentualne korekty i dostosowania będą wprowadzane w odpowiedzi na potrzeby i wyzwania, jakie stawiają przed nami dynamicznie zmieniające się czasy.



Kraś zauważa jednak także<sup>321</sup>, że już na wczesnym etapie reformy pojawiły się liczne problemy, takie jak niedokończone inwestycje oświatowe, brak dostarczenia nowych programów do szkół, trudności z zaopatrzeniem w podręczniki oraz problemy finansowe samorządów prowadzących szkoły. Likwidacja szkół, zwłaszcza w miejscowościach wiejskich, spowodowała trudności zarówno dla uczniów, którzy tracili dostęp do placówek oświatowych, jak i dla nauczycieli, którzy często stawali się bezrobotnymi. Obawy budziły też zmiany w systemie nauczania, które skupiały się na językach obcych i przedmiotach ścisłych kosztem języka polskiego i historii. Analizy i dyskusje na ten temat otwierają pole do kolejnych zmian w polskim systemie edukacji.

Istotnym elementem oceny przeprowadzonej reformy jest także raport oparty na doświadczeniach szkolnych pierwszego rocznika reformy edukacji<sup>322</sup>. Przedstawia on wizerunek szkół podstawowych, gimnazjów i liceów na podstawie odpowiedzi studentów pierwszego roku na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu na badanie kwestionariuszowe. Ankieta dotyczyła ich doświadczeń w tych szkołach. Analizuje się ten wizerunek w kontekście cech psychologicznych badanych osób i środowiska szkolnego. Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, jakie warunki rozwoju oferowały te szkoły. Badania mają charakter przekrojowy, nie mierzą związków przyczynowych, ale są analizą statystyczną. Ich celem jest diagnoza i ocena polskiej szkoły na początku reformy edukacyjnej przez rekonstrukcję doświadczeń absolwentów pierwszego rocznika. Co do zasady reforma miała wśród badanych zarówno swoich przeciwników, jak i zwolenników, ale większość z nich nie była nią w pełni usatysfakcjonowana. Autorzy badania zalecili, aby kolejne zmiany w polityce edukacyjnej były skierowane "ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności", bowiem tych elementów w reformie im brakowało.

Zaprezentowane wyżej statystyki przynoszą jednak pozytywną dla ustawodawcy informację zwrotną. Obiektywnie bowiem cele reformy są w dużej mierze zrealizowane. Jak jednak zauważa Bogusław Śliwerski<sup>323</sup>, reforma ta nie bierze pod uwagę podstawowego problemu, z jakim mierzy się polska polityka wewnętrzna.

---

<sup>321</sup> J. Kraś, *Reforma systemu oświaty w III RP: Założenia i realizacja w: Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej*, 14-15, s. 303-318

<sup>322</sup> M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterdy, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Tom 1. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010

<sup>323</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 167-196

Opiera się ona bowiem na dwojakim rozumieniu demokracji, zarówno przez społeczeństwo, jak i przez władze partii sprawujących w kolejnych latach władzę.

Część społeczeństwa stoi bowiem na stanowisku, że polityka edukacyjna powinna podlegać procesowi demokratyzacji, a przede wszystkim demokracji bezpośredniej. To zaś wiąże się z chęcią wywierania oddolnego wpływu na działania całego systemu, ale i polityki edukacyjnej realizowanej w wymiarze lokalnym. Stanowi to przeciwieństwo sposobu myślenia przyjętego przez drugą część społeczeństwa. Ta bowiem uważa, że to elity polityczne, jako że są wybrane w demokratycznych wyborach, pozostają dysponentami całego systemu. Tym samym kreowanie polityki edukacyjnej należy bezpośrednio do ich zadań i kompetencji, a podmioty edukacyjne są im winne posłuszeństwo.

Choć reforma przeprowadzona przez Mirosława Handke posiada spójne i logiczne fundamenty, a także obiektywnie korzystne dla obywateli założenia, to pozostaje ona w wymiarze praktycznym dość subtelna. Daje to szerokie pole do wykładni przepisów, co daje możliwość wykorzystywania jej przez kolejnych polityków. Cel reformy nie jest więc zrealizowany w pełni w taki sposób, aby w pełni odpowiadał jej założeniom ideologicznym. Nie doszło bowiem do całkowitej decentralizacji zadań publicznych w polityce edukacyjnej państwa. Mimo tego była niezbędna i bardzo możliwe jest, że w tamtym czasie stworzenie reformy o innej treści mogłoby być niemożliwe.<sup>324</sup>

## **2.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną**

Reforma w istotny sposób zmieniła polską politykę edukacyjną realizowaną od dnia 1 września 1999 roku. Oddała ona polską oświatę w dużej mierze samorządom, które w nowej formie dopiero co zaczęły funkcjonować. Wprowadziła też całkowicie nową formę egzaminów po każdym etapie kształcenia, od których to egzaminów zależała kwalifikacja do kolejnego etapu edukacji. Nauczyciele doczekali się czterech stopni awansu zawodowego - stażysta, kontraktowy, mianowany oraz dyplomowany. Treści zaś w założeniu stały się wolne od narzucania światopoglądu. Tym samym całkowicie odwróciła ona polski system oświatowy, wprowadzając zmiany wręcz rewolucyjne.

---

<sup>324</sup> [www.forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html](http://www.forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html)

Po upadku poprzedniego ustroju, Polska przeszła istotne przemiany społeczno-polityczne. System edukacji musiał zostać zreformowany, aby odzwierciedlić te zmiany i dostosować się do nowego demokratycznego społeczeństwa.<sup>325</sup> Zmiana systemu edukacji była konieczna, aby sprostać wyzwaniom globalizacji. Po zakończeniu zimnej wojny, polski system edukacji musiał być w stanie przygotować uczniów do funkcjonowania w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, wymagającym od nich umiejętności, takich jak języki obce, zrozumienie różnych kultur i zdolność do pracy w różnorodnych środowiskach. Postęp technologiczny również wymagał przemyślenia systemu edukacji. Wiedza z zakresu technologii stawała się coraz bardziej istotna, a szkoły musiały dostosować swoje programy nauczania, aby przygotować uczniów do życia i pracy w świecie coraz bardziej zdominowanym przez technologię. W tym również do życia w gospodarce wolnorynkowej.<sup>326</sup>

Przemysł i rynek pracy ewoluowały szybko, a system edukacji był niewystarczająco dostosowany do tych zmian. Reforma wprowadzona w 1999 roku miała na celu lepsze przygotowanie uczniów do nowych warunków. Jej zadaniem była też poprawa jakości nauczania poprzez wprowadzenie nowych programów nauczania, modernizację metodyk nauczania i wprowadzenie nowych standardów. Wprowadziła nowe programy nauczania, które były bardziej dostosowane do współczesnych wymagań i wyzwań, takich jak globalizacja czy rozwój technologii. Miała ona zatem charakter naprawczy.<sup>327</sup>

Zmiany były inicjowane i zarządzane przez centralne organy władzy, a nie przez osoby bezpośrednio zaangażowane w system, jak nauczyciele, uczniowie czy rodzice. W przypadku reformy oświaty z 1999 roku, decyzje dotyczące wprowadzenia zmian, takie zostały podjęte na poziomie centralnym przez rząd. To on odpowiedzialny był za tworzenie i wprowadzanie polityki edukacyjnej. Także na rządzie spoczywały ostateczne decyzje i odpowiedzialność za reformę. To zaś świadczy o tym, że reforma ta miała charakter odgórny.<sup>328</sup>

---

<sup>325</sup> W. Szewczak, *Pomiar postępów demokratyzacji w państwach przechodzących transformację systemową w: Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Lublin 2010, s. 78

<sup>326</sup> J. Kleer, *Drogi do gospodarki rynkowej na marginesie doświadczeń transformacyjnych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Rosji*, Warszawa 2003, s. 22-42

<sup>327</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

<sup>328</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

Zmiany, które wprowadzono reformą, doprowadziły do tego, że najwięcej zadań oświatowych przekazano gminom, które nie były na to przygotowane. Reforma wymagała nadto wprowadzenia aż 24 różnego rodzaju rozporządzeń o większej lub mniejszej wadze. Pokazuje to jednocześnie kompleksowość zmian i całkowitą zmianę ustrojową państwa w zakresie polityki edukacyjnej, o czym piszą Kołomycew i Kotarba. Jak jednak wskazują, w wielu kwestiach zmiany te okazały się jednak powierzchowne. Najbardziej widoczne jest to choćby w rzekomej autonomii nauczycieli co do tworzonych programów oraz stosowanych metod nauczania. Choć bowiem teoretycznie nie była ona ograniczana, to w rzeczywistości ograniczono ją przez ujednoczenie podstaw programowych, co przełożyło się na wydawanie podręczników o podobnych treściach. Wybór ten pozostawał więc tylko teoretyczny.<sup>329</sup>

Pozytywne skutki reformy były dostrzegane już w 2005 roku, kiedy to ustalono, że 85% młodzieży uczyło się w szkołach maturalnych, a współczynnik skolaryzacji w Polsce wynosił około 40%. Stawiało to Polskę pod tym względem w czołówce Europy.<sup>330</sup> Niekiedy nazywano ją wręcz sukcesem, wymieniając szereg jej zalet. W tym przede wszystkim przekazanie szkół samorządom i pozytywne przyjęcie gimnazjów w społeczeństwie. Chwalono również rozdzielenie wiekowe dzieci w szkołach podstawowych i uwspółcześnienie całej polityki edukacyjnej wraz z zagwarantowaniem jej większej elastyczności.<sup>331</sup>

Była ona jednak także krytykowana za niewłaściwe przygotowanie. W tym zaś także nieodpowiednie zabezpieczenie środków finansowych i materialnych, a także nikłe poparcie nauczycieli.<sup>332</sup> Podkreślano, że w celu urzeczywistnienia pozostałych celów reformy, takich jak poprawa jakości edukacji oraz podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, konieczne jest podjęcie działań mających na celu poprawę szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze wsi oraz z niektórych zaniedbanych czy wręcz patologicznych środowisk miejskich. Jednak należy zaznaczyć, że ze względu na różnorodne uwarunkowania, szybka lub natychmiastowa redukcja różnic w szansach edukacyjnych jest nierealna. Zmiana warunków życia rodziny, umiejętności i metodyki

---

<sup>329</sup> A. Kołomycew, B. Kotarba, *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 17-42

<sup>330</sup> J. Winiarski, *Reforma systemu edukacji w zderzeniu z praktyką szkolną*, wywiad z prof. dr hab. Mirosławem Handke w: *Wychowawca*, 9/2005

<sup>331</sup> K. Denek, *Permanenna reforma systemu edukacji w: Nowe w Szkole*, 7-8, s. 83-84

<sup>332</sup> C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006, s. 85

pracy nauczycieli, infrastruktury szkolnej oraz innych czynników wpływających na osiągnięcia uczniów wymaga czasu i kompleksowego podejścia.<sup>333</sup>

Co istotne, reforma nie przyniosła rozwiązania kwestii fundamentalnej dla polityki edukacyjnej, jaką jest zdefiniowanie systemu oświaty jako pojęcia abstrakcyjnego, które bywa różnorako rozumiane. Choć treści aktów prawnych wskazywały na rolę władz centralnych, samorządów i innych podmiotów w tym systemie, samo pojęcie systemu oświaty nie zostało jasno określone w wyniku reformy. Konsekwencją tego jest używanie tego terminu zarówno w tytułach aktów prawnych, jak i w ich treści, co generuje trudności w interpretacji i wykładni pojęcia systemu oświaty.<sup>334</sup>

Tymczasem brak precyzyjnej definicji systemu oświaty ma istotne konsekwencje. Prowadzi do rozbieżności interpretacyjnych w odniesieniu do niektórych przepisów, co może powodować niejednoznaczność i niepewność w praktyce. Bez jednoznacznej definicji systemu oświaty, różne podmioty mogą mieć różne rozumienie i oczekiwania dotyczące roli, zadań i kompetencji w ramach tego systemu. To z kolei utrudnia harmonizację działań i prowadzi do nierówności czy niedoszacowania pewnych aspektów oświaty. Poza tym rozbieżności interpretacyjne w zakresie systemu oświaty mogą prowadzić do sporów i niejednolitej implementacji przepisów w różnych regionach kraju. Różnorodne rozumienie pojęcia systemu oświaty wpływa na działania organów nadzoru, samorządów i placówek edukacyjnych, a także na relacje między nimi. Brak jednoznacznej definicji utrudnia także monitorowanie, ocenę i ewentualne doskonalenie systemu oświaty, gdyż brakuje spójnego ramienia odniesienia.<sup>335</sup>

Krytyczna analiza pozwala stwierdzić, że wprowadzone zmiany w polskiej polityce edukacyjnej mają trwałe i widoczne wpływy na obecny system oświaty. Do dziś za oświatę odpowiedzialne są samorzady, które mają duży wpływ na organizację i funkcjonowanie szkół. Nadzór nad szkołami i placówkami sprawują kuratoria oświaty, działające przy wojewodach, co stanowi istotny element kontroli i regulacji systemu. Natomiast za opracowywanie podstaw programowych i kształtowanie polityki edukacyjnej w kraju odpowiada minister właściwy dla oświaty i wychowania. Ten ustalony podział odpowiedzialności między samorzady, kuratoria oświaty

---

<sup>333</sup> M. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 102

<sup>334</sup> A. Kołomycew, B. Kotarba, *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 17-42

<sup>335</sup> *ibidem*

a ministerstwo stanowi podstawę funkcjonowania polskiego systemu oświaty. Choć system ten utrzymuje się do dziś, nie brakuje analiz i krytyki, a także zdecydowanych zwolenników i przeciwników. Istnieje wiele debat dotyczących efektywności tego modelu, skuteczności zarządzania i równego dostępu do edukacji.

Nie sposób przejść również obok materiałów prasowych, które w latach 1998-2017 publikował na temat reform tygodnik "Polityka", a jakie były przedmiotem badań Dariusza Gołębiowskiego<sup>336</sup>. Tygodnik ten gruntownie i szeroko opisywał zmieniające się dzieje polskiej polityki edukacyjnej. Zaawansowana reforma systemu edukacji, będąca jednym z kluczowych elementów czterech dużych zmian wprowadzonych przez rząd Jerzego Buzka, następnie reforma podstawy programowej przeprowadzona przez minister Katarzynę Hall o dekadę później, oraz kontrowersyjna reforma edukacji wprowadzona przez Annę Zalewską, która doprowadziła do stopniowego likwidowania gimnazjów istniejących od 1999 roku - wszystkie te wydarzenia zostały szeroko opisane i dyskutowane w różnych publikacjach "Polityki", co czyni ją znakomitym źródłem informacji.

Z badanych doniesień prasowych, podobnie jak i z dotychczas użytej literatury wynika, że 1989 rok, mimo że stanowił punkt zwrotny w najnowszej historii Polski, nie przyniósł gwałtownych zmian w systemie edukacji. Przez następną dekadę działał dwupoziomowy system kształcenia ogólnego, składający się z ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum. Ten model polskiej szkoły został ukształtowany na podstawie przepisów z 1961 roku, która wprowadziły całkowicie świecką strukturę procesu edukacyjnego oraz przedłużyły obowiązkową edukację do 17 roku życia. Następnie podjęto próby wprowadzenia "dziesięciolatek" wzorowanych na systemie radzieckim, ale z powodu narastającego kryzysu gospodarczego, problemów finansowych i kadrowych oraz oporu społecznego, ostatecznie zrezygnowano z tego pomysłu.<sup>337</sup>

Dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych coraz głośniej mówiło się o potrzebie przeprowadzenia głębokich zmian w polskim systemie szkolnictwa. Te postulaty były wyrażane głównie na łamach tygodnika „Polityka”, który był ówczesnie niezwykle popularny. Początkowy punkt odniesienia wiąże się z wprowadzeniem

---

<sup>336</sup> D. Gołębiowski, *Strukturalne i programowe reformy polskiej oświaty w latach 1998-2017 na łamach tygodnika „Polityka”* w: *Biuletyn Historii Wychowania*, 39/2018, s. 131-149

<sup>337</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

reformy struktury szkolnej, dokonanej przez ministra Mirosława Handkego. W wyniku tej reformy Polsce wprowadzono sześciolatte szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja, trzyletnie licea profilowane i zasadnicze szkoły zawodowe.<sup>338</sup>

Co istotne, Mirosław Handke pojawił się na łamach „Polityki” już w styczniu 1998 roku, prezentując planowane zmiany, takie jak nowa forma egzaminu maturalnego, egzamin po szkole podstawowej i obowiązkową maturę z matematyki. Również wtedy Handke przedstawił główne założenia reformy podczas spotkania z kuratorami i rektorami wyższych uczelni w Poznaniu. Poza omówieniem zmian w strukturze szkolnictwa, zapowiedział wprowadzenie egzaminów na koniec każdego cyklu kształcenia, które miały kwalifikować uczniów do szkoły ponadgimnazjalnej lub na studia. Ich organizację powierzono niezależnym państwowym komisjom egzaminacyjnym - centralnej i lokalnych. Jego rozmówczyni, reporterka "Polityki" Ewa Nowakowska, zdecydowanie podkreślała konieczność wprowadzenia zmian, krytykując przy tym dotychczasowy encyklopedyczny sposób nauczania. Zwracała uwagę na istotny problem polskiej polityki oświatowej, mówiąc, że "jako kraj moglibyśmy pretendować do tytułu światowego lidera w dziedzinie niezrealizowanych pomysłów na nowoczesną edukację".<sup>339</sup>

Tygodnik "Polityka" publikował także artykuły dotyczące planowanych zmian w systemie edukacji, takich jak modyfikacje w egzaminie maturalnym, wprowadzenie bonów edukacyjnych oraz potrzebę modernizacji kadry nauczycielskiej, która była w dużej mierze wykształcona w ramach minionego systemu. Artykuły krytykujące proponowany testowy format egzaminów zaczęły pojawiać się niezwykle szybko. Jedną z dziennikarek, Zofia Kłakówna, analizując testy z języka polskiego, zdecydowanie stwierdziła, że "metoda egzaminowania określa sposób przygotowywania do egzaminu", a nadto, że testy skupiają się na reprodukcji faktów w encyklopedycznym, a więc najgorszym wydaniu. Oceniała je jako sprawdzające znajomość losowych faktów, które są całkowicie odseparowane od jakiegokolwiek kontekstu.<sup>340</sup>

Kwestia ta pojawiła się na łamach mediów ponownie w 2002 roku, kiedy pierwsza kohorta gimnazjalistów przystąpiła do egzaminu, jaki miał stanowić jeden z kluczowych elementów procesu rekrutacji do szkół średnich. W tym samym roku,

---

<sup>338</sup> E. Nowakowska, *Ósma w kącie* w: *Polityka*, 42/1999, s. 80-81

<sup>339</sup> *Wystarczy nie przeszkadzać. Rozmowa z prof. dr. hab. Mirosławem Handke, ministrem edukacji narodowej* w: *Polityka*, 1/1998, s. 24-25

<sup>340</sup> Z. Kłakówna A., *Kogel-mogel na głowie* w: *Polityka*, 17/1998, s. 80-81

prawie 7 tysięcy licealistów zdecydowało się na pisemną maturę w nowej formule. Autorzy artykułu "Chrzest testów" opublikowanego na łamach "Polityki" zwrócili uwagę na kolejny problem - zdolni, odcytani, oryginalnie myślący uczniowie mogą mieć problem z zaliczeniem testowego egzaminu, ponieważ każdej odpowiedzi towarzyszy klucz, z którym muszą się one zgadzać. Wybitny uczeń może udzielić odpowiedzi, które klucz nie uwzględnia, co może skutkować niezaliczeniem egzaminu lub otrzymaniem wyniku znacznie poniżej faktycznego poziomu jego wiedzy i umiejętności.<sup>341</sup>

Na łamach tygodnika "Polityka" wielokrotnie prezentowano zbieżne z opinią społeczną tezy i postulaty. Podkreślano też potrzebę poprawy percepcji zawodu nauczyciela w społeczeństwie, przekonania edukatorów do reformy i konieczność znacznego wzrostu płac w edukacji. W jednym z artykułów zwrócono też uwagę na kolejny problem, który już wcześniej został podkreślony. Wskazywano bowiem, że nowa szkoła będzie zmuszona do korzystania ze starych, często zniechęconych i sceptycznych wobec zmian, pracowników. Około 70% nauczycieli to bowiem osoby z długim stażem pracy, co wskazuje na wyraźną lukę pokoleniową, którą twórcy reformy będą musieli szybko zapełnić.

Dlatego też po tym, jak prezydent Aleksander Kwaśniewski podpisał przepisy wprowadzające reformę, zaczęły pojawiać się artykuły dotyczące trudności, z jakimi musiały borykać się gminy, czyli faktyczni wykonawcy zarządzeń ministerialnych. Większość problemów dotyczyła finansów. Reforma miała na celu stworzenie podstaw do rzeczywistego wyrównania szans edukacyjnych i lepszego startu dla młodzieży z terenów wiejskich. W każdym gimnazjum gminnym powinny powstać laboratorium komputerowe i odpowiednia sala gimnastyczna, a nauczyciele najbardziej poszukiwanych przedmiotów, jak języki obce i informatyka, powinni być zachęcani do pracy na wsi poprzez specjalne dodatki do pensji. Jednak rzeczywistość na poziomie gminy była zupełnie inna. Lokalne społeczności często sprzeciwiały się decyzjom dotyczącym zamykania szkół podstawowych w różnych miejscowościach lub lokalizacji planowanych gimnazjów, a same gminy często nie były w stanie finansowo sprostać wyzwaniom, które miały przed sobą. Sprawy dotyczące niezbędnych remontów i ulepszania pracowni były dodatkowo komplikowane przez przewidywane koszty reformy. Takie jak choćby wynagrodzenie dla kierowcy autobusu szkolnego,

---

<sup>341</sup> A. Niezgoda, E. Nowakowska, Czubaj, M., *Chrzest testów w: Polityka*, 20/2002, s. 16-20



paliwo i koszt spłaty kredytu na zakup autobusu szkolnego, jeśli rząd nie zdąży zapewnić takich pojazdów.<sup>342, 343</sup>

Także panujący nieporządek na rynku podręczników stanowił osobną kwestię. Nauczyciele otrzymali pełną swobodę w wyborze programu nauczania i podręcznika, co spowodowało prawdziwy wyścig o nabywców. Jednak, ze względu na bardzo późne opublikowanie podstaw programowych, a co za tym idzie konkretnych programów, wydawcy dysponowali jedynie kilkoma miesiącami na przygotowanie podręczników. Problem podręczników i ich jakości był poruszany wielokrotnie. Ogromna różnorodność oferty wydawniczej uniemożliwiała nauczycielom rzetelne zapoznanie się ze wszystkimi dostępnymi na rynku publikacjami, a ich zawartość często była daleka od ideału.<sup>344</sup>

Z czasem okazało się, że we wrześniu 1999 roku specjalne autobusy szkolne dotarły do zaledwie 190 spośród 1600 uprawnionych do tego gmin. To oczywiście spowodowało duże utrudnienia w dowozie dzieci i rosnące niezadowolenie rodziców. Samorządy na łamach "Polityki" skarżyły się, że 60% ich budżetów pochłania oświata. O skali zjawiska może również świadczyć fakt, że planowano utworzyć 3500 gimnazjów, a ostatecznie powstało ich nieco ponad 5000. Zwracano też uwagę na zjawisko, które już wkrótce mogło być jednym z głównych argumentów przeciwników gimnazjów. Ci bowiem wskazywali na hipotetyczne trudności związane z edukacją dzieci w wieku dojrzewania, które są pełne niepokoju, buntu i poszukiwań własnej, niezależnej drogi. Nauczyciele gimnazjalni, obok realizacji nowego programu, musieli więc być gotowi na to, aby sprostać większym wyzwaniom natury psychologicznej i społecznej.<sup>345, 346</sup>

Reforma edukacyjna wprowadzona w Polsce od 1999 roku niewątpliwie przyniosła jednak istotne zmiany w kształceniu i strukturze oświaty. W odniesieniu do postawionych wcześniej problemów badawczych, można jednoznacznie stwierdzić, że reforma wpłynęła na dostęp do edukacji. Kwestia równości w dostępie do edukacji jest jednak wątpliwa. Zmiany wprowadzone reformą, takie jak decentralizacja oświaty, miały na celu zwiększenie dostępności edukacji, jednak mogły one również prowadzić

---

<sup>342</sup> E. Nowakowska, *Ktoś nie umie liczyć* w: *Polityka*, 27/2000, s. 67

<sup>343</sup> P. Pytlakowski, *Kryptonim Gimbus* w: *Polityka*, 14/1999, s. 30-32

<sup>344</sup> E. Nowakowska, *Idzie goły do szkoły* w: *Polityka*, 36/2000, s. 72-73

<sup>345</sup> E. Nowakowska, *Gimbusem do przodu* w: *Polityka*, 5/1999, s. 76-77

<sup>346</sup> E. Nowakowska, *Więcej, czyli mniej* w: *Polityka*, 44/2000, s. 88

do nierówności, na przykład ze względu na różnice w zasobach i zdolnościach samorządów do zarządzania szkołami. Reforma wprowadziła nowe standardy, takie jak egzaminy na każdym etapie kształcenia i stopnie awansu zawodowego dla nauczycieli. Te innowacje miały na celu podniesienie jakości nauczania, choć ich skuteczność bywa różnie oceniana. Efektywność polskiej oświaty również uległa zmianom, które społecznie ocenia się pozytywnie. W odniesieniu do reformy Mirosława Handke, należy więc stwierdzić, iż nie ma podstaw ku temu, aby odrzucić którąkolwiek z hipotez badawczych.

Warto podkreślić, że polska polityka edukacyjna nadal pozostaje w dużym stopniu upolityczniona i scentralizowana, co oznacza, że decyzje i działania w tym obszarze są często podejmowane w kontekście politycznych interesów i agend. Niektóre zmiany w polityce edukacyjnej mogą być motywowane czynnikami politycznymi, co rodzi dyskusje i spory dotyczące celów i priorytetów w edukacji. Taka sytuacja stawia wyzwanie przed systemem oświaty, aby utrzymać stabilność i kontynuować realizację celów reformy edukacyjnej, pomimo zmieniającego się kontekstu politycznego. Można więc przyjąć wniosek, że polska polityka edukacyjna, mimo trwałego wpływu reformy z 1999 roku, pozostaje obszarem dynamicznym, gdzie nadal pojawiają się potrzeby doskonalenia i dostosowywania się do zmieniających się warunków społecznych, gospodarczych i kulturowych. Dążenie do poprawy jakości edukacji, zapewnienie równego dostępu do niej oraz skuteczne zarządzanie systemem oświaty pozostają ważnymi wyzwaniami dla polityki edukacyjnej w Polsce.

### 3. Zmiany w polskiej polityce edukacyjnej w latach 2000-2016

#### 3.1 Edmund Wittbrodt (2000-2001)

Po reformie polskiej polityki edukacyjnej, która nastąpiła w 1999 roku za sprawą Mirosława Handke, a następnie jego dymisji, Ministrem Edukacji narodowej został Edmund Wittbrodt. Jak informuje Politechnika Gdańska<sup>347</sup>, polityk ten był absolwentem Politechniki Gdańskiej, gdzie następnie rozpoczął pracę, uzyskując w kolejnych latach tytuł doktora, a następnie doktora habilitowanego i profesora zwyczajnego. W 1997 roku został wybrany do Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z ramienia Akcji Wyborczej Solidarność, a więc tego samego ugrupowania, z którego do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej wybrano Mirosława Handke. Stanowisko to pełnił on jednak krótko, bo od dnia 20 lipca 2000 roku do dnia 19 października 2001 roku.

Edmund Wittbrodt objął stanowisko Ministra Edukacji Narodowej w trudnym momencie, gdy reforma systemu edukacji przeprowadzona przez jego poprzednika, Mirosława Handke, spotkała się z trudnościami finansowymi. Okazało się, że koszty reformy były znacznie wyższe niż pierwotnie przewidywano.<sup>348</sup> Mimo tych trudności, Wittbrodt kontynuował reformy, które zostały zapoczątkowane przez poprzedniego ministra.

W czasie swojej kadencji nie zaproponował żadnych nowych projektów ustaw ani nie wydał istotnych rozporządzeń wykonawczych wpływających na polską politykę edukacyjną.<sup>349</sup> Jego działania skupiły się głównie na kontynuacji reformy rozpoczętej przez poprzedniego ministra. Decyzja o niewprowadzaniu nowych projektów prawnych czy rozporządzeń mogła wynikać z konieczności stabilizacji systemu edukacji po wprowadzonych zmianach. Skupił się na monitorowaniu i ocenie wpływu wcześniejszej reformy na system edukacji. Być może jego priorytetem było upewnienie się, że wprowadzone zmiany są odpowiednio wdrażane i przynoszą pożądane rezultaty. Można także postawić hipotezę, iż mógł potrzebować czasu na ocenę sytuacji i opracowanie długoterminowej strategii polityki edukacyjnej.

---

<sup>347</sup> Prof. Edmund Wittbrodt w: Politechnika Gdańska (2023), dostępne na: [www.pg.edu.pl/uczelnia/ludzie-pg/rektorzy-poprzednich-kadencji/prof-edmund-wittbrodt](http://www.pg.edu.pl/uczelnia/ludzie-pg/rektorzy-poprzednich-kadencji/prof-edmund-wittbrodt) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>348</sup> M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji* w: *Przegląd Socjologiczny*, 3, 58/2009, 119-142

<sup>349</sup> wyniki wyszukiwań z: [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp)

Całkowicie naturalnym jest, że niektórzy krytycy reform wprowadzonych przez Mirosława Handke w jakiś sposób mogli manifestować potrzebę wprowadzenia nowych inicjatyw i dostosowania polityki edukacyjnej do dynamicznie zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Warto jednak podkreślić, że ocena dokonań Ministra Wittbrodta w kontekście jego wpływu na polską politykę edukacyjną jest przez niemożliwa nie tylko ze względu na to, że w trakcie swojej kadencji nie podejmował on istotnych decyzji zmieniających kształt polskiej polityki edukacyjnej, ale też przez stosunkowo krótki czas sprawowania urzędu. Jednocześnie utrzymywanie stabilności i ciągłości reformy pozwoliło na kontynuację procesu modernizacji systemu edukacji w Polsce, co można ocenić jako przemyślaną strategię, która zakończyła się sukcesem.

### **3.2 Krystyna Łybacka (2001-2005)**

Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 20 października 2001 roku zmieniającym Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 listopada 1999 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>350</sup>, Ministerstwo Edukacji Narodowej zmieniło nazwę na Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Zmiana weszła w życie z dniem ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 122 z 2001 roku pod pozycją 1328 w dniu 23 października 2001 roku.

Po dokonanej zmianie nazwy, wydane zostało Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 2001 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu<sup>351</sup>. Zgodnie z §1 ówczesnego Statutu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, łączyło ono zakres obowiązków ministra właściwego dla oświaty i wychowania, ministra właściwego dla szkolnictwa wyższego oraz ministra właściwego dla kultury fizycznej i sportu. Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 144 z 2001 roku pod pozycją 1620 w dniu 17 grudnia 2001 roku.

Od dnia 19 października 2001 roku, stanowisko Ministra Edukacji Narodowej objęła Krystyna Łybacka, które kolejnego już dnia zmieniło się w stanowisko Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Posłanka ta uzyskała mandat Posła na Sejm

---

<sup>350</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 października 2001 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, Dz.U. 2001 nr 122 poz. 1328 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20011221328](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20011221328) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>351</sup> [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20011441620](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20011441620)

Rzeczypospolitej Polskiej z list wyborczych Sojuszu Lewicy Demokratycznej. Naukowo związana była z Politechniką Poznańską, gdzie obroniła doktorat, jak również z Oddziałem Poznańskim Polskiego Towarzystwa Poznańskiego. Jak można dowiedzieć się z Głosu Politechniki<sup>352</sup>, jej działalność polityczna rozpoczęła się w Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, następnie była członkinią Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność” i Socjaldemokracji Rzeczypospolitej Polskiej, później zaś Sojuszu Lewicy Demokratycznej.

Krystyna Łybacka jako Minister Edukacji Narodowej i Sportu stanęła przed trudnym zadaniem związanym z efektami reformy dokonanej przez Mirosława Handke. Zgodnie z harmonogramem wprowadzania reformy, egzaminy maturalne na przewidzianych reformą zasadach miały mieć miejsce już w 2002 roku, co spowodowało powszechny sprzeciw uczniów, a także ich rodziców i nauczycieli. Uczniowie bowiem nie byli przygotowani do egzaminu maturalnego na zasadach określonych reformą. W związku z tym Krystyna Łybacka wydała Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych<sup>353</sup>. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 7 dni od dnia jego ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 29 z 2001 roku pod pozycją 323 w dniu 6 kwietnia 2001 roku. W jego §110 opóźniła ona zdawanie egzaminu maturalnego na zasadach określonych reformą Mirosława Handke o 3 lata, dając jednocześnie możliwość jego zdawania wcześniej, co pozostawiła do indywidualnej decyzji każdego ucznia.

Podczas sprawowania funkcji Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, Krystyna Łybacka wydała również Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 czerwca 2002 roku w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu lub przez niego nadzorowanych<sup>354</sup>. Było

---

<sup>352</sup> Głos Politechniki (2020), 03 (212), s. 1-17

<sup>353</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. 2001 nr 29 poz. 323 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010290323](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010290323) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>354</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 czerwca 2002 roku w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu lub przez niego nadzorowanych, M.P. 2002 nr 28 poz. 457 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20020280457](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20020280457) (dostęp: 30.04.2023)

to naturalną konsekwencją obowiązków wynikających z przepisów prawa obowiązujących po reformie dokonanej przez Mirosława Handke przy wzięciu pod uwagę zmian związanych z przekształceniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Obwieszczenie weszło w życie z dniem ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Monitorze Polskim nr 28 z 2002 roku pod pozycją 457 w dniu 3 lipca 2002 roku.

Jak opisuje Bogusław Śliwerski<sup>355</sup>, znany badacz i teoretyk edukacji, publiczne krytyki skierowane w stronę Krystyny Łybackiej wysuwał Mirosław Handke. Ten, będąc doświadczonym politykiem i naukowcem, miał poważne zastrzeżenia do działań Łybackiej. Głównie zarzucał jej, że wypaczyła ideę liceów profilowanych - pomysł, który miał na celu dostosowanie systemu edukacji do indywidualnych zainteresowań i talentów uczniów. Według niego, działania Łybackiej spowodowały, że licea profilowane straciły swoją pierwotną misję.

Krystyna Łybacka przesunęła obowiązek zdawania nowej matury na 2005 rok, jednocześnie przywracając technikę. Dodatkowo analiza wyników egzaminu z 2002 roku przyniosła szereg niespodziewanych obserwacji. Jak bowiem opisywano w prasie, zespół badaczy z Instytutu Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN zauważył znaczne różnice regionalne w wynikach egzaminów, z wyraźnym podziałem między obszarami wiejskimi a miejskimi. Dodatkowo autorzy artykułów w "Polityce" skupili się na powracających problemach, takich jak wysokie ceny podręczników, nieskuteczność edukacji na wszystkich poziomach, rosnąca liczba szkół wyższych o niskiej jakości nauczania, oraz problem przemocy w szkołach.<sup>356,357</sup>

Również kształcenie zawodowe po maturze było przedmiotem jego krytyki. Handke uważał, że Łybacka zniekształciła ten aspekt systemu edukacyjnego, w wyniku czego absolwenci szkół średnich byli mniej przygotowani do wejścia na rynek pracy. Nie szczędził również krytyki wobec zmian wprowadzonych przez Łybacką w egzaminie maturalnym. Według niego, dokonane przez nią modyfikacje spowodowały, że matura straciła swoją pierwotną rolę jako egzamin sprawdzający wiedzę i umiejętności zdobyte przez uczniów podczas całej edukacji. Jednym z najpoważniejszych zarzutów Handke był jednak ten dotyczący polityki. Uważał

---

<sup>355</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

<sup>356</sup> E. Nowakowska, *Kontrreformacja w: Polityka*, 44/2001, s. 18

<sup>357</sup> E. Nowakowska, *Szkola improwizacji w: Polityka*, 25/2001, s. 79-80

on bowiem, że Łybacka podporządkowała edukację interesom partyjnym, co w jego mniemaniu było nieodpowiednie i szkodliwe dla systemu edukacji.<sup>358</sup>

Śliwerski zaznacza, iż Łybacką za przerwanie reformy krytykował także jej poprzednik, Edmund Wittbrodt. Do krytyki przyłączył się Ryszard Legutko, filozof i polityk, również krytykował działania Łybackiej, podobnie jak kiedyś zrobił to wobec Mirosława Handke. Twierdził, że reformy wprowadzane przez Łybacką prowadziły do przekazywania uczniom wiedzy, która była niekorzystna dla nich i oparta na nadmiernym schematyzmie. Szeroko krytykowano ją także w mediach.<sup>359</sup> Jeszcze dalej posunęła się zaś w przyszłości Katarzyna Hall, która zarzuciła jej niekorzystne decyzje dotyczące finansowania lekcji religii rzymsko-katolickiej z budżetu państwa. Hall uważała, że te decyzje były nieodpowiednie i nie służyły najlepiej interesom państwa.<sup>360</sup>

Stanowisko Ministra Edukacji Narodowej i Sportu pełniła ona do dnia 2 maja 2005 roku.

### **3.3 Mirosław Sawicki (2005-2005)**

Po Krystynie Łybackiej stanowisko Ministra Edukacji Narodowej i Sportu objął nienależący do żadnej partii politycznej Mirosław Sawicki. Miał on doświadczenie nauczycielskie, zaś od 1990 roku do 1997 roku pracował w Ministerstwie Edukacji Narodowej.<sup>361</sup>

W trakcie trwania jego kadencji wydane zostało Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 sierpnia 2005 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu<sup>362</sup>. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2005 roku. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 165 z 2005 roku pod pozycją 1367 w dniu 30 sierpnia 2005 roku. Za jego sprawą dokonano przekształcenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w Ministerstwo Edukacji Narodowej, wracając jednocześnie do

---

<sup>358</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

<sup>359</sup> E. Nowakowska, *Pani od niczego w: Polityka*, 33/2001, s. 72-73

<sup>360</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

<sup>361</sup> Nie żyje Mirosław Sawicki, były minister edukacji w: Portal Samorządowy (2016), dostępne na: [www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spooleczenstwo/nie-zyje-miroslaw-sawicki-byly-minister-edukacji,77234.html](http://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spooleczenstwo/nie-zyje-miroslaw-sawicki-byly-minister-edukacji,77234.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>362</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 sierpnia 2005 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Dz.U. 2005 nr 165 poz. 1367 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051651367](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051651367) (dostęp: 30.04.2023)

nazwy obowiązującej przed sprawowaniem funkcji Ministra Edukacji Narodowej i Sportu przez Krystynę Łybacką.

Mirosław Sawicki sprawował funkcję Ministra Edukacji Narodowej do dnia 31 października 2005 roku. W trakcie pełnienia tego stanowiska nie dokonał zmian w polskiej polityce edukacyjnej, kontynuując proces reformy dokonanej przez Mirosława Handke i związanej z nią decyzji podjętych przez swoich poprzedników, przede wszystkim Krystynę Łybacką.<sup>363</sup>

### **3.4 Michał Seweryński (2005-2006)**

Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 31 października 2005 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Informatyzacji<sup>364</sup>, Ministerstwo Edukacji Narodowej zmieniło nazwę na Ministerstwo Edukacji i Nauki. Zmiana weszła w życie z dniem ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 220 z 2005 roku pod pozycją 1879.

Po dokonanej zmianie nazwy, wydane zostało Zarządzenie nr 14 Prezesa Rady Ministrów z dnia 24 stycznia 2006 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji i Nauki.<sup>365</sup> Zgodnie z §1 Statutu Ministerstwa Edukacji i Nauki, łączyło ono zakres obowiązków ministra właściwego dla nauki, ministra właściwego dla oświaty i wychowania oraz ministra właściwego dla szkolnictwa wyższego. Zarządzenie weszło w życie po upływie 7 dni od dnia jego ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Monitorze Polskim nr 6 z 2006 roku pod pozycją 98 w dniu 26 stycznia 2006 roku.

Ministrem Edukacji i Nauki został Michał Seweryński, który został wybranym posłem na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej z list wyborczych Prawa i Sprawiedliwości. Był on już wtedy bardzo doświadczonym prawnikiem, prokuratorem. Dodatkowo zatrudniony był jako profesor zwyczajny w Uniwersytecie Łódzkim, a nadto współpracował z innymi uczelniami wyższymi w kraju i za granicą. Współpracował z

---

<sup>363</sup> wyniki wyszukiwań z: [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp)

<sup>364</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 października 2005 r. w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Informatyzacji, Dz.U. 2005 nr 220 poz. 1879 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20052201879](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20052201879) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>365</sup> Zarządzenie Nr 14 Prezesa Rady Ministrów z dnia 24 stycznia 2006 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji i Nauki, M.P. 2006 nr 6 poz. 98 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060060098](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060060098) (dostęp: 30.04.2023)



Mirosławem Handke w czasie, w którym reformował on polską politykę edukacyjną, będąc w pewnym stopniu współautorem przeprowadzonych reform.<sup>366</sup>

Funkcję sprawował do dnia 5 maja 2006 roku, a w trakcie swojej kadencji nie dokonał zmian w polskiej polityce edukacyjnej. Pełnił swoje obowiązki w duchu kontynuowania zmian dokonanych przez Mirosława Handke i pozostałych poprzedników.<sup>367</sup> Nie realizował jednak założeń wyborczych, wśród których znajdowało się kilka istotnych priorytetów. W ramach swoich działań, zapowiedziano powołanie Komisji Edukacji Narodowej, której celem było skupienie przedstawicieli środowisk oświatowych i naukowych w celu opracowania spójnego systemu edukacji i nauki, obejmującego wszystkie szczeble, od przedszkola po uczelnie i instytuty naukowe. Partia w programie zakładała także dążenie do tego, aby jak największa liczba uczniów zdawała maturę, co miało zwiększyć ich możliwości kontynuowania nauki i rozwoju zawodowego. Skupić miała się też na wyrównywaniu szans w edukacji, zwłaszcza na podniesieniu jakości oświaty na terenach wiejskich i prowincji. W tym kontekście partia planowała także zacieśnienie współpracy między szkolnictwem a środowiskami gospodarczymi, aby kształcenie odpowiadało potrzebom rynku pracy. Nadto, zgodnie z programem, partia pragnęła przywrócić wychowanie patriotyczne, aby umocnić więzi uczniów z polską historią, kulturą i wartościami narodowymi.<sup>368</sup>

### **3.5 Roman Giertych (2006-2007)**

Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 5 maja 2006 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji i Nauki<sup>369</sup>, ponownie przywrócono Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zmiana weszła w życie z dniem ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 76 z 2006 roku pod pozycją 532.

Po dokonanej zmianie nazwy, wydane zostało Zarządzenie nr 80 Prezesa Rady Ministrów z dnia 19 maja 2006 w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji

---

<sup>366</sup> Michał Seweryński w: WNP (2023), dostępne na: [www.wnp.pl/parlamentarny/osoba/michal-sewerynski,194574.html](http://www.wnp.pl/parlamentarny/osoba/michal-sewerynski,194574.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>367</sup> wyniki wyszukiwań z: [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp)

<sup>368</sup> I. Słodkowska, M. Dołbakowska, *Wybory 2005, Partie i ich programy*, Warszawa 2006

<sup>369</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 maja 2006 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji i Nauki, Dz.U. 2006 nr 76 poz. 532 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20060760532](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20060760532) (dostęp: 30.04.2023)

Narodowej.<sup>370</sup> Zgodnie z §1 Statutu Ministerstwa Edukacji Narodowej, zajmowało się ono zakresem obowiązków ministra właściwego dla oświaty i wychowania. Zarządzenie weszło w życie po upływie 7 dni od dnia jego ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Monitorze Polskim nr 35 z 2006 roku pod pozycją 386 w dniu 23 maja 2006 roku.

Funkcję nowego Ministra Edukacji Narodowej z dniem 5 maja 2006 roku objął Roman Giertych, który został wcześniej wybrany posłem na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej z list wyborczych Ligi Polskich Rodzin, którą kierował. Polityk ten, będący jednocześnie znanym adwokatem, wcześniej pełnił funkcję prezesa w Młodzieży Wszechpolskiej, organizacji skrajnie nacjonalistycznej i radykalnie katolickiej, postrzeganej przez część społeczeństwa jako neonazistowska. W momencie wyboru na Ministra Edukacji Narodowej pozostawał jej honorowym przewodniczącym. To zaś sprawiło, że jego mianowanie na Ministra Edukacji Narodowej wywołało duże kontrowersje.<sup>371,372</sup>

Roman Giertych na początku swojej ministerialnej kadencji wysunął propozycję utworzenia Narodowego Instytutu Wychowania, który miałby za zadanie promować postawy obywatelskie i patriotyczne, zaś zdaniem części społeczeństwa nacjonalistyczne. Lekcje historii planował rozdzielić na historię polską i historię powszechną, jednocześnie wyrażając chęć wprowadzenia do szkół lekcji patriotyzmu. Wśród jego propozycji wyróżniały się także te sugerujące zmianę kanonu obowiązkowych lektur na bardziej wyznaniowy i ideologiczny, a także uznanie religii za przedmiot o takim samym statusie, jak pozostałe, wraz z możliwością zdawania z niej egzaminu maturalnego.<sup>373</sup>

W maju 2006 roku w Rzeczypospolitej Polskiej odbyły się manifestacje studenckie, których uczestnicy publicznie i otwarcie określali Romana Giertycha mianem faszysty. Ich zdaniem, jako osoba wyznająca idee Młodzieży Wszechpolskiej, nie powinien on mieć żadnego wpływu na edukację, a więc na wychowanie i

---

<sup>370</sup> Zarządzenie Nr 80 Prezesa Rady Ministrów z dnia 19 maja 2006 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji Narodowej, M.P. 2006 nr 35 poz. 386 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060350386](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060350386) (dostęp: 30.04.2024)

<sup>371</sup> *Rzecz o szczuciu. Z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu – rozmawia Jacek Żakowski w: Polityka, 10/2007, s. 6-12*

<sup>372</sup> Wniosek o wyrażenie wotum nieufności wobec Ministra Edukacji Narodowej Romana Giertycha z dnia 8 września 2006 roku, [www.orka2.sejm.gov.pl/Debata5.nsf/main/18D02A09](http://www.orka2.sejm.gov.pl/Debata5.nsf/main/18D02A09) (dostęp: 30.04.2024)

<sup>373</sup> Projekt Ustawy o Narodowym Instytucie Wychowania (Polska), [www.orka.sejm.gov.pl/proce5.nsf/projekty/650\\_p.htm](http://www.orka.sejm.gov.pl/proce5.nsf/projekty/650_p.htm) (dostęp: 30.04.2023)

kształtowanie młodzieży. Obawiano się, że doprowadzi on, między innymi, do przeobrażenia szkół w placówki zajmujące się indoktrynacją katolicką, szerzące nacjonalizm. Wielokrotnie wskazywano też, że Młodzież Wszechpolska miała mieć przed wybuchem drugiej wojny światowej swój udział w atakach na Żydów i Ukraińców studiujących na polskich uczelniach wyższych. Udział w protestach brali również uczniowie szkół różnego szczebla, w tym przede wszystkim Inicjatywa Uczniowska, która w dniu 13 czerwca 2006 roku zablokowała wejście do siedziby Ministerstwa Edukacji Narodowej. Działalność protestacyjną kontynuowano w ramach różnych inicjatyw, w tym powstałej do tego celu grupie „Giertych musi odejść”. Pod listem otwartym do Prezesa Rady Ministrów, w którym żądano odwołania Romana Giertycha z funkcji Ministra Edukacji Narodowej, podpisało się - w 10 dni - około 137 000 ludzi. Na list nigdy nie nadeszła odpowiedź zwrotna.<sup>374,375,376,377,378,379,380,381</sup>

Jedną z pierwszych decyzji Romana Giertycha jako Ministra Edukacji Narodowej było odwołanie Mirosława Sielatyckiego z funkcji dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Odwołanie to związane było z wydaniem przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w 2005 roku podręcznika „Kompas - edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą”. Podręcznik ten został napisany przez Patricka Brandera i jego zespół, zaś jego stworzenie było bezpośrednią inicjatywą Rady Europy, stąd też przetłumaczono go na 19 języków. Publikację kierowano do nauczycieli, ale też trenerów, liderów młodzieżowych i innych osób pracujących z młodymi ludźmi. Traktuje ona o edukacji na rzecz praw człowieka rozumianej jako promowaniu równości w godności ludzkiej. W zamyśle autora jest ona źródłem wskazówek do pracy z młodzieżą, które mają zmotywować młodych ludzi do samodzielnego zwiększania wiedzy, kształtowania umiejętności i przyjmowania postaw

---

<sup>374</sup> Winnicka, E., *Wojna szkolna w: Polityka*, 22/2006, s. 6-13

<sup>375</sup> Protesty przeciwko Giertychowi i Lepperowi w: Money.pl (2006), dostępne na: [www.money.pl/gospodarka/polityka/artukul/protesty;przeciwko;giertychowi;i;lepperowi,34,0,157986.html](http://www.money.pl/gospodarka/polityka/artukul/protesty;przeciwko;giertychowi;i;lepperowi,34,0,157986.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>376</sup> Roman Giertych musi odejść w: Rzeczpospolita.pl (2006), dostępne na: [www.archiwum.rp.pl/artukul/620676-Roman-Giertych-musi-odejsc.html](http://www.archiwum.rp.pl/artukul/620676-Roman-Giertych-musi-odejsc.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>377</sup> Kontrowersyjny minister w: Onet.pl (2006), dostępne na: [www.wiadomosci.onet.pl/kontrowersyjny-minister/ybdr2h](http://www.wiadomosci.onet.pl/kontrowersyjny-minister/ybdr2h) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>378</sup> Giertych dzieli Polaków w: Interia.pl (2006), dostępne na: [www.wydarzenia.interia.pl/kraj/news-giertych-dzieli-polakow,nId,810030](http://www.wydarzenia.interia.pl/kraj/news-giertych-dzieli-polakow,nId,810030) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>379</sup> K. Orzechowska, Giertych musi odejść w: Bankier.pl (2006), dostępne na: [www.bankier.pl/wiadomosc/Giertych-musi-odejsc-1433514.html](http://www.bankier.pl/wiadomosc/Giertych-musi-odejsc-1433514.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>380</sup> Szacki, W. (2006). PiS: Giertych musi odejść w: Gazeta.pl, dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114873,3248679.html](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114873,3248679.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>381</sup> Giertych musi odejść? w: Wprost (2005), dostępne na: [www.wprost.pl/kraj/82782/giertych-musi-odejsc.html](http://www.wprost.pl/kraj/82782/giertych-musi-odejsc.html) (dostęp: 30.04.2023)

zgodnych z filozofią praw człowieka. Tym samym podręcznik traktuje również o demokracji i obywatelskości. W opinii Ministra Edukacji Narodowej, Romana Giertycha, celem publikacji było promowanie homoseksualizmu w szkołach, to zaś było podstawą podjętej przez niego decyzji. Samo jej podjęcie wzmocniło zaś niezadowolenie społeczne, dodatkowo budząc sprzeciw ze strony pracowników Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Polskiej Izby Książki a nawet Terry'ego Davisa, pełniącego wtedy funkcję Sekretarza Generalnego Rady Europy. Przeciwno tej decyzji opowiedziały się również organizacje społeczne zajmujące się tematyką praw człowieka, w tym Amnesty International czy Human Rights Watch.<sup>382,383</sup>

Roman Giertych zasłynął również z wydania Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku zmieniającego Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych<sup>384</sup>, które przywróciło do szkół zniesiony w 1982 roku obowiązek przystępowania do egzaminu z matematyki w ramach egzaminów maturalnych. Rozporządzenie to weszło w życie po upływie 7 dni od dnia jego, zaś jego zapisy wprowadzające obowiązek zdawania egzaminu maturalnego z matematyki, a także zmian w egzaminie przeprowadzanym w trzeciej klasie gimnazjum, weszło w życie z dniem 1 września 2008 roku. Zmiany te ponownie osłabiły wizerunek Romana Giertycha w oczach części społeczeństwa, które było im niechętne. Dało to kolejne argumenty osobom protestującym przeciwko Romanowi Giertychowi jako osobie pełniącej funkcję Ministra Edukacji Narodowej.<sup>385</sup>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w

---

<sup>382</sup> Polska: oficjalna homofobia zagraża prawom człowieka w: Human Rights Watch (2006), dostępne na: [www.hrw.org/pl/news/2006/06/04/230513](http://www.hrw.org/pl/news/2006/06/04/230513) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>383</sup> Czas położyć kres homofobicznym wypowiedziom polityków w: Amnesty International (2007), dostępne na: [www.amnesty.org.pl/czas-po%C5%82o%C5%BCy%C4%87-kres-homofobicznym-wypowiedziom-polityk%C3%B3w](http://www.amnesty.org.pl/czas-po%C5%82o%C5%BCy%C4%87-kres-homofobicznym-wypowiedziom-polityk%C3%B3w) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>384</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku o zmianie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2006 nr 164 poz. 1155 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>385</sup> Giertych: obowiązkowa matematyka od 2010 r. w: Wirtualna Polska (2007), dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/giertych-obowiazkowa-matematyka-od-2010-r-6036257671729793a](http://www.wiadomosci.wp.pl/giertych-obowiazkowa-matematyka-od-2010-r-6036257671729793a) (dostęp: 30.04.2023)

szkołach publicznych wprowadziło również nieznaną dotąd w polskim systemie prawnym mechanizm tzw. amnestii maturalnej. Zgodnie z decyzją Romana Giertycha, którą ogłosił już w dniu 15 lipca 2006 roku, a więc na niemal dwa miesiące przed wydaniem związanego z nią aktu prawnego, osoby zdające egzamin maturalny w 2006 roku mogły zdać go nawet wtedy, kiedy nie spełniły wymogów jego zdania. Tym samym osoby, które nie uzyskały wymaganego progu 30% punktów z któregoś z przedmiotów, mogły zdać egzamin maturalny pod określonymi warunkami. Warunkiem zdania było uzyskanie co najmniej 30% punktów jako średniej ze wszystkich zdawanych przedmiotów. Osoby te otrzymały świadectwa dojrzałości i mogły składać wnioski o przyjęcie na uczelnie wyższe. Zgodnie z oficjalnym uzasadnieniem, powodem tego typu decyzji był niski odsetek osób, które w 2006 roku zdały egzamin maturalny. Mimo tego zmiana wywołała kolejne kontrowersje wobec osoby Romana Giertycha, szczególnie zaś w świecie nauki obawiającym się obniżenia poziomu uczelni wyższych.<sup>386</sup>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych<sup>387</sup> zostało w dniu 2 października 2006 roku zaskarżone do Trybunału Konstytucyjnego przez Rzecznika Praw Obywatelskich, Jana Kochanowskiego, zarzucając mu sprzeczność z konstytucyjną zasadą równości wobec prawa. Wyrokiem Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2007 roku (U 5/06)<sup>388</sup>, zaskarżone przepisy uznano za częściowo niezgodne z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej oraz z Ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, zachowując jednocześnie ważność wszystkich świadectw maturalnych wydanych w warunkach obowiązywania zaskarżonych przepisów. Uznane za niezgodne z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej przepisy straciły moc obowiązującą z upływem dwunastu miesięcy od dnia ogłoszenia Wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia

---

<sup>386</sup> Roman Giertych: Amnestia dla maturzystów w: Serwis Samorząd PAP (2006), dostępne na: [www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/roman-giertych-amnestia-dla-maturzystow](http://www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/roman-giertych-amnestia-dla-maturzystow) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>387</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku o zmianie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2006 nr 164 poz. 1155 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>388</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2007 roku (U 5/06), Dz.U. 2007 nr 10 poz. 70 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070100070](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070100070) (dostęp: 30.04.2023)

2007 roku (U 5/06). Wyrok został opublikowany w Dzienniku Ustaw nr 10 z 2007 roku pod pozycją 70 w dniu 22 stycznia 2007 roku.

W dniu 3 listopada 2006 roku Roman Giertych zaprezentował społeczeństwu szczegóły stworzonego przez niego programu „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. Prezentując go, Minister Edukacji Narodowej wskazał, że „najważniejszym, priorytetowym zadaniem programu jest osiągnięcie rzeczywistej poprawy stanu bezpieczeństwa uczniów w polskich szkołach, ograniczenie występujących zjawisk patologicznych, w tym szczególnie agresji i przemocy rówieśniczej”.<sup>389</sup> Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” przyjęty został Uchwałą nr 28/2007 Rady Ministrów z dnia 6 marca 2007 roku (RM 111-25-07). Uchwała weszła w życie z dniem powzięcia.

Przyjęty dokument zakładał, między innymi, bardziej skuteczne ściganie osób sprzedających narkotyki, stręczycieli i sutenerów, a także zakaz rozpowszechniania pornografii i części gier komputerowych. Przewidywał on zmiany w przepisach prawa, które pozwoliłyby na organizację dzieciom i młodzieży czasu wolnego, jak również wprowadzenie nowych praw i obowiązków uczniów czy też nagród ministerialnych dla uczniów reagujących na przemoc. Dodatkowo zakładał on wprowadzenie jednolitego ubioru uczniów, zakazu używania telefonów komórkowych na lekcjach i innych środków nazywanych wychowawczymi. Przed pełną implementacją programu na wojewodów nałożono odpowiedzialność utworzenia trzyosobowych zespołów złożonych z policjanta, przedstawiciela organu prowadzącego szkołę lub placówkę i przedstawiciela właściwego miejscowo organu nadzorującego szkołę lub placówkę. Ich zadaniem było przeprowadzanie rozmów z uczniami i nauczycielami, następnie zaś tworzenie raportów dotyczących tematów zawartych w Rządowym programie poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, przede wszystkim więc w zakresie przemocy szkolnej.<sup>390</sup> Zespoły te działały do końca kadencji Romana Giertycha i przez część kadencji jego następcy. Skontrolowały one około trzech tysięcy szkół. Część postulatów zawartych w dokumencie zrealizowano w drodze współpracy międzyinstytucjonalnej, niektóre - jak wprowadzenie jednolitego ubioru uczniów - zrealizowano przez przyjęcie stosownej

---

<sup>389</sup> Giertych przedstawił "Zero tolerancji" w: Wprost.pl (2006), dostępne na: [www.wprost.pl/kraj/96576/giertych-przedstawil-zero-tolerancji.html](http://www.wprost.pl/kraj/96576/giertych-przedstawil-zero-tolerancji.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>390</sup> Zero tolerancji dla przemocy w szkole w: Niebieska Linia (2006), dostępne na: [www.niebieska linia.pl/aktualnosci/aktualnosci/zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole](http://www.niebieska linia.pl/aktualnosci/aktualnosci/zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole) (dostęp: 30.04.2023)

legislacji, natomiast jako spójna całość w ostateczności nie został on urzeczywistniony. Jego skutki, szczególnie biorąc również inne elementy wpływające na zmiany społeczne w zakresie poruszanej w nim materii, nie są możliwe do oceny.<sup>391</sup>

Realizując jeden z postulatów Rządowego programu poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”<sup>392</sup>, Roman Giertych wydał Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.<sup>393</sup> Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia jego ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Monitorze Polskim nr 35 z 2007 roku pod pozycją 222 w dniu 27 lutego 2007 roku. Rozporządzenie to zapoczątkowało zmianę w zakresie jednolitego ubioru uczniów w publicznych przedszkolach i publicznych szkołach. Wprowadziło ono bowiem obowiązek zapisania w statutach szkół i placówek kwestii dotyczących „schludnego wyglądu” i „odpowiedniego stroju”.<sup>394</sup> Następnie zaś zmiana ta została rozszerzona Ustawą z dnia 11 kwietnia 2007 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Ustawa weszła w życie po upływie 14 dni od dnia jej ogłoszenia z wyjątkami, które weszły w życie z dniem 1 września 2007 roku. Została ona opublikowana w Dzienniku Ustaw nr 80 z 2007 roku pod pozycją 542 w dniu 9 maja 2007 roku.. Ta zaś wprowadziła obowiązek stosowania „jednolitych strojów” w szkołach podstawowych i gimnazjach, zaś w szkołach ponadgimnazjalnych kwestię wyboru wprowadzenia tzw. mundurków szkolnych pozostawiono w gestii dyrekcji szkoły. Również ta sprawa spowodowała podział w opiniach społecznych, a tym samym doprowadziła do intensyfikacji protestów przeciwko pełnieniu funkcji Ministra Edukacji Narodowej przez Romana Giertycha, jak też przeciwko wprowadzającym przez niego zmianom.<sup>395</sup>

---

<sup>391</sup> Trójki Giertycha mało skuteczne? w: TVN24 (2007), dostępne na: [www.tvn24.pl/najnowsze/trojki-giertycha-malo-skuteczne-ra243183-3702277](http://www.tvn24.pl/najnowsze/trojki-giertycha-malo-skuteczne-ra243183-3702277) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>392</sup> Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” przyjętego Uchwałą Rady Ministrów Nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku w: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2007), dostępne na: [www.archiwum-bip.men.gov.pl/akty-prawne-obowiazujce/rzdowy-program-poprawy-stanu-bezpieczestwa-w-szkoach-i-placowkach-zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole-przyjtego-uchwa-rady-ministrow-nr-282007-z-dnia-6-marca-2007-roku.html](http://www.archiwum-bip.men.gov.pl/akty-prawne-obowiazujce/rzdowy-program-poprawy-stanu-bezpieczestwa-w-szkoach-i-placowkach-zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole-przyjtego-uchwa-rady-ministrow-nr-282007-z-dnia-6-marca-2007-roku.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>393</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. 2007 nr 35 poz. 222 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070350222](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070350222) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>394</sup> Socha, R., *Każdemu po mundurku* w: *Polityka*, 15/2007, s. 90-93

<sup>395</sup> Zagner, A., *Coś zwane mundurkiem* w: *Polityka*, 38/2007, s. 27-29

Jedną z ostatnich znaczących zmian, jakie wprowadził Roman Giertych jako Minister Edukacji Narodowej, było wprowadzenie wliczania się do średniej ocen oceny z dodatkowych zajęć edukacyjnych, religii lub etyki. Zmiana ta została wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 roku zmieniającym Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2007 roku. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 130 z 2007 roku pod pozycją 906 w dniu 20 lipca 2007 roku.

