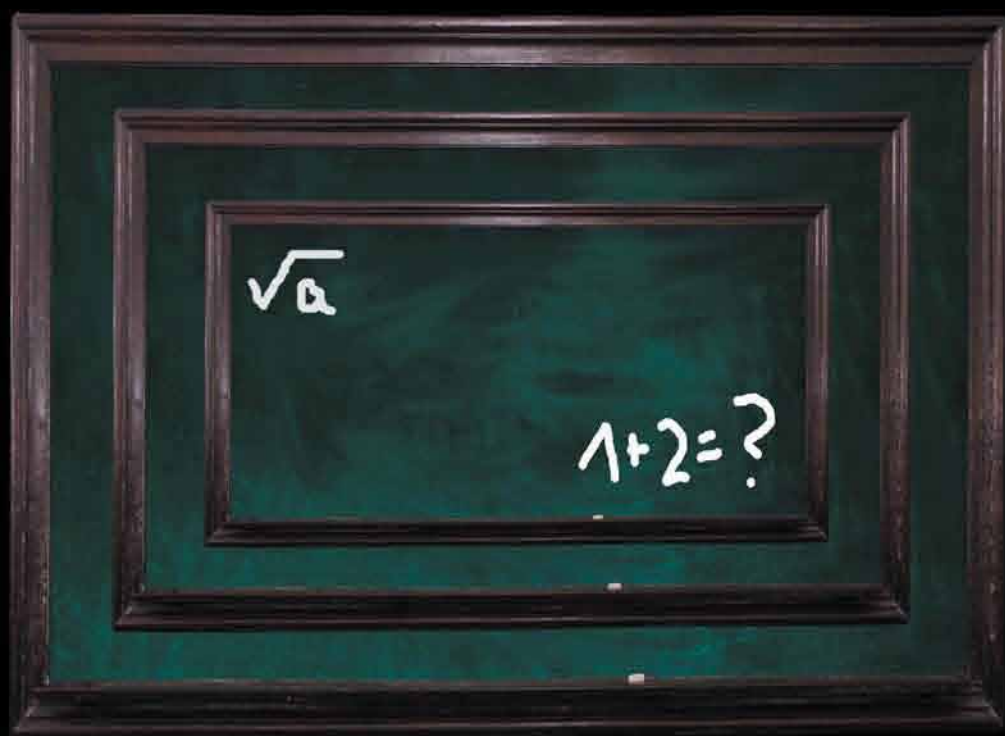


Emilia Jaroszevska

**SZKOŁA W PRZEBUDOWIE**  
Osiemdziesiąt lat reform  
polskiego systemu edukacji



**Szkoła w przebudowie  
– osiemdziesiąt lat reform  
polskiego systemu edukacji**

**Emilia Jaroszewska**

**Szkoła w przebudowie  
– osiemdziesiąt lat reform  
polskiego systemu edukacji**



Warszawa 2025

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Politycznych  
i Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego

Recenzenci

dr hab., prof. ISP PAN Marta Danecka

prof. dr hab. Mirosław Grewiński

Opracowanie redakcyjne i korekta językowa

Hanna Januszevska

Projekt okładki

Emilia Jaroszevska

© Copyright by Emilia Jaroszevska and Dom Wydawniczy ELIPSA,  
Warszawa 2025

ISBN 978-83-8017-619-5



Dom Wydawniczy ELIPSA  
ul. Inflancka 15/198,  
00-189 Warszawa  
tel. 22 635 03 01  
e-mail: [elipsa@elipsa.pl](mailto:elipsa@elipsa.pl), [www.elipsa.pl](http://www.elipsa.pl)

Druk i oprawa:  
Sowa Sp. z o.o.  
ul. Raszyńska 13,  
05-500 Piaseczno  
[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)

# Spis treści

Wstęp .....	7
Rozdział 1. <b>System oświaty w okresie PRL</b> .....	11
Rozdział 2. <b>Reformy lat 90. oraz zmiany wprowadzane do 2015 roku</b> .....	24
2.1. Pierwsze zmiany oraz prace nad założeniami reformy 1999 roku .....	24
2.2. Reforma ustroju szkolnego .....	25
2.3. Wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego .....	29
2.4. Finansowanie szkół i jego konsekwencje .....	32
2.5. Zawód nauczyciela .....	34
2.6. Programy nauczania .....	37
2.7. Szkolnictwo zawodowe .....	44
2.8. Kształcenie osób z niepełnosprawnościami .....	56
2.9. Szkolnictwo wyższe .....	58
Rozdział 3. <b>Reforma ustroju szkolnego w 2016 roku oraz funkcjonowanie systemu oświaty do grudnia 2023 roku</b> .....	64
3.1. Przyczyny reformy i pierwsze zmiany .....	64
3.2. Reforma ustroju szkolnego .....	66
3.3. Wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego .....	72
3.4. Zawód nauczyciela .....	73
3.5. Programy nauczania .....	77
3.6. Szkolnictwo zawodowe .....	83
3.7. Uczniowie z Ukrainy .....	90
3.8. Szkolnictwo wyższe .....	94
Rozdział 4. <b>Zmiany w systemie oświaty od wyborów parlamentarnych 2023 roku</b> .....	100
4.1. Efektywność systemu edukacji w świetle badań z lat 2022–2023 .....	100
4.2. Główne kierunki zmian .....	101
Zakończenie .....	117
Bibliografia .....	123



# Wstęp

Wraz z wyzwaniem terenów zajętych podczas II wojny światowej, ruszyła odbudowa zniszczonego przez okupanta systemu oświaty, który w nowym układzie politycznym miał mieć kształt przystosowany do innych wizji i oczekiwań. Od tego momentu minęło 80 lat, brzemienne w historyczne, polityczne, gospodarcze i społeczne przemiany, kształtujące normy tudzież warunki funkcjonowania polskich szkół. Owe osiem dekad to okres licznych reform. Największe oznaczały gruntowną przebudowę ustroju szkolnego, inne miały bardziej ograniczony wymiar, jednak każda z nich wpłynęła w pozytywny lub negatywny sposób na dobrostan uczniów i nauczycieli, tworząc układ odniesienia dla działania polskich placówek edukacyjnych.

Celem niniejszej książki jest refleksja nad kondycją polskiej szkoły, a przede wszystkim pokazanie procesu zmian zachodzących w systemie oświaty oraz wskazanie ich uwarunkowań i konsekwencji. Opracowanie odnosi się do okresu od 1945 roku<sup>1</sup> do początku maja 2025 roku i zostało oparte o metodę *desk research*, przy czym bazę źródłową stanowiły zarówno akty prawne oraz monografie i artykuły naukowe, jak i informacje publikowane na stronach rządowych tudzież stronach innych instytucji i organizacji. W tym zakresie szczególne znaczenie miały raporty przygotowane przez CBOS, GUS oraz NIK. Uzupełnienie niniejszych źródeł stanowiły materiały prasowe, przede wszystkim teksty publikowane w „Głosie Nauczycielskim” oraz na Portalu Samorządowym.

Rozdział pierwszy, dotyczący okresu Polski Ludowej ma strukturę chronologiczną, przedstawia kolejne etapy kształtowania systemu oświaty w latach 1945–1989 w perspektywie historycznej i stanowi bazę oraz punkt wyjścia do dalszych części książki. Drugi rozdział dotyczy przede wszystkim reformy z 1999 roku, ale obejmuje również wcześniejsze zmiany i projekty

---

<sup>1</sup> Za początek odbudowy polskiego systemu oświaty przyjęć można powstanie pierwszego inspektoratu szkolnego w wyzwolonym Chełmie 27.07.1944 r., jednak w skali całego kraju proces ten ruszył dopiero w 1945 roku.

proponowane od początku lat 90. oraz modyfikacje wdrażane w kolejnych latach, jak wprowadzona w 2012 roku ponowna przebudowa struktury szkolnictwa zawodowego. Trzeci rozdział poświęcony został reformie edukacji realizowanej od 2016 roku, przez Prawo i Sprawiedliwość, czwarty zaś odnosi się do najnowszych modyfikacji, wprowadzanych po przejściu władzy przez Koalicję Obywatelską w 2023 roku.

Celem książki nie było opowiadanie się po żadnej ze stron sceny politycznej, a jedynie charakterystyka procesów reform i pokazanie ich konsekwencji, jednocześnie jednak oparcie podziału ostatnich dwóch dekad o układ sił rządzących wydawało się najbardziej logicznym podejściem, bo wprowadzane w systemie oświaty zmiany były i są w dużym stopniu konsekwencją różnic światopoglądowych oraz deklaracji wyborczych.

Odstępstwo od tego ujęcia stanowi przedstawiona w podsumowaniu książki analiza czynników kształtujących polski system edukacji, w której celowe wydało się odejście od struktury opartej na kluczowych reformach edukacji. W przypadku oceny uwarunkowań bardziej sensowny okazał się bowiem podział na trzy okresy: PRL, lata 90. i XXI wiek (z naciskiem na okres po roku 2004, kiedy Polska przystąpiła do Unii Europejskiej).

Rozdziały 2, 3 oraz 4 mają strukturę problemowo-chronologiczną, zawarta w nich analiza obejmuje różne elementy, powtarzające się w nieco zmienionej konfiguracji, przy czym za najważniejsze zagadnienia uznano przyczyny i proces implementacji reform oraz związaną z nimi dyskusję, a także dwa kluczowe obszary edukacji: organizację ustroju szkolnego i podstawy programowe. W każdym z rozdziałów pojawiają się jednak również inne tematy, wprowadzane zależnie od wagi lub kontrowersyjności danych kwestii, (np. finansowanie szkół, zawód nauczyciela, edukacja osób z niepełnosprawnościami czy napływ dzieci ukraińskich do polskich szkół po 24 lutego 2022 roku). Jednocześnie w przypadku szerszych zagadnień w ramach wskazanych powyżej obszarów wydzielone zostały szczegółowe wątki.

Ze względu na swoją specyfikę odrębnie omówiono w każdym z analizowanych okresów szkolnictwo zawodowe, przy czym również w tym przypadku tekst objął kilka zagadnień, ze szczególnym naciskiem na przyczyny i skutki reform oraz ustrój szkolny i kwestie programowe. Osobne podrozdziały poświęcono też na pokazanie kluczowych zmian i tendencji w obrębie szkolnictwa wyższego.

Zakres pracy jedynie w ograniczonym zakresie odnosi się do kwestii edukacji osób z niepełnosprawnościami, która pojawia się tylko w odniesieniu do drugiego rozdziału, dotyczącego okresu rewolucyjnych zmian w tym obszarze. Brak szerszej analizy edukacji osób z niepełnosprawnościami wynika ze świadomej

decyzji, gdyż jest to złożone zagadnienie, którego rzeczowe omówienie stanowi materiał na odrębną książkę.

Ostatnia zmiana rządu nie przyniosła kolejnej rewolucji ustroju szkolnego, trwają natomiast prace nad nową podstawą programową, której pierwsze propozycje mają zacząć obowiązywać w roku szkolnym 2026/2027. W momencie pisania niniejszej książki znane były dopiero wstępne założenia zapowiadanych projektów, nie zostały więc one objęte szerszą oceną. Spojrzenie na historię polskiej oświaty pokazuje, że trudno znaleźć okres, w którym nie byłaby właśnie przygotowywana kolejna reforma, więc analiza zmian w systemie edukacji siłą rzeczy zawsze będzie produktem niedokończonym, urwanym w trakcie toczącego się procesu. Jednocześnie 80 lat od rozpoczęcia powojennego cyklu przemian wydaje się dobrym momentem na przegląd toczącej się od kilku dekad modernizacji polskiego szkolnictwa oraz refleksję na temat kierunków reform, a także ich zasadności i efektywności.



## ROZDZIAŁ 1

### **System oświaty w okresie PRL**

W 1944 roku<sup>2</sup> państwo polskie stanęło przed wyzwaniem odbudowy systemu edukacji. W wyniku toczących się na terytorium kraju działań zbrojnych oraz celowej destrukcji zniszczeniu uległo około 60% przedwojennej infrastruktury placówek oświatowych<sup>3</sup>, co oznaczało konieczność jej odtworzenia i wyposażenia, względnie zaadoptowania do celów nauczania innych budynków. Jeszcze większy problem stanowił deficyt nauczycieli, którzy jako elita intelektualna kraju byli dla Niemców celem planowej i systematycznej eksterminacji. Próby szacunków skali strat kadrowych po II wojnie światowej podejmowało wielu autorów, a wyniki różnią się od siebie, głównie ze względu na zakres przyjętej grupy, która w najszerszej perspektywie obejmowała nie tylko osoby zamordowane, ale również zaginione, zmarłe, przebywające na emigracji czy nawet niezdolne do pracy w konsekwencji warunków okupacyjnych. Zależnie od zastosowanej metodologii straty te szacowano na 12–27 tysięcy, z czego wynika, że liczebność kadry zmniejszyła się w porównaniu do roku 1939 o średnio 15–30%. W przypadku wszystkich prowadzonych analiz można przy tym zauważyć tę samą tendencję – odsetek strat rósł wraz z poziomem edukacji, czyli najniższy był w szkolnictwie podstawowym, a najwyższy w przypadku uczelni wyższych<sup>4</sup>. Istotne wyzwanie dla powojennego systemu oświaty stanowiła też skala analfabetyzmu oraz poziom przygotowania potencjalnych uczniów na skutek celowego obniżenia jakości nauczania przez okupanta.

Jeszcze większym wyzwaniem była sytuacja na ziemiach przyłączonych do Polski w związku z przesunięciem granic. W regionach tych funkcjonowała wcześniej oświata niemiecka, a polskie placówki były bardzo nieliczne (26 przedszkoli,

---

<sup>2</sup> Działania w zakresie uruchomienia szkół podjęto już po wyzwoleniu wschodnich regionów Polski (Białostockie, Lubelskie, Rzeszowskie), Patrz: Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Duet, Toruń 2006, s. 13–17, 23.

<sup>3</sup> Stefan M. Kwiatkowski, *Edukacja zawodowa. Teraźniejszość i przyszłość*, [w:] *Edukacja we współczesnej debacie*, „Debata Edukacyjna” nr 2, 2009, s. 22.

<sup>4</sup> Marian Walczak, *Obraz statystyczny strat i martyrologii nauczycieli polskich w okresie okupacji 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” R. XXXI, nr 1 (119), 1998, s. 7–8.

61 szkół powszechnych – w tym 55 prywatnych i 2 szkoły średnie)<sup>5</sup> więc system szkolnictwa trzeba było budować praktycznie od podstaw, przy czym dodatkową barierę stanowiła w przypadku dużej części uczniów słaba znajomość lub nieznanomość języka polskiego. W początkowym okresie proces tworzenia systemu edukacji był zdominowany przez działania oddolne podejmowane przez nauczycieli, ale w sierpniu 1945 roku przy Ministerstwie Oświaty powołano Biuro Ziem Odzyskanych, a do wyjazdów na tereny poniemieckie próbowano pozyskać jak najwięcej pracowników oświaty<sup>6</sup>.

Mimo problemów infrastrukturalno-kadrowych w kilka miesięcy po zakończeniu działań wojennych, już w roku szkolnym 1945/1946 w całym kraju udało się uruchomić kształcenie na wszystkich poziomach, przy czym ze względu na znaczenie przemysłu, kluczowego w dobie odbudowy kraju, za priorytetowe uznano odtworzenie infrastruktury szkół zawodowych. Jednocześnie podjęto działania mające na celu uzupełnienie deficytów pracowniczych, czemu służyć miały szybkie ścieżki prowadzące do jak najmniej czasochłonnego uzyskania kwalifikacji nauczyciela. W ramach tej strategii z jednej strony skrócono do dwóch lat cykl kształcenia w liceach pedagogicznych, z drugiej zaś uruchomiono formy edukacji uzupełniającej bazujące na różnego typu kursach. Regularny kurs przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela trwał rok, wprowadzono jednak również kursy 3-miesięczne dla absolwentów gimnazjów oraz 6-tygodniowe dla absolwentów liceów<sup>7</sup>. Tego typu rozwiązania pozwoliły na błyskawiczne uzupełnienie niedoborów kadr, odbiły się jednak siłą rzeczy na ich jakości.

Mechanizm kursów jako narzędzie przyspieszonej edukacji był chętnie wykorzystywany przez komunistyczne władze również w późniejszych okresach. W szerokim zakresie sięgnięto po ten instrument w 1949 roku w ramach walki z analfabetyzmem. Uchwalona w 1949 roku Ustawa o likwidacji analfabetyzmu nakładała na analfabetów oraz półanalfabetów (umiejętność czytania, brak umiejętności pisania) obowiązek uczęszczania na kursy prowadzone przez kuratorów okręgów szkolnych, zakłady pracy bądź zatwierdzone organizacje społeczne. Kursy te były obligatoryjne dla wszystkich osób niepiśmiennych w wieku od 14. do 50. roku życia, o ile ich uczestnictwa nie wykluczała niepełnosprawność<sup>8</sup>. Program zakończono w grudniu 1951 roku i przez półtora roku uczestni-

---

<sup>5</sup> Anna Magierska, *Początki szkolnictwa na Ziemiach Zachodnich i północnych w Polsce Ludowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 19, 1976, s. 201.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 204–206.

<sup>7</sup> Karol Piękoś, *System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4 (26), 2018, s. 519.

<sup>8</sup> Ustawa z 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu, Dz.U. 1949, nr 25, poz. 177.

czyło w nim 845 402 osób. Całościowa liczba Polaków, których nauczono pisać lub pisać i czytać szacowana jest na ok. 1 milion osób, bo podobne szkolenia, choć na mniejszą skalę, prowadzono jeszcze w latach 40.<sup>9</sup>

Lata 40. to także okres rozbudowy różnych form kształcenia, likwidacja szkolnictwa prywatnego, rosnąca kontrola państwa nad placówkami oświatowymi, koniec lekcji religii, wprowadzenie obowiązku nauki języka rosyjskiego i coraz silniejszy nacisk na promocję Związku Radzieckiego oraz komunistycznej ideologii. Kluczowe zagadnienie podczas odbudowy systemu oświaty stanowiła jednak struktura szkolnictwa, która w okresie PRL zmieniała się kilkakrotnie, przy czym tocząca się w tym zakresie dyskusja obejmowała wiele wątków.

Istotną kwestią był los szkół wiejskich z jednym lub dwoma nauczycielami, prowadzącymi zajęcia z dziećmi w różnym wieku. Placówki te przekształcano w szkoły niepełne z jednorocznymi klasami I–III lub I–IV, o jednakowym programie nauczania, zalecając jednocześnie kierowanie starszych uczniów do działających w okolicy szkół pełnych<sup>10</sup>. Z czasem, stopniowo szkoły niepełne wygaszano, ale utrzymały się one jeszcze przez wiele dekad.

Najwięcej sporów wywoływała długość obowiązkowego kształcenia oraz podział edukacji na etapy. Początkowo postulowano wprowadzenie ośmioletniej szkoły podstawowej, która miałaby przedłużać obowiązkową naukę i wyrównywać szanse młodzieży z różnych środowisk. Mimo braku uregulowań prawnych szkoły ośmioletnie próbowano tworzyć dodając dodatkową klasę do istniejących siedmioklasówek na zasadzie fakultatywnej. Projekt ten miał jednak poparcie tylko części środowiska, przy czym przeciwnicy podnosili głównie dwa argumenty. Po pierwsze zwracano uwagę na kosztochłonność, wynikającą z konieczności zapewnienia pracowni do realizacji przedmiotów w ostatniej klasie. Po drugie krytykowano jego czasochłonność, w tym kontekście powtarzano argumenty, że gospodarka pilnie potrzebuje pracowników. Ostatecznie w 1948 roku zdecydowano się na 11-letnią szkołę ogólnokształcącą, w której wyodrębniono siedmioletnią podstawówkę (podzieloną na dwa cykle nauczania: klasy I–IV: cykl propedeutyczny, klasy V–VII: cykl systematyczny) oraz stopień licealny<sup>11</sup>.

Model z siedmioletnią podstawówką utrzymał się do początku lat 60., bowiem dopiero w roku 1961 na VII plenum KC PZPR powrócono do idei szkoły ośmioklasowej, którą ostatecznie wprowadziła Ustawa z 15 lipca 1961 roku. Dodanie ósmej klasy stało się możliwe z racji zwiększenia nakładów na oświatę, a w jego

<sup>9</sup> Karol Piękoś, *System oświaty...*, op. cit., s. 519.

<sup>10</sup> Szkoły z dwoma nauczycielami przekształcono w szkoły niepełne, które mogły realizować program klas V–VI.

<sup>11</sup> Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii...*, op. cit., s. 13–17, 23.

konsekwencji – widocznego od drugiej połowy lat 50. wzrostu liczby zatrudnianych nauczycieli oraz szybkiej rozbudowy infrastruktury (warto przypomnieć, że w latach 1959–1965 w Polsce powstało ok. 1200 tzw. tysiąclatek). Zwolennicy reformy wysuwali w pierwszym rządzie dwa argumenty: lepsze przygotowanie osób, które kontynuują naukę na poziomie ponadpodstawowym oraz wydłużenie edukacji tych, którzy jej nie kontynuują<sup>12</sup>. System oświaty oparty na szkole ośmioklasowej utrzymał się do końca PRL, choć w latach 70. były próby zastąpienia ośmiolatki szkołą dziesięcioletnią.

Na przełomie lat 60. i 70. ośmioklasową szkołę coraz częściej krytykowano jako mało efektywną. Główne problemy w tamtym okresie wynikały z braku nauczycieli, jak bowiem oszacowano we wstępnych kalkulacjach – do realizacji reformy potrzebnych było 137 tysięcy nowych nauczycieli, tymczasem udało się w latach 1961–1972 wykształcić jedynie 80 tysięcy<sup>13</sup>. Przy jednoczesnym procesie odpływu części kadr, spowodowało to wzrost liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, a w konsekwencji wzrost obciążenia pedagogów, który musiał się odbić na jakości edukacji.

W związku z narastającą krytyką, w 1971 roku powołano Komitet Ekspertów, którego celem była diagnoza stanu oświaty w państwie. Dwa lata później ukazał się opracowany przez komisję „Raport o stanie oświaty w PRL”. Autorzy wskazywali deficytowe punkty aktualnego systemu, postulując zarazem upowszechnienie średniego wykształcenia i proponując cztery warianty modelu powszechnej szkoły średniej. Ostatecznie jednak o kierunku zmian zadecydowały opinie polityków, którzy na VI Zjeździe PZPR i plenach KC PZPR odbywających się w latach 1971–1972 promowali budowę systemu podobnego do modelu radzieckiego. Wśród przedstawianych argumentów podnoszono głównie kwestię młodzieży wiejskiej, w przypadku której 10-letnia szkoła na miejscu stanowiłaby alternatywę do nauki w miastach i internatach, co wiąże się z wieloma negatywnymi aspektami oraz zwiększa ryzyko migracji młodych ludzi z terenów wiejskich.

Rozstrzygająca decyzja zapadła na posiedzeniu Biura Politycznego KC PZPR w lutym 1973 roku, a w październiku 1973 roku Sejm przyjął Uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej – postanowiono za 5 lat zacząć przebudowę polskiej szkoły na wzór modelu realizowanego w ZSRR oraz NRD. Zgodnie z tym założeniem w roku szkolnym 1978/1979 klasy pierwsze rozpoczęły naukę

---

<sup>12</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty*, [w:] *Wykształcenie zawodowe: perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, (red.) Urszula Sztanderska, Elżbieta Drogosz-Zabłocka, FRSE, Warszawa 2020, s. 70; Karol Piękoś, *System oświaty...*, op. cit., s. 521.

<sup>13</sup> Barbara Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Neriton, Warszawa 2018, s. 130.

na bazie programu nauczania przygotowanego dla szkoły dziesięcioletniej, który sukcesywnie miał być wprowadzany do kolejnych roczników aż do uruchomienia dziesiątej klasy w roku szkolnym 1987/1988. Realizację reformy przerwano w 1981 roku, w konsekwencji wydarzeń sierpnia 1980 oraz strajków organizowanych przez nauczycieli w latach 1980–1981, a na początku 1982 roku Sejm przyjął uchwałę o wstrzymaniu reformy, argumentując decyzję deficytami infrastrukturalno-kadrowymi. Rezygnacja z implementacji modelu radzieckiego zgodna była z oczekiwaniami większości środowiska nauczycielskiego, na decyzji tej jednak negatywnie odbił się fakt, że nie przygotowano nowych programów nauczania, dostosowując jedynie wcześniejsze plany do szkół ośmioletnich. Mocno przeładowane programy zredukowano dopiero pod koniec lat 80.<sup>14</sup> Konieczność realizacji treści przeznaczonych pierwotnie dla dłuższego o 2 lata cyklu nauki obciążała dodatkowo zarówno uczniów jak i pedagogów.

W latach 70. realizowano równoległe drugą reformę, która również związana była z ideą szkoły dziesięcioletniej. W 1973 roku ministerstwo oświaty wydało zarządzenie o tworzeniu szkół zbiorczych, które w przyszłości miały na terenach wiejskich stanowić bazę do dziesięciolatek. Zgodnie z nową ideą wszystkie szkoły na terenie gminy (poza technikami) stawały się elementem zbiorczego podmiotu zarządzanego przez gminnego dyrektora z siedzibą w centralnej szkole podstawowej, z lokalnymi filiami na poziomie klas I–IV. W ciągu trzech lat na terenie Polski utworzono 1585 tego typu placówek, co oznacza, że powstały one wówczas w 3/4 gmin<sup>15</sup>.

Argumentem za stworzeniem tego typu placówek miał być dostęp do lepszej infrastruktury (pracownie, obiekty sportowe), wyższego poziomu edukacji oraz wsparcia talentów i zainteresowań, w dobrze wyposażonym ośrodku, zwiększające szanse młodzieży wiejskiej na kontynuację nauki. Projekt zbiorczych szkół gminnych spotkał się jednak z krytyką pedagogów oraz nieufnym stosunkiem rodziców, ponieważ wydłużenie pobytu w szkole oznaczało mniejszą dostępność dziecka wykorzystywanego do pomocy w gospodarstwie. Nowy model wzbudził też niechęć kościoła, wyrażającego obawy przed wykorzenieniem, osłabieniem rodzinnych więzi i ateizacją; oraz lokalnych społeczności, które ryzyko utraty szkoły utożsamiały z utratą prestiżu<sup>16</sup>. W przypadku tej ostatniej grupy negatywne nastawienie do zmiany wynikało też nierzadko z faktu, że funkcjonująca

<sup>14</sup> Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii...*, op. cit., s. 46–49 i 56–57.

<sup>15</sup> Radosław Domke, *Kształcenie dzieci i młodzieży w Polsce w latach 70. XX wieku*, „Studia Zachodnie” t. 17, 2015, s. 249.

<sup>16</sup> Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii...*, op. cit., s. 49.

we wsi szkoła została wybudowana/wyremontowana dzięki zaangażowaniu mieszkańców<sup>17</sup>.

W związku z niechęcią – a czasem wręcz oporem – rodziców, wysokimi kosztami oraz problemami z transportem i wyżywieniem uczniów, nowe placówki cieszyły się coraz mniejszą popularnością, a jednocześnie pod naciskiem lokalnych społeczności odżywały dawne szkoły wiejskie. Ostatecznie z projektu wycofano się w połowie lat 80., ale jego realizacja odbiła się w widoczny sposób na sieci oświaty – w latach 1970–1980 liczba szkół wiejskich zmniejszyła się przeszło dwukrotnie (z 22 do 8,5 tys.), przy czym największa redukcja nastąpiła w sektorze najmniejszych placówek – o ile w 1970 roku w Polsce funkcjonowało 6 tys. szkół z jednym nauczycielem, o tyle w roku 1978 zostało ich 140<sup>18</sup>.

Analizując zmiany w strukturze oświaty Polski Ludowej warto przyjrzeć się bardziej szczegółowo szkolnictwu na poziomie ponadpodstawowym, szczególnie w obszarze edukacji zawodowej. W lutym 1947 roku wydano dekret<sup>19</sup>, zgodnie z którym szkoły doksztalające zmieniono w publiczne średnie szkoły zawodowe, kierowano do nich absolwentów podstawówek, którzy nie kontynuowali nauki w innej szkole.

Z myślą o szybszym i dostosowanym do potrzeb gospodarki rozwoju edukacji zawodowej w roku 1949 szkoły zawodowe zależnie od kierunków kształcenia oddano w gestię odpowiednich ministerstw, wyłączając je zarazem z systemu oświaty. Jednocześnie w celu lepszego planowania i zarządzania procesem kształcenia utworzono Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego wraz z oddziałami terenowymi na poziomie województw<sup>20</sup>. CUSZ był odpowiedzialny zarówno za kwestie programowe, jak i organizacyjne, w tym rozbudowywanie sieci szkół i kursów oraz kierowanie do pracy ich absolwentów.

W 1951 roku struktura szkolnictwa zawodowego została zreformowana, a jego system oparto o cztery typy szkół:

- technika, w których edukacja trwała od 3 do 5 lat, łączyły zdobycie kwalifikacji zawodowych z możliwością zdania matury, co otwierało ich absolwentom drogę na studia. W przypadku tego typu szkół możliwa była również nauka w trybie wieczorowym i zaocznym;

<sup>17</sup> Radosław Domke, *Kształcenie dzieci i młodzieży...*, op. cit., s. 249.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 245, 251.

<sup>19</sup> Dekret w sprawie zmiany ustawy z 29 marca 1937 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół doksztalających zawodowych, Dz.U. 1947, nr 14, poz. 52.

<sup>20</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian – raport o stanie edukacji 2011*, Instytut badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 172.

- zasadnicze szkoły zawodowe, w których nauka trwała z reguły 3 lata (z możliwością skrócenia lub wydłużenia o rok), kształciły wykwalifikowanych robotników;
- szkoły przysposobienia zawodowego – przygotowujące do pracy młodzież w wieku 16–19 lat, której nie udało się ukończyć etapu szkoły podstawowej (nauka od 4 do 11 miesięcy)<sup>21</sup>;
- szkoły majstrów przeznaczone dla wykwalifikowanych robotników w celu pozyskania umiejętności niezbędnych do stanowiska majstra.

Uzupełnienie powyższych typów szkół stanowiły specjalistyczne szkolenia i kursy oraz eksternistyczne egzaminy, dla osób posiadających odpowiednią wiedzę i praktykę, ale nie posiadających dokumentów potwierdzających takie kwalifikacje<sup>22</sup>.

Wiele zmian w szkolnictwie zawodowym przyniosła druga połowa lat 50. W roku 1956 system rozbudowano o nowy typ placówek, czyli szkoły policealne i pomaturalne, w których w ciągu dwóch lat można było zdobyć wykształcenie na poziomie robotnika wykwalifikowanego lub technika. W roku 1957 powołano do życia szkoły przysposobienia rolniczego, wzorowane na modelu ludowych szkół rolniczych z lat 20. Początkowo utworzono około 700 SPR-ów, ale po 10 latach było ich już przeszło 3 tysiące. Placówki te cieszyły się dużo większym zainteresowaniem niż zasadnicze szkoły zawodowe o profilu rolniczym, których liczba utrzymywała się na średnim poziomie ok. 200 placówek<sup>23</sup>. Natomiast w latach 1958–1959 uruchomiono mechanizmy edukacji w zakładach pracy na zasadzie stażu, przyuczenia do zawodu lub nauki zawodu<sup>24</sup>.