Romana Giertycha wielokrotnie publicznie krytykował Mirosław Handke, który zarzucał mu partyjność. Wskazywał on również na to, że Roman Giertych w jego ocenie tworzy szkoły o zbyt niskiej jakości kształcenia, a także nadmiernie autorytarne. Krystyna Łybacka zarzucała zaś Romanowi Giertychowi nadmierne sterowanie edukacją i brak dbałości o pozyskiwanie środków z Unii Europejskiej. Kwestie związane z jednolitym ubiorem oraz nadmierną ingerencją w szkolnictwo zarzucała mu Irena Dzierzgowska, a także Ryszard Legutko, Katarzyna Hall i wielu innych polityków partii opozycyjnych.<sup>396</sup> Nadto jego reformy wielokrotnie krytykowała prasa, a przede wszystkim tygodnik „Polityka”, która wytykała im szereg błędów.<sup>397,398</sup>

Roman Giertych sprawował funkcję Ministra Edukacji Narodowej do dnia 13 sierpnia 2007 roku, kiedy to został zdymisjonowany. Stało się to po sprzeciwie rządu wobec zaproponowanego przez niego kanonu lektur szkolnych oraz sporach w koalicji rządzącej dotyczącej podwyżek pensji dla nauczycieli, niedługo przed zerwaniem umowy koalicyjnej pełniącego władzę rządu.<sup>399</sup>

### **3.6 Ryszard Legutko (2007-2007)**

Po burzliwej i pełnej kontrowersji karierze Romana Giertycha, w dniu 13 sierpnia 2007 roku na stanowisko Ministra Edukacji Narodowej wybrany został Ryszard Legutko. Polityk ten uzyskał w 2005 roku mandat senatora z list wyborczych Prawa

---

<sup>396</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

<sup>397</sup> A. Sowa, *Elitarni w: Polityka*, 1/2006, s. 74-76

<sup>398</sup> A. Sowa, *Zakorkowani w: Polityka*, 10/2006, s. 40-42

<sup>399</sup> M. Rubaj, A. Geller, Roman Giertych: Premier zerwał koalicję w: *Dziennik.pl* (2007), dostępne na: [www.wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/220316,roman-giertych-premier-zerwal-koalicje.html](http://www.wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/220316,roman-giertych-premier-zerwal-koalicje.html) (dostęp: 30.04.2023)



i Sprawiedliwości. Zawodowo związany był z Uniwersytetem Jagiellońskim, gdzie pełnił funkcję nauczyciela akademickiego. W momencie objęcia funkcji posiadał już tytuł profesora nauk humanistycznych. Miał również doświadczenie redakcyjne.<sup>400</sup>

Ryszard Legutko kontynuował działania prowadzone przez Romana Giertycha, w tym działanie trzyosobowych zespołów kontrolujących szkoły i placówki. Zostały one skierowane głównie do kontrolowania przestrzegania obowiązku stosowania jednolitych strojów. Był on jednak coraz bardziej sceptyczny wobec kontynuowania pracy tych zespołów i oficjalnie przyznawał, że „wnioski, do jakich doszli kontrolerzy, nie porażają nowością”. Ostatecznie zespoły te zostały zlikwidowane.<sup>401</sup>

Minister Edukacji Narodowej w osobie Ryszarda Legutko otwarcie opowiadał się za rozszerzeniem kanonu lektur, wskazując na konieczność czytania książek w całości i ich oparcia na kulturalnej klasyce, zarówno w zakresie literatury polskiej, jak i literatury światowej. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 roku zmieniającym Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Ryszard Legutko zmienił kanon lektur szkolnych. Ten różnił się od kanonu zaproponowanego przez Romana Giertycha, jednak zmiana ponownie wywołała u części społeczeństwa uzasadnione obawy. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2007 roku. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 157 z 2007 roku pod pozycją 1100 w dniu 31 sierpnia 2007 roku.

Swoje stanowisko Ryszard Legutko utracił z dniem 16 listopada 2007 roku, w którym to dniu przedwcześnie zakończyła się kadencja rządu złożonego z Prawa i Sprawiedliwości, Ligi Polskich Rodzin oraz Samoobrony Rzeczypospolitej Polskiej wraz z epizodycznym udziałem Ruchu Ludowo-Narodowego czy Stronnictwa „Piast”.<sup>402</sup>

---

<sup>400</sup> Ryszard Antoni Legutko w: Rlegutko.pl (2023), dostępne na: [www.rlegutko.pl/pl/biogram-9/](http://www.rlegutko.pl/pl/biogram-9/) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>401</sup> Praca trójek na marne w: Serwis Samorządowy PAP, Dziennik Polski (2007), dostępne na: [www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/dziennik-polski-praca-trojek-na-marne](http://www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/dziennik-polski-praca-trojek-na-marne) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>402</sup> Rząd Kaczyńskiego podał się do dymisji, Tusk desygnowany jeszcze w tym tygodniu (2017), *Rzeczpospolita*, dostępne na: [www.rp.pl/arttykul/66991.html](http://www.rp.pl/arttykul/66991.html) (dostęp: 30.04.2023)

### 3.7 Katarzyna Hall (2007-2011)

Z dniem 16 listopada 2007 roku funkcję Ministra Edukacji Narodowej objęła Katarzyna Hall, która choć nie była powiązana z żadną partą polityczną, została wybrana posłanką na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej z list wyborczych Platformy Obywatelskiej. Za jej wyborem przemawiało to, iż była ona nauczycielką i pracownikiem naukowym. Miała dodatkowo doświadczenie w zakresie szkolnictwa niepublicznego. W 1999 roku pod jej kierunkiem powstała książka „Klocki autonomiczne. Koncepcja edukacyjna” stanowiąca swoisty pakiet programów nauczania dla szkół różnego szczebla.

Katarzyna Hall na początku 2008 roku w wywiadzie dla „Polityki”<sup>403</sup> zapowiedziała poważną reformę programową, która miała wejść w życie od 1 września 2009 roku. Wśród zmian znalazło się obniżenie wieku szkolnego do 6 lat, co miało przyczynić się do zrównywania szans edukacyjnych. Przygotowania do wprowadzenia nowej podstawy programowej trwały około pół roku i obejmowały kształcenie ogólne na 12 lat, a więc do końca liceum. Nowe programy miały być wprowadzane stopniowo, począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej i gimnazjum.<sup>404</sup>

Po objęciu stanowiska Ministra Edukacji Narodowej przez Katarzynę Hall, stała się ona adresatką apeli płynących od uczniów, nauczycieli i naukowców. Apele te dotyczyły możliwości uchylecia kanonu lektur szkolnych, który przyjął jej poprzednik, Ryszard Legutko. Powszechnie zarzucano mu, że jest zideologizowany, a nadto zbyt obszerny i niedostosowany do wieku. Uchylenie prawa ustanowionego przez urzędników w trakcie trwającego roku szkolnego okazało się jednak niemożliwe. Katarzyna Hall wyszła jednak z tej sytuacji w nietypowy sposób, tj. przez wynegocjowanie z odpowiednimi instytucjami, a przede wszystkim z Centralną Komisją Egzaminacyjną, aby pytania o sporną część lektur nie znalazły się w treści egzaminów pisanych po zakończeniu każdego etapu edukacji, w tym na egzaminie maturalnym. Rozwiązanie to dało jej czas na przygotowanie nowego kanonu lektur

---

<sup>403</sup> *Odmawiam majstrowania. Rozmowa z Katarzyną Hall, minister edukacji narodowej w: Polityka, 5/2008, s. 24-26*

<sup>404</sup> I. Słodkowska, M. Dołbakowska, *Wybory 2007, Partie i ich programy*, Warszawa 2011

szkolnych, zaś z uczniów i nauczycieli zdjęło presję. Deklarowała nadto, że zamierza dokończyć reformę oświaty z 1999 roku.<sup>405</sup>

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Katarzyna Hall zmieniła kanon lektur, ale i obowiązującą podstawę programową. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia jego ogłoszenia. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4 z 2009 roku pod pozycją 17. Pozostawiło ono całkowitą dowolność w wyborze lektur szkolnych nauczycielom klas pierwszych, klas drugich i klas trzech szkół podstawowych. W zakresie pozostałych uczniów kanon lektur szkolnych uległ przeobrażeniu, choć nie były to zmiany rewolucyjne. Większe zmiany przyniosło ono w zakresie podstawy programowej, która od kolejnego roku szkolnego posiadała już ściśle zdefiniowane standardy wiedzy i umiejętności, jakich wymagać winny szkoły po ukończeniu każdego z kolejnych etapów edukacyjnych. Nowe przepisy wprowadzone przez Katarzynę Hall spowodowały także obniżenie dopuszczalnego wieku szkolnego z siedmiu lat do sześciu lat.<sup>406</sup> Wprowadzono także większą swobodę w zakresie organizacji lekcji, jak na przykład etyki, wychowania fizycznego czy języków obcych. Zmianom przyświecała idea, aby to dyrektorzy szkół w większym zakresie decydowali o tym, jak zorganizują pracę szkoły. W szkołach ponadgimnazjalnych oraz w kształceniu zawodowym wprowadzono system polegający na tym, aby przez pierwszy ich rok kształcenie zawierało wiedzę ogólną, zaś w kolejnych latach odbywało się w ramach profilowania. W ten sposób uczniowie mieli być lepiej przygotowywani do egzaminów maturalnych według tego, z jakich przedmiotów postanowią brać w nich udział. Jednocześnie licea profilowane zostały zlikwidowane.

Kadencja Katarzyny Hall jako Ministra Edukacji Narodowej przebiegała w sposób spokojny. Największą burzę w trakcie pełnienia przez nią tej funkcji wywołały zmiany dotyczące wieku szkolnego, które były następnie przedmiotem wielu debat, analiz i krytyki, szczególnie ze strony małżeństwa Elbanowskich.<sup>407</sup> Zostały one

---

<sup>405</sup> Minister edukacji: dokończę reformę Handkego w: *Wirtualna Polska* (2007), dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/minister-edukacji-dokoncze-reforme-handkego-6036269016417409a](http://www.wiadomosci.wp.pl/minister-edukacji-dokoncze-reforme-handkego-6036269016417409a) (dostęp: 23.05.2023)

<sup>406</sup> Żakowski, J., *Sześć, siedem, pięć* w: *Polityka*, 39/2008, s. 16-18

<sup>407</sup> *Szkoda dzieci. Rozmowa z Karoliną i Tomaszem Elbanowskimi, inicjatorami rodzicielskiego protestu przeciw postaniu sześciolatków do szkół* w: *Polityka*, 40/2008, s. 26-28

wobec tego wprowadzone tylko częściowo na zasadzie dobrowolności. Wprowadzone zmiany doprowadziły też do programowego łączenia kolejnych etapów edukacji, a także obowiązkowej edukacji przedszkolnej. Krytykę wobec Katarzyny Hall wysuwał nadto Ryszard Legutko, który zarzucał jej brak przywiązywania wagi do kwestii wychowania i ustalania granic stosowności ubioru uczniów.<sup>408</sup>

Katarzyna Hall była Ministrem Edukacji Narodowej, który po transformacji ustrojowej pełnił swój urząd. Jej kadencja zakończyła się w dniu 18 listopada 2011 roku, wraz z kadencją rządu. Pełniła więc funkcję Ministra Edukacji Narodowej pełne cztery lata. Należy mieć też na uwadze, że była członkinią zespołu odpowiedzialnego za edukację i naukę w tzw. gabinecie cieni, który funkcjonował w czasie pełnienia funkcji ministerialnej przez Romana Giertycha, jednak w rzeczywistości miało to tylko funkcję promocyjną dla jej ugrupowania.<sup>409</sup>

### **3.8 Krystyna Szumilas (2011-2013)**

Wraz z nową kadencją rządu Platformy Obywatelskiej, funkcję Ministra Edukacji Narodowej od dnia 18 listopada 2011 roku pełniła Krystyna Szumilas, politycznie związana z partią desygnującą ją na to stanowisko. Posiadała ona wcześniejsze doświadczenie związane z edukacją, bowiem przez 16 lat uczyła matematyki w szkole podstawowej, a dodatkowo zajmowała się oświatą na szczeblu samorządowym w Knurowie, z którego pochodzi.<sup>410</sup>

Za odraczenie obowiązku szkolnego dla sześciolatków została była ona krytykowana przez Joannę Kluzik-Rostkowską, która stała na stanowisku, iż już wprowadzanych zmian nie powinno się modyfikować.<sup>411</sup> Krystyna Łybacka skrytykowała ją zaś za rezygnację z utworzenia listy podręczników przystosowanych do pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością.<sup>412,413</sup> W trakcie jej kadencji pojawiały się też protesty związane z rzekomą likwidacją nauczania historii w szkołach

---

<sup>408</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

<sup>409</sup> Zaremba, P. (2008). Ministrowie nie mogą spać spokojnie w: *Dziennik.pl*, dostępne na: [www.wiadomosci.dziennik.pl/opinie/komentatorzy/artykuly/126550,ministrowie-nie-moga-spac-spokojnie.html](http://www.wiadomosci.dziennik.pl/opinie/komentatorzy/artykuly/126550,ministrowie-nie-moga-spac-spokojnie.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>410</sup> Krystyna Szumilas w: *Szumilas.pl* (2023), dostępne na: [www.szumilas.pl/o-mnie/](http://www.szumilas.pl/o-mnie/) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>411</sup> Wilk, E., *Wojna sześciolatnia w: Polityka*, 17/18/2013, s. 34-35

<sup>412</sup> Podgórska, J., *Bo większość chodzi w: Polityka*, 36/2013, s. 8-10

<sup>413</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 190-196

ponadgimnazjalnych.<sup>414</sup> W rzeczywistości zmianie uległa jedynie struktura nauczania historii. Standardem było bowiem, że uczniowie liceum mieli dwie godziny historii w pierwszej i drugiej klasie, zaś jedną w trzeciej. Po wprowadzonych zmianach mieli oni po dwie godziny historii tygodniowo we wszystkich trzech klasach. Według założeń, w pierwszej klasie liceum uczniowie mieli poznawać historię najnowszą, natomiast w drugiej i trzeciej klasie mieli mieć możliwość analizowania przyczyn i skutków zdarzeń historycznych, korzystając z wcześniej zdobytej wiedzy.<sup>415</sup>

W trakcie kadencji kontynuowała ona politykę swojej poprzedniczki, Katarzyny Hall. Nie dokonała znaczących zmian w zakresie polskiej polityki edukacyjnej. Jej kadencja zakończyła się w dniu 27 listopada 2013 roku, kiedy to została odwołana ze stanowiska Ministra Edukacji Narodowej przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Bronisława Komorowskiego. Związane było to z restrukturyzacją rządu Donalda Tuska.

### **3.9 Joanna Kluzik-Rostkowska (2013-2015)**

Z dniem 27 listopada 2013 roku na stanowisko Ministra Edukacji Narodowej powołano Joannę Kluzik-Rostkowską, również związaną wówczas z Platformą Obywatelską. Nie miała ona wcześniej żadnego doświadczenia związanego z oświatą, wykonywała bowiem zawód dziennikarki. Wcześniej związana była z Prawem i Sprawiedliwością, a także Polska Jest Najważniejsza.<sup>416</sup>

Podczas jej kadencji i za jej aprobatą przyjęte zostały przepisy ograniczające dostęp do niezdrowych produktów spożywczych dla dzieci i młodzieży przez zakaz ich sprzedaży w tzw. sklepikach szkolnych. Wywołały one wiele kontrowersji, a uczniowie w całym kraju podejmowali różnego rodzaju protesty przeciwko nim. Wprowadzająca te zmiany Ustawa z dnia 28 listopada 2014 roku o zmianie Ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia<sup>417</sup> została ogłoszona w dniu 9 stycznia 2015 roku. Weszła ona w

---

<sup>414</sup> Podgórska, J., *Histeria w: Polityka*, 14/2012, s. 34-37

<sup>415</sup> Krystyna Szumilas: Reforma niepokoi przez brak informacji. Historii będzie więcej w: Rzeczpospolita.pl (2012), dostępne na: [www.rp.pl/publicystyka/art6166631-krystyna-szumilas-reforma-niepokoi-przez-brak-informacji-historii-będzie-więcej](http://www.rp.pl/publicystyka/art6166631-krystyna-szumilas-reforma-niepokoi-przez-brak-informacji-historii-będzie-więcej) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>416</sup> Joanna Kluzik-Rostkowska w: WNP (2023), dostępne na: [www.wnp.pl/parlamentarny/sejm-poslowie/okw-19-warszawa-i,20/kw-platforma-obywatelska-rp,5/joanna-kluzik-rostkowska,760.html](http://www.wnp.pl/parlamentarny/sejm-poslowie/okw-19-warszawa-i,20/kw-platforma-obywatelska-rp,5/joanna-kluzik-rostkowska,760.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>417</sup> Ustawa z dnia 28 listopada 2014 roku o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia, Dz.U. 2015 poz. 35 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150000035](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150000035) (dostęp: 30.04.2023)

życie z dniem 1 września 2014 roku. Opublikowano ją w Dzienniku Ustaw z 2015 roku pod pozycją 35.

Kluzik-Rostkowska wprowadziła nowe wymagania dotyczące matury, a szczególnie dotyczące drugiego egzaminu. Uczniowie zdający maturę od tego czasu musieli napisać jeden dodatkowy egzamin z przedmiotu na poziomie rozszerzonym. Dotychczas obowiązkowe egzaminy to język polski, matematyka i język obcy. Nowa zasada ma na celu zwiększenie zakresu wiedzy maturzystów. Każdy abiturient musiał wybrać dodatkowy przedmiot na poziomie rozszerzonym oprócz obowiązkowych egzaminów. Tym samym mieli nie tyle możliwość, co i obowiązek pogłębienia wiedzy w jednej dziedzinie, która ich szczególnie interesuje.<sup>418</sup>

Nałożyła również obowiązek na dyrektorów szkół. W wyniku jej decyzji dyrektor szkoły miał obowiązek zorganizować zajęcia z etyki, nawet jeśli tylko jeden uczeń wyrazi takie życzenie. Dzięki temu uczniowie, którzy nie uczestniczą w zajęciach religijnych, uzyskali możliwość kontynuowania nauki zgodnie z własnymi przekonaniami. Każdy rodzic niepełnoletniego dziecka zyskał natomiast obowiązek złożyć pisemne oświadczenie w sprawie preferencji dotyczących zajęć religii lub etyki dla swojego dziecka. W oświadczeniu rodzic miał określać, czy chce, aby dziecko uczęszczało na religię, na etykę, na oba te przedmioty, czy też na żadne z nich. To zaś umożliwiło personalizację programu nauczania w zależności od preferencji rodziców i potrzeb uczniów. Wprowadzenie obowiązku organizowania zajęć z etyki nawet dla pojedynczego ucznia ma na celu zapewnienie różnorodności i szanowanie różnych przekonań oraz daje uczniom możliwość nauki wartości etycznych i moralnych w sposób zgodny z ich światopoglądem.<sup>419</sup>

W ostatnich miesiącach trwania jej kadencji doszło do strajku nauczycieli, którzy domagali się podwyżek pensji, ale też zmian ustawowych oraz zahamowania likwidacji szkół i przedszkoli. Joanna Kluzik-Rostkowska zastępną podczas tych protestów szczerością, bowiem wyszła do protestujących i oświadczyła, że na przyszły rok budżetowy nie przewiduje się podwyżek płac dla nauczycieli z powodu niskiego

---

<sup>418</sup> Kluzik-Rostkowska o zmianach w nowym roku szkolnym w: Dziennik Gazeta Prawna (2014), dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/818969,kluzik-rostkowska-zmiany-w-roku-szkolnym-20142015.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/818969,kluzik-rostkowska-zmiany-w-roku-szkolnym-20142015.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>419</sup> Etyka w szkole nawet dla jednego ucznia w: Rzeczpospolita.pl (2014), dostępne na: [www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art12565901-etyka-w-szkole-nawet-dla-jednego-ucznia](http://www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art12565901-etyka-w-szkole-nawet-dla-jednego-ucznia) (dostęp: 30.04.2023)

budżetu przeznaczanego na oświatę wynoszącego wtedy około 16 000 000 000 złotych.<sup>420,421</sup>

Joanna Kluzik-Rostkowska straciła stanowisko Ministra Edukacji Narodowej w wyniku zakończenia kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej i tym samym końca rządu Platformy Obywatelskiej, co miało miejsce w dniu 16 listopada 2015 roku.

### **3.10 Ocena zmian**

W tym okresie polityka edukacyjna w Polsce była kontynuowana i modyfikowana przez kolejnych ministrów. Każdy z nich kontynuował reformy rozpoczęte przez poprzedników, starając się dostosować system edukacji do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Ich dokonania były oceniane zarówno pozytywnie, jako sukces w modernizacji systemu edukacji, jak i krytycznie, ze względu na wprowadzane zmiany i ich skutki dla uczniów i całego systemu edukacyjnego. Pomimo kontrowersji i krytyki, podjęte działania miały na celu poprawę jakości nauczania i dostosowanie programów do potrzeb uczniów.

Warto jednak zauważyć, że ocena wpływu poszczególnych ministrów na polską politykę edukacyjną jest utrudniona ze względu na krótki okres sprawowania przez nich urzędu. Niektórzy krytycy uważali, że krótkie kadencje uniemożliwiły wprowadzenie istotnych zmian i długofalowej strategii. Niemniej jednak, utrzymanie stabilności i ciągłości reformy pozwoliło na kontynuację procesu modernizacji systemu edukacji w Polsce. Ocena dokonań poszczególnych ministrów musi uwzględniać więc zarówno pozytywne aspekty, jak i krytyczne spojrzenie na ich działania. Wprowadzane reformy miały na celu poprawę jakości edukacji, dostosowanie programów nauczania do zmieniających się potrzeb społeczeństwa oraz stworzenie bardziej elastycznego i efektywnego systemu edukacyjnego. Należy pamiętać, że polityka edukacyjna to obszar, który podlega ciągłym zmianom i jest przedmiotem dyskusji społecznych. Warto stale monitorować i oceniać wprowadzane zmiany, aby zapewnić rozwój i doskonalenie polskiego systemu edukacji.

Edmund Wittbrodt został mianowany Ministrem Edukacji Narodowej po reformie polskiej polityki edukacyjnej w 1999 roku. Był absolwentem Politechniki

---

<sup>420</sup> Kołodziejczyk, M., *Czas postrzyżyn w: Polityka*, 13/2015, s. 32-34

<sup>421</sup> Kluzik-Rostkowska: W przyszłym roku nie będzie podwyżek dla nauczycieli w: *Dziennik Gazeta Prawna* (2015), dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/899645,kluzik-rostkowska-w-przyszlym-roku-nie-bedzie-podwyzek-dla-nauczycieli.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/899645,kluzik-rostkowska-w-przyszlym-roku-nie-bedzie-podwyzek-dla-nauczycieli.html) (dostęp: 30.04.2023)

Gdańskiej, gdzie również pracował i osiągnął stopień profesora zwyczajnego. Jego kadencja trwała od lipca 2000 roku do października 2001 roku. Wittbrodt kontynuował reformy rozpoczęte przez poprzedniego ministra, ale nie wprowadził nowych projektów ustaw ani istotnych rozporządzeń. Skoncentrował się na monitorowaniu i ocenie wpływu wcześniejszej reformy na system edukacji, zapewniając stabilność i ciągłość procesu modernizacji. Po nim urząd objęła Krystyna Łybacka, której działania były kontrowersyjne, a jej reformy spotkały się z krytyką. Wydane rozporządzenie opóźniło wprowadzenie nowej matury o 3 lata, dając uczniom możliwość zdawania jej wcześniej. Łybacka była również krytykowana za wprowadzenie zmian w liceach profilowanych i kształceniu zawodowym po maturze. Jej polityka była często krytykowana przez naukowców, polityków i media, a jej kadencja zakończyła się w maju 2005 roku. Mirosław Sawicki podtrzymał zaś reformy wprowadzone przez poprzedników i nie wprowadził żadnych zmian w polskiej polityce edukacyjnej. Jego kadencja zakończyła się w październiku 2005 roku, a jednocześnie Ministerstwo zmieniło nazwę na Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Michał Seweryński był doświadczonym prawnikiem i profesorem uniwersyteckim. Jego kadencja również nie przyniosła żadnych zmian w polityce edukacyjnej. W zasadzie kontynuował reformy wprowadzone przez Mirosława Handke. Pełnił swoje obowiązki do maja 2006 roku. Po nim stanowisko to objął Roman Giertych. Jego nominacja wywołała kontrowersje ze względu na jego wcześniejsze powiązania z Młodzieżą Wszechpolską, postrzeganą przez część społeczeństwa jako neonazistowską. Giertych zaproponował utworzenie Narodowego Instytutu Wychowania, który miał promować postawy obywatelskie i patriotyczne, co spotkało się z szeroką krytyką. Już w maju 2006 roku odbyły się manifestacje studenckie przeciwko Giertychowi, który był oskarżany o faszystowskie poglądy. Protestujący obawiali się indoktrynacji katolickiej i szerzenia nacjonalizmu w szkołach. Uczniowie również wzięli udział w protestach, a grupa "Giertych musi odejść" zebrała około 137 000 podpisów pod listem żądającym jego odwołania. Dodatkowo podjął on kilka kontrowersyjnych decyzji, takich jak odwołanie dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z powodu wydania podręcznika promującego prawa człowieka. Wprowadził również obowiązek zdawania egzaminu maturalnego z matematyki oraz wprowadził tzw. amnestię maturalną, umożliwiającą zdanie egzaminu maturalnego osobom, które nie spełniły wymogów jego zdania. Zmienił również



przepisy dotyczące ubioru uczniów. Jego reformy i działania spotkały się z krytyką, zarówno społeczną, jak i ze strony opozycji politycznej. Wiele z jego decyzji zostało zaskarżonych do Trybunału Konstytucyjnego, a niektóre przepisy uznano za niezgodne z konstytucją.

Jego następcą na stanowisku Ministra Edukacji Narodowej został Ryszard Legutko, który na swój sposób kontynuował niektóre działania Giertycha, ale został odwołany w listopadzie 2007 roku wraz z przedwczesnym zakończeniem kadencji rządu. Po objęciu rządów przez opozycję, rozpoczęła się zaś kadencja Katarzyny Hall. Była ona niezwiązana z partią polityczną, czym zyskała poparcie społeczne. Jej reforma miała wejść w życie w 2009 roku, obejmując obniżenie wieku szkolnego i stopniowe wprowadzenie nowej podstawy programowej. Poszła jednak na pewne ustępstwa, zostawiając decyzyjność po stronie rodziców. Hall negocjowała także, aby sporne części lektur nie były częścią egzaminów. Zmieniła kanon lektur i wprowadziła ściśle zdefiniowane standardy wiedzy. Jej kadencja przebiegała spokojnie, chociaż zmiany dotyczące wieku szkolnego wywołały kontrowersje. Po niej Ministrem Edukacji Narodowej została Krystyna Szumilas, związana z Platformą Obywatelską. Nie dokonała znaczących zmian w polityce edukacyjnej. Zmieniła strukturę nauczania historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Jej kadencja zakończyła się w 2013 roku. Wtedy urząd objęła Joanna Kluzik-Rostkowska, również związana z Platformą Obywatelską. Znana była z tego, że przeprowadziła kontrowersyjne zmiany dotyczące sprzedaży niezdrowych produktów w sklepikach szkolnych. Wprowadziła nowe wymagania dotyczące matury i zmodyfikowała zakres nauki historii. Nałożyła również obowiązek organizowania zajęć z etyki dla uczniów. Jej kadencja zakończyła się w 2015 roku, kiedy to władzę ponownie objęła koalicja skupiona wobec Prawa i Sprawiedliwości.

Warto spojrzeć na wprowadzane zmiany w polskiej polityce edukacyjnej z pewnym dystansem i zastanowić się, czy faktycznie miały one charakter pełnoprawnej reformy czy raczej stanowiły bardziej fragmentaryczne modyfikacje. Choć różni ministrowie podejmowali różne strategie i inicjatywy, wiele decyzji było odgórnie narzuconych, a zmiany nie były dostatecznie spójne ani kompleksowe. Wiele z tych decyzji było kontynuacją wcześniejszych reform, z niewielkimi modyfikacjami. W praktyce oznaczało to, że zmiany były wprowadzane stopniowo, często z uwzględnieniem obecnej sytuacji politycznej i społecznej. Nie były to szeroko

zakrojone transformacje systemu edukacji, ale raczej pojedyncze zmiany, które miały dostosować system do bieżących potrzeb społeczeństwa.

Można również zauważyć, że zmiany wprowadzane przez Katarzynę Hall, choć miały pewne znamiona reformy modernizacyjnej, były również rezultatem decyzji podejmowanych na szczeblu centralnym i nie były pełnoprawną reformą. Wiele z tych zmian było inicjatywą rządu, której celem było dostosowanie systemu edukacyjnego do zmieniających się wymagań i wyzwań. Chociaż nie można ich negować, bo były to ważne kroki naprzód, trzeba przyznać, że proces podejmowania decyzji był prawdopodobnie silnie skoncentrowany na rządowych wytycznych.<sup>422</sup>

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w polityce edukacyjnej, podobnie jak w innych obszarach, wprowadzane zmiany często wywołują kontrowersje. Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy danego ministra mogą różnie oceniać wprowadzane reformy. Dlatego istotne jest, aby dokładnie analizować wpływ tych zmian na system edukacji i skutki dla uczniów, nauczycieli i społeczeństwa jako całości. Niezależnie od perspektywy, ważne jest ciągle monitorowanie i ocenianie wprowadzanych zmian, aby zapewnić odpowiedni rozwój polskiego systemu edukacji. Istotne jest również uwzględnienie szerokiego spektrum opinii społecznych, naukowych i politycznych, aby zapewnić uczciwą ocenę wprowadzanych reform. Tylko w ten sposób można skutecznie doskonalić polską politykę edukacyjną i stworzyć system, który spełnia różnorodne potrzeby uczniów, nauczycieli i społeczeństwa jako całości.

Należy pamiętać, że edukacja to obszar, który nieustannie ewoluuje wraz z rozwojem społeczeństwa, technologii i globalnych trendów. Dlatego konieczne jest ciągle dostosowywanie się i reagowanie na zmieniające się realia. Bez względu na to, czy mamy do czynienia z szeroko zakrojoną reformą czy pojedynczymi zmianami, istotne jest dążenie do zapewnienia jakości nauczania, umożliwienie uczniom rozwijania swoich umiejętności i wspieranie ich przygotowania do wyzwań przyszłości. W przypadku polskiej polityki edukacyjnej, istnieje potrzeba uwzględnienia zarówno trwałości i stabilności reform, jak i ciągłego dążenia do doskonalenia systemu. Tylko poprzez wsłuchiwanie się w głosy społeczne, konsultacje z nauczycielami, ekspertami i innymi zainteresowanymi stronami, można osiągnąć skuteczne i zrównoważone zmiany. Warto pamiętać, że polityka edukacyjna ma kluczowe znaczenie dla rozwoju

---

<sup>422</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

społecznego i gospodarczego kraju, dlatego jej ewolucja i dostosowywanie się do potrzeb społeczeństwa są niezbędne dla sukcesu i przyszłości Polski.

#### 4. Reformy polityki edukacyjnej od 2015 roku

W dniu 16 listopada 2015 roku urząd Ministra Edukacji Narodowej objęła Anna Zalewska, która z wykształcenia jest polonistką, zaś przed rozpoczęciem kariery politycznej pracowała w zawodzie nauczyciela, w tym również zastępcy dyrektora jednego z liceów.

Objęcie przez Annę Zalewską tego stanowiska zobligowało ją do przeprowadzenia reformy, którą Prawo i Sprawiedliwość postulowało w swoim programie wyborczym.<sup>423</sup> Prace nad wprowadzeniem reformy polskiej polityki edukacyjnej trwały od początku jej kadencji i miały burzliwy charakter, wywołując wiele emocji wśród opinii publicznej, jak też w parlamencie.<sup>424</sup> Miało się to także dziać na rzekomą prośbę rektorów polskich uniwersytetów.<sup>425</sup>

Największe kontrowersje wzbudziła właśnie kwestia likwidacji gimnazjów. Dyskusje społeczne dotyczące przyszłości polskiego systemu edukacji zostały bowiem nagle zakończone po ogłoszeniu projektu reformy przez ministra Annę Zalewską na zakończenie roku szkolnego 2015/2016. To wydarzenie, które miało miejsce w Toruniu, było określane przez Joannę Cieślę wręcz jako arogancki gest wobec nauczycieli, samorządowców, rodziców i uczniów. Natomiast samo zainicjowanie akcji "Ratujmy gimnazja" w Toruniu w momencie, gdy uczniowie przechodzili do okresu wakacyjnego, było postrzegane jako nieodpowiedni moment i brak szacunku wobec zaangażowanych stron. Takie działanie mogło wywołać poczucie arogancji ze strony rządu, ignorującego potrzeby i opinie tych, którzy są bezpośrednio zaangażowani w proces edukacyjny. Nauczyciele, samorządowcy, rodzice i sami uczniowie zostali w ten sposób zepchnięci na margines dyskusji, a ich głosy nie zostały należycie wysłuchane. Warto tymczasem podkreślić, że dialog i konsultacje z zainteresowanymi stronami są kluczowymi elementami przy wprowadzaniu zmian w systemie edukacji. W przypadku projektu

---

<sup>423</sup> Program Prawa i Sprawiedliwości (2014), dostępne na: [www.pis.org.pl/media/download/528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf](http://www.pis.org.pl/media/download/528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>424</sup> Wilk, E., *Dostaniemy dobrą szkołę w: Polityka*, 47/2015, s. 26-28

<sup>425</sup> Suchecka, J., Klauziński, S. (2016). Rektorzy chcieli likwidacji gimnazjów? Sprawdzamy. Zalewska ich nie pytała, a reformę oceniają krytycznie w: *Wyborcza.pl*, dostępne na: [www.wyborcza.pl/7,75398,20978404,rektorzy-chcieli-likwidacji-gimnazjow-sprawdzamy-zalewska.html](http://www.wyborcza.pl/7,75398,20978404,rektorzy-chcieli-likwidacji-gimnazjow-sprawdzamy-zalewska.html) (dostęp: 30.04.2023)

reformy ogłoszonego przez ministra Zalewską, brak takiej otwartej dyskusji przyczynił się do narastającego niezadowolenia i kontrowersji w społeczeństwie.<sup>426</sup>

Głos w sprawie zabrała także Katarzyna Hall. Ostro krytykowała nowelizację polskiej polityki edukacyjnej, wprowadzającą zniesienie obowiązku przedszkolnego dla pięcioletków i wprowadzającą obowiązek szkolny od siódmego roku życia, była zdecydowanie trafnym spostrzeżeniem. Minister Hall wskazała na to, że decyzja o powrocie do wcześniejszego systemu edukacyjnego została podjęta nie z uwagi na merytoryczne argumenty czy potrzeby rozwojowe dzieci, lecz z czysto politycznych pobudek. Zaskakujące jest, że w obliczu tej sytuacji, decyzja o zniesieniu obowiązku przedszkolnego została podjęta bez przeprowadzenia rzetelnych konsultacji z ekspertami i środowiskami naukowymi zajmującymi się rozwojem dzieci. W przypadku wprowadzenia tak istotnych zmian, jak obowiązek szkolny dla młodszych dzieci, powinny zostać przeprowadzone kompleksowe konsultacje z odpowiednimi ekspertami, psychologami rozwoju dzieci i pedagogami. Tylko w ten sposób można zapewnić, że decyzje dotyczące edukacji dzieci są oparte na wiedzy naukowej i uwzględniają ich potrzeby rozwojowe. Warto podkreślić, że kwestia edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest niezwykle istotna dla ich dalszego rozwoju i zdolności uczenia się. Decyzje dotyczące obowiązku przedszkolnego i szkolnego powinny uwzględniać dojrzałość dzieci, ich gotowość do nauki, a także korzyści płynące z uczestnictwa w edukacji przedszkolnej. Zniesienie obowiązku przedszkolnego dla pięcioletków i wprowadzenie obowiązku szkolnego od siódmego roku życia bez odpowiednich konsultacji i podstaw naukowych jest nieodpowiednie i budzi uzasadnione obawy.<sup>427</sup>

Nadto w sprawie likwidacji gimnazjów wypowiedziała się dr Małgorzata Wójcik, ceniona polska psycholożka. Przekonywała ona, że podział na szkołę podstawową i gimnazjum jest uzasadniony ze względu na cykl rozwojowy dziecka. Gimnazjum stanowi istotny etap w procesie rozwoju, który daje szansę na pozbycie się dotychczasowej etykiety i przyjęcie nowej roli społecznej. W jej opinii likwidacja gimnazjów nie rozwiąże problemów, z którymi kojarzone są te szkoły. Istnieje jednak realne ryzyko, że te problemy mogą powrócić do szkoły podstawowej, być może w jeszcze większej skali. Jest to argument wart uwagi, ponieważ rozważane zmiany w

---

<sup>426</sup> Cieśla, J., *Zabawy szkołą w: Polityka*, 28/2016, s. 19-21

<sup>427</sup> Hall, K., *Cofanie w rozwoju w: Polityka*, 4/2016, s. 28-30

systemie edukacyjnym powinny być oparte na rzetelnych badaniach i analizie konsekwencji, zarówno dla samych uczniów, jak i dla całego systemu oświaty. Należy również zauważyć, że skala problemów, które wiążą się z gimnazjami, nie jest jednoznaczna i dotyczy tylko niektórych szkół. Ważne jest, aby identyfikować te problemy i podejmować odpowiednie działania naprawcze, zamiast wprowadzać radykalne zmiany w strukturze systemu edukacyjnego.<sup>428</sup>

W mediach krytykowano również chaos towarzyszący planowaniu i tworzeniu nowej sieci szkół przez samorządy. Pojawiały się również wątpliwości dotyczące efektywności i zaangażowania nauczycieli, którzy będą musieli pracować w kilku różnych szkołach w celu uzupełnienia pensum. Po pierwszym zaprezentowaniu podstaw programowych pojawiły się również negatywne oceny, wskazujące na ich nadmierną zagniatwaną strukturę oraz brak powiązań między omawianymi zagadnieniami w poszczególnych przedmiotach i między nimi. Te zastrzeżenia i krytyka wskazują na potrzebę dokładnego planowania i przemyślanego podejścia do wprowadzania reform w polskim systemie edukacji. Decyzje dotyczące struktury szkolnictwa i programów nauczania powinny być oparte na szerokich konsultacjach, uwzględniających różnorodne perspektywy i ekspertyzę. Istotne jest, aby wprowadzane zmiany były spójne, konsekwentne i uwzględniały potrzeby uczniów oraz ich harmonijny rozwój, jak słusznie wskazywano.<sup>429,430</sup>

Prasa poruszała także kwestię uczniów przyszłej klasy siódmej, którzy zostaną umieszczeni w samym środku czteroletniego cyklu kształcenia. To oznacza, że niektóre przedmioty będą musieli opanować od połowy programu nauczania. Dodatkowo, w trakcie procesu rekrutacji do szkół średnich, staną w konkurencji z lepiej przygotowanymi absolwentami gimnazjów, co tworzy rocznik zdublowany. Podkreślano, że uczniowie ci zostaną również pozbawieni jednego roku nauki języka obcego. Krytykowano nadto chaos towarzyszący planowaniu i tworzeniu nowej sieci szkół przez samorządy. Istniały także obawy dotyczące efektywności i zaangażowania nauczycieli, którzy będą musieli uzupełniać pensum, pracując w kilku różnych szkołach. Pierwsze zaprezentowane podstawy programowe spotkały się również z

---

<sup>428</sup> *Królowie i ofiary. Z dr Małgorzatą Wójcik, psycholożką, badaczką zachowań nastolatków, o przemocę rówieśniczej, o tym, dlaczego nie warto likwidować gimnazjów oraz co powinni wiedzieć rodzice, gdy dziecko domaga się markowych butów w: Polityka, 6/2016, s. 32-34*

<sup>429</sup> Cieśla, J., Bendyk, E., *Co dalej z edukacją?* w: *Polityka*, 10/2017, s. 26-29

<sup>430</sup> *Po dzwonku. Rozmowa z prof. Stanisławem Dylakiem o dobrej szkole, do której nam coraz dalej, opolskiej szkole systemowego deformowania oraz o szkole marzeń w: Polityka, 36/2017, s. 26-28*

jednoznaczną negatywną oceną, zarówno jako zbyt przeciążone, jak i pozbawione powiązań między omawianymi zagadnieniami w poszczególnych przedmiotach oraz między nimi.<sup>431</sup>

Warto przywołać słowa profesora Mikołaja Herbsta, który trafnie zauważył, że decyzja o ich likwidacji prowadzi do skrócenia ogólnego cyklu kształcenia, który jest wspólny dla całej kohorty uczniów. To wyjątkowy przypadek reformy, w której ogranicza się dostęp do edukacji, co - jak ocenił - rzadko ma miejsce w cywilizowanym świecie. Podkreślił ważny aspekt, jakim jest długofalowy i spójny proces kształcenia. Skrócenie tego procesu może mieć negatywne konsekwencje dla uczniów, którzy będą mieć mniejszą ilość czasu na zdobycie wiedzy, umiejętności i doświadczeń potrzebnych w ich dalszym rozwoju edukacyjnym i zawodowym. Decyzje dotyczące struktury systemu edukacji powinny być podejmowane w sposób przemyślany, uwzględniający zarówno cele edukacyjne, jak i potrzeby uczniów. Ograniczanie dostępu do edukacji nie jest konstruktywną odpowiedzią na wyzwania, przed którymi stoi dzisiejsze społeczeństwo. Zamiast tego, należy skupić się na doskonaleniu jakości edukacji, dostosowaniu programów nauczania do zmieniających się potrzeb i rozwijaniu umiejętności uczniów, aby zapewnić im jak najlepsze przygotowanie do przyszłości.<sup>432</sup>

#### **4.1 Założenia reformy i jej podłoże**

Jak wynikało z Programu Prawa i Sprawiedliwości, ówczesny rząd uważał, że rząd Platformy Obywatelskiej świadomie zredukował treści programowe z historii i literatury polskiej, aby umniejszyć istotę polskich tradycji i poczucia narodowego. Jednocześnie poprzedniej władzy zarzucono, iż w pełni zgadzała się ona na zamieszczenie w kwestii treści i sensu nauczania, a także brak spójnej polityki podręcznikowej prowadzącej do „przekazywania treści o skandalicznym charakterze”. Jako treści te wymieniono rzekome „relatywizowanie zbrodni komunistycznych” czy też „zbrodni niemieckich w II wojnie światowej”. Autorzy publikacji uznali, że celem działań poprzedniego rządu w zakresie polityki oświatowej był „demontaż państwowego nadzoru nad szkołami i osłabianie roli kuratorów”, zaś składało się to na proces dekonstruowania polskiej tożsamości. Za dekonstrukcję wskazano także

---

<sup>431</sup> Cieśla, J., *Bunt szkół w: Polityka*, 4/2017, s. 24-26

<sup>432</sup> *Szkolne błędy. Dr hab. Mikołaj Herbst, ekspert zarządzania oświatą, o tym, jak sobie poradzić z nadciągającą reformą edukacji w: Polityka*, 46/2016, s. 33-35

„koncentrowanie edukacji na kształtowaniu umiejętności rozwiązywania testów, co w praktyce uniemożliwia w umysłach dzieci i młodzieży utrwalanie obrazu polskiej historii, literatury i współczesnego życia społecznego”. Za nierozwiązany uznano „problem gimnazjów i szkół zawodowych”, a także rzekomo postępujący proces likwidacyjny szkół.

Program ten w bezpośredni sposób ocenia wprowadzenie gimnazjów jako błąd i sugeruje, jakoby rola ich wprowadzenia w procesie kształcenia była nieznana. Dodatkowo wskazuje na to, że w trzyletnie licea w praktyce trwały krócej, bowiem ostatni semestr przeznaczano na przygotowania do egzaminów maturalnych. Zaproponowano w niej likwidację gimnazjów i zatrudnienie nauczycieli gimnazjów w innego rodzaju szkołach, a także utrzymanie funkcjonujących form kształcenia ustawicznego i dorosłych. Nowa struktura szkolnictwa w założeniu programowym obejmować miała:

- ośmioletnią szkołę podstawową z podziałem na dwa etapy (1-3 i 4-8);
- trzyletnią szkołę zawodową;
- czteroletnie liceum ogólnokształcące;
- pięcioletnie technikum;
- dwuletnie liceum;
- trzyletnie technikum uzupełniające;
- szkołę policealną;
- trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy uczniów z określonymi stopniami upośledzenia lub niepełnosprawności.

Program Prawa i Sprawiedliwości stanowił, iż partia ta planuje zmianę polskiej polityki edukacyjnej tak, aby absolwentów polskich szkół wyposażać w „zasób wiedzy, znajomość wspólnych symboli, odwołań, wyobrażeń, stanowiących o polskiej tożsamości i formujących doświadczenie naszego narodu”, czemu służyć miało zwiększenie rangi nauczania historii i polskiej literatury. Dodatkowo założono, że większy nacisk położony będzie na kształcenie ogólne, a tym samym odejście się od profilowania, które określono mianem „niedorzecznego, a nade wszystko szkodliwego”. Zwieńczeniem zmian miała być rezygnacja z systemu testowego w egzaminach maturalnych.<sup>433</sup>

---

<sup>433</sup> I. Słodkowska, *Wybory 2015, Partie i ich programy*, Warszawa 2018



Osobną część publikacji przeznaczono na opisanie proponowanych zmian w zakresie wychowania w szkołach. Zadeklarowano, że do szkół „ponownie wprowadzi się funkcję wychowawczą i to w szerokim sensie tego słowa”, podając przy tym, że polegać ma to kształceniu „od stosownego języka i umiejętnego zachowania do obowiązków natury społecznej, moralnej i obywatelskiej”. Zaproponowano, aby postępy uczniów w zakresie wychowania były oceniane obiektywnie i rygorystycznie, zaś ocena ta miała być wliczana do średniej ocen i mieć wpływ na promocję do następnej klasy. Dla uczniów, którzy nie podporządkują się nowemu systemowi, zaproponowano wprowadzanie Ośrodków Wsparcia Wychowawczego.

Zgodnie z założeniami programowymi, to rząd miał przejąć funkcję kreowania polskiej polityki oświatowej, zaś Minister Edukacji i kuratorzy oświaty odpowiadać miały za jej realizację. W celu realizacji działań powołany miał zostać Narodowy Instytut Wychowania, Programów Szkolnych i Podręczników, a ścisły nadzór nad treściami programowymi i podręcznikiem miał sprawować rząd.

Kuratorzy oświaty, w myśl Programu Prawa i Sprawiedliwości mieliby stać się bezpośrednimi przedstawicielami Ministra Edukacji Narodowej. Ich kompetencje miały się zwiększyć, a w tym także mieli oni nabyć prawo do wydawania wiążących poleceń organom prowadzącym szkoły i samym szkołom. Dodatkowo mieliby oni nabyć prawo weta wobec decyzji jednostek samorządu terytorialnego w przedmiocie likwidacji szkoły, a ich opinie miały być wiążące dla organów prowadzących szkoły.

Obietnice wyborcze skupiły się też wokół biurokracji, której ograniczenie proponowano przez wprowadzenie jednolitego aktu prawnego w randze Ustawy, który miałby scalić wiele zapisów znajdujących się w innych ustawach i rozporządzeniach. Dokumentacja szkolna miała być ograniczona do minimum, zaś zbierane dane miały być ograniczone do minimum.

Także nauczyciele, jak również dyrektorzy szkół, mieli stać się pracownikami państwowymi i korzystać z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych. Mieli oni również zyskać możliwości specjalistycznego awansu po uzyskaniu tytułu nauczyciela dyplomowanego, wraz z wprowadzeniem dodatkowych stopni specjalizacji zawodowej. Sam system kształcenia kandydatów do pełnienia zawodu nauczyciela miał zmienić się tak, aby otrzymywali oni pełne przygotowanie merytoryczne, dydaktyczne i pedagogiczne do pełnienia tej roli.

Mimo szeregu proponowanych zmian, w opinii społecznej za główny postulat przyjęto likwidację gimnazjów. W debacie publicznej coraz częściej zarzucano bowiem, że gimnazja nie sprawdziły się, a dodatkowo, iż edukację w nich odbywają uczniowie w jednym z najtrudniejszych pod względem rozwojowym i wychowawczym okresów życia. Postulat ten popierały również inne partie, zarówno prawicowe, jak i lewicowe. Sama zaś Zalewska w szeregu wywiadów i oświadczeń wskazywała, że gimnazja same się wygasily<sup>434</sup>, a ich likwidacja ma na celu podniesienie jakości edukacji.<sup>435</sup> Podkreślano też, że te miały nie wyrównać szans edukacyjnych, ale je pogłębiać.<sup>436</sup>

Należy zauważyć, że gimnazja od samego początku swojego istnienia były przedmiotem krytyki i dyskusji. Jednym z głównych zarzutów wobec nich było to, że często stawały się ogromnymi instytucjami, gdzie w jednym roczniku mogło być nawet sześć klas równoległych. Krytycy podkreślali również, że gimnazja przyjmowały uczniów w okresie ich najtrudniejszego rozwojowo i wychowawczego etapu życia. Wskazywano, że lepszym rozwiązaniem byłoby kontynuowanie nauki pod opieką nauczycieli, którzy znają uczniów od kilku lat, w mniejszych szkołach, gdzie większa uwaga mogłaby być poświęcona indywidualnym potrzebom uczniów, a anonimowość byłaby mniejszym problemem. Zwolennicy utrzymania gimnazjów podkreślali zaś, że dzięki nim uczniowie mają o rok dłużej okazję uczyć się razem, co przyczynia się do wyższego poziomu wiedzy ogólnej w całej populacji. Odpowiadając na argument dotyczący trudnego okresu adaptacyjnego w nowej szkole, wskazywano na potrzebę wzmocnienia roli pedagogów i psychologów w gimnazjach, aby pomóc uczniom w radzeniu sobie z różnymi problemami, które mogą się pojawić.<sup>437</sup> Kwestia przyszłości gimnazjów była zatem przedmiotem ożywionej debaty, a opinie na ten temat były podzielone. Badania sondażowe przeprowadzone przez Fundację Instytut Badań Rynkowych i Społecznych pod koniec kampanii wyborczej miały na celu zweryfikowanie tez postawionych przez Prawo i Sprawiedliwość. Było istotne, aby zrozumieć perspektywę różnych grup społecznych i ekspertów oraz podjąć decyzje

---

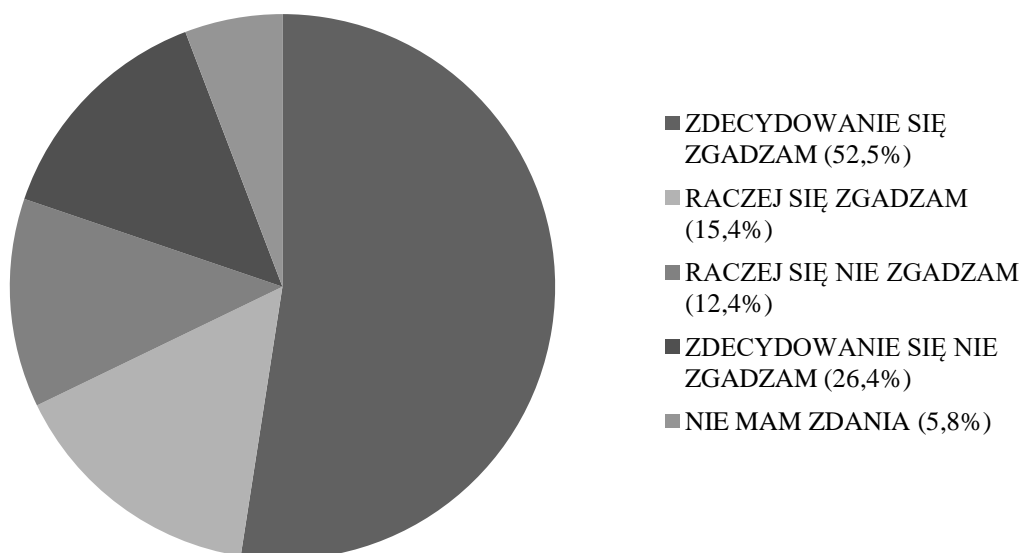
<sup>434</sup> P. Gociek, Anna Zalewska: gimnazja właściwie same się wygasily w: Polskie Radio Jedyńka (2016), dostępne na: [www.jedynka.polskieradio.pl/artukul/1670316,anna-zalewska-gimnazja-wlasciwiw-same-sie-wygasily](http://www.jedynka.polskieradio.pl/artukul/1670316,anna-zalewska-gimnazja-wlasciwiw-same-sie-wygasily) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>435</sup> Zalewska o likwidacji gimnazjów: Chcemy podnieść jakość polskiej edukacji w: Dziennik Gazeta Prawna (2016), dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/997167,w-sejmie-trwa-pierwsze-czytanie-projektow-ustaw-wprowadzajacych-reforme-edukacji.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/997167,w-sejmie-trwa-pierwsze-czytanie-projektow-ustaw-wprowadzajacych-reforme-edukacji.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>436</sup> Reforma edukacji, Anna Zalewska: Gimnazja nie wyrównywały szans. Wręcz odwrotnie w: Portal Samorządowy (2017), dostępne na: [www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/reforma-edukacji-anna-zalewska-gimnazja-nie-wyrownywaly-szans-wrecz-odwrotnie,97326.html](http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/reforma-edukacji-anna-zalewska-gimnazja-nie-wyrownywaly-szans-wrecz-odwrotnie,97326.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>437</sup> Sutowski, M. (2016), Czarna legenda gimnazjów [rozmowa z Przemysławem Sadurą] w: Krytyka Polityczna, dostępne na: [www.krytykapolityczna.pl/kraj/czarna-legenda-gimnazjow/](http://www.krytykapolityczna.pl/kraj/czarna-legenda-gimnazjow/) (dostęp: 30.04.2023)

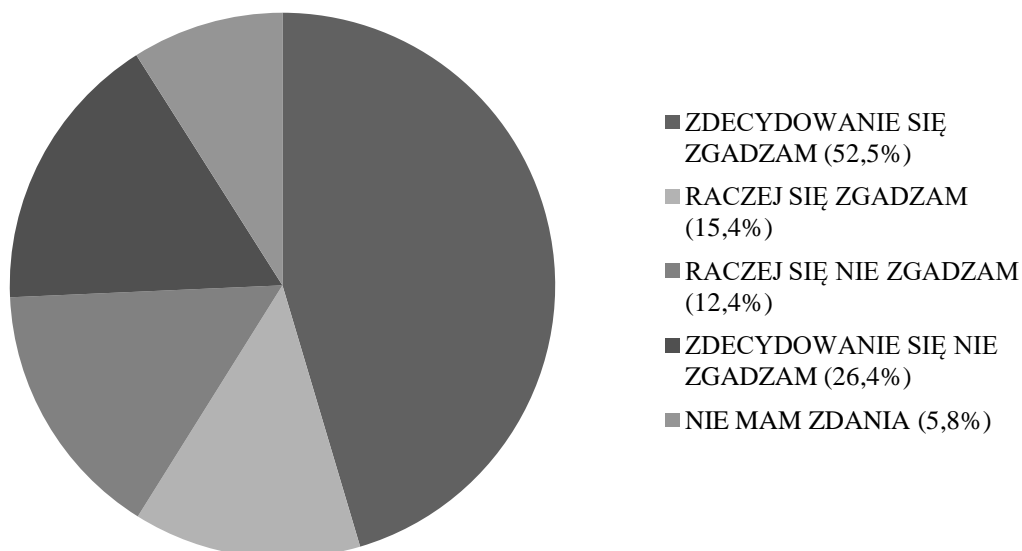
dotyczące przyszłości systemu edukacji, uwzględniając różnorodne argumenty i konsekwencje dla uczniów i społeczeństwa jako całości.<sup>438</sup>



Wykres 6 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów na stwierdzenie „Należy zlikwidować gimnazja i przywrócić system 8-letniej podstawówki i następnie szkoły średnie lub zawodowe” (IBRiS) (n=1100)*

Badanie metodą standaryzowanego kwestionariuszowego wywiadu telefonicznego wspieranego komputerowo, jakie w dniach 15-16 października 2015 roku na grupie 1110 osób przeprowadził Instytut Badań Rynkowych i Społecznych, nie pozostawiało złudzeń co do tego, jak badana próba postrzega gimnazja. Aż 67,9% respondentów opowiedziało się za likwidacją gimnazjów udzielając odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”.

<sup>438</sup> Sondaż: Czy Polacy chcą sześciolatki szkołach i likwidacji gimnazjów? w: Newsweek (2015), dostępne na: [www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy](http://www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy) (dostęp: 30.04.2023)



Wykres 7 Wizualizacja odpowiedzi respondentów na stwierdzenie „Należy zlikwidować obowiązek szkolny dla 6-latków tak, aby dzieci rozpoczynały naukę w szkole od wieku 7 lat” (IBRiS) (n=1100)

W tym samym badaniu respondentów zapytano o ich opinię na temat zniesienia obowiązku szkolnego dla sześciolatków, a tym samym przywrócenia rozpoczynania edukacji szkolnej od siódmego roku życia. Również tu większość ankietowanych opowiedziała się za zmianą. Większość ta była już mniej przytłaczająca, ponieważ za zmianą wieku szkolnego przez udzielenie odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam” opowiedziało się 58,9% badanych.

## 4.2 Ścieżka legislacyjna

### 4.2.1 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty w trakcie trwania VIII kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Marka Kuchcińskiego, w dniu 14 listopada 2016 roku na druku nr 1030. Pod wnioskiem podpisała się Prezes Rady Ministrów, Beata Szydło.

Projekt Ustawy został w dniu 15 listopada 2016 roku skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 30

listopada 2016 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia projektu Ustawy w pierwszym czytaniu udział wzięło 426 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za odrzuceniem projektu Ustawy zagłosowało 172 posłów, przeciwko odrzuceniu projektu Ustawy zagłosowało 230 posłów, zaś 24 posłów wstrzymało się od głosu, a 34 posłów głosu nie oddało. Tym samym zdobyto większość zwykłą niezbędną do tego, aby projekt był dalej procedowany. W związku z tym projekt Ustawy skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 9 grudnia 2016 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Stachowiak-Różecka, mniejszość ich członków zgłosiła łącznie 24 wnioski, które dotyczyły zmian w jej treści. Dodatkowo dwoje członków, tj. Krystyna Szumilas i Katarzyna Lubnauer, wniosło o odrzucenie projektu Ustawy w całości. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1119 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 13 grudnia 2016 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego miały miejsce w dniu 14 grudnia 2016 roku, a więc dzień po skierowaniu jej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Marzena Machałek, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej wniosły o przyjęcie części zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek oraz o odrzucenie pozostałych z nich.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 14 grudnia 2016 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 434 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 230 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 199 posłów, zaś 5 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wywodzących się z Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe<sup>439</sup> przekazano w dniu 15 grudnia 2016 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 9 stycznia 2017 roku.

Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2017 roku pod pozycją 59 w dniu 11 stycznia 2017 roku. Do dnia 25 grudnia 2022 roku wydano do niej aż 243 akty wykonawcze, w tym rozporządzenia i obwieszczenia ministrów.

#### **4.2.2 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe w trakcie trwania VIII kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Marka Kuchcińskiego, w dniu 14 listopada 2016 roku na druku nr 1031. Pod wnioskiem podpisała się Prezes Rady Ministrów, Beata Szydło.