W podległych resortom szkołach przyzakładowych odbywała się nauka na potrzeby dużych i średnich zakładów pracy, podczas gdy w prowadzonych przez kuratorium szkołach zawodowych kształcono głównie kadry dla rzemiosła i zakładów pracy, które nie posiadały wystarczającego zaplecza do stworzenia własnych placówek. Liderami w ilości prowadzonych szkół przyzakładowych były: przemysł ciężki, budownictwo, transport, przemysł chemiczny oraz górnictwo

<sup>21</sup> W szczytowym okresie, w roku szkolnym 1960/1961 działały na terenie RP 233 szkoły przysposobienia zawodowego, ale już pod koniec lat 60. było ich zaledwie kilka, w dłuższej perspektywie nie odegrały więc istotnej roli w kształceniu młodzieży.

<sup>22</sup> Uchwała nr 448 Prezydium Rządu, z dnia 23 czerwca 1951 r. w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego, M.P. 1951, nr 59, poz. 776.

<sup>23</sup> Anita Suchowiecka, *System kształcenia zawodowego lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku na łamach „Szkół Zawodowej”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, (red.) Iwonna Michalska, Grzegorz Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 151.

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy, Dz.U. nr 45, poz. 226.

i hutnictwo, każdy z tych resortów miał w swojej gestii ponad 100 placówek edukacyjnych<sup>25</sup>. Zgodnie z koncepcją przedstawioną na w roku 1961 na VII Plenum KC PZPR w związku z rosnącymi potrzebami różnych gałęzi przemysłu rozwój szkół przyzakładowych był opcją preferowaną, docelowo pod koniec kolejnego planu pięcioletniego (1965) miała do nich uczęszczać połowa młodzieży kształcącej się w zasadniczych szkołach zakładowych. Dodatkowy postulowany kierunek stanowiła rozbudowa szkolnictwa na potrzeby rolnictwa poprzez wielorakie formy edukacyjne – poszerzenie oferty różnego typu kursów, rozwój i podniesienie rangi szkół przysposobienia rolniczego oraz przekształcenie szkół przysposobienia zawodowego w zlokalizowane w we wsiach i małych miasteczkach dwuletnie zasadnicze szkoły zawodowe<sup>26</sup>.

W roku 1961 podczas realizacji opisanej na początku rozdziału reformy szkolnictwa podstawowego wprowadzającej szkoły ośmioklasowe, system szkolnictwa zawodowego dostosowano do nowego modelu, rozbudowując program nauki w technikum i szkołach zawodowych. Jednocześnie edukację zawodową podzielono na dwa segmenty wyodrębnione zależnie od dotychczasowego wykształcenia ucznia – kontynuacja nauki po ukończeniu szkoły podstawowej, kontynuacja nauki przez absolwentów innego typu szkół:

- pierwszy segment opierał się na podobnych zasadach jak system stworzony w 1951 roku, w jego skład wchodziły zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea zawodowe (4–5 lat nauki) oraz dwuletnie szkoły przysposabiające do zawodu rolnika i klasy uzupełniające dla osób, po 16. roku życia, które nie ukończyły szkoły podstawowej;
- drugi segment obejmował działające w trybie dziennym lub wieczorowym technika i licea zawodowe przeznaczone dla osób, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową oraz technika dedykowane absolwentom szkół przysposobienia rolniczego (zależnie od specjalności 2–3 lata nauki). Kluczowym założeniem reformy była drożność systemu oświaty umożliwiająca uczniom płynne przejścia pomiędzy różnymi typami szkół, zarówno pionowa (np. absolwenci ZSZ kontynuujący naukę w technikum), jak i pozioma, gwarantująca możliwość zmiany profilu kształcenia (np. możliwość przejścia po pierwszej klasie liceum do jednorocznej zasadniczej szkoły zawodowej, lub po drugiej klasie liceum do trzyletniego technikum albo liceum zawodowego)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Jerzy Jaworski, *Rola i znaczenie szkół przyzakładowych w rozwoju przemysłu do roku 1990*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” z. 21, 2007, s. 243.

<sup>26</sup> Anita Suchowiecka, *System kształcenia zawodowego...*, op. cit., s. 147.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 148–150.

Przedstawiony w 1973 roku raport Komitetu Ekspertów wykazał liczne deficyty systemu edukacji zawodowej. W przypadku szkół prowadzonych przez kuratorium wśród głównych barier blokujących efektywność edukacji wymieniano brak odpowiednio wyposażonych warsztatów oraz utrudniające realizację praktyk problemy w zakresie współpracy z zakładami pracy. Szkołom przyzakładowym zarzucono niską użyteczność wykształcenia z racji bardzo wąskiej specjalizacji i nauki ograniczonej często do potrzeb konkretnego zakładu. Ponadto w obydwu opcjach negatywne oceny zebrały takie aspekty jak nauka na dwie zmiany, brak realizacji (przeładowanego nota bene) programu oraz brak przygotowania dużej części kadry – pedagogicznego w przypadku instruktorów w zakładach pracy i praktycznego w przypadku nauczycieli w szkołach. W konsekwencji tych deficytów absolwenci szkół zawodowych nie dysponowali – zdaniem autorów raportu – ani wiedzą ogólną, ani umiejętnościami w zakresie wybranego zawodu<sup>28</sup>. Ustalenia Komitetu Ekspertów były szczególnie niepokojące w sytuacji, gdy większość młodzieży z rodzin robotniczych i chłopskich kończyła edukację na etapie zasadniczej szkoły zawodowej, do której trafiała przeszło połowa absolwentów podstawówek<sup>29</sup>.

W tym kontekście warto przyjrzeć się analizie dynamiki szkolnictwa ponadpodstawowego przeprowadzonej w pierwszej dekadzie XXI wieku przez Stefana A. Kwiatkowskiego. Jak podaje autor, w roku szkolnym 1945/1946 w szkołach zawodowych uczyło się ok. 171 tys., a pięć lat później 635 tys. osób, co oznacza, że przez połowę dekady nastąpił blisko czterokrotny wzrost. Istotnym wskaźnikiem rangi szkolnictwa zawodowego w okresie PRL jest też udział różnego typu szkół ponadpodstawowych w kształceniu młodzieży. O ile w roczniku 1945/46 dominowały licea ogólnokształcące, to w kolejnych latach przewagę liczbową zyskały placówki edukujące w kierunku zawodowym. W analizowanym okresie rosła wprawdzie liczba uczniów pobierających naukę w liceach ogólnokształcących, ale nie zmieniały się proporcje, bowiem udział LO w populacji uczniów szkół ponadpodstawowych pozostawał stały i nie przekroczył w żadnym z kolejnych analizowanych lat jednej czwartej (w roku szkolnym 1950/1951 – 23%, 1960/1961 – 25%, 1970/1971 – 24%, 1980/1981 – 25%, 1990/1991 – 23%)<sup>30</sup>.

Trend ten widać jeszcze wyraźniej w analizie losów absolwentów szkół podstawowych w zakresie konkretnych roczników, przeprowadzonej przez Anitę

---

<sup>28</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce...*, op. cit., s. 72.

<sup>29</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 172.

<sup>30</sup> Stefan M. Kwiatkowski, *Edukacja zawodowa...*, op. cit., s. 22.

Suchowiecką. Przykładowo w przypadku osób kończących podstawówkę w roku 1970 – 18% kontynuowało naukę w liceum, 16%, w technikum, zaś 53% w zasadniczych szkołach zawodowych lub szkołach przysposobienia rolniczego. Autorka podkreśla, że wyniki te były zgodne z założeniami reformy szkolnictwa z 1961 roku – osiągnięcia w 1965 roku wskaźnika 1:3,5–4<sup>31</sup> w proporcjach pomiędzy liczbą uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych<sup>32</sup>.

Jak pokazują powyższe analizy, już w drugim powojennym roczniku strukturę uczniów szkół ponadpodstawowych zdominowało szkolnictwo zawodowe, którego rozwój miał priorytet ze względu na potrzeby przemysłu. Dominacja ta osłabła dopiero w latach 90., kiedy szkolnictwo zawodowe uznano za inkubator bezrobocia, którego absolwentów cechuje przestarzała wiedza, zbyt wąskie specjalności i brak elastyczności koniecznej w dobie dynamicznych zmian rynku pracy.

Kończąc rozważania na temat systemu oświaty w okresie PRL należy jeszcze odnieść się do jego ostatniej dekady, którą podzielić można na dwa okresy. Początek lat 80. zdominowały wydarzenia polityczne – przetaczająca się przez kraj fala strajków, starcia na linii rząd – Solidarność – ZNP, stan wojenny oraz represje w stosunku do osób zaangażowanych w opozycyjną działalność. Uchwalona w 1982 roku Karta Nauczyciela, miała zachęcać do podjęcia pracy w szkolnictwie, ale mimo podwyżek i obniżenia pensum, okazała się mniej skuteczna, niż zakładano, bo w dokumencie umieszczono zapisy o wychowaniu w poszanowaniu Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jako państwa socjalistycznego<sup>33</sup>. Ostatecznie liczebność kadr zwiększyła się o 4%, przy czym wzrost nastąpił głównie w grupie nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych. Z przeprowadzonej przez Agnieszkę Wagner analizy wykształcenia nauczycieli w latach 80. wynika, że w roku szkolnym 1982/1983 jedynie 39,6% nauczycieli miało wykształcenie wyższe magisterskie, przy czym w szkołach wiejskich odsetek ten spadał do 24,9%. Studium nauczycielskie ukończyło 26,7% (wieś 31,6%), Pozostałe osoby uczące w polskich szkołach posiadały następujące kwalifikacje: wyższe zawodowe – 7,2% (wieś 6,5%), egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela 10,7% (wieś 12,5%), liceum pedagogiczne (miasto 8,8%, wieś 12,3%), średnie

---

<sup>31</sup> Wynik ten udało się osiągnąć, gdyż w roku szkolnym 1965/1966 wskaźnik osiągnął poziom 1:3,9133.

<sup>32</sup> Anita Suchowiecka, *System kształcenia zawodowego...*, op. cit., s. 153.

<sup>33</sup> Sylwia Wykusz, *Nauczyciele wobec stanu wojennego*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” nr XXVII, 2014, s. 342–344.

pedagogiczne (miasto 6,6%, wieś 12,2%)<sup>34</sup>. Dane te pokazują, że w latach 80. poziom wykształcenia pedagogów pozostawał niski, przy czym szczególnie trudną sytuację zauważyć można w szkołach wiejskich.

Ciekawych informacji na temat stanu oświaty początku lat 80. dostarcza raport opracowany w 1981 roku na zlecenie Biura Politycznego KC PZPR. W materiale tym mowa jest o wzroście niekorzystnych dysproporcji pomiędzy wsią i miastem oraz regresie systemu edukacji, przy czym za istotny wskaźnik zapaści polskiego szkolnictwa autorzy uznali zmniejszenie się liczby sal szkolnych oraz nauczycieli, a także redukcję nakładów na oświatę, które spadły od 1966 roku z 5,4% do 2,3% dochodu narodowego<sup>35</sup>. Z danych tych wynika, że na początku lat 80. kondycja polskiej szkoły była gorsza niż w poprzednich dekadach, a problemy kadrowe dotyczyły zarówno wykształcenia jak i liczby zatrudnionych nauczycieli.

Pracę pedagogiczną destabilizowała dodatkowo chwiejna sytuacja polityczna, która stanowić mogła kolejny czynnik demotywujący. Od ogłoszenia stanu wojennego w związku z działalnością opozycyjną zwolnionych zostało z pracy 342 nauczycieli, a prawie 187 internowano<sup>36</sup>. Większość z nich została ponownie zatrudniona, jednak tego typu zdarzenia oraz świadomość, że na dyrektorów szkół nałożono obowiązek informowania władz o osobach, których stosunek do ustroju i stanu wojennego budzi zastrzeżenia, wpłynęły na atmosferę w pracy, wywołując brak poczucia stabilności środowiska.

W połowie lat 80. do szkół dotarła odwilż, skutkująca z jednej strony większym przyzwoleniem na swobodę wypowiedzi, z drugiej zaś rozluźnieniem obowiązujących rygorów – uczniów zwolniono z obowiązku noszenia tarcz czy mundurków<sup>37</sup>, do liceów wprowadzono religioznawstwo<sup>38</sup>, nowe podręczniki historii były napisane bardziej obiektywnie od materiałów z poprzedniej dekady, a nauczyciele zyskali dużo większą wolność w zakresie przedstawianych uczniom treści, choć niekoniecznie z owej wolności korzystali. Jak pisze Zbigniew Osiński w obszernej analizie nauczania historii w okresie PRL: *W drugiej połowie lat osiemdziesiątych szkoła i nauczyciele mogli prowadzić pracę dydaktyczno-wychowawczą niezależnie od wymogów ideologii i bieżących racji politycznych. Mogli wychowywać zgodnie z ideałami ogólnoludzkimi. Taka postawa nie narażała ich, w przeciwieństwie do okresu stanu wojennego, na represje i zwolnienie*

<sup>34</sup> Barbara Wagner, *Strategia wychowawcza...*, op. cit., s. 161 i 166.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>36</sup> Sylwia Wykusz, *Nauczyciele...*, op. cit., s. 347.

<sup>37</sup> Anna Kulma, *Polska oświata 2020 w świadomości rodzica*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, (red.) Magdalena Śliwa, Ewelina Chodźko, Tygiel, Lublin 2020, s. 10.

<sup>38</sup> Barbara Wagner, *Strategia wychowawcza...*, op. cit., s. 207–208.

*z pracy. Jednakże, to czy szkoła wyzwoliła się od wpływów ideologii narzuconej w połowie lat czterdziestych, zależało od odwagi i osobowości dyrektorów i nauczycieli*<sup>39</sup>.

Jednocześnie jednak druga połowa dekady to okres narastającego kryzysu, co w oświacie – podobnie jak w innych obszarach – oznaczało problemy finansowe. W konsekwencji pogarszającej się sytuacji gospodarczej zamknięto wiele wydawnictw, bibliotek i świetlic, a w szkołach koniecznością stało się ograniczanie wydatków<sup>40</sup>. Spadające systematycznie nakłady na edukację, jeszcze bardziej zablokowały osłabiony system. W związku z niepokojącymi sygnałami w 1987 roku powołano Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, który po dwóch latach przedstawił dokument „Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, przedstawiający diagnozę stanu polskiej oświaty. W raporcie pokazano dane statystyczne, z których wynikało np., że do przedszkoli uczęszcza tylko połowa dzieci w wieku 3–6 lat, jedynie 43% absolwentów podstawówek uczy się w szkole z egzaminem maturalnym, a na studia zdaje ok. 10% dziewiętnastolatków. Jednocześnie zwrócono uwagę na negatywną selekcję w zawodzie nauczyciela i niedostateczne przygotowanie dużej części kadr, stosujących przestarzałe metody, a także na słabe wyniki uczniów i ich niskie kompetencje w zakresie takich podstawowych umiejętności jak liczenie, pisanie i czytanie. Jako przyczyny problemów polskiej oświaty wskazano braki finansowe, biurokratyczne zarządzanie placówkami, oderwanie systemu edukacji od środowiska uczniów, przeładowane i mało powiązane z realiami programy oraz brak efektywnego systemu budowania kadr, przy czym u źródła części tych negatywnych czynników leżała – zdaniem autorów diagnozy – przestarzała wizja polityki oświatowej, bazująca na nieadekwatnych do aktualnych potrzeb koncepcjach z lat 60.<sup>41</sup>

Zawarte w raporcie spostrzeżenia w dużym zakresie powtarzały wyniki diagnoz z lat 70. i początku dekady, pokazując jednocześnie, że zauważony w poprzednich raportach regres jeszcze bardziej się pogłębił. Niepokojące wyniki analizy skłoniły jego autorów do sformułowania postulatów zmian, przy czym za szczególnie ważne uznano podjęcie działań w zakresie: upowszechnienia przedszkoli i nauczania początkowego, większego ujednoczenia podstaw

<sup>39</sup> Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii...*, op. cit., s. 63.

<sup>40</sup> Magdalena Szczepanek, *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4 (26), 2018, s. 525.

<sup>41</sup> Zbigniew Osiński, *Nauczanie historii...*, op. cit., s. 77–78.

programowych różnego typu szkół ponadpodstawowych i zmian w systemie kształcenia oraz motywowania nauczycieli<sup>42</sup>.

Rozmowy na temat koniecznych reform stanowiły treść obrad „stolika oświatowego” zorganizowanego w ramach obrad okrągłego stołu. Zapowiedziany kierunek zmian określono jako 3D – deetatyzacja, demonopolizacja i decentralizacja<sup>43</sup>. Marsz w kierunku gruntownej reformy systemu edukacji rozpoczął się więc już w 1989 roku, ale w transformację ustrojową polska oświata wkraczała mocno utykając.

---

<sup>42</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 173.

<sup>43</sup> Małgorzata Szyszka, *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Roczniki Nauk Społecznych” t. 2 (38), 2010, s. 258.

## ROZDZIAŁ 2

# **Reformy lat 90. oraz zmiany wprowadzane do 2015 roku**

### **2.1. Pierwsze zmiany oraz prace nad założeniami reformy 1999 roku**

Przedstawione w raporcie z 1989 roku dane świadczące o złej kondycji polskiego systemu oświaty, a także kryzys gospodarczy lat 90. i wynikające z niego refleksje na temat niedostosowania absolwentów polskich szkół do oczekiwań wolnego rynku pracy, stały się przyczynkiem do dyskusji o konieczności zreformowania nieefektywnego systemu kształcenia oraz decyzji o utworzeniu w 1991 roku Biura ds. Reformy Szkolnej. Działania reformatorskie podjęto bardzo szybko, bo już na przełomie lat 1991/1992 opracowano podstawy programowe zawierające treści oraz efekty kształcenia, dając zarazem nauczycielom możliwość wyboru podręczników<sup>44</sup>, jednocześnie przyznano szkołom większą swobodę w zakresie zarządzania oraz wybierania dyrektorów w trybie konkursu, a także zniesiono monopol państwa w zakresie prowadzenia szkół, dopuszczając tworzenie placówek niepublicznych przez osoby prawne i fizyczne<sup>45</sup>. Zmiany te dawały polskim szkołom nieosiągalny w poprzednich dekadach zakres wolności, nie budziły więc większych kontrowersji i cieszyły się dużym społecznym poparciem.

Bardziej dyskusyjne okazały się zamieszczone w nowej ustawie o systemie oświaty dyspozycje dotyczące decentralizacji, zgodnie z którymi prowadzenie szkół podstawowych oraz przedszkoli przesunięto do obowiązkowych zadań własnych gminy. Nowe zasady miały obowiązywać w przypadku przedszkoli od 1 stycznia 1992 roku, a szkół od 1 stycznia 1994 roku, przewidziano tu jednak możliwość przesunięcia terminu na 1 stycznia 1996 roku<sup>46</sup>. Ze względu na problemy finansowe, gminy odwlekały przejęcie szkół podstawowych, jednocześnie szukano innych opcji oszczędności – zredukowano liczbę godzin nauki i zajęcia

---

<sup>44</sup> Magdalena Szczepanek, *Przemiany polskiego systemu...*, op. cit.

<sup>45</sup> Małgorzata Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, op. cit., s. 259–260.

<sup>46</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

pozaszkolne oraz likwidowano gabinety lekarskie<sup>47</sup>. W konsekwencji tych działań różnice w kondycji szkół miejskich i wiejskich przybierały na sile.

Tymczasem w latach 1993–1997 pojawiały się kolejne koncepcje uzdrowienia polskiego systemu oświaty, które jednak nie dochodziły do etapu wdrażania. W roku 1993 premier Hanna Suchocka przyjęła ministerialny projekt „Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych”. Ze względu na zmianę rządu nie został on jednak zrealizowany, podobnie jak przedstawione w roku 1997 przez nowego ministra oświaty Jerzego Wiatra „Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym”.

Do kontynuacji reform edukacji powrócono dopiero jesienią 1997 roku po kolejnej zmianie rządu, kiedy ministrem edukacji narodowej został Mirosław Handke. Efektem przedstawionej przez ekspertów diagnozy stanu oświaty, przeglądu dotychczasowych propozycji oraz opracowania nowych koncepcji była przedstawiona w styczniu 1998 roku publikacja „Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna”, której rozwinięcie stanowił ukończony w maju 1999 roku dokument „Reforma systemu edukacji, projekt”. Wśród głównych celów działań naprawczych wskazano poprawę jakości edukacji, upowszechnianie szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk<sup>48</sup>. Zaproponowany w projekcie pakiet reform obejmujący wydłużenie obowiązku szkolnego, zmianę struktury szkolnictwa, opracowanie nowych podstaw programowych, wprowadzenie zewnętrznych egzaminów po każdym etapie edukacji oraz zmiany zasad zatrudniania i awansu zawodowego nauczycieli, zaczęto wdrażać od września 1999 roku. Ze względu na wieloaspektowość i złożoność przeprowadzanej reformy, realizację niektórych elementów odłożono jednak na późniejsze etapy. Stosunkowo późno reforma edukacji objęła szkolnictwo zawodowe, przy czym koncepcja zmian w tym obszarze ulegała silnej modyfikacji.

## 2.2. Reforma ustroju szkolnego

Z nowych rozwiązań najwięcej dyskusji wywołała reforma ustroju szkolnego, a przede wszystkim propozycja wprowadzeniu do systemu dodatkowego szczebla, którą uzasadniano między innymi ideą powrotu do tradycji przedwojennych.

<sup>47</sup> Małgorzata Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, op. cit., s. 257.

<sup>48</sup> Robert Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, „Studia Europejskie” nr 3, 2004, s. 109.

Zgodnie z założeniami reformy, celem implementacji do polskiego systemu oświaty gimnazjów było oddzielenie najmłodszych uczniów od nastolatków oraz wydłużenie o rok cyklu kształcenia na obowiązkowych poziomach, co miało od-suwać w czasie moment, w którym podejmowana jest decyzja dotycząca wyboru szkoły średniego szczebla<sup>49</sup>. Wydłużenie edukacji i przesunięcie selekcji wraz z możliwością podniesienia poziomu kształcenia w lepiej przygotowanych gimnazjach, miało zarazem oddziaływać egalitaryzująco, wyrównując szanse młodzieży z różnych środowisk. W tym kontekście w dyskusji nad nowym projektem twórcy reformy podkreślali przede wszystkim duże rozbieżności w osiągnięciach edukacyjnych młodzieży miejskiej i wiejskiej<sup>50</sup>.

Reformę ustroju szkolnego podzielono na dwa etapy. Podczas pierwszego z nich miejsce ośmioklasowych podstawówek zajęła sześcioklasowa szkoła podstawowa oraz trzyklasowe gimnazjum. W roku szkolnym 2002/2003, kiedy gimnazjum ukończył jego pierwszy rocznik, rozpoczęto realizację drugiej fazy reformy, w ramach której absolwenci gimnazjów mogli kontynuować naukę w dostosowanych do nowej bazy szkołach wyższego stopnia średniego<sup>51</sup>. W związku z wydłużeniem cyklu nauki we wcześniejszych placówkach, nauka w liceach i technikach została skrócona.

Pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji wprowadzono mechanizm zewnętrznych ocen – szkołę podstawową miał kończyć sprawdzian kompetencyjny, gimnazjum – organizowany od 2002 roku egzamin gimnazjalny, a licea i technika

<sup>49</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, MEN, Warszawa 1999,

<sup>50</sup> „W Krakowie, Poznaniu, Trójmieście 70–80% młodych ludzi osiąga pełne średnie wykształcenie, a więc z maturą. Z tej młodzieży ponad połowa jest na studiach. Gdybyśmy jednak przeszli z tą samą statystyką do gmin wiejskich, relacje dokładnie się odwracają. Ledwie 20–30% młodzieży w tych gminach osiąga maturę”. Wypowiedź Ministra Mirosława Handke na posiedzeniu sejmu 2.07.1998 r. po pierwszym czytaniu projektu ustawy: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf/main/5E174551> [daty dostępu do wszystkich źródeł internetowych zostały podane w bibliografii].

<sup>51</sup> Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) – wyróżnia osiem poziomów szkół: 1) ISCED 0 – przygotowanie do nauki, realizowane w szkole podstawowej lub placówce wczesnej edukacji, trwające od roku do 2 lat; 2) ISCED 1 – szkoła podstawowa, obowiązkowa, trwająca od 4 do 10 lat, prowadząca ogólne nauczanie; 3) ISCED 2 – kontynuacja nauki z ISCED 1, szkoły średnie niższego stopnia, obowiązkowe, trwające od 2 do 4 lat, mogą być odrębną placówką, do której przechodzą uczniowie po zakończeniu szkoły podstawowej albo stanowić jednolitą strukturę ze szkołą podstawową (w tej sytuacji brak jest przejścia między poziomami); 4) ISCED 3 – szkoły średnie wyższego stopnia, trwające od 2 do 6 lat, zazwyczaj nieobowiązkowe, poprzedzone selekcją, od której zależy wybór jednej z kilku ścieżek kształcenia, zakończone egzaminem uprawniającym do wykonywania zawodu lub studiowania; 5) ISCED 4 – szkoły policealne; 6) ISCED 5 – szkolnictwo wyższe „krótki cykl”, o profilu zawodowym; 7) ISCED 6 – studia licencjackie; 8) ISCED 7 – studia magisterskie; 9) ISCED 8 – studia doktoranckie. Patrz: International Standard Classification of Education (ISCED), [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)).

oparta na nowych zasadach matura, która zaczęła funkcjonować od 2005 roku<sup>52</sup>. Podmiotem odpowiedzialnym za organizację egzaminów na wszystkich poziomach stała się utworzona na początku roku 1999 Centralna Komisja Egzaminacyjna, która realizować miała to zadanie we współpracy z ośmioma komisjami okręgowymi. Za koncepcją wprowadzenia zewnętrznego trybu oceniania przemawiała możliwość weryfikacji poziomu wiedzy i umiejętności uczniów różnych szkół w sposób obiektywny i porównywalny, ale także chęć sprawdzenia jakości kształcenia oferowanego przez konkretne placówki.

Wprowadzenie gimnazjów wywołało gorące dyskusje na temat wychowawczej roli szkoły, placówki te bowiem spotkały się z negatywnym przyjęciem dużej części środowiska nauczycielskiego oraz nieufnością rodziców, przy czym można było zauważyć, że poziom niechęci był szczególnie wysoki w tych regionach, w których skutecznie protestowano przeciwko reformie edukacji w latach 70. Gimnazja przez wiele lat postrzegane były jako szczególnie zagrożone zjawiskiem przemocy. Przeciwnicy tego typu placówek argumentowali, że zmiana szkoły i środowiska w momencie wchodzenia w okres adolescencji jest procesem trudnym, a konieczność zdobycia pozycji w nowej grupie rówieśniczej może zwiększać ryzyko zachowań przemocowych. Wątki te chętnie podchwyciły media podgrzewając temat i budując wokół gimnazjów czarny PR<sup>53</sup>, jednak realizowane przez różne ośrodki badania naukowe nie potwierdzały z reguły tezy o szczególnym nasileniu patologii w gimnazjach. Skala przemocy w polskich szkołach była (i jest) wysoka, ale zestawiając wyniki uzyskane w różnego typu placówkach, można zauważyć, że agresywne zachowania z zakresu przemocy fizycznej, psychicznej czy nawet seksualnej osiągały wyższy poziom w szkołach podstawowych. Gimnazjaliści byli częściej ofiarami agresji jedynie w przypadku cyberbullyingu, co wynikało prawdopodobnie przede wszystkim z ich wyższej aktywności w mediach społecznościowych<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2004, nr 199, poz. 2046, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20041992046/O/D20042046.pdf>.

<sup>53</sup> Przemysław Sadura, *Polityka PiS w kontekście reform edukacyjnych ostatniego półwiecza*, [w:] *Polski system edukacji – czego możemy się nauczyć?*, (red.) Dorota Szelewa, Michał Polakowski, Przemysław Sadura, Dorota Obidniak, Warszawskie debaty o Polityce Społecznej, nr 28, FES, Warszawa 2018, s. 10.

<sup>54</sup> Patrz np.: Agata Komendant-Brodowska, Anna Giza-Poleszczuk, Anna Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2011; Jadwiga Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Istotny wątek dyskusji wokół utworzenia gimnazjum stanowiła kwestia selekcji. W konsekwencji rozbicia ośmioklasowych podstawówek na sześcioklasową szkołę pierwszego stopnia oraz gimnazjum, cykl kształcenia rzeczywiście się wydłużył, natomiast oczekiwane przez twórców reformy odsunięcie w czasie selekcji nie wydaje się tak oczywiste, mieliśmy tu bowiem do czynienia z bardziej złożonym procesem.

W Europie funkcjonują trzy modele szkolnictwa obowiązkowego: model wczesnej selekcji, późnej selekcji oraz pośredni. W przypadku późnej selekcji (np. Dania) okres nauki w szkole podstawowej jest długi. Szybka selekcja (np. Niemcy) oznacza krótką podstawówkę, po której następuje przejście do szkoły drugiego stopnia<sup>55</sup>, przy czym w zależności od kompetencji, dzieci trafiają do różnego typu szkół. Opcja pośrednia (np. WB) to krótki okres nauki w szkole podstawowej, po której następuje przejście do szkoły drugiego stopnia, ale w tym modelu jest tylko jeden typ placówek i do niego trafiają wszystkie dzieci. Zwolennicy późnej selekcji podkreślają wagę faktu, że dzieci pozostają w tej samej grupie, co ma je uchronić przed stresem związanym ze zmianą otoczenia oraz pozwolić nauczycielowi na lepsze poznanie sytuacji i kompetencji ucznia. Za wczesną selekcją przemawia argument separacji najmłodszych i najstarszych dzieci oraz możliwość szybkiego wyłonienia uczniów mniej i bardziej zdolnych, pozwalająca na efektywne wykorzystanie środków. Opcja pośrednia pozwala na oddzielenie najstarszych i najmłodszych dzieci, brak tu jednak ostrej selekcji, co zwiększa szanse dzieci, które rozwijają się wolniej<sup>56</sup>.

Wraz z wprowadzeniem dodatkowego etapu nauki w postaci gimnazjów polski system edukacji przeszedł od modelu późnej selekcji do modelu pośredniego, w którym po ukończeniu sześciolletniej podstawówki wszystkie dzieci przechodziły do identycznej, obowiązkowej szkoły drugiego stopnia. Identyfikacja szkół drugiego stopnia w modelu pośrednim jest jednak w rzeczywistości fikcją, gdyż bardzo szybko zaczynają się one różnicować na placówki o lepszej i gorszej renomie, tworząc rynek konkurujących ze sobą szkół o różnym poziomie kształcenia. Przy czym równoległe do tego procesu odbywać się może dywersyfikacja wewnątrz szkoły, która tworzy słabe i mocne klasy. W tej sytuacji sprawdzian kompetencyjny przestaje być jedynie informacją dla rodziców, przydatną do dalszej orientacji dziecka w systemie, a staje się granicą podziału uczniów na lepszych i gorszych.

---

<sup>55</sup> Zgodnie z podziałem wprowadzonym przez Międzynarodową Standardową Klasyfikację Edukacji (ISCED) poziom ISCED 2.

<sup>56</sup> Bożena Kołaczek, *Systemy edukacyjne. Analiza porównawcza*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1999.

Przejście pomiędzy poziomami ISCED 1 oraz ISCED 2 w modelu pośrednim opiera się wprawdzie z reguły na zasadzie rejonizacji, która ma za zadanie niwelować ryzyko konkurencji między uczniami<sup>57</sup>. Zasada rejonizacji bywa jednak obchodzona, co szybko stało się widoczne również w Polsce, przede wszystkim w dużych miastach, gdzie rodzice dzieci z klasy średniej z reguły bez większych problemów mogli wybrać preferowane gimnazjum. Mechanizm ten dobrze opisuje Przemysław Sadura: *Indywidualne działania rodziców przyjęły formę rozmaitych praktyk, służących zapewnieniu dziecku miejsca w szkołach postrzeganych jako „lepsze”. Było to między innymi wyszukiwanie szkół o zwiększonej selekcji (szkoły językowe i muzyczne, w ostateczności społeczne, i prywatne), a następnie zwiększenie inwestycji w płatne kursy i korepetycje (językowe i inne) i lepsze przygotowywanie do egzaminów lub zmiana meldunku i deklarowanie nieprawdziwego adresu w celu wykorzystania zasady rejonizacji*<sup>58</sup>.

W konsekwencji opisanego powyżej zjawiska orientacja w kierunku różnych ścieżek kształcenia w rzeczywistości nie odsuwała się w czasie, ale zaczynała się już na poziomie ukończenia szkoły podstawowej, choć nie przebiegała tak ostro jak w przypadku modelu wczesnej selekcji, bo cały proces odbywał się w przestrzeni jednego typu placówek.

### 2.3. Wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego

Lata 90. to czas burzliwych dyskusji na temat wieku, w którym rozpoczynać się powinien obowiązek szkolny. Zwolennicy obniżenia wieku wskazywali na korzyści takiej decyzji dla rozwoju dziecka, jej pozytywny wpływ na wyrównywanie szans dzieci z różnych środowisk oraz argumenty dotyczące krajów Europy Zachodniej, w których nauka rozpoczyna się przeważnie wcześniej, co generuje korzyści w dwóch wskazanych wcześniej obszarach, a dodatkowo daje im konkurencyjną przewagę na światowym rynku pracy. Jednym z istotnych argumentów było też zwiększenie dostępności do przedszkoli poprzez przesunięcie najstarszej z czterech grup do szkoły<sup>59</sup>. Ze względu na konieczność przygotowania placówek szkolnych do przyjęcia młodszych dzieci oraz niechętny stosunek polskiego społeczeństwa do proponowanych rozwiązań, pierwsze działania w kierunku obniża-

---

<sup>57</sup> Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych (wersja robocza), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024, s. 15.

<sup>58</sup> Przemysław Sadura, *Polityka PiS w kontekście reform...*, op. cit., s. 4.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 10.

nia wieku rozpoczęcia nauki podjęto jednak dopiero w 2004 roku, a cały proces wprowadzania zmian zakończył się przeszło dekadę później.

W 2004 roku wprowadzono obowiązek odbycia przez dzieci sześciolatnie rocznego przygotowania przedszkolnego, który realizowany mógł być w oddziale przedszkolnym lub szkole<sup>60</sup>. Natomiast regulacje w zakresie obniżenia wieku obowiązku szkolnego zapowiedziała dopiero ustawa z 2009 roku, która z jednej strony nałożyła na gminy obowiązek zapewnienia miejsc w przedszkolach wszystkim pięcioletkom oraz miejsc w szkołach wszystkim sześciolatkom, z drugiej zaś obniżyła obowiązkowy wiek rozpoczynania nauki do sześciu lat<sup>61</sup>. W ustawie przewidziano jednak trzyletni okres przejściowy, w którym rodzice mogą decydować, czy chcą posłać dziecko do szkoły<sup>62</sup>.

Zgodnie z nowymi przepisami nauka sześciolatek w szkole miała być obowiązkowa od roku szkolnego 2012/2013, ale MEN przełożył ten termin na rok szkolny 2013/2014, co jednak nie okazało się ostateczną datą, bo uchwalona w sierpniu 2013 roku tzw. „ustawa sześciolatek”<sup>63</sup> ponownie przesunęła obniżenie wieku rozpoczęcia nauki – na wrzesień 2014 roku. Jednocześnie wprowadzono zasadę łagodzącą nowe przepisy, zgodnie z którą dzieci urodzone w drugiej połowie 2008 roku miały być kierowane do szkoły jedynie na wniosek rodziców. Pełen rocznik sześciolatek rozpoczął zatem naukę w pierwszej klasie dopiero w roku szkolnym 2015/2016, co przedłużyło okres przejściowy do 5, a w przypadku części dzieci nawet do 6 lat. Wprowadzone regulacje były dość elastyczne, bo umożliwiały odraczanie momentu przyjęcia dziecka do szkoły lub wycofanie go ze szkoły do końca grudnia, po pozytywnym zaopiniowaniu wniosku przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>64</sup>. Przyjęte rozwiązanie dawało zatem rodzicom dziecka sporą swobodę, co i tak jednak nie zaspokoilo oczekiwań przeciwników reformy.

Powolne i ostrożne wprowadzanie nowych regulacji było konsekwencją protestów części rodziców, chętnie wskazywanych przez bardziej konserwatywnych polityków oraz media i wynikających z nich obaw władz przed konsekwencjami

<sup>60</sup> Katarzyna Wal, *Blaski i cienie reform edukacyjnych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja”, nr 3, 2013, s. 134.

<sup>61</sup> Małgorzata Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, op. cit., s. 266.

<sup>62</sup> Uznano, że poza decyzją rodzica spełniony musi zostać warunek gotowości dziecka do rozpoczęcia edukacji w szkole, co oznacza, że dziecko albo uczęszczało wcześniej do przedszkola albo uzyskało pozytywną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej.

<sup>63</sup> Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2013, poz. 1265, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zmiana-ustawy-o-systemie-oswiaty-oraz-ustawy-o-zmianie-ustawy-o-18032364>

<sup>64</sup> Katarzyna Wal, *Blaski i cienie reform...*, op. cit., s. 134, 136.

niechętnego stosunku polskiego społeczeństwa do obniżania wieku rozpoczęcia szkolnego. W dyskursie publicznym pojawiały się zarzuty, że polska szkoła nie jest przygotowana do zajęcia się sześciolatkami, a nauka w niej oznaczać będzie dla nich przeciążenie, stres, oddalenie od domu oraz bezpiecznego znanego środowiska. Najbardziej zaangażowane w organizację szerokich działań protestacyjnych było Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców, koordynujące akcję „Ratujmy maluchy”, w ramach której w 2013 roku udało się zebrać podpisy pod wnioskiem o żądanie referendum od przeszło pół miliona osób. W narracji przygotowywanych przez tę inicjatywę spotów, w których występowali również znani celebryci, szkoła przedstawiana była jako zagrożenie, przed którym należy uchronić dzieci, aby nie stały się wytresowanymi trybikami systemu<sup>65</sup>. Przeciwno sześciolatkom w szkołach protestowały też niepubliczne przedszkola, argumentując, że placówki szkole nie są przystosowane do potrzeb maluchów, a jednocześnie żądając przyznania przedszkolom niepublicznym dotacji w wymiarze identycznym z publicznymi placówkami.

Wątpliwości w zakresie przystosowania szkół do przyjęcia sześciolatków nie podzielała Najwyższa Izba Kontroli, która podczas przeprowadzonej w lipcu 2014 roku kontroli zauważyła wprawdzie pewne problemy z ergonomią stołówek i toalet, natomiast wyposażenie sal lekcyjnych, opiekę świetlicową, liczebność grup oraz kadry oceniła pozytywnie. We wnioskach końcowych NIK zauważył zarazem że od roku 2013 nastąpiła wyraźna poprawa przygotowania placówek na przyjęcie sześciolatków<sup>66</sup>.

Mimo pozytywnej opinii NIK, argumentów dotyczących innych europejskich krajów oraz prowadzonych przez zwolenników reformy kampanii edukacyjnych, poziom niechęci polskiego społeczeństwa do obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego utrzymywał się na wysokim poziomie, co pokazują wyniki kolejnych badań prowadzonych przez CBOS i OBOP, w których odsetek przeciwników wcześniejszej szkolnej edukacji utrzymywał się na poziomie 62–75% respondentów<sup>67</sup>. Coraz lepsze przygotowanie placówek edukacyjnych spowodowa-

<sup>65</sup> Patrz np. *Dorociński i Cichopek przeciw sześciolatkom w szkołach: Nie pozwólcie, żeby wasze dziecko zostało trybikiem*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/696027,dorocinski-i-cichopek-przeciw-szesciolatkom-w-szkolach-nie- pozwolcie-zeby-wasze-dziecko-zostalo-trybikiem-wideo.html>.

<sup>66</sup> NIK sygnalizował również ryzyko problemów wynikających z konieczności organizacji lekcji w systemie zmianowym ze względu na oczekiwany wzrost liczby dzieci w klasach pierwszych, ten problem dotyczyć miał jednak tylko momentu przejścia na nowy model. NIK: *Gotowość szkół na sześciolatki potwierdzona*, <https://www.portaloswiatowy.pl/wazne-wydarzenia-dla-szkol-i-przedszkoli/nik-gotowosc-szkol-na-szesciolatki-potwierdzona-5174.html>.

<sup>67</sup> Przykładowo: CBOS 1999 – przeciwne 75%; CBOS 2009 – 64%, OBOP 2011 – 72%, CBOS 2013 – 62%, CBOS 2014 – 73%, za: Agata Rzymelka-Frąckiewicz, *Sześciolatek w szkolnej*

ło jednak, że argument dotyczący tej kwestii stopniowo tracił na sile, dominować za to zaczął – zarówno w wynikach badań jak i w publicznym dyskursie – argument o nieprzygotowaniu sześciolatków, które nie są dostatecznie dojrzałe do szkoły.

## 2.4. Finansowanie szkół i jego konsekwencje

Poza przebudową struktury systemu szkolnictwa, reforma przyniosła istotne zmiany w sposobie finansowania szkół, którego punktem wyjścia była przeprowadzona w 1990 roku reforma samorządowa. Jak już wcześniej wspomniano, od roku 1994 (maksymalnie 1996) przedszkola i szkoły podstawowe znalazły się w gestii gmin, które później objęły też pieczę nad gimnazjami. Szkoły zawodowe oraz licea, po wprowadzeniu nowego podziału administracyjnego, podporządkowano powiatom. Nowy układ zależności powiązano ze zmianą sposobu finansowania szkolnictwa, który oparty został na zasadzie subwencji oświatowych przekazywanych samorządom, a następnie konkretnym placówkom.

Wysokość przekazywanych kwot wyliczano odtąd na podstawie algorytmów opublikowanych w załączniku do wydanego w grudniu 1999 roku rozporządzenia, przy czym w zaproponowanych wzorach kluczową rolę odgrywała liczba uczniów<sup>68</sup>. Taka konstrukcja sposobu finansowania gwarantować miała adekwatny do obciążeń podział środków oraz większą rentowność szkół i ich decentralizację, a zarazem lepszą jakość nauczania, zakładano bowiem, że konkurujące o uczniów placówki zmuszone zostaną do rozbudowywania oferty oraz podnoszenia jakości usług.

Przekazanie zwierzchnictwa nad szkołami samorządom w bardzo dużym stopniu zdecentralizowało system oświaty, a zarazem oznaczało wzrost demokracji i rozwój lokalnych społeczności, jednocześnie jednak w przypadku mniej zamożnych gmin, powodowało problemy z finansowaniem szkół, stwarzając ryzyko likwidacji nierentownych placówek. Mechanizm subwencji oświatowej podążającej za uczniem w korzystniejszej sytuacji postawił duże placówki, w których koszty stałe rozłożyły się na większą liczbę osób<sup>69</sup>. W gorszym poło-

---

*lawce: obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 61–68.

<sup>68</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, Dz.U. 1999, nr 111, poz. 1284, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19991111284>.

<sup>69</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o systemie finansowania oświaty*, MEN, Warszawa 2000.

zeniu znalazły się szkoły wiejskie oraz szkoły wymagające większych nakładów finansowych, np. zawodowe, albo kształcące osoby z niepełnosprawnościami.

W celu zminimalizowania tych problemów wprowadzono przepisy regulujące zastosowanie w algorytmach specjalnych wag, mających na celu wyrównywanie ewentualnych dysproporcji. Zgodnie ze wspomnianym wcześniej załącznikiem do rozporządzenia w sprawie subwencji, wagi te od 1 stycznia 2000 roku wynosiły przykładowo:

- dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych na terenach wiejskich: 0,33;
- dla uczniów zawodowych szkół ponadpodstawowych: 0,15;
- dla uczniów szkół sportowych: 0,20;
- dla uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych i gimnazjach: 0,25;
- dla uczniów w klasach integracyjnych w szkołach podstawowych i gimnazjach: 3,00;
- dodatek na dofinansowanie dowozu dzieci niepełnosprawnych lub mieszkających na terenach wiejskich: 0,30<sup>70</sup>.

Zaproponowany mechanizmu wyrównywania kosztów był słusznym kierunkiem, okazał się jednak niewystarczający, w związku z czym subwencja oświatowa niekorzystnie wpłynęła na sytuację szkół wiejskich i zawodowych oraz kształcących osoby z niepełnosprawnościami. W przypadku szkół wiejskich zaproponowane wagi nie pokrywały z reguły kosztów utrzymania mniejszych placówek, co doprowadziło do ich likwidacji. Konsekwencją takiej decyzji była konieczność zwolnienia lub przesunięcia nauczycieli, niezadowolenie rodziców oraz obowiązek organizacji dowozu uczniów mieszkających w odległości dalej<sup>71</sup> od szkoły, przy czym zaproponowany przez państwo dodatek na dofinansowanie transportu okazał się niewystarczający, co zaowocowało cięciem kosztów oraz poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań. W raportach kontroli przeprowadzanych przez NIK w pierwszych latach po wprowadzeniu reformy znaleźć można informacje o nieprawidłowościach systemu dowozu, problemach z przestarzałym sprzętem, przewoźnikach bez odpowiednich zezwoleń, braku opieki i wiat oraz długim (czasem kilkugodzinnym) oczekiwaniu dzieci na transport<sup>72</sup>. Brak

<sup>70</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji..., op. cit.

<sup>71</sup> Klasy I–IV powyżej 3 km, klasy V–VIII powyżej 4 km.

<sup>72</sup> Patrz np.: NIK, *Wykonywanie przez gminy obowiązku dowożenia dzieci i uczniów do przedszkoli i szkół – informacja o wynikach kontroli*, LPO.430.003.2016, Nr ewid. 154/2016/P/16/086/LPO.

wystarczających środków na transport odbił się więc na jakości usług, obciążając w konsekwencji uczniów i ich rodziny.

Jednocześnie w przypadku ośrodków miejskich zaobserwowano inny niekorzystny proces wynikający z przyjętego algorytmu, jakim było powstanie bardzo dużych placówek z wieloma równoległymi klasami, które przy zależnym od liczby uczniów sposobie finansowania szkół okazały się bardziej opłacalne. To zjawisko wywołało kolejne obawy oraz pytania, czy mocno rozbudowana szkoła jest w stanie realizować cele wychowawcze, lękano się bowiem, że anonimizacja społeczności uczniowskiej zwiększać może ryzyko występowania różnego typu dysfunkcji, a nawet patologii<sup>73</sup>. Zakładając, że wraz ze wzrostem liczby uczniów, maleje częstotliwość kontaktów między uczniem a nauczycielem, można mieć wątpliwości, czy nauczyciele w dużych szkołach mają możliwość kontroli oraz budowania więzi, które pozwoliłyby na poznanie sytuacji rodzinnej uczniów oraz ich problemów i wzajemnych relacji.

## 2.5. Zawód nauczyciela

Trzecią istotną zmianą, którą przyniosła reforma była nowa regulacja zawodu nauczyciela, zawarta w pierwszym rządzie w zmodyfikowanej w 2000 roku Karcie Nauczyciela<sup>74</sup>. W związku z ideą podnoszenia jakości kształcenia wprowadzono ścieżkę awansu nauczycieli, która – poprzez określenie wyższych wymogów – miała stanowić motywację do podnoszenia kwalifikacji. Nowa struktura awansu zawodowego objęła cztery szczeble: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany, przy czym tylko dwie ostatnie grupy objęły gwarancje stałego zatrudnienia. Dodatkowym poziomem stał się profesor oświaty – tytuł honorowy nadawany przez ministra nauczycielom dyplomowanym z 20-letnim stażem oraz szczególnym dorobkiem. Na wspomnianych czterech szczeblach oparto zasady wynagrodzenia, które nie były już uzależnione od wykształcenia i długości zatrudnienia, ale od osiągnięć zawodowych. Zgodnie z tą zasadą średnie wynagrodzenie zasadnicze nauczyciela stażysty wynosić miało 82%, nauczyciela kontraktowego – 125%, nauczyciela mianowanego – 175%, a nauczyciela

---

<sup>73</sup> Justyna Godlewska, Emilia Jaroszevska, *Edukacja, wiedza i umiejętności: szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, [w:] *Polityka społeczna*, (red.) Grażyna Firlit-Fesnak, Jacek Męcina, PWN, Warszawa 2018.

<sup>74</sup> Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2000, nr 19, poz. 239, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000190239>.

dplomowanego – 225% kwoty bazowej określonej dla pracowników państwowej sfery budżetowej<sup>75</sup>.

Awans na kolejny poziom związany był z koniecznością spełnienia kryteriów dotyczących wymaganego stażu, dorobku, jakości pracy dydaktycznej, posiadanych kompetencji i realizacji wskazanych na liście zadań. Przejście od stażysty do nauczyciela kontraktowego poprzedzała rozmowa kwalifikacyjna, przy czym stażysta został też zobowiązany do stworzenia planu rozwoju, którego realizację koordynował opiekun stażu. Do uzyskania poziomów nauczyciela mianowanego oraz dyplomowanego konieczne stało się zdanie egzaminu<sup>76</sup>. Zmodyfikowana struktura awansu miała promować aktywność i działać motywacyjnie poprzez stymulowanie kadry nauczycielskiej do rozwoju, ustawicznej pracy nad samodoskonaleniem i ciągłego podnoszenia kwalifikacji. W odpowiedzi na nowe rozwiązania szybko wykształcił się rynek edukacyjny oferujący różnorakie możliwości doskonalenia zawodowego, choć poziom części tej oferty budził wątpliwości. W roku 2015 roku wśród nauczycieli bardzo wyraźnie dominowały dwie najwyższe kategorie zatrudnienia, które łącznie objęły przeszło 3/4 pracowników, przy czym 53% stanowili nauczyciele dyplomowani, a 24,4% nauczyciele mianowani<sup>77</sup>. Dane te pokazują, że nowy system zmotywował pracowników oświaty do aktywności i podnoszenia kwalifikacji, choć można dyskutować, na ile spełnienie formalnych wymogów oddaje rzeczywiste kompetencje pedagoga.

Mocno rozbudowane wymagania formalne w zakresie awansu, przy jednoczesnym zwiększeniu odpowiedzialności i powierzeniu nauczycielom nowych zadań (np. prowadzenie rozbudowanej dokumentacji, wybór/tworzenie programów, opisowe oceny, nowe metody nauczania) dodatkowo obciążały kadry. Nowym regulacjom towarzyszyło wprawdzie podniesienie płac, ale ich poziom nadal nie był postrzegany jako wystarczający. Ponadto, w mocno zdecentralizowanym systemie oświaty zarówno decyzja o zatrudnieniu, jak i wypłata wynagrodzeń znalazła się w gestii samorządów, które oddolnie określały regulaminy płacowe i decydowały o wypłacie dodatków oraz nagród, a także o zakresie

<sup>75</sup> Zgodnie z Kartą Nauczyciela do wynagrodzenia nauczycieli poza wynagrodzeniem zasadniczym wliczono: dodatki (za wysługę lat, za warunki pracy, motywacyjny, funkcyjny), wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe oraz zastępstwa, nagrody i inne świadczenia wynikające ze stosunku pracy.

<sup>76</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000700825> oraz Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 260, poz. 2593, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20042602593>.

<sup>77</sup> Danuta Piróg, *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 14, 2018, s. 501.

zajęć organizowanych po godzinach lekcyjnych<sup>78</sup>. Jednocześnie w konsekwencji przebudowy struktury szkolnictwa wielu nauczycieli musiało zmienić miejsce zatrudnienia, ponieważ liczba uczniów liceów i techników, a także dużej części zasadniczych szkół zawodowych miała się zmniejszyć o jedną czwartą. Konieczność redukcji dotknęła też, choć w mniejszym stopniu, nauczycieli podstawówek. W związku z potrzebą stworzenia kadr do pracy w gimnazjach „nadwyżkowi” pracownicy innego typu szkół przesunięci mogli być do nowo tworzonych placówek, co jednak często oznaczało dłuższe dojazdy do pracy i konieczność przygotowania zajęć do zupełnie innych programów, a w przypadku nauczycieli pracujących wcześniej w szkołach średnich mogło być postrzegane jako degradacja.

W konsekwencji wspomnianych zmian zaobserwowano pewne negatywne tendencje, które przynajmniej częściowo powiązać można z reformą oświaty. Zwiększony zakres obciążeń przy niezadawalających zarobkach zniechęcił do podejmowania pracy w oświacie większość absolwentów, a zarazem nasilił zjawisko widocznej już od kilku dekad negatywnej selekcji. Zgodnie z wynikami badań prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim pokazały, że karierą nauczyciela zainteresowani byli przeważnie gorsi kandydaci, a jedynie 4% najlepszych studentów chciało w przyszłości pracować w szkole<sup>79</sup>, dane NIK pokazują z kolei, że na studiach nauczycielskich dominowały osoby, które w szkole średniej miały słabe wyniki w nauce. Badania prowadzone przez EOOD PIAAC w latach 2011–2016 pokazały, że kompetencje polskich nauczycieli na tle ogółu osób z wyższym wykształceniem były w przypadku Polski niższe niż w większości badanych krajów zarówno w zakresie myślenia matematycznego jak i rozumienia tekstu<sup>80</sup>. Relatywnie niskie kompetencje dużej części nauczycieli potwierdziły też badania Instytutu Badań Edukacyjnych, które wykazały, że polscy nauczyciele mieli mniejsze umiejętności rozumowania matematycznego niż absolwenci innych kierunków<sup>81</sup>. Jednocześnie grupa osób pracujących w oświacie systematycznie się starzała<sup>82</sup>, przy czym nic nie wskazywało na przyszły wzrost zainteresowania tą profesją, bo badania PISA realizowane w latach 2012–2015 pokazały,

<sup>78</sup> Anna Kulma, *Polska oświata...*, op. cit., s. 15.

<sup>79</sup> Mikołaj Herbst, *Wynagrodzenia nauczycielskie – kto ma rację?*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2018/04/17/wynagrodzenia-nauczycielskie-kto-ma-racje/>.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019 – Polska*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2019, s. 4–6.

<sup>82</sup> W roku 2017 w wieku powyżej 50 lat była jedna trzecia nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, przy czym szczególnie szybko starzała się populacja nauczycieli angielskiego i matematyki. *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019...*, op. cit., s. 6.

że odsetek piętnastolatków chętnych do zawodu nauczyciela spadł o połowę<sup>83</sup>. Przytoczone powyżej analizy prognozowały nasilenie się problemu obsadzenia szkolnych etatów w kolejnych dekadach.

## 2.6. Programy nauczania

### Najważniejsze zmiany

Innym istotnym obszarem wprowadzanych reform były zmiany w zakresie programów szkolnych. Zaproponowane w latach 90. podstawy programowe zawierające treści oraz efekty kształcenia przeistoczyły się z zestawu nakazów dla nauczyciela w wytyczne adresowane do nauczycieli, szkół oraz autorów podręczników i programów, pozwalając na dużo swobodniejsze kształtowanie procesu pracy z uczniem. Nauczyciele uzyskali nie tylko możliwość wyboru podręcznika i programów, ale również szansę tworzenia własnych autorskich programów, ewidencjonowanych i dopuszczanych do realizacji po akceptacji MEN. Na podobnej zasadzie do MEN można było też zgłosić propozycję podręczników. W 2009 roku wydano rozporządzenie, zgodnie z którym o dopuszczeniu do realizacji programu nie decydowało już ministerstwo, ale dyrektor szkoły, po konsultacjach z radą pedagogiczną oraz przedstawicielami rodziców<sup>84</sup>. W konsekwencji implementowanych zmian proces nauczania został jeszcze bardziej zdecentralizowany, a nauczyciele mogli realizować lekcje w oparciu o swój program, wybrać jedną z opcji rekomendowanych przez ministerstwo albo zmodyfikować program przygotowany przez innego autora, uzasadniając wprowadzane zmiany.

W momencie wprowadzania reformy nauczyciele z reguły nie byli przygotowani do tworzenia programów, a w związku ze wspomnianymi wcześniej zmianami w zakresie regulacji zawodu zostali obciążeni nowymi obowiązkami, w konsekwencji czego w pierwszym okresie raczej rzadko realizowano autorskie pomysły. Ogółem w latach 2000–2015 powstało średnio po 30 programów do każdego z przedmiotów<sup>85</sup>. Jednocześnie w środowisku pedagogów przeważał pogląd, że podstawy programowe są przeładowane i niedostosowane do poziomu uczniów

---

<sup>83</sup> IBE, Raport PISA 2015, <https://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Raport-PISA-2015-rozszerzony.pdf>.

<sup>84</sup> Katarzyna Wal, *Blaski i cienie reform...*, op. cit., s. 136.

<sup>85</sup> Joanna Leek, *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, (red.) Małgorzata Kamińska, NOVUM, Płock 2015.

oraz czasu przeznaczanego na realizację przedmiotu, w związku z czym uczniowie polskich szkół nadal tkwią w systemie nauki encyklopedycznej i nie są uczeni samodzielnego myślenia. Główne zarzuty w tym zakresie dotyczyły zbyt krótkiego liceum, w którym częściowo powtórzono treści z gimnazjum i pozostawiono za mało czasu na nowe tematy, w związku z koniecznością przygotowania uczniów do matury oraz pojawiającym się już od drugiej klasy profilowaniem, oznaczającym wybór różnych ścieżek.

Reforma przyniosła też zmianę metod pracy w klasach I–III. Obowiązujący dotychczas system klasowo-lekcyjny zastąpiono w 1999 roku nauczaniem zintegrowanym, które z jednej strony miało łagodzić przejście od przedszkola do szkoły, z drugiej zaś pozwalać na bardziej holistyczne i całościowe, a zarazem naturalne przekazywanie wiedzy. Zgodnie z nowymi zasadami lekcje w klasach początkowych zaczęto prowadzić bez podziału na przedmioty, łącząc ze sobą treści z różnych dziedzin edukacji (np. polonistyczna, przyrodnicza, społeczna). Zrezygnowano też ze stosowania 45-minutowych jednostek lekcyjnych, na rzecz zajęć i przerwy dostosowanych do możliwości uczniów<sup>86</sup>. Liczba uczniów w klasie miała być ograniczona, aby nauczyciel był w stanie zbudować z nimi głębsze relacje i lepiej poznać indywidualne cechy.

W stosunku do koncepcji reformy edukacji w klasach I–III pojawiały się zarzuty, że opracowane przez MEN dokumenty i informatory zawierają głównie ogólniki, a nauczycielom ani nie wytłumaczono dokładnie pojęcia edukacji zintegrowanej, ani nie przygotowano ich do prowadzenia lekcji w oparciu o tę koncepcję, co spowodowało wyraźny rozdźwięk między teoretycznymi założeniami a praktyką<sup>87</sup>. Nisko oceniono też treści nowych programów nauczania (duża część projektów stanowiła oddolną inicjatywę nauczycieli), z których większość zdaniem ekspertów była chaotyczna, na niskim poziomie, bez podbudowy teoretycznej i odniesienia do wiedzy z zakresu rozwoju dziecka<sup>88</sup>. Jeszcze więcej negatywnych ocen wywołała zmiana podstaw programowych z 2009 roku wprowadzająca pojęcie edukacji wczesnoszkolnej.

Zdaniem pedagogów i naukowców nowa podstawa programowa ukierunkowana została na przeciętnego ucznia, nie uwzględniając różnic poziomów oraz cech indywidualnych, a ponadto proponowała podział treści kształcenia na

---

<sup>86</sup> Jolanta Karbowniczek, *Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I–III. Podręcznik*, Lubelska Akademia WSEI, Lublin 2024.

<sup>87</sup> Patrz np. Małgorzata Głowska-Sołdatow, *Założenia kształcenia zintegrowanego a praktyka szkolna*, [w:] *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, (red.) Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008.

<sup>88</sup> Elżbieta Marek, *Ewolucja programów kształcenia zintegrowanego w Polsce*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8, 2019, s. 20, 26.

obszary adekwatne do realizowanych na drugim poziomie przedmiotów, co słabo korespondowało z ideą nauczania zintegrowanego<sup>89</sup>. Podobną sprzeczność zawierała podstawa programowa z 2014 roku, która jednak przyniosła pewne pozytywne zmiany – zwróciła uwagę na konieczność uwzględniania zróżnicowanych kompetencji dziecka (w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz wybitnie zdolnych) oraz lepiej precyzowała metody pracy nauczyciela, który miał stać się animatorem motywującym dzieci do samodzielnego odkrywania wiedzy. Istotnym działaniem na tym etapie reformy był zorganizowany przez ministerstwo konkurs na opracowanie innowacyjnych programów wdrażania założeń programowych, w którym wybrano 13 dobrze przygotowanych propozycji zawierających platformy e-learningowe dla uczniów i nauczycieli<sup>90</sup>.

Pisząc o kwestii programów nauczania, warto dodać, że reforma lat 90. przyniosła też zmianę zasad oceniania uczniów. W młodszych klasach zamiast tradycyjnego systemu liczbowego wprowadzono oceny opisowe oraz obrazkowe (np. kwiatek, słońeczko, uśmiechnięta buzia). W starszych klasach w większości szkół skalę 2–5 zamieniono na 1–6, przy czym w przypadku niektórych przedmiotów możliwe stały się też inne systemy (np. przy ocenie z zachowania zasada przydzielania każdemu uczniowi 100 punktów, które stopniowo traci w przypadku łamania reguł).

Istotną z punktu widzenia programu zmianą było stworzenie w szkołach podstawowych i gimnazjach wychowawczo-dydaktycznych ścieżek edukacyjnych (edukacja: czytelnicza, ekologiczna, europejska, filozoficzna, kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej, medialna, prozdrowotna, regionalna oraz wychowanie do życia w społeczeństwie). Wraz z kolejnymi latami poszerzała się też oferta zajęć z języków obcych, przy czym realizowaną wcześniej obowiązkowo w klasach IV–VIII oraz liceum naukę języka rosyjskiego zastępowano lekcjami angielskiego lub języków innych krajów zachodnich. Nacisk na kompetencje lingwistyczne uczniów wzrósł szczególnie od 2008 roku – zgodnie z nowymi zasadami nauka języka obcego miała się rozpoczynać w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a drugiego języka, w pierwszej klasie gimnazjum. W celu weryfikacji wyników w tym zakresie zarówno do egzaminu gimnazjalnego (od roku szkolnego 2008/2009) jak i do kończącego podstawówkę sprawdzianu kompetencyjnego (od roku szkolnego 2015/2016) wprowadzono język obcy<sup>91</sup>. Jednocześnie katalog

---

<sup>89</sup> Sławomira Sadowska, *Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością – „druzgocące fakty dokonane” czy postęp?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 38, nr 3, 2017, s. 13.

<sup>90</sup> Elżbieta Marek, *Ewolucja programów...*, op. cit., s. 21, 23, 26–27.

<sup>91</sup> Joanna Leek, *Ewolucja podstaw programowych...*, op. cit.

zajęć został poszerzony o dwa nowe przedmioty – wiedzę o życiu seksualnym człowieka oraz religię. Ponieważ wywołały one (i wywołują do dziś) wiele dyskusji, warto nieco bliżej przyjrzeć się obydwu wątkom.