Projekt Ustawy został w dniu 15 listopada 2016 roku skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 30 listopada 2016 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia projektu Ustawy w pierwszym czytaniu udział wzięło 423 posłów. Głosowano w trybie większości

---

<sup>439</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059) (dostęp: 30.04.2023)

zwyklej. Za odrzuceniem projektu Ustawy zagłosowało 164 posłów, przeciwko odrzuceniu projektu Ustawy zagłosowało 235 posłów, zaś 24 posłów wstrzymało się od głosu, a 37 posłów głosu nie oddało. Tym samym zdobyto większość zwykłą niezbędną do tego, aby projekt był dalej procedowany. W związku z tym projekt Ustawy skierowano do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 9 grudnia 2016 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Stachowiak-Różecka, mniejszość ich członków zgłosiła łącznie 5 wniosków, które dotyczyły zmian w jej treści. Dodatkowo dwoje członków, tj. Krystyna Szumilas i Katarzyna Lubnauer, wniosło o odrzucenie projektu Ustawy w całości. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1120 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 13 grudnia 2016 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego miały miejsce w dniu 14 grudnia 2016 roku, a więc dzień po skierowaniu jej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Marzena Machałek, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej wniosły o przyjęcie części zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek oraz o odrzucenie pozostałych z nich.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 14 grudnia 2016 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło

433 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 229 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 199 posłów, zaś 5 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wywodzących się z Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe<sup>440</sup> przekazano w dniu 15 grudnia 2016 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 9 stycznia 2017 roku.

Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2017 roku pod pozycją 60 w dniu 11 stycznia 2017 roku. Dotychczas (stan na dzień 25 grudnia 2022 roku) wydano do niej 2 akty wykonawcze w formie rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej.

### **4.2.3 Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych w trakcie trwania VIII kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Marka Kuchcińskiego, w dniu 19 września 2016 roku na druku nr 1837. Pod wnioskiem podpisała się Prezes Rady Ministrów, Beata Szydło.

Projekt Ustawy został w dniu 21 września 2017 roku skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 28 września 2017 roku. W trakcie posiedzenia zadecydowano o skierowaniu projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia.

---

<sup>440</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 60 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060) (dostęp: 30.04.2023)



Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 10 października 2017 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Kazimierz Moskał, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1897 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 25 października 2017 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Andrzeja Maciejewskiego miały miejsce w dniu 26 października 2017 roku, a więc dzień po skierowaniu jej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Kazimierz Moskał, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej wniosły o przyjęcie części zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek oraz o odrzucenie pozostałych z nich.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 27 października 2017 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 442 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 274 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 161 posłów, zaś 7 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wywodzących się z Prawa i Sprawiedliwości oraz Kukiz'15 i Polskiego Stronnictwa Ludowego.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych<sup>441</sup> przekazano w dniu 30 października 2017 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 24 listopada 2017 roku.

Ustawę z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2017 roku pod pozycją 2203 w dniu 29 listopada 2017 roku. Dotychczas (stan na dzień 25 grudnia 2022 roku) wydano do niej 24 akty wykonawcze, a w tym rozporządzenia i obwieszczenia ministrów.

#### **4.2.4 Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej w trakcie trwania VIII kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Marka Kuchcińskiego, w dniu 20 września 2017 roku na druku nr 1851. Pod wnioskiem podpisała się Prezes Rady Ministrów, Beata Szydło.

W dniu 25 września 2017 roku projekt skierowano do organizacji samorządowych celem wydania opinii. Te nie sprzeciwiły się projektowi.

Projekt Ustawy został w dniu 27 września 2017 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii oraz Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Pawła Pudłowskiego rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 11 października 2017 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Iwona Michałek, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1899 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

---

<sup>441</sup> Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2017 poz. 2203 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002203](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002203) (dostęp: 30.04.2023)

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii w celu rozpatrzenia, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 25 października 2017 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii pod przewodnictwem Rafała Grupińskiego i Pawła Pudłowskiego miały miejsce w dniu 26 października 2017 roku, a więc dzień po skierowaniu jej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Iwona Michałek, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Cyfryzacji, Innowacyjności i Nowoczesnych Technologii wniosły o przyjęcie wszystkich zgłoszonych przez posłów na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej poprawek.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 27 października 2017 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 432 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za przyjęciem projektu Ustawy zagłosowało 430 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 0 posłów, zaś 2 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto więc głosami wszystkich ugrupowań.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej<sup>442</sup> przekazano w dniu 30 października 2017 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 13 listopada 2017 roku.

Ustawę z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2017 roku pod pozycją 2184 w dniu 28 listopada

---

<sup>442</sup> Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, Dz.U. 2017 poz. 2184 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002184](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002184) (dostęp: 30.04.2023)

2017 roku. Dotychczas (stan na dzień 25 grudnia 2022 roku) nie wydano do niej aktów wykonawczych.

#### 4.2.5 Najważniejsze rozporządzenia

Reforma przeprowadzona przez Annę Zalewską spowodowała duże zmiany w podstawie programowej dla uczniów wszystkich rodzajów szkół. Tę zaś wprowadzono za pomocą rozporządzeń Ministra Edukacji, które stanowiły akty wykonawcze do wcześniej wskazanych ustaw:

- Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 14 lutego 2017 roku 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej<sup>443</sup>, które opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2017 roku pod pozycją 356, a które weszło w życie z dniem 1 września 2017 roku;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia<sup>444</sup>, które opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2018 roku pod pozycją 467, a które weszło w życie z dniem 1 września 2018 roku.

Oba rozporządzenia skupiały się na rozwijaniu swoiście rozumianego myślenia, czytania, umiejętności komunikowania się, kreatywnego rozwiązywania problemów, sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, kompetencji w samodzielnym docieraniu do informacji, a także wykształcaniu nawyku do uczenia się oraz umiejętności pracy indywidualnie i w grupie.

---

<sup>443</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>444</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018 poz. 467 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180000467](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180000467) (dostęp: 30.04.2023)

Jednocześnie wielokrotnie wskazywano w ich treści na istotny dla Prawa i Sprawiedliwości element, jakim jest religia. Została ona w nim bowiem określana mianem elementu dziedzictwa narodowego oraz wpleciona do kanonu lektur z zakresu podstawowego i stanowiąca jeden z elementów nauczania większości przedmiotów. Wskazano ją również jako jeden z fundamentów dziedzictwa kulturowego będący na równi z nauką, sztuką, prawem i filozofią. Pojawia się ona w tych aktach prawnych około 50-krotnie, co potęguje uzasadnione podejrzenie, iż reforma była w dużej mierze nacechowana ideologicznie.

### 4.3 Realizacja założeń reformy

Reformy przeprowadzone przez Annę Zalewską były na tyle kontrowersyjne, że podzieliły Polaków na obóz ich zwolenników i przeciwników. Z przekazów medialnych, zależnie od powiązań politycznych i gospodarczych danego medium, płynęły skrajnie przeciwne informacje. Wszystko to doprowadziło, iż efekt wprowadzonych przez nią reform stał się przedmiotem analizy Najwyższej Izby Kontroli<sup>445</sup>, której przewodził wówczas Krzysztof Kwiatkowski. Celem głównym kontroli była odpowiedź na pytanie, czy prawidłowo i skutecznie dokonano zmian w systemie oświaty. Natomiast celem szczegółowym kontroli było uzyskanie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania:

- Czy w sposób rzetelny przygotowano i skutecznie wdrożono zmiany w systemie oświaty?
- Czy szkoły i organy prowadzące prawidłowo i skutecznie dokonały zmian warunków lokalnych i organizacyjnych wynikających z reformy?
- Czy instytucje odpowiedzialne za wprowadzenie reformy przeprowadziły skuteczną i adekwatną współpracę?

Kontrola przeprowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli była najbardziej szczegółową oceną systemu edukacji w Polsce, jaką dotychczas organ ten przeprowadził. Skupiła się ona na funkcjonowaniu polskiego szkolnictwa w między 2016 rokiem a 2018 rokiem. Skontrolowano w tym celu nie tylko Ministerstwo Edukacji Narodowej, ale też 48 szkół i 48 jednostek samorządu terytorialnego. Pod

---

<sup>445</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Zmiany w systemie oświaty (P/18/027 (KNO.430.002.2019))*, [www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027](http://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027)

uwagę wzięto też informacje przekazane przez 16 kuratorów oświaty, a także Głównego Inspektora Sanitarnego. Nadto przeprowadzono badania kwestionariuszowe wśród 6846 dyrektorów szkół (5094 dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, 1752 dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych lub ponadpodstawowych) oraz 1935 organów prowadzących szkoły (1678 gmin, 257 powiatów).

Jak zaznaczono we wprowadzeniu do raportu "Zmiany w systemie oświaty" z 2019 roku, oceniana w toku kontroli reforma jest już kolejną zmianą w polityce edukacyjnej państwa, jaką wprowadzono w ostatnich 20 latach. To zaś mogło prowadzić do powstania zbędnej niepewności i stresu wśród uczniów, rodziców czy nauczycieli. Rzeczywiście w owym czasie - jak samodzielnie zaobserwował autor rozprawy - duża część osób pochodzącej z tych grup społecznych sygnalizowała w różnoraki sposób poczucie chaosu wynikające z wprowadzanych zmian. Wywołały one także ogromne emocje w całym społeczeństwie, co doprowadziło do skupienia debaty publicznej wokół kwestii związanych z polityką edukacyjną.

W ocenie ogólnej Najwyższa Izba Kontroli wskazała, że przygotowanie i wprowadzenie zmian w systemie oświaty było przeprowadzone nierzetelnie. W wyniku tego Minister Edukacji Narodowej miał nie dysponować pełnymi, rzetelnymi informacjami na temat kosztów reformy, stanu przekształcenia lub likwidacji gimnazjów, liczby nauczycieli przeszkolonych z nowej podstawy programowej, a także możliwości przyjęcia do szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych jednocześnie dwóch roczników uczniów.

Wskazano, iż jednym z założeń reformy było przewidywanie, że zostanie ona sfinansowana z subwencji oświatowej, a także własnych oszczędności samorządów. Tymczasem - jak wskazuje Najwyższa Izba Kontroli - udział subwencji w wydatkach samorządów na zadania oświatowe był mniejszy, bowiem w poprzednich latach ich wydatki wzrosły. Dodatkowo samorzady pokryć musiały zwiększone koszty dowożenia dzieci do szkół.

Za nierzetelny oceniono także proces przygotowania nowych podstaw programowych nadzorowany przez Ministra Edukacji Narodowej. Przed wszystkim zaś w zakresie umów, jakie zawierano z ekspertami. Te bowiem nie zawierały informacji o tym, do jakiego typu szkoły i na jaki etap edukacji mają oni przygotować treści nauczania. Dodatkowo nie wskazano w nich na sytuację uczniów ówczesnych

klas siódmych i ósmych, których również obejmowała nowa podstawa programowa. Ta zaś była jednocześnie przedmiotem krytyki dyrektorów szkół, którzy w badaniu kwestionariuszowym wskazali na konieczność dostosowania jej do możliwości uczniów.

Choć ówczesny Minister Edukacji Narodowej przeprowadził reformę, stwarzając podstawy prawne do różnego rodzaju zmian infrastrukturalnych i organizacyjnych, to nie ujął ich w swoich rocznych planach działalności. To zaś negatywnie wpłynęło na ich wdrażanie i monitorowanie.

#### **4.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną**

Przeprowadzona reforma miała kluczowy wpływ na polską politykę edukacyjną. Choć nie była ona gruntowna, to całkowicie zmieniła fundamentalnie jej najważniejsze elementy. Zlikwidowano bowiem gimnazja, a naukę w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wydłużyła. To zaś przełożyło się na jej wpływ również na warunki lokalowe i kadrowe szkół. Wreszcie zaś doprowadziła do zmiany podstawy programowej, a także spowodowała wzrost kosztów ponoszonych na edukację przez samorządy.

Reformę z 2015 roku, która wiązała się z likwidacją gimnazjów, można określić jako reformę o charakterze strukturalnym. Zmiana ta dotyczyła istotnej reorganizacji systemu edukacyjnego, wprowadzając nowy model szkół. Likwidacja gimnazjów miała na celu modyfikację struktury szkolnictwa, eliminację podwójnego programu na etapie gimnazjum i wprowadzenie jednolitego cyklu nauczania. Decyzja ta wiązała się z głębokimi przemianami organizacyjnymi, takimi jak przekształcenie niektórych szkół gimnazjalnych w szkoły podstawowe lub szkoły średnie. Reforma ta miała na celu, przynajmniej według politycznych deklaracji, uproszczenie systemu edukacji poprzez zmniejszenie liczby szczebli i ułatwienie wyboru ścieżek kształcenia. Była to zatem zmiana o znaczącym wpływie na strukturę polskiego systemu oświaty.<sup>446</sup>

Zmiany wprowadzane w ramach reformy oświaty z 2015 roku, w tym likwidacja gimnazjów, miały charakter strukturalny i były inicjowane przez centralne organy władzy. Decyzje dotyczące reformy zostały podjęte na poziomie rządowym, a to rząd

---

<sup>446</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

był odpowiedzialny za tworzenie i wprowadzanie polityki edukacyjnej. Osoby bezpośrednio zaangażowane w system, takie jak nauczyciele, uczniowie czy rodzice, nie miały bezpośredniego wpływu na kształtowanie tych zmian. Ostateczne decyzje i odpowiedzialność za reformę spoczywały na rządzie, co wskazuje na to, że miała ona charakter odgórny. Centralne organy władzy przejęły kontrolę nad procesem reformy, kierując zmianami w strukturze oświaty na poziomie kraju.<sup>447</sup>

W raporcie „Zmiany w systemie oświaty” przygotowanym przez Najwyższą Izbę Kontroli, przeczytać można, że w przypadku 56% skontrolowanych szkół wprowadzone reformą zmiany nie poprawiły warunków nauczania, opieki i wychowania w polskim systemie oświatowym, zaś w aż 34% placówek odnotowano ich pogorszenie. Dodatkowo w aż 59% skontrolowanych szkół stwierdzono nieprawidłowości dotyczące warunków lokalowych, bezpieczeństwa, organizacji pracy czy wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne.<sup>448</sup>

Także wyniki kontroli przeprowadzonej w gminach przyniosła gmin wskazują, że reforma miała negatywny wpływ na polską politykę edukacyjną. Aż w 25% skontrolowanych gmin część szkół prowadziła zajęcia w systemie zmianowym, co prowadziło do wydłużenia czasu zajęć lekcyjnych. W 16% skontrolowanych gmin część szkół nie zapewniała właściwych warunków do realizacji podstawy programowej. Natomiast w 19% skontrolowanych gmin uczniowie odbywali naukę w więcej niż jednym budynku szkolnym.

Reforma wpłynęła również na zatrudnienie nauczycieli. Raport wskazuje bowiem, że w latach 2016-2018 liczba nauczycieli w gimnazjach spała o około 78 200 osób, zaś w szkołach podstawowych wzrosła o około 87 300 osób. W skali kraju liczba nauczycieli wzrosła więc z 413 100 osób do 417 800 osób. Jednocześnie struktura ich zatrudnienia uległa istotnej zmianie. Wzrosła bowiem liczba nauczycieli, którzy pracują w kilku szkołach celem wypełnienia etatowej liczby godzin. To zaś przekłada się na utrudnienie organizacji pracy szkół, które muszą dopasowywać plany zajęć przy braniu pod uwagę tych, jakie obowiązują w innych placówkach.

Na dzień zakończenia czynności kontrolnych, a więc na styczeń 2019 roku, stopień zaawansowania szkół - w ocenie Najwyższej Izby Kontroli - stwarzał ryzyko

---

<sup>447</sup> ibidem

<sup>448</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Zmiany w systemie oświaty (P/18/027 (KNO.430.002.2019))*, [www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027](http://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027)



niezapewnienia absolwentom szkół pełnej oferty edukacyjnej. Wskazano przy tym, że 31% skontrolowanych powiatów nie dysponowało wtedy ofertą edukacyjną dla uczniów klas pierwszych, a dodatkowo aż 44% skontrolowanych powiatów nie zweryfikowało potrzeb kadrowych. Aż 38% skontrolowanych szkół nie spełniało zaś wymogów bezpieczeństwa i higieny. Jak zaś wynika z obserwacji autora rozprawy, a także ówczesnych doniesień medialnych i komunikatów wydawanych przez samorzady, spowodowało to istotne trudności w rekrutacji do szkół i organizacji edukacji według nowych standardów. Zgodnie bowiem z przewidywaniami Najwyższej Izby Kontroli, samorzady zaoferowały mniejszą od liczby kandydatów liczbę miejsc w klasach pierwszych. Brak jest natomiast danych, które jednoznacznie określałyby rzeczywisty wpływ tej sytuacji na utrudnienie procesu kształcenia uczniów. Choć pojedyncze przypadki takich osób zostały nagłośnione przez media i wpłynęły na kierunek debaty publicznej, nikt dotychczas nie przeprowadził badań, które dowiodłyby, iż miało to miejsce w większej skali.<sup>449</sup>

Reforma wpłynęła oczywiście również na finanse jednostek samorządu. Jak wskazuje bowiem raport Najwyższej Izby Kontroli, biorąc pod uwagę dane przekazane przez Ministerstwo Finansów, subwencja oświatowa w 2017 roku wzrosła tylko o 6,1% w stosunku do 2016 roku. Jednocześnie kwota wydatków samorządów wzrosła w tym samym okresie o 12,1%. Udział środków subwencji w wydatkach samorządów zmniejszył się zaś o około 3%. Tym samym zmiana polityki edukacyjnej przeniosła część kosztów wprowadzenia reformy z Ministerstwa Edukacji Narodowej na samorzady.

Wyniki przeprowadzonych przez Najwyższą Izbę Kontroli badań ujawniły również, że podstawy programowe zostały stworzone wadliwie z powodu niedopasowania ich do uczniów rozpoczynających naukę w różnym wieku, a także przez ich obszerność. Badani nauczyciele wskazywali, że nie odpowiada ona realiom szkolnym i zbyt obciąża uczniów. Dużą część treści podstawowy programowej uznali oni za zbędną, co w ich ocenie przekłada się na brak czasu na nauczanie tych treści, które są przydatne w życiu oraz ważne z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa. Jednocześnie warunki wyboru ekspertów były skonstruowane tak, iż w

---

<sup>449</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Zmiany w systemie oświaty (P/18/027 (KNO.430.002.2019))*, [www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027](http://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027)

zasadzie nie było możliwości ich weryfikacji pod względem merytorycznym, jak też określenia ich spójności.

Kolejnym istotnym efektem reformy było pogorszenie warunków nauki w 34% badanych szkół. Dotyczyły one zarówno wyposażenia szkół w niezbędne pomoce dydaktyczne, jak i samych warunków lokalowych. Ze względu na zmiany organizacyjne w systemie oświatowym, doszło bowiem do przepełnienia klas, do czego część placówek nie została przygotowana. W szczególności zaś wskazano na nieprawidłowo skonstruowane plany zajęć dotyczące aż 84% badanych placówek, jak również na zbyt krótkie przerwy między lekcjami czy brak miejsc do pozostawiania swoich rzeczy. Również stan techniczny niektórych szkół miał zagrażać zdrowiu uczniów, a część sal lekcyjnych wyposażona była w meble i urządzenia niedostosowane do ich wzrostu czy wieku. Przepełnienie szkół spowodowało także ograniczenie dostępności do sal gimnastycznych, pracowni przedmiotowych czy świetlicy. To natomiast przełożyło się na zmniejszenie oferty zajęć pozalekcyjnych w około połowie zbadanych placówek.

W wynikach przeprowadzonej kontroli wskazano, iż po reformie doszło do ograniczenia dostępu do lektur szkolnych w 56% badanych placówek, ograniczeniu dostępu do pielęgniarki szkolnej w 19% badanych placówek i niedostosowania warunków sanitarnych w 16% placówek.

Podsumowując, reforma przeprowadzona przez Annę Zalewską zmieniła fundamenty polskich szkół. Nie była jednak poprzedzona właściwymi przygotowaniem, co spowodowało trudności, z jakimi zmierzyć musieli się przede wszystkim uczniowie, a także ich rodzice i nauczyciele. Dodatkowo była ona wyzwaniem dla samorządów, które nie posiadały właściwych narzędzi i czasu na odpowiednie przygotowanie się do zmian. Z pragmatycznego punktu widzenia była ona przynajmniej w części zbędna. Globalnie przyniosła bowiem społeczeństwu więcej strat, aniżeli korzyści.

Z drugiej zaś strony, spotkała się ona z pozytywnym przyjęciem przez zwolenników Prawa i Sprawiedliwości, bowiem stanowiła wypełnienie zobowiązania wynikającego z partyjnego programu. Z całą pewnością musiała więc przynieść pozytywne skutki polityczne dla Ministra Edukacji Narodowej i jego ugrupowania politycznego. Nadto wprowadziła ona do szkół szereg treści programowych zbieżnych z

linią partyjną Prawa i Sprawiedliwości, a jednocześnie kontrowersyjnych dla debaty publicznej. Pozwala to wysunąć wniosek, że reforma ta miała podłoże głównie polityczne, co jednak nie wyróżnia jej na tle pozostałych. Mimo tego jej skutki były przez wielu Polaków oceniane pozytywnie.<sup>450</sup>

#### 4.5 Okres przejściowy

W związku z wybraniem Anny Zalewskiej jako posłanki do Parlamentu Europejskiego po przeprowadzeniu przez nią reformy systemu oświaty, urząd Ministra Edukacji Narodowej z dniem 4 czerwca 2019 roku objął Dariusz Piontkowski. Podobnie jak Anna Zalewska, wywodzi się on ze struktur partyjnych Prawa i Sprawiedliwości.

Przed wejściem do świata polityki, Dariusz Piontkowski był nauczycielem w jednej ze szkół średnich, wobec czego posiadał już doświadczenie zawodowe związane z pełnioną funkcją. W trakcie swojej kadencji skupił się jednak głównie na realizacji reformy, którą wprowadziła jego poprzedniczka.<sup>451</sup> Jednocześnie był to czas spowodowanych zmianami protestów prowadzonych przez uczniów i nauczycieli, przy czym nie były one na tyle dotkliwe, aby przyniosły wymierne efekty. Mimo braku spełnienia postulatów protestujących, zdecydowali się oni w większości na podpisanie z rządem porozumienia kończącego akcję protestacyjną.<sup>452</sup>

Dariusz Piontkowski utrzymał stanowisko Ministra Edukacji Narodowej do końca kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, a tym samym końca pierwszej kadencji rządów Prawa i Sprawiedliwości wraz z koalicjantami. Funkcję tę pełnił również przez część kolejnej kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, aż do przeprowadzonej w dniu 19 października 2020 roku reorganizacji rządu.

### 5. Zmiany w polskiej polityce edukacyjnej po 2020 roku

---

<sup>450</sup> H. Orzechowski, K. Klinger, G. Osiecki, Reforma edukacji się Polakom nie podoba, ale jej skutki już tak w: Dziennik Gazeta Prawna (2017), dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1078564,zroznicowana-ocena-reformy-edukacji-zalewskiej-i-likwidacji-gimnazjow.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1078564,zroznicowana-ocena-reformy-edukacji-zalewskiej-i-likwidacji-gimnazjow.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>451</sup> wyniki wyszukiwań z: [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp)

<sup>452</sup> Podwyżki dla nauczycieli: Rząd i "Solidarność" gotowi na podpisanie porozumienia. Nie ma zgody ZNP i FZZ w: Dziennik Gazeta Prawna, dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1406467,nauczyciele-podwyzki-podpisanie-porozumienia-znp-fzz.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1406467,nauczyciele-podwyzki-podpisanie-porozumienia-znp-fzz.html) (dostęp: 30.04.2023)

W dniu 19 października 2020 roku urząd Ministra Edukacji Narodowej objął Przemysław Czarnek, który z wykształcenia jest prawnikiem, zaś przed rozpoczęciem kariery politycznej pracował w zawodzie nauczyciela akademickiego. Politycznie związany jest zaś z partią Prawo i Sprawiedliwość.<sup>453,454</sup>

Już od samego początku kadencji spotyka się z dużą krytyką środowisk lewicowych i liberalnych. Już z pierwszym dniem objęcia urzędu wywoływał on wiele emocji wśród opinii publicznej, jak też w parlamencie.<sup>455,456</sup> W mediach szeroko przywoływano jego wcześniejsze wypowiedzi, a w tym:

- "Skończmy dyskusję o tych obrzydlistwach LGBT, homoseksualizmie, biseksualizmie, paradach równości."<sup>457</sup>
- „To jest tak jak sucha kałuża albo suche morze. Albo jest kałuża, albo jej nie ma. Jak nie ma wody, to już nie jest kałuża. I tak samo jest z małżeństwem. Albo jest to związek kobiety i mężczyzny, albo nie jest to małżeństwo.”<sup>458</sup>
- „Dzisiaj już nie mamy pojęcia demokracji jako woli większości, dzisiaj mamy pojęcie demokracji wyłącznie jako prawa mniejszości.”<sup>459</sup>

Jedną z wielu osób, które otwarcie krytykowały jego działania i wypowiedzi, był filozof Jan Hartman. Jak wskazywał w felietonie, należy mu się krytyka za swoje stanowisko wobec Karola Wojtyły i negowanie jego win w kontekście pedofilii w Kościele. Wyraża jednocześnie zdumienie, że ten nadal pełni stanowisko Ministra Edukacji i Nauki po tym, jak Komisja Etyki Poselskiej nałożyła na Czarnka oraz na Jacka Żalka najwyższą przewidzianą regulaminem karę nagany za swoje wypowiedzi na

---

<sup>453</sup> Czarnek.pl (2023), Przemysław Czarnek, dostępne na: [www.czarnek.pl/zyciorys](http://www.czarnek.pl/zyciorys) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>454</sup> S. Białach, M. Kałach (2022), Kto wymyślił Przemysława Czarnka, czyli jak średni uczeń został ministrem edukacji w: Onet.pl, dostęp na: [www.wiadomosci.onet.pl/lublin/przemyslaw-czarnek-kim-jest-minister-edukacji-sylwetka/s8y0xhw](http://www.wiadomosci.onet.pl/lublin/przemyslaw-czarnek-kim-jest-minister-edukacji-sylwetka/s8y0xhw) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>455</sup> D. Chętkowski, (2020), Czarnek szefem MEN. Koszmar w oświacie dopiero się zaczyna w: Polityka.pl, dostępne na [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1973250,1,czarnek-szefem-men-koszmar-w-oswiacie-dopiero-sie-zaczyna.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1973250,1,czarnek-szefem-men-koszmar-w-oswiacie-dopiero-sie-zaczyna.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>456</sup> Już oficjalnie – Przemysław Czarnek będzie nowym ministrem edukacji narodowej w: Głos Nauczycielski (2020) dostępne na: <https://glos.pl/to-juz-oficjalnie-przemyslaw-czarnek-nowym-ministrem-edukacji-narodowej>

<sup>457</sup> Oburzenie po słowach posła Czarnka. "Homofobiczna mowa nienawiści" w: TVN24 (2020), dostępne na: [www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-o-lgbt-skoczmy-sluchac-idiotyzmow-o-jakichs-prawach-czlowieka-ci-ludzie-nie-sa-rowni-ludziom-normalnym-komentarze-4610081](http://www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-o-lgbt-skoczmy-sluchac-idiotyzmow-o-jakichs-prawach-czlowieka-ci-ludzie-nie-sa-rowni-ludziom-normalnym-komentarze-4610081) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>458</sup> Kobiety mają rodzic a homoseksualizm to "sucha kałuża". Skandaliczne słowa posła w: Radio ZET (2019), dostępne na: [www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/Skandaliczne-slowa-wojewody-lubelskiego-na-spotkaniu-na-KUL.-Zdaniem-Przemyslawa-Czarnak-kobieta-ma-przede-wszystkim-rodzic-dzieci](http://www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/Skandaliczne-slowa-wojewody-lubelskiego-na-spotkaniu-na-KUL.-Zdaniem-Przemyslawa-Czarnak-kobieta-ma-przede-wszystkim-rodzic-dzieci) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>459</sup> "Idiotyzmy o jakichś prawach człowieka". Co ma do powiedzenia przyszły minister edukacji w: TVN24 (2020), dostępne na: [www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-nowy-minister-edukacji-wypowiedzi-z-ostatnich-lat-o-prawach-czlowieka-feminizmie-lgbt-4706966](http://www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-nowy-minister-edukacji-wypowiedzi-z-ostatnich-lat-o-prawach-czlowieka-feminizmie-lgbt-4706966) (dostęp: 30.04.2023)

temat społeczności LGBT w TVP Info<sup>460</sup>, w których stwierdził, że "ci ludzie nie są równi ludziom normalnym". Jak wskazał, w jego opinii Czarnek pozostał zadowolony ze swojej postawy, odrzucając nagany i nie przepraszaając za swoje wypowiedzi.<sup>461</sup> Przemysław Czarnek i Jacek Żalek, inny członek partii Prawo i Sprawiedliwość (PiS), którego również upomniano, nie pojawili się na posiedzeniu komisji, co interpretowano jako znak lekceważenia tego gremium.<sup>462</sup>

Następnie zaś w wielu miastach Polski odbył się protest nazywany „Czarnym Tygodniem”, w przebiegu którego uczniowie przychodzili do szkół ubrani na czarno.<sup>463</sup> W protestach uczestniczyli także nauczyciele i politycy opozycji.<sup>464</sup> Zaniepokojenie treściami przez niego przekazywanymi wyrazili też pracownicy naukowcy kilku polskich uczelni, artyści, dziennikarze i organizacje pozarządowe.<sup>465</sup> Czarny kolor protestu miał podkreślić, że zdaniem środowiska szkolnego powołanie Przemysława Czarnka stanowiło „pogrzeb polskiej oświaty”.<sup>466</sup>

Wraz z protestami rozpoczęto również zbiórkę podpisów pod petycją „Stop demontażowi edukacji”. Podpisało się pod nią ponad 88 000 ludzi, którzy domagali się odwołania Przemysława Czarnka z funkcji Ministra Edukacji Narodowej.<sup>467</sup> Sam

---

<sup>460</sup> Minister Czarnek ukarany za słowa o LGBT. Mamy jego komentarz w: TVP.info (2020) dostępne na: [www.tvp.info/50852007/przemyslaw-czarnek-minister-ukarany-za-slowa-o-lgbt-przez-komisjeetyki-komentarz](http://www.tvp.info/50852007/przemyslaw-czarnek-minister-ukarany-za-slowa-o-lgbt-przez-komisjeetyki-komentarz) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>461</sup> J. Hartman, (2020), Czarnek popisuje się butą. Nie chce przyjąć nagany w: Polityka.pl, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1979442,1,czarnek-popisuje-sie-buta-nie-chce-przyjac-nagany.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1979442,1,czarnek-popisuje-sie-buta-nie-chce-przyjac-nagany.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>462</sup> D. Chętkowski (2022), Co Czarnek naopowiadał prezydentowi? w: Polityka.pl, dostępne na [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2152914,1,co-czarnek-naopowiadal-prezydentowi.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2152914,1,co-czarnek-naopowiadal-prezydentowi.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>463</sup> R. Opas (2020), Przemysław Czarnek w rządzie? Uczniowie protestują i organizują Czarny Tydzień w: Wirtualna Polska, dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/przemyslaw-czarnek-w-rzadzie-mlodzi-nowoczesni-protestuja-i-organizuja-czarny-tydzien-6561776796871200a](http://www.wiadomosci.wp.pl/przemyslaw-czarnek-w-rzadzie-mlodzi-nowoczesni-protestuja-i-organizuja-czarny-tydzien-6561776796871200a) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>464</sup> N. Jankowska (2020), Czarny Tydzień w poznańskich szkołach. Młodzi Nowoczesni protestują przeciwko nominacji Przemysława Czarnaka w TVP.pl, dostępne na [www.poznan.tvp.pl/50190774/czarny-tydzien-w-poznanskich-szkolach-mlodzi-nowoczesni-protestuja-przeciwko-nominacji-przemyslawa-czarnaka](http://www.poznan.tvp.pl/50190774/czarny-tydzien-w-poznanskich-szkolach-mlodzi-nowoczesni-protestuja-przeciwko-nominacji-przemyslawa-czarnaka) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>465</sup> M. Kołodziejczyk (2020), Uczniowie ogłosili Czarny Tydzień. Do sprzeciwu wobec wyboru Przemysława Czarnka na ministra edukacji i nauki dołączyli naukowcy w: eDziecko.pl, dostępne na [www.edziecko.pl/starsze\\_dziecko/7,79351,26374753,uczniowie-oglosili-czarny-tydzien-sprzeciwiaja-sie-wyborowi.html](http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,26374753,uczniowie-oglosili-czarny-tydzien-sprzeciwiaja-sie-wyborowi.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>466</sup> J. Dopierała (2020), "Nominacja Czarnka to pogrzeb polskiej oświaty". Uczniowie z Poznania protestują przeciwko nominacji nowego ministra edukacji i nauki w: Głos Wielkopolski, dostępne na: [www.gloswielkopolski.pl/nominacja-czarnka-to-pogrzeb-polskiej-oswiaty-uczniowie-z-poznania-protestuja-przeciwko-nominacji-nowego-ministra-edukacji-i-ar/c1-15215668](http://www.gloswielkopolski.pl/nominacja-czarnka-to-pogrzeb-polskiej-oswiaty-uczniowie-z-poznania-protestuja-przeciwko-nominacji-nowego-ministra-edukacji-i-ar/c1-15215668) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>467</sup> Ponad 88 tysięcy osób podpisało się pod petycją o odwołanie ministra Czarnka w: Polska Agencja Prasowa, dostęp na: [www.pap.pl/aktualnosci/news%2C757926%2Cponad-88-tysiecy-osob-podpisalo-sie-pod-petycja-o-odwolanie-ministra](http://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C757926%2Cponad-88-tysiecy-osob-podpisalo-sie-pod-petycja-o-odwolanie-ministra) (dostęp: 30.04.2023)

zainteresowany stwierdził, iż jest to wyraz prawa do wyrażania swoich poglądów.<sup>468</sup> Petycja ostatecznie została złożona do Prezesa Rady Ministrów i nie wywołała zamierzonych skutków.<sup>469</sup>

Jednocześnie z dniem 1 stycznia 2021 roku doszło do połączenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa, w wyniku czego został on Ministrem Edukacji i Nauki. To zaś wywołało jego zapowiedź w przedmiocie wprowadzenia reform także w stosunku do uczelni wyższych. Te ostatecznie weszły w życie, mimo ich negatywnego oceniania przez większą część środowisk akademickich. Dokonał on również zmian w punktowaniu publikacji naukowych, zwiększając jednocześnie punktację w stosunku do czasopism o charakterze ideologicznym i religijnym.

Publiczne wypowiedzi Przemysława Czarneka oceniane są przez dużą część Polaków jako homofobiczne, ksenofobiczne czy antykobiece. Powszechnie zarzuca mu się chęć nadmiernej centralizacji polskiej oświaty, a także ideologizacji całej polityki oświatowej, jak również nauki.<sup>470,471,472,473</sup>

## 5.1 Założenia zmian i ich podłoże strukturalne

Wraz z objęciem urzędu, Przemysław Czarnek zapowiedział kolejną reformę polskiej polityki edukacyjnej. Jak zapowiadał w wielu wywiadach, jego podstawowym celem było całościowe zmniejszenie podstawy programowej. Analizując ich treść, można wysunąć jednak tezę, że chodziło również o jej rozbudowanie o treści religijne i

---

<sup>468</sup> Czarnek o akcji "STOP deMENTażowi Edukacji": Każdy ma prawo do wyrażania opinii w: Dziennik Gazeta Prawna, dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1498528,czarnek-stop-dementazowi-edukacji.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1498528,czarnek-stop-dementazowi-edukacji.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>469</sup> "Stop deMENTażowi edukacji". Tysiące podpisów pod apelem o dymisję Czarneka w: Dziennik.pl, dostępne na: [www.edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7999406,stop-dementazowi-edukacji-tysiacle-podpisow-pod-apelem-o-dymisje-czarneka.html](http://www.edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7999406,stop-dementazowi-edukacji-tysiacle-podpisow-pod-apelem-o-dymisje-czarneka.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>470</sup> J. Cieśla (2020), Przemysław Czarnek. Śmiesz, tumani, przestrasza w: Polityka.pl, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1978156,1,przemyslaw-czarnek-smiesz-tumani-przestrasza.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1978156,1,przemyslaw-czarnek-smiesz-tumani-przestrasza.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>471</sup> KO ws. odwołania Czarneka: Homofob i tchórz, który nie znosi kobiet w: Gazeta Prawna, dostępne na: [www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8213145,ko-czarnek-odwolanie-homofob-kobiety.html](http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8213145,ko-czarnek-odwolanie-homofob-kobiety.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>472</sup> R. Grochal, „Obawiam się najgorszego typu indoktrynacji”. Jakie będą rządy Przemysława Czarneka w ministerstwie edukacji i nauki? w: Newsweek, dostępne na: [www.newsweek.pl/swiat/polityka/przemyslaw-czarnek-homofob-i-mizogin-ministrem-edukacji-i-nauki/dwey0yb](http://www.newsweek.pl/swiat/polityka/przemyslaw-czarnek-homofob-i-mizogin-ministrem-edukacji-i-nauki/dwey0yb) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>473</sup> A. Ambroziak, Czarnek - poseł elekt, homofob i seksista - z medalem UMCS. Rektor: Nie obchodzą mnie jego poglądy w: OKO.press, dostępne na: [www.oko.press/czarnek-posel-elekt-homofob-i-seksista-z-medalem-umcs-rektor-nie-obchodza-mnie-jego-poglady](http://www.oko.press/czarnek-posel-elekt-homofob-i-seksista-z-medalem-umcs-rektor-nie-obchodza-mnie-jego-poglady) (dostęp: 30.04.2023)

ideologiczne.<sup>474</sup> Nadto zapowiedział on, że wprowadzi obowiązek uczęszczania na lekcje religii lub etyki, a także nową podstawę programową.<sup>475</sup> Postulaty te są przez niego w dalszym ciągu podnoszone<sup>476</sup>

Wniesiony w dniu 9 października 2020 roku na druku nr 679 projekt Ustawy o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, uzasadniano koniecznością wprowadzenia zmian w zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli. Zdaniem pomysłodawców, stanowił on odpowiedź na oczekiwania środowisk oświatowych. Nadto celem nowelizacji było:

- wprowadzenie rozwiązań dających możliwość wykorzystywania środków finansowych na doskonalenie zawodowe nauczycieli z uwzględnieniem specyfiki ich pracy;
- zmiany w przepisach dotyczących Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w zakresie przeprowadzania badań, analiz i testów diagnostycznych;
- oddanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej możliwości publikowania listy jawnych zadań egzaminacyjnych w części ustnej egzaminu maturalnego z języka polskiego, języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej i języka regionalnego;
- oddanie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania możliwości zlecenia wykonywania zadań w zakresie oświaty i wychowania Instytutowi Badań Edukacyjnych w Warszawie;
- oddanie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania możliwości prowadzenia działań stymulujących rozwój działalności innowacyjnej lub eksperymentalnej w szkołach i placówkach;
- oddanie szkołom i placówkom możliwości korzystania z nieodpłatnego i bezpiecznego narzędzia informatycznego mającego na celu wspieranie ich działalności;

---

<sup>474</sup> A. Mikulska (2022), Rok Czarnka. Krok po kroku niszczył edukację. W tym tygodniu chce dokończyć robotę w: OKO.press, dostępne na: [www.oko.press/rok-czarnka-krok-po-kroku-niszczyl-edukacje-w-tym-tygodniu-chce-dokonczyc-robote](http://www.oko.press/rok-czarnka-krok-po-kroku-niszczyl-edukacje-w-tym-tygodniu-chce-dokonczyc-robote) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>475</sup> M. Sewastianowicz (2022), Uczeń pójdzie albo na religię, albo na etykę - pierwsze zmiany w 2023 w: Prawo.pl, dostępne na: [www.prawo.pl/oswiata/obowiazkowa-religia-albo-etyka-mein,513521.html](http://www.prawo.pl/oswiata/obowiazkowa-religia-albo-etyka-mein,513521.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>476</sup> Minister Czarnek zapowiada okrojenie podstawy programowej. "Zakuwania jest za dużo, potrzeba więcej rekreacji" w: Polska Agencja Prasowa, dostęp na: [www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1554233%2Cminister-czarnek-zapowiada-okrojenie-podstawy-programowej-zakuwania-jest](http://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1554233%2Cminister-czarnek-zapowiada-okrojenie-podstawy-programowej-zakuwania-jest) (dostęp: 30.04.2023)

- podniesienie efektywności sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami;
- uporządkowanie przepisów dotyczących akredytacji kształcenia ustawicznego;
- wprowadzenie rozwiązań umożliwiających pozyskiwanie danych z Systemu Informacji Oświatowej do narzędzia informatycznego;
- wprowadzenie możliwości finansowania dostępu do internetu w ramach Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej.

Wniesiony w dniu 18 maja 2021 roku na druku nr 1199 projekt Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, zakładał możliwość dysponowania dodatkowymi środkami przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Był on uzasadniany hipotetycznym wywołaniem przez niego pozytywnych skutków społecznych i prawnych. Uzasadniano go tym, iż wprowadzenie zmian spowoduje umożliwienie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania ustanowienie programów, a także innych przedsięwzięć związanych z realizacją polityki oświatowej państwa. Uznano go również za zgodny z prawem Unii Europejskiej.

Wniesiony w dniu 18 listopada 2021 roku na druku nr 1840 obywatelski projekt Ustawy o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela uzasadniano koniecznością podwyższenia średniego wynagrodzenia nauczycieli do określonego procentu przeciętnego wynagrodzenia w trzecim kwartale poprzedzającego roku budżetowego ustalanego na podstawie art. 20 pkt 2 Ustawy z dnia 17 grudnia 1998 roku o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych. Jego autorzy wskazywali na to, iż stawki wynagrodzeń nauczycieli są w ich ocenie nietransparentne i zbyt niskie. Założeniem projektu było więc „zobiektywizowanie konstrukcji systemu wynagradzania nauczycieli”.

Wniesiony w dniu 6 grudnia 2021 roku na druku nr 1849 projekt Ustawy o zmianie Ustawy Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, zwany również „Lex Wójcik” uzasadniono koniecznością spenalizowania czynów polegających na przekroczeniu uprawnień lub niedopełnieniu obowiązków w zakresie opieki nad nimi. Zakładał on wprowadzenie kar więzienia dla dyrektorów szkół, którzy nie dopełnili obowiązków w zakresie opieki lub nadzoru nad małoletnimi. Projekt ten silnie wpłynął na opinię publiczną i przyniósł wiele głosów oburzenia. Do projektu załączono raport z



przeprowadzonych konsultacji społecznych, przy czym liczne uwagi i krytykę podmiotów opiniujących uznano za niezasadne.

Wniesiony w dniu 8 lutego 2021 roku na druku nr 917 projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw uzasadniano dostosowaniem prawa polskiego do zaleceń Rady Unii Europejskiej. Dotyczył on przede wszystkim wprowadzenia systemu monitoringu karier, co przyczynić miało się do harmonizacji i zwiększenia efektywności kształcenia zawodowego. Ta miałyby być realizowana przez urząd obsługujący ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz Instytut Badań Edukacyjnych. Pozyskiwanie danych miałyby miejsce z wielu źródeł, a w tym z uczelni wyższych czy Zakładu Ubezpieczeń Społecznych.

Wniesiony w dniu 18 czerwca 2020 roku na druku nr 464 projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe uzasadniano koniecznością usprawnienia obowiązujących aktualnie przepisów prawa w zakresie edukacji domowej. Zarówno tej prowadzonej na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, jak i w odniesieniu do polskich dzieci odbywających ją poza granicami kraju. Nadto celem nowelizacji było:

- zniesienie ograniczeń w wyborze szkoły ze względu na teren województwa;
- zniesienie wymogu uzyskiwania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- zapisanie na poziomie ustawy wysokości subwencji dla dzieci spełniających obowiązek szkolny lub nauki poza szkołą oraz podwyższenie go z 0,6 do 0,8 podstawowej subwencji;
- dopuszczenie do edukacji domowej polskich dzieci mieszkających za granicą przy ograniczonym finansowaniu z budżetu.

Wniesiony w dniu 30 listopada 2021 roku na druku nr 1812 projekt Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, zwany też "Lex Czarnek", przewidywał daleko idącą centralizację polskiego systemu edukacji, a w tym oddanie decyzyjności Ministrowi Edukacji i Nauki, a także kuratorom oświaty. Jego założeniem było, między innymi, umożliwienie odwołania dyrektora szkoły w przypadku niezrealizowania zaleceń kuratora oświaty. Jednocześnie odwołanie dyrektora szkoły bez pozytywnej opinii kuratora oświaty nie byłoby możliwe bez zgody kuratora oświaty. Przewidywał on także zmiany w zasadach wyboru dyrektora szkoły, jak też ograniczenie działalności organizacji społecznych w szkole, modyfikację warunków prowadzenia programów czy zmiany w nadzorze nad szkołami

niepublicznymi. Projekt został odebrany negatywnie przez społeczeństwo i był negatywnie zaopiniowany przez organizacje społeczne, a także środowisko nauczycielskie, rodziców i uczniów.<sup>477,478,479</sup> Zgodnie z treścią uzasadnienia projektu, celem nowelizacji było:

- zmodyfikowanie przepisów regulujących działalność oddziałów przygotowania wojskowego oraz rekrutację do tych oddziałów i szkół prowadzonych przez Ministra Obrony Narodowej;
- zmiany w przepisach regulujących dowożenie uczniów do szkół i placówek;
- uporządkowanie zadań kuratora oświaty przez uchylenie przepisu zobowiązującego kuratora oświaty do opracowywania programów wykorzystania środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, wyodrębnionych w budżecie wojewody;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie nadzoru pedagogicznego;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie powierzania stanowiska dyrektora szkoły lub placówki oraz powoływania na to stanowisko;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie składu komisji konkursowej powoływanej w celu wyłonienia kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki (zespołu szkół lub placówek), w tym na stanowisko dyrektora nowo zakładanej szkoły lub placówki (nowo zakładanego zespołu szkół lub placówek);
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie odwoływania nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły lub placówki oraz z innego stanowiska kierowniczego w szkole lub placówce;
- umożliwienie tworzenia szkół filialnych podporządkowanych publicznym szkołom artystycznym realizującym wyłącznie kształcenie artystyczne oraz możliwości nadawania imienia zespołowi szkół artystycznych;
- daleko idące zmiany w przepisach regulujących działanie w szkole lub placówce stowarzyszeń i innych organizacji;

---

<sup>477</sup> D. Chętkowski (2022), Miasteczko pod MEiN. Działo się! Tylko Czarnek się nie pofatygował w: Polityka.pl, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2185672,1,miasteczko-pod-mein-dzialo-sie-tylko-czarnek-sie-nie-pofatygowal.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2185672,1,miasteczko-pod-mein-dzialo-sie-tylko-czarnek-sie-nie-pofatygowal.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>478</sup> J. Cieśla (2022), Lex Czarnek. Uczniowie, rodzice, nauczyciele wzywają prezydenta do weta w: Polityka.pl, dostępne na [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154759,1,lex-czarnek-uczniowie-rodzice-nauczyciele-wzywaja-prezydenta-do-weta.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154759,1,lex-czarnek-uczniowie-rodzice-nauczyciele-wzywaja-prezydenta-do-weta.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>479</sup> A. Kierys (2022), Co ma Czarnek do Putina w: Polityka.pl, dostępne na: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2161021,1,co-ma-czarnek-do-putina.read> (dostęp: 30.04.2023)

- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie procedury likwidacji szkoły;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie tworzenia zespołu szkół lub placówek;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie arkusza organizacji szkoły i przedszkola;
- stworzenie rozwiązań dotyczących organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w okresie zawieszenia zajęć stacjonarnych w przedszkolach, szkołach i placówkach;
- zmianę organizacji indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, indywidualnego nauczania oraz kształcenia dzieci i młodzieży przebywających w podmiotach leczniczych;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie wzmocnienia nadzoru nad szkołami niepublicznymi;
- zmodyfikowanie przepisów w zakresie rekrutacji uczniów będących młodocianymi pracownikami do niepublicznych branżowych szkół pierwszego stopnia oraz kierowania ich na dokończanie teoretyczne w niepublicznej szkole branżowej pierwszego stopnia;
- wprowadzenie obowiązku stosowania przez niepubliczne przedszkola, szkoły i placówki przepisów w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie oceny pracy dyrektora szkoły;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie zawieszania dyrektora szkoły w pełnieniu obowiązków;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie wymogów dotyczących dopuszczanych do użytku szkolnego podręczników z zakresu kształcenia ogólnego;
- wprowadzenie obowiązku informowania podmiotu prowadzącego kwalifikacyjny kurs zawodowy, niebędącego jednostką systemu oświaty, o obowiązku zorganizowania egzaminu zawodowego dla osób, które ukończyły taki kurs oraz wyznaczenia terminu wskazania przez podmiot prowadzący kwalifikacyjny kurs zawodowy miejsca przeprowadzenia tego egzaminu;
- rozbudowę zakresu danych zbieranych w Systemie Informacji Oświatowej o dane dotyczące zadań szkoły lub placówki wobec uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka;

- stworzenie warunków do pozyskiwania danych osobowych i dziedzinowych nauczycieli przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych w celu prowadzenia analiz związanych - między innymi - ze skutkami epidemii;
- stworzenie możliwości wydłużenia terminu na dostosowanie lokali, w których zorganizowano oddziały przedszkolne;
- zmodyfikowanie rozwiązań w zakresie finansowania w ramach realizacji ustanowionego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania programu lub przedsięwzięcia;
- zmodyfikowanie terminu pierwszego szkolenia branżowego dla nauczycieli zatrudnionych do dnia 31 sierpnia 2020 roku;
- zmiany porządkujące i doprecyzowujące.

Wniesiony w dniu 24 marca 2022 roku na druku nr 2099 projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela uzasadniano potrzebą podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela. Temu zaś służyć ma wzrost wynagrodzeń nauczycieli, jak również wzrost nakładów finansowych, jakie państwo ponosi na oświatę. Zakładał on więc podwyżkę wynagrodzeń w edukacji oraz zwiększenie subwencji oświatowej. Stanowił zatem odpowiedź na postulaty, jakie środowisko nauczycielskie wysuwa od lat w kierunku kolejnych rządów.

Wniesiony w dniu 22 marca 2022 roku na druku nr 2096 projekt Ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw uzasadniano koniecznością przygotowania rozwiązań dotyczących organizacji i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, jak również egzaminu maturalnego. Zmiany te motywowano stanem epidemii wywołanym wirusem SARS-CoV-2. Projekt zakładał zmianę terminu przeprowadzania egzaminów, jak również ograniczenie liczby przedmiotów wymaganych na egzaminie ósmioklasisty oraz dawał możliwość ustalenia wymagań maturalnych bezpośrednio przez Ministra Edukacji i Nauki. Obok tego przewidywał on zmiany w postępowaniu rekrutacyjnym polegające głównie na wydłużeniu czasu rekrutacji. Zgodnie z uzasadnieniem projektu, celem nowelizacji było także:

- zwiększenie dostępności i podniesienie jakości wsparcia udzielanego dzieciom i młodzieży przez zwiększenie liczby specjalistów zatrudnianych w szkołach i placówkach o pedagoga specjalnego;

- dookreślenie przepisów związanych z monitorowaniem karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych;
- umożliwienie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania powoływania zespołów doradczych lub ekspertów na jego potrzeby;
- wprowadzenie obowiązku posiadania akredytacji na kształcenie ustawiczne w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych;
- wprowadzenie obowiązku uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty jako warunku wpisania niepublicznej placówki kształcenia ustawicznego lub niepublicznego centrum kształcenia zawodowego do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego;
- poszerzenie katalogu statutów niepublicznych szkół i placówek;
- doprecyzowanie niektórych przepisów przejściowych;
- uzupełnienie innych form wychowania przedszkolnego jako równoważnych ze szkołą lub przedszkolem;
- umożliwienie powierzenia realizacji programu „Za Życiem” osobom prawnym niebędącym jednostkami samorządu terytorialnego lub osobom fizycznym;
- przedłużenie powierzenia stanowisk dyrektorskich w jednostkach systemu oświaty w związku z okresem trwania epidemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2.

Wniesiony w dniu 15 kwietnia 2022 roku na druku nr 2183 projekt Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich uzasadniano koniecznością wprowadzenia zmian w postępowaniu z nieletnimi, co spowodować miały zmiany, jakie nastąpiły w rzeczywistości społecznej przez ostatnie 40 lat, bowiem tyle minęło od uchwalenia Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Zgodnie z uzasadnieniem projektu, celem nowelizacji było przede wszystkim:

- wprowadzenie minimalnego wieku nieletniego wykazującego przejawy demoralizacji, jaki określono na 10 lat;
- ujednoczenie czynów karalnych przez uznanie wszystkich wykroczeń popełnionych przez nieletniego powyżej 13 roku życia za czyn karalny;
- powołanie okręgowych ośrodków wychowawczych;
- zasadę obligatoryjnego orzeczenia umieszczania w zakładach poprawczych nieletnich, którzy dopuszczają się określonych czynów karalnych;

- zasadę przedłużania umieszczania nieletniego w ośrodkach wychowawczych na czas trwania postępowania;
- zwiększenie uprawnień dyrektorów szkoły przez umożliwienie im karania uczniów we własnym zakresie i bez powiadamiania policji lub sądu rodzinnego.

Wniesiony w dniu 17 czerwca 2022 roku na druku nr 2351 projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw uzasadniano koniecznością uproszczenia i ujednoczenia systemu awansu zawodowego nauczycieli, co przełożyć ma się na wzrost ich wynagrodzenia. Zaproponowano, aby ścieżka awansu zawodowego obejmowała cztery stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Uzyskanie awansu zawodowego miało być powiązane z oceną pracy nauczyciela. Dodatkowo założono niewielkie podwyższenie wynagrodzenia nauczycieli w pierwszych sześciu latach w szkole - o 20%. Projekt zakładał też podzielenie czasu pracy nauczycieli przez wyodrębnienie czasu dostępności w szkole, który to ma służyć prowadzeniu konsultacji dla uczniów, wychowanków lub ich opiekunów. Wydłuża również możliwość zasiadania w komisjach dyscyplinarnych dla nauczycieli z dwóch kadencji do trzech kadencji.

Wniesiony w dniu 28 kwietnia 2022 roku na druku nr 2323 projekt Ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe dotyczy wprowadzenia zmian w systemie zwrotu kosztów dowozu dzieci, młodzieży i uczniów z niepełnosprawnościami do przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych. Konsekwencją jego wprowadzenia, zgodnie z uzasadnieniem projektu, jest zwiększenie stawek minimalnych refundacji kosztów dowozu, za które odpowiada gmina. Jednocześnie w dalszym ciągu mają być one określone w drodze uchwały rady gminy.

Wniesiony w dniu 20 października 2022 roku na druku nr 2710 projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, nazywany też drugą wersją "Lex Czarnek", był w dużej mierze powtórzeniem poprzedniego projektu. Jego głównym założeniem było, jak poprzednio, zwiększenie kompetencji kuratorów oświaty, jako organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Zgłoszenie go jako projekt poselski umożliwiło procedowanie bez przeprowadzenia konsultacji społecznych i ominięcie procedur międzyresortowych. Również ten projekt przewidywał daleko idącą centralizację polskiego systemu edukacji, a w tym zwiększenie decyzyjności Ministra Edukacji i Nauki i kompetencji kuratorów oświaty.

## **5.2 Ścieżka legislacyjna**

### **5.2.1 Ustawa z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 9 października 2020 roku na druku nr 679. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Edukacji Narodowej.

Projekt Ustawy został w dniu 16 października 2020 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 3 listopada 2020 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Teresa Wargocka, mniejszość ich członków zgłosiła łącznie 1 wniosek, który dotyczył zmian w jej treści. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 730 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 18 listopada 2020 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka miały miejsce w dniu 19 listopada 2020 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Teresa Wargocka, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu

Terytorialnego i Polityki Regionalnej wniosły o odrzucenie wszystkich poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 19 listopada 2020 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 445 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 309 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 4 posłów, zaś 132 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto głosami Prawa i Sprawiedliwości, a także niektórych ugrupowań opozycyjnych.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw przekazano w dniu 20 listopada 2020 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu zaproponowała poprawki do projektu Ustawy. Te dotyczyły przede wszystkim niezdefiniowania pojęć, które w niej zastosowano. Stwierdzono również, że niektóre z elementów projektu należy dodatkowo doprecyzować.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej. Ta zebrała się w dniu 17 grudnia 2020 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Stachowiak-Różecka, połączone komisje wniosły o odrzucenie poprawek zaproponowanych przez izbę wyższą parlamentu..

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 17 grudnia 2020 roku, gdzie poprawki odrzucono bez głosowania.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw<sup>480</sup> w dniu 18 grudnia 2020

---

<sup>480</sup> Ustawa z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2021 poz. 4 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000004](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000004) (dostęp: 30.04.2023)



roku ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 22 grudnia 2020 roku.

Ustawę z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2021 roku pod pozycją 4 w dniu 4 stycznia 2021 roku.

### **5.2.2 Ustawa z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu działań oświatowych**

Projekt wniesiono w formie poselskiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 18 maja 2021 roku na druku nr 1199. Pod wnioskiem podpisała się grupa posłów związanych z Prawem i Sprawiedliwością, a także koalicjantami tej partii. Do reprezentowania wnioskodawców upoważniona została poseł Lidia Burzyńska.

Projekt Ustawy został w dniu 19 maja 2021 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 20 maja 2021 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1204 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu rozpatrzenia, projekt Ustawy został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 21 maja 2021 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 21 maja 2021 roku, a więc jeszcze tego samego dnia. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie

wszystkich poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 28 maja 2021 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 455 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 235 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 219 posłów, zaś 1 poseł wstrzymał się od głosu. Ustawę przyjęto głosami Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych przekazano w dniu 31 maja 2021 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 czerwca 2021 roku, wyższa izba parlamentu odrzuciła projekt Ustawy. Uzasadniono to wątpliwościami co do jawności i transparentności działań podejmowanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. W ocenie Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, brak wskazania celu, na jaki miałyby być przeznaczane środki finansowe, a także prawo do jednoosobowego podejmowania decyzji, budzi obawę o możliwość uznaniowego przyznawania funduszy. Regulacja w ocenie wyższej izby parlamentu ma charakter blankietowy, a jej jedynym beneficjentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Dodatkowo wskazano na brak przeprowadzenia konsultacji, które - zgodnie z zasadą demokratycznego państwa prawnego - winny zostać przeprowadzone.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Ta zebrała się w dniu 22 czerwca 2021 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie wniosku izby wyższej parlamentu.

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 24 czerwca 2021 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia uchwały Senatu Rzeczypospolitej Polskiej odrzucającej ustawę udział wzięło 430 posłów. Za odrzuceniem uchwały głosowało 241 posłów, przeciwko odrzuceniu uchwały głosowało 188 posłów, zaś 1

poseł wstrzymał się od głosu. Uchwałę odrzucono przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości, a także Konfederacji, Kukiz'15 i części posłów niezrzeszonych.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych<sup>481</sup> w dniu 28 czerwca 2021 roku ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 2 lipca 2021 roku.

Ustawę z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty i Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2021 roku pod pozycją 1237 w dniu 7 lipca 2021 roku.

### **5.2.3 Obywatelski projekt Ustawy o zmianie ustawy Karta nauczyciela**

Projekt wniesiono w formie obywatelskiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela<sup>482</sup> w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Został on przekazany posłom na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przez ówczesną Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbietę Witek, w dniu 18 listopada 2021 roku na druku nr 1840. Osobą uprawnioną do reprezentowania Komitetu Inicjatywy Ustawodawczej został Sławomir Broniarz, zaś na jego zastępcę wskazano Krzysztofa Baszczyńskiego.

Projekt Ustawy został w dniu 10 grudnia 2021 roku skierowany do opinii do organizacji samorządowych. Został on zaopiniowany pozytywnie przez Związek Województw Rzeczypospolitej Polskiej, zaś negatywnie przez Związek Powiatów Polskich. Opinie innych organizacji pozarządowych nie zostały wniesione lub nie są upublicznione.

Po uzyskaniu opinii, projekt Ustawy w dniu 14 grudnia 2021 roku został skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które miało miejsce w dniu 9 lutego 2022 roku.

W międzyczasie do projektu wpłynęła opinia z dnia 21 grudnia 2021 roku, w której Sąd Najwyższy Rzeczypospolitej Polskiej oświadczył, iż nie wnosi

---

<sup>481</sup> Ustawa z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty i ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2021 poz. 1237 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210001237](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210001237) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>482</sup> Obywatelski projekt ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, Druk nr 1840 (Polska), [www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1840](http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1840) (dostęp: 30.04.2023)

co do niego uwag, bowiem nie ma on wpływu na sprawy należące do właściwości sądów powszechnych. Jednocześnie w dniu 9 lutego 2022 roku, bezpośrednio przed pierwszym czytaniem, do projektu wpłynęło stanowisko Rady Ministrów, w którym to rząd zaopiniował go negatywnie.

Projekt Ustawy został w dniu 9 lutego 2022 roku przekazany do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej. Dotychczas nie został on przez nie rozpatrzony i tym samym jego proces legislacyjny pozostaje w toku (stan na dzień 10 stycznia 2023 roku).

#### **5.2.4 „Lex Wójcik”**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw<sup>483</sup> w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 6 grudnia 2021 roku na druku nr 1849. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został poseł Michał Wójcik.

Projekt Ustawy został w dniu 15 grudnia 2021 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Z powodu sprzeciwu społecznego, nie został on dotychczas (stan na dzień 20 stycznia 2023 roku) rozpatrzony. Prace nad nim zostały zawieszona, nadto brak jest informacji dotyczących możliwości ich wznowienia (stan na dzień 10 stycznia 2023 roku).

#### **5.2.5 Ustawa z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 8 lutego 2021 roku na druku nr 917. Pod wnioskiem

---

<sup>483</sup> Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1849 (Polska) [www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1849](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1849) (dostęp: 30.04.2023)

podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Edukacji i Nauki.

Projekt Ustawy został w dniu 10 lutego 2021 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 23 lutego 2021 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, nie zgłoszono wniosków co do treści projektu Ustawy. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, wniesiono na druku nr 961 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 24 lutego 2021 roku. Wynikiem posiedzenia była decyzja o niezwłocznym przystąpieniu do trzeciego czytania.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 25 lutego 2021 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 452 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 446 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 5 posłów, zaś 1 poseł wstrzymał się od głosu. Ustawę przyjęto głosami wszystkich ugrupowań.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw przekazano<sup>484</sup> w dniu 26 lutego 2021 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 1 kwietnia 2021 roku.

Ustawę z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2021 roku pod pozycją 619 w dniu 1 kwietnia 2021 roku.

---

<sup>484</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2021 poz. 619 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000619](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000619) (dostęp: 30.04.2023)

## **5.2.6 Ustawa z dnia 17 marca 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe**

Projekt wniesiono w formie poselskiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 18 czerwca 2020 roku na druku nr 464. Pod wnioskiem podpisali się posłowie Prawa i Sprawiedliwości. Do reprezentowania rządu upoważniony został Bartłomiej Wróblewski.

Projekt Ustawy został w dniu 25 czerwca 2021 roku skierowany do opinii do organizacji samorządowych. Został on zaopiniowany pozytywnie, lecz z wniesieniem uwag, przez Związek Województw Rzeczypospolitej Polskiej, zaś krytycznie przez Związek Powiatów Polskich. Opinie innych organizacji pozarządowych nie zostały wniesione lub nie są upublicznione.

Po uzyskaniu opinii, projekt Ustawy w dniu 7 lipca 2021 roku został skierowany do pierwszego czytania skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 23 lutego 2021 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Stachowiak-Różecka, przyjęto treść projektu bez wnoszenia uwag. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, wniesiono na druku nr 962 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie

W międzyczasie do projektu wpłynęła opinia z dnia 6 lipca 2020 roku, w której Sąd Najwyższy Rzeczypospolitej Polskiej oświadczył, iż nie wnosi co do niego uwag, bowiem nie ma on wpływu na sprawy należące do właściwości sądów powszechnych. Podobne oświadczenie pismem z dnia 10 września 2020 roku złożył Prokurator Krajowy.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 16 marca 2021 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania i rozpatrzenia zgłoszonej poprawki.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 17 stycznia 21 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Stachowiak-Różecka, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 17 marca 2021 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 444 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 393 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy zagłosowało 3 posłów, zaś 48 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto głosami wszystkich ugrupowań, za wyjątkiem Lewicy.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 17 marca 2021 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe<sup>485</sup> przekazano w dniu 18 marca 2021 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 21 kwietnia 2021 roku.

Ustawę z dnia 17 marca 2021 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2021 roku pod pozycją 762 w dniu 23 kwietnia 2021 roku.

### **5.2.7 „Lex Czarnek” z dnia 13 stycznia 2022 roku**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw<sup>486</sup> w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 30 listopada 2021 roku na druku nr 1812. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Edukacji i Nauki.

---

<sup>485</sup> Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, Dz.U. 2022 poz. 935 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>486</sup> Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1812 (Polska), [www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1812](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1812) (dostęp: 30.04.2023)

Projekt Ustawy został w dniu 30 listopada 2021 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Obrony Narodowej w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Obrony Narodowej pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Michała Jacha rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 4 stycznia 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Teresa Wargocka, członkowie wywodzący się z ugrupowań opozycyjnych zgłosiły łącznie 11 wniosków, które dotyczyły zmian w jej treści oraz jej odrzucenia. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 1895 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Obrony Narodowej, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 12 stycznia 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Obrony Narodowej w celu przedstawienia sprawozdania.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Obrony Narodowej pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Michała Jacha miały miejsce w dniu 13 stycznia 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Teresa Wargocka, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Obrony Narodowej wniosły o odrzucenie wszystkich wniosków i poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 13 stycznia 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 441 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 227 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 214 posłów, zaś 0 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych



innych ustaw przekazano w dniu 14 stycznia 2022 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu odrzuciła projekt Ustawy. Uzasadniono to faktem, iż jego przyjęcie spowodowałoby nadmierne zwiększenie uprawnień kuratorów oświaty, co odbyłoby się kosztem ograniczenia samodzielności jednostek samorządu terytorialnego. W efekcie zaś miałyby dojść do naruszenia zasady decentralizacji władzy publicznej, a także zasady pomocniczości. Nadto projekt ten naruszać miał prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, naruszając też standardy demokratycznego państwa prawnego.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Obrony Narodowej. Ta zebrała się w dniu 8 lutego 2022 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Teresa Wargocka, połączone komisje wniosły o odrzucenie uchwały izby wyższej parlamentu.<sup>487</sup>

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 9 lutego 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia uchwały Senatu Rzeczypospolitej Polskiej odrzucającej ustawę udział wzięło 455 posłów. Za odrzuceniem uchwały głosowało 233 posłów, przeciwko odrzuceniu uchwały głosowało 220 posłów, zaś 2 posłów wstrzymał się od głosu. Uchwałę odrzucono przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości oraz Kukiz'15 i części posłów niezrzeszonych.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw w dniu 10 lutego 2022 roku ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.<sup>488</sup>

W dniu 2 marca 2022 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej odmówił podpisania Ustawy z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe

---

<sup>487</sup> K. Słowik., A. Kwiatkowska (2022), Sejm przyjął "lex Czarnek". Wcześniej odrzucono wniosek opozycji w: Wyborcza.pl, dostępne na: [www.wyborcza.pl/7,75398,29107190,sejm-przyjmie-dzis-lex-czarnek-bedzie-glosowanie.html](http://www.wyborcza.pl/7,75398,29107190,sejm-przyjmie-dzis-lex-czarnek-bedzie-glosowanie.html) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>488</sup> J. Cieśla (2022), Lex Czarnek przyjęte, teraz szkoła jest w rękach Dudy w: Polityka.pl, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154037,1,lex-czarnek-przyjete-teraz-szkola-jest-w-rekach-dudy.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154037,1,lex-czarnek-przyjete-teraz-szkola-jest-w-rekach-dudy.read) (dostęp: 30.04.2023)

oraz niektórych innych ustaw<sup>489</sup>. Umotywował on to „wątpliwościami dotyczącymi poszanowania praw i roli rodziców niepełnoletnich uczniów w procesie decydowania o organizatorach i treści zajęć dodatkowych oraz roli i zadań kuratora oświaty lub specjalistycznej jednostki nadzoru”. Zaznaczył jednocześnie, iż stanowisko to oparł na szeroko pojętych konsultacjach i obserwacjach społecznych. Dodatkowo wskazał on również na wątpliwości co do nadmiernego ograniczenia samodzielności jednostek samorządu terytorialnego, które prowadzą szkoły publiczne. Powtórzył tym samym argumenty podnoszone przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej.<sup>490</sup>

Prace nad projektem Ustawy nie zostały zakończone z uwagi na prezydenckie veto i brak porozumienia co do ewentualnej noweli.

### **5.2.8 Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela**

Projekt wniesiono w formie poselskiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 22 marca 2022 roku na druku nr 2099. Pod wnioskiem podpisali się posłowie Prawa i Sprawiedliwości. Do reprezentowania rządu upoważniona została Lidia Burzyńska.

Projekt Ustawy został w dniu 22 marca 2022 roku skierowany do opinii do organizacji samorządowych. Został on oceniony krytycznie przez Związek Powiatów Polskich, który uznał go dodatkowo za nieprecyzyjny w zakresie skutków finansowych. Opinie innych organizacji pozarządowych nie zostały wniesione lub nie są upublicznione.

Po uzyskaniu opinii, projekt Ustawy w dniu 23 marca 2022 roku został skierowany do pierwszego czytania skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod

---

<sup>489</sup> Wniosek Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, *Odmowa podpisania Ustawy z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw*, [https://www.prezydent.pl/storage/file/core\\_files/2022/3/3/e67232714a3e3b44782746351e164dbe/Wniosek%20o%20ponowne%20rozpatrzenie%20noweli%20ustawy%20Prawo%20Oswiatowe.pdf](https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2022/3/3/e67232714a3e3b44782746351e164dbe/Wniosek%20o%20ponowne%20rozpatrzenie%20noweli%20ustawy%20Prawo%20Oswiatowe.pdf) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>490</sup> J. Cieśla (2022), Duda wetuje lex Czarnek. Ale nie popadajmy w euforię w: Polityka.pl, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2156823,1,duda-wetuje-lex-czarnek-ale-nie-popadajmy-w-euforie.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2156823,1,duda-wetuje-lex-czarnek-ale-nie-popadajmy-w-euforie.read) (dostęp: 30.04.2023)

przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 23 marca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, przyjęto treść projektu bez wnoszenia uwag. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, wniesiono na druku nr 2106 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie

W międzyczasie do projektu wpłynęła opinia z dnia 29 marca 2022 roku, w której Sąd Najwyższy Rzeczypospolitej Polskiej oświadczył, iż nie wnosi co do niego uwag, bowiem nie ma on wpływu na sprawy należące do właściwości sądów powszechnych.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 23 marca 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania i rozpatrzenia zgłoszonych poprawek.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 23 marca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Mirosława Lidia Burzyńska, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 24 marca 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 458 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 458 posłów przy braku głosów przeciwnych i wstrzymujących się. Ustawę przyjęto głosami wszystkich ugrupowań.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela przekazano w dniu 25 marca 2022 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu zaproponowała poprawki do projektu Ustawy. Te dotyczyły przede wszystkim podwyższenia średniego wynagrodzenia nauczycieli oraz zwiększenia części

oświatowej subwencji ogólnej, co miało na celu zapewnienie środków na jego sfinansowanie.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Ta zebrała się w dniu 27 kwietnia 2022 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą była Lidia Burzyńska, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie poprawek zaproponowanych przez izbę wyższą parlamentu..

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 28 kwietnia 2022 roku, gdzie poprawki odrzucono bez głosowania.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela<sup>491</sup> w dniu 28 kwietnia 2022 roku ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 28 kwietnia 2022 roku.

Ustawę z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2022 roku pod pozycją 935 w dniu 29 kwietnia 2022 roku.

### **5.2.9 Ustawa z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 22 marca 2022 roku na druku nr 2096. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Edukacji Narodowej.

Projekt Ustawy został w dniu 24 marca 2022 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła

---

<sup>491</sup> Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, Dz.U. 2022 poz. 935 (Polska), [www.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935](http://www.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935) (dostęp: 30.04.2023)

projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 24 marca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Sławomir Skwarek, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 2117 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 24 marca 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania i rozpatrzenia zgłoszonych poprawek.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 5 kwietnia 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Sławomir Skwarek, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 7 kwietnia 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 456 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 437 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosował 1 poseł, zaś 18 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto głosami wszystkich ugrupowań.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw przekazano w dniu 8 kwietnia 2022 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu zaproponowała poprawki do projektu Ustawy. Te dotyczyły przede wszystkim ograniczenia specjalnych uprawnień dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, jak również braku zgody na wprowadzenie przepisów określających sposób ustalania wynagrodzenia nauczycieli.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Ta zebrała się w dniu 11 maja 2022 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej. Podczas

posiedzenia, którego sprawozdawcą był Sławomir Skwarek, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o przyjęcie dwóch poprawek zaproponowanych przez izbę wyższą parlamentu oraz odrzucenie pozostałych dziewięciu poprawek.

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 12 maja 2022 roku, gdzie projekt Ustawy przyjęto zgodnie z zaleceniami Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw<sup>492</sup> ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 12 maja 2022 roku.

Ustawę z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2022 roku pod pozycją 1116 w dniu 26 maja 2022 roku.

### **5.2.10 Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 15 kwietnia 2022 roku na druku nr 2183. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Sprawiedliwości.

Projekt Ustawy został w dniu 21 kwietnia 2022 roku skierowany do pierwszego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 28 kwietnia 2022 roku, a następnie w dniu 12 maja 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym skierowania projektu Ustawy do Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka wzięło udział 453 posłów. Głosowano w trybie większości zwykłej. Za skierowaniem zagłosowało 453 posłów, przeciwko skierowaniu zagłosowało 45 posłów, zaś 0 posłów

---

<sup>492</sup> Ustawa z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022 poz. 1116 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001116](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001116) (dostęp: 30.04.2023)

wstrzymało się od głosu. Tym samym projekt skierowano do Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka.

Następnie zaś Komisja Sprawiedliwości i Praw Człowieka pod przewodnictwem Marka Asta rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 7 czerwca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Daniel Milewski, przyjęto treść projektu z jednoczesnym wskazaniem wniosków mniejszości. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka, wniesiono na druku nr 2311 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Sprawiedliwości i Praw Człowieka, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 8 czerwca 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było niezwłoczne przystąpienie do trzeciego czytania.

W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 450 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 229 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 209 posłów, zaś 12 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości oraz Kukiz'15.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich przekazano w dniu 10 czerwca 2022 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu odrzuciła projekt Ustawy. Uzasadniono to opinią, iż zawarte w niej rozwiązania są zbyt restrykcyjne, opresyjne i niepostępowe. Zdaniem senatorów prowadzi ona do zaostrzenia zasad odpowiedzialności nieletnich przy braku wskazania na rozwiązania problemów, z jakimi się mierzą. Ma ona również pomijać dorobek psychologii rozwojowej i pedagogiki specjalnej, stawiając na brak zmian w katalogu środków wychowawczych i poprawczych przy braku wprowadzenia funkcjonalnego doskonalenia systemu resocjalizacji nieletnich. W tym również ma ona pozwalać na nadmierną ingerencję w prywatność i godność nieletnich, co w efekcie prowadzić może do ich zawstydzania, poniżania i upokarzania.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka. Ta zebrała się w dniu 6 lipca 2022 roku pod kierownictwem Marka Asta. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Daniel Milewski, Komisja Sprawiedliwości i Praw Człowieka wniosła o odrzucenie poprawek zaproponowanych przez izbę wyższą parlamentu.

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 7 lipca 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia uchwały Senatu Rzeczypospolitej Polskiej odrzucającej ustawę udział wzięło 443 posłów. Za odrzuceniem uchwały głosowało 230 posłów, przeciwko odrzuceniu uchwały głosowało 202 posłów, zaś 11 posłów wstrzymał się od głosu. Uchwałę odrzucono przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości oraz Kukiz'15 i części posłów niezrzeszonych.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich<sup>493</sup> ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 20 lipca 2022 roku.

Ustawę z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2022 roku pod pozycją 1700 w dniu 12 sierpnia 2022 roku.

### **5.2.11 Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy - Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw**

Projekt wniesiono w formie rządowego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 17 czerwca 2022 roku na druku nr 2351. Pod wnioskiem podpisał się Prezes Rady Ministrów, Mateusz Morawiecki. Do reprezentowania rządu upoważniony został Minister Edukacji Narodowej.

Projekt Ustawy został w dniu 17 czerwca 2022 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła

---

<sup>493</sup> Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022 poz. 1700 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001700](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001700) (dostęp: 30.04.2023)



projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 21 czerwca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Andrzej Kryj, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 2537 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 22 czerwca 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania oraz rozpatrzenia zgłoszonych poprawek i wniosku o odrzucenie projektu w całości.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 22 czerwca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Andrzej Kryj, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych, rekomendując jednocześnie przyjęcie poprawek zgłoszonych przez posłów Prawa i Sprawiedliwości.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 23 czerwca 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 448 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 241 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 204 posłów, zaś 3 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto głosami posłów Prawa i Sprawiedliwości, Konfederacji i Kukiz'15.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 23 czerwca 2022 roku Ustawy o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw przekazano w dniu 24 czerwca 2022 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu zaproponowała poprawki do projektu Ustawy. Te dotyczyły przede wszystkim ograniczenia szczegółowego trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, jak też zwiększenia wynagrodzenia dla wszystkich grup nauczycieli.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Ta zebrała się w dniu 4 sierpnia 2022 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Andrzej Kryj, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o przyjęcie czterech poprawek zaproponowanych przez izbę wyższą parlamentu oraz odrzucenie pozostałych pięciu poprawek.

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 5 sierpnia 2022 roku, gdzie projekt Ustawy przyjęto zgodnie z zaleceniami Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw<sup>494</sup> ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który podpisał ją w dniu 8 sierpnia 2022 roku.

Ustawę z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie Ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2022 roku pod pozycją 1730 w dniu 18 sierpnia 2022 roku.

### **5.2.12 Ustawa z dnia 15 września 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych**

Projekt wniesiono w formie senackiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 28 kwietnia 2022 roku na druku nr 2323. Pod wnioskiem podpisał się Marszałek Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, Tomasz Grodzki. Do reprezentowania izby wyższej parlamentu upoważniona została Magdalena Kochan.

Projekt Ustawy został w dniu 8 czerwca 2022 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej. Następnie zaś Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod

---

<sup>494</sup> Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022 poz. 1730 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001730](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001730) (dostęp: 30.04.2023)

przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 6 lipca 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Zbigniew Dolata, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez większość członków połączonych komisji, wniesiono na druk nr 2424 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisję Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 14 września 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej w celu przedstawienia sprawozdania oraz rozpatrzenia zgłoszonych poprawek.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej i Tomasza Ławniczaka miały miejsce w dniu 14 września 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Zbigniew Dolata, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisja Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej wniosła o przyjęcie poprawek zgłoszonych przez posłów Prawa i Sprawiedliwości.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 15 września 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 444 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 443 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 0 posłów, zaś 1 poseł wstrzymał się od głosu. Ustawę przyjęto głosami posłów wszystkich ugrupowań.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 15 września 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych<sup>495</sup> przekazano w dniu 19 września 2022 roku Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej nie wniósł do niej poprawek. Akt prawny

---

<sup>495</sup> Ustawa z dnia 15 września 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2022 poz. 2089 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220002089](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220002089) (dostęp: 30.04.2023)

został podpisany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Andrzeja Dudę, w dniu 19 października 2022 roku.

Ustawę z dnia 15 września 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz Ustawy o finansowaniu zadań oświatowych opublikowano w Dzienniku Ustaw z 2022 roku pod pozycją 2089 w dniu 10 października 2022 roku.

### **5.2.13 „Lex Czarnek” z dnia 4 listopada 2022 roku**

Projekt wniesiono w formie poselskiego projektu Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw<sup>496</sup> w trakcie trwania IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. Trafił on do ówczesnej Marszałkini Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Elżbiety Witek, w dniu 20 października 2022 roku na druku nr 2710. Pod wnioskiem podpisali się posłowie Prawa i Sprawiedliwości. Do reprezentowania rządu upoważniony został Tomasz Zieliński.<sup>497</sup>

Projekt Ustawy został w dniu 25 października 2022 roku skierowany do opinii do organizacji samorządowych. Został on oceniony negatywnie przez Związek Miast Polskich, które zarzuciło mu, iż wprowadza jeszcze dalej idące zmiany, aniżeli poprzedni złożony projekt nazywany „Lex Czarnek”. Związek Powiatów Polskich zarzucił zaś Kancelarii Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej pozorowanie konsultacji społecznych i marginalizowanie głosu środowiska samorządowego, bowiem korespondencja dotycząca przedłożenia opinii do projektu Ustawy została doręczona mu na dwie godziny przed jej pierwszym czytaniem. Opinie innych organizacji pozarządowych nie zostały wniesione lub nie są upublicznione.

Projekt Ustawy został w dniu 25 października 2022 roku skierowany do pierwszego czytania w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu rozpatrzenia.

Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej rozpatrzyła projekt Ustawy na posiedzeniu w dniu 26 października 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Tomasz Zieliński, przyjęto treść projektu. W związku z przyjęciem treści projektu Ustawy przez

---

<sup>496</sup> Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 2710 (Polska), [www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/druk.xsp?nr=2710](http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/druk.xsp?nr=2710) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>497</sup> D. Jaworska (2022), Projekt "lex Czarnek 2.0" wraca do Sejmu. Czarnek zignorował weto prezydenta? w: TOK FM, dostępne na: [www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,29103249,projekt-lex-czarnek-2-0-wraca-do-sejmu-czarnek-zignorowal.html](http://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,29103249,projekt-lex-czarnek-2-0-wraca-do-sejmu-czarnek-zignorowal.html) (dostęp: 30.04.2023)

większość członków połączonych komisji, wniesiono na druku nr 2719 do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej o jej uchwalenie.

Wobec wniosku złożonego przez Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży, projekt został skierowany do drugiego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 3 listopada 2022 roku. Wynikiem posiedzenia było ponowne skierowanie projektu do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w celu przedstawienia sprawozdania oraz rozpatrzenia zgłoszonych poprawek.

Prace nad projektem Ustawy w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pod przewodnictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej miały miejsce w dniu 4 listopada 2022 roku. Podczas posiedzenia, którego sprawozdawcą był Tomasz Zieliński, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie wszystkich wniosków i poprawek zgłoszonych przez posłów wywodzących się z partii opozycyjnych.

Następnie projekt Ustawy skierowano do trzeciego czytania na posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które odbyło się w dniu 4 listopada 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym przyjęcia projektu Ustawy w trzecim czytaniu udział wzięło 454 posłów. Za przyjęciem projektu Ustawy głosowało 230 posłów, przeciwko przyjęciu projektu Ustawy głosowało 220 posłów, zaś 4 posłów wstrzymało się od głosu. Ustawę przyjęto przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec przyjęcia projektu Ustawy przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawę z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw przekazano w dniu 7 listopada 2022 roku do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz do Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, wyższa izba parlamentu odrzuciła projekt Ustawy. Uzasadniono to faktem, iż stanowi ona powtórzenie regulacji zawartych w projekcie Ustawy z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw. Tym samym w stanowisku Senatu Rzeczypospolitej Polskiej wskazano na te same argumenty przemawiające za jej odrzuceniem. Zaznaczono dodatkowo, że projekt Ustawy wniesiono przy braku zachowania zasad przyzwoitej legislacji, tj. z pominięciem konsultacji społecznych.

W związku z uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, projekt Ustawy skierowano ponownie do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Ta zebrała się w dniu 30 listopada 2022 roku pod kierownictwem Mirosławy Stachowiak-Różeckiej. Podczas

posiedzenia, którego sprawozdawcą był Tomasz Zieliński, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła o odrzucenie uchwały izby wyższej parlamentu.

Następnie stanowisko Senatu Rzeczypospolitej Polskiej było rozpatrywane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na posiedzeniu, które odbyło się w dniu 1 grudnia 2022 roku. W głosowaniu dotyczącym odrzucenia uchwały Senatu Rzeczypospolitej Polskiej odrzucającej ustawę udział wzięło 444 posłów. Za odrzuceniem uchwały głosowało 224 posłów, przeciwko odrzuceniu uchwały głosowało 218 posłów, zaś 2 posłów wstrzymał się od głosu. Uchwałę odrzucono przede wszystkim głosami Prawa i Sprawiedliwości.

Wobec powyższego, Ustawę z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw w dniu 2 grudnia 2022 roku ponownie przekazano do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

W dniu 20 grudnia 2022 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej odmówił podpisania Ustawy z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw<sup>498</sup>. Umotywował on to wpływem 133 listów protestacyjnych, które podpisało często nawet kilkadziesiąt różnych organizacji lub kilkanaście tysięcy osób. W uzasadnieniu podniósł on brak społecznego kompromisu co do treści zmian.<sup>499,500</sup>

Prace nad projektem Ustawy nie zostały zakończone z uwagi na prezydenckie veto i brak porozumienia co do ewentualnej noweli.

Zważyć należy na to, iż Ustawę rozpatrywano z przedstawionym przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej projektem Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe, który wpłynął do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 3 lipca 2020 roku na druku nr 458. Ten do 2022 roku znajdował się w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, aby następnie - przez wspólne rozpatrywanie - został prace legislacyjne nad nim nie zostały zakończone.

---

<sup>498</sup> Wniosek Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, *Odmowa podpisania Ustawy z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw*, [https://www.prezydent.pl/storage/file/core\\_files/2022/12/21/82085bceb9687c8d644af05ea9d4cbd4/Weto%20do%20ustawy%20z%20dnia%204%20listopada%202022%20roku%20o%20zmianie%20ustawy%20-%20Prawo%20o%20C5%9Bwiatowe%20oraz%20niekt%C3%B3rych%20innych%20ustaw.pdf](https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2022/12/21/82085bceb9687c8d644af05ea9d4cbd4/Weto%20do%20ustawy%20z%20dnia%204%20listopada%202022%20roku%20o%20zmianie%20ustawy%20-%20Prawo%20o%20C5%9Bwiatowe%20oraz%20niekt%C3%B3rych%20innych%20ustaw.pdf) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>499</sup> J. Cieśla, A. Szczerbiak (2022), To już nie jest lex Czarnek 2.0. To lex Czarnek turbo w: *Polityka.pl*, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2187114,1,to-juz-nie-jest-lex-czarnek-20-to-lex-czarnek-turbo.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2187114,1,to-juz-nie-jest-lex-czarnek-20-to-lex-czarnek-turbo.read) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>500</sup> J. Cieśla (2022), Lex Czarnek 2.0 zawetowane. Duda zaskoczył, strach myśleć, co dalej w: *Polityka.pl*, dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2194134,1,lex-czarnek-20-zawetowane-duda-zaskoczyl-strach-myslec-co-dalej.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2194134,1,lex-czarnek-20-zawetowane-duda-zaskoczyl-strach-myslec-co-dalej.read) (dostęp: 30.04.2023)

### 6.3 Realizacja założeń reformy

Pełna obserwacja realizacji zmian, które miały nastąpić w wyniku reformy polskiej polityki edukacyjnej jest niemożliwa z uwagi na to, iż następowały one już w trakcie pisania niniejszej rozprawy i w dalszym ciągu postępują. Jednakże dwukrotne odmówienie podpisania projektów nowelizacji przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, bezsprzecznie uniemożliwiło Przemysławowi Czarnkowi przeprowadzenie głębokich i radykalnych reform, które zapowiadał. Także łatwe do zaobserwowania nastroje społeczne nie służą temu, aby był on w stanie przeprowadzić je do końca IX kadencji Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej.

Jednym z najważniejszych celów, który postawił sobie Przemysław Czarnek, była poprawa jakości kształcenia i edukacji w Polsce. W tym celu zapowiedział, między innymi, wprowadzenie radykalnych zmian w programie nauczania, zwiększenie liczby godzin języka polskiego i historii, jak również wdrożenie innowacyjnych metod nauczania. Jednakże, do tej pory nie zostały wprowadzone konkretnie zdefiniowane i skuteczne programy działania, które mogłyby realnie poprawić jakość edukacji. Samo zwiększenie liczby tych godzin nie ma prawa odnieść oczekiwanych skutków.<sup>501,502</sup>

Innym jego celem było przeciwdziałanie rzekomej erozji wartości i moralności wśród młodzieży. W tym celu planował zmiany w programie nauczania religii i etyki oraz organizację szkoleń dla nauczycieli. Jednakże, w tym zakresie nie zostały wprowadzone konkretne działania, które mogłyby rzeczywiście wpłynąć na poprawę sytuacji.<sup>503,504</sup>

Ministerstwo Edukacji i Nauki podejmowało różne inicjatywy, lecz brakowało konkretnych działań i programów, które mogłyby przynieść wymierne efekty w zakresie poprawy jakości edukacji i nauki w Polsce. W zamian zaś przedstawiane były

---

<sup>501</sup> K. Lubnauer, Czarne dwa lata polskiej edukacji w: Instytut Obywatelski, dostępne na: [www.institutobywatelski.pl/opinie/410-czarne-dwa-lata-polskiej-edukacji](http://www.institutobywatelski.pl/opinie/410-czarne-dwa-lata-polskiej-edukacji) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>502</sup> A. Ambroziak (2021), Czarnka pomysł na powrót do szkół: więcej zajęć, stresu i... chudsze dziewczynki w: OKO.press, dostępne na: [www.oko.press/czarnka-pomysl-na-powrot-do-szkol](http://www.oko.press/czarnka-pomysl-na-powrot-do-szkol) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>503</sup> D. Gołdyn, Czarnek już wie. Znalazł przyczynę agresji wśród młodzieży w: Radio ZET, dostępne na: [www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy](http://www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>504</sup> D. Gołdyn, Czarnek już wie. Znalazł przyczynę agresji wśród młodzieży w: Radio ZET, dostępne na: [www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy](http://www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy) (dostęp: 30.04.2023)

projekty aktów normatywnych w dużej mierze światopoglądowe, a więc oparte na zmianach w całości innym zakresie.

Ocena społeczna ministra Przemysława Czarnka jest dość zróżnicowana. Część społeczeństwa, a szczególnie środowiska konserwatywne i religijne, ceni jego radykalne stanowisko w kwestiach edukacji i moralności, a także jego aktywne podejście do sprawy reformy oświaty. Jednakże, część społeczeństwa silnie krytykuje jego decyzje i działania.

Jednym z najbardziej kontrowersyjnych działań ministra Czarnka było wprowadzenie zmian w programie nauczania, a także zmiany w nauczaniu seksualności i edukacji seksualnej. Te decyzje spotkały się z krytyką ze strony niektórych grup społecznych. Z punktu widzenia autora niniejszej rozprawy - psychologa - ich pełna realizacja zagrażałaby nie tylko jakości edukacji, ale i zdrowiu psychicznemu młodzieży.

Mimo tego, jak wynika z osobistych obserwacji autora oraz wypowiedzi publicznych czynionych Przemysława Czarnka, nie poddaje się on w realizowaniu założonych przez siebie zmian polskiej polityki edukacyjnej. Tym samym w kolejnych miesiącach spodziewane jest wniesienie do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej projektu nowelizacji, którą roboczo nazwać można trzecią wersją „Lex Czarnek”.

#### **6.4 Wartość reformy i jej rzeczywisty wpływ na politykę edukacyjną**

Podstawy programowe w Polsce do momentu zmian wprowadzonych przez Przemysława Czarnka, przeszły trzy istotne zmiany, które miały wpływ na podejście do tworzenia programów nauczania, podręczników i innych materiałów edukacyjnych, a także na ocenę efektów nauczania. W reformie z 1999 roku wprowadzono nowe podstawy programowe, umożliwiające tworzenie różnorodnych programów nauczania i wybór spośród kilku podręczników, a nawet rozwijanie autorskich programów. Dodatkowo, wdrożono system standaryzowanych egzaminów zewnętrznych, które były przeprowadzane na zakończenie każdego etapu edukacji, a pierwszy z nich odbył się w 2002 roku. W rezultacie, szkoły i nauczyciele zyskali większą autonomię w wyborze metod i treści nauczania, choć równocześnie wprowadzono system oceny pracy szkół poprzez egzaminy i ocenę efektów nauczania.



Kolejna ważna reforma podstaw programowych miała miejsce w latach 2007-2008, kiedy to wzmocniono autonomię szkół i nauczycieli przez większą swobodę w organizacji treści nauczania oraz wybór materiałów edukacyjnych. Te zmiany przyniosły postęp w kierunku większej niezależności szkół i nauczycieli. Jednak po likwidacji gimnazjów, co miało miejsce w 2015 roku, wprowadzono zmiany o charakterze regresywnym. Liczba egzaminów została zmniejszona przez zlikwidowanie egzaminu gimnazjalnego, a większy nacisk położono na realizowanie treści opisanych w podstawach programowych. Nadto przywrócono podział na przedmioty w naukach przyrodniczych dla uczniów na drugim etapie nauczania w szkołach podstawowych.

Trudno jednoznacznie określić wartość zmian dokonanych przez Przemysława Czarnka w polityce edukacyjnej, ponieważ ocena ta zależy od perspektywy i wartości, jakie ktoś przyjmuje wobec edukacji. Jednakże, można zidentyfikować kilka zmian, które wpłynęły na politykę edukacyjną w Polsce, a także ocenić ich rzeczywisty wpływ na system oświaty.

Zmiany następujące w wyniku pomysłów Przemysława Czarnka miałyby charakter reformy, gdyby te wchodziły w życie. Jednakże prezydenckie weto powoduje, że wprowadzane są tylko częściowe modyfikacje polityki edukacyjnej. Te zaś nie wypełniają definicji reformy. Mają charakter światopoglądowy i w założeniu modernizacyjny.<sup>505</sup> Zmiany proponowane przez Przemysława Czarnka są związane z określonymi przekonaniem, wartościami czy ideologią. Te przekonania mogą obejmować różne aspekty, takie jak podejście do nauczania, wychowania czy treści programowych. Reforma o charakterze światopoglądowym ma na celu wprowadzenie zmian, które odpowiadają określonym wartościom i przekonaniom politycznym lub religijnym. Założeniem tych modyfikacji jest również rzekoma modernizacja systemu edukacyjnego. Oznacza to, że zmiany mają na celu dostosowanie systemu do określonych standardów, technologii i wymagań społecznych, lecz jedynie tych wybranych, spójnych z wizją polityczną. Niektóre zmiany wprowadzają jednak nowe metody nauczania, nowe technologie edukacyjne, reformę programów nauczania oraz dostosowanie treści do wskazanych wyzwań społecznych. Niemniej jednak nie można mówić o pełnej reformie polityki edukacyjnej. Prawdziwa reforma wymagałaby szeroko zakrojonych zmian, które dotyczyłyby wielu obszarów systemu edukacyjnego.

---

<sup>505</sup> B. Śliwierski, *Reformowanie oświaty w Polsce w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 387-394

Z całą pewnością pomysły Przemysława Czarnka mogą być postrzegane jako inicjatywa polityczna, w której to on, jako decydent na wysokim stanowisku, proponuje zmiany i modyfikacje w polityce edukacyjnej. Decyzje te są podejmowane na podstawie określonych przekonań politycznych, ideologicznych lub światopoglądowych, które reprezentuje ten polityk. Jako osoba zajmująca stanowisko w rządzie, ma on wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących polityki edukacyjnej i może inicjować zmiany zgodnie z własnymi przekonaniami. Nadto nie są one determinowane wolą społeczeństwa, ale narzucane z góry. Jak wykazano, często wbrew woli pokaźnej części społeczeństwa i przy ogromnej krytyce. Stąd też należy uznać je za wprowadzane odgórnie.<sup>506</sup>

Jedną z najważniejszych zmian wprowadzonych przez Przemysława Czarnka było zwiększenie liczby godzin języka polskiego i historii w szkołach. Ta decyzja spotkała się z poparciem środowisk konserwatywnych, które uważają, że nauczanie tych przedmiotów jest ważne dla kształtowania tożsamości narodowej i umiejętności poruszania się w polskiej kulturze i historii. Jednakże, zwiększenie liczby godzin tych przedmiotów wymagało przesunięcia lub ograniczenia innych przedmiotów, co może mieć negatywny wpływ na ogólną jakość edukacji.

Kolejną zmianą było wprowadzenie zmian w nauczaniu seksualności i edukacji seksualnej. Minister Czarnek zapowiedział zmniejszenie roli edukacji seksualnej w szkołach, co spotkało się z krytyką ze strony środowisk liberalnych i organizacji zajmujących się prawami człowieka. Należy bowiem wskazać, że edukacja seksualna jest ważnym elementem zapobiegania przemocy seksualnej, chorobom przenoszonym drogą płciową czy niechcianym ciążom. Stąd też brak edukacji seksualnej może prowadzić do niewłaściwych zachowań młodzieży.

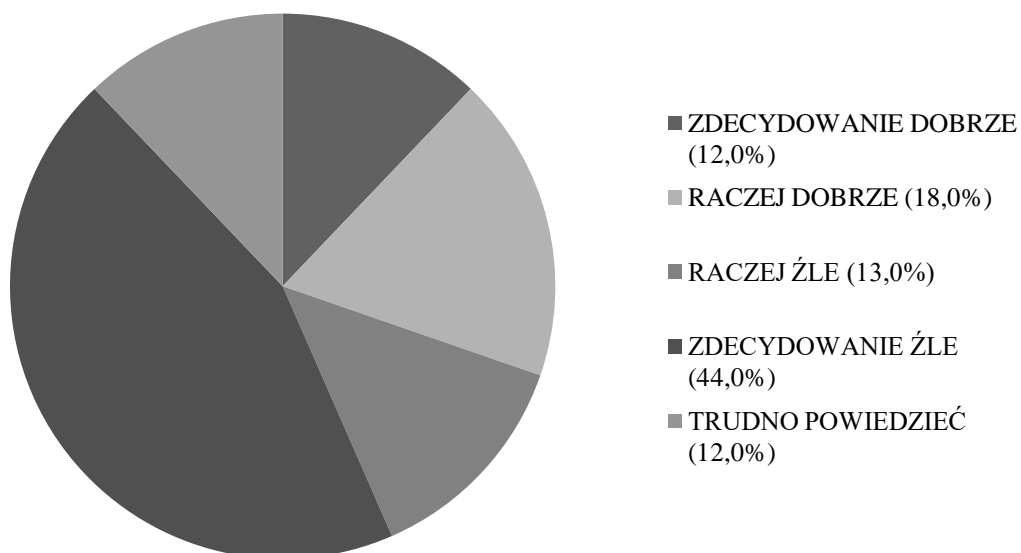
Wprowadzone zmiany miały różne efekty w polityce edukacyjnej. Jedne z nich spotkały się z poparciem ze strony środowisk konserwatywnych, a inne z krytyką ze strony środowisk liberalnych i nauczycieli. Zmiany te wpłynęły na politykę edukacyjną w Polsce, ale ich wartość i rzeczywisty wpływ zależy od perspektywy i wartości.

Co jednak bardzo istotne, Przemysław Czarnek w roli Ministra Edukacji i Nauki od początku sprawowania funkcji Ministra Edukacji Narodowej, a następnie Ministra Edukacji i Nauki, nie cieszy się szerokim poparciem społecznym. Jego odbiór

---

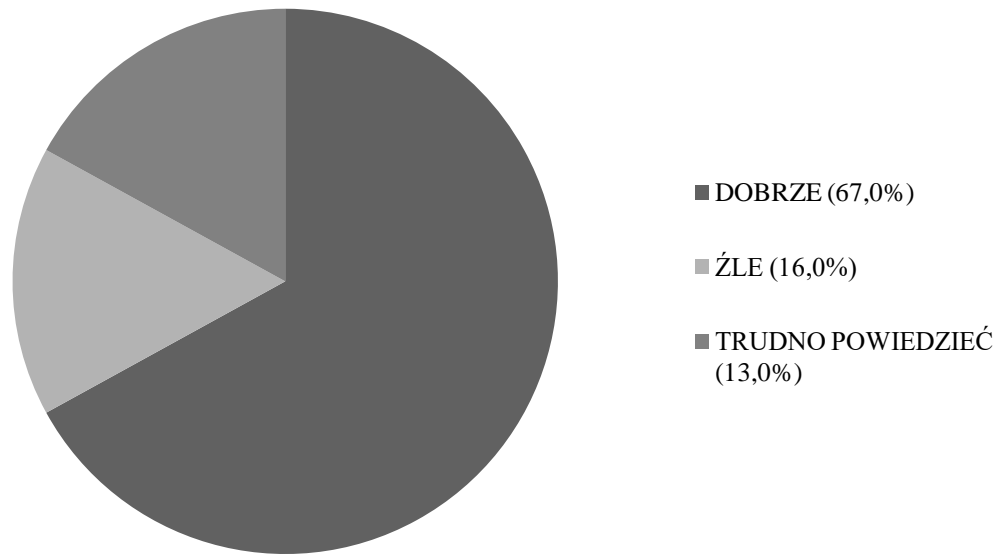
<sup>506</sup> ibidem

społeczny pozostaje bowiem negatywny, o czym świadczą nie tylko liczne protesty czy publicznie deklarowany brak poparcia ze strony nauczycielskich organizacji związkowych, ale też badania sondażowe. W tym obszerne badanie wykonane przez IPSOS na zlecenie OKO.press i Gazety Wyborczej.

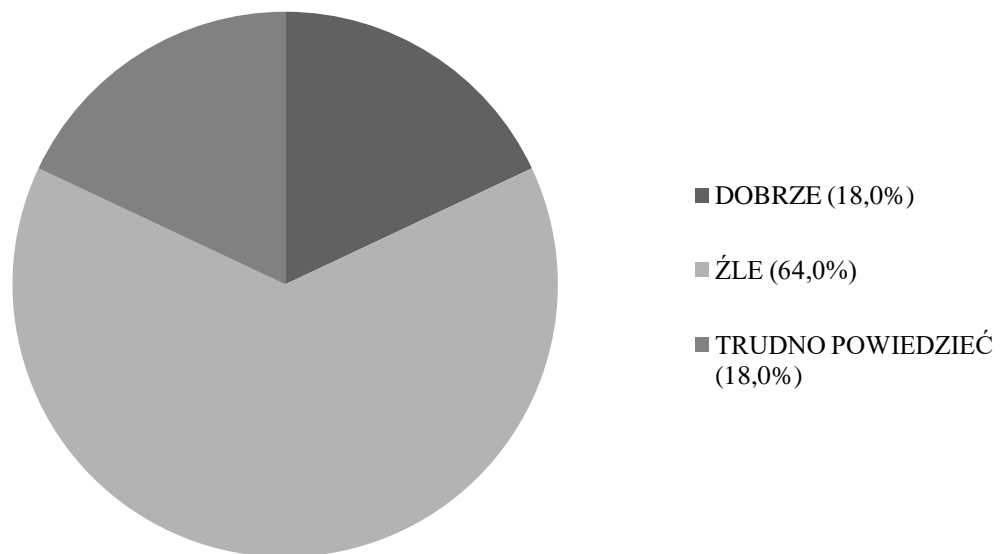


Wykres 8 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)*

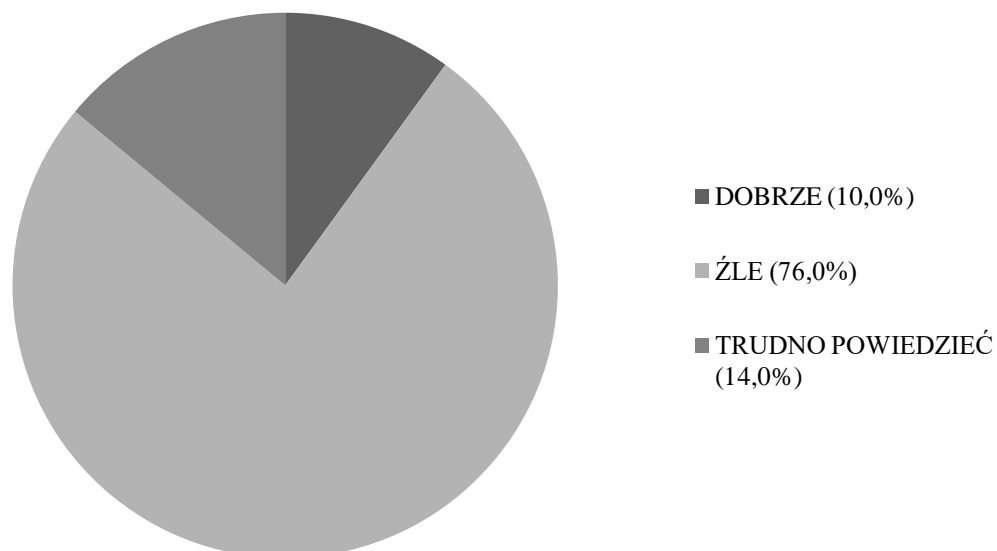
Jak pokazuje wynik sondażu przeprowadzonego przez IPSOS na zlecenie OKO.press i Gazety Wyborczej w dniach 21-23 września 2021 roku, tylko 20% respondentów ocenia pracę Przemysława Czarnka pozytywnie. Negatywnie jego pracę ocenia zaś 57% ankietowanych, a wśród nich ponad  $\frac{3}{4}$  oceniło ją jako zdecydowanie złą.



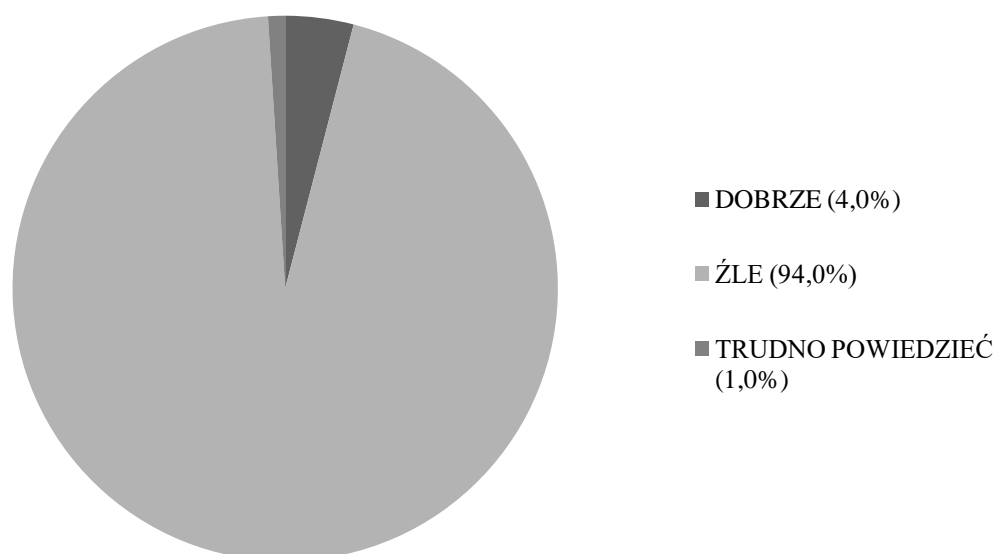
Wykres 9 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)



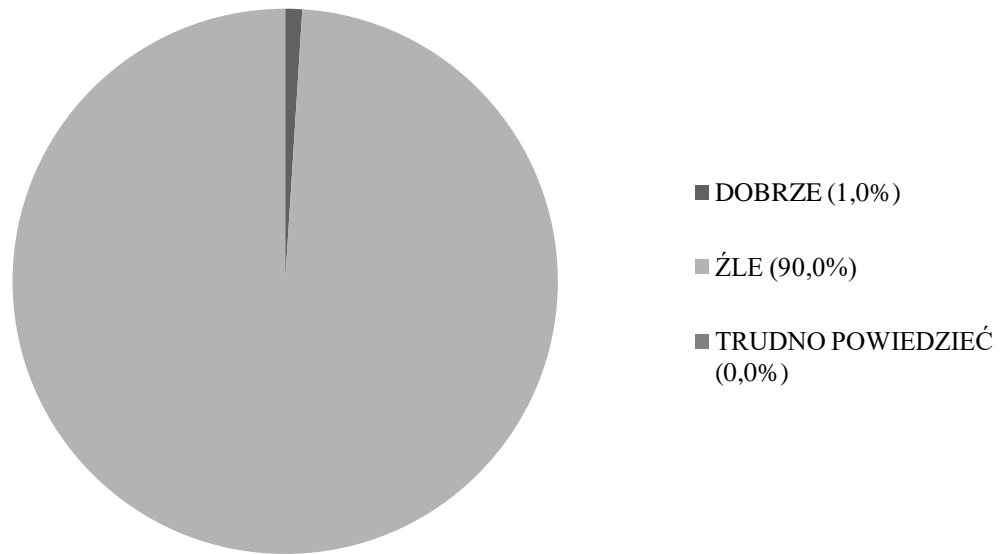
Wykres 10 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Konfederacji na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)



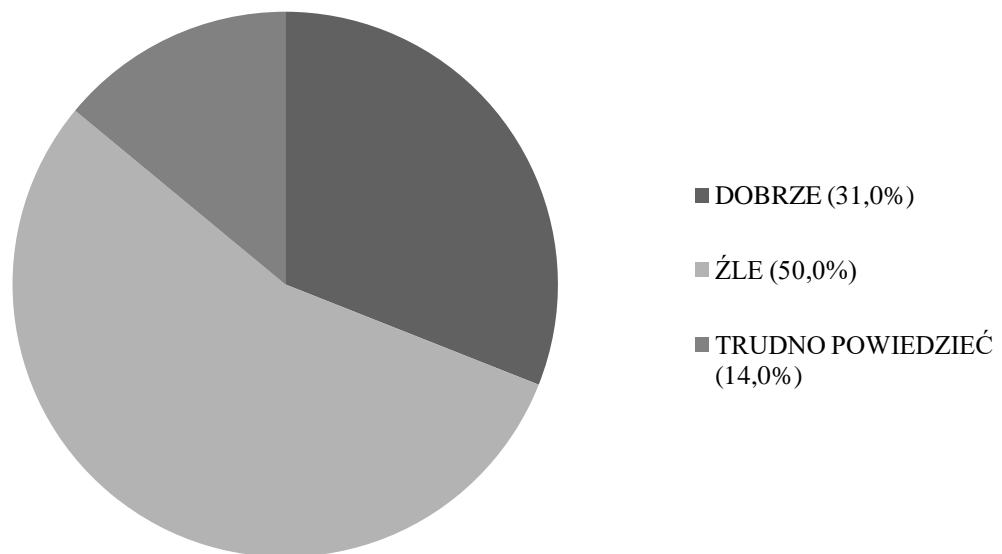
Wykres 11 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Polski 2050 na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)*



Wykres 12 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Koalicji Obywatelskiej na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)*

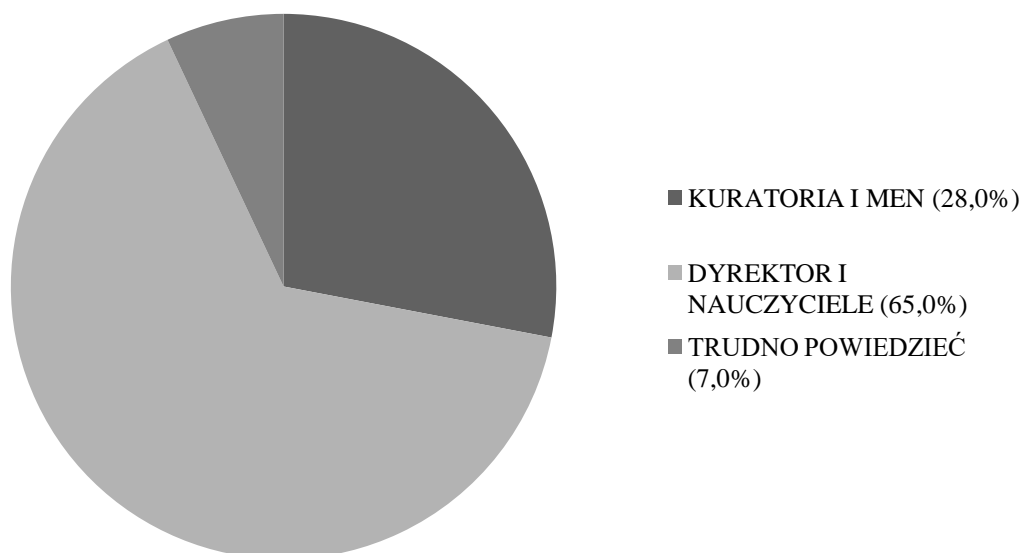


Wykres 13 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Lewicy na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)*



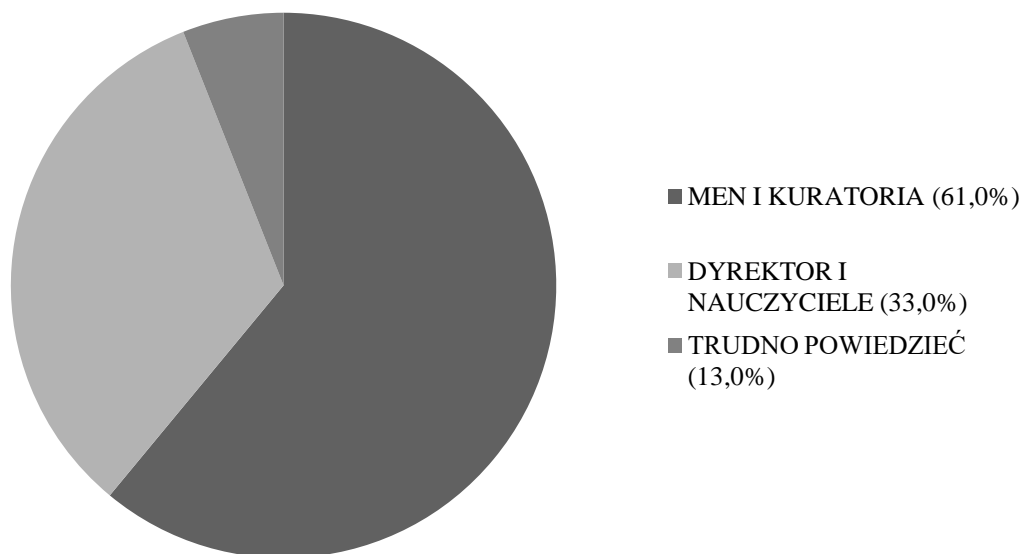
Wykres 14 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących nieuczestniczenie w głosowaniu na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)*

Co jest dodatkowo dostrzegalne wśród respondentów, pozytywna ocena pracy Przemysława Czarnka przeważa wyłącznie wśród respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości. Ocenilo ją tak bowiem aż 67% z nich. Wśród wyborców pozostałych ugrupowań, jak też wśród osób niegłoszących, negatywna ocena pracy Przemysława Czarnka miażdżąco przeważa ponad ocenami pozytywnymi. Stosunek ten wynosi 64:18 u wyborców Konfederacji, 76:10 u wyborców Polska 2050, 94:4 u wyborców Koalicji Obywatelskiej, 99:1 u wyborców Lewicy oraz 55:31 u osób niegłoszących. Oznacza to, że konserwatyzm Przemysława Czarnka nie przemawia nawet do wyborców o silnie konserwatywnych poglądach. Jego poparcie zdaje zatem się mieć wyłącznie barwy partyjne.

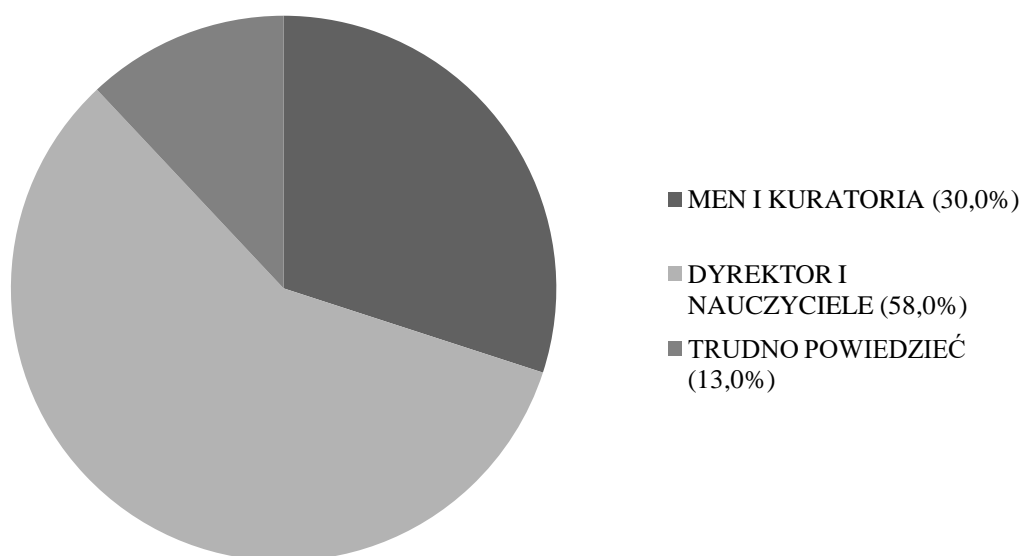


Wykres 15 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)*

Także w pytaniu o to, jaki model polityki edukacyjnej należy przyjąć, przytłaczająca większość respondentów (65%) opowiedziała się za modelem opartym na zarządzaniu szkołą w większym stopniu przez dyrektorów i nauczycieli. Jasno wskazuje to, że respondenci nie zgadzają się z ideami płynącymi z projektów ustaw Przemysława Czarnka, które zakładają większą centralizację polskiej polityki edukacyjnej.

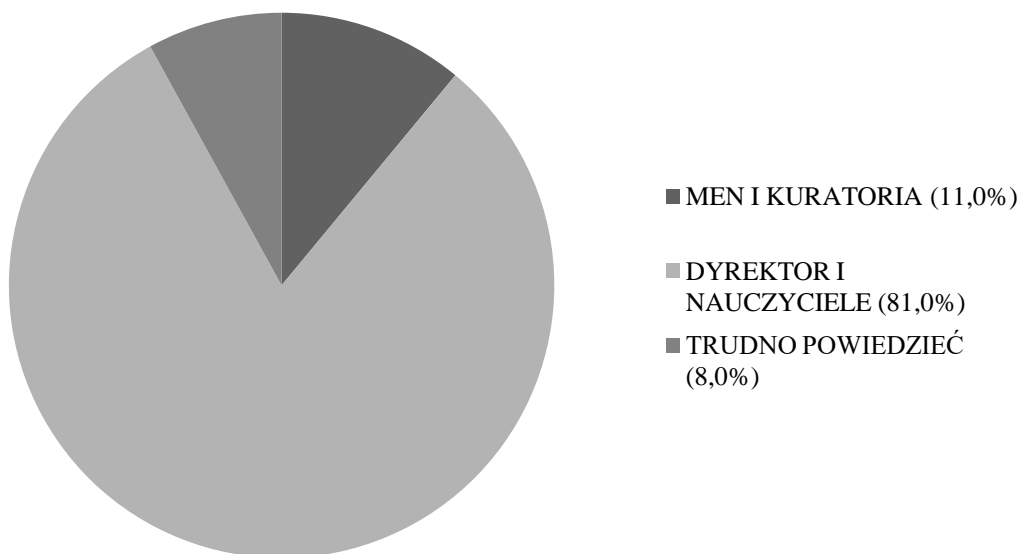


Wykres 16 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)

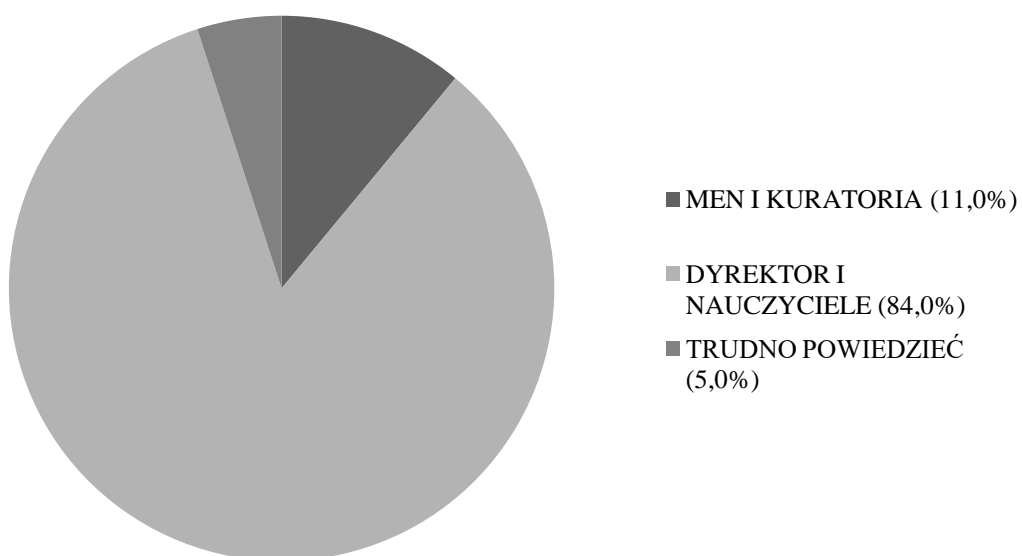


Wykres 17 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Konfederacji na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)

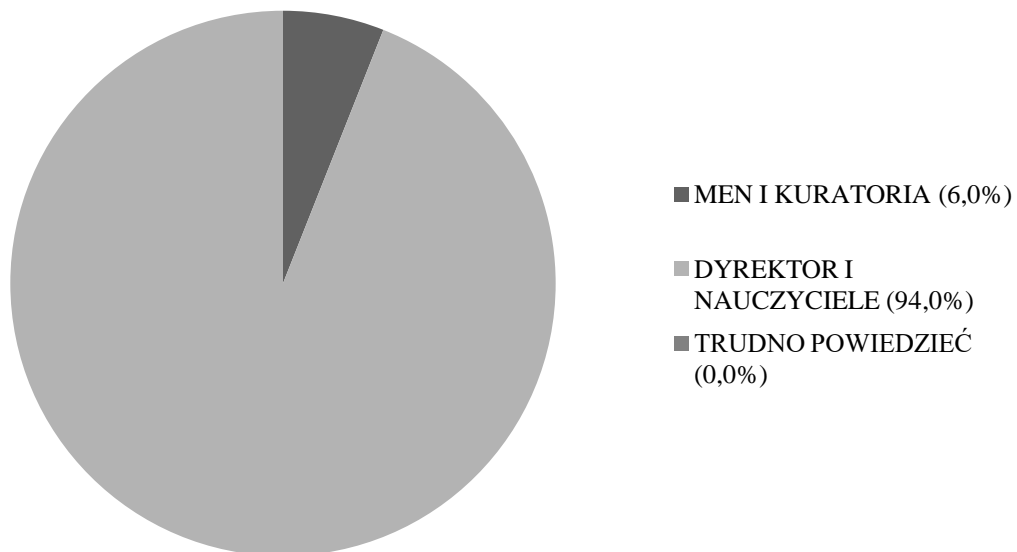




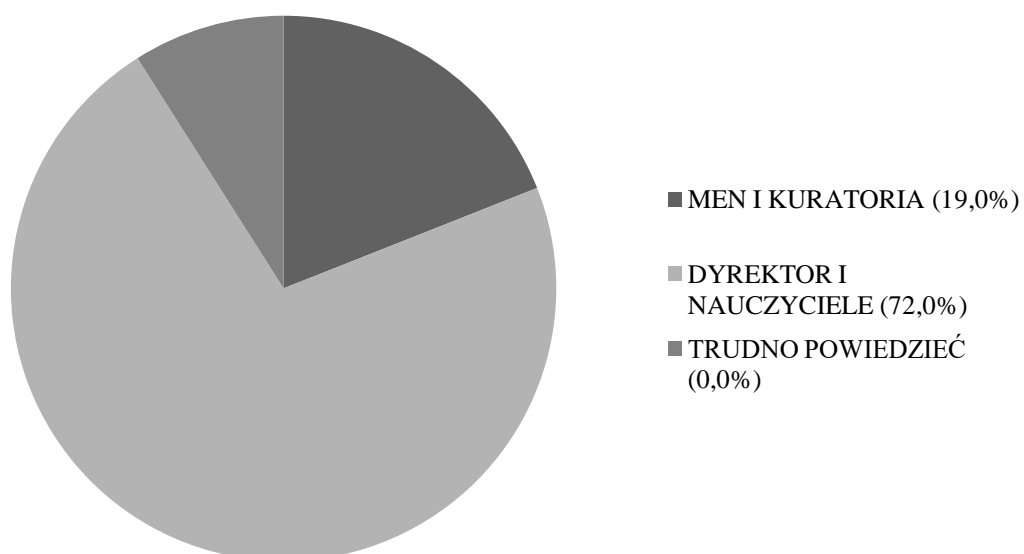
Wykres 18 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Polski 2050 na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)*



Wykres 19 *Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Koalicji Obywatelskiej na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)*



Wykres 20 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Lewicy na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)



Wykres 21 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących nieuczestniczenie w głosowaniu na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)

Również w przypadku tego pytania, większa chęć centralizacji polityki edukacyjnej notowana jest wśród respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości. Deklaruje ją bowiem aż 61% z nich. Tymczasem wśród wyborców pozostałych ugrupowań, jak też wśród osób niegłosujących, bardziej popularne jest przekonanie o tym, iż większy wpływ na treści edukacyjne winni mieć dyrektorzy i nauczyciele. Stosunek ten wynosi 58:30 u wyborców Konfederacji, 81:11 u wyborców Polska 2050, 84:11 u wyborców Koalicji Obywatelskiej, 94:6 u wyborców Lewicy oraz 72:19 u osób niegłosujących.