## Dyskusje wokół nauki religii

Religia powróciła do polskich szkół już w roku szkolnym 1990/1991 na podstawie wydanej na miesiąc przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego instrukcji MEN, dopiero rok później kwestię tę uregulowała nowa ustawa o oświacie, a w 1993 roku – Konkordat. Zgodnie z przyjętymi zasadami lekcje religii w wymiarze dwóch godzin tygodniowo miały być obowiązkowo organizowane w przedszkolach, szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Uczniowie powyżej 18. roku życia sami decydowali o udziale w zajęciach, zaś w niższych placówkach uczestniczyli w lekcjach religii za zgodą rodziców. Alternatywę dla religii stanowić miała etyka, przy czym z wybranego przedmiotu uczeń otrzymywał ocenę, jednak nie miała ona wpływu na promocję do kolejnej klasy<sup>92</sup>.

Zwolennicy nauczania religii w szkołach uznali jej obecność za wyraz wolności stanowiący symboliczne odejście od czasów komunizmu, przeciwnicy – widzieli w tym fakcie złamanie zasady wolności sumienia i wyznania oraz naruszenie świeckiego charakteru szkoły. Już 17 sierpnia 1990 roku instrukcja MEN została zaskarżona do Trybunału Konstytucyjnego przez Rzecznika Praw Obywatelskich Ewę Łętowską, która za niezgodne z konstytucją uznała wprowadzenie nowego przedmiotu z pominięciem Sejmu. Pojawiające się w kolejnych latach protesty podnosiły argumenty światopoglądowo-proceduralne, ale także zarzuty wywieranych na rodziców nacisków, presji środowiskowej, umieszczania lekcji religii w środku planu, braku alternatywnych zajęć z etyki oraz kwestię kosztów. Przykładowo uruchomiona w 2015 roku inicjatywa „Świecka szkoła”, postulowała wycofanie się z finansowania nauki religii przez państwo (autorzy projektu szacowali koszt na 1,350 mld zł) oraz ograniczenie jej nauczania w szkołach do opcji możliwej jedynie na wniosek złożony przez rodziców (szkoły podstawowe i gimnazja) lub uczniów (szkoły ponadgimnazjalne)<sup>93</sup>.

<sup>92</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19920360155>.

<sup>93</sup> Dagmara Głuszek-Szafranec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, „Politeja” nr 46, 2017, s. 269.

Podobne inicjatywy stawały się katalizatorem szerszej medialnej dyskusji, nie przekładały się jednak na konkretne zmiany<sup>94</sup>, co ma zapewne również związek z głosem opinii publicznej, bowiem z badań realizowanych przez różne instytucje wynika, że liczba zwolenników nauczania religii w szkołach od początku przeważała. Według badań OBOP realizowanych tuż przed wprowadzeniem religii do szkół, za pozostawieniem religii w punktach katechetycznych opowiedziało się 39% Polaków, 37% za nauczaniem fakultatywnym w szkole, a 22% za nauczaniem obowiązkowym w szkole<sup>95</sup>. Przy czym analizując dane z różnych lat zauważyć można wzrost aprobaty, przykładowo zgodnie z wynikami badań CBOS w 1990 roku przeciwne obecności religii w szkole było 28% Polaków zaś w roku 2015 już tylko 16%<sup>96</sup>.

Co ciekawe, równoległe do wzrostu akceptacji nauczania religii w polskich szkołach spadało z każdym rokiem uczestnictwo uczniów w tych lekcjach, przy czym wyraźnie wyższy był ów spadek w przypadku uczniów szkół średnich, czyli osób podejmujących decyzję samodzielnie. Przykładowo, według danych Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego, w latach 2018–2022 odsetek uczniów uczęszczających na lekcje religii zmniejszył się w liceach ogólnokształcących: z 80,8% na 60,1%; w technikumach z 81,6% na 65,7% (jednocześnie wystąpiło duże zróżnicowanie regionalne – w diecezji przemyskiej chodziło na religię 96,5% uczniów, w Warszawie – 59,8%)<sup>97</sup>. Jeszcze wyraźniej spadek zainteresowania młodzieży religią widać w badaniach CBOS, które pokazują, że liczba osób deklarujących udział w lekcjach z tego przedmiotu zmniejszyła się z 93% w roku 2010 do 70% w roku 2018 i 54% w roku 2021<sup>98</sup>. Zjawisko to przypisuje się w głównej mierze widocznej, szczególnie w młodym pokoleniu, zmianie systemu wartości, ale powodem może być też niska jakość zajęć realizowanych przez katechetów świeckich, których odsetek wśród nauczycieli religii stale wzrasta<sup>99</sup>. Co ciekawe, przez blisko dwie dekady uczestnictwo w lekcjach religii rosło, odwrócenie tej tendencji w 2010 roku jest więc interesującą zmianą i może stanowić ciekawy obszar do dalszych badań.

<sup>94</sup> Zmiany wprowadzone w 2024 roku opisane zostaną w dalszej części książki.

<sup>95</sup> Witold Jedynek, *Nauczanie religii w polskich szkołach – sukces czy porażka?*, „Poznańskie Studia Teologiczne” t. 32, 2018, s. 215.

<sup>96</sup> Dagmara Głuszek-Szafraniec, *Nauczanie religii...*, op. cit., s. 276–277.

<sup>97</sup> Wiktor Jedynek, *Nauczanie religii...*, op. cit.; Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, <https://iskk.pl/religia-w-szkole-2018-2023/>.

<sup>98</sup> CBOS, *Polski pejzaż religijny – z bliższego planu*, Komunikat z badań Nr 91/2022, s. 5.

<sup>99</sup> Katecheci świeccy są najniżej ocenianą przez uczniów grupą osób nauczających religii. W 1992 roku stanowili oni 36,8%, a w roku 2022 już 59,6% nauczycieli tego przedmiotu. Patrz: Wiktor Jedynek, *Nauczanie religii...*, op. cit.; Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, op. cit.

## Dyskusje wokół edukacji seksualnej

Edukacja seksualna pojawiła się w polskim systemie oświaty w latach 70. i początkowo realizowana była w szkołach ponadpodstawowych jako element „przysposobienia do życia w rodzinie socjalistycznej”. W latach 80. zrezygnowano ze słowa socjalistyczna, a w drugiej połowie dekady przedmiot stał się obligatoryjny i wydano do niego podręcznik, który jednak w związku z protestami części rodziców został wycofany. W 1993 roku ustawa o planowaniu rodziny nałożyła obowiązek prowadzenia zajęć z zakresu wychowania seksualnego na szkoły ponadpodstawowe oraz podstawowe. Zgodnie z wydanym na jej podstawie zarządzeniem MEN, zadanie to miało być realizowane na różnych przedmiotach według planu koordynowanego przez wychowawcę klasy<sup>100</sup>. W 1997 roku powstał projekt nowelizacji ustawy o planowaniu rodziny, w którym obowiązek edukacji seksualnej miał zostać zniesiony. W związku z zawetowaniem tej nowelizacji przez prezydenta oraz argumentami o zobowiązaniach wynikających z ustaleń międzynarodowych, w 1998 roku MEN wydał rozporządzenie wprowadzające nowy przedmiot „wiedza o życiu seksualnym człowieka”<sup>101</sup>. Nazwa przedmiotu wywołała falę protestów rodziców, którzy obawiali się zbyt szybkiego uświadczenia dzieci, w związku z tym w 1999 roku zdecydowano się ostatecznie na „wychowanie do życia w rodzinie”, w którym dotychczasowy program rozbudowano o treści związane z funkcjonowaniem rodziny<sup>102</sup>. Na realizację nowego przedmiotu przewidziano 14 godzin w roku szkolnym, w tym 5 godzin prowadzonych z udziałem na grupy męskie i żeńskie. Udział w „wychowaniu do życia w rodzinie” nie podlegał ocenie i nie wpływał na promocję do kolejnej klasy, uczniowie mogli na zajęcia uczęszczać nieobowiązkowo, przy czym początkowo wymagana była zgoda rodziców (w przypadku pełnoletniości ucznia wystarczała jego pisemna

---

<sup>100</sup> Zarządzenie nr 26 ministra edukacji narodowej z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie szkolnego programu nauczania obejmującego wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji, Dz.Urz.MEN.1993.7.31, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/szkolny-program-nauczania-obejmujacy-wiedze-o-zyciu-seksualnym-33631625>.

<sup>101</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 1998 r. w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka” oraz zakresu jego treści programowych, Dz.U. 1998, nr 58, poz. 369, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19980580369>.

<sup>102</sup> Małgorzata Bereźnicka, *Współczesny obraz rodziny a wychowanie do życia w rodzinie przez szkołę*, [w:] *Changing the World. Social, Cultural and Political Pedagogies in Civic Education*, (red.) Magdalena Campion i in., Wyd. Nauk. UP i in., Kraków–Viana do Castelo–Braga 2013, s. 155–156.

deklaracja)<sup>103</sup>. W roku 2009 zmieniono jednak przepisy – wprowadzając zasadę domyślnej zgody i konieczność zgłoszenia odmowy uczestnictwa<sup>104</sup>.

Badania zrealizowane w 1998 roku przez CBOS pokazują, że poziom akceptacji idei edukacji seksualnej w szkole był pod koniec lat 90. wysoki, bo pomysł taki poparło 77% respondentów, a jedynie 18% było mu przeciwnych, przy czym w grupie tej dominowały osoby praktykujące. Zdania były natomiast podzielone, co do tego, czy powinien być to odrębny przedmiot (odrębny: 45%, w ramach innych: 39%)<sup>105</sup>. Badania przeprowadzone przez CBOS w roku 2019 pokazują, że w ciągu dekady od wprowadzenia „wychowania do życia w rodzinie”, akceptacja dla edukacji seksualnej w szkole jeszcze bardziej wzrosła, bowiem odsetek osób popierających zwiększył się do 84%<sup>106</sup>.

Jednocześnie jednak prowadzone w tamtym okresie badania na temat realizacji „wychowania do życia w rodzinie” i jego odbioru przez uczniów pokazały mniej pozytywne aspekty. Zebrane dane świadczą o brakach w dostępie do przedmiotu w przypadku szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, ale także o wysokim poziomie absencji. Przykładowo z badań przeprowadzonych w 2014 roku przez Centrum Praw Kobiet i Grupę Edukatorów Seksualnych PONTON wynika, że zajęcia z wychowania do życia w rodzinie były dostępne w gimnazjach (97%) oraz – choć już nieco mniej – w szkołach podstawowych (88%), za to w szkołach ponadgimnazjalnych przedmiot ten często nie był realizowany (62%)<sup>107</sup>.

Kluczowe znaczenie gimnazjów w dostępie do „wychowania do życia w rodzinie” było jeszcze wyraźniej zauważalne w badaniach IBE, z których wynika, że 90% respondentów uczęszczało na ten przedmiot w gimnazjum, a jedynie po 57% w podstawówce i szkole ponadgimnazjalnej<sup>108</sup>. Na wskazaną w rezultatach badań IBE częstotliwość wpływ miała zarówno dostępność WDŻ

---

<sup>103</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 67, poz. 756, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990670756>

<sup>104</sup> Małgorzata Bereźnicka, *Współczesny obraz rodziny...*, op. cit., s. 156.

<sup>105</sup> CBOS, *Opinie o potrzebie wychowania seksualnego w szkołach – komunikat z badań*, BS/23/23/98.

<sup>106</sup> CBOS, *Aktualne problemy i wydarzenia*, 347/2019.

<sup>107</sup> *Sprawdzian (z) WdŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?*, Raport Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton – 2014, s. 3, [https://www.researchgate.net/publication/298353410\\_Sprawdzian\\_z\\_Wdz\\_Jak\\_wyglada\\_edukacja\\_seksualna\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_2014\\_Raport\\_Grupy\\_Edukatorow\\_Seksualnych\\_Ponton](https://www.researchgate.net/publication/298353410_Sprawdzian_z_Wdz_Jak_wyglada_edukacja_seksualna_w_polskich_szkolach_2014_Raport_Grupy_Edukatorow_Seksualnych_Ponton) [dostęp: 6.01.2025].

<sup>108</sup> Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska, Anna Gulczyńska, *Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie*, „Studia Edukacyjne” nr 51, 2018, s. 129.

w danej placówce jak i absencja uczniów, przy czym warto zauważyć, że brak uczestnictwa w lekcjach, był z reguły konsekwencją złej oceny przedmiotu przez młodzież. Ze szczegółowych analiz wypowiedzi respondentów wynika bowiem, że „wychowanie do życia w rodzinie” było często prowadzone przez osoby słabo przygotowane, a zakres realizowanych tematów rzadko kiedy pokrywał się z programem zajęć oraz oczekiwaniami uczniów, którzy wspominali o uczuciu zażenowania lub nudy<sup>109</sup>. Mimo całkowicie odmiennych obszarów i perspektyw widać tu więc pewną analogię z prowadzonymi wśród młodzieży badaniami na temat lekcji religii.

## 2.7. Szkolnictwo zawodowe

### Kryzys edukacji zawodowej

Szczególnie istotnym obszarem zmian wprowadzanych w polskiej oświacie po 1989 roku było szkolnictwo zawodowe. Upadek i restrukturyzacja zakładów przemysłowych spowodowały likwidację wieku szkół przyzakładowych oraz utratę dużej części miejsc praktyk, z których wcześniej mogli korzystać uczniowie innych placówek. Możliwość organizowania staży w zakładach pracy ograniczyła też w znacznym stopniu niepewna sytuacja pozostałych firm, które ze względu na trudności wycofywały się z aktywności stanowiącej dodatkowe logistyczne i finansowe obciążenie. Jednocześnie wyposażenie szkolnych warsztatów było przeważnie w tamtym okresie mocno przestarzałe i nieadekwatne do potrzeb, a szansa na remonty szkół i doposażenie pracowni pojawiła się dopiero w 2004 roku w związku z możliwościami uzyskania dofinansowania ze środków Unii Europejskiej.

W konsekwencji wąskich specjalizacji oraz trudnej sytuacji na rynku pracy absolwenci zasadniczych szkół stanowili w okresie transformacji grupę szczególnie zagrożoną bezrobociem. Wynikające ze świadomości tego zjawiska strategie samorządów, ale także uczniów i ich rodzin spowodowały przepływ kandydatów pomiędzy typami szkół ponadpodstawowych i wzrost znaczenia liceów ogólnokształcących. Z jednej strony samorzady chętniej inwestowały placówki ogólnokształcące, które były tańsze i dłużej zatrzymywały młodzież w szkole, z drugiej strony – młodzi ludzie oraz ich rodzice chętniej wybierali licea,

---

<sup>109</sup> Ibidem.

aby odsunąć w czasie moment wejścia na rynek pracy<sup>110</sup>. Podejście to zgodne było wprawdzie z deklarowaną przez rząd koncepcją upowszechniania ogólnej ścieżki kształcenia oraz podnoszenia odsetka osób kontynuujących naukę na poziomie studiów (postulat 80% uczniów zdających maturę i 50% kontynuujących naukę na studiach), zarazem jednak spowodowało dotkliwą zapaść szkolnictwa zawodowego, a w długofalowej perspektywie – deficyty w wielu sektorach rynku pracy.

W latach 90. wzrósł współczynnik skolaryzacji na poziomie ponadpodstawowym, proces ten dotyczył jednak przede wszystkim szkół ogólnokształcących. W roku szkolnym 1990/1991 do liceów uczęszczało 493,6 tys., natomiast w roku szkolnym 2002/2003 już 899,3 tys. osób, a więc w ciągu dekady liczba licealistów wzrosła blisko dwukrotnie. Jednocześnie liczba uczniów średnich szkół zawodowych zwiększyła się w latach 1990/1991–2002/2003 jedynie o ok. 200 tys. (z 795 tys. na 999,9 tys.), co oznaczało wzrost o 26%, a liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych trzykrotnie zmalała (z 814,4 na 275,5)<sup>111</sup>. Zestawienie tych wartości pokazuje pogłębiającą się dysproporcję na korzyść szkolnictwa ogólnego.

Rosnącą dominację szkolnictwa ogólnego jeszcze czytelniej pokazują dane dotyczące wyborów edukacyjnych poszczególnych roczników – w roku szkolnym 1990/1991 na naukę zawodu zdecydowało się przeszło 70% absolwentów szkoły podstawowej, w roku szkolnym 2004/2005 już jedynie 40%<sup>112</sup>. Podobną tendencję obrazują wreszcie dane na temat liczby różnego typu szkół – w roku szkolnym 1990/1991 działało w Polsce 3607 techników oraz 2995 zasadniczych szkół zawodowych, w roku 2013/2014 było ich już znacznie mniej: 2026 techników i 1721 ZSZ<sup>113</sup>. Spadek zainteresowania edukacją zawodową w latach 90. i na początku nowego wieku jest więc widoczny w zarówno w strukturze wyborów absolwentów, jak i w liczbie uczniów oraz liczbie szkół. Powolny wzrost zainteresowania nauką zawodu zauważyć można dopiero w drugiej połowie pierwszej dekady XXI wieku.

Podsumowując wątek kierunków kształcenia na poziomie edukacji ponadpodstawowej po 1989 roku można stwierdzić, że odpływ młodzieży ze szkół zawodowych do placówek ogólnokształcących był wynikiem kilku czynników:

---

<sup>110</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce...*, op. cit., s. 75, 80.

<sup>111</sup> Witold Ratajczyk, *Edukacja a współczesny rynek pracy*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica” nr 210, 2007, s. 67.

<sup>112</sup> Stefan M. Kwiatkowski, *Edukacja zawodowa...*, op. cit., s. 24.

<sup>113</sup> Magdalena Mazik-Gorzelańczyk, *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Warszawa 2016, s. 10.

- likwidacji i restrukturyzacji wielu zakładów pracy;
- problemów nękających placówki edukacyjne;
- strategii redukcji obciążeń po stronie samorządów;
- strategii redukcji ryzyka bezrobocia po stronie uczniów i rodzin;
- deklarowanej przez władze idei popularyzacji edukacji (po)maturalnej;
- deprecjacji kształcenia zawodowego.

Wyniki Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce, *Diagnozy społecznej 2009* oraz innych badań realizowanych na początku XXI wieku pokazały, że wraz z upadkiem systemu socjalistycznego percepcja edukacji zawodowej uległa wyraźnemu pogorszeniu, a placówki uczące zawodu zaczęły być traktowane jako inkubatory bezrobocia, ślepa uliczka i ostateczność, na którą decydują się jedynie osoby nie mające innych opcji. W konsekwencji negatywnej selekcji do szkół zawodowych trafiały głównie dzieci osiągające słabe wyniki w nauce, pochodzące ze środowisk wiejskich lub małych miast, wychowane w rodzinach wielodzietnych przez nisko wykształconych rodziców, którzy często sami nie pracowali zawodowo<sup>114</sup>. Taki profil ucznia szkoły zawodowej wzmocnił negatywne stereotypy, ugruntowując niską pozycję szkolnictwa zawodowego, co w oczywisty sposób przekładało się na dalszy odpływ kandydatów w kierunku kształcenia ogólnego.

## Koncepcje reform

Pierwszy projekt reform w sektorze edukacji zawodowej pojawił się już na początku lat 90. w efekcie pracy powołanej przez MEN Komisji ds. Reformy Kształcenia Zawodowego. Jej propozycje nie zostały jednak zrealizowane, a w uchwalonej w 1991 roku Ustawie o systemie oświaty szkolnictwo zawodowe odegrało marginalną rolę. Szersze działania w kierunku przebudowy struktury szkolnictwa zawodowego podjął dopiero pod koniec dekady minister Mirosław Handke. Zaproponowany projekt zakładał zastąpienie zasadniczych szkół zawodowych dwuletnimi szkołami zawodowymi o bardziej ogólnym profilu oraz likwidację techników, postrzeganych jako placówka, która „ani nie przygotowuje do studiów, ani nie uczy zawodu”<sup>115</sup>.

<sup>114</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 86–87.

<sup>115</sup> Wypowiedź Ministra Mirosława Handke na posiedzeniu sejmu 2.07.1998 r. po pierwszym czytaniu projektu ustawy. Argumentując na rzecz likwidacji techników minister wspomniął, że jedynie 20% absolwentów tych szkół zdaje na studia, a większość osób, którym udało się dostać, odpada w ciągu pierwszych dwóch lat: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf/main/5E174551>.

Kluczowym elementem zreformowanego modelu miały być licea profilowane oraz policealne (w tym pomaturalne) szkoły zawodowe, przy czym przewidywano, że w liceach profilowanych istotnym instrumentem edukacyjnym staną się prace projektowe, a uczniowie będą kształceni w oparciu o indywidualne ścieżki oparte na zdolnościach i preferencjach ucznia oraz potrzebach lokalnego rynku pracy i dostępności opcji dalszego kształcenia<sup>116</sup>. Przedstawiony do konsultacji w kwietniu 2000 roku dokument „Reforma systemu edukacji – Szkolnictwo ponadgimnazjalne” proponował 5 profili nowych liceów: akademicki (odpowiednik liceów ogólnokształcących), techniczno-technologiczny, rolniczo-środowiskowy, społeczno-usługowy, kulturowo-artystyczny, w ramach których wyodrębnione zostaną węższe „nachylenia profilowania” (np. w profilu kulturowo-artystycznym wyróżniono: kulturę regionalną lub europejską, teatralno-filmową, rzemiosło artystyczne, renowację zabytków, projektowanie odzieży i wnętrz oraz sport)<sup>117</sup>.

### Typy szkół zawodowych

Pierwotną koncepcję ostatecznie jednak zmodyfikowano – wprawdzie wprowadzono do katalogu szkół ponadgimnazjalnych trzyletnie licea profilowane, ale w innych profilach niż początkowo proponowane<sup>118</sup>, a jednocześnie – wbrew wcześniejszym planom – pozostawiono czteroletnie technika<sup>119</sup>. Szanse dalszego kształcenia absolwentów zasadniczych szkół zawodowych gwarantować miały licea i technika uzupełniające. Zmodernizowany system objął następujące typy szkół:

- 1) zasadnicze szkoły zawodowe – 2 lub 3 lata, od 2012 roku na ujednoliconych zasadach 3 lata (możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych na poziomie zasadniczym);
- 2) technika – 4 lata (możliwość zdania matury i uzyskania kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim);

<sup>116</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, *Miejsce policealnych i wyższych szkół zawodowych w systemie edukacji. Jakie zmiany może przynieść reforma edukacji?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2 (14), 1999, s. 45.

<sup>117</sup> *Teraz niebieski*, Reforma oświaty – archiwum, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne S.A., <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref162.htm>.

<sup>118</sup> Socjalny, ekonomiczno-administracyjny, usługowo-gospodarczy, zarządzanie informacją, mechaniczne techniki wytwarzania, mechatronika, elektrotechniczny, elektroniczny, transportowo-spedycyjny, leśnictwo i technologia, chemiczne badanie środowiska, kreowanie ubiorów, rolniczo-spożywczy, kształtowanie środowiska, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/slownik/102.htm>.

<sup>119</sup> Pilotaż pierwotnej koncepcji z przekształcaniem techników w licea profilowane był realizowany we Wrocławiu. Magdalena Mazik-Gorzelańczyk, *Kształcenie zawodowe...*, op. cit., s. 8.

- 3) licea profilowane 3 lata (od 2002 roku – możliwość zdania matury, brak możliwości uzyskania kwalifikacji zawodowych);
- 4) technika uzupełniające – 3 lata; dla absolwentów ZSZ (możliwość zdania matury i uzyskania kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim);
- 5) dwuletnie licea ogólnokształcące; dla absolwentów ZSZ (możliwość zdania matury).

Uzupełnieniem poziomu ponadpodstawowego były wspomniane wcześniej szkoły policealne oraz wyższe szkoły zawodowe (szerzej na ich temat w wątku dotyczącym studiów), przy czym właśnie w tych sektorach edukacji zawodowej powstało najwięcej placówek niepublicznych. Jednocześnie większość szkół policealnych zrezygnowała z wymogu zdawania egzaminu maturalnego jako warunku dopuszczającego do nauki.

Stanowiące spuściznę pierwotnej koncepcji reformy licea profilowane okazały się mało udanym eksperymentem. Zgodnie z założeniami miały one być placówkami uniwersalnymi, które dają absolwentom szansę na większą elastyczność wyboru ścieżki kariery pomiędzy dwoma opcjami: 1) kontynuacją kształcenia zawodowego w szkołach policealnych albo 2) podjęciem studiów na wyższej uczelni. W wyniku słabej selekcji kandydatów duża część uczniów liceów profilowanych nie była jednak w stanie zdać matury, bądź uzyskiwała na niej niskie wyniki, co blokowało dalszą ścieżkę akademicką<sup>120</sup>. Szanse uczniów tego typu placówek spadły jeszcze bardziej po wprowadzeniu nowej matury, która nie była już dostosowana do typu szkoły. Jednocześnie okazało się, że licea profilowane słabo przygotowują absolwentów w zakresie kwalifikacji zawodowych i mają niskie wskaźniki promocji, a ponadto spada – i tak relatywnie ograniczone – zainteresowanie tym typem szkoły wśród gimnazjalistów<sup>121</sup>. W związku ze zmniejszającą się liczbą kandydatów oraz zaobserwowanymi negatywnymi tendencjami w 2012 roku zawieszono rekrutację do liceów profilowanych, a dwa lata później je zlikwidowano.

---

<sup>120</sup> Przykładowo w raporcie NIK z roku 2006 można znaleźć informację, że w roku szkolnym 2005/2006 egzaminu dojrzałości nie zdało 38% uczniów liceów profilowanych, w przypadku uczniów LO odsetek ten wyniósł w danym roku jedynie 10%. W związku z obserwowanymi słabościami liceów profilowanych NIK sformułował wniosek o przebudowaniu lub likwidację tego typu placówek. Patrz: NIK: *Licea profilowane słabo przygotowują do egzaminów*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C24865%2Cnik-licea-profilowane-slabo-przygotowuja-do-egzaminow.html>.

<sup>121</sup> Przykładowo w roku szkolnym 2002/2003 naukę w LP rozpoczęło 93 141 uczniów, a w roku 2004/2005 było 74 370 absolwentów, a więc o ok. 20% mniej; jednocześnie w ciągu 3 lat odsetek gimnazjalistów wybierających liceum profilowane spadł z 16% na 10%. *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 5207 w sprawie likwidacji liceów profilowanych*; <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ5.nsf/main/0FE8D710>.

Poza liceami profilowanymi w 2012 roku likwidacji uległy też szkoły uzupełniające, czyli trzyletnie technika uzupełniająca oraz dwuletnie licea ogólnokształcące, placówki te również wygaszono do 2014 roku. Ewentualne dalsze kształcenie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych miało być realizowane w liceach dla dorosłych (od drugiej klasy). Jednocześnie z systemu zniknęły szkoły zawodowe dla dorosłych, zgodnie z nowymi przepisami mieli oni odtąd uzupełniać edukację jedynie w ramach kursów zawodowych. Decyzja o likwidacji szkół uzupełniających spotkała się z zarzutami blokowania drożności polskiego systemu edukacji zawodowej<sup>122</sup>. Była ona bowiem szczególnie niekorzystna dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych, którzy naukę rozpoczęli przed ogłoszeniem nowej regulacji (rok szkolny 2010/2011 lub 2011/2012), a więc mogli liczyć na kontynuację nauki w likwidowanych szkołach.

## Programy i kwalifikacje

Kluczową zmianą wprowadzaną na bazie rozporządzeń ministerstwa edukacji z lat 2004–2012 była modyfikacja programów szkolnictwa zawodowego, wynikająca z jednej strony z potrzeby dostosowania polskiego systemu oświaty do rozwiązań stosowanych w UE, z drugiej strony – z konieczności uwzględnienia potrzeb rynku pracy. Oparta na efektach kształcenia podstawa programowa wskazała przypisane do zawodów kompetencje i kwalifikacje, co miało zwiększać mobilność na rynku pracy. Opis efektów kształcenia zawierał efekty wspólne dla różnych profesji (np. w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej czy BHP), efekty wspólne dla danego obszaru oraz efekty specyficzne dla konkretnego zawodu. W tym kontekście ważną zmianą było uporządkowanie klasyfikacji zawodów nauczanych w szkołach według klucza klasyfikacji zawodów funkcjonującego na rynku pracy, opartego na grupach i przypisanych im symbolach.

W oparciu o nowe zasady wyodrębniono zawody jedno-, dwu- i trójkwalifikacyjne<sup>123</sup>, przy czym zasadnicze szkoły zawodowe miały nauczać głównie zawodów jednokwalifikacyjnych, zaś technika dwu- lub trójkwalifikacyjnych, aczkolwiek od reguły tej wprowadzono wyjątki (np. jednokwalifikacyjne profesje z branży medycznej lub zabezpieczenia społecznego na poziomie technikum lub szkoły policealnej). Uznano, że nabycie każdej kwalifikacji musi być zweryfikowane oddzielnym egzaminem i potwierdzone świadectwem, przy czym dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe uzyskać może jedynie osoba posiadająca

<sup>122</sup> Patrz np.: *Interpelacja nr 3751 do ministra edukacji narodowej w sprawie ustawy o systemie oświaty*, <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ7.nsf/main/28192A7B>.

<sup>123</sup> Kwalifikacji nie wyodrębniono w przypadku zawodów artystycznych.

komplet świadectw i zadanych egzaminów<sup>124</sup>. Nowa regulacja dała jednak zarazem osobom w różnym wieku możliwość kształcenia w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

## Egzaminy

Podobnie jak w innych typach szkół, w edukacji zawodowej zaczęły funkcjonować zewnętrzne egzaminy organizowane od 2004 roku przez okręgowe komisje pod nadzorem CKE (w przypadku czeladników i mistrzów – izby rzemieślnicze) potwierdzające tytuł zawodowy lub tytuł mistrza<sup>125</sup>. W systemie wprowadzono zasadę rozłączności procesu uczenia i weryfikacji umiejętności, ale standardy wymagań egzaminacyjnych oparto na podstawie programowej, a z czasem obydwa dokumenty zintegrowano.

Zgodnie z nowymi regulacjami prawo przystąpienia do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy uzyskały również osoby, które uczyły się zawodu w ramach praktyk, szkoleń czy kursów. Do zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu nie było już zatem konieczne uczestnictwo w pełnym cyklu kształcenia, ponieważ warunkiem uprawniającym do zdawania eksternistycznego egzaminu stało się również udokumentowane dwuletnie doświadczenie zawodowe oraz świadectwo ukończenia szkoły podstawowej/gimnazjum<sup>126</sup>. Z drugiej strony – jak już wcześniej wspomniano – samo świadectwo ukończenia szkoły nie stanowiło już dowodu nabycia kwalifikacji, a do ich potwierdzenia konieczny jest udział w egzaminach. Nowy system był więc bardziej elastyczny w przypadku osób uczących się zawodu poza szkołą a jednocześnie bardziej restrykcyjny w przypadku absolwentów szkół zawodowych, przy czym zauważyć można wyraźne przesunięcie w kierunku praktycznego opanowania zagadnień i czynności koniecznych do wykonywania danej profesji.

O ile jednak zdanie egzaminów było warunkiem uzyskania dyplomu potwierdzającego nabycie kwalifikacji, o tyle udział w egzaminach nie był obowiązkowy, przy czym analiza dostępnych danych pokazuje, że duży odsetek

---

<sup>124</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2012 poz. 7, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu2012000007>.

<sup>125</sup> Czym innym są egzaminy weryfikujące wiedzę z zajęć, które przeprowadza placówka edukacyjna, egzaminy sprawdzające wybrane kwalifikacje zawodowe (komisję egzaminacyjną powołuje placówka kształcąca) oraz egzaminy sprawdzające przyuczenie do określonej pracy (zaświadczenie wydawane przez placówkę kształcąca lub pracodawcę).