Przeprowadzony sondaż dowodzi, iż reformy wprowadzane przez Przemysława Czarnka są generalnie oceniane negatywnie. Polacy co do zasady sprzeciwiają się centralizacji władzy w rękach Ministra Edukacji i Nauki, a także widzą w nich pogłębienie nierówności szans w dostępie do edukacji oraz ograniczenia autonomii szkół i nauczycieli.

Co prawda ostateczna ocena wprowadzonych reform będzie możliwa dopiero po dłuższym czasie ich obowiązywania, jednak krytyka wielu środowisk, a w tym nauczycieli czy uczniów, pozwala przewidzieć, że mogą zostać one przez kolejnego z ministrów w jakiś sposób zmodyfikowane. Nie bez znaczenia jest również fakt, że postawa Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej powoduje, iż nie mogą one być wprowadzone w zakresie takim, jakiego sam Przemysław Czarnek oczekuje. To zaś, z uwagi na ideologiczny charakter tych zmian, pozwala zapobiec ewentualnej destrukcji polskiego systemu edukacji.

Należy jednak mieć na uwadze, że w Polsce, jak i w innych krajach, debata na temat wprowadzanych reform edukacyjnych jest zawsze żywa i kontrowersyjna, a opinie są podzielone. Dowodzą temu głosy - również wyrażone w przytoczonym wyżej badaniu sondażowym - aprobujące wprowadzanie zmian w już istniejącym zakresie i popierające kolejne zmiany. Jednocześnie każda strona argumentuje swoje stanowisko na podstawie własnych doświadczeń i przekonań.

## 6. Konceptcje edukacji przyszłości

Nie tylko w Polsce, ale i w wielu innych krajach świata, pojawia się wiele głosów związanych z koniecznością stworzenia systemów edukacyjnych całkowicie od nowa. Reformy działają bowiem tylko krótkoterminowo, zaś świat dokoła nas zmienia się szybciej, aniżeli politycy są w stanie za nimi nadążyć. Stąd też warto zwrócić jest uwagę na koncepcję wymyślenia szkół całkowicie na nowo. Choć dla osób o konserwatywnych poglądach może być to nieakceptowalne, w rzeczywistości rewolucja polityki edukacyjnej wydaje się być niezbędną. Skoro bowiem rozwój techniczny i związane z nim zmiany społeczne przeszły swoistą rewolucję, byłoby to ich naturalnym następstwem.

Polska szkoła potrzebuje zatem zmian. Wraz ze zmianami w szkolnictwie, niezbędna jest jednak również całkowita zmiana myślenia środowiska nauczycielskiego. Na obecnym etapie rozwoju cywilizacyjnego jeszcze łatwiej będzie powtórzyć podstawowy błąd popełniony przy okazji reformy dokonanej przez Mirosława Handke, która w żaden sposób nie przygotowała nauczycieli do funkcjonowania w zmienionej rzeczywistości, pozostawiając jednocześnie przy pracy osoby, które przez lata pracy stały się zatwardziałymi zwolennikami archaicznych i nieefektywnych metod. Polska szkoła potrzebuje zdecydowanych zmian, które wykraczają poza same reformy strukturalne w systemie edukacji. Istotnym aspektem jest całkowita transformacja myślenia i podejścia środowiska nauczycielskiego. Obecny etap rozwoju cywilizacyjnego stwarza dogodne warunki do popełnienia podobnego błędu, którym było niedostateczne przygotowanie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości.

Wprowadzenie zmian rewolucyjnych wymagałoby jednak zarówno kreatywności i nadzwyczajnej otwartości umysłu, jak też zgody wśród polityków najróżniejszych opcji. Wymyślenie szkoły na nowo nie może bowiem być kolejną okazją do przemykania treści ideologicznych, lecz opierać się na możliwie jak najbardziej neutralnej doktrynie. Rzecz jasna, całkowite pozbawienie systemu edukacji wpływów politycznych jest całkowicie niemożliwe, bowiem w dalszym ciągu byłby on zależny od ludzi, a więc istot z natury politycznych. Jednakże wiodące powinno być nie wpajanie uczniom określonych treści światopoglądowych, ale przekazywanie w odpowiedni sposób rzetelnych i sprawdzonych faktów naukowych. Za tym kryje się

także uczenie uczniów krytycznego myślenia, konstruktywnego reagowania czy rozwijanie uważności i umiejętności wyszukiwania informacji.

W opinii autora niniejszej rozprawy edukacja stanowi dobro wspólne, za które całe społeczeństwo jest odpowiedzialne. Znaczenie dobra wspólnego podkreśla także Noam Chomsky<sup>507</sup>, dla którego odnosi się ono do korzyści i interesów społeczności jako całości, a nie tylko jednostek indywidualnych. Chomsky bowiem opowiada się za ideą mówiącą, że jednostki mają odpowiedzialność względem dobra wspólnego i powinny działać na rzecz jego osiągnięcia. Jego zdaniem dobro wspólne polega na tworzeniu i utrzymaniu sprawiedliwego, zrównoważonego i sprawującego opiekę społeczeństwa, w którym potrzeby i prawa wszystkich ludzi są respektowane. Zwraca też uwagę na różnice między interesami jednostek, które często mogą być sprzeczne, a interesami społeczności jako całości. Zaś jego koncepcja dobra wspólnego podkreśla potrzebę współpracy i solidarności w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści dla wszystkich członków społeczeństwa.

Należy mieć na uwadze, że dobro wspólne obejmuje szeroki zakres kwestii, takich jak sprawiedliwość społeczna, równość, ochrona środowiska, równowaga społeczno-ekonomiczna czy zapewnienie podstawowych praw i wolności dla wszystkich ludzi. Obecnie przywiązuje się także również dużą wagę do uczciwości, etyki i odpowiedzialności jednostek w kontekście dobra wspólnego. Natomiast w kontekście analizy politycznej i społecznej, Chomsky podkreśla potrzebę zaangażowania obywateli w demokratyczną politykę i dążenie do tworzenia społeczeństwa opartego na wartościach dobra wspólnego. Uważa, że skuteczne działanie na rzecz dobra wspólnego wymaga świadomości społecznej, aktywnego uczestnictwa obywateli oraz walki o sprawiedliwość i równość.<sup>508</sup>

Odnosząc tę koncepcję do polityki edukacyjnej, należy wziąć pod uwagę to, aby była ona ukierunkowana na osiągnięcie korzyści i interesów społeczności jako całości, a nie tylko jednostek indywidualnych. Głównym celem polityki edukacyjnej powinno być tworzenie i utrzymanie systemu edukacji, który służy sprawiedliwości społecznej, równości, ochronie środowiska i zapewnieniu podstawowych praw i wolności dla wszystkich uczniów. W myśl tej koncepcji, polityka edukacyjna powinna więc dążyć do

---

<sup>507</sup> Chomsky, N. (2016), *Jakimi istotami jesteśmy?*, Kraków: Wydawnictwo „Vis-à-vis Etiuda”, s. 101-194

<sup>508</sup> ibidem

zapewnienia wszystkim uczniom równych szans na rozwój i edukację, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, ekonomicznego czy kulturowego. Oznacza to także konieczność tworzenia programów i inicjatyw mających na celu redukcję nierówności edukacyjnych i zapewnienie dostępu do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów.<sup>509</sup>

Nadto tak rozumiana polityka edukacyjna powinna uwzględniać wartości etyczne i odpowiedzialność społeczną. Oznacza to dbanie o integralność procesu edukacji, rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, poszanowanie różnorodności, promowanie dialogu i tolerancji. Polityka edukacyjna powinna również uwzględniać ochronę środowiska naturalnego, rozwijanie świadomości ekologicznej i edukację zrównoważonego rozwoju przy wzajemnej kolaboracji wszystkich jej uczestników.<sup>510</sup> Nadto powinna pozostawać otwarta na dialog i partycypację społeczną. Oznacza to uwzględnienie opinii i potrzeb różnych grup społecznych, takich jak uczniowie, rodzice, nauczyciele i eksperci edukacyjni. Decyzje dotyczące polityki edukacyjnej powinny być podejmowane w sposób demokratyczny, uwzględniający różnorodne perspektywy i dążący do osiągnięcia konsensusu w zakresie najlepszych rozwiązań. Poszanowanie różnych perspektyw, słuchanie opinii uczniów, rodziców, nauczycieli i innych zainteresowanych stron, może przyczynić się do lepszego zrozumienia potrzeb i oczekiwań społeczności edukacyjnej. Demokratyzacja szkoły oparta na słuchaniu głosu uczniów powoduje także, że edukacja wobec nich jest skuteczniejsza.<sup>511</sup>

Idea ta łączy się także z przewidywaniami, które już w 1938 roku wysuwał Johan Huizinga<sup>512</sup>. Uznawał on bowiem współczesny człowiek to człowiek bawiący się (łac. *homo ludens*), którego zadaniem jest bawić się tak, aby przeżyć życie jak najlepiej. Zabawa ta wiąże się z kulturą, zaś kultura z cywilizacją. W obecnych czasach mierzymy się więc z silnym związaniem pracy z zabawą i życia zawodowego z życiem prywatnym. Pełnimy jednocześnie funkcje i zawody, które wymagają od nas przygotowania wieloaspektowego, o których nawet kilka lat temu jeszcze nie słyszeliśmy. Aby zapewnić sobie dalszy rozwój, ludzkość winna więc rozwijać swoją jakość ludyczną. Tym samym nowa polityka edukacji nie może realizować

---

<sup>509</sup> C. Banach, *Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce w: Kultura i Edukacja*, 2, s. 40-42

<sup>510</sup> C. Hands, *Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships w: School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), s. 189-207

<sup>511</sup> D. Mitra, *The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? w: Teachers College Record*, 106(4), s. 651-688

<sup>512</sup> Huizinga, J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2011

archaicznych idei oświatowych, lecz stworzyć podwaliny pod coś, co będzie rozwijać się wraz z duchem czasu we własnym zakresie i z jak najmniejszą ingerencją polityków.

Zabawa, rozrywka i kreatywność są nieodłącznymi elementami procesu uczenia się. Przez wprowadzanie elementów zabawy, gier, interakcji i eksperymentowania w proces nauczania, można stworzyć bardziej angażujące i inspirujące środowisko edukacyjne. W ten sposób uczniowie mogą rozwijać swoje zdolności, umiejętności i pasje w sposób naturalny i przyjemny.<sup>513</sup> Nowa polityka edukacyjna powinna zatem promować podejście holistyczne, które nie tylko skupia się na przekazywaniu wiedzy, ale także na rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, kreatywności, samodzielności i innowacyjności. Edukacja powinna być miejscem, w którym uczniowie mają możliwość odkrywania i rozwijania swojego potencjału, eksplorowania różnych dziedzin i zdobywania nowych doświadczeń. Temu służy wprowadzanie do szkół gamifikacji i grywalizacji.<sup>514</sup>

Jednocześnie polityka edukacyjna powinna respektować autonomię nauczycieli i uczniów, umożliwiając im swobodę w wyborze metod i technik nauczania, które są zgodne z zasadą zabawy i rozwijają pasję do nauki. Tworzenie elastycznego programu nauczania, który uwzględnia zainteresowania uczniów i pozwala na indywidualizację procesu edukacyjnego, jest kluczowe dla stworzenia inspirującego środowiska edukacyjnego. Ważne jest przy tym, aby polityka edukacyjna wspierała inicjatywy kulturalne, artystyczne i sportowe, które są ważnymi dziedzinami rozwijającymi aspekty ludyczne. Muszą one także zawierać treści związane z komunikacją niewerbalną, a w tym choćby mimiką i percepcją. Zapewnienie dostępu do różnorodnych form aktywności pozalekcyjnych, klubów, zajęć dodatkowych i współpracy z lokalnymi społecznościami może poszerzyć horyzonty uczniów i rozwijać ich pasje i zainteresowania. W ten sposób przyczynimy się do tworzenia bardziej dynamicznego, angażującego i twórczego środowiska edukacyjnego. Daje to także uczniom możliwość rozwijania swojego potencjału, odkrywania swojej tożsamości i

---

<sup>513</sup> M. Hanus, J. Fox (2015), *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance* w: *Computers & Education*, 80, s. 152–161

<sup>514</sup> D. Dicheva, C. Dichev (2015), *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study* w: *Educational Technology & Society*, 18(3), s. 75-88

przygotowania do pełnienia różnorodnych ról i funkcji w nowoczesnym społeczeństwie, uwzględniając przy tym społeczną naturę człowieka.<sup>515</sup>

Wraz z wprowadzaniem zmian systemowych związanych z polityką edukacyjną, niezbędne jest również skupienie się na kwestiach związanych z rekrutacją i wyborem nauczycieli oraz rozwianie mitów związanych z tym zawodem. Kluczowe pozostaje bowiem przyciągnięcie do zawodu nauczycielskiego odpowiednich kandydatów. Konieczne jest stworzenie atrakcyjnych warunków pracy, zarówno finansowych, jak i społecznych, które będą przyciągać wysoko wykwalifikowanych jednostek. Dobra polityka rekrutacyjna powinna uwzględniać również różnorodność kandydatów, aby zapewnić społeczeństwu nauczycieli o różnorodnych doświadczeniach i perspektywach. Nadto istotne jest zmierzenie się z mitami i stereotypami związanymi z zawodem nauczyciela, który przecież ewoluuje.<sup>516</sup> Wielu ludzi nadal ma bowiem niewłaściwe wyobrażenie o pracy nauczyciela, często wiążąc go z niskimi zarobkami, brakiem prestiżu czy ograniczonymi perspektywami rozwoju. Konieczne jest edukowanie społeczeństwa na temat roli i znaczenia nauczycieli oraz demystyfikacja tego zawodu poprzez ukazanie szerokiej gamy kompetencji i umiejętności, jakie nauczyciele posiadają i wykorzystują w swojej codziennej pracy. Bardzo ważne jest też zapewnienie odpowiedniego wsparcia i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Inwestycje w rozwój nauczycieli, zarówno na etapie przygotowania do zawodu, jak i w trakcie ich kariery, są niezwykle istotne dla podniesienia jakości nauczania. Nauczyciele powinni mieć dostęp do nowoczesnych narzędzi, programów rozwojowych oraz możliwości współpracy i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami. Co warto zauważyć, także różnorodność osobowości nauczycieli może wpływać na osiągnięcia uczniów.<sup>517</sup>

Jednocześnie nauczyciele powinni posiadać różnorodne cechy osobowości, które pomogą im skutecznie pełnić swoją rolę w procesie nauczania i wspierania rozwoju uczniów. W pierwszej kolejności powinni być napędzani pasją do nauczania i motywacją do wpływania na rozwój uczniów. A więc winny ich inspirować tematy,

---

<sup>515</sup> M. Kaczmarzyk, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Słupsk 2018, s. 175-189

<sup>516</sup> N. Revai, S. Guerriero, *Knowledge-based teaching and the evolution of a profession w: Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, s. 253-269

<sup>517</sup> D. Dicheva, C. Dichev, *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study w: Educational Technology & Society*, 18(3), s. 75-88

M. Hanus, J. Fox, *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance w: Computers&Education*, 80, s. 152-161

L. Darling-Hammond, N. Richardson, *Teacher Learning: What Matters? w: Educational Leadership*, 66, s. 46-53



których uczą, oraz chęć przekazywania wiedzy i umiejętności. Ważne jest też, aby nauczyciele byli empatyczni i potrafili zrozumieć perspektywę uczniów. Życzliwość i troska o dobro uczniów pomagają bowiem w tworzeniu pozytywnego i wspierającego środowiska edukacyjnego. Muszą oni być także skutecznymi komunikatorami, zarówno w zakresie przekazywania wiedzy, jak i nawiązywania i utrzymywania relacji z uczniami, rodzicami i innymi członkami społeczności szkolnej. Obok tego niezbędna jest cierpliwość i wytrwałość. Proces nauczania wymaga bowiem czasu i wysiłku. Potrzebują również umiejętności radzenia sobie z trudnościami i problemami, które mogą się pojawiać w procesie nauczania, jak też pozostawać kreatywnymi w tworzeniu interesujących i skutecznych metod nauczania, które angażują uczniów. Wreszcie zaś, nauczyciele powinni dążyć do ciągłego doskonalenia swoich umiejętności zawodowych i być świadomi najnowszych trendów i badań związanych z edukacją. Profesjonalizm oznacza również przestrzeganie etyki zawodowej i odpowiedzialność za rozwój uczniów.<sup>518</sup>

Aktualnie praktykowaniu zawodu nauczyciela w polskim systemie edukacji obowiązują wymagania określone w krajowych przepisach. Ogólne wymagania dotyczące stanowisk nauczycielskich to: ukończenie programu studiów wyższych i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne lub ukończenie programu oferowanego przez placówkę doskonalenia nauczycieli (w przypadku podjęcia pracy na stanowisku, dla którego te kwalifikacje są wystarczające), przestrzeganie podstawowych zasad moralnych oraz spełnienie warunków zdrowotnych niezbędnych do wykonywania zawodu. Szczegółowe wymagania dotyczące kwalifikacji dla poszczególnych typów szkół określają wytyczne Ministra Edukacji i Nauki wydane w formie rozporządzenia. Jednocześnie w szkołach publicznych obowiązują dwa rodzaje stosunków pracy: na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Osoba, która nie posiada stopnia awansu zawodowego w dniu nawiązania stosunku pracy w szkole, otrzymuje stopień nauczyciela stażysty. Po uzyskaniu stopnia nauczyciela kontraktowego, który jest kolejnym etapem awansu zawodowego, taka osoba może zawrzeć umowę o pracę na czas nieokreślony. Warunki te są zdecydowanie zbyt ogólne i mało restrykcyjne, co może być przyczyną wielu patologii zawodowych.<sup>519</sup>

---

<sup>518</sup> K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, *Nauczyciel - kreatorem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w: Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, s. 191-205

<sup>519</sup> K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, *Nauczyciel - kreatorem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w: Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, s. 191-205

Choć w przestrzeni publicznej niejednokrotnie padają postulaty związane z możliwością skopiowania polityki edukacyjnej z Finlandii czy innych krajów skandynawskich, gdzie system uznaje się za wydajny, to skopiowanie czyjegoś systemu politycznego lub jego części nie jest możliwe.<sup>520</sup> Każdy kraj ma bowiem swoje unikalne cechy społeczno-kulturowe, które wpływają na sposób funkcjonowania systemu edukacyjnego. To, co może działać w jednym kraju, niekoniecznie będzie skuteczne w innym ze względu na różnice w wartościach, tradycjach, normach społecznych i oczekiwaniach społecznych. Poza tym systemy polityczne w różnych krajach różnią się od siebie, a polityka edukacyjna jest często ściśle powiązana z szeroko pojętą polityką publiczną i strukturą rządową. Zmiana całego systemu politycznego w celu dostosowania się do polityki edukacyjnej innego kraju jest niepraktyczna i nierealna. Skopiowanie polityki edukacyjnej z innego kraju wymagałoby ogromnych inwestycji w zasoby ludzkie, finansowe i infrastrukturalne, co może być nieosiągalne. Jednocześnie każdy kraj ma swoje własne przepisy prawne i regulacje dotyczące edukacji, które są dostosowane do jego systemu prawnego i społecznego. Skopiowanie polityki edukacyjnej z innego kraju wymagałoby przeprowadzenia gruntownej analizy i modyfikacji, aby uwzględnić kontekst prawny i regulacyjny kraju docelowego. Można zatem czerpać inspirację z doświadczeń innych krajów i korzystać z dobrych praktyk, ale przy tym ważne jest, aby opracować własną politykę edukacyjną, która jest dostosowana do indywidualnych potrzeb i warunków danego kraju.

W 2011 roku pojawił się raport z badań przeprowadzonych przez Davida Reimera i Hansa Dorfa<sup>521</sup>, w których starali się oni przeanalizować w jakim stopniu studenci kształcenia nauczycielskiego na poziomie szkoły podstawowej różnią się pod względem poprzednich ścieżek edukacyjnych, cech społeczno-demograficznych, samooceny akademickiej oraz motywacji zawodowej. Skorzystano z badania porównawczego dotyczącego rekrutacji nauczycieli, opartego na dwóch różnych próbach. Zarówno w Danii, jak i w Finlandii, przeprowadzili oni badanie reprezentatywnej grupy studentów pierwszego roku kształcenia nauczycielskiego oraz uczniów ostatniego roku szkoły średniej. Wyniki badań wyraźnie pokazują, że początkujący studenci kształcenia nauczycielskiego na poziomie szkoły podstawowej w

---

<sup>520</sup> D. Dziewulak, *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*, Warszawa 2020, s. 190-199

<sup>521</sup> H. Dorf, D. Reimer, J. Rasmussen, Who becomes a teacher - and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic Comparative perspective w: *Teacher Education Policy in Europe Network*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Finlandii i Danii różnią się istotnie pod względem poprzednich ścieżek akademickich, samooceny akademickiej oraz motywacji zawodowej. Co natomiast bardzo istotne, we wnioskach wskazano, że nawet stosowanie metod fińskich w warunkach duńskich nie przyniosłoby zmian, które zbliżyłyby te dwie polityki edukacyjne do siebie. Doskonale ukazuje to problematykę związaną z kopiowaniem polityki edukacyjnej lub jej części do innego kraju.

Tajemnicą nie jest, że dziecko w wieku szkolnym potrzebuje kogoś, kto pozna jego zasoby i odpowiednio je ukierunkuje, aby następnie móc je rozwijać. To zaś wymaga zbliżenia się do ucznia i zbudowania z nim relacji opartej przede wszystkim na zrozumieniu, zaufaniu. Przekłada się to na brak możliwości stosowania wobec każdego dziecka tych samych technik i narzędzi, jeśli mają one przynieść rzeczywiste efekty. Tymczasem polski system edukacji zdaje się nie opierać na wychowaniu, ale na tresurze. Jego zadaniem nie jest wykształcenie krytycznie myślącego dorosłego człowieka, którego idee wykraczać będą poza ramy. System ten wspiera tworzenie jednostek podobnych do siebie i myślących wedle tych samych schematów. Rola nauczyciela w kształtowaniu ucznia za pomocą wzajemnych relacji, pozostaje zaś niedoceniana.<sup>522</sup>

Niektórzy badacze wychodzą z założenia, że występowanie różnorodnych elementów podczas procesu kształcenia zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia nieprawidłowości. Przeprowadzone przez Jarosława Korczaka<sup>523</sup> badania fokusowe miały za zadanie pokazać, iż mają one miejsce głównie w relacji między uczniem a nauczycielem. Jednak źródła nieprawidłowości można odnaleźć w wielu różnych, często niezależnych od siebie czynnikach. Celem badań było zidentyfikowanie specyfiki zaburzeń występujących podczas procesu kształcenia. Zaś za nieprawidłowości uznano czynniki powiązane z kilkoma zjawiskami, takimi jak: trudne sytuacje, sytuacje stresowe, konflikty interpersonalne, agresywne zachowania, kryzysowe zdarzenia, atmosfera w szkole i ich konsekwencje. Wszystkie te czynniki mają wpływ na pojawianie się w szkole krytycznych momentów, które zakłócają przebieg procesu kształcenia.

---

<sup>522</sup> R. Pianta, B. Hamre, M. Stuhlman, *Relationships between Teachers and Children w: Handbook of Child Psychology: Educational Psychology 7*, Nowy Jork 2003, s. 199-234

<sup>523</sup> J. Korczak, *Nieprawidłowości w przebiegu procesu kształcenia w szkole - refleksje nauczycieli w: Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Kraków 2016, s. 61-71

Wyniki jego badań dowiodły jednak, że nauczyciel nie zawsze ma wpływ na występowanie tych czynników i tym samym winien pogodzić się z ich obecnością. W ocenie Korczaka trudno oprzeć się wrażeniu, że szkoła potrzebuje sprzymierzeńców, zwłaszcza wśród rodziców i najbliższego środowiska, aby prawidłowo realizować proces kształcenia. Podnosi, że prawidłowe wypełnianie tego procesu również służy im. To zaś zgadza się z postulatami autora niniejszej rozprawy co do bliskiej współpracy między wszystkimi osobami zaangażowanymi w proces edukacji.

Jak słusznie zauważa Mariusz Zawodniak<sup>524</sup> - „szkoła nie potrzebuje jedynie reformy programów czy wymogów zaliczania. Potrzebuje zmian jako pewna całość, potrzebuje zmian od postaw, od samych założeń”. Wskazuje on na to, że w XXI-wieku nastąpiło wiele znaczących zmian społecznych, a w tym choćby powstania nowych mediów czy wszelkich nowych technologii, również szkolnictwo nie może zatracić się w okowach tradycji. Polityka edukacyjna państwa, jak i zresztą całość jego polityki, powinna ewoluować wraz ze społeczeństwem i generować całkowicie nową jakość. Jakość ta, a wraz z nią wszelkie założenia programowe czy wychowawcze, muszą pozostać płynne, bowiem - przynajmniej narazie - ewolucja społeczeństwa, a w tym komunikacji, przebiega szybciej niż jest w stanie zareagować na to ustawodawca. Jeśli polski system edukacji nie zostanie poddany tego typu zmianom, pozostanie daleko w tyle, przegrywając z osiągnięciami cywilizacyjnymi. Stanie się więc wyłącznie (jeszcze bardziej) przykrym obowiązkiem, który w oczach społeczeństwa, a przede wszystkim uczniów, całkowicie i utraci swoją pozycję. Ta będzie zaś trudna do odbudowania i wymagać będzie jeszcze większej pracy, aniżeli wymagają postulowane zmiany.

Rola polityków w zakresie polityki edukacyjnej państwa powinna ograniczać się do tworzenia ogólnych ram prawa oświatowego wraz z zapewnieniem finansowania. Nowa polska polityka edukacyjna opierać winna się przede wszystkim na jej odpartyjnienu i przekazaniu grupie bezpartyjnych specjalistów wywodzących się z różnych środowisk i różnych dziedzin naukowych. Niemożliwe jest całkowite pozbawienie jej wpływów ideologicznych, bowiem każdy z członków grupy posiada swoje poglądy, natomiast podjąć należy wszelkie działania, aby ich praca przebiegała w sposób możliwie najbardziej obiektywny, ograniczający wpływ poglądów na przebieg prac i ich końcowy efekt. Zgodnie z ideą sprawowania władzy przez bezpartyjnych

---

<sup>524</sup> M. Zawodniak, *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*, Bydgoszcz 2021, s. 1-21

profesjonalistów, ważnym elementem ich wyboru jest pełna transparentność procesu rekrutacji z naciskiem na możliwość ich kadencyjnego wyboru w drodze referendum.

Co ważne, grupa ta składać winna się nie tylko spośród specjalistów z dziedziny psychologii, pedagogiki czy socjologii, ale też ludzi pochodzących ze świata biznesu. W ten sposób prace grupy przebiegać będą wielotorowo i będzie ona w stanie dynamicznie reagować na zmiany rozwijającego się świata. Zadaniem grupy roboczej zajmującej się prawem oświatowym powinno być wyłącznie zarządzanie oświatą, co pozwoli skupić im się na tym aspekcie życia publicznego. To zaś niemożliwe jest obecnie, kiedy pełnię stanowienia prawa posiadają upartyjnieni politycy, a dodatkowo cały proces jego stanowienia jest znacznie wydłużony w czasie.

Obok prawa stanowionego centralnie, większą rolę w polityce edukacyjnej odgrywać powinny przede wszystkim samorządy szkolne, w których głos uczniów i rodziców winien mieć zdecydowanie większą rolę, aniżeli w obecnym stanie prawnym. Kluczowe dla prawidłowego prowadzenia szkoły są w tym założeniu statuty szkolne, które wypracowuje cała społeczność szkolna, a które ustanawiają zasady etyki, swoiste kodeksy postępowania obowiązujące uczniów, rodziców u nauczycieli. Receptą na obecnie zauważalny stan rzeczy może być bowiem wyłącznie demokratyzacja przyjętych procedur, a w efekcie spisywanie wewnętrznych regulacji szkół w formie umów społecznych. Te zaś opierać należy przede wszystkim na poszanowaniu litery prawa. Ich idea winna natomiast wynikać ze wspólnego wniosku, iż wolność bez ograniczeń nie jest możliwa, a nadto z chęci stworzenia wspólnego projektu gwarantującego stworzenie wzajemnych relacji opartych na szacunku. Dokumenty te powinny sprawiedliwie rozdzielać prawa i obowiązki wszystkich zainteresowanych stron. Wyłącznie w tej formie dają one gwarancję harmonijnego funkcjonowania środowisk szkolnych.<sup>525</sup>

Trudno jest oczekiwać, aby uczniowie mieli dobry stosunek do prawa, skoro szkoły same łamią przepisy prawa, szczególnie w zakresie tworzenia statutów szkolnych.<sup>526</sup> Dawany uczniom przez szkoły przykład powoduje, że również w dorosłym życiu mogą być oni niechętni do przestrzegania prawa przez poczucie, że jego

---

<sup>525</sup> M. Zawodniak, *Czy społeczeństwo obywatelskie odmieni polskie szkoły?* w: *NaTemat.pl*, dostępne na: [www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/14957,czy-spoleczenstwo-obywatelskie-odmieni-polskie-szkoly](http://www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/14957,czy-spoleczenstwo-obywatelskie-odmieni-polskie-szkoly) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>526</sup> M. Bójko, *Szkolne statuty niezgodne z prawem* w: *Sieć Obywatelska Watchdog*, dostępne na: [www.siecobywatelska.pl/szkolne-statuty-niezgodne-z-prawem/](http://www.siecobywatelska.pl/szkolne-statuty-niezgodne-z-prawem/) (dostęp: 30.04.2023)

łamanie jest czymś powszechnym i społecznie akceptowalnym. Tym samym statuty szkolne w dalszym ciągu winny podlegać kontroli, lecz system ich kontroli opierać powinien się na rzetelnej analizie prawnej, nie zaś na powierzchownej ocenie kuratorskiej.

Powszechnie stosowanym archaicznym rozwiązaniem jest tworzenie klas na podstawie kryterium wieku. Tymczasem tworzenie klas dla dzieci w tym samym wieku, kiedy spojrzysz na to przez pryzmat czysto psychologiczny, znajduje uzasadnienie jedynie w zakresie utrzymania dyscypliny, bowiem podobny etap rozwojowy daje, przynajmniej pozornie, podobne reakcje wszystkich dzieci. Ułatwia to więc pracę nauczyciela, jednocześnie utrudniając funkcjonowanie biopsychospołeczne dzieci. Te bowiem, mimo tego samego wieku, znajdują się na zupełnie innym poziomie intelektualnym, a także mają w istotnie różny sposób rozwinięte funkcje poznawcze. Nie powinny zatem uczyć się tych samych rzeczy. Jednocześnie dzieci w taki sposób nie uczą się przebywania w świecie, który opiera się na różnorodności społeczeństwa, a w tym także różnym wieku otaczających ich ludzi, z którymi w przyszłości będą musiały współpracować. Kryterium doboru do danej klasy winien być więc przede wszystkim poziom intelektualny danego ucznia, a obok tego ocena jego funkcji poznawczych i poziomu rozwoju systemu emocjonalnego. Odejście od kryterium wieku wraz z określaniem stosownych profili kompetencyjnych składających się na kapitał uczniowski danej społeczności szkolnej, stanowi rozwiązanie odpowiadające na potrzeby psychologiczne dzieci, ale też na potrzeby gospodarcze państwa i świata.<sup>527</sup>

Polityka edukacyjna państwa winna opierać się głównie na popularyzacji wiedzy, nie zaś na bezcelowym przepisywaniu treści zapisanych na tablicach czy pozbawionym sensu zapamiętywaniu encyklopedycznych definicji, których pełne są podręczniki szkolne. Przy obecnym rozwoju technologii możliwe jest przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem komputerów, tabletów i smartfonów. Dodatkowo pozwalają one na uaktualnianie zdobytej już wiedzy, jej obiektywizację i oparcie o znajdujące się w sieciach akademickich materiały naukowe. W ten sposób z jednej strony wyklucza się przekazywanie wiedzy nieaktualnej, co bywa domeną podręczników. Z drugiej zaś strony powoduje rzeczywiste oderwanie zdobywanej wiedzy od władzy centralnej, bowiem ta nie ma wpływu na wyniki prowadzonych badań naukowych. Zdobywana w

---

<sup>527</sup> M. Zawodniak, *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*, Bydgoszcz 2021, s. 1-21

ten sposób wiedza byłaby więc rzeczywiście pozbawiona treści mogących służyć interesom partii politycznych czy innych środowisk, które za pomocą szkół realizować chciałyby swoje ideologiczne projekty.<sup>528</sup> Od wielu lat w Rzeczypospolitej Polskiej toczone są dyskusje na tematy wtórne, jak wiek rozpoczynania edukacji, lista lektur czy struktura szkolnictwa. W żaden sposób nie odnoszą się one jednak do kwestii, które w obecnej rzeczywistości wydają się podstawowymi, a więc do tego, w jaki sposób nauczyć młodzież samodzielnego i krytycznego myślenia oraz jak rozwinąć ich kompetencje miękkie, przede wszystkim zdolność do pracy w grupie i grupowego osiągnięcia określonych celów. Osiągnąć to można natomiast przez oparcie lekcji na dochodzeniu do wiedzy przez ucznia, nie zaś na komunikatach nauczyciela wygłaszanych w sposób arbitralny, a także przez zwiększenie prac wykonywanych zespołowo, dzięki którym młodzi ludzie uczyliby się, iż niekiedy osiągnięcie jakiegoś celu musi nastąpić w sposób solidarny, z udziałem innych członków społeczeństwa.<sup>529</sup>

Wzbudzenie i wykorzystanie potencjału ucznia wymaga stworzenia odpowiedniego środowiska edukacyjnego, które będzie sprzyjało rozwijaniu ich zainteresowań i umiejętności. Program mentorski może być jednym ze sposobów na realizację tego celu, a mentor, doradca edukacyjny, mistrz czy menedżer edukacji - niezależnie od nazewnictwa - może odgrywać ważną rolę w tym procesie. Jego zadaniem jest bowiem pomoc uczniom w identyfikacji ich mocnych stron i zainteresowań oraz pomóc im opracować plan działania w celu rozwijania ich umiejętności i zdolności. W tym również w wyborze odpowiedniego kierunku kształcenia i planowaniu ich przyszłej kariery. System ten pozwala na pomoc uczniom w rozwijaniu umiejętności w określonej dziedzinie, jak również organizacji procesu uczenia się, zapewnieniu odpowiedniego wsparcia i zasobów edukacyjnych oraz w koordynowaniu działań nauczycieli i uczniów. Wykorzystując program mentorski, można stworzyć środowisko edukacyjne, które będzie sprzyjało rozwijaniu potencjału ucznia i przyczyni się do osiągnięcia ich celów edukacyjnych. To z kolei może przyczynić się do lepszego przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie i do podejmowania wyzwań przyszłości.<sup>530</sup>

---

<sup>528</sup> D. Laurillard, *Technology Enhanced Learning as a Tool for Pedagogical Innovation* w: *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), s. 521-533

<sup>529</sup> B. Barron, L. Darling-Hammond, *How can we teach for meaningful learning?* w: *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*, San Francisco 2008, s. 11-16

<sup>530</sup> M. Zawodniak, *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*, Bydgoszcz 2021, s. 1-21

Jak zaś podnosi Stanisław Ciupka<sup>531</sup>, obecnie dużą uwagę w polskim systemie edukacji poświęca się procesom wychowania, w tym kształtowaniu określonych kompetencji moralnych u uczniów. Badając ten fenomen, nie można ograniczyć się do jednej lub kilku teorii, ale konieczne jest zapoznanie się z różnymi poglądami na temat procesów wychowania. To zaprowadziło go do analizy tego stanu rzeczy z perspektywy filozofii i pedagogiki, a następnie podkreślenie postulatu, że centralnym elementem szkolnego wychowania powinno być wychowanie moralne.

Choć wskazane przez Ciupkę problemy związane z wychowaniem moralnym w szkole mają charakter wstępny, to nie sposób koncepcji tej odmówić słuszności. Słusznie podkreśla on, że w wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży potrzebne jest osobiste zaangażowanie kadry wychowawczej i nauczycieli. Wskazuje także, że każdy nauczyciel jest unikalną istotą, a ocena jego pracy nie powinna opierać się wyłącznie na mierzalnych efektach, ale powinna uwzględniać również jego wysiłki w dążeniu do własnego doskonalenia zawodowego i poszukiwania nowych sposobów oddziaływania na uczniów.

Istotnym czynnikiem w osiągnięciu wysokich efektów wychowania moralnego w szkole będzie traktowanie każdego wychowanka jako osoby mającej prawo do godności. Oznacza to, że w procesie wychowawczym należy przywiązywać dużą wagę do aspektów moralnych. Nauczyciel przyszłości to zatem ten, który nie ogranicza się tylko do przekazywania informacji, ale kładzie nacisk na rozwijanie kreatywności uczniów, umiejętność pracy w grupie i dba o rozwijanie ich zainteresowań, aby utrzymać ich motywację do nauki i pracy nad swoim moralnym rozwojem. Obraz współczesnej szkoły w dużej mierze zależy od profesjonalizmu, zaangażowania i rzetelnego podejścia wychowawców i nauczycieli do podejmowanych działań edukacyjnych.<sup>532</sup>

Warto zwrócić przy tym uwagę na stworzoną przez Marka Kaczmarzyka koncepcję szkoły neuronów. Szkoła neuronów, znana również jako szkoła kognitywna, to kierunek w pedagogice, który koncentruje się na roli procesów poznawczych w nauce. Teoria ta zakłada, że każdy uczeń ma indywidualną strukturę poznawczą, a proces uczenia się powinien być dostosowany do potrzeb i umiejętności każdego

---

<sup>531</sup> S. Ciupka, *Szkoła a kształtowanie kompetencji moralnych* w: *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Kraków 2016, s. 147-163

<sup>532</sup> C. Ames, *Classrooms: Goals, structures, and student motivation* w: *Journal of Educational Psychology*, 84(3), s. 261–271



ucznia. W szkole neuronów szczególną uwagę zwraca się na rozwijanie umiejętności poznawczych, a przede wszystkim na myślenie krytyczne, logiczne i twórcze oraz na naukę strategii samego uczenia się. Podkreśla się znaczenie zróżnicowania metod nauczania, by dostosować je do specyficznych cech uczniów. Szkoła neuronów opiera się na badaniach neurobiologicznych i teoriach kognitywistycznych, a jej celem jest zwiększenie efektywności procesu edukacyjnego przez dostosowanie go do indywidualnych umiejętności i potrzeb każdego ucznia. W tym zaś zawiera się konieczność stworzenia szkoły memetycznej powiązanej z autorytetem memetycznym nauczyciela.<sup>533</sup>

Obok niej zaś istnieje druga, powiązana z nią koncepcja szkoły memów. Stanowi ona koncepcję edukacji, która wykorzystuje memy jako narzędzie do przekazywania wiedzy i kształtowania postaw uczniów. Memy to popularne obecnie formy kultury w sieci, takie jak zdjęcia, filmy czy cytaty, które rozprzestrzeniają się w internecie i wpływają na sposób myślenia i zachowania ludzi. W kontekście edukacji, memy mogą być wykorzystywane do przekazywania wiedzy w sposób łatwiejszy i bardziej przystępny dla uczniów. Można tworzyć memy na różne tematy, związane z nauką, historią, kulturą i innymi dziedzinami, a następnie wykorzystywać je w procesie dydaktycznym. Memy mogą także służyć do budowania pozytywnych postaw wśród uczniów, choćby przez przekazywanie wartości takich jak empatia, tolerancja czy szacunek dla innych. Koncepcja szkoły memów opiera się na idei, że młodsze pokolenia uczą się w inny sposób niż starsze, a memy stanowią naturalny sposób przekazywania informacji w dzisiejszym świecie. Wykorzystanie memów w edukacji ma na celu przyciągnięcie uwagi uczniów i zainteresowanie nimi danym tematem, co może wpłynąć na ich lepsze zrozumienie materiału i skuteczniejsze zapamiętywanie wiedzy.<sup>534</sup>

Szkoła neuronów i szkoła memów mają ze sobą wiele wspólnego, ale jednocześnie po części reprezentują różne podejścia do edukacji. Oba modele zakładają, że uczniowie powinni być uczeni w sposób, który odpowiada ich naturalnemu sposobowi uczenia się, a także że proces uczenia się powinien być aktywny i angażujący. Jednak szkoła neuronów skupia się na biologicznych i neurologicznych podstawach uczenia się, podczas gdy szkoła memów skupia się na kulturowych i

---

<sup>533</sup> M. Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk 2018, s. 151-166

<sup>534</sup> M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Gliwice 2018, s. 17-31

społecznych podstawach uczenia się. Szkoła neuronów stawia nacisk na zrozumienie, jak mózg funkcjonuje i jakie są najlepsze sposoby na przyswajanie i przetwarzanie informacji. Natomiast szkoła memów skupia się na roli kultury, tradycji i społeczeństwa w procesie uczenia się. Jednak mimo tego, że szkoła neuronów i szkoła memów skupiają się na różnych aspektach uczenia się, to jednak w praktyce można wykorzystać elementy obu modeli, aby stworzyć bardziej efektywne i angażujące metody nauczania. Włączenie elementów szkoły neuronów do modelu szkoły memów może prowadzić do tworzenia bardziej spersonalizowanych i adaptacyjnych programów nauczania, które odpowiadają indywidualnym preferencjom i potrzebom uczniów.

Opisywane wyżej zmiany wymagają jednak zrozumienia idei wspólnoty uczniowskiej, a także ich odpowiedniego wdrożenia. Odpowiednia komunikacja i budowanie wspólnoty uczniowskiej są bowiem kluczowe dla skutecznej edukacji i rozwoju uczniów. Umożliwi to prawidłowe przekazywanie informacji i idei między uczniami, nauczycielami i innymi członkami społeczności szkolnej, co doprowadzi do lepszego zrozumienia i współpracy między nimi. Ważne jest również, aby nauczyciele zachęcali uczniów do pracy zespołowej, aby uczniowie mieli okazję do wspólnego podejmowania działań, a także do wyrażania swojego zdania i słuchania innych. Dzięki temu uczniowie uczą się wzajemnego szacunku, empatii i współpracy. Docelowo zaś stworzy to grupę ludzi, którzy łączą się wokół wspólnych wartości, celów i zainteresowań. Budowanie takiej wspólnoty może pomóc w rozwoju uczniów, poprawie ich umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz wzmocnieniu ich poczucia przynależności i związku z szkołą. Wspólnota uczniowska może również działać jako wsparcie dla uczniów w trudnych sytuacjach. Są to elementy kluczowe dla skutecznej edukacji i rozwoju uczniów, dlatego szkoły powinny stworzyć środowisko, które sprzyja tym procesom.<sup>535</sup>

W takim podejściu szkoła staje się nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale również miejscem, w którym uczniowie mogą rozwijać swoje pasje, zainteresowania i umiejętności. Szkoła mogłaby być miejscem, w którym uczniowie mają dostęp do różnych dziedzin sztuki, kultury, sportu, nauki czy technologii, a także mogą realizować projekty społeczne czy wolontariackie. Takie podejście do szkoły wymaga jednak zmiany sposobu myślenia o edukacji. Konieczne jest odejście od podejścia, w którym liczą się tylko wyniki na egzaminach, a przede wszystkim skupienie się na rozwoju

---

<sup>535</sup> C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006, s. 119

uczniów jako jednostek i pomaganie im w znalezieniu swojego miejsca w świecie.<sup>536</sup> Nauczyciele powinni stawać się mentorami, którzy pomagają uczniom w rozwijaniu ich pasji i zainteresowań, a szkoła powinna stawać się miejscem, w którym uczniowie mogą eksperymentować i odkrywać nowe rzeczy. Wymaga to zaangażowania nie tylko nauczycieli, ale również rodziców i społeczności lokalnej. Potrzebne jest wsparcie ze strony lokalnych instytucji, organizacji pozarządowych, a także przedsiębiorstw, które mogą udostępniać swoje zasoby i wiedzę, aby pomóc uczniom w realizacji ich projektów. W ten sposób szkoła może stać się miejscem, w którym dzieją się rzeczy niezwykle i inspirujące, a uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale również rozwijają swoją kreatywność i umiejętności społeczne.<sup>537,538</sup>

Istnieje coraz większy dystans między szkołą a zmieniającym się światem. Firmy, organizacje i instytucje coraz bardziej stawiają na innowacje, kreatywność i elastyczność, aby przetrwać w dynamicznym i nieprzewidywalnym świecie. Z drugiej strony, szkoły często skupiają się na nauczaniu tradycyjnych, rutynowych umiejętności i wiedzy, która może okazać się przestarzała już w momencie opuszczenia szkoły. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest to, że system edukacji często opiera się na programach nauczania, które są ustalane na poziomie krajowym i trudno jest wprowadzić w nich zmiany w odpowiedzi na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy czy szybko rozwijające się technologie. Ponadto, nauczyciele często są zobowiązani do nauczania materiału, który jest konieczny do zaliczenia egzaminów zewnętrznych, co ogranicza ich swobodę w kształtowaniu zajęć i ich dostosowywaniu do potrzeb uczniów.

Natomiast w świecie biznesu, innowacyjność i kreatywność są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu. Firmy muszą być elastyczne i zdolne do adaptacji do zmieniających się warunków, a ich pracownicy muszą umieć pracować w zespole, rozwiązywać problemy i myśleć poza schematami. To właśnie te umiejętności są często brakujące u absolwentów szkół. Dlatego też, aby zmniejszyć dystans między szkołą a zmieniającym się światem, konieczne jest wprowadzenie zmian w sposobie nauczania i kształtowania umiejętności uczniów. Nauczanie powinno być bardziej praktyczne, a

---

<sup>536</sup> J. Eccles, B. Barber, *Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters?* w: *Journal of Adolescent Research*, 14(1), s. 10-43

<sup>537</sup> C. Bergin, D. Bergin, *Attachment in the classroom* w: *Educational Psychology Review*, 21(2), s. 141–170

<sup>538</sup> P. Scales, P. Benson, E. Roehlkepartain, *Adolescent Thriving: The Role of Sparks, Relationships, and Empowerment* w: *Journal of youth and adolescence*, 40, s. 263-277

mniej teoretyczne, a nauczyciele powinni być bardziej elastyczni i zdolni do dostosowania swojego stylu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Szkoły winny nadto stawiać na kreatywność, innowacyjność i współpracę przez promowanie projektów grupowych, gier symulacyjnych czy wyjazdów studyjnych. W celu zmniejszenia dystansu między szkołą a zmieniającym się światem, ważne jest, aby szkoły nawiązywały bliską współpracę z lokalnymi firmami, organizacjami i instytucjami. Takie partnerstwa mogą zapewnić uczniom dostęp do praktycznej wiedzy i doświadczenia, a także umożliwić im zdobycie umiejętności, które są pożądane na rynku pracy.

Jedną z wartych uwagi propozycji jest oparcie części polityki edukacyjnej na *design thinking*, czyli myśleniu projektowym. Choć twórca tej idei, Simon Sinek<sup>539</sup>, nie stworzył jej dla szkolnictwa, ale dla biznesu, to coraz częściej jest ona wykorzystywana także w edukacji. Metoda ta skupia się na rozwiązywaniu problemów, które występują w rzeczywistym świecie, wykorzystując kreatywność i innowacyjne podejście do projektowania. Umożliwia to uczniom zdobycie praktycznych umiejętności i doświadczenia w pracy zespołowej, co przygotowuje ich do życia zawodowego. Ponadto, poprzez projektowanie rozwiązań na problemy społeczne, *design thinking* może pomóc w rozwijaniu empatii i kreatywności u uczniów. Wprowadzenie *design thinking* do szkół wymagałoby jednak odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli i stworzenia odpowiednich programów nauczania. Jednocześnie warto pamiętać, że ta metoda nie jest rozwiązaniem na wszystkie problemy w edukacji, ale może być cennym uzupełnieniem już istniejących narzędzi. Wprowadzenie do szkół takiej metody jak *design thinking* może być ważnym krokiem na drodze do modernizacji systemu edukacji, który będzie bardziej przygotowywał młodych ludzi do wyzwań, jakie niesie ze sobą współczesny świat. Jednocześnie, jak w przypadku każdej zmiany, potrzebna jest dyskusja i zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron, w tym uczniów, nauczycieli, rodziców i decydentów.

Podejście oparte na myśleniu projektowym wiąże się też blisko z ideą *jobs to be done* stworzoną przez Setha Godina<sup>540</sup>, która pozwala spojrzeć na politykę edukacyjną z zupełnie innej perspektywy. Stanowi ona bowiem podejście, które koncentruje się na zadaniach, które muszą być wykonane, zamiast na produktach lub usługach. Stosując to

---

<sup>539</sup> Sinek, S., *Zaczynaj od dłaczego. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*, Warszawa 2018

<sup>540</sup> Godin, S., *To jest marketing!*, Warszawa 2019

podejście w edukacji, można jasno określić zadania muszą być wykonane przez szkołę. Tymczasem główną pracą do wykonania przez szkołę jest przygotowanie uczniów do życia w świecie, który stale się zmienia. Dlatego szkoła powinna nauczać umiejętności, które są potrzebne w XXI wieku, takich jak choćby myślenie krytyczne, umiejętność rozwiązywania problemów, komunikacja, kreatywność czy współpraca. Inną pracą do wykonania przez szkołę jest przygotowanie uczniów do bycia wartościowymi członkami społeczeństwa. Szkoła więc winna nauczyć uczniów szacunku dla innych, tolerancji, empatii i odpowiedzialności, jak też promować pozytywne wartości, a w tym przede wszystkim uczciwość, szacunek dla różnorodności i poszanowanie dla środowiska naturalnego. Oprócz tego, szkoła powinna przygotować uczniów do kariery zawodowej, zapewniając im potrzebne umiejętności i wiedzę. W tym celu, szkoła powinna nauczyć uczniów, jak korzystać z narzędzi i technologii, które są powszechne w dzisiejszych miejscach pracy. To zaś wiąże się z oferowaniem praktyk i staży, aby uczniowie mieli możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia. Oczywiście wiedza teoretyczna również jest ważna, ale powinna być połączona z praktycznymi zastosowaniami i umiejętnościami. Podsumowując jednak, szkoła ma wiele zadań do wykonania, ale jej głównym celem powinno być przygotowanie uczniów do życia w świecie, który stale się zmienia. Stąd też *design thinking* wydaje się być nad wyraz użytecznym narzędziem zarówno w opracowywaniu strategii edukacyjnych, które pozwolą szkole skutecznie spełnić jej rolę, jak i już w samym procesie edukacyjnym.

Dobrze zorganizowana edukacja powinna umożliwić uczniom rozwijanie ich indywidualnych talentów, a nie tylko koncentrować się na wypełnianiu wymagań standardów nauczania. Uczniowie powinni odkrywać swoje zainteresowania i pasje oraz rozwijać je, aby stać się osobami samodzielnymi i zmotywowanymi do zdobywania wiedzy. Wychodząc z założenia, że każdy uczeń jest inny i ma różne predyspozycje, szkoła powinna umożliwiać rozwijanie różnorodnych kompetencji. Kreatywność, umiejętność pracy w grupie, krytyczne myślenie, ale także zdolności manualne, artystyczne czy sportowe powinny być traktowane na równi z umiejętnościami matematycznymi czy językowymi. Najważniejsze jest przy tym, aby uczniowie byli świadomi swojego potencjału i byli w stanie zarządzać swoim rozwojem. Dlatego szkoła powinna pomagać uczniom w odkrywaniu ich mocnych stron i wspierać ich w dążeniu do osiągnięcia celów. Odkrywanie swoich pasji i zainteresowań jest kluczowe dla rozwijania motywacji i kreatywności, co przekłada się

na lepsze wyniki w nauce oraz sukces w przyszłej karierze zawodowej. Oczywiście rozwijanie tak szerokiej gamy umiejętności wymaga innowacyjnego podejścia do edukacji oraz dostosowania programów nauczania do potrzeb i oczekiwań uczniów. Szkoła powinna stworzyć warunki, w których uczniowie będą mogli rozwijać swoje talenty i zainteresowania. Dzięki temu szkoła może wypuszczać na świat osoby nie tylko z rozwiniętą wiedzą, ale także z umiejętnościami i motywacją do działania, co przyczyni się do budowania lepszej przyszłości zarówno dla nich samych, jak i dla całego społeczeństwa.<sup>541</sup>

Nie sposób nie zwrócić przy tym uwagi na fakt, iż także kwestia nierówności w edukacji jest jednym z poważniejszych wyzwań, z jakimi musi mierzyć się system edukacyjny. Istnieją wiele czynników wpływających na to, że niektórzy uczniowie mają mniejsze szanse na sukces w szkole. Są to przede wszystkim pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna, różnice kulturowe czy niepełnosprawność. Niestety, system edukacyjny często nie jest w stanie zapewnić wszystkim uczniom równych szans, co prowadzi do nierówności w edukacji i w konsekwencji do zwiększenia nierówności społecznych.<sup>542</sup> Jednym z najważniejszych kroków w walce z nierównościami w edukacji jest zapewnienie wszystkim uczniom równego dostępu do jakościowej edukacji. To oznacza, że szkoły powinny być wyposażone w odpowiednią infrastrukturę i zasoby, a także posiadać wysoko wykwalifikowany personel. Wymaga to inwestycji w edukację i w budowanie infrastruktury edukacyjnej, szczególnie w mniejszych miejscowościach, w których często brakuje dobrze wyposażonych szkół.

Nie mniej ważne jest zapewnienie uczniom godności i szacunku w szkole. Niestety w szkołach nadal dochodzi do poniżenia godności uczniów przez nauczycieli lub innych uczniów, a także w drugą stronę, co prowadzi do braku motywacji do nauki i zniechęcenia do szkoły. Dlatego ważne jest, aby szkoła była miejscem, w którym uczniowie czują się bezpiecznie i akceptowani, a także aby nauczyciele byli przygotowani do pracy z uczniami z różnymi potrzebami i umiejętnością dbania o pozytywną atmosferę w klasie. Wreszcie, aby w pełni wykorzystać potencjał edukacyjny, niezbędne jest stworzenie programów edukacyjnych, które są dostosowane do potrzeb i zainteresowań uczniów, społeczeństwa, a także do wymagań rynku pracy. Szkoła powinna dawać uczniom możliwość rozwijania swoich zdolności i pasji, a nie

---

<sup>541</sup> K. Stroet, M. Opendakker, A. Minnaert, *Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature* w: *Educational Research Review*, 9, s. 65–87

<sup>542</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków: 2010, s. 331-355

tylko zapewniać wiedzę zgodną z programem nauczania. W ten sposób uczniowie będą mogli rozwijać swoje talenty i zainteresowania, co pozwoli im lepiej wykorzystać swoje umiejętności w przyszłości, a także posiadać bardziej rozwinięte kompetencje społeczne.<sup>543</sup>

Przyjęcie za cel ukształtowanie młodego człowieka w taki sposób, aby stanowił on wartościową jednostkę społeczną, jest jednym z najważniejszych celów edukacji. Istnieje tu jednak pewien paradoks. Z jednej strony społeczeństwo potrzebuje ludzi o określonych wartościach, z drugiej zaś strony, przyjmowanie jednego wzorca człowieka w społeczeństwie powoduje trwały zanik cech indywidualnych uczniów. Należy pamiętać, że każdy uczeń jest inny i posiada swoje własne predyspozycje oraz cechy charakteru. Jednak, jeśli system edukacji będzie stawiał na jedynie jeden, narzucony przez siebie wzorzec, może to prowadzić do homogenizacji społeczeństwa i trudności w wykształceniu jednostek o zróżnicowanych zdolnościach, co może skutkować poważnymi konsekwencjami dla przyszłych pokoleń. Wzrost homogeniczności społeczeństwa może prowadzić do zaniku cech, które w przeszłości były uważane za cenne i wartościowe. Jednostki stają się bardziej podobne do siebie, a tym samym tracą swoją oryginalność, co może prowadzić do stagnacji w dziedzinie kultury, nauki, sztuki i dosłownie każdym innym istotnym elemencie życia. Dlatego ważne jest, aby system edukacji rozwijał jednostki w sposób umożliwiający im odnalezienie swoich mocnych stron i jednocześnie zachowanie ich indywidualnych cech. Dzięki temu uczniowie będą mieli szansę wykorzystać swoje talenty i zdolności w pełni, co wpłynie pozytywnie na ich przyszłość oraz na rozwój całego społeczeństwa. Ukształtowanie wartościowych jednostek społecznych ma swoje uzasadnienie, jednak należy pamiętać, że każdy uczeń jest inny, a tym samym posiada swoje własne predyspozycje i cechy charakteru. System edukacji powinien zatem stawiać na rozwój indywidualny każdego ucznia, co umożliwi odnalezienie swoich mocnych stron i jednocześnie zachowanie ich indywidualnych cech.

Z punktu widzenia rozwoju psychospołecznego uczniów, a także skuteczności podejmowanych przez nauczyciela działań edukacyjnych, w tym przede wszystkim wychowawczych, kluczowe jest zbudowanie z uczniami świadomych - a więc konstruktywnych - relacji emocjonalnych opartych na akceptacji własnych emocji w

---

<sup>543</sup> A. Jennings, M. Greenberg, *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes* w: *Review of Educational Research*, 79(1), s. 491–525

zderzeniu z emocjami innych ludzi. Wraz z tym nauczyciel winien dopuszczać do głosu swoją intuicję, a także potrafić odpowiednio interpretować wydarzenia wraz ze zrozumieniem indywidualnych i grupowych zachowań uczniów. Jednocześnie musi on być osobą zdolną do właściwego ocenienia własnych sił i unikania nadmiernego obciążenia, aby zachować swoją wydolność. Przy tym nauczyciel cechować winien się rozumieniem zachowań determinowanych doświadczeniami wczesnego dzieciństwa, aby móc odpowiednio reagować w przypadkach, kiedy trudności danych uczniów wynikają z podobnych doświadczeń. Przede wszystkim zaś obserwacją niestabilnych relacji rodziców, które wydają się być aktualnie bardzo powszechne.<sup>544,545</sup>

Taka postawa i wiedza nauczyciela pozwala stworzyć uczniom przestrzeń do osiągnięcia własnej pewności emocjonalnej, a jednocześnie da uczniom oparcie emocjonalne w nauczycielu. Umożliwia ona również przekazanie uczniom wzorów zachowań w różnego rodzaju sytuacjach, co spowoduje, że uczniowie nie będą wyłącznie czerpać wiedzy z podręczników, ale i ukształtują swoje funkcje poznawcze, system emocjonalny czy kompetencje społeczne, które są równie ważnym elementem nauczania. Tym samym kompetencje emocjonalne i społeczne nauczyciela są fundamentem skuteczności całego procesu edukacji. Musi ono bowiem uwzględniać uczucia i emocje - zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Nauczyciel cechować winien się doskonale rozwiniętymi kompetencjami psychospołecznymi, aby nie tylko móc prawidłowo kształtować proces edukacji uczniów i współpracować z nimi w trakcie całego procesu edukacyjnego, ale również być przygotowanym na zapobieganie czy rozwiązywanie ewentualnych konfliktów. W tej grupie zawodowej szczególnie ważne jest, aby mieć wiedzę o procesach wewnętrznych zachodzących w grupach i jednostkach, a także o dynamice procesów grupowych. Mimo tego w Rzeczypospolitej Polskiej nie bada się w żaden sposób czynników psychologicznych wśród nauczycieli, a w tym też posiadanych przez nich kompetencji społecznych. To zaś powoduje, że w tej grupie zawodowej spotkać można osoby o różnym stopniu rozwoju psychospołecznego i bardzo zróżnicowane pod względem posiadanych kompetencji czy umiejętności. Tymczasem nauczyciel, który nie posiada predyspozycji psychospołecznych do wykonywania tego zawodu, nie jest w

---

<sup>544</sup> J. Split, H. Koomen, J. Thijs, *Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships w: Educational Psychology Review*, 23(4), s. 457-477

<sup>545</sup> A. Hargreaves, *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students w: Teaching and teacher education*, 16(8), s. 811-826



stanie prawidłowo wykonywać swojej pracy. Nauczyciel taki nie zbuduje dodatkowo autorytetu w grupie, co skutkuje nieprawidłowym przebiegiem procesów grupowych, jak choćby wystąpieniem mobbingu, a także nieprawidłowym rozwojem uczniów jako jednostek.<sup>546</sup>

Tym samym za konieczne dla zwiększenia skuteczności edukacji, jak również dla polepszenia stanu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, autor uważa wprowadzenie powszechnego obowiązku wykonywania testów psychologicznych, a w tym przede wszystkim testów związanych z cechami osobowości i kompetencjami społecznymi, przez osoby mające wykonywać zawód nauczyciela. Jednocześnie testy te winny być cyklicznie powtarzane w trakcie wykonywania zawodu nauczyciela, bowiem mogą one się na przestrzeni czasu zmieniać. Rozwiązanie to funkcjonuje - w znacznie skróconej wersji - w stosunku do niektórych zawodów, co dowodzi, iż prawnie i organizacyjnie jest ono możliwe do wprowadzenia.

Podsumowując powyższe, a jednocześnie czerpiąc z koncepcji edukacji, które opierają się na światowych trendach, należy zwrócić uwagę na koncepcje oświatowe, jakie aktualnie dominują. Jedną z najbardziej znanych koncepcji jest uczenie się personalizowane, które polega na dostosowywaniu procesu nauczania do indywidualnych potrzeb każdego ucznia, zamiast stosowania jednolitego podejścia dla wszystkich. Może to obejmować różne metody, takie jak adaptacyjne technologie nauczania, plany nauczania dostosowane do stylu uczenia się ucznia, a nawet indywidualne ścieżki nauczania.

Uczenie personalizowane staje się coraz bardziej istotne z uwagi na coraz większą różnorodność uczniów i ich różne sposoby przyswajania wiedzy. Tradycyjne metody nauczania często nie spełniają oczekiwań i nie są dostatecznie efektywne dla wszystkich uczniów. Personalizacja pozwala na większe zaangażowanie uczniów i ułatwia osiągnięcie lepszych wyników. Adaptacyjne technologie nauczania, które są częścią tej koncepcji, polegają na stosowaniu narzędzi i technologii, które dostosowują się do poziomu umiejętności i tempa nauki każdego ucznia. Systemy adaptacyjne mogą dostosowywać poziom trudności zadań w zależności od osiągnięć ucznia, zapewniając mu odpowiednie wyzwania i pomagając utrzymać zaangażowanie. Idzie to w parze z planowaniem nauczania dostosowanego do stylu uczenia się ucznia. Każdy uczeń ma

---

<sup>546</sup> R. Sutton, K. Wheatley, *Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research* w: *Educational Psychology Review*, 15(4), s. 327–358

bowiem swój własny styl uczenia się. Niektórzy uczą się lepiej przez czytanie, inni przez słuchanie, a jeszcze inni przez praktyczne doświadczenia. Personalizacja procesu nauczania polega na przystosowaniu go do tych indywidualnych preferencji, co może pomóc uczniom przyswoić wiedzę szybciej i skuteczniej. Zaś indywidualne ścieżki nauczania pozwalają uczniom na samodzielne kierowanie swoim procesem nauki, wybieranie tematów, które ich interesują, i decydowanie o tempie, w jakim chcą się uczyć. To podejście może zwiększyć motywację uczniów do nauki i pomóc im rozwijać umiejętności, które będą im potrzebne w przyszłości, takie jak samodzielność, zarządzanie czasem i umiejętność uczenia się przez całe życie. Szczególnie w formie hybrydowej i opartej na zainteresowaniach.<sup>547,548</sup>

Inną koncepcją jest właśnie uczenie hybrydowe, które łączy tradycyjną szkołę z zajęciami prowadzonymi przez internet. Daje to uczniom większą elastyczność w wyborze, jak i kiedy się uczą. Podstawową korzyścią uczenia hybrydowego jest bowiem elastyczność. Uczniowie mają możliwość uczestniczenia w lekcjach zarówno w tradycyjnej klasie, jak i online, co pozwala im na dostosowanie procesu uczenia się do swoich indywidualnych potrzeb i stylu życia. Mogą zdecydować, że chcą uczestniczyć w nauczaniu zdalnym, gdy nie mogą fizycznie uczestniczyć w szkole lub gdy potrzebują więcej czasu na zrozumienie określonego tematu. Hybrydowe środowisko nauczania może również ułatwić dostęp do różnorodnych zasobów edukacyjnych. Technologie cyfrowe umożliwiają dostęp do bogatej bazy zasobów online, takich jak e-booki, wideo edukacyjne, interaktywne quizy i wiele innych. Uczniowie mogą korzystać z tych zasobów, aby uzupełnić to, czego nauczyli się na lekcjach, albo do samodzielnego odkrywania nowych tematów. Różnorodność form i metod nauczania, jakie oferuje, może sprawić, że proces nauki stanie się bardziej atrakcyjny i motywujący dla uczniów. W dzisiejszym świecie, umiejętność efektywnego korzystania z technologii cyfrowych jest niezbędna, a hybrydowe środowisko nauczania jest doskonałym miejscem do praktykowania tych umiejętności. Nie wpływa to na zmniejszenie ich wiedzy.<sup>549</sup>

---

<sup>547</sup> A. Graesser, X. Hu, R. Sottolare, *Intelligent tutoring systems w: The Cambridge Handbook of Cognition and Education*, Cambridge 2018, s. 61-84

<sup>548</sup> C. Walkington, *Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes w: Journal of Educational Psychology*, 105(4), s. 932-945

<sup>549</sup> Y. Zhao, J. Lei, B. Yan, C. Lai, H. Tan, *What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education w: Teachers College Record*, 107(8), s. 1836-1884

Coraz popularniejsza staje się także wspomiana już gamifikacja i grywalizacja. Jednym z kluczowych aspektów gamifikacji jest to, że może być ona dostosowana do różnych stylów uczenia się. Głównym celem gamifikacji jest zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów. Gry oferują różne formy nagród i zachęt, które mogą przyciągnąć uwagę uczniów i zachęcić ich do aktywnego uczestnictwa. Może to obejmować punkty, medale, osiągnięcia, rankingi i inne formy uznania, które są często stosowane w grach. Te elementy gier mogą pobudzać uczniów do podjęcia wysiłku, rywalizacji i osiągania lepszych wyników.<sup>550</sup>

Stosowanie elementów i mechanizmów gier w procesie edukacyjnym to metoda, która zdobywa coraz większą popularność. W swoim najprostszym ujęciu, może to polegać na dodaniu systemów punktacji, poziomów i osiągnięć do tradycyjnych zadań szkolnych. W bardziej zaawansowanych formach, gamifikacja może obejmować użycie pełnych gier edukacyjnych, które łączą naukę z zabawą. Może również poprawić proces uczenia się, czyniąc go bardziej interaktywnym i angażującym. Gry edukacyjne często wymagają od uczniów aktywnego uczestnictwa, co może pomóc w przyswojeniu i utrwaleniu wiedzy. Mogą one również zawierać scenariusze i zadania oparte na problemach, które pomagają rozwijać umiejętności takie jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i twórcze myślenie.<sup>551</sup>

Warta uwagi jest nadto edukacja STEAM. Akronim od anglojęzycznej nazwy STEAM (ang. *Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*) oznacza naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę. Ta interdyscyplinarna koncepcja nauczania jest coraz bardziej popularna i podkreśla znaczenie połączenia tych dziedzin. Edukacja STEAM jest szczególnie istotna w dzisiejszym społeczeństwie, które jest coraz bardziej zależne od technologii. Wspomaga nadto rozwój kreatywności, co także ma fundamentalne znaczenie w obecnych czasach.<sup>552</sup>

Integruje ona te pięć dziedzin w jedną spójną i zrównoważoną całość. Celem edukacji STEAM jest rozwijanie u uczniów umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i kreatywności, które są kluczowe w dzisiejszym dynamicznym i technologicznie zaawansowanym świecie. W tradycyjnym modelu

---

<sup>550</sup> R. Landers, *Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning* w: *Simulation&Gaming*, 45(6), s. 752–768

<sup>551</sup> J. Hamari, J. Koivisto, *Working out for likes: An empirical study on social influence in exercise gamification* w: *Computers in Human Behavior*, 50, s. 333-347

<sup>552</sup> C. Conradt, F. Bogner, *From STEM to STEAM: How to monitor creativity* w: *Creativity Research Journal*, 30(3), s. 233-240

edukacji, nauka, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka są zazwyczaj nauczane jako oddzielne przedmioty. Jednak w edukacji STEAM, te pięć dziedzin jest połączonych i nauczanych w kontekście rzeczywistych problemów i sytuacji. To może oznaczać choćby projektowanie i budowanie modelu mostu (łącznie inżynierię, sztukę i matematykę) lub tworzenie interaktywnej prezentacji na temat ekosystemów (łącznie naukę, technologię i sztukę). Warto podkreślić, że w tym modelu sztuka nie jest dodatkiem, ale integralną częścią nauczania. Sztuka może obejmować nie tylko rysunek czy malowanie, ale także projektowanie, animację, muzykę, film, fotografię i wiele innych dziedzin. Włączanie sztuki do nauki, technologii, inżynierii i matematyki pomaga uczniom rozwijać kreatywność, zdolności komunikacyjne i myślenie krytyczne. Podejście to przygotowuje zatem uczniów do świata, w którym umiejętności takie jak programowanie, analiza danych, projektowanie cyfrowe i kreatywne rozwiązywanie problemów są coraz bardziej cenione. Dlatego coraz więcej szkół i instytucji edukacyjnych na całym świecie wprowadza podejście STEAM do swoich programów nauczania.<sup>553</sup>

Ponawiając opisywane w niniejszej rozprawie postulaty nie sposób pominąć trend oparty na samokierowanym uczeniu się. Ta koncepcja podkreśla autonomię ucznia w procesie nauczania, pozwalając im na wyznaczanie własnych celów i kierowanie własnym procesem uczenia się. W samokierowanym uczeniu się, uczniowie są zachęceni do wyznaczania własnych celów edukacyjnych, planowania swojej nauki, monitorowania swojego postępu i ewaluacji swoich osiągnięć. Uczniowie mogą decydować, które tematy chcą zgłębić, wybierać zasoby do nauki, ustalać własne terminy i wyznaczać kryteria oceny.<sup>554</sup>

Ta koncepcja pozwala uczniom na rozwijanie kluczowych umiejętności życiowych, takich jak samodzielność, odpowiedzialność, samoregulacja, umiejętność podejmowania decyzji i zarządzanie czasem. Pomaga im również zrozumieć, jak uczyć się najskuteczniej, co może być niezmiernie wartościowe w kontekście uczenia się przez całe życie. Samokierowane uczenie się może być również bardzo motywujące. Uczniowie, którzy mają większą kontrolę nad swoją nauką, mogą być bardziej zaangażowani i zmotywowani do nauki, ponieważ czują, że nauka jest dla nich istotna i

---

<sup>553</sup> N. Kang, *A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea* w: *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), s. 2-22

<sup>554</sup> B. Zimmerman, *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview* w: *Theory Into Practice*, 41(2), s. 64-70

przydatna. Samokierowane uczenie się jest coraz bardziej popularne w kontekście nowoczesnej edukacji, która coraz bardziej podkreśla znaczenie samodzielnego myślenia, kreatywności i inicjatywy uczniów. W dobie technologii cyfrowych, jakie dają uczniom nieograniczony dostęp do informacji, umiejętność samodzielnego kierowania swoim procesem nauki staje się kluczowa. Ważne jest jednak zaznaczyć, że samokierowane uczenie się nie oznacza braku wsparcia ze strony nauczycieli. Nauczyciele wciąż odgrywają kluczową rolę jako doradcy, mentorzy i mistrzowie, pomagając uczniom w nawigacji przez proces nauki, dostarczając im odpowiednich zasobów i wsparcia oraz pomagając im ocenić ich postępy.<sup>555</sup>

W edukacji przyszłości coraz ważniejsze są również kompetencje cyfrowe. Wraz z coraz większą digitalizacją społeczeństwa, umiejętność korzystania z technologii cyfrowych stała się kluczowym elementem edukacji. Te bowiem są coraz ważniejszym elementem edukacji na całym świecie. Wraz z rozwojem technologii cyfrowych, umiejętność korzystania z tych narzędzi staje się coraz bardziej niezbędna, nie tylko w miejscu pracy, ale także w codziennym życiu. Kompetencje cyfrowe obejmują szeroki zakres umiejętności, od podstawowych umiejętności korzystania z komputera i nawigacji w internecie, po bardziej zaawansowane umiejętności, takie jak programowanie, analiza danych czy bezpieczeństwo cyfrowe. Są one niezbędne do efektywnego uczestnictwa w coraz bardziej cyfrowym społeczeństwie, a polska szkoła nadal ich nie zapewnia.<sup>556</sup>

Rozwijanie kompetencji cyfrowych w edukacji ma na celu przygotowanie uczniów do życia i pracy w zdigitalizowanym świecie. Umożliwia to uczniom skuteczne korzystanie z technologii cyfrowych, co jest kluczowe w dzisiejszym społeczeństwie, gdzie technologia odgrywa istotną rolę w edukacji, pracy, komunikacji i dostępie do informacji. Jednym z aspektów rozwijania kompetencji cyfrowych jest edukacja medialna, która ma na celu nauczenie uczniów krytycznego myślenia wobec informacji, które otrzymują przez cyfrowe media. W dobie fake news i dezinformacji, umiejętność oceny wiarygodności źródeł informacji jest niezbędna. Równie ważne jest kształtowanie świadomości bezpieczeństwa cyfrowego, które obejmuje naukę o zagrożeniach związanych z prywatnością i bezpieczeństwem w internecie, a także o

---

<sup>555</sup> S. Loyens, J. Magda, R. Rikers, *Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning* w: *Educational Psychology Review*, 20, s. 411–427

<sup>556</sup> . Cicha, P. Rutecka, M. Rizun, A. Strzelecki, *Digital and Media Literacies in the Polish Education System—Pre- and Post-COVID-19 Perspective* w: *Educational Sciences*, 11(9), s. 532

odpowiedzialnym korzystaniu z cyfrowych technologii. Dlatego wiele szkół wprowadza lekcje programowania, projektowania stron internetowych, analizy danych i innych umiejętności cyfrowych do swoich programów nauczania. Jest to ważne nie tylko dla przygotowania uczniów do przyszłych miejsc pracy, ale także dla wyposażenia ich w umiejętności niezbędne do pełnego uczestnictwa społeczeństwie opartym na cyfryzacji.

Każdy system edukacyjny w społeczeństwie informacyjnym będzie jednak mniej skuteczny, jeśli dojdzie do przebudowania jego uczestników. Dlatego też coraz większą popularność zdobywa stosowanie mindfulness w edukacji. Włączanie w proces edukacyjny praktyk mindfulness, opartych na medytacji i rozwijaniu uważności, pomaga uczniom radzić sobie ze stresem, zwiększa koncentrację i poprawia ich zdolność do radzenia sobie z emocjami. Edukacja mindfulness może obejmować różne techniki, takie jak ćwiczenia oddechowe, medytacja, uważne słuchanie, uważne jedzenie, czy ćwiczenia ciała, takie jak joga.

Mindfulness jest praktyką skoncentrowania uwagi na chwili obecnej, z zaakceptowaniem i bez sądzenia. Stosowanie mindfulness w edukacji staje się coraz popularniejsze, ponieważ coraz więcej badań potwierdza, że może mieć pozytywny wpływ na zdolności poznawcze, emocjonalne i społeczne uczniów. W środowisku edukacyjnym, mindfulness może pomóc uczniom radzić sobie ze stresem związanym z nauką, testami czy presją społeczną. Poza tym praktyka mindfulness może zmniejszać poziomy stresu i lęku, poprawiać samokontrolę, zwiększać koncentrację i uwagę, a także poprawiać relacje społeczne. Może również pomóc w rozwoju empatii i współczucia, co jest ważne dla zdrowych relacji społecznych. Zastosowanie mindfulness w edukacji jest szczególnie istotne w dzisiejszych czasach, kiedy uczniowie są narażeni na coraz większe ilości informacji i bodźców, zarówno w szkole, jak i poza nią. Praktyka mindfulness może pomóc uczniom radzić sobie nadmierną ilością bodźców pomagając im skupić się, uspokoić umysł i zwiększyć świadomość własnych uczuć i reakcji. Wdrażanie mindfulness w edukacji nie tylko pomaga uczniom radzić sobie z wyzwaniami dzisiejszego świata, ale także przyczynia się do tworzenia bardziej uważnych, zrównoważonych i zdrowych społeczeństw.<sup>557</sup>

Proces uczenia się nigdy się nie kończy i może być wzbogacany przez każde doświadczenie. W tym sensie coraz częściej łączy się z pracą, zwłaszcza gdy ta praca

---

<sup>557</sup> K. Schonert-Reichl, M. Lawlor, *The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence* w: *Mindfulness*, 1(3), s. 137–151

traci rutynowy charakter. Pierwsza edukacja może być uznana zatem za udaną, jeśli daje impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki przez całe życie, zarówno w pracy, jak i poza nią. Kluczem do promowania uczenia się przez całe życie jest stworzenie kultury, która ceni i wspiera ciągły rozwój i naukę. Zarówno w szkołach, jak i na miejscach pracy, powinniśmy dążyć do tworzenia środowisk, które zachęcają do ciekawości, eksploracji, eksperymentowania i nieustannego dążenia do doskonalenia. W tym sensie, udana edukacja to taka edukacja, która daje uczniom nie tylko wiedzę i umiejętności, ale także pasję do nauki, która będzie trwać przez całe ich życie.

Propozycja zmian w systemie edukacji stanowi doskonałą bazę merytoryczną do skutecznej, trwałej i właściwej społecznie reformy oświaty. Właściwie przeprowadzone zmiany, które mają na celu rozwój indywidualnych predyspozycji uczniów oraz zwiększenie ich kompetencji, mogą przyczynić się do poprawy sytuacji w polskim systemie edukacji. Jednocześnie należy podkreślić, że omawiane zmiany to tylko hipotetyczne drogi do poprawy sytuacji w oświacie. Właściwe reformy wymagają bowiem szerokiej dyskusji, w której powinni brać udział przedstawiciele różnych środowisk, w tym rodzice, nauczyciele i politycy. Nie należy przy tym zapominać, że proces wprowadzania zmian w systemie edukacji może być trudny i czasochłonny. Wymaga to bowiem zmiany nie tylko podejścia do nauczania i uczenia się, ale także dostosowania infrastruktury szkolnej do nowych potrzeb edukacyjnych. Przekłada się to również na zmianę podejścia do szkolnictwa wyższego, które powinno być ukierunkowane na kształtowanie praktycznych umiejętności i kompetencji zawodowych, które są potrzebne w dzisiejszym świecie. Niemniej jednak, wprowadzenie zmian w polskiej polityce edukacji musi nastąpić, aby społeczeństwo mogło się właściwie rozwijać. Dlatego ważne jest, aby przedstawiciele różnych środowisk włączyli się w szeroką dyskusję na temat reformy oświaty. Tylko wtedy będzie można wprowadzić odpowiednie zmiany, które będą sprzyjać rozwojowi młodego pokolenia i przyczynią się do poprawy sytuacji w polskiej polityce edukacyjnej.

## **Zakończenie**

Edukacja jest niezwykle istotna dla każdego kraju, ponieważ stanowi kluczowy zasób narodowy. Jest również wskaźnikiem konkurencyjności i przyczynia się do rozwoju na wielu płaszczyznach. Aby osiągnąć cele polityki edukacyjnej, konieczne są systemowe rozwiązania, oprócz odpowiedniej liczby placówek edukacyjnych, liczby uczących się i dostępnych środków finansowych. Wymaga to wprowadzenia zmian w metodach nauczania i wychowania, które przyczynią się do realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych w społeczeństwie obywatelskim, zapewniając dostęp do edukacji dla wszystkich grup społecznych. Dlatego też polityka edukacyjna powinna być starannie opracowana i uwzględniać nie tylko obecne, lecz również przyszłe potrzeby, aby sprostać wyzwaniom ponowoczesności. Ważnym celem edukacji jest kształtowanie odpowiedzialnych obywateli, gotowych do aktywnego udziału w życiu społecznym. Dlatego niezwykle istotna jest polityka edukacyjna państwa, która nie tylko określa kierunki zmian w edukacji, ale również jej ogólną strategię.

W niniejszej rozprawie omówiono kierunki wprowadzanych zmian w Polsce po 1999 roku, a w tym reformy polityczne i przemiany społeczne. Przedstawiono również czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, jakie wpłynęły na transformację systemu edukacji w Polsce. Podkreślono również wpływ zmian społecznych i politycznych na politykę edukacyjną w Polsce. Przedstawiono także pojęciowe aspekty istotne dla współczesnego rozumienia polityki edukacyjnej. Omówiono uwarunkowania, które mają wpływ na tworzenie i ostateczny kształt polityki edukacyjnej, a w tym czynniki polityczne, społeczne i ekonomiczne, nie pomijając wpływów międzynarodowych wynikających z postępującej globalizacji. Dogłębnie opisano i przeanalizowano strukturę zmian w systemie edukacyjnym w kontekście edukacji społecznej.

Przedstawiono również politykę edukacyjną w Polsce w przeszłości. Omówiono główne kierunki tej polityki, które obejmowały reformę szkół i zmiany w ich funkcjonowaniu. Przedstawiono zakres wprowadzanych reform, takich jak zmiany etapów kształcenia i typów szkół, wprowadzanie egzaminów zewnętrznych czy przekazanie większej odpowiedzialności za szkoły samorządom. Ukazano również charakter zmian programowych, strukturalnych i normatywnych, a także efekty polityki edukacyjnej.



W rozprawie została przedstawiona również historia samej edukacji oraz rozwój polityki edukacyjnej na przestrzeni wieków. Omówiono zmiany i ewolucję podejścia do edukacji w różnych okresach historycznych, włączając w to starożytność, średniowiecze, renesans, oświecenie oraz okresy nowożytne i współczesne. Miało to za zadanie wyjaśnić, w jaki sposób polityka edukacyjna ewoluowała w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczne, kulturalne i gospodarcze. Przedstawiono różne modele polityki edukacyjnej, jakie były stosowane w różnych okresach wraz z ich cechami charakterystycznymi. Omówiono także kluczowe wydarzenia i reformy, które miały istotny wpływ na rozwój systemów edukacyjnych, takie jak reformy oświatowe, tworzenie instytucji edukacyjnych, zmiany programowe oraz wprowadzenie nowych metod nauczania. W ten sposób, praca ukazała szeroki kontekst historyczny, w jakim rozwijała się polityka edukacyjna, podkreślając zmienność i adaptację systemów edukacyjnych w odpowiedzi na zmieniające się warunki społeczne i kulturowe.

Dynamicznie zmieniające się warunki zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne państwa mają istotny wpływ na kształtowanie polityki edukacyjnej, co z kolei wymaga przeprowadzenia zmian w obecnym systemie edukacji. Odpowiednio skonstruowana polityka edukacyjna państwa ma niezaprzeczalne znaczenie dla zapewnienia społecznego bezpieczeństwa, zarówno w kontekście aspektów socjalnych, jak i finansowych. Szczególnie przystąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej miało kluczowe implikacje dla polskiej gospodarki, polityki, ogólnego rozwoju państwa oraz dla systemu edukacji. Biorąc pod uwagę fakt, że edukacja jest jednym z obszarów życia, który nie podlega standaryzacji, ważne jest, aby polska polityka edukacyjna wyraźnie odzwierciedlała poziom integracji z europejską strategią edukacyjną. Polski system edukacyjny powinien być strategicznie dostosowany, aby jednocześnie uwzględniać specyfikę narodową i zapewniać młodzieży polskiej możliwość znalezienia swojego miejsca w Europie.

W trakcie wprowadzania licznych reform oświatowych, przedstawione zagadnienia polityki edukacyjnej wyraźnie pokazały, że szkoły są silnie zależne od polityki. Partie polityczne w Polsce przykładają dużą wagę do edukacji w swoich programach politycznych, opracowując koncepcje dotyczące funkcjonowania i rozwoju systemu oświaty w kraju. Stanowiska partii politycznych w kwestii edukacji wydają się podobne. Wszystkie analizowane programy polityczne dostrzegają kluczową rolę edukacji w rozwoju gospodarczym i społecznym. Charakterystyczną cechą tych

wszystkich koncepcji jest zaproponowanie programów mających na celu poprawę stanu oświaty oraz dalszy jej rozwój. Partie polityczne postulują wprowadzanie reform jako niezbędnych zmian w celu budowy społeczeństwa opartego na wiedzy.

Badanie kierunków polityki edukacyjnej państwa w badanym okresie pozwoliło ocenić zmiany wprowadzane w edukacji, takie jak zmiany strukturalne, programowe i organizacyjne. Warto zauważyć, że eksperci z dziedziny polityki oświatowej często wyrażali krytyczne stanowisko wobec tych zmian. Społeczeństwo również negatywnie postrzega wprowadzane zmiany w systemie edukacji, zwłaszcza w szkolnictwie ponadgimnazjalnym i wyższym. Często wyrażane są obawy dotyczące skuteczności tych zmian i ich wpływu na jakość edukacji. Negatywne postrzeganie społeczne wynika często z niezrozumienia celów i skutków reform, a także z obaw dotyczących dostępności, jakości i równości w systemie edukacji, jak również z rozczarowania polityką jako taką. Należy podkreślić, że ocena wprowadzanych zmian w polityce edukacyjnej państwa może być różnorodna, a opinie ekspertów i społeczeństwa mogą się różnić. Dlatego ważne jest kontynuowanie badań i monitorowanie skutków wprowadzanych reform, aby dokonać rzetelnej oceny ich wpływu na życie Polaków.

Trzeba jednak mieć na uwadze, współczesne społeczeństwo stanowi środowisko informacyjne, które nieustannie się rozwija. Tempo postępu technologicznego oraz zmian na rynku pracy wymagają ciągłego rozszerzania i uzupełniania wiedzy nabywanej w ramach formalnego systemu edukacji. Szkoły i uczelnie muszą być elastyczne i dostosowywać się do dynamicznej rzeczywistości. System edukacji powinien również podlegać ewolucji, aby lepiej przygotować absolwentów do wymagań życia i zawodu. Głównym celem edukacji jest rozwijanie umiejętności niezbędnych do skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy, a kluczową kompetencją staje się umiejętność efektywnego uczenia się. Ta zdolność jest nieodzowna w procesie adaptacji do zmieniających się warunków życiowych i zawodowych. Zarówno system edukacji formalnej, jak i pozaszkolnej, powinien skupiać się na rozwijaniu umiejętności społecznych, które umożliwiają efektywną interakcję w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Ponadto, system edukacji szkolnej i akademickiej powinien dostarczać zarówno ogólnej wiedzy, jak i przygotowywać do wykonywania konkretnych zawodów przez całą karierę zawodową. Cele edukacji przyszłości powinny obejmować kształtowanie postaw związanych z aktywnym uczeniem się przez całe życie, rozwijanie umiejętności przedsiębiorczych, zdobywanie

praktycznych umiejętności, efektywne wykorzystywanie technologii informatycznych, skuteczną komunikację oraz biegłą znajomość języków obcych.

Ocena skuteczności reform polskiego systemu edukacji, przeprowadzona przez autora niniejszej rozprawy, opierała się na solidnych podstawach i została przeprowadzona zgodnie z przyjętymi założeniami i zasadami naukowymi. Autor podjął starania się jednocześnie zachować obiektywizm, dążąc do rzetelnego i wiarygodnego przedstawienia wyników. Nadto w celu oceny skuteczności reform, autor wykorzystał różne źródła informacji. Dzięki temu był w stanie dokonać kompleksowej analizy i uwzględnić szeroki zakres aspektów związanych z systemem edukacji. Nadto podczas przeprowadzania oceny, autor zachował należyłą staranność, aby zbierać wiarygodne i obiektywne dane. Wykorzystywał sprawdzone metody badawcze i narzędzia, uwzględniając różnorodność perspektyw i kontekstów. Przeprowadzane analizy były oparte na solidnych podstawach teoretycznych i metodologicznych, co zapewniło rzetelność i wiarygodność wyników.

Jednocześnie należy mieć na uwadze, że polityka edukacyjna w Polsce nieustannie się zmienia. Badanie zjawiska politycznego w dziedzinie edukacji można porównać do niekończącej się gry. Każda nowa reforma, decyzja polityczna lub zmiana programu politycznego, wpływa na sposób funkcjonowania systemu edukacyjnego i ma konsekwencje dla uczniów, nauczycieli i społeczeństwa jako całości. Ocenianie skutków tych zmian wymaga zatem ciągłej analizy i monitorowania. Nadto mnogość informacji, które docierają do nas przez media, sprawia w bezpośredni sposób, że tematyka polityki edukacyjnej jest stale obecna w debacie publicznej. Dlatego również w przyszłości można przewidywać, że będzie ona wielokrotnie badana i analizowana. Dostęp do danych, raportów, badań i opinii ekspertów pozwoli na bardziej wszechstronne zrozumienie i ocenę wpływu reform na system edukacyjny. Stąd też badanie polityki edukacyjnej w Polsce jest procesem niekończącym się i wymagającym ciągłego monitorowania. Konieczne jest zrozumienie zmienności i dynamiczności tego obszaru, a także uwzględnienie różnorodnych perspektyw i źródeł informacji. Zarówno niniejsza rozprawa, jak też dalsze badania naukowe, jakie z pewnością odbędą się w przyszłości, pomogą sprostać zmieniającym się wyzwaniom społecznym i edukacyjnym.

Dokonując podsumowania przeprowadzonych badań, zważyć należy na kilka podstawowych faktów. Jak wskazuje Słownik Języka Polskiego PWN<sup>558</sup>, reforma to "zmiana lub szereg zmian w jakiejś dziedzinie życia, w strukturze organizacji lub sposobie funkcjonowania jakiegoś systemu, mające na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy". Co do zasady zmiany przeprowadzane na przestrzeni lat powinny obiektywnie dobre i przynosić pozytywne skutki społeczne. Dlatego też, oceniając całokształt reform polskiego systemu edukacji, jakie były przeprowadzane od 1999 roku do 2022 roku, autor niniejszej rozprawy bierze pod uwagę kwestie związane z dostępnością i równością w oświacie, a także jakością nauczania. Zwraca on też uwagę na efektywność systemu, satysfakcję osób bezpośrednio mających styczność z oświatą oraz reakcje społeczne. Te bowiem czynniki są kluczowe przy rozpatrywaniu zmian, jakie nastąpiły w ich wyniku.

W okresie od 1999 roku do 2022 roku polski system edukacji przeszedł szereg reform, których celem było zwiększenie dostępności edukacji dla wszystkich uczniów oraz zmniejszenie nierówności w dostępie do edukacji. Wprowadzone zmiany uwzględniały również różnorodne potrzeby i sytuacje uczniów, dążąc do stworzenia bardziej sprawiedliwego i inkluzywnego systemu. Jedną z kluczowych reform było wprowadzenie obowiązku nauki przedszkolnej, która to zmiana miała na celu zapewnienie równego startu w edukacji dla wszystkich dzieci oraz wsparcie ich rozwoju i przygotowanie do nauki w szkole. Obowiązek nauki przedszkolnej umożliwił wcześniejsze nawiązanie kontaktu z edukacją i stworzył podstawy do dalszego rozwoju.

Reformami systemu edukacji wprowadzono również programy wsparcia dla uczniów z trudnościami w nauce. Programy terapeutyczne, zajęcia dodatkowe czy indywidualne plany edukacyjne miały na celu uwzględnienie różnorodnych potrzeb uczniów i zapewnienie im równych szans w nauce. Działania te miały na celu identyfikację i wsparcie uczniów potrzebujących dodatkowej pomocy, aby umożliwić im pełne korzystanie z edukacji. Natomiast zmiany w programach nauczania miały na celu uwzględnienie różnych poziomów umiejętności i zainteresowań uczniów. System edukacyjny obiektywnie stał się bardziej elastyczny i dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów, co przyczyniło się do zwiększenia efektywności procesu nauczania i uczenia się, lecz zakres zmian wydaje się być zbyt mały.

---

<sup>558</sup> [www.sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660.html](http://www.sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660.html)

Na przestrzeni lat wprowadzano również programy mające na celu rozwijanie inkluzyjnej edukacji, a w tym zasady równego traktowania uczniów, eliminowanie barier w dostępie do edukacji oraz wspieranie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w integracji z rówieśnikami. Zaś w odpowiedzi na rosnącą liczbę dzieci imigrantów, wprowadzono programy edukacyjne i wsparcie dla tych uczniów. Celem było zapewnienie im równych możliwości w nauce, uwzględnienie ich specyficznych potrzeb językowych i kulturowych oraz integrację z lokalnym środowiskiem szkolnym. Programy te miały na celu stworzenie przyjaznego i inkluzyjnego środowiska, w którym dzieci te mogły rozwijać swoje umiejętności i zdobywać wiedzę. Celem działań większości ministrów odpowiedzialnych za edukację było zatem, przynajmniej według założeń i deklaracji politycznych, stworzenie uczniom otwartego, przyjaznego i tolerancyjnego środowiska, w którym każdy miałby szansę rozwijać swoje umiejętności i zdolności.

Reformy wprowadzone w polskim systemie edukacji w ciągu ostatnich dwudziestu kilku lat miały na celu poprawę jakości nauczania i uczenia się. Wprowadzono zmiany programowe, rewitalizowano podstawy programowe, a także wprowadzono nowe podejścia i metody nauczania. Istotnym elementem tych reform było również częściowe zwiększenie autonomii szkół, które otrzymały większą swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji i prowadzenia procesu edukacyjnego. Jednakże ocena skuteczności tych zmian jest jednak trudna i budzi wiele kontrowersji. Jak wykazano w niniejszej rozprawie, istnieją zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie na temat wpływu reform na jakość nauczania i uczenia się.

Zwolennicy reform argumentują, że wprowadzone zmiany programowe i metody nauczania przyczyniły się do większej elastyczności i dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów. Wprowadzenie nowych treści programowych, większego nacisku na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, pracy zespołowej i samodzielnego uczenia się miało na celu lepsze przygotowanie uczniów do wymagań współczesnego świata. Zwraca się także uwagę na zwiększenie dostępności do nowych technologii i zasobów edukacyjnych, które wspierają procesy uczenia się. Natomiast krytycy reform podnoszą pewne zastrzeżenia. Część z nich twierdzi, że reformy były zbyt częste i chaotyczne, co utrudniało stabilność i spójność programów nauczania. Wskazuje się również na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do wprowadzanych zmian oraz brak dostatecznego wsparcia i zasobów dla szkół, aby

skutecznie wdrażać nowe programy i metody nauczania. Istnieje także uzasadniona obawa, że niektóre reformy i decyzje polityczne, a w tym przede wszystkim decyzja Romana Giertycha, były ukierunkowane głównie na zdawalność egzaminów, co mogło skutkować uproszczeniem treści i ograniczeniem głębszego rozumienia świata przez uczniów.

Jakość nauczania i uczenia się nie ogranicza się jedynie do wyników egzaminacyjnych. Istotne jest także rozwijanie umiejętności społecznych, kreatywności, samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Kluczowe znaczenie ma również zaspokajanie różnorodnych potrzeb uczniów, takich jak wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, równość szans dla uczniów z różnych środowisk i zróżnicowanych talentów.<sup>559</sup> Jak wynika z obserwacji własnych autora niniejszej rozprawy, w przestrzeni publicznej zdaje się dominować przekaz, że mimo przeprowadzonych reform, poprawa w tym zakresie jest często znikoma. Mimo tego istnieją zarówno pozytywne efekty, które przyczyniły się do poprawy jakości nauczania i uczenia się, jak i wyzwania, które wymagają dalszej uwagi i doskonalenia. Nieustanne monitorowanie, badania i ewaluacje są niezbędne, aby skutecznie rozwijać polski system edukacji i zapewnić jak najlepsze warunki dla rozwoju uczniów. Szczególnie w kontekście dynamicznych zmian społecznych, gospodarczych i technologicznych. Podobnie, jak odbywa się to w Finlandii.<sup>560</sup>

Patrząc natomiast na efektywność systemu edukacji, należy zwrócić uwagę na fakt, że w deklaracjach politycznych reformy miały na celu poprawę wyników edukacyjnych uczniów, podniesienie standardów nauczania i oceniania oraz zwiększenie efektywności procesów dydaktycznych. Wprowadzono choćby nowe podstawy programowe, które miały lepiej odzwierciedlać wymagania współczesnego rynku pracy i społeczeństwa. Zmieniono również egzaminy zewnętrzne, mające na celu ocenę osiągnięć uczniów. W gruncie rzeczy, jak można zaobserwować, pozostają one do siebie bardzo podobne.

Zmiany w strukturach szkół, takie jak wprowadzenie gimnazjów i następnie ich likwidacja, czy też reforma szkół zawodowych, miały na celu lepsze dopasowanie

---

<sup>559</sup> M. Zawodniak, *Kiedy egzamin [maturalny] ma sens i znaczenie, a kiedy zetraca je całkowicie?* w: *NaTemat.pl*, dostępne na: [www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/13113,kiedy-egzamin-maturalny-ma-sens-i-znaczenie-a-kiedy-zetraca-je-calkowicie](http://www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/13113,kiedy-egzamin-maturalny-ma-sens-i-znaczenie-a-kiedy-zetraca-je-calkowicie) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>560</sup> R. Hidayat, J. Suoranta (2022), *The Past, Present and Future of the Comprehensive School Reform in Finland: From Planning to Marketization?* w: *Foro de Educación*, 20(2), s. 255-274

oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów i rynku pracy. W kontekście zmian organizacyjnych w zarządzaniu szkołami, reformy miały mieć na celu zwiększenie autonomii szkół, decentralizację zarządzania oraz wzmocnienie roli dyrektorów szkół. Wprowadzono rozbudowane systemy oceny jakości pracy szkół i dyrektorów, a także zmiany w finansowaniu i nadzorze nad szkołami. W społeczeństwie dominuje jednak opinia, jakoby niekoniecznie przyniosły one pozytywne rezultaty w zarządzaniu szkołami, poprawiły efektywność procesów decyzyjnych i wspierają rozwój szkół.

W rzeczywistości ocena skuteczności reform edukacyjnych jest procesem skomplikowanym i wielowymiarowym, który obejmuje wiele czynników i perspektyw. Choć często wprowadzenie reform miało na celu odpowiedzenie na zmieniające się potrzeby społeczeństwa i rynku pracy oraz poprawę jakości nauczania i uczenia się, to nie zawsze tak się działo. W założeniu wprowadzane zmiany programowe i metody nauczania miały za zadanie lepiej przekazywać wiedzę, rozwijać umiejętności uczniów i przygotować ich do wyzwań współczesnego świata. Należy jednak zauważyć, że ocena skuteczności reform powinna również uwzględniać społeczny kontekst, w jakim odbywały się zmiany i fakt, że zmiany w polskim prawie generalnie są spowolnione w stosunku do prędkości, z jaką następują zmiany społeczne i gospodarcze.

Reakcje społeczne na wprowadzone reformy w polskim systemie edukacji od 1999 roku do 2022 roku są złożone i różnorodne. Jak wykazano w niniejszej rozprawie, wśród opinii ekspertów z dziedziny edukacji można znaleźć zarówno pozytywne oceny, potwierdzające skuteczność niektórych reform, jak i krytykę oraz kontrowersje wobec wprowadzonych zmian. Szczególnie jednak zmiany wprowadzane przez Przemysława Czarnka oceniane są negatywnie, również przez jego środowisko polityczne. Stanowi to swoisty ewenement na polskiej scenie politycznej, którego zbadanie stanowić może obszar badań odrębnej pracy naukowej.

Ewaluując różne reformy edukacyjne, kluczowe jest, aby mieć na uwadze cele, które były przed nimi stawiane, zwłaszcza te, które mogły być nierealistyczne lub populistyczne. Często reformy bywają wprowadzane z obietnicami osiągnięcia ambitnych celów, takich jak przekształcenie kraju w matematyczną potęgę lub zapewnienie, że każde dziecko będzie w stanie zrozumieć każdy tekst. I choć takie cele mogą brzmieć atrakcyjnie, często okazywały się one nierealistyczne i nie uwzględniające rzeczywistości edukacyjnej - różnorodności umiejętności i zainteresowań uczniów, ograniczeń zasobów oraz złożoności procesu nauczania.

Skupiały też uwagę na osiągnięciu wysokich wyników w testach kosztem innych aspektów edukacji, takich jak rozwój kreatywności, krytycznego myślenia, umiejętności społecznych czy zdrowia psychicznego uczniów. Tego rodzaju podejście może sugerować pewną społeczną obsesję na punkcie testów i wyników.<sup>561</sup>

Autor niniejszej rozprawy, biorąc pod uwagę przeprowadzone badania, a w tym własne obserwacje, wyraża finalnie przekonanie, że przeprowadzone reformy w polskim systemie edukacji od 1999 roku do 2022 roku były jedynie powierzchowne i nie przyniosły fundamentalnych zmian. Większość tych reform była motywowana interesem politycznym, a ich wprowadzenie było często rezultatem chwilowych potrzeb i nacisków społecznych. Zmiany te były często kosmetyczne i ograniczały się do modyfikacji programów nauczania, struktur organizacyjnych czy egzaminów. Brakowało natomiast głębokich przekształceń w sposobie myślenia o edukacji, w filozofii i założeniach systemu. Wydaje się również, że prowadzone zmiany nie były niekiedy wystarczająco przemyślane i nie uwzględniały kompleksowych potrzeb uczniów i społeczeństwa. Przyczyną takiego stanu rzeczy było być może skupienie się na interesach politycznych, krótkoterminowych celach i wymaganiach rynku pracy, zamiast na rozwoju pełnej, wszechstronnej edukacji. Reformy bowiem często miały charakter chwilowych rozwiązań, które nie przynosiły trwałych efektów ani poprawy jakości nauczania i uczenia się. Jednocześnie brak było przekształceń systemowych, które miałyby na celu redefiniowanie roli nauczycieli, zmianę zakresu ich autonomii czy wspieranie ich rozwoju zawodowego. Zmiany w systemie zarządzania szkołami również nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, a brak skutecznego wsparcia dla nauczycieli negatywnie wpływał na ich zaangażowanie i zadowolenie.

Rozważając zmiany w polskiej polityce edukacyjnej po reformie przeprowadzonej przez Mirosława Handkego, ale także te wprowadzone jego reformą, autor niniejszej rozprawy dochodzi do wniosku, że były one głównie powierzchowne i miały na celu jedynie pozorne zmiany. Autor zauważa, że istotne kwestie, takie jak filozofia edukacji, fundamentalne założenia systemu czy rola nauczycieli, nie uległy większym przekształceniom. Zamiast tego, wprowadzane zmiany były często skalkulowane w celu osiągnięcia korzyści politycznych, a nie realnej poprawy jakości edukacji. Analiza krytyczna przeprowadzona przez autora niniejszej rozprawy ukazuje również brak spójnej i jasnej wizji zmiany. Zmiany w polskiej polityce edukacyjnej

---

<sup>561</sup> D. Chętkowski, *Norma reforma w: Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 31-44



wydają się być przypadkowe i niekonsekwentne, często podyktowane krótkoterminowymi interesami czy wymogami rynku pracy. Brak strategicznego podejścia do reform sprawia, że wprowadzane zmiany nie mają trwałego i zrównoważonego charakteru.

Należy podkreślić, że skoncentrowanie się wyłącznie na powierzchownych zmianach, bez przekształceń systemowych, nie prowadzi do realnej poprawy jakości edukacji. Ważne kwestie, takie jak dostępność, równość i jakość nauczania, wymagają głębszych i bardziej zdecydowanych działań, które uwzględniają różnorodne potrzeby uczniów i społeczeństwa jako całości. Ocena przeprowadzonych reform opiera się na krytycznym spojrzeniu autora na działania polityczne i ich rzeczywiste skutki. Wskazuje na brak długofalowego planu rozwoju edukacji, który byłby oparty na spójnej wizji i uwzględniałby wszystkie aspekty systemu edukacyjnego. Zamiast tego, zmiany były często wynikiem politycznych negocjacji i kompromisów, które nie przyczyniły się do trwałej poprawy jakości edukacji. Tymczasem wprowadzenie skutecznych i trwałych reform wymaga spójnego planu, w którym uwzględniane są potrzeby uczniów, społeczeństwa i nauczycieli. Tylko w ten sposób można osiągnąć autentyczną poprawę jakości edukacji i odpowiedzieć na zmieniające się wyzwania społeczne i globalne.<sup>562</sup>

Zważyć należy także na fakt, że każdy dotychczasowy rząd przyjmował jedną z czterech opisywanych przez Bogusława Śliwerskiego<sup>563</sup> strategii zarządzania polityką edukacyjną kraju, jak i jej reformowania: agresywną, konserwatywną, defensywną lub reform centralistycznych.

Opisywana przez Śliwerskiego strategia agresywna miała miejsce wtedy, gdy zarówno rząd, jak i opozycja, były silne. Efektem tego były próby wprowadzania zmian w polityce edukacyjnej przez obie strony, a jednocześnie blokowanie zmian, które wprowadzić chciała strona przeciwna. To zaś powodowało w historii różnego rodzaju protesty, których efektem często było umacnianie się pozycji danego ministra, bowiem to on odpowiadał za ich rozwiązanie. Kiedy zaś to opozycja była silna, a rząd słaby, stosował on strategię konserwatywną, opierającą się na zachowaniu zastanego porządku.

---

<sup>562</sup> M. Zawodniak, *Czy nasze szkolnictwo można prawdziwie zmodernizować?* w: *NaTemat.pl*, dostępne na: [www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/17133,czy-nasze-szkolnictwo-mozna-prawdziwie-zmodernizowac](http://www.NaTemat.pl/blogi/zawodniak/17133,czy-nasze-szkolnictwo-mozna-prawdziwie-zmodernizowac) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>563</sup> B. Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 172-176

Inaczej zaś sytuacja przedstawia się, gdy to rząd jest silny, a opozycja słaba. To wtedy bowiem przyjmuje się strategię reform centralistycznych, która wprowadza gruntowne zmiany w systemie edukacji, którym opozycja nie jest w stanie się przeciwstawić. Gdy natomiast obie strony są słabe, przyjmują one taktykę defensywną. Jest to działanie zachowawcze na wypadek, gdyby podjęcie tematu miało doprowadzić do większego osłabienia pozycji społecznej rządu czy opozycji.

Od 1997 roku w polskiej polityce edukacyjnej dokonano wielu zmian, które wpłynęły na rozwój systemu oświaty i kształcenia w kraju. Wtedy też nastąpiło wprowadzenie reformy oświaty, która miała na celu unowocześnienie i usprawnienie systemu. Przez kolejne kilkanaście lat nastąpił dynamiczny rozwój sektora prywatnej edukacji, a także zwiększenie nakładów na oświatę. W kolejnych zaś latach wprowadzano kolejne reformy, zmieniające podział szkół, programy nauczania czy metody egzaminowania uczniów. Następnie także reformę gimnazjów, która miała na celu powrót do trójstopniowego systemu edukacji. Zaś w 2017 roku wprowadzono reformę edukacji wczesnoszkolnej, która zakładała większą rolę nauczyciela w kształtowaniu programu nauczania i indywidualne podejście do ucznia. Natomiast ostatnie lata to kontrowersyjne zmiany, które zakładają choćby odejście od edukacji seksualnej czy wprowadzenie nauczania z zakresu ideologii narodowej. Tymczasem w świecie dominuje przekonanie, że choćby edukacja seksualna jest niezwykle przydatna dla zachowania zdrowia.<sup>564</sup>

Patrząc więc przez pryzmat zmian, jakie następowały w polskiej polityce edukacji od 1989 roku do 2022 roku, odnieść można wrażenie, jakoby uznano, iż zadaniem szkoły jest jedynie dostarczanie wiedzy, a ewentualnie treści ideologicznych zależnych od danego rządu. Nie sposób zaś dostrzec zmiany, które w rzeczywisty sposób realizowałyby funkcję wychowawczą edukacji. Polska polityka edukacyjna zdaje się więc nie przygotowywać uczniów do życia w społeczeństwie, a w tym do uczestniczenia w społeczeństwie obywatelskim w duchu poszanowania praw człowieka. Na to zaś, jak pokazują zachodnie trendy, składa się również tolerancja dla odmienności czy wrażliwość na potrzeby innych ludzi, choć to niekiedy także bywa krytykowane.<sup>565</sup>

---

<sup>564</sup> M. Fine, S. McClelland (2006), *Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years* w: *Harvard Educational Review*, 76(3), s. 297–338

<sup>565</sup> I. Davies, M. Evans, A. Reid, *Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'* w: *British Journal of Educational Studies*, 53, s. 66-89

Dotychczas żaden minister odpowiadający za polską politykę edukacyjną nie wykorzystał też niżu demograficznego do zmniejszenia ilości uczniów w klasach, a w konsekwencji także na uczelniach.<sup>566</sup> Choć więc według oficjalnych statystyk większość przeprowadzonych reform w znacznym stopniu przyniosła oczekiwane efekty, to w rzeczywistości analiza tych efektów pod względem jakościowym i przy wzięciu pod uwagę czynników innych od określanych jako spodziewane efekty, przynosi ogólną negatywną ocenę polskiej polityki edukacyjnej. Polska polityka edukacji mogłaby mieć większe szanse rozwoju, gdyby uwolniona została z kajdan upartyjnienia, rozwiniętego systemu biurokracji i lawiny staroświeckich, nieprzystosowanych do życia w XXI wieku treści programowych.

Niektórzy badacze edukacji zwracają uwagę na fakt, że niektóre aspekty kultury szkolnej, takie jak sztywna hierarchia i ograniczenie autonomii uczniów, są nie tylko odporne na zmiany, ale także zdają się dobrze funkcjonować w nowych realiach edukacyjnych. Te tradycyjne, hierarchiczne struktury szkolne mogą przetrwać pomimo wprowadzenia nowych technologii, nowych metod nauczania i zmieniających się społecznych oczekiwań względem edukacji. Szkolna kultura oparta na sztywnej hierarchii jest często ukierunkowana na utrzymanie porządku i dyscypliny, z nauczycielami na szczycie hierarchii, którzy podejmują decyzje, a uczniowie, którzy są zobowiązani do ich przestrzegania. Ta kultura może być dalej utrwalana poprzez tradycyjne metody nauczania i oceny, które kładą nacisk na zapamiętywanie i powtarzanie informacji, zamiast na kreatywność, krytyczne myślenie i samodzielne uczenie się. W takim systemie uczniowie są często traktowani jako bierni odbiorcy wiedzy, a nie jako aktywni uczestnicy procesu nauczania. Mają niewiele możliwości wyboru w zakresie tego, czego się uczą, jak się uczą i jak są oceniani.<sup>567</sup>

Polska polityka edukacyjna nadal oparta jest na systemie klasowo-lekcyjnym stworzonym przez Jana Amosa Komeńskiego. Polskie szkolnictwo w dalszym ciągu opiera się bowiem na organizacji z podziałem na klasy i godziny lekcyjne, zaś kryterium doboru do danej klasy pozostał wiek ucznia. W klasach tych swoistym kierownikiem pozostaje nauczyciel, którego funkcja co prawda zaczyna ulegać zmianie w kierunku mentorskim, jednak zmiana ta odbywa się bardzo powoli i tylko w

---

<sup>566</sup> A. Rączaszek, *Niż demograficzny i jego skutki dla szkolnictwa wyższego w Polsce w: Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe*, 290, s. 95-106

<sup>567</sup> P. Sadura, *Marzy mi się rozmowa o innej szkole w: Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 10-13

pojedynczych przypadkach. W obecnej rzeczywistości nauczyciel najczęściej kieruje więc lekcją, skupiając się na zbiorowości, nie zaś na uczniu jako jednostce. Tym samym każdy z uczniów co do zasady ma nauczyć się tych samych treści w tym samym stopniu, najczęściej bez zachowania jakiegokolwiek indywidualizacji. Ta bowiem, choć promowana aktami prawnymi, nagminnie jest pomijana lub realizowana w małym procencie, wyłącznie dla zachowania pozorów. Wolność edukacyjna wśród uczniów w zasadzie nie istnieje, a uczyć muszą się oni treści z góry narzuconych - podobnie jak siatka godzin czy sposób organizacji szkół - przez władze centralne. Jednocześnie treści, jakie mają do zapamiętania dzieci i młodzież, są coraz bardziej obszerne, choć nie ma to najmniejszego sensu.

Choć wydaje się to szokujące, polska polityka edukacji w swoich fundamentach zdaje się powielać także idee szkół chińskich z czasów Konfucjusza. W dużej mierze bowiem funkcjonowanie uczniów w szkołach oparte jest na wykorzystywaniu sztucznego, narzuconego z góry autorytetu nauczyciela, będącego dla ucznia swoistą wyrocznią. To bowiem szkoły - co do zasady - narzucają swoje zasady funkcjonowania, zaś uczeń zobowiązany jest do ich przestrzegania. Przypomina to analogię stosowaną właśnie w starożytnych chińskich szkołach opartych na ideach Konfucjusza, gdzie relację uczeń-nauczyciel porównywano do relacji poddany-władca. Dodatkowo skojarzenia z tamtym systemem wywołują określone przez władze centralne podstawy programowe i programy nauczania, w których często przywołuje się kult zmarłych przodków i patriarchalny system rodziny, jak też dużą rolę przyznaje się obyczajom i obrzędom. Konfucjański kult władcy będącego przykładem cnót, siły i moralności, coraz częściej zastępowany jest promowaniem katolicyzmu jako źródła tychże cech. Nadto konformizm stanowi - jak nie trudno zauważyć - bardzo pożądaną cechę u uczniów.<sup>568</sup>

Dodatkowo zauważalny w polskiej polityce edukacyjnej jest brak jej stałości. Kolejne rządy przeprowadzają bowiem kolejne reformy, które zmieniają jej kształt, przy czym nie zawsze są ku temu merytoryczne powody, zaś górę biorą przesłanki ideologiczne i polityczne. Tym samym edukacja zamienia się w swoistą indoktrynację przez próby wpajania uczniom - z pomocą kanonów lektur czy podstaw programowych - określonego z góry światopoglądu. Zdaje się ona często opierać na odwróceniu uwagi

---

<sup>568</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki (t. 1)*, Warszawa 2003, s. 80-84

od wielu istotnych tematów przy zastępowaniu ich tematami, które z życiowego punktu widzenia nie są przydatne, a więc często bywają nieistotne. Uczniowie w polskich szkołach najczęściej nie uczą się rozwiązywania sytuacji problemowych, ale otrzymują gotowe, jednolite rozwiązania narzucone przez centralne władze. Coraz częściej w szkolnych podręcznikach spotyka się słowa protekcyjne, niekiedy wręcz nasyczone nienawiścią do danych osób lub środowisk. Jednocześnie dostrzega się tam postępującą ignorancję dla problemów w obecnych czasach bardzo istotnych, jak choćby związanych ze zmianami klimatycznymi, prawami człowieka czy powiększającym się problemem głodu na świecie. Polska polityka edukacji zakłada więc w istocie stworzenie ludzi przeciętnych, o takiej samej wiedzy i takich samych predyspozycjach. To wszystko zaś sprzyja wyłącznie kolejnym rządzącym, nie zaś społeczeństwu czy indywidualnym jednostkom.

Praktyka pokazuje, że w polskiej polityce edukacyjnej nie ma miejsca na popełnianie błędów. Są one bowiem zawsze karane przez wystawianie gorszych ocen. To powoduje, że już od początku swojej przygody z edukacją dzieci i młodzież czuje się oceniana, a uczenie się przez doświadczenie w zasadzie nie istnieje. Prowadzona polityka strachu jest zaś przyczyną wielu dodatkowych trudności, a w tym obniżonej samooceny czy motywacji. Jednocześnie dzieci i młodzież w ten sposób zatracają swoją kreatywność, zwiększając strach lub lęk przed eksperymentowaniem. Zauważyć można powszechnie, że dzieci które dopiero rozpoczęły swoją edukację, a więc żadnych wiedzy i chętnych do odpowiadania na polecenia nauczyciela, w kolejnych latach często boją się odpowiadać na pytania nauczyciela przez poczucie, że ryzykują krytyką lub gorszą oceną. Tymczasem to właśnie zdobywanie ocen i rywalizacja - nie zaś zdobywanie wartościowej wiedzy i partnerstwo - stało się niejako celem, jaki w praktyce przyświeca polskiemu szkolnictwu.

Problem ten pogłębia wszechobecne wymaganie posłuszeństwa wobec danego schematu, czego najlepszym przykładem są testy maturalne określające konkretną interpretację danego tekstu czy zadania. Po kilkunastu latach od reformy polskiej polityki edukacyjnej w wykonaniu Mirosława Handke, jedna z dwóch też wskazanych w „Koncepcji wstępnej - reformie systemu edukacji”, czyli tzw. żółtej książeczce, zdaje się pozostawać aktualna. O ile bowiem dostęp do edukacji na każdym jej poziomie wyrównuje się, o tyle łatwo zaobserwować można wszechobecną dominację przekazywania umiejętności nad kreowaniem umiejętności i troską o kształtowanie

osobowości. Dowodzi temu choćby szczególne przywiązanie osób pełniących zawód nauczycieli do realizowania wybranego przez nich - i często przecenianego - programu nauczania, a także wyników na testach sprawdzających efekty kształcenia. Osoby myślące według innego schematu, zamiast być nagradzane, są niejako karane przez przyznawanie im mniejszej liczby punktów. Wymusza się na nich bezkrytyczne przyjmowanie ustalonych centralnie treści, co w ocenie autora niniejszej rozprawy stanowi wręcz zbrodnię na dziecięcym umyśle i prowadzi do upośledzenia kreatywności uczniów, a w efekcie także do tworzenia kreatywnych i innowacyjnych rozwiązań. Jednocześnie żąda się od takich osób, aby uznały one autorytet nauczyciela nawet wtedy, kiedy ten takiego autorytetu sobie nie wyrobił. Zaś niepodporządkowanie się temu autorytetowi jest często traktowane jako niepożądane zachowanie, co skutkuje odpowiednimi konsekwencjami.