<sup>126</sup> Michał Sitek, Jędrzej Stasiowski, *Zmiany organizacji i funkcjonowania kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1999–2022*, „Studia BAS” nr 2 (70), 2022, s. 77.

absolwentów szkół zawodowych rezygnował z przystąpienia do egzaminu. Jednocześnie wśród przystępujących spory procent stanowiły osoby, którym nie udało się uzyskać pozytywnego rezultatu, przez co rozumieć należy osiągnięcie wymaganych progów: przynajmniej 50% z części pisemnej i 75% z części praktycznej. W konsekwencji tych trendów tylko część absolwentów szkół zawodowych nabywała dyplom potwierdzający kwalifikacje do wykonywania zawodu. Przykładowo w roku szkolnym 2009/2010 zasadniczą szkołę zawodową ukończyło ok. 77 tys. uczniów, z których do egzaminu zgłosiło się 67,8 tys., ale ostatecznie przystąpiło jedynie 49,1 tys. Ponieważ niektórzy z nich egzaminu nie zdali, dyplom otrzymało jedynie 37,8 tys. absolwentów, czyli mniej niż połowa rocznika. W przypadku techników i szkół policealnych wyniki okazały się jeszcze gorsze – wprawdzie aż 183,1 tys. ze 194 tys. absolwentów, zgłosiło się do egzaminu, a 173,5 tys. do niego ostatecznie przystąpiło, ale dyplomy otrzymało jedynie 65,2 tys., co oznacza, że potwierdzenie nabycia kwalifikacji zawodowych uzyskała jedynie jedna trzecia rocznika<sup>127</sup>. Analiza powyższych danych pokazuje, że w przypadku techników i szkół policealnych główny problem stanowiła niska zdawalność egzaminów praktycznych, natomiast w przypadku zasadniczych szkół zawodowych selekcja odbywała się już wcześniej – na etapie zgłoszenia do egzaminu, w związku z czym trudno osądzić, na ile była wynikiem niskich kompetencji absolwentów tego typu placówek, a na ile ich niskiej wiary we własne siły. Niezależnie jednak od przyczyny konsekwencją takiego stanu rzeczy był dramatycznie wysoki odsetek osób, które kończyły edukację bez potwierdzenia nabytych kwalifikacji, co mocno ograniczało ich szanse na rynku pracy.

Można przypuszczać, że taki stan rzeczy spychał byłych uczniów szkół zawodowych do szarej strefy, nie zostało to jednak zweryfikowane szerszymi badaniami, a jednocześnie – jak zauważyła w jednym ze swoich raportów Najwyższa Izba Kontroli – dane na temat dalszych losów absolwentów były mało reprezentatywne i nie pozwalały na rzetelną ocenę skuteczności systemu w dłuższej perspektywie. Wyniki raportu NIK z 2016 roku obejmującego okres do roku szkolnego 2015/2016 potwierdziły za to niską zdawalność egzaminów, a jednocześnie wskazały też na wysoki poziom absencji uczniów szkół zawodowych na lekcjach (średnia frekwencja na poziomie 76,9%, w ZSZ 72%)<sup>128</sup>.

<sup>127</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 191–192, 209–216.

<sup>128</sup> NIK, *System szkolnictwa zawodowego – Informacja o wynikach kontroli*, KNO.410.007.00.2015, Nr ewid. 15/2016/P/15/029/KNO, s. 27, 40.

## Finansowanie

W związku z zasadą decentralizacji oświaty prowadzenie szkół zawodowych również znalazło się w gestii samorządów (głównie powiatów), jednak w przypadku szkolnictwa ponadpodstawowego/ponadgimnazjalnego decentralizacja oraz związane z nią zasady finansowania wywołały więcej dyskusji i wątpliwości niż w przypadku szkół podstawowych/gimnazjów. Jak już wcześniej wspomniano placówki kształcenia zawodowego ze względu na wyższą kosztochłonność otrzymywały zwiększoną subwencję, przy czym zastosowana w ich przypadku waga wynosiła początkowo 0,15. Zdaniem dyrektorów szkół, pracodawców i ekspertów korekta ta była jednak zbyt mała w stosunku do faktycznego kosztu nauki zawodu, który znacznie podwyższa większy zakres zadań, a w szczególności konieczność prowadzenia warsztatów, organizowania staży i zatrudniania praktyków<sup>129</sup>. W konsekwencji nierealistycznej kalkulacji subwencji samorządy zaczęły stosować strategię redukcji kosztów, chętniej inwestując w tańsze placówki ogólnokształcące, co było wskazywane przez dyrektorów szkół i samorządy, jako zagrożenie dla funkcjonowania edukacji zawodowej. W związku z podnoszonymi zastrzeżeniami oraz obawami, wagę dla szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe w kolejnych latach sukcesywnie podnoszono. W wyniku tego wzrostu w roku 2016 osiągnęła ona poziom 0,23<sup>130</sup>, co jednak nadal nie pokrywało w pełni różnicy kosztów.

Jednocześnie eksperci zwracali uwagę, że błędem jest przyjęcie identycznej wagi dla wszystkich szkół zawodowych, stosowanie uśrednionych stawek nie uwzględnia bowiem różnic wynikających z lokalnej specyfiki oraz zróżnicowanych kosztów nauki poszczególnych profesji. Podobnie jak w poprzednim przypadku, zauważono, że zastosowany algorytm skłonił samorządy do wdrożenia oszczędnościowej strategii – biedniejsze powiaty zaczęły preferować szkoły zawodowe kształcące w tańszych kierunkach, a zarazem eliminować placówki wymagające wyższych nakładów<sup>131</sup>.

W celu lepszego dostosowania nauki w szkołach zawodowych do potrzeb rynku pracy Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej monitorowało zapotrzebowanie na zawody. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli przyjęta w początkowym okresie metoda gromadzenia danych nie była jednak skuteczna, bo prowadzone przez ministerstwo szacunki zawodów deficytowych i nadwyżkowych oparte zostały

<sup>129</sup> Michał Fedorowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 180–181.

<sup>130</sup> Waga P11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150002294/O/D20152294.pdf>.

<sup>131</sup> Michał Fedorowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 180–181.

w głównej mierze na danych urzędów pracy. W związku z zastrzeżeniami co do wartości tych danych i możliwości ich zastosowania do określenia rzeczywistej sytuacji na rynku pracy, w roku 2015 zmieniono metodologię, nowy model bazował na badaniach ilościowych przeprowadzanych w oparciu o kwestionariusz pytań oraz analizie internetowych ofert pracy<sup>132</sup>. Uzyskane w ten sposób szacunki były bardziej adekwatne.

Warto jednak zauważyć, że wyniki analiz prowadzonych przez ministerstwo niekoniecznie przekładały się na decyzje samorządów, które – jak już wspomniano – w wielu przypadkach starały się przede wszystkim zredukować koszty. W związku z uśrednioną kalkulacją wag, decyzje o kształceniu młodzieży w danym regionie nie były zatem powiązane z potrzebami rynku pracy. W przeprowadzonej w 2015 roku kontroli NIK stwierdzono, że zarządy powiatów niejednokrotnie akceptowały uruchamianie kierunków kształcenia zawodowego, bez potwierdzenia zapotrzebowania na dane profesje albo nawet wbrew negatywnym opiniom rad zatrudnienia<sup>133</sup>. Efektem tego typu praktyk było utrzymujące się niedopasowanie struktury podaży absolwentów szkół zawodowych do struktury popytu rynku pracy, co obniżało szanse na zatrudnienie i utrudniało ograniczenie bezrobocia osób kształcących się w szkołach zawodowych.

## Praktyczna nauka zawodu

Kluczowym elementem funkcjonowania szkół zawodowych jest obszar praktycznej nauki zawodu obejmujący – prowadzone z reguły w szkole – zajęcia praktyczne oraz staże organizowane u pracodawców. Celem wprowadzanych w latach 2011–2012 zmian była wyższa drożność systemu i lepsze dostosowanie nauki w szkołach zawodowych do potrzeb rynku, ale także większy nacisk na praktykę. W celu zmotywowania pracodawców do przyjmowania stażystów, we wrześniu 2012 roku nieznacznie podniesiono dofinansowania przedsiębiorców przyjmujących młodocianych pracowników na naukę zawodu, lub przyuczenie do wykonywania określonej pracy, wprowadzając też możliwość ich waloryzacji. Jednocześnie w ustawie pojawiły się zapisy, że wniosek musi zostać złożony w ciągu 3 miesięcy po zdaniu przez młodocianego pracownika egzaminu, a dofinansowanie należy traktować jako pomoc *de minimis*<sup>134</sup>. Ten ostatni zapis oznaczał konieczność przedłożenia oświadczenia o braku takiej pomocy lub zaświadczeń o jej otrzymaniu w okresie do dwóch lat wstecz.

<sup>132</sup> NIK, *System szkolnictwa zawodowego...*, op. cit., s. 9–11.

<sup>133</sup> Ibidem, s. 9–11.

<sup>134</sup> <https://bip.piaski-wlkp.pl/dokument/2759>.

W badaniach prowadzonych po 2012 roku obszar praktycznej nauki zawodu nadal był nisko oceniany. Wskazywano, że programy nauczania są zbyt teoretycznie, treści przekazywane na zajęciach praktycznych nieadekwatne do potrzeb rynku pracy, a nauczyciele nie mają aktualnej wiedzy i nie chcą jej poszerzać. Największy problem stanowiły jednak trudności w organizacji praktyk, które czasem były jedynie fikcją.

Według raportu NIK z 2015 roku władze powiatowe w połowie przypadków nie dysponowały rzetelnymi danymi na temat zapotrzebowania lokalnego rynku pracy, a czasem nie miały też pełnej wiedzy na temat sieci funkcjonujących na ich terenie szkół ponadgimnazjalnych. Jednocześnie w 80% szkół zawodowych stwierdzone zostały nieprawidłowości w zakresie warunków kształcenia. Przed wszystkim zauważono, że nadal występowały istotne trudności w obszarze praktyk – 1/5 badanych placówek potwierdziła problemy z organizacją zajęć praktycznych wynikające z braku odpowiednio przygotowanych pracowni, 37% ankietyowanych dyrektorów szkół oświadczyło, że wyposażenie zarządzanej przez nich szkoły jest przestarzałe, a 3/4 przyznało, że nie ma dostatecznej liczby miejsc praktyk dla uczniów swojej placówki<sup>135</sup>.

Pierwszy problem był konsekwencją deficytu środków, drugi wynikał zarówno z braku w regionie odpowiednich pracodawców, jak i z negatywnych strategii firm unikających przyjmowania stażystów. Zdaniem kierownictwa placówek edukacyjnych oraz ekspertów przedsiębiorstwa z reguły niechętnie nawiązywały współpracę ze szkołami, gdyż postrzegały stażystów jako obciążenie. Z badań wynika ponadto, że często firmy nie chciały dzielić się wiedzą z osobami spoza organizacji, gdyż obawiały się paść ofiarą szpiegostwa przemysłowego<sup>136</sup>. Paradoksalnie właśnie ankietyowani przez NIK pracodawcy, krytykując złe przygotowanie absolwentów szkół zawodowych, najbardziej podkreślali konieczność posiadania przez kandydatów specjalistycznej wiedzy oraz doświadczenia, a zarazem postulowali zwiększenie liczby godzin „zajęć praktycznych odbywanych w rzeczywistych warunkach pracy”<sup>137</sup>. Podejście pracodawców do staży zawodowych wydaje się niezbyt konsekwentne, a przynajmniej dość egoistyczne – z jednej strony domagali się oni zwiększenia zakresu praktycznej nauki w edukacji swoich pracowników, z drugiej – woleli się przeważnie w ów proces nie angażować.

W związku z sygnalizowanymi problemami oraz wynikami monitoringu prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2012–2015,

<sup>135</sup> NIK, *System szkolnictwa zawodowego...*, op. cit., s. 17, 37.

<sup>136</sup> Michał Federowicz, Anna Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian...*, op. cit., s. 227.

<sup>137</sup> NIK, *System szkolnictwa zawodowego...*, op. cit., s. 12.

znowelizowano rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu, wprowadzając od września 2015 roku założenia dualnego systemu kształcenia zawodowego<sup>138</sup>. Jednocześnie w roku 2015 w ramach współpracy z Ministerstwem Gospodarki rozpoczęto prace nad modelem kooperacji szkół z pracodawcami działającymi w Specjalnych Strefach Ekonomicznych, w związku z czym powołano do życia klastry edukacyjne SSE. Jako główny cel klastrów wskazywano lepsze prognozowanie lokalnych potrzeb w zakresie konkretnych kwalifikacji oraz bardziej adekwatne dostosowanie nauczanych treści do zdiagnozowanych potrzeb, a także podniesienie dostępności praktycznej nauki zawodu. Dodatkową działalnością klastrów miało być promowanie szkolnictwa zawodowego wśród uczniów i rodziców. Rząd szacował, że w ramach klastrów w 160 działających w SSE przedsiębiorstwach w roku szkolnym 2015/2016 przyjętych zostanie ok. 4 tys. stażystów<sup>139</sup>.

Działanie to wpisało się w kierunek rozpoczęty kilka miesięcy wcześniej przez ministerstwo, bowiem rok szkolny 2014/2015 ogłoszono Rokiem Szkoły Zawodowej, którego główny cel stanowiła popularyzacja edukacji zawodowej poprzez szeroko zakrojoną informację i reklamę. W ramach realizowanych wówczas projektów próbowano oddziaływać wielopoziomowo – biorąc na cel jako adresatów zarówno szkoły, jak i rodziców oraz uczniów. Do młodszych odbiorców skierowano kampanię społeczną „#Dobry Zawodnik”<sup>140</sup>, w której uczestniczył popularny młodzieżowy vloger. Ponadto dla uczniów i rodziców przygotowano internetową mapę szkół zawodowych obejmującą technika i szkoły zawodowe na terytorium całego kraju<sup>141</sup>. Gimnazjom zaoferowano realizowane w latach 2014–2015 szkolenia dla pedagogów prowadzących zajęcia w zakresie doradztwa zawodowego oraz opracowane w tym celu materiały pomocnicze, m.in. poradnik „Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązanie”<sup>142</sup>, zawierający narzędzia diagnostyczne oraz opisy dobrych praktyk. Ten ostatni kierunek działań wynikał z nałożonego na gimnazja obowiązku prowadzenia doradztwa

---

<sup>138</sup> Wcześniej pojęcie dualnego systemu kształcenia pojawiło się w polskim prawie jedynie w Ustawie o rzemiośle z 1989 roku w kontekście nauki, nad którą nadzór sprawują izby rzemieślnicze lub cechy. Warto zaznaczyć, że model naprzemiennej nauki, stosowany jest w polskim rzemiośle już od kilku dekad, a badania potwierdzają jego efektywność. Od 1945 do 2017 roku wykształcono w nim ok. 2 mln czeladników, a 500 tys. osób otrzymało tytuł mistrzowski.

<sup>139</sup> Janusz Piechociński, *Klastry edukacyjne*, INN Poland, 5.03.2015, <https://innpoland.pl/blogi/januszpiechocinski/115733,klastry-edukacyjne>.

<sup>140</sup> <https://wroclaw.dlastudenta.pl/studia/arttykul/sukces-kampanii-w-internecie,114943.html>.

<sup>141</sup> <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosc/8301,Mapa-Szkol-Zawodowych.html>.

<sup>142</sup> <https://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/doradztwo-edukacyjno-zawodowe.pdf>.

edukacyjno-zawodowego<sup>143</sup>. Realizowane projekty stanowiły dobry kierunek działania na rzecz większej popularyzacji kształcenia zawodowego i były w dużej mierze kontynuowane przez kolejny rząd.

## 2.8. Kształcenie osób z niepełnosprawnościami

Rewolucyjną zmianą w polskim systemie edukacji lat 90. był rozwój edukacji osób z niepełnosprawnościami, a przede wszystkim ograniczenie kształcenia segregacyjnego. W konsekwencji tego procesu odsetek uczniów kształcących się w szkołach specjalnych zmniejszył się w ciągu dekady blisko dwukrotnie, przy czym mocna tendencja spadkowa utrzymywała się również na początku XXI wieku. O ile w roku szkolnym 1990/1991 jedyną opcją<sup>144</sup> dla dzieci z niepełnosprawnościami była nauka w szkołach specjalnych (83%) lub klasach specjalnych tworzonych w szkołach ogólnodostępnych (17%), to w roku szkolnym 2005/2006 edukacja segregacyjna objęła już tylko 45% uczniów ze specjalnymi potrzebami, pozostali zaś uczęszczali do klasy ogólnodostępnej (37%) lub klasy integracyjnej (18%)<sup>145</sup>.

Rozwój szkolnictwa integracyjnego w latach 90. stanowił zjawisko bezprecedensowe, przy czym proces ten rozpoczął się od poziomu przedszkolnego, aby następnie objąć dalsze etapy edukacji. Pierwsza grupa integracyjna ruszyła w warszawskim przedszkolu na Woli już jesienią 1989 roku, przy czym w początkowym okresie dyrektorka innowacyjnego projektu spotkała się dużą nieprzychylnością urzędników oraz zarzutami, że wzorowana na niemieckim modelu<sup>146</sup> placówka jest nielegalna, jednak już w roku 1993 Jadwiga Bogucka pokierowała Zespołem ds. Integracji utworzonym w ramach Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej. W oparciu o prace zespołu udało się przygotować rozporządzenia określające zasady działania przedszkolnych i szkolnych oddziałów integracyjnych, a jednocześnie stworzona sieć „liderów integracji” organizowała szkolenia kadry w poszczególnych regionach. Dobra koordynacja działań oraz duże zaangażowanie zainteresowanych nowym modelem pedagogów pozwoliły na szybki rozwój edukacji

<sup>143</sup> <https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=6C583F1C&view=null>.

<sup>144</sup> Z wyjątkiem osób, których stopień niepełnosprawności uniemożliwiał edukację szkolną.

<sup>145</sup> Grzegorz Ciura, Justyna Osiecka-Chojnacka, *Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce*, „Biuro Analiz Sejmowych” nr 9 (146), 2013, s. 2.

<sup>146</sup> Była to koncepcja wzorowana na modelu realizowanym w Hamburgu, wdrażana oddolnie dzięki inicjatywie dyrektorki placówki Jadwigi Boguckiej przy wsparciu pracowników jej przedszkola.

integracyjnej, w konsekwencji czego w 2005 roku w Polsce funkcjonowało już 950 przedszkoli integracyjnych, a 650 szkół utworzyło oddziały integracyjne<sup>147</sup>. Powstający w latach 90. system kształcenia integracyjnego stanowił zupełnie nową wartość, a przede wszystkim dawał rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami wybór – zgodnie z uchwaloną w 1991 roku ustawą o systemie oświaty<sup>148</sup> oraz towarzyszącymi jej rozporządzeniami orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne miały wskazywać optymalny typ kształcenia, ale nie obliżowały rodziców do wdrożenia wskazanej opcji.

Po roku 2006 coraz bardziej popularna zaczęła się stawać wyrastająca z koncepcji nauczania integracyjnego idea edukacji włączającej, rozumiana jako kształcenie dziecka w szkole ogólnodostępnej w środowisku lokalnym<sup>149</sup>. Możliwość wdrożenia edukacji włączającej pojawiła się już w przepisach z początku lat 90., ale nie nakładała na samorządy i szkoły konkretnych obowiązków<sup>150</sup>. Istotną zmianę w tym zakresie wprowadziło 18 stycznia 2005 roku rozporządzenie MEN, zgodnie z którym każde dziecko powinno mieć możliwość nauki w swoim środowisku lokalnym, a szkoła powinna zapewnić warunki do takiej nauki<sup>151</sup>. Rozporządzenie to wraz z późniejszymi regulacjami umożliwiło szkołom zatrudnianie nauczycieli wspomagających, których zadaniem stało się wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami zarówno w szkołach integracyjnych jak i ogólnodostępnych, przepisy te nie miały jednak charakteru obliżującego<sup>152</sup>. Dopiero rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku nałożyło na szkoły uczące dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek zatrudniania nauczyciela wspomagającego<sup>153</sup>.

---

<sup>147</sup> Elżbieta Sitarz, *Wspomnienia prekursorki i propagatorki idei wychowania i nauczania integracyjnego w Polsce. Wywiad z Jadwigą Bogucką*, [w:] *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, t. II, (red.) Danuta Al-Khamisy, Ewa M. Kulesza, Elżbieta Sitarz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 15–19.

<sup>148</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.

<sup>149</sup> Agata Bogumiła Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” nr 3, 2017, s. 200.

<sup>150</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.

<sup>151</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie organizowania kształcenia, wychowania opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, a także niedostosowanych społecznie w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2005, nr 19, poz. 167.

<sup>152</sup> Grzegorz Ciura, Justyna Osiecka-Chojnacka, *Edukacja włączająca...*, op. cit., s. 2.

<sup>153</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113.

Analizując zmiany edukacji dzieci z niepełnosprawnościami zachodzące w Polsce od końca lat 80. do końca 2015 roku można mówić o wielkiej pozytywnej zmianie. Choć warto pamiętać, że o ile reformy lat 90. nastąpiły przede wszystkim w konsekwencji oddolnych inicjatyw pedagogów, to zmiany wprowadzane w pierwszych dekadach XXI wieku wynikały w dużym stopniu ze zobowiązań międzynarodowych – w 2004 roku miała miejsce akcesją Polski do Unii Europejskiej, w 2006 roku Polska wstąpiła do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, a w roku 2012 ratyfikowała konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

## 2.9. Szkolnictwo wyższe

### Matura zamiast egzaminów wstępnych

Pisząc o zmianach wprowadzonych na poziomie szkolnictwa wyższego trzeba w pierwszym rzędzie odnieść się do kwestii świadectwa dojrzałości, zmodyfikowane egzaminy maturalne wywarły bowiem wymierny wpływ na funkcjonowanie polskich uczelni, ponieważ zewnętrzna ocena ucznia pozwoliła na rezygnację z egzaminów wstępnych. Nowa matura miała obowiązywać w polskich szkołach od roku 2002, jednak w listopadzie 2001 roku powołana miesiąc wcześniej na ministra edukacji Krystyna Łybacka przesunęła termin o trzy lata, aby zmienioną wersją egzaminu objąć idących zreformowanym trybem absolwentów gimnazjów. Nagła decyzja spotkała się z protestami części nauczycieli i dużej grupy rodziców, w związku z czym przejściowo w roku 2002 nową formułę matury zaproponowano fakultatywne, pozostawiając uczniom wybór jednej z dwóch opcji<sup>154</sup>.

W zmodyfikowanym świadectwie dojrzałości istotnym rozwiązaniem stał się podział egzaminu na dwie części – obowiązkową oraz rozszerzoną, obejmującą przedmioty wybierane przez zdających ze względu na dalszy kierunek kształcenia. Wyniki części fakultatywnej nie miały wpływu na zdanie matury, do której zaliczenia konieczne stało się uzyskanie przynajmniej 30% punktów z przedmiotów obowiązkowych. Musiał wśród nich być język polski oraz język obcy,

<sup>154</sup> Warto jednak zaznaczyć, że większość Polaków pozytywnie przyjęła opóźnienie wprowadzenia nowych rozwiązań. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2001 roku decyzję o przesunięciu przez MEN obligatoryjności „nowej matury” na rok 2005 poparło 59% respondentów, a przeciwne jej było zaledwie 17%. Jednocześnie za możliwością wyboru trybu zdawania matury opowiedziało się 55%, a przeciw 23% respondentów. Co ciekawe najwięcej przeciwników wyboru było wśród osób najmłodszych. Patrz: CBOS, *Stara czy nowa matura?*, Komunikat z badań BS/160/2001, s. 2–3.

natomiast – wbrew pierwotnym założeniom – nie zdecydowano się na przywrócenie obligatoryjności matematyki. Aspekt ten budził podczas dyskusji nad reformą matur szczególnie dużo emocji, a większość polskiego społeczeństwa była takim rozwiązaniu przeciwna. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2001 roku za obowiązkową matematyką opowiedziało się jedynie 31%, natomiast 59% było zdania, że powinni ją zdawać tylko maturzyści, którym przedmiot ten jest potrzebny ze względu na wybór kierunku studiów<sup>155</sup>. O powrocie matematyki zdecydowano dopiero w 2007 roku, przy czym po raz pierwszy pojawiła się ona ponownie na liście przedmiotów obowiązkowych podczas matury 2010.

W 2015 roku zmodyfikowano nieco zasady przeprowadzania matur, zobowiązując maturzystów do zdania przynajmniej jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym, nie dodano tu jednak wymaganego progu zdawalności, co oznaczało, że zdanie egzaminu warunkowego nie było konieczne, ponadto w przypadku egzaminów pisemnych wprowadzono dodatkowo oceny centylowe pozwalające ocenić, jak rezultat uzyskany przez danego maturzystę wypada na tle wyników wszystkich zdających.

Podsumowując wątek reformy egzaminów maturalnych od lat 90. do roku 2015, można stwierdzić, że zewnętrzna weryfikacja wiedzy uczniów była z reguły oceniana pozytywnie, wątpliwości budził natomiast poziom wymagań oraz mocno zestandaryzowany system oceniania. Szczególnie głośne negatywne opinie artykułowano w odniesieniu do stosowania kluczy przy ocenianiu przedmiotów humanistycznych, przede wszystkim języka polskiego<sup>156</sup>. Zdaniem zwolenników nowych rozwiązań użycie klucza zapewnić miało bardziej precyzyjne i obiektywne ocenienie ucznia, zdaniem przeciwników – obniżało wyniki osób rozumujących mniej standardowo, promując zarazem schematyczne myślenie, co stoi w sprzeczności z deklarowanym przez reformatorów naciskiem na rozwój kreatywności uczniów.

## Uczelnie i studenci

Reformy lat 90. odbiły się mocno na liczbie studentów oraz uczelni. Kluczową zmianą w zakresie szkolnictwa wyższego była możliwość tworzenia uczelni niepublicznych, których liczba zaczęła szybko rosnąć, osiągając rekordowy

---

<sup>155</sup> Co ciekawe więcej zwolenników rezygnacji z obligatoryjności matematyki było wśród respondentów ze średnim i wyższym wykształceniem. CBOS, *Stara czy nowa matura?*, op. cit., s. 5–6.

<sup>156</sup> Jerzy Lackowski, *Niespełnione nadzieje maturalnych reformatorów*, Ośrodek Myśli Politycznej, <https://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=317>.

poziom 330 w roku akademickim 2009/2010<sup>157</sup>. Zjawisku temu towarzyszył proces uruchamiania nowych (również płatnych) kierunków studiów przez podmioty publiczne. Wprowadzone w latach 90. regulacje spowodowały zatem gwałtowny wzrost ogólnej liczby placówek oraz kształconych przez nich osób, który był również pokłosiem wspomnianego wcześniej wzrostu zainteresowania kształceniem ogólnym. O ile w roku akademickim 1990/1991 w Polsce funkcjonowało 112 uczelni, kształcących ok. 400 tysięcy studentów, to już 4 lata później placówek edukacyjnych było 179, a liczba studentów się podwoiła. Rekordowy poziom populacji studentów przyniósł rok szkolny 2005, w którym na 445 uczelniach studiowało blisko 2 mln Polaków (1953 832), co oznaczało, że przez 15 lat nastąpił blisko 5-krotny wzrost zainteresowania wyższym wykształceniem<sup>158</sup>.

W późniejszych latach populacja studentów zaczęła się zmniejszać, osiągając w roku 2015/2016 poziom ok. 1,4 mln uczących się w 415 szkołach wyższych. Spadek liczby uczelni wynikał z likwidacji części placówek lub filii w związku z ich mniejszą rentownością lub słabą oceną. Spadek liczby studentów spowodowany był głównie procesami demograficznymi, gdyż poziom zainteresowania wyższym wykształceniem zmniejszył się jedynie nieznacznie, co pokazuje zestawienie współczynników skolaryzacji. W analizowanym okresie współczynnik skolaryzacji brutto wynosił w roku akademickim 1990/1991 jedynie 12,9%, w szczytowym roku 2010/2011 – 53,8%, zaś w roku 2015/2016 – 47,6%. Współczynnik skolaryzacji netto wynosił w roku akademickim 1990/1991 zaledwie 9,8%, co oznaczało, że naukę na studiach wyższych kontynuowało niecałe 10% danego rocznika, szczytowy poziom osiągnął w roku 2010/2011 – 41,8%, zaś do roku akademickiego 2015/2016 obniżył się do poziomu 37,3%<sup>159</sup>. W analizowanym okresie zauważyć można zatem spadek obydwu współczynników, ale nie był on tak silny jak spadek liczby osób studiujących, co oznacza utrzymanie wysokiego poziomu zainteresowania studiami wyższymi.

Wzrost dostępności studiów wyższych wynikał ze wspomnianego wzrostu liczby placówek i wyższych aspiracji edukacyjnych młodego pokolenia, ale też z rosnącej łatwości ubiegania się o miejsce, która była konsekwencją rewolucji w zmianach zasad przyjmowania na studia. Większy obiektywizm wyników zewnętrznej matury pozwolił na rezygnację z egzaminów wstępnych<sup>160</sup>, a wprowa-

<sup>157</sup> Elżbieta Janczyk-Strzała, *Controlling we wspomaganii zarządzania uczelniami niepubliczną funkcjonującą w Polsce*, CeDeWu, Warszawa 2016, s. 16.

<sup>158</sup> GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse* (lata 2004–2016).

<sup>159</sup> *Ibidem*, s. 26, 28, 29.

<sup>160</sup> Część kierunków zachowało/przywróciło egzaminy wstępne. Dodatkowo bywają organizowane dla osób, które nie posiadają oceny z jednego z wymaganych przedmiotów.

dzony system punktowy dał uczelniom możliwość określania wymaganych list przedmiotów oraz minimalnych punktacji koniecznych do rekrutacji na określony kierunek. Jednocześnie kandydat uzyskał prawo składania papierów na kilka kierunków i uczelni, co mocno zwiększało prawdopodobieństwo przyjęcia na studia.

Popularyzacja studiów wyższych postrzegana była z reguły jako proces pozytywny, bardziej negatywnie oceniano natomiast towarzyszące jej zjawisko komercjalizacji, szybki wzrost był bowiem w dużej mierze konsekwencją rozwoju oferty płatnej. Przykładowo w roku akademickim 2003/2004 ponad połowa studentów kształciła się w trybie innym niż dzienny (wieczorowy, zaoczny, ekstermistyczny), a jednocześnie 29% uczęszczało do szkół niepublicznych<sup>161</sup>. W roku akademickim 2015/2016 wskaźniki te były nieco niższe, bo na studiach niestacjonarnych kształciło się 34,6%, a w szkołach niepublicznych 23,5%<sup>162</sup>. Analizując dane statystyczne można zatem zauważyć, że w pierwszej dekadzie XXI wieku bardzo dużą grupę studentów stanowili uczestnicy studiów płatnych. Jednocześnie przeprowadzane w tamtym okresie kontrole wykazały niską jakość oferty niektórych uczelni oraz przypadki zawyżania czesnego, w które wliczane były nieuzasadnione koszty.

Na początku XXI wieku na kształt polskiego szkolnictwa wyższego wpłynęła reforma, która objęła polskie uczelnie w związku z postulatami ujednoczenia poziomów edukacji w Unii Europejskiej. Polska jako sygnatariusz uchwalonej w 1999 roku Deklaracji Bolońskiej zobowiązała się do wprowadzenia rozwiązań ułatwiających porównywalność efektów kształcenia, międzynarodową mobilność studentów oraz międzynarodową współpracę naukowców. Główną konsekwencją tej decyzji było przejście na dwustopniowy system studiów wyższych, do którego dodano jeszcze trzeci poziom – studia doktoranckie. W ramach procesu bolońskiego wprowadzono ponadto zasadę rozliczania studentów w ramach punktów ECTS i suplementy do dyplomu oraz powołano Państwową Komisję Akredytacyjną<sup>163</sup>.

## Publiczne wyższe szkoły zawodowe

W temacie szkolnictwa wyższego wątkiem szczególnie wartym dokładniejszego omówienia są wprowadzone do polskiego systemu edukacji w latach 90. wyższe publiczne uczelnie zawodowe. W czerwcu 1997 roku Sejm uchwalił ustawę określającą zasady funkcjonowania wyższych szkół zawodowych, która

<sup>161</sup> Witold Ratajczyk, *Edukacja a współczesny rynek...*, op. cit., s. 68.

<sup>162</sup> GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, Warszawa 2016, s. 29, 30.

<sup>163</sup> Witold Ratajczyk, *Edukacja a współczesny rynek...*, op. cit., s. 67.

precyzowała warunki tworzenia uczelni zawodowych (publicznych i niepublicznych) oraz powołała dedykowaną tego typu placówkom Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Zgodnie z przepisami, studia zawodowe musiały trwać przynajmniej 6 semestrów, z czego 15 tygodni przeznaczano na obowiązkową praktykę. Warunkiem koniecznym do udziału w rekrutacji było posiadanie świadectwa dojrzałości, po ukończeniu nauki absolwenci otrzymywali dyplom określonej specjalności z tytułem zawodowym licencjata lub inżyniera<sup>164</sup>. Osoby zainteresowane tytułem magistra mogły kontynuować naukę na uzupełniających studiach magisterskich, co zapewniało drożność tej ścieżki edukacji. Wspomniane kształcenie w ramach specjalizacji stanowiło wyróżnik wyższych szkół zawodowych, którego celem była większa elastyczność oraz lepsze dostosowanie profilu wykształcenia do potrzeb lokalnego rynku pracy.

Polskie uczelnie zawodowe wzorowano głównie na systemie niemieckim, a ich celem miało być przygotowanie do wykonywania zawodu bądź uzupełnienie specjalistycznej wiedzy. Zwolennicy rozwoju publicznych szkół zawodowych widzieli w nich możliwość podniesienia wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym, przy jednoczesnym obniżeniu kosztów kształcenia studentów w krótkim cyklu, w oparciu o mniejsze zasoby kadrowe. Z drugiej strony wyższe szkolnictwo zawodowe, opóźniające wejście części młodzieży na rynek pracy, stanowić miało mechanizm łagodzący bezrobocie. Jednocześnie mocno podkreślano rolę tego typu placówek jako instrumentu wyrównywania szans młodzieży z różnych środowisk oraz potencjał kulturotwórczy uczelni otwieranych w mniejszych ośrodkach miejskich w oparciu o lokalne społeczności. W przypadku dawnych miast wojewódzkich, uruchomienie uczelni wyższej stanowić miało element rekompensaty i prestiżu przeciwdziałający obniżeniu statusu danego ośrodka.

W związku z tymi założeniami ustawodawca dał możliwość wnioskowania o utworzenie uczelni również sejmikom wojewódzkim, a wyższe szkoły zawodowe tworzone były poza ośrodkami akademickimi w dużym stopniu na bazie wcześniejszych szkół pomaturalnych i kolegiów, przy czym 2/3 z nich powstało w zdegradowanych stolicach dawnych województw. Najmniej tego typu placówek utworzono w północno-wschodniej części Polski, najwięcej w zachodnich i południowych regionach kraju<sup>165</sup>.

<sup>164</sup> Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970960590>.

<sup>165</sup> Krzysztof Wasielewski, Dominik Antonowicz, Jarosław Domalewski, Marta Jaworska, *Zagubiona tożsamość? Publiczne uczelnie zawodowe w Polsce*, „Nauka” nr 3, 2024, s. 59–60.

Wprowadzenie nowych regulacji spowodowało szybki rozkwit prywatnych uczelni zawodowych, w roku akademickim 1998/1999 działało w Polsce 9 niepaństwowych wyższych szkół zawodowych, ale już w roku akademickim 2002/2003 ich liczba przekroczyła setkę, zwiększając się ponad dziesięciokrotnie<sup>166</sup>. Rozwój sektora publicznych szkół zawodowych, nie był tak szybki. Analizując dane statystyczne można zauważyć, że w roku 1998 funkcjonowało w Polsce 9 publicznych wyższych szkół zawodowych, a do roku 2009 ich liczba wzrosła do 36, jednak w późniejszym okresie tendencja wzrostowa wyhamowała i w latach 2009–2015 liczba publicznych uczelni zawodowych utrzymywała się na tym samym poziomie. W roku akademickim 2015/2016 w 36 publicznych wyższych szkołach zawodowych kształciło się 62 tysiące osób, które stanowiły 4,5% ogółu studentów w Polsce, a zarazem 5,8% studentów szkół publicznych, w szczytowym 2006 roku było ich ok. 100 tysięcy. Łącznie w latach 1998–2015 dyplom publicznej uczelni wyższej uzyskało około 300 tysięcy osób<sup>167</sup>.

Początek XXI wieku uruchomił procesy zmierzające do zmiany roli wyższych szkół zawodowych. Nowelizacja z 2001 roku wprowadziła odejście od kształcenia w ramach specjalności na rzecz obligatoryjnego nauczania kierunkowego na bazie standardów kształcenia określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Z kolei Ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 roku podporządkowała wszystkie typy uczelni kontroli jednej instytucji (Państwowej Komisji Akredytacyjnej) oraz pozwoliła uczelniom akademickim na uruchamianie kierunków zawodowych, zmniejszając zarazem wymiar obowiązkowych praktyk do 30 godzin. Jednocześnie szkoły zawodowe otrzymały możliwość prowadzenia badań naukowych i uruchamiania studiów drugiego stopnia, co wiązało się z koniecznością zatrudnienia w ramach minimum kadrowego większej liczby pracowników ze stopniem doktora habilitowanego<sup>168</sup>. Działania te zunifikowały system szkolnictwa wyższego i zatarty w dużym stopniu specyfikę szkół uczących zawodu. Z drugiej strony zapisy nowej ustawy definiujące uczelnię zawodową jako placówkę gorszą, niespełniającą wymogu akademickości, doprowadziły do deprecjacji i obniżenia rangi wyższych szkół zawodowych.

<sup>166</sup> GUS, *Roczniki Statystyczne Rzeczypospolitej Polskiej*: R. 59, 1999; R 63, 2003.

<sup>167</sup> Robert Musiałkiewicz, Piotr Zariczny, Artur Zimny, *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe stan de lege lata i de lege ferenda, Miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego w kontekście debaty nad kształtem ustawy 2.0*, Ekspertyza przygotowana w ramach Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Wyższych: <http://krepesz.pl/images/dokumenty/ekspertyzy/EKSPERTYZA.pdf>.

<sup>168</sup> Krzysztof Wasielewski, Dominik Antonowicz, Jarosław Domalewski, Marta Jaworska, *Zagubiona tożsamość? ...*, op. cit., s. 65–69.

## ROZDZIAŁ 3

# **Reforma ustroju szkolnego w 2016 roku oraz funkcjonowanie systemu oświaty do grudnia 2023 roku**

### **3.1. Przyczyny reformy i pierwsze zmiany**

Głównym celem reformy z 2016 roku była walka z nierównościami. Problem ten stanowił kluczowy wątek dyskusji na temat likwidacji gimnazjów, w której nowy rząd – powołując się na przykłady obchodzenia zasady rejonizacji – wskazywał na niższe szanse edukacyjne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych<sup>169</sup>. W tym kontekście mówiono również o dążeniu do jednorodności oraz potrzebie podniesienia poziomu liceów, których rola po 1999 roku uległa marginalizacji w związku z faktem, że nauka na tym etapie została w praktyce zredukowana do dwóch lat, co przełożyło się na niski poziom kandydatów na studia. Jednocześnie wspomniano o dysfunkcyjności szkół w zakresie wychowania uczniów oraz zaletach kształcenia przez wiele lat w jednej placówce w znanym otoczeniu (również w zakresie bezpieczeństwa uczniów)<sup>170</sup>.

W przypadku szkolnictwa zawodowego głównym argumentem za koniecznością reformy były wspomniane już wcześniej niezadowolające wyniki uzyskiwane przez uczniów szkół zawodowych, a przede wszystkim duży odsetek osób nieprzystępujących do egzaminów. W tym kontekście zwracano również uwagę na konieczność poprawy dostępności i jakości praktycznej nauki zawodu poprzez silniejsze powiązania szkolnictwa z rynkiem pracy. Jednocześnie twórcy reformy edukacji 2016 roku podkreślali, że wychodzi ona naprzeciw oczekiwaniom polskiego społeczeństwa, które pragnie szkoły dostępnej, a zarazem zakorzenionej w polskiej kulturze i tradycji<sup>171</sup>. Argument oczekiwań społecznych przytaczany był regularnie zarówno w odniesieniu do likwidacji szkolnego obowiązku sześciolatków, jak i w nawiązaniu do likwidacji gimnazjów.

---

<sup>169</sup> Przemysław Sadura, *Polityka PiS w kontekście reform...*, op. cit.

<sup>170</sup> *Reforma edukacji*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma-edukacji>.

<sup>171</sup> Ibidem.

Zapowiedź planowanych zmian wywołała sprzeciw części rodziców. Przeciwnicy reformy uruchomili szereg inicjatyw (np. „Rodzice przeciwko reformie”) oraz zawiązali z nauczycielami i samorządowcami koalicję „Nie dla chaosu w szkole”<sup>172</sup>. W związku z brakiem akceptacji dla propozycji rządu, jesienią 2016 roku rodzice zorganizowali liczne manifestacje i wsparli strajk generalny nauczycieli, a wiosną 2017 roku rozpoczęli strajki rodzicielskie, w ramach których 10 dnia każdego miesiąca nie posyłała dzieci do szkoły<sup>173</sup>.

Pierwsze modyfikacje przepisów dotyczących edukacji pojawiły się już półtora miesiąca po przejściu władzy przez PiS, pod koniec 2015 roku, w Ustawie o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dotyczyły one żywo dyskutowanego podczas wyborów wieku rozpoczęcia nauki, a także wzmocnienia pozycji kuratora oraz tzw. godzin karcianych, czyli obowiązkowych godzin pozalekcyjnych, przeznaczonych na dodatkową pracę z uczniami. Rok później, w grudniu 2016 roku, uchwalono prawo oświatowe, wskazujące kierunki i harmonogram dalszych szeroko zakrojonych zmian<sup>174</sup>. Jednocześnie przekazano szkołom pakiety informacyjne z objaśnieniem etapów i kluczowych aspektów wdrażanej reformy oraz uruchomiono stronę internetową <http://reformaedukacji.men.gov.pl> z informacjami na temat planowanych działań<sup>175</sup>.

W rządowym podsumowaniu roku 2016, w części dotyczącej prac prowadzonych w obszarze edukacji, podkreślono, że do opracowywania reformy zaproszonych zostało blisko 2 tysiące tzw. Ekspertów Dobrej Zmiany, którzy pracowali w kilkunastu zespołach. W tekście można też znaleźć informacje, że MEN otrzymał przeszło tysiąc uwag, wniosków i opinii a ponadto ministerstwo uruchomiono konsultacje z samorządami, nauczycielami i dyrektorami szkół, związkami zawodowymi, organizacjami pozarządowymi uczniami i ich rodzicami<sup>176</sup>. Z przedstawionego dwa lata po wejściu w życie reformy raportu Najwyższej Izby Kontroli oraz pism rzecznika praw obywatelskich i rzecznika praw dzieci wyziera zupełnie inny, mocno krytyczny obraz sytuacji. Formułowane w tych tekstach zarzuty dotyczą rzetelności przygotowania i wdrażania zmian w oświacie, błęd-

<sup>172</sup> ZNP, <https://znp.edu.pl/akcje/pensje-i-autonomia/>.

<sup>173</sup> Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, *Polska wojna o szkołę*, Seria Analizy Instytutu Studiów Zaawansowanych, Warszawa, wrzesień 2017, s. 6.

<sup>174</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/O/D20170059.pdf>.

<sup>175</sup> MEN, odpowiedź do RPO 8.12.2016 r., <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/MEN%20-%20odpowied%C5%BA%20w%20sprawie%20reformy%20o%C5%9Bwiaty%20grudzie-%C5%84%202016.pdf>.

<sup>176</sup> <http://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/2016-w-edukacji-ministerstwo-edukacji-narodowej-podsumowało-miniony-rok>.

nej finansowej kalkulacji i braku precyzyjnych danych o wydatkach oraz szeregu problemów związanych przede wszystkim ze szczególną sytuacją granicznych roczników. W odpowiedzi rząd opublikował oświadczenie, w którym podkreślano, że wprowadzona reforma była rzetelnie przygotowana i poprzedzona zarówno szczegółowymi analizami finansowymi jak i analizą przyszłych skutków, zaś jej wdrażanie podlega ciągłemu monitoringowi<sup>177</sup>. Aby pokazać obydwie perspektywy, w dalszej części rozdziału pojawiają się zatem zarówno krytyczne punkty wskazywane przez NIK oraz obydwu rzeczników, jak i dotyczące danych obszarów wyjaśnienia twórców reformy<sup>178</sup>.

Od uchwalenia Prawa oświatowego do wprowadzenia w życie nowych przepisów upłynęło jedynie dziewięć miesięcy, proponowane zmiany były więc implementowane niezwykle szybko, przy czym przewidziano bardzo krótkie okresy przejściowe. Tak szybki czas realizacji ogromnego projektu był jego słabością, bo mocno zredukował czas konieczny do przygotowania samorządów, szkół, programów, podręczników, placówek, nauczycieli i uczniów, co zwiększyło ryzyko wystąpienia różnorodnych problemów. Z dynamiki wprowadzanych zmian wynika, że niektóre deficyty obserwowane w pierwszych latach z czasem powinny stracić na znaczeniu lub stać się mniej odczuwalne, ocenę długofalowych skutków reformy utrudnia jednak fakt, że nałożyły się na nią dwa procesy, które mogły odegrać rolę destabilizującą – 4 marca 2020 roku ogłoszono w Polsce pandemię COVID-19, a od lutego 2022 roku polskie szkoły zaczęły przyjmować szukających schronienia przed rozpoczętą przez Rosję wojną uczniów z Ukrainy.

### 3.2. Reforma ustroju szkolnego

Najbardziej dostrzegalną zmianą wynikającą z reformy oświaty 2016 roku była reorganizacja ustroju szkolnego, a przede wszystkim likwidacja wprowadzonych niecałe dwie dekady wcześniej gimnazjów. Zgodnie z uchwaloną pod koniec 2016 roku ustawą prawo oświatowe, w roku szkolnym 2017/2018 uczniowie sześciolatków podstawówek stali się uczniami szkół ośmioletnich, a jednocześnie zawieszono rekrutację do gimnazjów, których zamknięcie przewidziano na 2019 rok. Zmiany objęły też szkoły ponadpodstawowe – dotychczasowe licea trzyletnie zostały przekształcone w czteroletnie, a czteroletnie technika w szkoły

---

<sup>177</sup> MEN, *Zmiany wprowadzone w oświacie zostały przygotowane rzetelnie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiany-w-oswiacie-zostaly-przygotowane-rzetelnie>.

<sup>178</sup> Tam gdzie było to możliwe, bo nie do każdego krytycznego punktu znaleźć można konkretną odpowiedź.

pięcioletnie, przy czym w 2020 roku zlikwidowano pierwsze klasy starego typu placówek. Jednocześnie w miejsce zasadniczych szkół zawodowych pojawiły się szkoły branżowe (ten wątek jest szerzej omówiony w podrozdziale dotyczącym edukacji zawodowej), uzupełnione o drugi stopień<sup>179</sup>.

Realizację zadań związanych z likwidacją i przekształceniem placówek edukacyjnych rząd scedował na samorządy, przy czym przewidziano dwustopniową procedurę, w ramach której gminy zostały zobowiązane do podjęcia uchwał w sprawie projektu dostosowywania sieci szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego. Następnie projekt ów musiał być pozytywnie zaopiniowany przez kuratora oświaty i dopiero w drugim etapie (do 31 marca 2017 roku) rady gminy podejmowały ostateczne uchwały w sprawie dostosowywania sieci szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego wprowadzonego ustawą Prawo Oświatowe.

Likwidacja gimnazjów odgrzała stare dyskusje na temat szans edukacyjnych i selekcji. Powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej oznaczał bowiem przybliżenie o jeden rok momentu ostrej selekcji, zarazem jednak – jak już wspomniano w rozdziale dotyczącym reformy 1999 roku – likwidował nieformalną selekcję na poziomie przejścia z podstawówki do gimnazjum, która szczególnie zauważalna była w dużych ośrodkach miejskich. Największe spory w odniesieniu do reformy 2016 roku toczyły się jednak wokół kwestii organizacyjnych związanych z przebudową struktury szkolnictwa, przede wszystkim w kontekście dużych wahań liczby uczniów.

Przeciwko planowanej reformie kilkakrotnie protestował Rzecznik Praw Dziecka, który w październiku i listopadzie 2016 roku przekazywał rządowi swoją negatywną opinię i obawy, a w grudniu przedstawił swoje stanowisko prezydentowi, wspierając postulat zawetowania uchwalonej 14 grudnia ustawy przygotowanej przez Radę Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej. W swoich wypowiedziach RPD zwracał uwagę na zbyt szybkie tempo zmian, które burzą poczucie stabilności dzieci, nie dając nic w zamian, bowiem nie przedstawiono wyników badań uzasadniających celowość reformy, a znane są wyniki badań przemawiające za skutecznością gimnazjów – np. wzrost kompetencji polskich uczniów i niższe ryzyko przemocy w tego typu szkołach. Zdaniem RPD reforma mogłaby nawet naruszyć konstytucyjne prawo dzieci do różnego traktowania i dostępu do kształcenia, które naruszone zostanie przez wystąpienie tzw. podwójnego rocznika<sup>180</sup>.

<sup>179</sup> MEN, *Wdrażanie reformy*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/wdrazanie-reformy>.

<sup>180</sup> Marek Michalak, *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016*, Druk nr 1465, Warszawa, 31 marca 2017 r., s. 197–199, <https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/B7080141A885BD0DC12580F9003CBEB9/%24File/1465.pdf>.

Zmiany ustroju szkolnego i tryb ich wprowadzania krytycznie ocenił też Rzecznik Praw Obywatelskich, przy czym zarzuty sformułowane przez RPO dotyczyły w głównej mierze problemów wynikających z nagłego zwiększenia się liczby dzieci w szkołach podstawowych. W liście do ministerstwa rzecznik wspomniał o przepełnieniu szkół i jego wpływie na warunki nauczania, w tym: o wykorzystywaniu do prowadzenia zajęć innych pomieszczeń niż klasy (biblioteka, świetlica, stołówka, korytarz), nauce w kilku budynkach (a nawet kontenerach) i rosnącej skali dwuzmianowości<sup>181</sup>. W innych publikacjach poruszających temat wdrażania reformy znaleźć można podobne zarzuty, a dodatkowo wzmianki o wynajmowaniu przez szkoły pomieszczeń w zewnętrznych instytucjach oraz praktykowanej przez wiele placówek strategii nadmiernego zwiększania liczby uczniów w klasach<sup>182</sup>.

Problem przepełnienia szkół podnosiła też Najwyższa Izba Kontroli, pisząc jednocześnie, że w konsekwencji reformy oświaty warunki nauki się nie poprawiły, a często można obserwować przeciwną tendencję, bo w przeszło połowie badanych placówek (56%) nie nastąpiły żadne zmiany, a w 1/3 placówek warunki zmieniły się na gorsze. Odrębny wątek w raporcie NIK dotyczył szkół średnich oraz kwestii kumulacji w ich pierwszych klasach dwóch roczników: uczniów III klasy wygaszanych gimnazjów oraz uczniów VIII klasy szkół podstawowych. Zgodnie z wyliczeniami NIK w 2019 roku szkoły średnie wyższego szczebla (ISCED 3) przyjęć musiały ponad 336 tys. absolwentów gimnazjów oraz blisko 370 tys. absolwentów szkół podstawowych, co sumowało się do przeszło 700 tys. osób, a więc grupy dwukrotnie większej niż w poprzednich latach. Zgodnie z opinią NIK sytuacja ta generować mogła problemy, ponieważ analizy rządowe dotyczące możliwości absorpcji kandydatów były błędne, bo przeprowadzone zostały tylko w odniesieniu do liceów, tymczasem według danych kuratorów z początku 2019 roku, w siedmiu województwach rzeczywiście stwierdzono nadwyżkę miejsc, ale jednocześnie w ośmiu województwach liczba miejsc w placówkach była niewystarczająca<sup>183</sup>.

W odpowiedzi na zarzuty NIK rząd stwierdził, że badania NIK mają zbyt małą próbę, aby wyciągać generalne wnioski, tymczasem pozyskane przez MEN dane ze wszystkich polskich szkół potwierdzają, że liczba miejsc w szkołach

---

<sup>181</sup> RPO, *RPO kolejny raz wskazuje MEN negatywne skutki reformy oświaty*, <https://bip.brpo.gov.pl/content/rpo-o-reformie-oswiaty>

<sup>182</sup> Anna Kulma, *Polska oświata...*, op. cit., s. 15.

<sup>183</sup> NIK: *Reforma oświaty w części sfinansowana przez samorząd*, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/reforma-oswiaty-w-czesci-sfinansowana-przez-samorzad.html>.

średnich jest wystarczająca do przyjęcia podwójnego rocznika, a nawet wyższa o 20 tys., a ponadto uzyskano potwierdzenie z największych miast o przygotowaniu do wprowadzenia zmian. Dodatkowo w piśmie podkreślono, że MEN wspiera szkoły i samorządy w realizacji zadań związanych z reorganizacją sieci placówek edukacyjnych, przekazując potrzebne środki, ponieważ w latach 2016–2019 subwencja oświatowa zwiększyła się o 5,5 mld złotych, a jednocześnie samorządy otrzymały na remonty i wyposażenie szkół wynikające z konieczności ich przekształcenia dodatkowe dofinansowanie z rezerwy. Zgodnie z podanymi danymi suma środków przekazanych w ramach różnych pul w latach 2017–2018 wyniosła około 238 mln złotych<sup>184</sup>. Z kolei w liście do Rzecznika Praw Obywatelskich wyjaśniono, że nowe prawo pozwala na większą elastyczność realizacji obowiązku szkolnego w okresie wdrażania reformy (2017/2018–2023/2024), co oznacza, że w przypadku braku miejsc w szkole rejonowej może wskazać uczniowi inną placówkę na terenie gminy<sup>185</sup>.

Z informacji przedstawionych w listopadzie 2017 roku przez Rzecznika Praw Obywatelskich wynika jednak, że przebieg podwójnej rekrutacji wiązał się z licznymi problemami, które sygnalizowali przedstawiciele samorządów. W tym kontekście wspomniano o obciążeniach związanych z realizacją reformy oraz nadmiernym rozciągnięciu harmonogramu rekrutacji, która trwać może do 3 miesięcy<sup>186</sup>. Do rzecznika wpływały też skargi rodziców, dotyczące pogorszenia warunków nauki w szkole oraz chaosu dezorientacji związanej z procesem podwójnej rekrutacji, utrudnionego (w relacji do innych roczników) dostępu do wybranej placówki, odwoływania lekcji w związku z brakiem kadry, a także przepełnienia szkół. Wąskim gardłem wskazanym przez ekspertów były też internaty i bursy, na które samorządy mają ograniczony wpływ, ponieważ prowadzą je często podmioty prywatne. W konsekwencji kumulacji dwóch roczników liczba osób poszukujących zakwaterowania bardzo wzrosła, co miało szczególne znaczenie w dużych ośrodkach miejskich, gdzie odsetek uczniów z innych miejscowości osiąga często 50%. Rezultatem podwójnej rekrutacji było więc przepełnienie internatów oraz rozwiązania prowizoryczne wpływające negatywnie na warunki życia mieszkańców (np. piętrowe łóżka, dzielenie biurek, utrudniony dostęp do łazienek), jednocześnie dla wielu uczniów zabrakło miejsca.

<sup>184</sup> MEN, *Zmiany wprowadzone w oświacie...*, op. cit.

<sup>185</sup> MEN, odpowiedź do RPO 8.12.2016 r., op. cit.

<sup>186</sup> RPO, *Podwójny rocznik i inne konsekwencje reformy oświaty. RPO: nie może być „jakoś”, musimy postawić na jakość nauczania*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/seminarium-wspodwojnego-rocznika-w-szkolach-srednich>.

Innym wątkiem powracającym w ocenach wpływu zmiany ustroju na funkcjonowanie polskiej oświaty były problemy wynikające z wydłużenia liceów oraz techników. Ostatni nabór do wygaszanych liceów zorganizowano w 2019 roku, jednocześnie również w 2019 roku przeprowadzono pierwszy nabór do szkół czteroletnich. Zabieg ten spowodował, że w roku szkolnym 2019/2020 pojawiły się równoległe pierwsze klasy dwóch różnych typów liceów, przy czym w wielu przypadkach działały one w ramach tej samej szkoły przekształcanej z trybu trzyletniego na czteroletni. Analogiczny mechanizm zastosowano w przypadku techników, gdzie również funkcjonowały równoległe dwie ścieżki. Wprowadzone zmiany stanowiły spore wyzwanie logistyczne, a dla nauczycieli dodatkowe obciążenie, jednocześnie stawały w niekorzystnej sytuacji uczniów wygaszanych klas, którzy – w przypadku braku promocji – zobowiązani zostali do powtarzania roku w klasach idących według nowego trybu, co oznaczało konieczność zaliczenia różnic programowych oraz wydłużenie cyklu nauki o dwa lata<sup>187</sup>.

W kontekście różnic zwrócono też uwagę na sytuację uczniów klas VII oraz VIII, którzy w latach szkolnych 2017/2018 oraz 2018/2019 uczyli się w oparciu o nową podstawę programową, zaprojektowaną dla ośmioletniej szkoły podstawowej. Ponieważ różniła się ona zakresem od programu realizowanego przez nich w ciągu poprzednich sześciu lat, musieli uzupełnić brakujące treści<sup>188</sup>. Sygnalizowane problemy miały charakter przejściowy, ponieważ związane były z procesem przechodzenia na nową strukturę, dla dyrektorów szkół, nauczycieli, a przede wszystkim uczniów oznaczały jednak dodatkowe obciążenie i stres.

W związku z reorganizacją ustroju szkolnego, konieczna stała się modyfikacja systemu egzaminowania. W miejsce wprowadzonych w 1999 roku sprawdzianów dla szóstoklasistów oraz egzaminów gimnazjalistów pojawił się kończący wydłużoną szkołę podstawową egzamin ósmoklasisty. W latach 2018/2019–2021/2022 w zakres egzaminu dla ósmej klasy weszły obowiązkowo trzy przedmioty: matematyka, język polski oraz język obcy, od roku szkolnego 2022/2023 uczniowie mieli dodatkowo zdawać jeden z przedmiotów do wyboru (biologię, chemię, fizykę, geografę lub historię)<sup>189</sup>. W związku z covidem i problemami uczniów, którzy dużą część edukacji realizowali w trybie zdalnym, w 2022 roku zrezygnowano

<sup>187</sup> Magdalena Mikoś-Korzeń, *Reforma oświaty praktyczne aspekty wprowadzania zmian*, Monitor Dyrektora Szkoły, <https://www.monitorszkoły.pl/arttykul/reforma-oswiaty-praktyczne-aspekty-wprowadzania-zmian>.

<sup>188</sup> NIK, *Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli*, KNO.430.002.2019, Nr ewid. 42/2019/P/18/027/KNO, s. 14, 52, 53.

<sup>189</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060>.

jednak z rozszerzenia zakresu egzaminu<sup>190</sup>, a w późniejszych latach decyzję tę podtrzymano. Wraz z przejściem od egzaminu gimnazjalnego do egzaminu ośmioklasisty zmienił się też charakter przedstawianych uczniom zadań. W pierwszym z nich dominowały pytania zamknięte (głównie testowe – wielokrotnego wyboru), w drugim punkt ciężkości został wyraźnie przesunięty w kierunku pytań otwartych oraz wypracowania<sup>191</sup>.

Dużo kontrowersji wzbudzały egzaminy ósmoklasistów i gimnazjalistów w roku 2019, kiedy do szkół średnich przechodził tzw. „podwójny rocznik”. Wobec kandydatów ubiegających się o miejsca w szkołach średnich zastosowano schemat 100 + 100, w którym pierwsza pula punktów pochodziła z egzaminów, druga zaś ocen na świadectwie. Dla absolwentów podstawówek i gimnazjów zorganizowano odrębne rekrutacje, przy czym różnice dotyczyły zakresu materiału oraz liczby egzaminów (ośmioklasisty: trzy przedmioty, gimnazjalni: pięć przedmiotów) i wynikającego z niej sposobu przeliczania punktów<sup>192</sup>.

W związku z dużo większą liczbą zdających pojawiły się obawy, że w przypadku podwójnego rocznika próg selekcji kandydatów do chętniej wybieranych placówek będzie mocno przesunięty. Jednocześnie zastrzeżenia części ekspertów budził fakt, że połowę punktacji oparto na ocenach ze świadectw, które trudno uważać za obiektywne mierniki umiejętności i poziomu wiedzy uczniów z różnych szkół. Ponadto wskazane powyżej różnice zakresu przeprowadzania egzaminu oznaczały, że stopień trudności rekrutacji dla dwóch grup kandydatów nie był identyczny, choć należy podkreślić, że absolwenci gimnazjów i szkół podstawowych nie rywalizowali bezpośrednio ze sobą, ponieważ dla każdego z typu ukończonych szkół przewidziano oddzielną pulę miejsc<sup>193</sup>. W związku z przewidywanymi problemami samorządy uelastyczyły zasady rekrutacji – przykładowo w Warszawie w roku szkolnym 2019/2020 zrezygnowano z limitu liczby wniosków (w roku 2018/2019 można je było składać w maksymalnie 8 szkołach jednocześnie)<sup>194</sup>. Przyjęte rozwiązanie zwiększyło szanse uczniów na

---

<sup>190</sup> Wniosek w tej sprawie wpłynął od posłów Koalicji Obywatelskiej: List Klubu Parlamentarnego KO do Marszałek Sejmu Elżbiety Witek, [https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-487-2021/\\$file/9-020-487-2021.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-487-2021/$file/9-020-487-2021.pdf).

<sup>191</sup> Bartłomiej Rosiak, *Egzamin maturalny z języka polskiego w nowej formule – co czeka nauczycieli, z czym zmierzą się uczniowie?*, „Kultura i Wychowanie. Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny” nr 2 (20), 2021.

<sup>192</sup> NIK: *Reforma oświaty...*, op. cit.

<sup>193</sup> MEN 8.09.2016 r., op. cit.

<sup>194</sup> <https://warszawa.naszemiasto.pl/zmiany-w-rekrutacji-do-szkol-srednich-w-warszawie-ratusz/ar/c10-4975444>.

przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej, jednocześnie jednak stanowiło większe logistyczne obciążenie dla szkół i nauczycieli.

Bardzo ważna zmiana w obszarze weryfikowania umiejętności i wiedzy uczniów pojawiła się również w szkolnictwie zawodowym, gdzie wprowadzono obowiązek przystąpienia do egzaminu. Kwestia ta została szerzej omówiona w wątku dotyczącym szkół zawodowych.