Jak wynika z obserwacji i analizy treści pojawiających się w przestrzeni publicznej, większość nauczycieli, skupiona głównie wokół żmudnego realizowania podstawy programowej i efektów uzyskanych przez uczniów na końcowych egzaminach, całkowicie zapomina o człowieczeństwie ucznia i niejako odbiera mu prawo nie tylko do ujawniania swoich emocji, ale nawet ich odczuwania. Idealnym dla nich uczniem jest osoba, która nigdy nie przeżywa nieprzyjemnych emocji, zawsze jest zmotywowana do pracy i całkowicie podporządkowuje się narzuconemu jej systemowi zasad. Z taką osobą nauczyciel nie musi bowiem przeprowadzać żadnych działań wychowawczych, co pozwala skupić mu się na przekazywaniu suchej wiedzy, najczęściej oderwanej od rzeczywistości. Najlepiej też w formie *ex-cathedera* i z wykorzystaniem zeszytów, podręczników i kart pracy - te bowiem z reguły nie wymagają podejmowania żadnej dyskusji, nie grożąc jednocześnie uderzeniem w nierzadko zbyt wysokie nauczycielskie ego.<sup>569</sup>

Polska polityka edukacyjna nie doczekała się dotychczas także rzeczywistej i rzetelnej edukacji zdrowotnej, a w tym edukacji seksualnej. Przedmiot taki, obok nauczania o sferze seksualnej, mógłby spełniać dużą rolę w zakresie zdrowego żywienia czy też profilaktyki chorób, a także ich rozpoznawania i leczenia. Prowadzone są co prawda zajęcia nazywane wychowaniem do życia w rodzinie, te jednak skupiają się nad przygotowywaniem uczniów do życia w rodzinie. Dodatkowo w rodzinie definiowanej

---

<sup>569</sup> B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, *Tradycyjna czy twórcza - jaka jest polska szkoła?* w: e-Mentor (2019), dostępne na: [www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/81/id/1432](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/81/id/1432) (dostęp: 30.04.2023)

inaczej przez kolejne rządy. Zajęcia te są dodatkowo nieobowiązkowe i prowadzone wyłącznie w czwartej klasie szkoły podstawowej. Szkoła tym samym w dalszym ciągu nie wypełnia swojej podstawowej roli, nie przygotowując młodych ludzi do wejścia w dorosłość i wzięcia odpowiedzialności za swoje zdrowie.<sup>570</sup>

Wszelkie trudności wychowawcze, które występują u dzieci i młodzieży, są przez szkoły tępięne w nieefektywny sposób - przez doskonale rozwinięty system zakazów i kar za ich naruszenie. Zdecydowanie łatwiej i szybciej jest dyrektorom szkół czegoś zakazać, aniżeli podjąć pracę na rzecz upowszechnienia wiedzy na dany temat oraz poprowadzenia szkolnej debaty ukierunkowanej na wyciągnięcie przez uczniów właściwych wniosków we własnym zakresie. Wymóg bezwzględnego dostosowania się do zasad pozwala dyrektorom szkół na pozbycie się problemu i przeniesienie go na kadrę, tj. nauczycieli. Bowiem to od nich oczekuje się, że zasady te będą wdrażali w życie i odpowiadali za ich przestrzeganie. Zrzucana na nich odpowiedzialność powoduje, że stają się szkolnymi funkcjonariuszami, strażnikami wewnętrznych zasad. Powoduje to, że bardzo rzadko rozmawiają z uczniami o prawdziwych przyczynach i ich zachowań oraz wyciągają z nich efektywne konsekwencje, realizując pracę wychowawczą. Są bowiem rozliczani za efekty, które mają być natychmiastowe, a więc znajdują się pod ogromną presją czasu. Uczniom jednocześnie rzadko zapewnia się stałą, efektywną pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Dochodzi do wysoce szkodliwych sytuacji, kiedy to osobami zatrudnianymi w szkołach na stanowiskach pedagogów czy psychologów niekiedy wręcz straszy się uczniów, zamiast zachęcać ich do korzystania z oferowanych przez nich rozmów wspierających, terapii czy innych form pomocy. To zaś wpędza uczniów i nauczycieli w błędne koło wzajemnej frustracji, z czasem przeradzającej się w niepożądane emocje czy zachowania agresywne. Niszczy to też możliwość zbudowania indywidualnej, głębokiej i opartej na wzajemnym szacunku relacji nauczyciela z uczniem.

Statuty szkolne czy inne wewnętrzne regulaminy, które - wbrew powszechnej opinii - nie są aktami prawnymi, opierają się najczęściej na narzuceniu przez szkoły swojej retoryki. Często spotyka się też statuty szkolne sprzeczne z przepisami prawa, a więc ingerujące wygląd uczniów mimo jawnej sprzeczności tego typu zapisów z przepisami konstytucyjnymi i umowami międzynarodowymi dotyczącymi praw

---

<sup>570</sup> E. Wejbert-Wąsiewicz, E. Pęczkowska, *Problemy edukacji seksualnej w Polsce w: Przegląd Socjologiczny: Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego*, 0033-2356, s. 173-192

człowieka, czy też zakazujące używania telefonów komórkowych mimo braku podstaw prawnych do ich tworzenia przy jednoczesnym łamaniu prawa uczniów do komunikowania się.<sup>571</sup> Niekiedy sprzeczne z przepisami prawa statutowe zapisy są dodatkowo rozszerzane o dodatkowe uprawnienia nauczycieli, jak choćby o możliwość konfiskowania własności ucznia lub jego rodzica, mimo że realizacja takiego nielegalnego uprawnienia skutkować mogłaby odpowiedzialnością karną nauczyciela. Jednocześnie najczęściej żaden organ władzy publicznej, a w tym władzy samorządowej, tego typu zapisów statutowych nie kontroluje i nie nakazuje ich zmian.<sup>572</sup> W efekcie szkoły powszechnie wykorzystują więc swoją pozycję i dominują nad uczniami, a więc jednostkami słabszymi i o znacznie mniejszych możliwościach. To natomiast z całą stanowczością nie powinno się zdarzać, bowiem w nieświadomy sposób - za pomocą wychowania przez przykład - kształtuje się w ten sposób młode umysły w ten sam sposób. Przez takie praktyki u części uczniów wykształcić może się nadmierne poczucie wyższości i chęć dominacji nad innymi osobami. Dodatkowo w obecnej formie statuty szkolne są najczęściej swoistą listą zakazów (niemal wszystkiego) i nakazów (niemal wszystkiego). W tej formie mogą budzić one wśród uczniów powszechną niechęć i sprzeciw.<sup>573574</sup>

Co do zasady, trudnymi zachowaniami prezentowanymi przez uczniów obarcza się ich rodziców. Szkoły nie chcą bowiem brać odpowiedzialności za efekty wychowawcze, a nauczyciele powszechnie mówią, że wychowywanie dzieci i młodzieży nie należy do ich zakresu obowiązków, mimo że stanowi to z definicji nieodzowny element edukacji. Dodatkowo nie można zapominać o tym, że podczas, gdy średnio 1/3 doby uczniowie spędzają na śnie, kolejne około 1/3 doby - a często więcej - spędzają w szkole. Z pozostałych około 8 godzin część przeznaczają na odrobienie zadań domowych, dojazdy do szkoły i ze szkoły, a także rozwijanie zainteresowań poza domem. W rzeczywistości więc rodzice bardzo często mają mniejszą styczność ze swoimi dziećmi, aniżeli nauczyciele i środowisko rówieśnicze. To natomiast prowadzi do wniosku, że szkoły powinny wziąć przynajmniej taką samą

---

<sup>571</sup> M. Nyka, <http://bezprawnik.pl/statuty-w-szkolach/> w: Bezprawnik (2022), dostępne na: [www.bezprawnik.pl/statuty-w-szkolach/](http://www.bezprawnik.pl/statuty-w-szkolach/) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>572</sup> M. Bójko, Szkolne statuty niezgodne z prawem w: Sieć Obywatelska Watchdog (2022), dostępne na: [www.siecobywatelska.pl/skolne-statuty-niezgodne-z-prawem/](http://www.siecobywatelska.pl/skolne-statuty-niezgodne-z-prawem/) (dostęp: 30.04.2023)

<sup>573</sup> UNICEF, *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań*, [www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-%20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%20i%20nauczycieli.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-%20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%20i%20nauczycieli.pdf)

<sup>574</sup> Fundacja Pokolenia, *Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego. Raport z badań*, [www.brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa\\_ucznia\\_obias.pdf](http://www.brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_ucznia_obias.pdf)



odpowiedzialność za efekty wychowawcze uczniów, jaką ponoszą rodzice. Przemawia za tym również fakt, że w szkołach - z założenia - pracują profesjonaliści, którzy przeszli odpowiednie przeszkolenia oraz przez co najmniej kilka lat zdobywali wiedzę i kompetencję do podjęcia pracy jako nauczyciel. Rodzice zaś nie przechodzą powszechnie szkoleń czy kursów pozwalających im na zdobycie podobnej wiedzy. Rzadko też uzyskują oni ze szkoły profesjonalne i dostosowane do dziecka porady, częściej natomiast są krytykowani, a niekiedy wręcz oskarżani o przyczynianie się rozwoju trudnych zachowań u dzieci.

Przy ocenie polityki edukacyjnej ważne jest uwzględnienie różnorodnych koncepcji i teorii, które poszerzają nasze zrozumienie procesu uczenia się. Jedną z takich koncepcji jest teoria opisywana przez Philipa Zimbardo<sup>575</sup>, która odnosi się do uczenia się przez warunkowanie klasyczne i warunkowanie sprawcze. Według koncepcji warunkowania klasycznego, uczenie się następuje poprzez nawiązywanie związków między bodźcem neutralnym a bodźcem wywołującym reakcję. Proces ten polega na tym, że bodziec neutralny, który pierwotnie nie wywołuje żadnej reakcji, zostaje skojarzony z bodźcem, który naturalnie wywołuje reakcję. W wyniku powiązania tych bodźców, bodziec neutralny sam w sobie zaczyna wywoływać tę reakcję.

Koncepcja warunkowania klasycznego może mieć wpływ na reakcję dzieci na szkołę, która jest źle zorganizowana. Jeśli dzieci doświadczają negatywnych bodźców związanych z ich doświadczeniami szkolnymi, na przykład nudy, frustracji, stresu lub braku zainteresowania, mogą one skojarzyć te negatywne bodźce z samym procesem uczenia się lub szkołą jako całością. W rezultacie mogą rozwijać negatywne emocje i postawy wobec nauki, szkoły i edukacji jako takiej. Związek między negatywnymi doświadczeniami a reakcją emocjonalną może prowadzić do wzmocnienia negatywnych skojarzeń i tworzenia się negatywnego cyklu. Dzieci mogą stać się niezainteresowane, zniechęcone i demotywowane do nauki, a ich osiągnięcia mogą się pogorszyć. Mogą również rozwinąć negatywne postawy wobec nauczycieli i szkolnych autorytetów. Stąd też polityka edukacyjna, w której brakuje odpowiednich bodźców motywacyjnych, systemów wsparcia i odpowiedniego podejścia pedagogicznego, koncepcja warunkowania klasycznego sugeruje, że dzieci mogą skojarzyć te negatywne

---

<sup>575</sup> P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2021, s. 81-123

doświadczenia ze szkołą jako instytucją. To może prowadzić do utrwalania negatywnych przekonań i postaw wobec edukacji, co może mieć długoterminowe konsekwencje dla ich zaangażowania w naukę i osiągnięć szkolnych.

Ta koncepcja może również mieć wpływ na reakcję dzieci na edukację, która jest dobrze zorganizowana. Jeśli dzieci doświadczają pozytywnych bodźców związanych z ich doświadczeniami szkolnymi, takich jak ciekawe lekcje, zrozumiałe wyjaśnienia, wsparcie nauczycieli i sukcesy w nauce, mogą one skojarzyć te pozytywne bodźce z samym procesem uczenia się i szkołą jako całością. W rezultacie mogą rozwijać pozytywne emocje, postawy i motywację do nauki. Związek między pozytywnymi doświadczeniami a reakcją emocjonalną może prowadzić do wzmacniania pozytywnych skojarzeń i tworzenia się pozytywnego cyklu. Dzieci mogą być zainteresowane, zaangażowane i motywowane do nauki, a ich osiągnięcia mogą się poprawić. Mogą również rozwinąć pozytywne postawy wobec nauczycieli, szkoły i procesu edukacyjnego jako takiego.

W przypadku dobrze zorganizowanej edukacji, w której istnieje odpowiednie wsparcie, stymulujące środowisko nauki, zróżnicowane metody nauczania i odpowiednio dopasowane wyzwania, koncepcja warunkowania klasycznego sugeruje, że dzieci mogą skojarzyć te pozytywne doświadczenia z nauką i edukacją jako czymś wartościowym i satysfakcjonującym. To może prowadzić do utrwalania pozytywnych przekonań i postaw wobec nauki, co może mieć długoterminowe korzyści dla ich zaangażowania i sukcesu szkolnego. Zrozumienie tego wpływu jest więc istotne dla oceny polityki edukacyjnej. Polityka edukacyjna powinna dążyć do tworzenia pozytywnych i sprzyjających warunków edukacyjnych dla dzieci, zapewniając motywujące bodźce, wsparcie emocjonalne i pedagogiczne, a także stwarzając atrakcyjne i angażujące środowisko nauki. To może przyczynić się do zmiany negatywnych skojarzeń i emocji związanych z nauką i szkołą, co z kolei może prowadzić do większego zaangażowania i sukcesu uczniów.

Także koncepcja warunkowania sprawczego ma istotny wpływ na dzieci w przypadku nieodpowiednio zorganizowanej polityki edukacyjnej. Jeśli dzieci doświadczają negatywnych konsekwencji związanych z ich działaniami w szkole, co objawia się w braku uznania, karach, krytyce czy niekonsekwencji w stosowaniu zasad, to wpływa to na ich motywację do podejmowania określonych działań i kształtowanie zachowań. Jeśli bowiem dzieci odczuwają, że ich wysiłki nie są doceniane, zaś

negatywne zachowania pozostają bez konsekwencji, mogą utracić motywację do podejmowania pozytywnych działań w szkole. Brak nagród, wsparcia i konsekwentnego podejścia może prowadzić do utrwalania negatywnych wzorców zachowań i zmniejszenia zaangażowania uczniów w proces uczenia się.

W przypadku nieodpowiednio zorganizowanej polityki edukacyjnej, w której brakuje spójności, konsekwencji i adekwatnych nagród, koncepcja warunkowania sprawczego sugeruje, że dzieci mogą skojarzyć swoje działania z negatywnymi konsekwencjami lub brakiem nagród. To może prowadzić do zmniejszenia ich motywacji do nauki, zniechęcenia, apatii i wzrostu negatywnych zachowań. Negatywne konsekwencje mogą również wpływać na dzieci w taki sposób, że mogą tracić wiarę w swoje umiejętności, czuć się bezwartościowe lub niekompetentne. To może prowadzić do spadku samooceny i braku zaufania do samego procesu edukacyjnego. Warto zauważyć, że odpowiednio zorganizowana polityka edukacyjna uwzględniająca koncepcję warunkowania sprawczego może skutkować pozytywnymi konsekwencjami dla uczniów. Stymulujące nagrody, pozytywne wsparcie, spójne zasady i konsekwentne podejście mogą wzmacniać pozytywne wzorce zachowań, a także motywować uczniów do podejmowania pozytywnych działań i sprzyjać ich sukcesom w nauce.

Dobrej jakości polityka edukacyjna uwzględnia konsekwencje, nagrody i wsparcie dla uczniów, które motywują ich do podejmowania pozytywnych działań. Dzieci dostrzegają, że ich wysiłki są doceniane i że pozytywne zachowania są nagradzane. To z kolei wzmacnia ich motywację, zaangażowanie i pozytywne wzorce zachowań. W ramach tak zorganizowanej polityki oświatowej, dzieci otrzymują jasne i spójne wytyczne dotyczące oczekiwanych zachowań i standardów, które są konsekwentnie egzekwowane. To pomaga im zrozumieć, jakie działania są pożądane i jakie konsekwencje będą wynikać z ich zachowań. Dodatkowo zapewnia im się odpowiednie wsparcie emocjonalne i opiekę. Uczniowie czują się zrozumiani, docenieni i bezpieczni w swoim otoczeniu szkolnym, co sprzyja pozytywnej atmosferze uczenia się. W rezultacie dzieci reagują na dobrze zorganizowaną politykę edukacyjną poprzez wykazywanie większej motywacji do nauki, większego zaangażowania, pozytywnych postaw i rozwoju pozytywnych wzorców zachowań. Odczuwają satysfakcję z osiągniętych sukcesów, budują pozytywne relacje z nauczycielami i kolegami z klasy, co sprzyja ich rozwojowi i osiągnięciom szkolnym.

Polska polityka edukacyjna, mimo kilkakrotnych reform, zdaje się tego w wielu kwestiach nie dostrzegać. Jest jednak jedną z teorii i koncepcji, które mogą być wykorzystywane przez nauczycieli w praktyce dydaktycznej. W ocenie autora niniejszej rozprawy, istnieje potrzeba uwzględnienia tych aspektów przy ocenie polityki edukacyjnej, aby stworzyć sprzyjające i motywujące środowisko nauki. Tym samym polska polityka edukacyjna powinna dążyć do stworzenia systemu, który uwzględnia te koncepcje i teorie, promując pozytywne bodźce, wsparcie emocjonalne i pedagogiczne, spójne zasady i konsekwentne podejście. Ważne jest, aby zapewnić odpowiednie środowisko nauki, które angażuje uczniów, zapewnia różnorodne metody nauczania, stymuluje ich ciekawość i rozwija ich umiejętności. Polityka oświatowa powinna również promować twórcze podejście do nauki, umożliwiając uczniom eksplorację, odkrywanie i rozwijanie swojego potencjału, a także uwzględniać również rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych u uczniów. Edukacja emocjonalna i społeczna może pomóc uczniom w radzeniu sobie ze stresem, rozwiązywaniu konfliktów, budowaniu zdrowych relacji i rozwijaniu empatii.

Spoglądając na polską politykę edukacyjną przez pryzmat stylów wychowawczych, dominuje w niej styl autokratyczny. Wyraźnie zaznacza się dominację nauczyciela nad uczniem, a także dystans między nimi. Relacje najczęściej są sztywne, formalne. Nauczyciele stawiają dzieciom wymagania, którym te mają sprostać. Często nie liczą się przy tym emocje dziecka i jego słabości, co tłumaczy się koniecznością realizowania programów nauczania. Uczeń zobowiązany jest do przestrzegania reguł postępowania, a wszelkie pomyłki są karane - niższymi ocenami, uwagami i innymi represjami. Podobnie dzieje się, kiedy dziecko przejawia swój indywidualizm, bowiem ten nie zgadza się z kluczem, według którego uczeń powinien myśleć. Podobnie więc jak w autokratycznym stylu wychowania stosowanym przez rodziców, dziecko poddane tożsamemu działaniu w szkole, może mieć zaburzone poczucie własnej tożsamości i nie rozumieć siebie jako jednostki, a także jako członka społeczeństwa. W efekcie może też dopuszczać się zachowań ryzykownych, kiedy zacznie dojrzewać. Przede wszystkim jednak dzieci takie mają bardzo często zaburzone poczucie własnej wartości, co może skończyć się na dwa sposoby, tj. jako nadmierną uległość wobec społeczeństwa lub jako totalny bunt przeciwko niemu. Autokratyczny styl wychowania jest odrzucany przez psychologów i pedagogów, ponieważ przynosi wiele szkód w psychice dziecka, a te często utrzymują się w niej przez wiele lat i

stanowią przyczynę powstawania różnego rodzaju zaburzeń psychicznych i chorób somatycznych. To zaś dowodzi, że często to nie rodzice, ale nauczyciele stanowią źródło trudności wychowawczych, co notorycznie wypierają.<sup>576</sup>

W praktyce polskiego systemu szkolnictwa bardzo zauważalne jest także rozdzielenie przedmiotów na osobne jednostki i notoryczne ustawianie ich w różnego rodzaju hierarchiach. Zapomina się, że na świecie postępuje trend opierający się na zjawisku konwergencji, a więc polegający na łączeniu różnych elementów w jeden. W obecnych czasach interdyscyplinarność jest nieodzowną częścią świata nauki, ale też wszelkich gałęzi gospodarki. Niemal każdego dnia na świecie zauważa się powstawanie na rynku pracy nowych branż, a w związku z tym także nowych nisz. Trend ten nie jest zresztą niczym nowym, bowiem wiele wynalazków ludzkości z przeszłości także opierało się na łączeniu dyscyplin, a nigdy na ich dzieleniu. To zaś powoduje, że również próby ustawiania przedmiotów szkolnych w kolejności hierarchicznej nie mają merytorycznego uzasadnienia, a wynikać mogą z przyzwyczajień nauczycieli, którzy cechują się nadmierną tendencją do oceniania czy też dużym poziomem egoizmu.

W ocenie autora niniejszej rozprawy, polska polityka edukacyjna - zarówno w sensie formalnym, jak i w wymiarze praktycznym - od wielu lat opiera się de facto na niszczeniu indywidualnych cech u dzieci i młodzieży, zabijaniu ich kreatywności, a także ich systemowym gnębieniu, upokarzaniu. Jej zadaniem jest masowe produkowanie ludzi przeciętnych, którzy odznaczają się tymi samymi cechami i którzy są podlegli wobec danej władzy, jak również myślą w sposób zbieżny z przekazywaną im ideologią. Wynika to przede wszystkim z głębokiego upolitycznienia systemu edukacji, jak też nieudanych prób jego decentralizacji. Kolejne reformy nie poprawiają tego stanu rzeczy, bowiem skupiają się na aspektach fasadowych, często też światopoglądowych. Wprowadzane zmiany skutkują najczęściej wyłącznie chaosem wśród uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy muszą dostosowywać się do nowych warunków organizacyjnych, podczas gdy sam archaiczny system edukacji w dalszym ciągu jest podtrzymywany. Mimo wielu dających nadzieję wypowiedzi kolejnych ministrów odpowiedzialnych za stan polskiej edukacji, żaden z nich nie odważył się dokonać zmian rewolucyjnych, które skutkowałyby dostosowaniem polskiej polityki

---

<sup>576</sup> C. Spera, *A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement* w: *Educational Psychology Review*, 17, s. 125–146

edukacyjnej w taki sposób, aby były one korzystne przede wszystkim dla uczniów i gospodarki, a także z uwzględnieniem szybko zmieniającego się świata.

Jak wskazuje Gabriela Wronowska<sup>577</sup>, polityka edukacyjna w Polsce nie odpowiada potrzebom rynku pracy. Szczególnie dotyczy to nadreprezentacji młodych osób z wyższym wykształceniem, co jest widoczne w wysokim bezrobociu w tej grupie w wielu krajach UE, w tym również w Polsce. Rynek pracy nie jest w stanie zatrudnić tego wysoko wykwalifikowanego personelu, co ma mierzalne koszty dla całej gospodarki. Przyczyn tego stanu rzeczy można się doszukiwać choćby w niewydajnym systemie kształcenia na poziomie wyższym.

Stanowisko to potwierdza praca badawcza Marty Juchnowicz<sup>578</sup>, z której wywnioskować można, iż zmiany, które miały miejsce na rynku pracy absolwentów szkół wyższych w ostatnich latach, spowodowały nieproporcjonalność między popytą a popytem zarówno pod względem ilościowym, jak i strukturalnym. Jak wskazuje badaczka, główną przyczyną tego stanu jest brak dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. Trudności te są pogłębiane przez niespójność systemu edukacyjnego z dynamicznie zmieniającymi się wymaganiami pracodawców. Sytuacja ta wymaga zdecydowanych działań dostosowawczych w ramach nowej polityki edukacyjnej, takich jak zmiana modelu edukacyjnego na bardziej wyprzedzający, czyli strategiczne podejście do określania struktury kierunków, specjalności i programów kształcenia. Nadto szkoły winny wykazywać większą elastyczność w reagowaniu na prognozowane zapotrzebowanie rynku pracy, a edukacja ustawiczna dla dorosłych powinna być wzmocniona.

Jednocześnie obszerny artykuł Roberta Pawlaka<sup>579</sup> wskazuje, iż polska oświata odbiera od europejskiej polityki edukacyjnej. Słusznie zauważa on, że choć głównym celem reformy oświaty wprowadzonej w 1999 roku było poprawienie jakości i efektywności systemu edukacji, to wyniki opisanych przez badacza badań pokazują, że reforma nie została odpowiednio przygotowana pod względem organizacyjnym i finansowym. Jej wprowadzenie nie było wsparte zwiększeniem wydatków na edukację

---

<sup>577</sup> Wronowska, G., *Polityka edukacyjna w potrzeby rynku pracy w: Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 310/2017, s. 191-200

<sup>578</sup> Juchnowicz, M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy w: Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 40-46

<sup>579</sup> Pawlak, R., *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna w: Studia Europejskie*, 3, s. 101-121

z budżetu państwa, a także nie zyskało poparcia lokalnych partnerów, rodziców, przedsiębiorców i zakładów pracy. Implementacja reformy okazała się trudna dla władz lokalnych, które nie czuły się odpowiednio przygotowane do jej wprowadzenia. Napotkała również wyraźny opór ze strony władz i lokalnych partnerów, ponieważ zmieniała ogólne założenia funkcjonowania systemu oświaty.

Trudno zatem polemizować z wnioskiem Pawlaka, iż wprowadzona reforma nie przynosi nas bliżej standardów określonych w Strategii Lizbońskiej, a polski system edukacji wymaga pilnej naprawy. Stoi on również na stanowisku, że wobec znacznego opóźnienia Polski w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej pod względem wydatków na edukację, poziomu wykształcenia oraz poziomu rozwoju gospodarczego, najważniejszym wyzwaniem dla naszego kraju jest szybka modernizacja systemu oświaty, zwiększenie udziału inwestycji w edukację, badania i rozwój, a także poprawa jakości i efektywności kształcenia. Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej, konieczne jest zidentyfikowanie głównych problemów edukacyjnych w Polsce, wskazanie sposobów ich rozwiązania i źródeł finansowania.

Przeprowadzone na przestrzeni lat reformy miały także wpływ na aspekty funkcjonowania nauczycieli w Polsce. Jak bowiem wykazuje Joanna Michalak-Dawidziuk<sup>580</sup>, zmiany społeczne, polityczne i ekonomiczne obserwowane w Polsce od 1989 roku rozpoczęły proces głębokich zmian w systemie edukacji, które dotknęły również zawód nauczyciela. Wyzwania wynikające z wprowadzania kolejnych reform edukacyjnych, a także szeroko zakrojone zmiany zachodzące na całym świecie, sprawiło też, że nauczanie staje się niezwykle wymagającym zawodem, który wymaga nie tylko wiedzy, ale również umiejętności i kompetencji społecznych, umożliwiających podejmowanie i realizację nowych zadań.

Badaczka zauważa, że w ramach reform systemu edukacji wprowadzono znaczące zmiany we wszystkich obszarach systemu edukacji, a przede wszystkim w strukturze systemu edukacji, planach nauczania, podstawach programowych, systemie oceniania, nadzorze pedagogicznym, systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli, finansowaniu szkół i placówek edukacyjnych oraz systemie awansu zawodowego nauczycieli. Autorzy kolejnych zmian wprowadzanych w systemie edukacji zakładali, że nauczyciele stanowią fundament nowoczesnej szkoły, jednak nie każda reforma

---

<sup>580</sup> J. Michalak-Dawidziuk, *Selected aspects of the teaching profession w: Studia Edukacyjne*, 60, s. 135-160

dawała tego wyraz. Mimo tego, nauczyciele przez zdobywanie nowych kompetencji w ramach reformowanego systemu awansu zawodowego, powinni stać się gwarantami poprawy jakości edukacji dzieci i młodzieży. Powszechnie oczekuje się bowiem, że nauczyciele będą profesjonalistami, dzięki którym uczniowie będą przygotowani do dorosłego życia w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Nauczyciele są więc postrzegani jako profesjonalisci, mający szczególne znaczenie dla wprowadzanych zmian. Dlatego też początkowe przygotowanie nauczycieli oraz system awansu zawodowego, postrzegane jako drogi do ciągłego rozwoju zawodowego prowadzące do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie, wraz z pragmatyką pracowniczą, są czynnikami determinującymi decyzję o podjęciu zawodu nauczyciela oraz jakość pracy. Warunki, w jakich nauczyciele pracują, mogą determinować zarówno zainteresowanie zawodem, jak i późniejsze pozostanie w nim. Ważne jest, aby nauczyciele mieli możliwość ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i kompetencji, aby sprostać wyzwaniom związanym z dynamicznym otoczeniem szkolnym i zmiennymi potrzebami uczniów. Otwartość na innowacje, zdolność do adaptacji i rozwijanie umiejętności społecznych są kluczowe dla skutecznego pełnienia roli nauczyciela w dzisiejszych czasach.

Liczba nauczycieli w Polsce drastycznie jednak spada, co utrudnia tworzenie dodatkowych restrykcji dla tego zawodu. Jak wynika ze statystyk<sup>581</sup>, w Finlandii liczba kandydatów na programy edukacyjne dla nauczycieli podwoiła się z 13 082 w 1998 roku do 26 783 w 2008 roku. Spośród 26 783 kandydatów w 2008 roku, tylko 3076 zostało przyjętych. Dla porównania, w Danii od 1997 roku do 2007 roku wskaźnik ukończenia programów edukacyjnych dla nauczycieli spadł z 80% do 62%. Tymczasem, jak wynika z danych Ministerstwa Edukacji i Nauki opracowanych przez Michalak-Dawidziuk<sup>582</sup>, w Polsce w roku akademickim 2013/2014 liczba kandydatów na studia pedagogiczne wynosiła 16 227, podczas gdy w roku akademickim 2019/2020 było ich już mniej niż 8000.

Wymienia się kilka czynników, które przyczyniają się do obecnej sytuacji. Po pierwsze przyczyną tego może być niestabilność wynikająca z częstych reform systemu edukacji, która wprowadza niepewność i niejasność dla nauczycieli. Ciągłe zmiany programów nauczania, struktury szkolnictwa i przepisów prawnych sprawiają, że

---

<sup>581</sup> Dorf, H., Reimer, D., Rasmussen, J. (2012), Who becomes a teacher - and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic Comparative perspective w: *Teacher Education Policy in Europe Network*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 122

<sup>582</sup> Michalak-Dawidziuk, J. (2021), Selected aspects of the teaching profession in Poland w: *Studia Edukacyjne*, 60, s. 135-160



nauczyciele muszą być elastyczni i szybko przystosowywać się do nowych wymagań. To zaś prowadzi do poczucia dezorientacji i braku stabilności zawodowej. Lecz także niskie płace nauczycieli stanowią poważne wyzwanie. Wysoki poziom odpowiedzialności i zaangażowania w pracy nauczyciela nie jest bowiem odpowiednio wynagradzany, co może wpływać na motywację i zadowolenie z wykonywanego zawodu. Ponadto, konieczność ciągłego rozwoju zawodowego, uczestnictwa w szkoleniach i kursach, często wymaga dodatkowych nakładów finansowych ze strony nauczycieli, co dodatkowo obciąża ich budżet. Zaś trzecim czynnikiem jest wysoki poziom stresu związany z złożonymi problemami edukacyjnymi, z którymi nauczyciele muszą się zmagać. Wymagania stawiane przez system edukacyjny, oczekiwania rodziców, różnorodność uczniów i indywidualne potrzeby każdego z nich mogą prowadzić do poczucia presji i przeciążenia emocjonalnego. Dodatkowo, brak szacunku dla zawodu nauczyciela w społeczeństwie może powodować frustrację i niezadowolenie z wykonywanego zawodu.

Nie jest tajemnicą również to, że przeprowadzane reformy często różnią się od oczekiwań społecznych, a w tym samych uczniów. Badania na temat preferowanej i rzeczywistej codzienności szkolnej w perspektywie uczniów przeprowadziła Beata Jakimiuk<sup>583</sup>, która skorzystała w tym celu z kwestionariusza TROFLEI (ang. Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory). Kwestionariusz ten jest narzędziem, którego autorzy przypisali poszczególnym wymiarom różne znaczenie dla badanych uczniów. Oceniali oni szkolną rzeczywistość pod kątem 10 wybranych obszarów, używając 8 wskaźników, które określały te obszary. Każdemu wskaźnikowi przypisano wartość liczbową od 1 do 5, reprezentującą aktualny stan (jak jest rzeczywiście) oraz wartość liczbową reprezentującą preferowany stan (jak powinno być).

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że dla badanych uczniów, zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjach, największe znaczenie miał obszar sprawiedliwości. Wyniki dla stanu preferowanego dowiodły, że młodzi ludzie coraz bardziej zwracają uwagę na sprawiedliwe traktowanie w szkole. Uczniowie szkół podstawowych najczęściej wskazywali wartość 4, podczas gdy uczniowie gimnazjów wskazywali wartość 5. Obszar sprawiedliwości dotyczył równego traktowania uczniów

---

<sup>583</sup> B. Jakimiuk, *Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów w: Studia Edukacyjne*, 61, s. 7-26

przez nauczyciela, wsparcia, pochwał, reagowania na uczniowskie odpowiedzi, pomocy, wysłuchania, pytania i motywacji. Jednocześnie duże znaczenie dla badanych uczniów miała integracja uczniów w klasie. Dotyczyła ona wzajemnego poznania, życzliwości, nawiązywania przyjaźni, współpracy i wzajemnego uczenia się. Wyniki pokazują, że atmosfera w klasie i wzajemne relacje są dla uczniów istotne. Podobnie istotna jest współpraca z innymi uczniami, co wskazuje na potrzebę wspólnych działań, pracy w grupie i uczenia się od siebie bez konkurencji.

Analiza wyników badań pozwoliła Jakimiuk zidentyfikować również obszary, w których występują różnice między aktualnym a preferowanym stanem szkolnej rzeczywistości. Najniższe wyniki otrzymano w obszarze indywidualnego traktowania zarówno w szkołach podstawowych, jak i w gimnazjach. Oznacza to, że badani uczniowie przywiązują mniejsze znaczenie do pracy we własnym tempie, możliwości wyboru tematów lekcji, otrzymywania zadań odrębnych od innych uczniów i oceniania innymi metodami niż reszta klasy. Natomiast największe różnice między aktualnym a preferowanym stanem szkolnej rzeczywistości, zarówno dla uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjalnych, występują w obszarze współpracy między uczniami. Tym samym badanym uczniom brakuje wspólnych działań, realizacji zadań i projektów oraz kooperacji. Wysokie różnice dotyczą także obszaru integracji uczniów w klasie, co wskazuje na potrzebę zwrócenia uwagi na wzajemne relacje, współpracę i integrację uczniów. Istnieje także wyraźny deficyt wsparcia otrzymywanego od nauczyciela, przy czym uczniowie szkół podstawowych odczuwają ten brak nieco bardziej. Młodzi ludzie oczekują zaangażowania nauczyciela, wykroczenia poza rutynowe obowiązki, pomocy w nauce, rozmów, uwzględniania uczuć ucznia, zainteresowania uczniem i jego problemami oraz stawiania pytań, które umożliwiają zrozumienie tematu.

W dzisiejszych czasach szkoła skupia się głównie na osiągnięciu formalnych celów nauczania, takich jak zdawanie testów i egzaminów na kolejnych etapach edukacji. Mniejsza uwaga jest poświęcana całościowemu rozwojowi ucznia oraz przygotowaniu go do życia i funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie i kulturze. Brakuje troski o to, kim będzie absolwent szkoły, jak będzie radził sobie z różnymi wyzwaniami, przeszkodami i trudnościami. Tymczasem skupienie nauczycieli na wynikach w nauce, a nie na rozwoju uczniów, wiąże się z ryzykiem wystąpienia problematycznego zachowania i problemów zdrowotnych. Natomiast priorytetowe

traktowanie potrzeb i aspiracji uczniów oraz ich osobisty rozwój przez nauczycieli jest kluczowym czynnikiem dla tworzenia odpowiedniego klimatu społecznego w szkole, który umożliwia efektywne funkcjonowanie, włączając w to cele formalne. Tymczasem wiele trudności szkolnych można by rozwiązać lub nawet uniknąć, gdybyśmy uwzględnili również subiektywne postrzeganie szkolnej rzeczywistości przez uczniów. Tego zaś brakowało przy każdej z przeprowadzonych między 1999 rokiem a 2022 rokiem reform polskiej polityki edukacyjnej.

Rozpatrując tę problematykę można także iść o krok dalej. Z punktu widzenia nauk filozoficznych czy socjologicznych, trudno całkowicie odrzucić często powtarzaną w przestrzeni publicznej tezę, jakoby polska szkoła miała dużo wspólnego z zakładami karnymi. Analogii między tymi dwiema placówkami jest bowiem w istocie bardzo wiele. Podstawową z nich jest przyjęta architektura i wszechobecny nadzór. Zarówno w zakładzie karnym, jak i w szkołach, każdy krok ucznia czy więźnia jest w jakiś sposób rejestrowany. Pracownicy obu tych instytucji dokonują w tym celu obserwacji, ale też prowadzą różnego rodzaju dzienniki i rejestry, jak choćby w formie listy obecności. Każde przejście grupy więźniów, ale też uczniów, najczęściej powoduje nieuniknione zauważenie go przez osoby czuwające nad ustalonym porządkiem. W obu przypadkach uprawnione jest przywołanie analogii do idei panoptikonu. Zarówno uczeń, jak i więzień, są bowiem bezustannie widziani, a dzieje się to niezależnie od tego, gdzie się znajdują i co robią. Bardzo pomocny w tejże kontroli w szkole jest plan lekcji, zaś w zakładzie karnym plan aktywności. Obie te grupy podlegają też z góry ustalonym normom i zasadom, a także - w przypadku ich naruszenia - określonym represjom. Kształtowane są zaś w sposób, który ma za zadanie przekonać ich do patrzenia na świat i rozumienia rzeczywistości w sposób zdefiniowany przez kogoś, kto nad nimi czuwa. To, czy uczeń myśli w oczekiwany sposób, sprawdzane jest często w formie kartkówki, sprawdzianów czy egzaminów. Im bardziej uczeń myśli według określonego klucza, tym więcej punktów zdobędzie, co spowoduje większe uznanie ze strony nauczycieli. Trudno jest oprzeć się wrażeniu, że w rzeczywistości nie służy to rozwojowi ucznia, lecz sprawdzeniu stopnia jego posłuszeństwa, uległości wobec zhierarchizowanego systemu. Zdobywa więc różnego rodzaju oceny - cyfrowe i opisowe. W naturalny sposób kojarzyć może się to z policyjnymi kartotekami. Zwolennicy tego porównania podkreślają też analogię występującą między syreną alarmową a dzwonkiem, stopniami w hierarchii a ocenami i średnią ocen, zwolnieniem z pracy a usunięciem ze szkoły czy

zadaniem karnym a karcerem. Zdobywane w szkole oceny i pisemne uwagi czy pochwały przyrównują zaś do policyjnych kartotek. Tym samym porównanie to może dotyczyć, rzecz jasna, nie tylko zakładu karnego, ale też wielu innych miejsc, jak choćby koszar wojskowych lub fabryk.<sup>584</sup>

Carl Jung<sup>585</sup> wyróżnił trzy podstawowe typy wychowania, tj.: wychowanie przez przykład, świadome wychowanie zbiorowe i wychowanie indywidualne. Choć podział ten stanowi uproszczenie, jest ono w pełni uprawnione. Podstawowym elementem wychowania w szkole jest oczywiście świadome wychowanie zbiorowe, które podlega ustalonym normom, zasadom, regułom. Te zaś dotyczą większej zbiorowości, która jest wychowywana w sposób mający przynieść określone zmiany w ich zachowaniu. Wykorzystywane są do niego osoby, które wcześniej nauczyły się wykorzystywać celowo stworzone do tego typu wychowania narzędzia. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że trzy wskazane przez niego typy wychowania podlegają - z natury rzeczy - konwergencji. Trudno bowiem byłoby nauczycielom odejść od wychowania przez przykład, które przebiega w sposób nieświadomy i tym samym niemożliwy do zatrzymania, czy też wychowania indywidualnego w wymagających tego sytuacjach.

Co do zasady jednak, polska polityka edukacyjna i uwarunkowania psychiczne nauczycieli nastawione są na wychowanie zbiorowe. Wydaje się to zdawać w pewnym stopniu egzamin, przynosząc określone skutki. Nie jest bowiem trudno zaobserwować, że polskie społeczeństwo na ogół nie lubi wolności, gdyż ta ze swojej natury nie podlega określonemu porządkowi, ale narusza konwenanse i poczucie wspólnoty, w skrajnych przypadkach atomizując grupy społeczne. Choć niemal każdy o nią zabiega, wewnątrz zdaje się ona budzić co najmniej niepokój spowodowany możliwościami wyboru i związaną z tym odpowiedzialnością. Społeczeństwo woli więc grać na wspólnej scenie i we wspólnym teatrze, często nie wspierając tych opartych na mniejszych grupach czy indywidualistach.

W społeczeństwie polskim istnieje silne nastawienie na wspólnotę i wspólne działanie. Często kładzie się większy nacisk na jedność i zgodę niż na indywidualne aspiracje czy potrzeby. To przejawia się również w podejściu do edukacji, gdzie wychowanie zbiorowe jest podstawowym celem szkoły. Istnieje przekonanie, że uczniowie powinni być wychowywani w zgodzie z ustalonymi normami i wartościami

---

<sup>584</sup> M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii*, Warszawa 2010, s. 143-155

<sup>585</sup> C. Jung, *O rozwoju osobowości*, Warszawa 2015, s. 59-95

społecznymi, które są przekazywane przez nauczycieli. Jednak koncentracja na wychowaniu zbiorowym może mieć pewne konsekwencje. Często brakuje miejsca dla indywidualnych potrzeb i rozwoju ucznia. Aspekty takie jak rozwijanie unikalnych talentów, stymulowanie kreatywności czy wspieranie indywidualnych zainteresowań mogą zostać zaniedbane na rzecz jednolitego podejścia do nauczania. Uczniowie mogą czuć się ograniczeni w możliwościach wyrażania swojej osobowości i poszukiwania własnej ścieżki rozwoju.

Zjawisko to wynika częściowo z obaw społecznych i kulturowych. Polskie społeczeństwo, będąc mocno zakorzenione w tradycjach i wartościach grupowych, może niepokoić się nadmierną indywidualizacją i utratą wspólnotowych więzi. Istnieje obawa, że zbyt duża swoboda indywidualna może prowadzić do dezintegracji społecznej i utraty poczucia wspólnoty.<sup>586</sup> Jednak równocześnie można dostrzec potrzebę zrównoważonego podejścia do edukacji, które uwzględniałoby zarówno cele zbiorowe, jak i indywidualne. Dbanie o integralny rozwój ucznia nie jest sprzeczne z budowaniem więzi społecznych i wspólnoty. Wręcz przeciwnie, umożliwienie uczniom odkrywania swojego potencjału, rozwijanie własnych zainteresowań i umiejętności może przyczynić się do tworzenia silniejszej i bardziej zaangażowanej społeczności.<sup>587</sup>

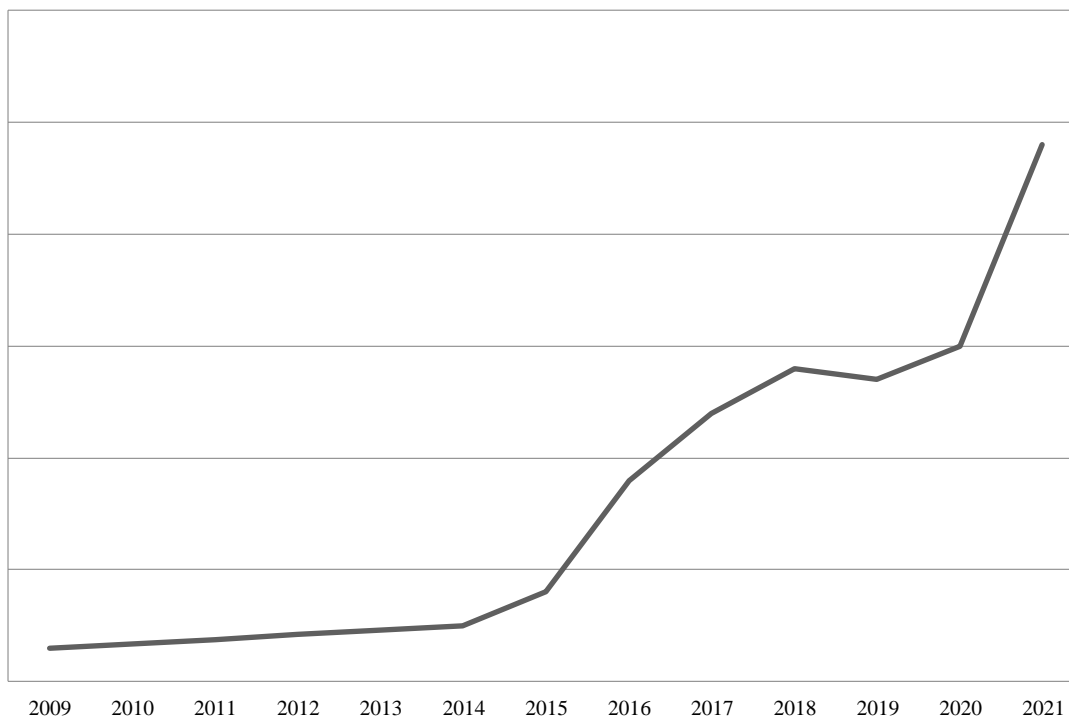
Swego rodzaju sprzeciwem wobec polskiej polityki edukacyjnej może być przenoszenie dzieci na edukację domową. Jak wynika ze statystyk publikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej<sup>588</sup> w 2017 roku edukację w domu odbywało 12 010 dzieci. Jednocześnie w 2022 roku było to już ponad 31 477 dzieci.

---

<sup>586</sup> A. Etzioni, *The responsive community: A communitarian perspective* w: *American Sociological Review*, 61, s. 1-11

<sup>587</sup> J. Benninga, M. Berkowitz, P. Kuehn, K. Smith, *Character and Academics: What Good Schools Do* w: *Phi Delta Kappan*, 87, s. 448-452

<sup>588</sup> <https://dane.gov.pl/pl/dataset>



Wykres 22 *Wizualizacja wzrostu dzieci odbywających edukację domową (opracowanie własne na podstawie danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej)*

Obserwacja debaty publicznej pokazuje, że w dużej mierze przejście na edukację domową związane mogło być z reformami przeprowadzonymi przez Annę Zalewską, a także Przemysława Czarnka. Wpływ na taką decyzję miała też pandemia wirusa SARS-CoV-2, która trwa od 2020 roku i pokazała, iż do uzyskania wiedzy wynikającej z podstawy programowej nie trzeba odbywać nauki stacjonarnej.

Należy tu zwrócić uwagę na to, że żyjemy aktualnie w czasach, w których dostęp do informacji jest niebywale łatwy. Otaczają one nas z każdej strony i nie sposób się przed nimi uchronić. Zadaniem szkół powinno więc skupiać się wokół przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w takiej rzeczywistości społecznej i przeprowadzania analiz procesów społecznych, nie zaś na przekazywaniu encyklopedycznej wiedzy, jaką w łatwy i szybki sposób można odnaleźć. W dalszym ciągu lekcje odbywane w polskich szkołach zdają się nie odnosić do praktycznego aspektu życia, o czym świadczą zmiany w prawie i podstawach programowych, które w rzeczywistości mają charakter głównie kosmetyczny.

Polski system edukacji zdaje się pozostawać w tyle za innymi krajami w Europie i na świecie, a także nie spełniać wymagań współczesnego społeczeństwa i rynku pracy. W kontekście łatwego dostępu do informacji oraz dynamicznych zmian społecznych i technologicznych, edukacja powinna być dostosowana do potrzeb i oczekiwań młodych ludzi. Szczególnie zaś, że wymagania stawiane przez rynek pracy są coraz bardziej złożone, a zmieniające się realia społeczne wymagają elastyczności i umiejętności analitycznego myślenia. W tym kontekście istotne jest, aby szkoły skupiały się na rozwijaniu umiejętności praktycznych i kreatywnych, a nie tylko na przekazywaniu encyklopedycznej wiedzy. Jednakże, rozwój umiejętności praktycznych nie powinien wykluczać rozwijania wiedzy teoretycznej, która stanowi podstawę dla szerokiego rozumienia rzeczywistości.

Ocena zmian w polskiej polityce edukacyjnej od 1997 roku do 2022 roku jest złożona i może być różna w zależności od perspektywy. Mimo wprowadzonych zmian, system edukacji w Polsce wciąż stawia przed sobą wiele wyzwań, które wymagają dalszej pracy nad jego modernizacją i dostosowaniem do współczesnych wymagań społecznych i rynku pracy. Stąd też konieczne jest ciągłe jego badanie, a jednocześnie ciągłe wdrażanie zmian.

## Bibliografia

- Acharya, S. (2016). *Practical ways to sharpen the memory and intellect*, Shantinkunj: Wydawnictwo Vedmata Gayatri Trust.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3), 261-271.
- Anderson, S., Wahlstrom, K., Leithwood, K., Louis, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. *The Wallace Foundation*,
- Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2001). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Auleytner, J. (2004). *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Babicka-Wirkus, A. (2018). Polityka w edukacji i edukacja w polityce. *Parezja*, 9, 11-23.
- Bachryj-Krzywaźnia, M. (2011). Podejście behawioralne w politologii i jego podstawy filozoficzne w: *Rodzina europejska. Filozoficzno-polityczne i społeczno-ekonomiczne uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 339.
- Bäcker, R. et al. (2016). *Metodologia badań politologicznych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych.
- Baker, D., LeTendre, K. (2005). National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling. *Stanford Social Sciences*, 1-24.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. (2021). *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*. Bristol: Policy&Politics, 265-270.
- Banach, C. (1997). *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



- Banach, C. (2000). *Z polską edukacją w XXI wiek: wyzwania i zadania*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Banach, C. (2000). Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce. *Kultura i Edukacja*, 2, 40-42.
- Banach, C. (2000). Refleksje, konstatacje i wnioski na temat strategii reformy systemu edukacji. *Szkoła w rozwoju*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Banks, J. (2013). The Construction and Historical Development of Multicultural Education (1962-2012). *Theory Into Practice*, 52(1), 73-82.
- Barron, B., Darling-Hammond, L. (2008). *How can we teach for meaningful learning? Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass, 11-16.
- Beghetto, R., Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*. 21(2), 141-170.
- Berne, E. (2018). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bessen, J. (2018). AI and Jobs: the role of demand. *NBER Working Papers*, 24235, 14-18.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Borecka-Biernat, D. (1992). Style wychowania w rodzinie a agresywne zachowania dzieci. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne*, 26, 125-141.

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Brouwer, N., Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-155.
- Brycz, B., Dudycz, T. (2010). Paradygmat jako podstawa metody naukowej w naukach o zarządzaniu. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 144, 52-62.
- Casalini, C. (2021). Renaissance Humanism and Formative Education: A Philosophy of Education Deeply Rooted in History. *Journal of Critical Thinking on Pedagogy*, 10(2), 97-125.
- Cicha, K., Rutecka, P., Rizun, M., Strzelecki, A. (2021). Digital and Media Literacies in the Polish Education System Pre- and Post-COVID-19 Perspective. *Educational Sciences*, 11(9), 532.
- Ciepielewska-Kowalik, A. (2022). Obywatelska polityka edukacyjna. Koprodukcja i współtworzenie. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Chętkowski, D. (2013). Norma reforma. *Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 31-44.
- Chmaj, M., Sokół, W. (red.) (2001). *Mała Encyklopedia Wiedzy Politycznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chodubski, A. (2009). Metodologia jako szczególna wartość badań politologicznych. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 6, 90-101.
- Chomsky, N. (2016). *Jakimi istotami jesteśmy?* Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- Ciepielewska-Kowalik, A. (2022). *Obywatelska polityka edukacyjna. Koprodukcja i współtworzenie*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Ciupka, S. (2016). Szkoła a kształtowanie kompetencji moralnych. *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*. Kraków: Wydawnictwo "Libron Filip Lohner", 147-163.

- Conradty, C., Bogner, F. (2018). From STEM to STEAM: How to monitor creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 233-240.
- Cyzio, D. (2017). Wyzwania edukacji (w Polsce) z perspektywy psychologicznej. *Hybris*, 36, 139-173.
- Czaplicka, J. (2005). Z dziejów Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON) w latach 1939-1945. *Notatki Płockie*, 3/204, 15-18.
- Ćwikliński, A. (2006). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Dalton, R. (2008). Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation. *Political Studies*, 56(1), 76-98.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66, 46-53.
- Darling-Hammond, L. (2010). Performance Counts: Assessment Systems That Support High-Quality Learning. *Council of Chief State School Officers*, ED543057, 1-16.
- Davies, I., Evans, M., Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53, 66-89.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press, 51-76
- Delors, J. i inni. (1998). *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Denek, K. (2005). Permanentna reforma systemu edukacji. *Nowe w Szkole*, 7-8, 83-84.

- Denek, K. (2008). *Tocząca się reforma edukacji. Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana.
- Dewey, J. (1957). *Jak myślimy*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Dicheva, D., Dichev, C. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Dorf, H., Reimer, D., Rasmussen, J. (2012). *Who becomes a teacher - and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic Comparative perspective. Teacher Education Policy in Europe Network*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Douglas, H. (2008). The role of values in expert reasoning. *Public Affairs Quarterly*, 22(1), 1-18.
- Driscoll, M. (2005). Psychology of Learning for Instruction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 205-210.
- Ducat, J. (2016). Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period. *Journal of Hellenic Studies*, 136, 91-103.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterdy, R. (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Tom 1. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Dziewulak, D. (1997). *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 11
- Dziewulak, D. (2020). *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 190-199.
- Easton, D. (1968). *A systems analysis of political life*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 1-9.

- Eccles, J., Barber, B. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eccles, J., Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Karbon, M., Maszk, P., Murphy, B., O'Boyle, C., Smith, M., Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776-797.
- Ferguson, H. (1934). Locke's theory of knowledge. *Australasian Journal of Philosophy*, 12(3), 186-198.
- Fine, M., McClelland, S. (2006). Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297-338.
- Gasiul, H. (2020). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gebauer, K. (2007). *Mobbing w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Godin, S. (2019). *To jest marketing!*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Gołębiowski, D. (2018). Strukturalne i programowe reformy polskiej oświaty w latach 1998-2017 na łamach tygodnika "Polityka". *Biuletyn Historii Wychowania*. 39/2018, 131-149.
- Graesser, A., Hu, X., Sottolare, R. (2018). *Intelligent tutoring systems*. *The Cambridge Handbook of Cognition and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 61-84.
- Gronowska, B. i inni. (2010). *Prawa człowieka i ich ochrona*. Toruń: Wydawnictwo.
- Guba, E., Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 193-215.

- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hall, C., Lindzey, G., Campbell, J. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 204-214.
- Hamari, J., Koivisto, J. (2015). Working out for likes: An empirical study on social influence in exercise gamification. *Computers in Human Behavior*, 50, 333-347.
- Hamre, B., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hands, C. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207.
- Hansen, A. (2018). *W zdrowym ciele zdrowy mózg*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Hanus, M., Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hanushek, E., Link, S., Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Hargreaves, A. (1998). Cultures of Teaching and Educational Change. *International Handbook of Educational Change*. Bodmin: Wydawnictwo Kluwer Academic Publishers, 565-588
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

- Henig, J. (2012). The Politics of Data Use. *Teachers College Record*. 114(11), 1-32.
- Herro, D., Kiger, D., Owens, C. (2013). Mobile Technology. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 30, 30-40.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hidayat, R., Suoranta, J. (2022). The Past, Present and Future of the Comprehensive School Reform in Finland: From Planning to Marketization? *Foro de Educación*, 20(2), 255-274.
- Huizinga, J. (2011). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Altheia.
- Ikonowicz, P. (2012). *Jak żyć Panie Premierze? Diagnoza kryzysu społecznego w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo „Indygo Zahir Media”.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27/2013, 43-63.
- Jacobs, J., Frickel, S. (2009). Interdisciplinarity: A critical assessment. *Annual Review of Sociology*, 35, 43-65.
- Jacoby, W. (1988). The sources of liberal-conservative thinking: Education and conceptualization. *Political Behavior*, 10, 316-332.
- Jakimiuk, B. (2021). Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów. *Studia Edukacyjne*, 61, 7-26.

- Jakubowski, M. (2021). Polityka edukacyjna. w: Polityki publiczne (pp. 153-174). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Jarosz-Żukowska, S., Żukowski, Ł. (2014). Prawo do nauki i jego gwarancje. *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, 632-636.
- Jennings, A., Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jiang, Y. (2018). Confucian political theory in contemporary China. *Annual Review of Political Science*, 21, 155-173.
- Johnson, D., R. Johnson (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 11.
- Juchnowicz, M. (2007). Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy. *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 40-46
- Jung, C. (2015). *O rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kaczmarzyk, M. (2018). *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*. Gliwice: Wydawnictwo Element.
- Kaczmarzyk, M. (2018). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kaczmarzyk, M. (2018). *Unikat. Biologia wyjątkowości*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Karacsony, P., Pásztóová, V., Vinichenko, M., Huszka, P. (2022). The Impact of the Multicultural Education on Students' Attitudes in Business Higher Education Institutions. *Education Sciences*, 12, 173.



- Kang, N. (2019). A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 2-22.
- Karpińska, A., Zińczuk, M., Remża, P. (red.) (2019). *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kelley, T., Kelley, D. (2019). *Twórcza odwaga. Otwórz się na design thinking*, Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Kępiński, A. (2015). *Autoportret człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Kierznowski, Ł. (2016). Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego. *Umiejzdnarodowienie krajowego obrotu prawnego*, tom 1, Białystok: Wydawnictwo Prawo i Partnerstwo, 61.
- Kleer, J. (2003). *Drogi do gospodarki rynkowej na marginesie doświadczeń transformacyjnych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Rosji*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 22-42.
- Klementewicz, T. (2013). Politologia jako wieloparadygmatyczna struktura wiedzy. *Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon*, 5, 175.
- Kojs, W. (2012). Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy - wybrane zagadnienia. *Chowanna*, 2, 21-37.
- Kołłątaj, H. (1905). *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750-1764)*. Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i Wolff.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kołomycew, A., Kotarba, B. (2018). *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kołowacik, E., Żmijńska, M. (2016). *Design Thinking w praktyce. Studium przypadku*. Warszawa: Centrum Obywatelskiej Edukacji.
- Komeński, J. (1883). *Wielka dydaktyka*. Warszawa: Redakcja Przeglądu Pedagogicznego.

- Komeński, J. (2015). *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Korczak, J. (2016). Nieprawidłowości w przebiegu procesu kształcenia w szkole - refleksje nauczycieli. *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*. Kraków: Wydawnictwo Libron Filip Lohner, 61-71.
- Kordziński, J. (2022). *Nowoczesne nauczanie*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Kossowska, K. (Year). Wychowanie obywatelskie w pismach i działalności Stanisława Konarskiego. *PROSOPON Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne*, 25(4), 35-41.
- Koźmian, D. (1993). Wychowanie obywatelskie w poglądach ks. Stanisława Konarskiego (1700-1773). *Szczecińskie Studia Kościelne*, 4(1993), 111-119.
- Krajewski, M. (2006). *Historia wychowania i myśli pedagogicznej: Zarys wykładu*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Kraś, J. (2008). Reforma systemu oświaty w III RP: Założenia i realizacja. *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej*, 14/15, 303-318.
- Książek, W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, 14.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurzyna-Chmiel, D. (2013). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kulwer, 17.

- Kwasek, A. (2018). Wyzwania współczesnej edukacji w kontekście zmian technologicznych i społecznych. *KNUV*, 2(56), 203-216.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2005). *Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- La Porta, R., Shleifer, A. (2014). Informality and Development. *Journal of Economic Perspectives*, 28(3), 109-126.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Landers, R. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation&Gaming*, 45(6), 752–768.
- Laurillard, D. (2009). Technology Enhanced Learning as a Tool for Pedagogical Innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 521-533.
- Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). The early years. Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1984.
- Litak, S. (2011). *Historia wychowania do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, tom 1, Kraków: Wydawnictwo.
- Loyens, S., Magda, J., Rikers, R. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411–427.
- McMahon, W. (2009). Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 80(2), 235-268.
- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski, A., Więśław S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Mańkowska, A. (2016). Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 39, 235-248.

- Marzec, B. (2016). Indywidualizacja procesu nauczania w szkołach podstawowych. *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*. Kraków: Wydawnictwo Libron Filip Lohner, 211-223
- Mayer, R. (2002). Rote versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, 41, 226-232.
- Mazur, P. (2012). *Zarys historii szkoły*. Lublin: Repozytorium Otwartej Nauki.
- Mendel, M. (1999). Rodzice w szkole. *Ku partnerstwu szkoła - rodzice*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Meshram, M. (2013). Role of Buddhist Education in Ancient India. *IMPACT International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 1(3), 7-16.
- Miąso, J. (2005). Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905-1907: w stulecie strajku szkolnego. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 44, 75-103.
- Michalak-Dawidziuk, J. (2021). Selected aspects of the teaching profession. *Studia Edukacyjne*, 60, 135-160.
- Mitra, S. (2003). Minimally Invasive Education: A progress report on the "Hole-in-the-wall" experiments. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 367-371.
- Mitra, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Modrzejewski, A. (2017). W stronę politologii humanistycznej. Przyczynek do studiów nad znaczeniem interpretacji cywilizacyjnej w podejściu metodologicznym Andrzeja Jana Chodubskiego. *Cywilizacja i Polityka*, 15/2017, 19-32.
- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 19-34.