### **3.3. Wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego**

Przedstawione w kontekście wcześniejszych reform dyskusje dotyczące obowiązku szkolnego dla sześciolatków nie wygasły w momencie zmiany prawa. Chociaż rozwiązania przyjęte w 2013 roku pozwalały rodzicom na dużą swobodę w zakresie odraczania momentu przyjęcia dziecka do szkoły, a badania potwierdzały coraz lepsze przygotowanie placówek, kwestia ta nadal wywoływała duże kontrowersje, stając się zarazem elementem politycznych sporów i deklaracji. W sierpniu 2015 roku prezydent Andrzej Duda zwrócił się do Senatu z wnioskiem, aby w dniu wyborów parlamentarnych przeprowadzić ogólnokrajowe referendum zawierające m.in. pytanie dotyczące kwestii obowiązku szkolnego dla sześciolatków. W odpowiedzi na inicjatywę prezydenta ministerstwo edukacji przygotowało komunikat zawierający argumenty za rozpoczęciem nauki szkolnej w wieku sześciu lat. W komunikacie przedstawiano wyniki przeprowadzonych w Polsce badań, ponownie wyjaśniano zalety wczesnej edukacji oraz przytaczano dane dotyczące rozwiązań stosowanych w innych krajach, przypominając, że model taki stosowany jest w większości państw na świecie i wyraźnie dominuje w Unii Europejskiej. Jednocześnie zwrócono uwagę na potencjalne problemy organizacyjne związane z cofnięciem wprowadzonych zmian, w wyniku których w jednym roku zniknęłyby klasy pierwsze na wszystkich poziomach systemu edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne, szkoły wyższe), co oznaczałoby prawdopodobnie nie tylko przeciążenie przedszkoli, ale też konieczność zwolnienia z pracy wielu nauczycieli.

W konsekwencji toczących się dyskusji oraz obietnic wyborczych PiS nowy parlament w uchwalonej w grudniu 2015 roku ustawie o zmianie ustawy o systemie oświaty zniósł obowiązek przedszkolny dla pięciolatków oraz obowiązek szkolny dla sześciolatków, które od września 2016 roku miały być jedynie objęte obligatoryjnym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Rodzicom zostawiono możliwość wcześniejszego posłania dziecka do szkoły jako opcję, pod warunkiem

odbycia przez dziecko przygotowania przedszkolnego oraz uzyskania pozytywnej opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Z drugiej strony ustawa umożliwiła rodzicom, których dzieci rozpoczęły już naukę w wieku sześciu lat złożenie wniosku o przerwanie edukacji szkolnej i kontynuację nauki w tej samej klasie w kolejnym roku<sup>195</sup>. Zrodzona w dużych i długich bólach edukacja szkolna sześciolatków przeżyła więc jedynie dwa lata.

W związku z podniesieniem wieku rozpoczęcia edukacji do 7. roku życia, okres objęty obowiązkiem szkolnym skrócił się z 9 do 8 lat, co – jak podkreślono w zawierającym sprawozdania dotyczące 28 krajów Unii Europejskiej „Monitorze edukacji i kształcenia 2019” – może niekorzystnie wpłynąć na szanse dzieci z rodzin uboższych i/lub wiejskich<sup>196</sup>. Warto w tym miejscu przypomnieć, że właśnie kwestia wyrównywania szans dzieci ze środowisk defaworyzowanych stanowiła jeden z argumentów za realizacją reformy. Zmiana wieku rozpoczęcia edukacji generowała też kolejne wyzwania logistyczne dla placówek oświatowych oraz samorządów, które w związku z wprowadzonymi zmianami zobowiązano do przekształcenia szkolnych oddziałów przedszkolnych w przedszkola.

### 3.4. Zawód nauczyciela

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na pozycję i funkcjonowanie kadry nauczycielskiej była zmiana ustroju szkolnego, a przede wszystkim likwidacja gimnazjów i jednocześnie wydłużenie szkoły podstawowej oraz liceów i techników. Reorganizacja systemu zrodziła obawy nauczycieli związane z koniecznością przesuwania kadr wygaszanych gimnazjów do innego typu szkół, a w konsekwencji zmianą lub utratą pracy. W przygotowanej przez MEN broszurze z zapowiedzią reformy uspokajano te emocje zapewnieniami, że nie ma ryzyka zwolnień, gdyż „nauczyciele zatrudnieni w obecnie funkcjonujących szkołach z urzędu staną się nauczycielami szkół utworzonych w ramach nowego systemu”<sup>197</sup>. W publikacji zamieszczono kalkulacje dotyczące przyszłego zapotrzebowania na pracę nauczycieli, z których wynikało, że w wyniku wprowadzanych zmian liczba etatów wzrośnie, gdyż tworzona liczba oddziałów klas siódmych „będzie większa

<sup>195</sup> *Zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków*, <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=84480F5E099FBFF1C1257F3700502F2B>.

<sup>196</sup> *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019...*, op. cit., s. 7.

<sup>197</sup> MEN, *Dobra szkoła. Reforma edukacji – najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, s. 34–35, <https://wyspianski.bedzin.pl/wp-content/uploads/2020/09/broszura-dobra-szkola-plik-internetowy.pdf>.

od liczby oddziałów klas pierwszych gimnazjum, gdyby te się utworzyły”<sup>198</sup>, co wygeneruje około 5,3 tys. dodatkowych etatów. Jednocześnie rząd deklarował wprowadzenie przepisów przenoszących nauczycieli z likwidowanych klas (których nie udało się przesunąć do innej klasy/placówki) w stan nieczynny z pierwszeństwem zatrudnienia w przypadku wystąpienia wakatów w szkołach prowadzonych przez samorząd danej gminy lub powiatu.

Analiza wpływu reformy na wielkość kadr przeważnie potwierdza prognozowany wzrost. Dane GUS pokazują, że w latach szkolnych 2016/2017–2017/2018 liczba nauczycieli zatrudnionych we wszystkich typach szkół oraz placówkach wychowania przedszkolnego wzrosła z 498,3 tys. na 509,8 tys. (w przeliczeniu na pełne etaty nauczycielskie), z czego 86–87% przypadło na sektor publiczny. W kolejnych latach tendencja wzrostowa się utrzymała, w związku z czym do roku szkolnego 2023/2024 liczba ta zwiększyła się do 525 tys.<sup>199</sup>. Podobną tendencję pokazują dane z Systemu Informacji Oświatowej (które jednak zawierają inne wartości)<sup>200</sup> oraz Najwyższej Izby Kontroli. Z zestawienia raportów NIK publikowanych w latach 2019 i 2021 wynika, że w okresie 2016–2021 liczba nauczycieli w badanych placówkach nieznacznie wzrosła lub utrzymała się na zbliżonym poziomie<sup>201</sup>. Jednocześnie zauważono, że w przypadku przedmiotów ścisłych oraz języka angielskiego występowały problemy z zapelnieniem wakatów, a 73% nauczycieli miało nadgodziny, przy czym część z nich<sup>202</sup> pracowała w więcej niż jednej szkole. Analiza na poziomie makro pokazuje zatem, że w konsekwencji likwidacji gimnazjów oraz obowiązku szkolnego sześciolatków nie nastąpiła redukcja ogólnej liczby nauczycieli.

Zdaniem Związku Nauczycielstwa Polskiego dane te mogą być jednak mylące, bo obejmują również pedagogów pracujących w przedszkolach, gdzie nastąpił duży wzrost zatrudnienia w związku z podniesieniem wieku rozpoczęcia nauki w szkole oraz obowiązkiem przyjęcia do placówki wszystkich dzieci.

<sup>198</sup> Ibidem, s. 34–35.

<sup>199</sup> GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Warszawa 2017 oraz opracowania dla lat 2017/2018 i 2023/2024.

<sup>200</sup> Według SIO w latach 2016–2023 liczba etatów w zawodzie nauczyciela we wszystkich placówkach oświatowych w Polsce wzrosła z 673 232 na 735 535, a liczba zatrudnionych osób z 684 497 na 719 607. *Liczba nauczycieli w latach 2006–2024 według stopnia awansu zawodowego*, [https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/65519/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/65519/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)

<sup>201</sup> NIK, *NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html> oraz NIK, *Zmiany w systemie oświaty...*, op. cit.

<sup>202</sup> Według danych Systemu Informacji Oświatowej: 11%, według deklaracji podczas badania: 24%.

Z szacunków ZNP opartych na Systemie Informacji Oświatowej w roku 2017 wynika, że pracę straciło 6668 nauczycieli<sup>203</sup>.

O ile istnieją rozbieżności odnośnie wpływu reformy na liczebność nauczycieli, o tyle nie ulega kwestii, że zmiana ustroju szkolnego spowodowała przesuwanie kadr wygaszanych klas do innego typu placówek. Przesunięcie owo wiązało się często z niekorzystnymi konsekwencjami – w przypadku ruchu w dół (z gimnazjum do szkoły podstawowej, ze szkoły podstawowej do przedszkola) mogło być postrzegane jako degradacja, natomiast w przypadku ruchu w górę (gimnazjum-liceum) oznaczało konieczność pracy ze starszą młodzieżą, co mogło się wiązać z dodatkowym stresem. Jednocześnie zmiana miejsca zatrudnienia generowała potrzebę przygotowania materiałów do nowego zakresu lekcji. W tym kontekście trzeba przypomnieć, że na sytuację nauczycieli po roku 2017 istotny wpływ miała też reforma programów nauczania, bowiem zmiany podstawy programowej wyznaczają ramy funkcjonowania szkół w wielu obszarach, przekładając się na wymiar czasowy oraz infrastrukturę, ale także zapotrzebowanie na kadrę i metody pracy. Przy czym szybkie tempo implementacji reform generowało problemy, o których wspominali zarówno nauczyciele, jak i odpowiedzialne za organizację sieci szkolnej samorządy.

Pisząc o sytuacji nauczycieli w perspektywie reformy wdrażanej przez PiS warto dodać, że z początkiem roku szkolnego 2016/2017 zlikwidowany został obowiązek prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, który nauczyciel szkół podstawowych i gimnazjów realizować musieli w wymiarze 2 godzin, a nauczyciele szkół ponadpodstawowych w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Argumentem za likwidacją tzw. „godzin karcianych” było odciążenie nauczycieli od dodatkowych obowiązków. Kwestia dodatkowych obowiązków nie wydawała się jednak istotna w 2022 roku podczas wprowadzania godzin dostępności (tzw. „godzin czarnkowych”), czyli nieodpłatnych, niewliczanych do pensum konsultacji dla uczniów, wychowanków lub rodziców w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Instrument ten spotkał się z negatywną opinią ZNP, krytykującego pomysł ministra Przemysława Czarnka ze względu na brak dodatkowego wynagrodzenia oraz niską efektywność, wynikającą z faktu, że z konsultacji prawie nikt nie korzysta, a podczas godziny dostępności nie można prowadzić zajęć.

W konsekwencji likwidacji godzin karcianych w szkołach zarządzanych przez mniej zamożne samorządy zmniejszyła się dostępność zajęć pozalekcyjnych. Przy czym w opinii nauczycieli, brak obowiązku prowadzenia jednej lub dwóch godzin pozalekcyjnych nie neutralizował negatywnych zmian w ogólnym

<sup>203</sup> <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/zwiazek-nauczycielstwa-polskiego-o-danych-z-sio-ponad-6-tys.-nauczycieli-stracilo-prace-14832.html>.

bilansie realnego czasu pracy, który obciążony został przez dodatkowe obowiązki – wynikające ze wspomnianej konieczności przygotowania nowych materiałów, ale także z wydłużenia procesu rekrutacji oraz uczestnictwa w różnego typu szkoleniach.

Z drugiej strony przepisy dotyczące przydzielania godzin nadliczbowych oraz konieczność uzyskania zgody na dodatkowe zatrudnienie<sup>204</sup> ograniczyły możliwość zwiększenia zarobków, co w negatywny sposób odbiło się na dochodach nauczycieli i stworzyło kolejny czynnik demotywujący do zatrudnienia w tym zawodzie. Warto w tym kontekście przytoczyć dane z „Monitora Edukacji i Kształcenia”, w którym opracowano i porównano dane na temat edukacji z 28 krajów Unii Europejskiej. Z prezentowanych przez Monitor analiz wynika, że w Polsce w 2017 roku pensje nauczycieli szkół ponadpodstawowych osiągały 82% średniej wysokości wynagrodzenia pracowników z wyższym wykształceniem. A jednocześnie wynagrodzenie zasadnicze (według standardu siły nabywczej) w przypadku początkującego polskiego nauczyciela stanowiło w roku szkolnym 2016/2017 mniej niż 50% średniej UE, przy czym jednocześnie relatywnie niewielki był wzrost wynagrodzeń wraz z osiąganiem kolejnych stopni awansu<sup>205</sup>.

W związku z opisanymi powyżej zmianami reforma edukacji została niechętnie przyjęta przez sporą część środowiska nauczycielskiego, czego wyrazem były protesty i strajki oraz opinia przedstawiona przez prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego, który w czerwcu 2017 roku złożył w Sejmie wniosek o przeprowadzenie referendum w sprawie reformy edukacji<sup>206</sup>. Negatywny stosunek nauczycieli do reformy 2017 roku może w pewnym stopniu wynikać z niechęci do zmian i związanych z nią dodatkowych obowiązków. *Trudno jednak* – jak pisze w odniesieniu do ciągłych reform edukacji Ilona Radzikowska-Buryła – *żeby takie doświadczenia napawały nauczycieli optymizmem, motywowały do wysiłku i wzbudzały przychylność wobec szeroko pojętych zmian*<sup>207</sup>.

W 2022 roku zmodyfikowano wprowadzony przez poprzednia reformę czterostopniowy system awansu nauczycieli. Ze zmienionej ścieżki awansu zniknął stażysta oraz nauczyciel kontraktowy, natomiast w ich miejsce pojawił się „nauczyciel nieposiadający stopnia awansu zawodowego”, poziomy „mianowany”

<sup>204</sup> Agnieszka Kościelniak, Urszula Gierałtowska, *Rynek pracy nauczycieli w warunkach reformy edukacji*, „Marketing i Zarządzanie” nr 1 (51), 2018, s. 193.

<sup>205</sup> *Monitor Edukacji i Kształcenia 2019...*, op. cit., s. 4.

<sup>206</sup> Referendum nie zostało zorganizowane ze względu na to, że jego propozycja pojawiła się zdaniem rządu zbyt późno.

<sup>207</sup> Ilona Nowakowska-Buryła, *Role nauczyciela jako podmiotu w obliczu zmian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, (red.) Magdalena Śliwa, Ewelina Chodźko, Tygiel, Lublin 2020.

i „dyplomowany” pozostawiono. Jednocześnie okres stażu zastąpiony został trwającym 3 lata i 9 miesięcy przygotowaniem do zawodu nauczyciela, zakończonym obligatoryjnym egzaminem. W związku z likwidacją nauczyciela kontraktowego, pedagodzy pracujący na tym poziomie, automatycznie stali się nauczycielami początkującymi.

Zmiana ta wywołała sporo dyskusji, bo objęła osoby zatrudnione w szkole od wielu lat, których status w związku z nowymi regulacjami uległ obniżeniu, choć w ramach wsparcia tej grupy okres stażu w ich przypadku skrócono o rok. Podobnie negatywnie przyjęta została obligatoryjność egzaminu na nauczyciela mianowanego i konieczność rozwiązania umowy w przypadku jego braku w ciągu sześciu lat, co zdaniem przedstawicieli ZNP zwiększyć mogło fluktuację kadr. Przedstawiciele związków zawodowych nauczycieli odnieśli się też krytycznie do wprowadzonych w 2022 roku kryteriów oceny pracownika opartych na punktach, które uznali za mocno biurokratyczne i mało obiektywne<sup>208</sup>. Niezadowolenie wywołał przede wszystkim fakt, że wprowadzone w roku 2022 zmiany nie były zgodne z Kartą Nauczyciela przyjętą w 2019 roku w konsekwencji ustaleń rządu ze związkowcami. Zgłoszone przez ZNP poprawki zostały odrzucone przez Sejm, w związku z czym związek negatywnie zaopiniował propozycje rządu.

### 3.5. Programy nauczania

#### Najważniejsze zmiany

Reforma ustroju szkolnego pociągnęła za sobą konieczność zmiany wymiaru godzin poszczególnych przedmiotów oraz takiej modyfikacji podstaw programowych, aby były one dopasowane do funkcjonujących w nowym systemie placówek. Opracowanie podstaw programowych powierzono kilkunastu odrębnym zespołom eksperckim, a przygotowany na podstawie ich prac projekt rząd przedstawił 30 listopada 2016 roku, wyznaczając zarazem na 9 grudnia termin zamknięcia prekonsultacji. W oparciu o wyniki zgłoszonych uwag, 30 grudnia

---

<sup>208</sup> Patrz np.: *ZNP negatywnie opiniuje projekty rozporządzeń dot. awansu zawodowego i oceny pracy nauczycieli*, <https://glos.pl/zn-p-negatywnie-opiniuje-projekty-rozporzadzen-dot-awansu-zawodowego-i-oceny-pracy-nauczycieli>; Bogdan Bugdalski, *Ocena punktowa i awans zawodowy bez perspektyw. Problemy nauczycieli rozwiąże cofnięcie reform?*, Portal Samorządowy, <https://nadzornadszkola.wip.pl/numer-236-grudzien-2023-r./awans-zawodowy-nauczyciela-na-starych-i-nowych-zasadach.-co-warto-wiedziec-o-obszernosci-6664.html>.

przedstawiono zmodyfikowaną wersję projektu, który następnie skierowany został do trwających miesiąc konsultacji społecznych oraz ustaleń międzyresortowych<sup>209</sup>. Ostateczną wersję podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i branżowych szkół I stopnia określił MEN w rozporządzeniu wydanym lutym 2017 roku<sup>210</sup>, natomiast podstawę programową kształcenia ogólnego dla czteroletnich liceów, pięcioletnich techników oraz branżowych szkół II stopnia – w rozporządzeniu ze stycznia 2018 roku<sup>211</sup>.

Taki tryb procedowania spotkał się z zarzutami, że zbyt ni pośpiech ograniczył możliwość przygotowania rzetelnych analiz. Przeciwnego zdania byli twórcy reformy, podkreślający szeroki zakres i publiczny charakter społecznych konsultacji<sup>212</sup>. Jakkolwiek dyskutować można na temat rzeczywistego wpływu środowiska nauczycielskiego na podstawę programową, o tyle nie ulega kwestii duże tempo prac nad nowymi dokumentami, co nie służy wypracowaniu dobrych rozwiązań.

Formułowane przez MEN cele i założenia zmian w zakresie programów nauczania objęły takie elementy jak: rozwijanie kreatywności i przedsiębiorczości uczniów; podnoszenie kompetencji komunikacyjnych oraz cyfrowych, poszerzenie umiejętności w zakresie nauk matematyczno-biologicznych, efektywna nauka języków obcych (w przypadku pierwszego języka 12–13, a drugiego 6–7 lat); zwiększenie wymiaru lekcji historii oraz nacisk na rozwój czytelnictwa i przekazanie uczniom polskiej tradycji kulturowo-literackiej. Jednocześnie od klasy V szkoły podstawowej zakładano wprowadzenie korelacji przedmiotowej w miejsce integracji przedmiotowej. Podkreślano też, że opis wymagań przypisanych do przedmiotów, a zarazem ich nauczanie mają być oparte na modelu spiralnym (przyrostowym)<sup>213</sup>. Zgodnie z tą zasadą umiejętności zdobyte na wcześniejszych

---

<sup>209</sup> *Nowa podstawa programowa podpisana*, <https://podstawa-programowa.pl/aktualnosci/nowa-podstawa-programowa-podpisana>

<sup>210</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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. poz. 356, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>.

<sup>211</sup> Rozporządzenie z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467>.

<sup>212</sup> *Reforma edukacji*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma-edukacji>.

<sup>213</sup> *Nowa podstawa programowa*, <https://www.monitorszkoly.pl/artukul/nowa-podstawa-programowa>.

etapach edukacyjnych stanowić powinny bazę, która może być rozbudowywana na kolejnym poziomie, co miało pozwolić na powtórzenie i utrwalenie materiału, a zarazem pogłębienie go o nowe wątki. Zmianą mającą wpływ na realizację zajęć była też wprowadzona w 2016 roku rezygnacja z konieczności zgłaszania kuratorowi oświaty innowacji pedagogicznej oraz obniżenie formalnych wymogów jej realizacji, a także liberalizacja oceny eksperymentu pedagogicznego, co zwiększyło swobodę nauczycieli i szkół w zakresie wyboru metod nauczania.

Jak już wspomniano, modyfikacje podstawy programowej były w głównej mierze konsekwencją konieczności dostosowania programów do nowego ustroju szkolnego. Analizując wprowadzone w 2017 roku zmiany, można jednak zauważyć, że niektóre korekty wynikały z przyjęcia innej perspektywy światopoglądowej, co szczególnie widoczne stało się w przypadku przedmiotów humanistycznych. Przykładowo analiza programów nauczania języka polskiego wskazuje na widoczny w wyborze lektur, ale też postulowany w preambule, nacisk na budowanie tożsamości kulturowej i narodowej. Konsekwencją takiego podejścia było szersze wprowadzanie treści związanych z patriotyzmem oraz dominacja na liście lektur utworów XIX-wiecznych, podejmujących wątki represyjnych działań zaborców i prowadzonej przez Polaków walki wyzwolenczej<sup>214</sup>.

Nacisk na wątki patriotyczne był też zauważalny w przypadku historii, której wymiar w liceach i technikach zmieniono w zakresie podstawowym z dwóch na osiem godzin (jednocześnie w zakresie rozszerzonym zwiększony został wymiar godzin WOS-u)<sup>215</sup>, przy czym w poszerzonym programie mało miejsca przeznaczono na pokazanie procesów społecznych czy szerszego, międzynarodowego kontekstu wydarzeń historycznych<sup>216</sup>. Jeszcze wyraźniej wspomniany trend zaznaczył się w roku 2022, kiedy w szkołach ponadpodstawowych w zakresie podstawowym WOS zastąpiła „Historia i teraźniejszość”. Nowy przedmiot wyraźnie zdominowała tematyka historyczna, na której korzyść mocno zredukowano pozostałe obszary (społeczny, kulturowy, gospodarczy, prawny),

---

<sup>214</sup> Katarzyna Błaszczyk, *Szkola na miarę czasów... tylko których? – o reformie szkolnictwa z 2017 roku*, „Polonistyka. Innowacje” nr 12, 2020, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26232/23945>.

<sup>215</sup> Zwiększono też z 1 do 4 godzin wymiar godzin w zakresie podstawowym z geografii, biologii, chemii i fizyki.

<sup>216</sup> Piotr Kulas, *(Nie)przewidziane konsekwencje? Reforma edukacji oraz reforma nauki i szkolnictwa wyższego realizowane przez rząd PiS wobec obietnicy realizacji państwa dobrobytu*, [w:] *Miejsca sporu. Księga dedykowana profesorowi Pawłowi Śpiewakowi*, (red.) Piotr Kulas, Krzysztof Świrak, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 144–145.

stanowiące istotne elementy wiedzy o społeczeństwie. Miejsce edukacji ukierunkowanej na kształtowanie obywatela, zastąpił więc dodatkowy przedmiot historyczny<sup>217</sup>. Mimo dużych kontrowersji HiT wprowadzono do nauczania, przy czym zgodnie z zaleceniami lekcje w tym zakresie mogli prowadzić nauczyciele historii lub WOS-u.

Zdecydowanie pozytywniej przyjęto zastąpienie podstaw przedsiębiorczości przez biznes i zarządzanie, które uruchomiono w szkołach ponadpodstawowych we wrześniu 2023 roku, w celu budowania u młodzieży kompetencji liderów i managerów<sup>218</sup>. Realizację BIZ oparto na projektach zespołowych, grywalizacji i symulacjach biznesowych, ale także analizie przypadków, przy czym dzięki współpracy z przedsiębiorcami możliwe stało się praktyczne poznanie działalności wybranych firm podczas wizyt studyjnych.

Ponadto w 2022 roku w związku z inwazją Rosji na Ukrainę zmieniono podstawę programową przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, wprowadzając od września 2024 roku elementy obecne wcześniej w przysposobieniu obronnym, czyli Praktyczne Szkolenie Strzeleckie obejmujące naukę na strzelnicach laserowych i wirtualnych, ale także w oparciu o broń pneumatyczną, ASG i kulową.

## Dyskusje na temat podstawy programowej

W medialnym dyskursie na temat programów nauczania najwięcej emocji budził przedmiot historia i teraźniejszość, przy czym szczególne kontrowersje wywołał opracowany przez Wojciecha Roszkowskiego podręcznik „Historia i teraźniejszość. Podręcznik dla liceów i techników. Klasa 1. 1945–1979”. W wypowiedziach krytycznych na temat tej publikacji wspominano o nowej wersji historii i drastycznych zdjęciach zwłok, ale także o lekceważących uwagach na temat gender oraz metody in vitro, które określono mianem produkcji i hodowli ludzi. W związku ze zgłaszanymi protestami oraz brakiem alternatywnych materiałów, Rzecznik Praw Obywatelskich wystosował 25 sierpnia 2022 roku list do ministerstwa edukacji. W przesłanej 27 września 2022 roku odpowiedzi MEiN pojawiły się zapewnienia o prawidłowości procesu zatwierdzania podręcznika Roszkowskiego przez rzeczoznawców, oraz dopuszczeniu do użytku dwóch dodatkowych

---

<sup>217</sup> Jacek Piotrowski, *Kontrowersje wokół powołania nowego przedmiotu nauczania pod nazwą „historia i teraźniejszość”*, „Edukacja Kultura Społeczeństwo” R. IV, 2023, s. 136–140, 144.

<sup>218</sup> <https://www.gov.pl/web/biz> oraz <https://www.gov.pl/web/nauka/konferencja-biznes-i-zarzadzanie--praktyczny-wymiar-nauczania-przedsiębiorczosci-z-udziałem-szefa-mein>.

podręczników HiT, co gwarantować miało nauczycielom prowadzącym lekcje wybór materiałów<sup>219</sup>.

W tym kontekście warto przytoczyć wyniki badania opinii publicznej przeprowadzonego w sierpniu 2022 roku przez Pracownię United Surveys. Zdaniem blisko 60% respondentów podręcznik Wojciecha Roszkowskiego powinien zostać wycofany ze szkół, przy czym aż połowa badanych zdecydowanie poparła tę opcję. Za pozostawieniem podręcznika w całości opowiedziało się jedynie 12% respondentów (w tym 9,6% zdecydowanie), pozostali uczestnicy badania nie mieli określonego zdania<sup>220</sup>.

Szczegółową ocenę zmian programowych znaleźć można we wspomnianym wcześniej raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2019 roku, przy czym z lektury tego dokumentu wyłania się mocno krytyczny obraz reformy. Sformułowane w raporcie zarzuty dotyczą w pierwszym rzędzie samego procesu opracowywania podstawy programowej, w którym zdaniem NIK uczestniczyło zbyt mało zewnętrznych ekspertów, bowiem składy zespołów eksperckich w przeważającej mierze wyznaczał minister, a jedynie 20% członków wskazały instytucje związane z edukacją<sup>221</sup>. W odpowiedzi na ten zarzut rząd zapewnił o wysokim poziomie merytorycznym wyznaczonych ekspertów, wśród których znaleźli się przedstawiciele różnych grup, w tym nauczyciele poszczególnych typów szkół, metodycy i specjaliści w zakresie systemu egzaminacyjnego. Podkreślono jednocześnie, że MEN ma prawo do autonomicznych decyzji odnośnie wyboru ekspertów oraz zakresu, w jakim zostaną uwzględnione ich projekty i opinie<sup>222</sup>.

Najczęściej stawianym zarzutem – zarówno w analizie przeprowadzonej przez NIK czy listach rzeczników, jak i w opiniach formułowanych przez nauczycieli – było jednak nadmierne przeładowanie programów nauczania. Podczas seminarium zorganizowanego przez Rzecznika Praw Obywatelskich pojawiły się opinie, że w efekcie rozbudowania podstawy programowej w polskiej szkole nastąpił regres polegający na powrocie do uczenia się na pamięć<sup>223</sup>. Jednocześnie w badaniach NIK jedna trzecia zapytanych dyrektorów placówek określiła nową

---

<sup>219</sup> RPO, *Kontrowersje wokół podręcznika „Historia i Terazniejszość”*. Odpowiedź Ministra Edukacji i Nauki na wystąpienie RPO, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-mein-historia-i-terazniejszosc-kontrowersje-odpowiedz>.

<sup>220</sup> Maciej Zubel, *Polacy „wydali wyrok”*. Konsternacja nawet wśród wyborców PiS, <https://wiadomosci.wp.pl/polacy-ocenili-podrecznik-do-hit-u-zaskakujace-odpowiedzi-wyborcow-pis-6806996644203456a>.

<sup>221</sup> W przypadku Wychowania do życia w rodzinie w zespole opracowującym znaleźli się jedynie pracownicy ministerstwa, zrezygnowano bowiem z zaproszenia zewnętrznych ekspertów.

<sup>222</sup> MEN, *Zmiany wprowadzone w oświacie...*, op. cit.

<sup>223</sup> RPO, *Podwójny rocznik i inne konsekwencje...*, op. cit.

podstawę programową jako zbyt obciążającą i wymagającą korekty ze względu na niedopasowanie do możliwości dzieci. Zauważono ponadto, że zbyt rozbudowane wymogi uniemożliwiają nauczycielom pracę nad utrwaleniem kluczowych zagadnień, ze względu na brak czasu wynikający z konieczności wprowadzenia do lekcji również treści mniej istotnych<sup>224</sup>.

W przygotowanej przez rząd odpowiedzi na te zarzuty znaleźć można informację, że wprawdzie nastąpiły wynikające ze zmiany struktury systemu oświaty przesunięcia treści przedmiotów między szkołami różnego szczebla (59 godzin z I i II klasy gimnazjum do VII i VIII klasy szkoły podstawowej, 31 godzin z III klasy gimnazjum do I klasy LO/technikum), ale ogólna liczba godzin nie uległa zmianie, a „zakres treści nauczania (...) został opracowany adekwatnie do określonego w ramowych planach nauczania wymiaru godzin poszczególnych zajęć”<sup>225</sup>. W ocenie nauczycieli wielu przedmiotów wzrost zakresu i związanych z nim wymagań był jednak w nowej podstawie programowej wyraźnie zauważalny.

Dobrym przykładem takiej sytuacji mogą być krytyczne wypowiedzi polonistów odnośnie listy szkolnych lektur, której długość w przypadku liceum zwiększono trzykrotnie (z 13 pozycji obowiązkowych i 4 do wyboru na 49 obowiązkowych i dwie do wyboru)<sup>226</sup>. Po opublikowaniu nowej listy lektur pojawiły się opinie nauczycieli języka polskiego, że przeczytanie i przeanalizowanie proponowanych materiałów nie jest możliwe w wyznaczonych ramach czasowych, a zbyt szeroka lista lektur oraz dominacja tekstów trudnych w odbiorze dla współczesnych nastolatków, raczej zdemotywuje młodych ludzi do czytania książek, zamiast ich do tego zachęcić, w konsekwencji więc da efekt odwrotny od postulowanego podnoszenia poziomu czytelnictwa.

Krytycy podstawy programowej wprowadzonej w 2017 roku zwracali również uwagę na niedostateczną koordynację pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, w związku z czym te same obszary wiedzy powtarzają się w programach różnych przedmiotów (a czasem nawet w ramach jednego przedmiotu w różnych klasach)<sup>227</sup>. We wspomnianym wcześniej liście Rzecznika Praw Obywatelskich z 2018 roku, jest mowa o przeładowaniu programu i nadmiernym encyklopedyzmie, ale także o utrudniającym naukę braku korelacji pomiędzy przedmiotami oraz starą i nową podstawą programową (np. przesunięcie do

<sup>224</sup> NIK, *Zmiany w systemie oświaty...*, op. cit., s. 52–53.

<sup>225</sup> MEN, *Zmiany wprowadzone w oświacie...*, op. cit.