- Morawski, W. (1998). *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niezgoda, M. (2011). Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce. *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 30.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe - próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 213-234.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2015). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi - analiza zależności. *Resocjalizacja Polska*, 9, 97-119.
- Pachociński, R. (2004). *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Parkhurst, H. (1928). *Wykształcenie według planu daltońskiego*. Lwów: Wydawnictwo Książnica Atlas.
- Paul, R., Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Pawlak, R. (2004). Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna. *Studia Europejskie*, 3, 101-121.
- Pianta, R., Hamre, B., Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology*, 7. Nowy Jork: Wydawnictwo John Wiley and Sons, 199-234.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P., Wylie, C. (red.) (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of research on student engagement*. Berlin: Springer Science + Business Media, 365-386.
- Pierzchalski, F. (2014). Bezbłędna niezgoda - o rozbieżnościach analityczno-badawczych w nauce o polityce. *Odmiany współczesnej nauki o polityce, tom 1*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, 1-12.
- Piękoś, K. (2018). System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 4/26/2018, 518-523.
- Pingot, K. (2019). *Błękitny umysł*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Podoski, K., Turnowiecki, W. (2001). *Polityka społeczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Prince, M. (2013). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *The Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Razzouk, R. , Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348.
- Rączaszek, A. (2016). Niż demograficzny i jego skutki dla szkolnictwa wyższego w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe*, 290, 95-106.
- Revai, N., Guerriero, S. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 253-269.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1-13
- Rychen, D., Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Wydawnictwo Hogrefe&Huber Publishers, 109-134.

- Sadura, P. (2013). Marzy mi się rozmowa o innej szkole. *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 8-9.
- Sajduk, B. (2007). Teoretyczne przesłanki współczesnej analizy politologicznej. *Państwo i Społeczeństwo*, 1, 22.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-13.
- Salzman, M., MacMullen, R. (2017). Christianity and Paganism in the Fourth to Eighth Centuries. *American Historical Review*, 105(3), 984-985.
- Scales, P., Benson, P., Roehlkepartain, E. (2011). Adolescent Thriving: The Role of Sparks, Relationships, and Empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 263-277.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. New York: Guilford Press, 274-289.
- Schonert-Reichl, K., Hymel, S. (2007). Educating the Heart as well as the Mind: Social and Emotional Learning for School and Life Success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Schonert-Reichl, K., Lawlor, M. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schwartz, S., Côté, J., Arnett, J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Simpson, D., Jackson, M., Aycock, J. (2004). *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*. Thousands Oaks: Wydawnictwo SAGE Publications, 206-207.

- Sinek, S. (2017). *Znajdź swoje dlaczego. Droga do poczucia spełnienia i wewnętrznej motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo One Press.
- Sinek, S. (2018). *Zaczynaj od dlaczego. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*. Warszawa: Wydawnictwo Helion.
- Siuta, J. (2009). *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Słodkowska, I., Dołbakowska, M. (red.) (2006). *Wybory 2005, Partie i ich programy*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Słodkowska, I., Dołbakowska, M. (red.) (2011). *Wybory 2007, Partie i ich programy*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Słodkowska, I. (red.) (2018). *Wybory 2015. Partie i ich programy*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Spillane, J., Reiser, P., Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Spillane, J., Diamond, J., Halverson, R. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Split, J., Koomen, H., Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Stern, L. (2003). Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century. By Robert Black. *Journal of Interdisciplinary History*, 34, 85-86.
- Stroet, K., Opdenakker, M., Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87.



- Szewczak, W. (2010). Pomiar postępów demokratyzacji w państwach przechodzących transformację systemową. *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Lublin, 78.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szymański, M. (2004). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 102.
- Szymański, M. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwierski, B. (1999). Remanent reformowania oświaty w III RP. *Edukacja i Dialog*, 3(106/1999), 30-36.
- Śliwierski, B. (2003). Reformowanie oświaty w Polsce. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 387-394.
- Śliwierski, B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwierski, B. (2008). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwierski, B. (2015). *Polityka (w) polityce, Polityka (w) edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwierski, B. (2020). Pedagogika (braku) zaufania. *Pedagogika i edukacja ku autonomii, zaufaniu i wspólnotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 67-77.
- Tabaka, Z. (1972). Galicyjskie ustawodawstwo szkolne w okresie kampanii rezolucyjnej 1866-1873. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, 43, 273-287.
- Tan, C. (2017). A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(2), 250-262.
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Sun, H. (2006). Competitive motives and strategies: Understanding constructive competition. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(2), 87-99.

- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 265-267.
- Urniaz, J. (2003). Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość. *Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 03(1), 11-27.
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945.
- Wejbert-Wąsiewicz, E., Pęczkowska, E. (2009). Problemy edukacji seksualnej w Polsce. w: *Przegląd Socjologiczny: Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego*, 0033-2356, 173-192.
- Wieczorek, T. (2014). Triangulacja metod w badaniach społecznych. *Zagadnienia Społeczne*, 1/2014, 15-34.
- Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Runin, K., Pine, D., Steinberg, L., Fox, N. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Wołczyk, J. (1970). *Elementy polityki oświatowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 42-43.
- Wołoszyn, S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wołoszyn, S. (2003). Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 80-84.
- Wołoszyn, S. (2003). Wychowanie w starożytnej Europie. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 87-95.

- Wołoszyn, S. (2003). Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 97-102.
- Wołoszyn, S. (2003). Wychowanie i kultura umysłowa w epoce renesansu. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 104-111.
- Wołoszyn, S. (2003). Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 115-130.
- Wołoszyn, S. (2003). Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 133-152.
- Wołoszyn, S. (2003). Oświata i wychowanie w XX wieku. *Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 155-176.
- Wronowska, G. (2017). Polityka edukacyjna w potrzeby rynku pracy. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 310, 191-200.
- Zahorska, M. (2009). Sukcesy i porażki reformy edukacji. *Przegląd Socjologiczny*, 58(3), 119-142.
- Zakrzewska, M., Jarosz, S., Kafel, T., Cabała, P. (2021). Determinants of method triangulation in management sciences. *Metodologia Nauk o Zarządzaniu*, 5 (976), 3-10.
- Zalewska, M. (red.) (2008). Zaburzenia rozwoju dziecka z perspektywy relacji. Warszawa: Wydawnictwo Emu.
- Zawodniak, M. (2011). *Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością*. Bydgoszcz: Centrum Innowacji Edukacyjnych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

- Zielińska, A. (2012). Style wychowania w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych. *Ecologia Humana*, 10(2), 102-134.
- Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2021). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2021). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Żegnałek, K. (2014). Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego. w: *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne (Pedagogika)*, 63-91.
- Żegnałek, K., Gutkowska-Wyrzykowska, E. (2016). Nauczyciel - kreatorem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 191-205.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., Tan, H. (2005). What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836–1884.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Życiński, J. (2015). *Elementy filozofii nauki*. Kraków, 349-355.

## Akty normatywne

- Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku, [www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja\\_Genewska.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja_Genewska.pdf) (dostęp: 30.04.2024)
- Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku, [www.librokusejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html](http://www.librokusejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html) (dostęp: 30.04.2024)
- Dekret o obowiązku szkolnym z 1956 roku, Dz. U. nr 14 poz. 147 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19190140147](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19190140147) (dostęp: 30.04.2024)
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, C 326/391 (Unia Europejska), [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT) (dostęp: 30.04.2024)
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 roku, przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 roku, podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 roku, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483) (dostęp: 30.04.2024)
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 roku, zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19930610284](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19930610284) (dostęp: 30.04.2024)
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526) (dostęp: 30.04.2024)

- Manifest Rządu Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej do narodu polskiego z 1846 roku; [www.sbc.org.pl/dlibra/publication/71005/edition/66996/content](http://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/71005/edition/66996/content) (dostęp: 30.04.2024)
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380169](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380169) (dostęp: 30.04.2024)
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 roku, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19770380167) (dostęp: 30.04.2024)
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 czerwca 2002 roku w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu lub przez niego nadzorowanych, M.P. 2002 nr 28 poz. 457 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20020280457](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20020280457) (dostęp: 30.04.2024)
- Obywatelski projekt ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, Druk nr 1840 (Polska), [www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1840](http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1840) (dostęp: 30.04.2024)
- Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 2710 (Polska), [www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/druk.xsp?nr=2710](http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/druk.xsp?nr=2710) (dostęp: 30.04.2024)
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku, [www.librokusejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html](http://www.librokusejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html) (dostęp: 30.04.2024)
- Projekt Ustawy o Narodowym Instytucie Wychowania (Polska), [www.orka.sejm.gov.pl/proc5.nsf/projekty/650\\_p.htm](http://www.orka.sejm.gov.pl/proc5.nsf/projekty/650_p.htm) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla

szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356) (dostęp: 30.04.2024)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140125](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140125) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 124 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140124](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990140124) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. 2001 nr 29 poz. 323 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010290323](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010290323) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. 2007 nr 35 poz. 222 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070350222](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070350222) (dostęp: 30.04.2023)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018

poz. 467 (Polska),

[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180000467](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180000467) (dostęp: 30.04.2024)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 roku o zmianie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2006 nr 164 poz. 1155 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061641155) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 października 2001 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, Dz.U. 2001 nr 122 poz. 1328 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20011221328](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20011221328) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 sierpnia 2005 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Dz.U. 2005 nr 165 poz. 1367 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051651367](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051651367) (dostęp: 30.04.2024)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 października 2005 r. w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Informatyzacji, Dz.U. 2005 nr 220 poz. 1879 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20052201879](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20052201879) (dostęp: 30.04.2023)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 maja 2006 roku w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji i Nauki, Dz.U. 2006 nr 76 poz. 532 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20060760532](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20060760532) (dostęp: 30.04.2024)



- Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1812 (Polska),  
[www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1812](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1812) (dostęp: 30.04.2024)
- Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1849 (Polska)  
[www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1849](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1849) (dostęp: 30.04.2024)
- Rządowy projekt Ustawy o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1849, [www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/)
- Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, sporządzony w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 roku, Dz.U. 2009 nr 203 poz. 1569 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20092031569](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20092031569) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19320380389](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19320380389) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 12 maja 2022 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022 poz. 1116 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001116](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001116) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 1812 (Polska),  
[www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/druk.xsp?nr=1812](http://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/druk.xsp?nr=1812) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 60 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060) (dostęp: 30.04.2024)

- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 15 września 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2022 poz. 2089 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220002089](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220002089) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 17 marca 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, Dz.U. 2021 poz. 762 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000762](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000762) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 19 listopada 2020 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2021 poz. 4 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000004](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000004) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, Dz.U. 2022 poz. 935 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 24 marca 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, Dz.U. 2022 poz. 935 (Polska),  
[www.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935](http://www.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220000935) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie Ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981170759) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 25 lutego 2021 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2021 poz. 619 (Polska),

[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000619](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210000619) (dostęp: 30.04.2024)

- Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2017 poz. 2203 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002203](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002203) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, Dz.U. 2017 poz. 2184 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002184](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170002184) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 28 listopada 2014 roku o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia, Dz.U. 2015 poz. 35 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150000035](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150000035) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 28 maja 2021 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty i ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2021 poz. 1237 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210001237](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20210001237) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, Druk nr 2710 (Polska), [www.sejm.gov.pl/sejm9](http://www.sejm.gov.pl/sejm9).
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022 poz. 1730 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001730](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001730) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 (Polska),  
[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425) (dostęp: 30.04.2024)
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U., 1999 nr 12 poz. 96 (Polska),

[www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990120096) (dostęp: 30.04.2024)

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 roku o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022 poz. 1700 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001700](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20220001700) (dostęp: 30.04.2024)
- Wniosek o wyrażenie wotum nieufności wobec Ministra Edukacji Narodowej Romana Giertycha z dnia 8 września 2006 roku, [www.orka2.sejm.gov.pl/Debata5.nsf/main/18D02A09](http://www.orka2.sejm.gov.pl/Debata5.nsf/main/18D02A09) (dostęp: 30.04.2024)
- Wniosek Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Odmowa podpisania Ustawy z dnia 13 stycznia 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, [www.prezydent.pl/storage/file/core\\_files/2022/3/3/e67232714a3e3b44782746351e164dbe/Wniosek%20o%20ponowne%20rozpatrzenie%20noweli%20ustawy%20Prawo%20Oswiatowe.pdf](http://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2022/3/3/e67232714a3e3b44782746351e164dbe/Wniosek%20o%20ponowne%20rozpatrzenie%20noweli%20ustawy%20Prawo%20Oswiatowe.pdf) (dostęp: 30.04.2024)
- Wniosek Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Odmowa podpisania Ustawy z dnia 4 listopada 2022 roku o zmianie Ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, [www.prezydent.pl/storage/file/core\\_files/2022/12/21/82085bceb9687c8d644af05ea9d4cbd4/Weto%20do%20ustawy%20z%20dnia%204%20listopada%202022%20roku%20o%20zmianie%20ustawy%20-%20Prawo%20o%20C5%9Bwiatowe%20oraz%20niekt%20C3%B3rych%20innych%20ustaw.pdf](http://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2022/12/21/82085bceb9687c8d644af05ea9d4cbd4/Weto%20do%20ustawy%20z%20dnia%204%20listopada%202022%20roku%20o%20zmianie%20ustawy%20-%20Prawo%20o%20C5%9Bwiatowe%20oraz%20niekt%20C3%B3rych%20innych%20ustaw.pdf) (dostęp: 30.04.2024)
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 stycznia 2007 roku (U 5/06), Dz.U. 2007 nr 10 poz. 70 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070100070](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20070100070) (dostęp: 30.04.2024)
- Zarządzenie Nr 14 Prezesa Rady Ministrów z dnia 24 stycznia 2006 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji i Nauki, M.P. 2006 nr 6 poz. 98 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060060098](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060060098) (dostęp: 30.04.2024)

- Zarządzenie Nr 80 Prezesa Rady Ministrów z dnia 19 maja 2006 roku w sprawie nadania statutu Ministerstwu Edukacji Narodowej, M.P. 2006 nr 35 poz. 386 (Polska), [www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060350386](http://www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wmp20060350386) (dostęp: 30.04.2024)

## Artykuły prasowe i źródła internetowe

- AGH (2023). *Mirosław Józef Handke*. dostępne na: [www.historia.agh.edu.pl/wiki/Miros%C5%82aw\\_J%C3%B3zef\\_Handke](http://www.historia.agh.edu.pl/wiki/Miros%C5%82aw_J%C3%B3zef_Handke) (dostęp: 30.04.2023)
- Ambroziak, A. (2021), Czarnek - fatalny minister. Polacy źle go oceniają i chcą innej szkoły [SONDAŻ], *OKO.press*, dostępne na: [www.oko.press/czarnek-fatalny-minister-edukacji-sondaz](http://www.oko.press/czarnek-fatalny-minister-edukacji-sondaz) (dostęp: 30.04.2023)
- Ambroziak, A. (2021). Czarnka pomysł na powrót do szkół: więcej zajęć, stresu i... chudsze dziewczynki. *OKO.press*. dostępne na: [www.oko.press/czarnka-pomysl-na-powrot-do-szkol](http://www.oko.press/czarnka-pomysl-na-powrot-do-szkol) (dostęp: 30.04.2023)
- Ambroziak, A. Czarnek - poseł elekt, homofob i seksista - z medalem UMCS. Rektor: Nie obchodzą mnie jego poglądy. *OKO.press*. dostępne na: [www.oko.press/czarnek-posel-elekt-homofob-i-seksista-z-medalem-umcs-rektor-nie-obchodza-mnie-jego-poglady](http://www.oko.press/czarnek-posel-elekt-homofob-i-seksista-z-medalem-umcs-rektor-nie-obchodza-mnie-jego-poglady) (dostęp: 30.04.2023)
- Amnesty International (2007). *Czas położyć kres homofobicznym wypowiedziom polityków*. dostępne na: [www.amnesty.org.pl/czas-po%C5%82o%C5%BCy%C4%87-kres-homofobicznym-wypowiedziom-polityk%C3%B3w](http://www.amnesty.org.pl/czas-po%C5%82o%C5%BCy%C4%87-kres-homofobicznym-wypowiedziom-polityk%C3%B3w) (dostęp: 30.04.2023)
- Archiwa Państwowe. *Wizja idealnej Rzeczypospolitej zapewniającej harmonijny rozwój społeczeństwa*. dostępne na: [www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej/](http://www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej/) (dostęp: 30.04.2023)
- Białach, S., Kałach, M. (2022). *Kto wymyślił Przemysława Czarnka, czyli jak średni uczeń został ministrem edukacji*. *Onet.pl*. Dostęp na: [www.wiadomosci.onet.pl/lublin/przemyslaw-czarnek-kim-jest-minister-edukacji-sylwetka/s8y0xhw](http://www.wiadomosci.onet.pl/lublin/przemyslaw-czarnek-kim-jest-minister-edukacji-sylwetka/s8y0xhw) (dostęp: 30.04.2023)
- Bójko, M. (2022). *Szkolne statuty niezgodne z prawem*. Sieć Obywatelska Watchdog. dostępne na: [www.siecobywatelska.pl/skolne-statuty-niezgodne-z-prawem/](http://www.siecobywatelska.pl/skolne-statuty-niezgodne-z-prawem/) (dostęp: 30.04.2023)
- Cambridge Dictionary (2023), *Education*. dostępne na: [www.dictionary.cambridge.org/dictionary/english/education](http://www.dictionary.cambridge.org/dictionary/english/education) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J., Bendyk, E. (2017). Co dalej z edukacją? *Polityka*, (10), 26-29.

- Cieśla, J. (2017). Bunt szkół. *Polityka*, (4), 24-26.
- Cieśla, J. (2017). Szkoła niskich nalotów. *Polityka*, (16), 26-28.
- Cieśla, J. (2016). Zabawy szkołą. *Polityka*, (28), 19-21.
- Cieśla, J. (2020). *Przemysław Czarnek. Śmiesz, tumani, przestrasza*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1978156,1,przemyslaw-czarnek-smiesz-tumani-przestrasza.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1978156,1,przemyslaw-czarnek-smiesz-tumani-przestrasza.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J. (2022). *Duda wetuje lex Czarnek. Ale nie popadajmy w euforię*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2156823,1,duda-wetuje-lex-czarnek-ale-nie-popadajmy-w-euforie.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2156823,1,duda-wetuje-lex-czarnek-ale-nie-popadajmy-w-euforie.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J. (2022). *Lex Czarnek 2.0 zawetowane. Duda zaskoczył, strach myśleć, co dalej*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2194134,1,lex-czarnek-20-zawetowane-duda-zaskoczyl-strach-myslec-co-dalej.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2194134,1,lex-czarnek-20-zawetowane-duda-zaskoczyl-strach-myslec-co-dalej.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J. (2022). *Lex Czarnek przyjęte, teraz szkoła jest w rękach Dudy*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154037,1,lex-czarnek-przyjete-teraz-szkola-jest-w-rekach-dudy.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154037,1,lex-czarnek-przyjete-teraz-szkola-jest-w-rekach-dudy.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J. (2022). *Lex Czarnek. Uczniowie, rodzice, nauczyciele wzywają prezydenta do weta*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154759,1,lex-czarnek-uczniowie-rodzice-nauczyciele-wzywaja-prezydenta-do-weta.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2154759,1,lex-czarnek-uczniowie-rodzice-nauczyciele-wzywaja-prezydenta-do-weta.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Cieśla, J., Szczerbiak, A. (2022). *To już nie jest lex Czarnek 2.0. To lex Czarnek turbo*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2187114,1,to-juz-nie-jest-lex-czarnek-20-to-lex-czarnek-turbo.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2187114,1,to-juz-nie-jest-lex-czarnek-20-to-lex-czarnek-turbo.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Chętkowski, D. (2022). *Co Czarnek naopowiadał prezydentowi?* Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2152914,1,co-czarnek-naopowiadal-prezydentowi.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2152914,1,co-czarnek-naopowiadal-prezydentowi.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Chętkowski, D. (2022). *Miasteczko pod MEiN. Działo się! Tylko Czarnek się nie pofatygował*. Polityka.pl. dostępne na:

- [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2185672,1,miasteczko-podmein-dzialo-sie-tylko-czarnek-sie-nie-pofatygowal.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2185672,1,miasteczko-podmein-dzialo-sie-tylko-czarnek-sie-nie-pofatygowal.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Chętkowski, D. (2020). *Czarnek szefem MEN. Koszmar w oświacie dopiero się zaczyna*. Polityka.pl. dostępne na:  
[www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1973250,1,czarnek-szefem-men-koszmar-w-oswiacie-dopiero-sie-zaczyna.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1973250,1,czarnek-szefem-men-koszmar-w-oswiacie-dopiero-sie-zaczyna.read) (dostęp: 30.04.2023)
  - Czarnek o akcji "STOP deMENTażowi Edukacji": Każdy ma prawo do wyrażania opinii. *Dziennik Gazeta Prawna*. dostępne na:  
[www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1498528,czarnek-stop-dementazowi-edukacji.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1498528,czarnek-stop-dementazowi-edukacji.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Czarnek.pl (2023). *Przemysław Czarnek*. dostępne na: [www.czarnek.pl/zyciorys](http://www.czarnek.pl/zyciorys) (dostęp: 30.04.2023)
  - Czarnek: Kondycja moralna dziecka zależy od kondycji moralnej rodziców [WYWIAD]. *Dziennik Gazeta Prawna*. dostępne na:  
[www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8681767,czarnek-rodzice-obowiazki-wychowawcze.html](http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8681767,czarnek-rodzice-obowiazki-wychowawcze.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Dopierała, J. (2020). *"Nominacja Czarnka to pogrzeb polskiej oświaty"*. *Uczniowie z Poznania protestują przeciwko nominacji nowego ministra edukacji i nauki*. Głos Wielkopolski. dostępne na: [www.gloswielkopolski.pl/nominacja-czarnka-to-pogrzeb-polskiej-oswiaty-uczniowie-z-poznania-protestuja-przeciwko-nominacji-nowego-ministra-edukacji-i/ar/c1-15215668](http://www.gloswielkopolski.pl/nominacja-czarnka-to-pogrzeb-polskiej-oswiaty-uczniowie-z-poznania-protestuja-przeciwko-nominacji-nowego-ministra-edukacji-i/ar/c1-15215668) (dostęp: 30.04.2023)
  - Dziennik Polski: *Praca trójek na marne*. Serwis Samorządowy PAP (2007). dostępne na: [www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/dziennik-polski-praca-trojek-na-marne](http://www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/dziennik-polski-praca-trojek-na-marne) (dostęp: 30.04.2023)
  - Encyclopædia Britannica (2023), *Education*. dostępne na:  
[www.britannica.com/topic/education](http://www.britannica.com/topic/education) (dostęp: 30.04.2023)
  - Encyklopedia PWN (2023). *Edukacja*. dostępne na:  
[www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Encyklopedia PWN (2023). *System Oświaty*. dostępne na:  
[www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/system-oswiaty;3982218.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/system-oswiaty;3982218.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Encyklopedia PWN (2023). *Reforma*. dostępne na:  
[www.sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660.html](http://www.sjp.pwn.pl/sjp/reforma;2573660.html) (dostęp: 30.04.2023)



- Encyklopedia PWN (2023). *Szkola*. dostępne na:  
[www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/szkola;3983113.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/szkola;3983113.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Encyklopedia PWN (2023). *Towarzystwo Przyjaciół Nauk*. dostępne na:  
[www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/towarzystwo-przyjaciol-nauk;3988459.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/towarzystwo-przyjaciol-nauk;3988459.html)  
(dostęp: 30.04.2023)
- Encyklopedia PWN (2023). *Uniwersytet warszawski*. dostępne na:  
[www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Warszawski;3991463.html](http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Warszawski;3991463.html) (dostęp:  
30.04.2023)
- Etyka w szkole nawet dla jednego ucznia. *Rzeczpospolita.pl* (2014). dostępne na:  
[www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art12565901-etyka-w-szkole-nawet-dla-jednego-ucznia](http://www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art12565901-etyka-w-szkole-nawet-dla-jednego-ucznia) (dostęp: 30.04.2023)
- Eurostat (2023). *Education and training - statistics*. dostępne na:  
[www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables](http://www.ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables) (dostęp:  
30.04.2023)
- Fundacja Pokolenia (2015), *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*. dostępne na:  
[www.brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa\\_ucznia\\_obias.pdf](http://www.brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_ucznia_obias.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
- Giertych dzieli Polaków. *Interia.pl* (2006). dostępne na:  
[www.wydarzenia.interia.pl/kraj/news-giertych-dzieli-polakow,nId,810030](http://www.wydarzenia.interia.pl/kraj/news-giertych-dzieli-polakow,nId,810030)  
(dostęp: 30.04.2023)
- Giertych musi odejść?. *Wprost* (2005). dostępne na:  
[www.wprost.pl/kraj/82782/giertych-musi-odejsc.html](http://www.wprost.pl/kraj/82782/giertych-musi-odejsc.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Giertych przedstawił "Zero tolerancji". *Wprost.pl* (2006). dostępne na:  
[www.wprost.pl/kraj/96576/giertych-przedstawil-zero-tolerancji.html](http://www.wprost.pl/kraj/96576/giertych-przedstawil-zero-tolerancji.html) (dostęp:  
30.04.2023)
- Giertych: obowiązkowa matematyka od 2010 r. *Wirtualna Polska* (2007).  
dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/giertych-obowiazkowa-matematyka-od-2010-r-6036257671729793a](http://www.wiadomosci.wp.pl/giertych-obowiazkowa-matematyka-od-2010-r-6036257671729793a) (dostęp: 30.04.2023)
- Głos Politechniki. (2020). Krystyna Łybacka. *Głos Politechniki*. 03(212).  
Dostępne na: [www.info.put.poznan.pl/sites/default/files/GP\\_05\\_06\\_2020\\_%C5%81ybacka.pdf](http://www.info.put.poznan.pl/sites/default/files/GP_05_06_2020_%C5%81ybacka.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
- Gociek, P. (2016). *Anna Zalewska: gimnazja właściwie same się wygasily*. Polskie Radio Jedyńka. dostępne na: [www.jedynka.polskieradio.pl/arttykul/1670316,anna-zalewska-gimnazja-wlasciwie-same-sie-wygasily](http://www.jedynka.polskieradio.pl/arttykul/1670316,anna-zalewska-gimnazja-wlasciwie-same-sie-wygasily) (dostęp: 30.04.2023)

- Gołdyn, D. *Czarnek już wie. Znalazł przyczynę agresji wśród młodzieży*. Radio ZET. dostępne na: [www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy](http://www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/czarnek-juz-wie-znalazl-przyczynę-agresji-wsrod-mlodziezy) (dostęp: 30.04.2023)
- Grochal, R., „*Obawiam się najgorszego typu indoktrynacji*”. *Jakie będą rządy Przemysława Czarnka w ministerstwie edukacji i nauki?* Newsweek. dostępne na: [www.newsweek.pl/swiat/polityka/przemyslaw-czarnek-homofob-i-mizogin-ministrem-edukacji-i-nauki/dwey0yb](http://www.newsweek.pl/swiat/polityka/przemyslaw-czarnek-homofob-i-mizogin-ministrem-edukacji-i-nauki/dwey0yb) (dostęp: 30.04.2023)
- GUS, *Oświata i wychowanie. Rok szkolny 2018/19*, p. 200-201; [www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja](http://www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja) (dostęp: 30.04.2023)
- Hall, K. (2016). Cofanie w rozwoju. *Polityka*, (4), 28-30.
- Hartman, J. (2020). *Czarnek popisuje się butą. Nie chce przyjąć nagany*. *Polityka.pl*. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1979442,1,czarnek-popisuje-sie-buta-nie-chce-przyjac-nagany.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1979442,1,czarnek-popisuje-sie-buta-nie-chce-przyjac-nagany.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Hausman D., *Rational Choice Theory*. dostępne na: [www.plato.stanford.edu/entries/rationality-normative-utility](http://www.plato.stanford.edu/entries/rationality-normative-utility) (dostęp: 30.04.2023)
- Human Rights Watch (2006). *Polska: oficjalna homofobia zagraża prawom człowieka*. dostępne na: [www.hrw.org/pl/news/2006/06/04/230513](http://www.hrw.org/pl/news/2006/06/04/230513) (dostęp: 30.04.2023)
- Jankowska, N. (2020). *Czarny Tydzień w poznańskich szkołach. Młodzi Nowoczesni protestują przeciwko nominacji Przemysława Czarnka*. TVP.pl. Dostępne na [www.poznan.tvp.pl/50190774/czarny-tydzien-w-poznanskich-szkolach-mlodzi-nowczesni-protestuja-przeciwko-nominacji-przemyslaw-czarnaka](http://www.poznan.tvp.pl/50190774/czarny-tydzien-w-poznanskich-szkolach-mlodzi-nowczesni-protestuja-przeciwko-nominacji-przemyslaw-czarnaka) (dostęp: 30.04.2023)
- Jaworska, D. (2022). *Projekt "lex Czarnek 2.0" wraca do Sejmu. Czarnek zignorował weto prezydenta?* TOK FM. dostępne na: [www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,29103249,projekt-lex-czarnek-2-0-wraca-do-sejmu-czarnek-zignorowal.html](http://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,29103249,projekt-lex-czarnek-2-0-wraca-do-sejmu-czarnek-zignorowal.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Już oficjalnie – Przemysław Czarnek będzie nowym ministrem edukacji narodowej. *Głos Nauczycielski* (2020). dostępne na: [www.glos.pl/to-juz-oficjalnie-przemyslaw-czarnek-nowym-ministrem-edukacji-narodowej](http://www.glos.pl/to-juz-oficjalnie-przemyslaw-czarnek-nowym-ministrem-edukacji-narodowej) (dostęp: 30.04.2023)

- Kierys, A. (2022). *Co ma Czarnek do Putina*. Polityka.pl. dostępne na: [www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2161021,1,co-ma-czarnek-do-putina.read](http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2161021,1,co-ma-czarnek-do-putina.read) (dostęp: 30.04.2023)
- Kluzik-Rostkowska o zmianach w nowym roku szkolnym. *Dziennik Gazeta Prawna* (2014). dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/818969,kluzik-rostkowska-zmiany-w-roku-szkolnym-20142015.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/818969,kluzik-rostkowska-zmiany-w-roku-szkolnym-20142015.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Kluzik-Rostkowska: W przyszłym roku nie będzie podwyżek dla nauczycieli. *Dziennik Gazeta Prawna* (2015). dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/899645,kluzik-rostkowska-w-przyszlym-roku-nie-bedzie-podwyzek-dla-nauczycieli.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/899645,kluzik-rostkowska-w-przyszlym-roku-nie-bedzie-podwyzek-dla-nauczycieli.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Kłakówna, Z. A. (1998). Kogel-mogel na głowie. *Polityka*, (17), 80-81.
- KO ws. odwołania Czarnka: Homofob i tchórz, który nie znosi kobiet. *Gazeta Prawna*. dostępne na: [www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8213145,ko-czarnek-odwolanie-homofob-kobiety.html](http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8213145,ko-czarnek-odwolanie-homofob-kobiety.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Kobiety mają rodzic a homoseksualizm to "sucha kałuża". Skandaliczne słowa posła. *Radio ZET* (2019). dostępne na: [www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/Skandaliczne-slowa-wojewody-lubelskiego-na-spotkaniu-na-KUL.-Zdaniem-Przemyslaw-Czarnak-kobieta-ma-przedewszystkim-rodzic-dzieci](http://www.wiadomosci.radiozet.pl/polska/Skandaliczne-slowa-wojewody-lubelskiego-na-spotkaniu-na-KUL.-Zdaniem-Przemyslaw-Czarnak-kobieta-ma-przedewszystkim-rodzic-dzieci) (dostęp: 30.04.2023)
- Kołodziejczyk, M. (2015). Czas postrzyżyn. *Polityka*, (13), 32-34.
- Kołodziejczyk, M. (2020). *Uczniowie ogłosili Czarny Tydzień. Do sprzeciwu wobec wyboru Przemysława Czarnka na ministra edukacji i nauki dołączyli naukowcy*. eDziecko.pl. Dostępne na [www.edziecko.pl/starsze\\_dziecko/7,79351,26374753,uczniowie-oglosili-czarny-tydzien-sprzeciwiaja-sie-wyborowi.html](http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,26374753,uczniowie-oglosili-czarny-tydzien-sprzeciwiaja-sie-wyborowi.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Kontrowersyjny minister. *Onet.pl* (2006). dostępne na: [www.wiadomosci.onet.pl/kontrowersyjny-minister/ybdr2h](http://www.wiadomosci.onet.pl/kontrowersyjny-minister/ybdr2h) (dostęp: 30.04.2023)
- Król bon. Rozmowa z Jerzym Millerem, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Finansów. (1998). *Polityka*, (20), 87-89.
- Królowie i ofiary. Z dr Małgorzatą Wójcik, psycholożką, badaczką zachowań nastolatków, o przemocy rówieśniczej, o tym, dlaczego nie warto likwidować

gimnazjów oraz co powinni wiedzieć rodzice, gdy dziecko domaga się markowych butów. (2016). *Polityka*, (6), 32-34.

- Krystyna Szumilas: Reforma niepokoi przez brak informacji. Historii będzie więcej. *Rzeczpospolita.pl* (2012). dostępne na: [www.rp.pl/publicystyka/art6166631-krystyna-szumilas-reforma-niepoko-i-przez-brak-informacji-historii-bedzie-wiecej](http://www.rp.pl/publicystyka/art6166631-krystyna-szumilas-reforma-niepoko-i-przez-brak-informacji-historii-bedzie-wiecej) (dostęp: 30.04.2023)
- Kurowska, B. Łapot-Dzierwa, K. (2019), *Tradycyjna czy twórcza - jaka jest polska szkoła?* e-Mentor. dostępne na: [www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/81/id/1432](http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/81/id/1432) (dostęp: 30.04.2023)
- Lipiński, W. (2019). Społeczny wehikuł czasu: w obronie polskiego języka - Towarzystwo Czytelni Ludowych. *Publicystyka NGO.pl*. dostępne na: [www.publicystyka.ngo.pl/spoleczny-wehikul-czasu-w-obronie-polskiego-jezyka-towarzystwo-czytelni-ludowych-foto](http://www.publicystyka.ngo.pl/spoleczny-wehikul-czasu-w-obronie-polskiego-jezyka-towarzystwo-czytelni-ludowych-foto)
- Lubnauer, K., Czarne dwa lata polskiej edukacji. *Instytut Obywatelski*. dostępne na: [www.instytutobywatelski.pl/opinie/410-czarne-dwa-lata-polskiej-edukacji](http://www.instytutobywatelski.pl/opinie/410-czarne-dwa-lata-polskiej-edukacji) (dostęp: 30.04.2023)
- Mikulska, A. (2022). *Rok Czarnka. Krok po kroku niszczył edukację. W tym tygodniu chce dokończyć robotę.* OKO.press. dostępne na: [www.oko.press/rok-czarnka-krok-po-kroku-niszczyl-edukacje-w-tym-tygodniu-chce-dokonczyc-robote](http://www.oko.press/rok-czarnka-krok-po-kroku-niszczyl-edukacje-w-tym-tygodniu-chce-dokonczyc-robote) (dostęp: 30.04.2023)
- Minister edukacji: dokończę reformę Handkego. *Wirtualna Polska* (2007). dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/minister-edukacji-dokoncze-reforme-handkego-6036269016417409a](http://www.wiadomosci.wp.pl/minister-edukacji-dokoncze-reforme-handkego-6036269016417409a) (dostęp: 30.04.2023)
- Minister Czarnek ukarany za słowa o LGBT. Mamy jego komentarz. *TVP.info* (2020). dostępne na: [www.tvp.info/50852007/przemyslaw-czarnek-minister-ukarany-za-slowa-o-lgbt-przez-komisjeetyki-komentarz](http://www.tvp.info/50852007/przemyslaw-czarnek-minister-ukarany-za-slowa-o-lgbt-przez-komisjeetyki-komentarz) (dostęp: 30.04.2023)
- Minister Czarnek zapowiada okrojenie podstawy programowej. "Zakuwania jest za dużo, potrzeba więcej rekreacji". *Polska Agencja Prasowa*. Dostęp na: [www.pap.pl/aktualnosc/news%2C1554233%2Cminister-czarnek-zapowiada-okrojenie-podstawy-programowej-zakuwania-jest](http://www.pap.pl/aktualnosc/news%2C1554233%2Cminister-czarnek-zapowiada-okrojenie-podstawy-programowej-zakuwania-jest) (dostęp: 30.04.2023)
- Najwyższa Izba Kontroli. *Zmiany w systemie oświaty (P/18/027 (KNO.430.002.2019))*. dostępne na: [www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027](http://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027) (dostęp: 30.04.2023)

- Nie żyje Mirosław Sawicki, były minister edukacji. *Portal Samorządowy* (2016). dostępne na: [www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/nie-zyje-miroslaw-sawicki-byly-minister-edukacji,77234.html](http://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/nie-zyje-miroslaw-sawicki-byly-minister-edukacji,77234.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Niezgoda, A., Nowakowska, E., Czubaj, M. (2002). Chrzest testów. *Polityka*, (20), 16-20.
- Nowakowska, E. (1999). Belfer w reformach. *Polityka*, (36), 60-62.
- Nowakowska, E. (1998). Bryk szkolny. *Polityka*, (6), 16-17.
- Nowakowska, E. (1999). Gimbussem do przodu. *Polityka*, (5), 76-77.
- Nowakowska, E. (1998). Gra w kartę. *Polityka*, (43), 80-82.
- Nowakowska, E. (2000). Idzie goły do szkoły. *Polityka*, (36), 72-73.
- Nowakowska, E. (2001). Kontrreformacja. *Polityka*, (44), 18.
- Nowakowska, E. (2000). Ktoś nie umie liczyć. *Polityka*, (27), 67.
- Nowakowska, E. (1999). Ósma w kącie. *Polityka*, (42), 80-81.
- Nowakowska, E. (2001). Pani od niczego. *Polityka*, (33), 72-73.
- Nowakowska, E. (1999). Sześć dodać trzy. *Polityka*, (37), 72-73.
- Nowakowska, E. (2001). Szkoła improwizacji. *Polityka*, (25), 79-80.
- Nowakowska, E. (1998). Szkoła: instrukcja obsługi. *Polityka*, (23), 3-8.
- Nowakowska, E. (2000). Szlaban na kartę. *Polityka*, (23), 92.
- Nowakowska, E. (2000). Więcej, czyli mniej. *Polityka*, (44), 88.
- Nyka, M. (2022). *Szkolne statuty to często kopalnia bezprawia. Niektórzy nauczyciele wpisują do nich wielkie bzdury.* dostępne na: [www.bezprawnik.pl/statuty-w-szkolach/](http://www.bezprawnik.pl/statuty-w-szkolach/) (dostęp: 30.04.2023)
- Oburzenie po słowach posła Czarnka. "Homofobiczna mowa nienawiści". *TVN24* (2020). dostępne na: [www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-o-lgbt-skonczy-sluchac-idiotyzmow-o-jakichs-prawach-czlowieka-ci-ludzie-nie-sa-rowni-ludziom-normalnym-komentarze-4610081](http://www.tvn24.pl/polska/przemyslaw-czarnek-o-lgbt-skonczy-sluchac-idiotyzmow-o-jakichs-prawach-czlowieka-ci-ludzie-nie-sa-rowni-ludziom-normalnym-komentarze-4610081) (dostęp: 30.04.2023)
- Obywatele dla Edukacji (2023). *Wybrane postulaty porozumienia dla edukacji.* dostępne na: [www.obywateledlaedukacji.org/porozumienie/#1485803161347-5f4688bd-4911](http://www.obywateledlaedukacji.org/porozumienie/#1485803161347-5f4688bd-4911) (dostęp: 30.04.2023)
- OECD. *PISA 2018 Results.* dostępne na: [www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm](http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm)

- Odmawiam majstrowania. Rozmowa z Katarzyną Hall, minister edukacji narodowej. (2008). *Polityka*, (5), 24-26.
- Opas, R. (2020). *Przemysław Czarnek w rządzie? Uczniowie protestują i organizują Czarny Tydzień*. Wirtualna Polska. dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/przemyslaw-czarnek-w-rzadzie-mlodzi-nowoczesni-protestuja-i-organizuja-czarny-tydzien-6561776796871200a](http://www.wiadomosci.wp.pl/przemyslaw-czarnek-w-rzadzie-mlodzi-nowoczesni-protestuja-i-organizuja-czarny-tydzien-6561776796871200a) (dostęp: 30.04.2023)
- Orzechowska, K. (2006). *Giertych musi odejść*. Bankier.pl. dostępne na: [www.bankier.pl/wiadomosc/Giertych-musi-odejsc-1433514.html](http://www.bankier.pl/wiadomosc/Giertych-musi-odejsc-1433514.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Orzechowski, H. Klinger, K., Osiecki, G. (2017). *Reforma edukacji się Polakom nie podoba, ale jej skutki już tak*. Dziennik Gazeta Prawna. dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1078564,zroznicowana-ocena-reformy-edukacji-zalewskiej-i-likwidacji-gimnazjow.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1078564,zroznicowana-ocena-reformy-edukacji-zalewskiej-i-likwidacji-gimnazjow.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Osiecki, G. (2012). Czy reformy rządu Jerzego Buzka wyhamowały rozwój Polski? *Forsal*. dostępne na [www.forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html](http://www.forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Oxford Advanced American Dictionary (2023), *Education*. dostępne na: [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/education](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/education) (dostęp: 30.04.2023)
- Oxford Learner's Dictionary of Academic English (2023). *Education*. dostępne na: [www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/education](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/education) (dostęp: 30.04.2023)
- Pamięć Polski (2021). *Wizja idealnej Rzeczypospolitej zapewniającej harmonijny rozwój społeczeństwa*. dostępne na: [www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej](http://www.pamiecpolski.archiwa.gov.pl/andrzej-frycz-modrzewski-o-poprawie-rzeczypospolitej) (dostęp: 30.04.2023)
- Panek, J. (2017). *Był przeciwny gimnazjom, dziś jest liderem strajku w ich obronie. Kim jest Sławomir Broniarz?* Gazeta.pl dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,21561571,byl-przeciwny-gimnazjom-dzis-jest-liderem-strajku-w-ich-obronie.html](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,21561571,byl-przeciwny-gimnazjom-dzis-jest-liderem-strajku-w-ich-obronie.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Po dzwonku. Rozmowa z prof. Stanisławem Dylakiem o dobrej szkole, do której nam coraz dalej, opolskiej szkole systemowego deformowania oraz o szkole marzeń. (2017). *Polityka*, (36), 26-28.
- Podgórska, J. (2013). Bo większość chodzi. *Polityka*, (36), 8-10.

- Podgórska, J. (2012). Histeria. *Polityka*, (14), 34-37.
- Podwyżki dla nauczycieli: Rząd i "Solidarność" gotowi na podpisanie porozumienia. Nie ma zgody ZNP i FZZ. *Dziennik Gazeta Prawna*. dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1406467,nauczyciele-podwyzki-podpisanie-porozumienia-znp-fzz.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1406467,nauczyciele-podwyzki-podpisanie-porozumienia-znp-fzz.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Ponad 88 tysięcy osób podpisało się pod petycją o odwołanie ministra Czarnka. *Polska Agencja Prasowa*. Dostęp na: [www.pap.pl/aktualnosci/news%2C757926%2Cponad-88-tysiecy-osob-podpisalo-sie-pod-petycja-o-odwolanie-ministra](http://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C757926%2Cponad-88-tysiecy-osob-podpisalo-sie-pod-petycja-o-odwolanie-ministra) (dostęp: 30.04.2023)
- Politechnika Gdańska (2023). *Prof. Edmund Wittbrodt*. dostępne na: [www.pg.edu.pl/uczelnia/ludzie-pg/rektorzy-poprzednich-kadencji/prof-edmund-wittbrodt](http://www.pg.edu.pl/uczelnia/ludzie-pg/rektorzy-poprzednich-kadencji/prof-edmund-wittbrodt) (dostęp: 30.04.2023)
- Prawo i Sprawiedliwość. *Program Prawa i Sprawiedliwości* (2014). dostępne na: [www.pis.org.pl/media/download/528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf](http://www.pis.org.pl/media/download/528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
- Protesty przeciwko Giertychowi i Lepperowi. *Money.pl* (2006). dostępne na: [www.money.pl/gospodarka/polityka/artikul/protesty;przeciwko;giertychowi;i;lepperowi,34,0,157986.html](http://www.money.pl/gospodarka/polityka/artikul/protesty;przeciwko;giertychowi;i;lepperowi,34,0,157986.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Reforma edukacji, Anna Zalewska: Gimnazja nie wyrównywały szans. Wręcz odwrotnie. Portal Samorządowy (2017). dostępne na: [www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/reforma-edukacji-anna-zalewska-gimnazja-nie-wyrownywaly-szans-wrecz-odwrotnie,97326.html](http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/reforma-edukacji-anna-zalewska-gimnazja-nie-wyrownywaly-szans-wrecz-odwrotnie,97326.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Pytlakowski, P. (1999). Kryptonim Gimbus. *Polityka*, (14), 30-32.
- Rlegutko.pl (2023). *Ryszard Antoni Legutko*. dostępne na: [www.rlegutko.pl/pl/biogram-9/](http://www.rlegutko.pl/pl/biogram-9/) (dostęp: 30.04.2023)
- Roman Giertych musi odejść. *Rzeczpospolita.pl* (2006). dostępne na: [www.archiwum.rp.pl/artikul/620676-Roman-Giertych-musi-odejsc.html](http://www.archiwum.rp.pl/artikul/620676-Roman-Giertych-musi-odejsc.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Roman Giertych: Amnestia dla maturzystów. *Serwis Samorząd PAP* (2006). dostępne na: [www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/roman-giertych-amnestia-dla-maturzystow](http://www.samorzad.pap.pl/kategoria/archiwum/roman-giertych-amnestia-dla-maturzystow) (dostęp: 30.04.2023)
- Rubaj, M., Geller, A. (2007). *Roman Giertych: Premier zerwał koalicję*. *Dziennik.pl*. dostępne na:

- [www.wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/220316,roman-giertych-premier-zerwal-koalicje.html](http://www.wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/220316,roman-giertych-premier-zerwal-koalicje.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Rząd Kaczyńskiego podał się do dymisji, Tusk desygnowany jeszcze w tym tygodniu (2017), *Rzeczpospolita*, dostępne na: [www.rp.pl/artikul/66991.html](http://www.rp.pl/artikul/66991.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Ministerstwo Edukacji Narodowej (2007). *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” przyjętego Uchwałą Rady Ministrów Nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku.* dostępne na: [www.archiwum-bip.men.gov.pl/akty-prawne-obowizujce/rzdowy-program-poprawy-stanu-bezpieczestwa-w-szkoach-i-placowkach-zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole-przyjtego-uchwa-rady-ministrow-nr-282007-z-dnia-6-marca-2007-roku.html](http://www.archiwum-bip.men.gov.pl/akty-prawne-obowizujce/rzdowy-program-poprawy-stanu-bezpieczestwa-w-szkoach-i-placowkach-zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole-przyjtego-uchwa-rady-ministrow-nr-282007-z-dnia-6-marca-2007-roku.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Rzec o szczuciu. Z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu - rozmawia Jacek Żakowski. (2007). *Polityka*, (10), 6-12.
  - Schmidt-Fic, A., Czaja-Zajder, ROKU, Szymczyk, M. (2022). Umowa społeczna dla edukacji. dostępne na: [www.liberte.pl/app/uploads/2022/10/Umowa\\_Spoleczna\\_.pdf](http://www.liberte.pl/app/uploads/2022/10/Umowa_Spoleczna_.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
  - Sewastianowicz, M. (2022). *Uczeń pójdzie albo na religię, albo na etykę - pierwsze zmiany w 2023.* Prawo.pl. dostępne na: [www.prawo.pl/oswiata/obowiazkowa-religia-albo-etyka-mein,513521.html](http://www.prawo.pl/oswiata/obowiazkowa-religia-albo-etyka-mein,513521.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Słowik, K., Kwiatkowska, A. (2022). *Sejm przyjął "lex Czarnek". Wcześniej odrzucono wniosek opozycji.* Wyborcza.pl. dostępne na: [www.wyborcza.pl/7,75398,29107190,sejm-przyjmie-dzis-lex-czarnek-bedzie-glosowanie.html](http://www.wyborcza.pl/7,75398,29107190,sejm-przyjmie-dzis-lex-czarnek-bedzie-glosowanie.html) (dostęp: 30.04.2023)
  - Socha, ROKU (2007). Każdemu po mundurku. *Polityka*, (15), 90-93.
  - Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz? Wirtualna Polska (2017). *Wirtualna Polska*. dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a](http://www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a) (dostęp: 30.04.2023)



- Sondaż: Czy Polacy chcą sześciolatki szkołach i likwidacji gimnazjów?. *Newsweek* (2015). dostępne na: [www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy](http://www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy) (dostęp: 30.04.2023)
- Sowa, A. (2006). Elitarni. *Polityka*, (1), 74-76.
- Sowa, A. (2006). Zakorkowani. *Polityka*, (10), 40-42.
- Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz? *Wirtualna Polska* (2017). dostępne na: [www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a](http://www.wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a) (dostęp: 30.04.2023)
- "Stop deMENTażowi edukacji". Tysiące podpisów pod apelem o dymisję Czarnka. *Dziennik.pl*. dostępne na: [www.edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7999406,stop-dementazowi-edukacji-tysiace-podpisow-pod-apelem-o-dymisje-czarnka.html](http://www.edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7999406,stop-dementazowi-edukacji-tysiace-podpisow-pod-apelem-o-dymisje-czarnka.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Suchecka, J., Klauziński, S. (2016). *Rektorzy chcieli likwidacji gimnazjów? Sprawdzamy. Zalewska ich nie pytała, a reformę oceniają krytycznie*. *Wyborcza.pl*. dostępne na: [www.wyborcza.pl/7,75398,20978404,rektorzy-chcieli-likwidacji-gimnazjow-sprawdzamy-zalewska.html](http://www.wyborcza.pl/7,75398,20978404,rektorzy-chcieli-likwidacji-gimnazjow-sprawdzamy-zalewska.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Sutowski, M. (2016), *Czarna legenda gimnazjów [rozmowa z Przemysławem Sadurą]*. *Krytyka Polityczna*. dostępne na: [www.krytykapolityczna.pl/kraj/czarna-legenda-gimnazjow/](http://www.krytykapolityczna.pl/kraj/czarna-legenda-gimnazjow/) (dostęp: 30.04.2023)
- Szacki, W. (2006). *PiS: Giertych musi odejść*. *Gazeta.pl*. dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114873,3248679.html](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114873,3248679.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Szkoda dzieci. Rozmowa z Karoliną i Tomaszem Elbanowskimi, inicjatorami rodzicielskiego protestu przeciw posłaniu sześciolatków do szkół. (2008). *Polityka*, (40), 26-28.
- Szkolne błędy. Dr hab. Mikołaj Herbst, ekspert zarządzania oświatą, o tym, jak sobie poradzić z nadciągającą reformą edukacji. (2016). *Polityka*, (46), 33-35.
- Szumilas.pl (2023). *Krystyna Szumilas*. dostępne na: [www.szumilas.pl/o-mnie/](http://www.szumilas.pl/o-mnie/) (dostęp: 30.04.2023)

- Trójki Giertycha mało skuteczne?. *TVN24* (2007). dostępne na: [www.tvn24.pl/najnowsze/trojki-giertycha-malo-skuteczne-ra243183-3702277](http://www.tvn24.pl/najnowsze/trojki-giertycha-malo-skuteczne-ra243183-3702277) (dostęp: 30.04.2023)
- UNICEF. *Równe szanse dla dzieci: Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*. dostępne na: [www.dzieciwpolisce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf](http://www.dzieciwpolisce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
- UNICEF. *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań*. dostępne na: [www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%C3%B3w%20i%20nauczycieli.pdf](http://www.unicef.pl/content/download/202/file/UNICEF%20Polska%20-20Prawa%20dziecka%20z%20perspektywy%20dzieci,%20rodzic%C3%B3w%20i%20nauczycieli.pdf) (dostęp: 30.04.2023)
- Wilk, E. (2015). Dostaniemy dobrą szkołę. *Polityka*, (47), 26-28.
- Wilk, E. (2013). Wojna sześćioletnia. *Polityka*, (17/18), 34-35.
- Winiarski, J. (2005). Reforma systemu edukacji w zderzeniu z praktyką szkolną, wywiad z prof. dr hab. Mirosławem Handke. *Wychowawca*, 9/2005.
- Winnicka, E. (2006). Wojna szkolna. *Polityka*, (22), 6-13.
- Włusek, A. (2015). Pierwsze stowarzyszenia nauczycielskie na ziemiach polskich. *Historykon*. dostępne na: [www.historykon.pl/pierwsze-stowarzyszenia-nauczycielskie-na-ziemiach-polskich/](http://www.historykon.pl/pierwsze-stowarzyszenia-nauczycielskie-na-ziemiach-polskich/) (dostęp: 30.04.2023)
- WNP (2023). *Joanna Kluzik-Rostkowska*. dostępne na: [www.wnp.pl/parlamentarny/sejm-poslowie/okw-19-warszawa-i,20/kw-platforma-obywatelska-rp,5/joanna-kluzik-rostkowska,760.html](http://www.wnp.pl/parlamentarny/sejm-poslowie/okw-19-warszawa-i,20/kw-platforma-obywatelska-rp,5/joanna-kluzik-rostkowska,760.html) (dostęp: 30.04.2023)
- WNP (2023). *Michał Seweryński*. dostępne na: [www.wnp.pl/parlamentarny/osoba/michal-sewerynski,194574.html](http://www.wnp.pl/parlamentarny/osoba/michal-sewerynski,194574.html) (dostęp: 30.04.2023)
- World Loanword Database (2023). *Skholē*. [www.wold.cild.org/word/92181432808313346-1](http://www.wold.cild.org/word/92181432808313346-1) (dostęp: 30.04.2023)
- WSiP (2023). Bilans dokonań reformy. dostępne na: [www.nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm](http://www.nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref181a.htm) (dostęp: 30.04.2023)

- Wystarczy nie przeszkadzać. Rozmowa z prof. dr. hab. Mirosławem Handke, ministrem edukacji narodowej. (1998). *Polityka*, (1), 24-25.
- Zagner, A. (2007). Coś zwane mundurkiem. *Polityka*, (38), 27-29.
- Zalewska o likwidacji gimnazjów: Chcemy podnieść jakość polskiej edukacji. *Dziennik Gazeta Prawna* (2016). dostępne na: [www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/997167,w-sejmie-trwa-pierwsze-czytanie-projektow-ustaw-wprowadzajacych-reforme-edukacji.html](http://www.serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/997167,w-sejmie-trwa-pierwsze-czytanie-projektow-ustaw-wprowadzajacych-reforme-edukacji.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Zaremba, P. (2008). Ministrowie nie mogą spać spokojnie. *Dziennik.pl*. dostępne na: [www.wiadomosci.dziennik.pl/opinie/komentatorzy/artykuly/126550,ministrowie-nie-moga-spac-spokojnie.html](http://www.wiadomosci.dziennik.pl/opinie/komentatorzy/artykuly/126550,ministrowie-nie-moga-spac-spokojnie.html) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2012). „Oburzeni” i „Oszukani”. *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/17659,oburzeni-i-oszukani](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/17659,oburzeni-i-oszukani) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2012). Czy nasze szkolnictwo można prawdziwie zmodernizować? *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/17133,czy-nasze-szkolnictwo-mozna-prawdziwie-zmodernizowac](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/17133,czy-nasze-szkolnictwo-mozna-prawdziwie-zmodernizowac) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2012). Czy społeczeństwo obywatelskie odmieni polskie szkoły? *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/14957,czy-spolescenstwo-obywatelskie-odmieni-polskie-szkoly](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/14957,czy-spolescenstwo-obywatelskie-odmieni-polskie-szkoly) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2012). Kiedy egzamin [maturalny] ma sens i znaczenie, a kiedy zatracą je całkowicie? *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/13113,kiedy-egzamin-maturalny-ma-sens-i-znaczenie-a-kiedy-zatracaja-je-calkowicie](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/13113,kiedy-egzamin-maturalny-ma-sens-i-znaczenie-a-kiedy-zatracaja-je-calkowicie) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2012). Polskiej szkole brakuje prawdziwej krytyki edukacyjnej! *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/11639,polskiej-szkole-brakuje-prawdziwej-krytyki-edukacyjnej](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/11639,polskiej-szkole-brakuje-prawdziwej-krytyki-edukacyjnej) (dostęp: 30.04.2023)
- Zawodniak, M. (2013). Wczoraj gimnazjum, jutro liceum! *NaTemat.pl*. dostępne na: [www.natemat.pl/blogi/zawodniak/72651,wczoraj-gimnazjum-jutro-liceum](http://www.natemat.pl/blogi/zawodniak/72651,wczoraj-gimnazjum-jutro-liceum) (dostęp: 30.04.2023)
- Zdanowicz, K. (2017). Szkoła przetrwania. *Polityka*, (25), 12-15.

- Zero tolerancji dla przemocy w szkole *Niebieska Linia* (2006). dostępne na: [www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/aktualnosci/zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole](http://www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/aktualnosci/zero-tolerancji-dla-przemocy-w-szkole) (dostęp: 30.04.2023)
- Żakowski, J. (2008). Sześć, siedem, pięć. *Polityka*, (39), 16-18.

## Spis tabel

Tabela 1	Wyzwania edukacyjne na każdym ze stadiów rozwoju tożsamości zgodnie z teorią Erika Eriksona (opracowanie własne)
Tabela 2	Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym i gimnazjalnym według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)
Tabela 3	Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem średnim i policealnym (według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)
Tabela 4	Ludność w wieku 25-64 lat z wykształceniem wyższym według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)
Tabela 5	Miejsce w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)
Tabela 6	Miejsce w rankingu wyników uczniów z matematyki w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)
Tabela 7	Miejsce w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumowania w naukach przyrodniczych w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (OECD)

## Spis wykresów

- Wykres 1 Wpływ polityki edukacyjnej na kierunek rozwoju społeczeństwa (opracowanie własne)
- Wykres 2 Wizualizacja struktury wykształcenia ludności polskiej w wieku 25-64 lat według % ogółu ludności w danej grupie wieku (opracowanie własne na podstawie danych Eurostat)
- Wykres 3 Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)
- Wykres 4 Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumienia czytanego tekstu w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)
- Wykres 5 Wizualizacja pozycji w rankingu wyników uczniów w pomiarze rozumowania w naukach przyrodniczych w badaniach PISA na tle pozostałych krajów, w których przeprowadzono badanie (opracowanie własne na podstawie danych OECD)
- Wykres 6 Wizualizacja odpowiedzi respondentów na stwierdzenie „Należy zlikwidować gimnazja i przywrócić system 8-letniej podstawówki i następnie szkoły średnie lub zawodowe” (IBRiS) (n=1100)
- Wykres 7 Wizualizacja odpowiedzi respondentów na stwierdzenie „Należy zlikwidować obowiązek szkolny dla 6-latków tak, aby dzieci rozpoczynały naukę w szkole od wieku 7 lat” (IBRiS) (n=1100)
- Wykres 8 Wizualizacja odpowiedzi respondentów na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 9 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 10 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Konfederacji na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 11 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Polski 2050 na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 12 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Koalicji Obywatelskiej na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 13 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Lewicy na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 14 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących nieuczestniczenie w głosowaniu na pytanie „Jak ocenia Pani/Pan dotychczasową pracę Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 15 Wizualizacja odpowiedzi respondentów na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 16 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Prawa i Sprawiedliwości na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 17 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Konfederacji na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 18 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Polski 2050 na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 19 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Koalicji Obywatelskiej na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 20 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących poparcie dla Lewicy na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 21 Wizualizacja odpowiedzi respondentów deklarujących nieuczestniczenie w głosowaniu na pytanie „Kto powinien mieć większy wpływ na to, czego i jak uczą szkoły?” (IPSOS) (n=1000)
- Wykres 22 Wizualizacja wzrostu dzieci odbywających edukację domową (opracowanie własne na podstawie danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej)

**IMIĘ I NAZWISKO:**  
MATEUSZ NESTEROK

**NR ALBUMU:**  
630

**DYSCYPLINA:**  
NAUKI O POLITYCE

**TYP STUDIÓW I FORMA KSZTAŁCENIA:**  
STUDIA TRZECIEGO STOPNIA

**OŚWIADCZENIE  
AUTORA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ**

Świadomy odpowiedzialności prawnej oświadczam, że rozprawa doktorska **ZMIANY W POLITYCE EDUKACYJNEJ W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ W LATACH 1999-2022** została wykonana samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami prawa.

Oświadczam również, że:

- 1) przedstawiona rozprawa doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego lub tytułu naukowego;
- 2) drukowana wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z wprowadzoną do systemu APD elektroniczną wersją.

Bydgoszcz, dnia 20 grudnia 2024 roku