<sup>226</sup> Patrz np. Ewa Korulska, *Ta podstawa ubezwłasnowolnia i ucznia, i nauczyciela. Prowadzi nas za rękę w krainę absurdu edukacyjnego*, <https://oko.press/ta-podstawa-ubezwlasnowolnia-ucznia-nauczyciela-prowadzi-nas-reke-kraine-absurdu-edukacyjnego>.

<sup>227</sup> Patrz np. Alicja Pacewicz, *Jakiej podstawy programowej dziś potrzebujemy?*, <https://ceo.org.pl/jakiej-podstawy-programowej-dzis-potrzebujemy/>.

liceum zagadnień z matematyki, których znajomość jest konieczna do rozwiązania zadań z fizyki na wcześniejszym poziomie edukacji)<sup>228</sup>. Czytając wypowiedzi MEN z pierwszych lat realizacji reformy można przypuszczać, że powtórzenia tych samych zagadnień w różnych klasach częściowo wynikały z przyjęcia spiralnego modelu podstawy programowej, polegającego na powtarzaniu i nadbudowywaniu treści, niewątpliwym błędem były natomiast rozbieżności czasowe w zakresie wprowadzania powiązanych treści w ramach różnych przedmiotów, które w związku z brakiem wiedzy bazowej utrudniały przyswojenie nowego materiału.

Raczej ambiwalentna wydaje się natomiast ocena wprowadzonych w 2017 roku podstaw programowych edukacji wczesnoszkolnej. Z jednej strony za pozytywny kierunek uznano nacisk na indywidualne podejście do dziecka oraz jego wielokierunkową aktywność, z drugiej negatywnie postrzegano odniesienie celów ogólnych edukacji do fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego obszaru rozwoju dziecka. Jednocześnie zauważono, że wprowadzane zmiany nie miały realnego przełożenia na proces edukacji wczesnoszkolnej, bo analiza programów kształcenia zintegrowanego pokazała, że projekty zatwierdzone po roku 2017 nie różniły się z reguły od tworzonych wcześniej lub zawierały jedynie niewielkie modyfikacje<sup>229</sup>.

Konsekwencją zmiany podstawy programowej była konieczność przygotowania nowych materiałów edukacyjnych. Jednocześnie kontynuowana była rozpoczęta przez poprzedni rząd w 2014 roku „reformacja podręcznikowa”, co oznaczało rozszerzanie dostępnych nieodpłatnie materiałów dydaktycznych na kolejne klasy. W roku szkolnym 2017/2018 z darmowych podręczników korzystać już mogli wszyscy uczniowie szkoły podstawowej oraz gimnazjów, choć w związku z krótkim czasem na modyfikacje występowały opóźnienia w ich przekazywaniu do szkół.

### **3.6. Szkolnictwo zawodowe**

#### **Struktura szkolnictwa zawodowego**

W zreformowanej strukturze szkół zawodowych poza technikami znalazły się dwa nowe typy placówek, zniknęły z nich natomiast funkcjonujące od wielu dekad zasadnicze szkoły zawodowe. Szkoły zawodowe zostały zastąpione trzyletnimi branżowymi szkołami I stopnia, które przejęły młodzież z wygaszanych

<sup>228</sup> RPO, *RPO kolejny raz wskazuje...*, op. cit.

<sup>229</sup> Elżbieta Marek, *Ewolucja programów...*, op. cit.

placówek, w związku z czym uczniowie, którzy przed reformą rozpoczęli kształcenie w ZSZ, mogli w latach 2017/2018–2019/2020 kontynuować naukę w analogicznych klasach szkołach szkoły branżowej<sup>230</sup>.

We wrześniu 2020 roku uruchomiono dwuletnie branżowe szkoły II stopnia, dające wykształcenie średnie branżowe. Twórcy reformy wprowadzili do systemu te placówki, aby stworzyć drogę do kontynuacji nauki absolwentom pierwszego poziomu, którzy odtąd mogli ubiegać się o przyjęcie do BSII w ciągu 5 lat od ukończenia BSI. Aby powiązać ze sobą obydwa poziomy, programy szkół branżowych II stopnia zaprojektowano w taki sposób, aby oferowały one kształcenie w zawodach nauczanych w szkołach I stopnia. W przypadku braku danej specjalności na drugim poziomie, umożliwiono absolwentom kontynuację nauki w liceum dla dorosłych.

## Egzaminy

W nowym modelu uczniowie szkół branżowych II stopnia mieli przystępować do egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie technika, przy czym egzamin zawodowy mógł być uznany w miejsce dodatkowego obowiązkowego przedmiotu na maturze. Jednocześnie podniesiona została ranga egzaminu zawodowego – zdecydowano bowiem, że od roku 2022 jego wyniki będą uwzględniane podczas rekrutacji na studia. Największą zmianą w zakresie weryfikacji umiejętności absolwentów szkół kształcących w kierunkach zawodowych był jednak przede wszystkim ustawowy obowiązek przystępowania do egzaminów zawodowych. W związku z dużym odsetkiem absolwentów bez uprawnień, od roku szkolnego 2019/2020 wprowadzono obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego, który zarazem stał się warunkiem ukończenia szkoły<sup>231</sup>. Jednocześnie zdecydowano, że na certyfikacje kwalifikacji podany zostanie łączny końcowy wynik ustalony przez okręgową komisję egzaminacyjną na podstawie części pisemnej (test w systemie informatycznym, część pytań jawna) i praktycznej (w obszarze wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie). Rozwiązanie to miało zwiększać czytelność świadectwa dla pracodawców. Osobom, które wcześniej rozpoczęły kształcenie, umożliwiono zdawanie egzaminów w formule 2012 i 2017 opartych na starych podstawach programowych. W działaniach ustawodawcy widać wyraźny nacisk na praktyczne umiejętności, ponieważ zastosowany od 2019 roku

<sup>230</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce...*, op. cit., s. 90–92.

<sup>231</sup> <https://www.gov.pl/web/nauka/egzamin-zawodowy>.

algorytm oparto na wagach podnoszących znaczenie tej części. Na podobną tendencję wskazuje też uznanie wyników egzaminu zawodowego podczas rekrutacji na studia.

## Programy nauczania i praktyczna nauka zawodu

Istotnym obszarem wprowadzanych w ramach reformy zmian były programy nauczania. Podstawa programowa kształcenia zawodowego została zmodyfikowana. Opracowana w 2017 roku szkolna klasyfikacja zawodów poszerzona została o dane na temat szkół prowadzących edukację w zakresie danych kwalifikacji oraz wyszczególnienie ograniczeń i wymogów istotnych przy wykonywaniu określonego zawodu<sup>232</sup>.

Reforma edukacji przyniosła też ważną zmianę w obszarze finansowania szkół zawodowych, jaką było zróżnicowanie wag do algorytmów określających wysokość subwencji dla różnego typu szkół zawodowych. W nowym systemie wysokość finansowania uzależniono od kosztochłonności nauczania w poszczególnych zawodach<sup>233</sup>. Modyfikacja ta była zgodna z oczekiwaniami samorządów i placówek kształcących w szczególności „drogich” kierunkach, które od lat postulowały wprowadzenie zróżnicowanych stawek.

## Szkoły zawodowe w liczbach

W roku szkolnym 2023/2024 funkcjonowało w Polsce blisko 7 tysięcy (6935) szkół ponadpodstawowych<sup>234</sup>, w tym 1858 techników, 1696 szkół branżowych I stopnia i 261 szkół branżowych drugiego stopnia. W placówkach tych uczyło się 1,8 mln osób, przy czym 755,2 tys. z nich kształciło się w technikach, a 217,5 tys. w branżowych szkołach pierwszego stopnia<sup>235</sup>. Warto zauważyć, że liczba szkół zawodowych spadła w latach 2017/2018–2023/2024 o około 40%<sup>236</sup>.

Wśród 330 tysięcy absolwentów szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2023/2024 największą grupę stanowili licealiści (48,4%), na drugim miejscu znalazły się technika (35,5%), na trzecim branżowe szkoły I stopnia (14,1%).

---

<sup>232</sup> Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce...*, op. cit., s. 83.

<sup>233</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe – informacja o wynikach kontroli*, KNO 430.5.2024, Nr ewid. 74/2024/P/23/025/KNO, s. 9.

<sup>234</sup> Statystyka ta dotyczy placówek dla młodzieży, nie zawiera też szkół policealnych.

<sup>235</sup> GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2023/24*, Warszawa–Gdańsk 2024, s. 18.

<sup>236</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 10.

Jedynie 1,4 tysiąca osób ukończyło branżową szkołę II stopnia (1,4 tys.)<sup>237</sup>. Dane te wskazują na wzrost zainteresowania edukacją zawodową, w grupie osób opuszczających mury szkół średnich, wśród których uczniowie liceów wprawdzie nadal dominowali, ale stanowili oni mniej niż połowę.

Tendencję tę potwierdzają dane na temat wyborów edukacyjnych absolwentów podstawówek. W latach 2019–2023 przeszło 1400 tys. osób zdecydowało się na naukę w szkołach zawodowych (BSI lub technikum), podczas gdy liceum ogólnokształcące wybrało 1145 tys. uczniów<sup>238</sup>. Wynika z tego, że na kształcenie ogólne zdecydowało się 45% obserwowanych roczników, podczas gdy na przełomie XX i XXI wieku odsetek uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych wybierających LO osiągał 60%.

Należy jednak podkreślić, że odwrócenie trendu rozpoczęło się w drugiej połowie pierwszej dekady XXI wieku, bo już w roku szkolnym 2016/2017 do liceów ogólnokształcących uczęszczała mniej niż połowa uczniów – 48,6%<sup>239</sup>. Obserwowana zmiana wydaje się więc raczej pochodną poprawy sytuacji na rynku pracy w związku z wejściem do Polski do Unii Europejskiej, a nie konsekwencją reformy zamieniającej zasadnicze szkoły zawodowe w branżowe szkoły I stopnia.

Oceniając efektywność wprowadzonych zmian należy wspomnieć niepokojące zjawiska wskazane w analizie przeprowadzonej w pierwszych latach po reformie przez Instytut Badań Edukacyjnych. Z zebranych przez IBE danych wynika, że blisko jedna trzecia uczniów BSI nie uzyskała kwalifikacji, przy czym podobnie liczna okazała się grupa osób, które po roku od zakończenia szkoły nie były aktywne ani w obszarze edukacji ani zawodowo. Jednocześnie zauważono, że zaledwie 4–6% absolwentów branżowych szkół I. stopnia kontynuowało naukę w branżowych szkołach II stopnia<sup>240</sup>. Oznacza to, że zainteresowanie kształceniem w szkołach branżowych BSII okazało się niższe niż zakładano, co może być konsekwencją ograniczonych aspiracji uczniów BSI lub braku drożności systemu, np. niską dostępnością branżowych szkół II stopnia w niektórych regionach.

Bardzo sceptycznie na temat rezultatów reformy szkolnictwa zawodowego wypowiedziała się też Najwyższa Izba Kontroli. Podczas kontroli przeprowadzonej przez NIK w 2022 roku w szkołach branżowych stwierdzono, że w organizacji praktyk zawodowych występowało wiele nieprawidłowości, a niektóre placówki

<sup>237</sup> GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2023/24*, op. cit., s. 18.

<sup>238</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 12.

<sup>239</sup> GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2016/2017*, op. cit., s. 73.

<sup>240</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 8.

próbowały nawiązać współpracę z przedsiębiorcami dopiero po uruchomieniu kierunków, w konsekwencji czego oferta praktyk była ograniczona<sup>241</sup>.

W nieco korzystniejszym świetle pokazują ostatnią reformę wyniki badania opublikowanego w 2024 roku przez IBE. W raporcie opracowanym przez IBE na zlecenie MEN w związku z zaleceniami NIK przeprowadzono porównawczą analizę losów (okres 2 lat od ukończenia szkoły) absolwentów zasadniczych szkół zawodowych z 2019 roku oraz branżowych szkół I stopnia z 2022 roku. Z zestawienia tych badań wynika, że absolwenci ZSZ szybciej wchodzili na rynek pracy, za to absolwenci BSI częściej uzyskiwali dyplom zawodowy i częściej kontynuowali naukę, a zarazem byli mniej narażeni na bezrobocie niż osoby, które zakończyły naukę w 2019 roku<sup>242</sup>. Dane te wydają się wskazywać na pozytywny efekt reformy, choć różnice wartości były przeważnie niewielkie, a sami autorzy raportu każą te wnioski traktować ostrożnie, przyznając, że monitoring nie uwzględniał wielu zmiennych (np. wyniki w nauce, wymiar zatrudnienia), a na rezultaty badania mogły mieć też wpływ inne zmiany w obszarze edukacji oraz czynniki zewnętrzne. Istotnym negatywnym czynnikiem zewnętrznym była przykładowo pandemia COVID-19, która w dużym stopniu utrudniła start zawodowy absolwentom z 2019 roku.

## Centra kształcenia ustawicznego i branżowe centra umiejętności

Reforma obszaru edukacji zawodowej objęła reorganizację pozaszkolnych placówek kształcenia ustawicznego. Zgodnie z rozporządzeniem z marca 2019 roku funkcjonujące dotychczas placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego zastąpione zostały od września 2019 roku przez centra kształcenia zawodowego, prowadzące kwalifikacyjne kursy zawodowe i kursy umiejętności zawodowych, w tym turnusy dokształcające dla młodocianych pracowników<sup>243</sup>. Z wcześniejszych rozwiązań pozostawiono placówki kształcenia ustawicznego zajmujące się edukacją dorosłych, ich rola z biegiem lat jednak stopniowo spadała. Coraz bardziej malało też znaczenie CKUiZ, których celem miało być wsparcie szkolnictwa zawodowego w zakresie praktycznej nauki zawodu. Jak wynika z badań Najwyższej Izby Kontroli prowadzonych

<sup>241</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>242</sup> Grzegorz Humenny i in., *Analiza porównawcza karier zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia z 2022 r. oraz absolwentów zasadniczych szkół zawodowych z 2019 r., w okresie dwóch lat od ukończenia szkoły*, Raport tematyczny z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych nr 2, IBE, Warszawa, listopad 2024, s. 50–52.

<sup>243</sup> Rozporządzenie MRN z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. poz. 652, <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4953>.

w roku 2021, okazały się one mało efektywne ze względu na brak nowoczesnego wyposażenia oraz organizację zajęć praktycznych realizowanych w zbyt dużych grupach i w skróconym wymiarze czasu. Innym zjawiskiem przyczyniającym się do ograniczenia roli centrów kształcenia ustawicznego i zawodowego było wchłanianie tych placówek przez zespoły szkół<sup>244</sup>.

Potrzeba ściślejszego powiązania edukacji z rynkiem pracy oraz zapewnienia osobom kształcącym się w kierunku zawodowym praktycznej nauki zawodu zaowocowała koncepcją branżowych centrów umiejętności – zaawansowanych technologicznie placówek opartych na partnerstwie szkół (publicznych i niepublicznych) lub centrów kształcenia zawodowego z podmiotami aktywnymi w jednej ze wskazanych dziedzin<sup>245</sup>. Jako główny cel branżowych centrów umiejętności wskazywano integrację edukacji z biznesem. Poza wspieraniem współpracy szkół z przedsiębiorstwami zadania tych placówek objęły jednak również trzy inne obszary: działalność edukacyjno-szkoleniową (w tym przeprowadzanie egzaminów), doradczo-promocyjną (w tym doradztwo zawodowe i aktywizację) oraz innowacyjno-rozwojową (dzielenie się wiedzą ekspercką i dostęp do nowoczesnego sprzętu). Realizacja powyższych zadań miała być możliwa, dzięki tworzeniu dostępu zarówno uczniów jak i ich nauczycieli do nowoczesnego sprzętu, wiedzy oraz technologii adekwatnych do rzeczywistych potrzeb rynku pracy<sup>246</sup>. Zgodnie z założeniami ustawy branżowe centra umiejętności otrzymały kompetencje w zakresie wydawania zaświadczenia o ukończeniu szkolenia branżowego oraz branżowych certyfikatów umiejętności potwierdzających nabycie określonych umiejętności, a także możliwość organizowania turnusów dokształcających dla młodocianych pracowników<sup>247</sup>.

Za optymalną ścieżkę tworzenia BCU uznano procedurę konkursową, w związku z czym w latach 2020–2022 Ministerstwo Edukacji i Nauki zleciło Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji przeprowadzenie konkursu na utworzenie 120 ogólnopolskich placówek BCU, które funkcjonować miały w ramach 120 wyodrębnionych dziedzin. Prawo do składania wniosków uzyskały samorządy i inne osoby prawne (m.in. branżowe i zawodowe stowarzyszenia oraz izby gospodarcze), ale

---

<sup>244</sup> NIK, *NIK o centrach kształcenia praktycznego, ustawicznego i zawodowego w województwie świętokrzyskim*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/centra-ksztalcenia-praktycznego-ustawicznego-i-zawodowego.html>.

<sup>245</sup> Przewidziano jednak wyjątki od tej reguły – pozwalające na zwolnienie z konieczności partnerstwa podmioty branżowe, które jednocześnie prowadzą szkołę zawodową.

<sup>246</sup> <https://www.frse.org.pl/finansowanie-projektow/stworz-branzowe-centrum-umiejtnosci> oraz <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci>.

<sup>247</sup> Beata Mydlowska, *Branżowe centrum umiejętności szansą na kształtowanie umiejętności zawodowych*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, 2024, s. 128.

także i osoby fizyczne. Uruchamianie BCU rozpoczęto w roku 2023, w oparciu o ustawę z 30 sierpnia<sup>248</sup>. Zakończenie projektu przewidziano na rok 2026, przy czym początkowo planowano dwa konkursy, jednak w grudniu 2024 roku ruszył trzeci. Zgodnie z danymi ze strony FRSE w konsekwencji dwóch pierwszych konkursów (cztery nabory, w tym dwa uzupełniające) podpisanych zostało 96 umów na utworzenie branżowych centrów umiejętności, w styczniu 2025 roku działało 21 z nich, reszta znajduje się nadal w fazie organizacji<sup>249</sup>, choć zgodnie z pierwotnymi deklaracjami przynajmniej 20 BCU miało działać już pod koniec 2023 roku, a do końca roku 2024 planowano uruchomić wszystkie placówki<sup>250</sup>.

W związku z faktem, że branżowe centra umiejętności funkcjonują od krótkiego czasu lub są dopiero budowane, trudno wnioskować o ich skuteczności. O potencjale nowych placówek stanowić może fakt, że oparte zostały na kooperacji podmiotów edukacyjnych i gospodarczych, której trwanie jest konieczne do otrzymania finansowania, co powinno gwarantować stabilność współpracy i wymuszać budowanie trwałych relacji. Jednocześnie jednak można dostrzec pewne minusy zaproponowanego rozwiązania. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli istnieją obawy, że wbrew deklaracjom zadania realizowane przez centra mogą pokrywać się częściowo z zakresem aktywności innych placówek. Ponadto nie przeprowadzono analizy regionalnych potrzeb, a lokalizacja centrów zależała w głównej mierze od wnioskodawców, w związku z czym była raczej przypadkowa. Wreszcie – zdaniem NIK – zbyt wysokie okazały się koszty tworzenia sieci BCU<sup>251</sup>.

Z danych FRSE dotyczących przestrzennego rozmieszczenia BCU wynika, że przeszło 16% umów podpisanych w ramach czterech pierwszych naborów przypada na województwo mazowieckie<sup>252</sup>, co rzeczywiście wskazuje na pewne dysproporcje. Natomiast w kontekście kosztów warto wyjaśnić, że na utworzenie i funkcjonowanie każdego z centrów przewidziano środki w wysokości 9–16 mln zł, przy czym z jednej strony od początku projektu dyskusyjne wydawało się przeznaczenie dużych kwot na budowę nowej infrastruktury, z drugiej obawy budzi kwestia utrzymania placówek po zakończeniu projektu i wyczerpania

<sup>248</sup> Ustawa z 30 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zmiana-ustawy-prawo-oswiatowe-oraz-niektorych-innych-ustaw-21877086>.

<sup>249</sup> [https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf); <https://www.frse.org.pl/finansowanie-projektow/stworz-branzowe-centrum-umiejetnosci>; <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejetnosci>.

<sup>250</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/ogloszenie-konkursu-na-utworzenie-i-wsparcie-funkcjonowania-branzowych-centrow-umiejetnosci-bcu>.

<sup>251</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 16–17.

<sup>252</sup> [https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf).

finansowania otrzymywanego w ramach Krajowego Planu Odbudowy<sup>253</sup>. Zgodnie z ustawą obowiązek ten spadnie na organ prowadzący, który w okresie trwałości projektu będzie mógł prowadzić działania komercyjne tylko w ograniczonym zakresie.

Po roku 2016 kontynuowano działania ukierunkowane na rozwój doradztwa zawodowego, które objęły prowadzenie szkoleń oraz przygotowanie materiałów informacyjno-metodycznych dla doradców zawodowych i pośredników pracy. Działania te realizowane były głównie w ramach kolejnej edycji projektu „Eurodoradztwo Polska”. Przy departamencie pracy oraz MEN powstały dwa centra eurodoradztwa funkcjonujące w ramach europejskiej sieci, z ramienia MEN w projekt był też zaangażowany Ośrodek Doskonalenia Zawodowego<sup>254</sup>. Jednocześnie rozwijano działania służące praktycznej nauce zawodu, takie jak staże uczniowskie oraz szkolenia branżowe dla nauczycieli<sup>255</sup> oraz kontynuowano rozwój klastrow edukacyjnych działających w ramach Specjalnych Stref Ekonomicznych<sup>256</sup>. Poza reformą struktury szkolnictwa kierunki działania rządu w zakresie szkolnictwa zawodowego w analizowanym okresie szły więc w podobnym kierunku jak w poprzedniej dekadzie – próbowano zwiększyć popularność edukacji zawodowej, a jednocześnie podkreślano wagę praktycznej nauki zawodu oraz konieczność większego zaangażowania pracodawców w proces kształcenia.

### 3.7. Uczniowie z Ukrainy

Istotną zmianą w analizowanym okresie był bezprecedensowy wzrost liczby obcokrajowców w polskich szkołach, w konsekwencji napływu do Polski uchodźców z Ukrainy. Tendencję wzrostową w tym zakresie obserwowano wprawdzie już wcześniej, ale po inwazji Rosji 24 lutego 2022 roku zmiana była skokowa, tempo i skalę tego procesu obrazuje zestawienie liczebności uczniów z różnych lat. Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej, liczba dzieci cudzoziemców kształcących się w polskich placówkach wzrosła w latach szkolnych 2020/2021–2021/2022 o 38% (z 48 449 do 66 877), natomiast w latach szkolnych 2021/2022–2022/2023

<sup>253</sup> Beata Mydlowska, *Branżowe centrum umiejętności...*, op. cit., s. 124, 130.

<sup>254</sup> Wspomniane materiały te można znaleźć na stronie: <https://psz-old.praca.gov.pl/-/14040081-projekt-eurodoradztwo-polska-w-programie-erasmus->, natomiast strona [www.eurodoradztwo.praca.gov.pl](http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl) obecnie już nie działa.

<sup>255</sup> NIK, *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 6.

<sup>256</sup> Ministerstwo Rozwoju i Technologii, *Informacja o realizacji ustawy o specjalnych strefach ekonomicznych. Stan na 31 grudnia 2022 r.*, Druk nr 3306, Warszawa, 31 maja 2023 r., <https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/0/49B7462B1889DC55C12589C1002F50C8/%24File/3306.pdf>.

przeszło trzykrotnie (do 222 523)<sup>257</sup>. W grupie tej dominowali uczniowie z Ukrainy, których liczba w kolejnych miesiącach oscylowała na poziomie 131,5–147,5 tys. (dane SIO z różnych miesięcy 2022 i 2023 roku, podobne wartości wskazuje też Centrum Informacji Obywatelskiej). Główny Urząd Statystyczny szacował, że populacja ta może być większa, bo według GUS w czerwcu 2022 roku uczęszczało do polskich szkół 182,5 tys. dzieci z Ukrainy<sup>258</sup>. Jeszcze wyższe wartości można znaleźć w raporcie Amnesty International, gdzie napisano, że „zgodnie z informacjami Ministerstwa Edukacji i Nauki na 20 listopada 2022 roku, w polskich placówkach oświatowych znajduje się 191 576 dzieci i uczniów/uczennic przybyłych z terenu Ukrainy od 24 lutego 2022 roku”<sup>259</sup>.

Najwięcej dzieci ukraińskich kształciło się w szkołach miejskich (78,6%), a jednocześnie najwyższy ich odsetek stwierdzono w województwach: mazowieckim (18,4%) oraz śląskim, dolnośląskim i wielkopolskim (ok. 10–11%). Udziały w poszczególnych typach szkół były mocno nieproporcjonalne, bo w 2022 roku blisko 2/3 ukraińskich uczniów trafiło do podstawówek, a przeszło 1/4 do przedszkoli, natomiast uczniowie szkół ponadpodstawowych stanowili marginalną grupę<sup>260</sup>. Z czasem liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych wzrosła, bo według szacunków Centrum Edukacji Obywatelskiej w roku szkolnym 2023/2024 uczyło się w tego typu placówkach już 28 tys. dzieci z Ukrainy (ze 134 tys.), przy czym w stosunku do roku szkolnego 2022/2023 wzrost wyniósł 120%.

W oparciu o ustawę o pomocy obywatelom Ukrainy w marcu 2022 roku uregulowano zasady kształcenia dzieci uchodźców, którym pozostawiono do wyboru dwie opcje: naukę w polskiej placówce lub naukę zdalną w ukraińskim systemie edukacji. W pierwszym przypadku rodzice zobowiązani zostali do złożenia wniosku do wybranej szkoły, w drugim – do powiadomienia gminy.

Jednocześnie zalecono szkołom i samorządom organizację oddziałów przygotowawczych (szkolne, międzyszkolne i międzygminne) dla uczniów z problemami komunikacyjnymi lub adaptacyjnymi, w których możliwa byłaby intensywna nauka języka oraz realizacja programów nauczania dostosowanych do możliwości obcokrajowców. W celu ułatwienia kwestii organizacyjnych możliwe było

<sup>257</sup> NIK, *Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>.

<sup>258</sup> GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2021/2022*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>.

<sup>259</sup> Amnesty International, *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf>.

<sup>260</sup> GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2021/2022*, op. cit.

ewentualne łączenie klas w określonych konfiguracjach – np. szkoła podstawowa – I–III, IV–VI, VII–VIII<sup>261</sup>. W wynikach badań realizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej pojawiały się sygnały świadczące o niekorzystnych zjawiskach towarzyszących wdrażaniu oddziałów przygotowawczych (trudnościach organizacyjnych, nadmiernym obciążeniu kadr, mniejszym tempie nauki, wzmacnianiu barier komunikacyjnych, a przede wszystkim izolacji ukraińskich uczniów)<sup>262</sup>. Co pokazuje, że rozwiązanie to niekoniecznie jest optymalne, chociaż może być korzystne w pierwszym okresie edukacji, do czasu nabycia kompetencji zwiększających szanse dobrego funkcjonowania cudzoziemskiego dziecka w oddziale ogólnodostępnym, niweluje bowiem barierę językową i szok kulturowy.

Jak wykazują badania NIK realizowane w roku szkolnym 2022/2023, 83% zagranicznych uczniów uczyło się w klasach ogólnodostępnych, ale można było zauważyć wysiłek szkół w kierunku tworzenia oddziałów przygotowawczych – w kontrolowanych placówkach w porównaniu do roku 2020/2021 ich liczba wzrosła sześciokrotnie, a liczba kształcących się tam cudzoziemców aż 10-krotnie<sup>263</sup>. Monitoring przeprowadzony w cztery miesiące po wybuchu wojny przez Amnesty International, wykazał jednak, że w większości polskich szkół nie ma ani warunków do utworzenia oddziałów przygotowawczych ani asystentów międzykulturowych<sup>264</sup>. Spostrzeżenie to potwierdzają szacunki CEO, z których wynika, że w roku szkolnym 2023/2024 97% dzieci ukraińskich uczyło się w ogólnodostępnych klasach, przy czym od czerwca 2022 do października 2023 roku spadła zarówno liczba oddziałów przygotowawczych (z 2414 na 288), jak i liczba uczących się z nich dzieci (z 38 tys. na 3,7 tys.)<sup>265</sup>. Spadek ten mógł być w pewnym stopniu pochodną mniejszego zapotrzebowania, wynikającego z wydłużania się okresu pobytu ukraińskich dzieci w Polsce i wzrostu znajomości języka polskiego. Biorąc jednak pod uwagę, że już w październiku 2022 roku liczba oddziałów przygotowawczych zmniejszyła się o ponad połowę, można przypuszczać, że istotne znaczenie dla ich redukcji miały też inne czynniki, np. problemy organizacyjno-finansowe wynikające z dużej cyrkulacji uczniów.

---

<sup>261</sup> *Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*, <https://www.gov.pl/web/nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych>.

<sup>262</sup> Magdalena Tędziągowska, Bartłomiej Walczak, Kamil M. Wielecki, *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024*, CEO, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole\\_raport-CEO\\_UNICEF\\_PL-1.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL-1.pdf).

<sup>263</sup> NIK, *Dzieci cudzoziemców...*, op. cit.

<sup>264</sup> Ibidem.

<sup>265</sup> Paulina Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Stan na październik 2023 r.*, CEO, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO\\_uczniowie\\_uchodzczy\\_pazdziernik\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_uczniowie_uchodzczy_pazdziernik_2023.pdf).

W kontekście edukacji dzieci z Ukrainy dyskusję wywoła kwestia ich udziału w egzaminach oraz oceniania zadań domowych i pracy na lekcjach. Jak wynika z badań NIK, nauczyciele z reguły (84%) stosowali wobec zagranicznych uczniów taryfy ulgowe oraz starali się dostosować wymogi i metody nauczania do ich poziomu i możliwości. Dyrektorzy szkół optowali za uregulowaną prawnie rezygnacją z wystawiania ocen, ostatecznie jednak nie wypracowano takiego rozwiązania. W tym kontekście warto wspomnieć, że potrzeba odgórnie wypracowanych zasad była ciągle powracającym wątkiem w wielu badaniach dotyczących edukacji dzieci z Ukrainy. W raportach regularnie zwracano uwagę na brak systemowego wsparcia, przeciwstawiając mu wysiłek i zaangażowanie po stronie samorządów, szkół oraz nauczycieli<sup>266</sup>, którzy nierzadko czuli się pozostawieni sami sobie.

Wyniki badań prowadzonych/zleconych przez CEO, NIK, Amnesty International oraz Rzecznika Praw Obywatelskich pokazały, że w obszarze kształcenia dzieci z Ukrainy występuje kilka niepokojących trendów:

- 1) jedynie niewielki odsetek ukraińskich uczniów uczestniczył w dodatkowych kursach języka polskiego<sup>267</sup>;
- 2) młodzież ukraińska dużo częściej niż polska rezygnowała z kształcenia na poziomie szkoły ponadpodstawowej;
- 3) w przypadku kontynuacji nauki w szkołach ponadpodstawowych młodzież ukraińska dużo częściej niż polska wybierała szkoły branżowe;
- 4) ukraińscy uczniowie szkół ponadpodstawowych często przerywali naukę w tych placówkach;
- 5) zauważyć można było problemy integracyjne – grupy rówieśnicze polskiej i ukraińskiej młodzieży funkcjonowały przeważnie oddzielnie, stosunkowo rzadko uczniowie z Ukrainy wchodzili w lokalną społeczność, przy czym w tej opcji zdarzało się ukrywanie pochodzenia;
- 6) w nowym środowisku trudniej odnajdywali się starsi uczniowie, oni też częściej doświadczali negatywnych sytuacji. Na skuteczność integracji wpływały też negatywnie takie czynniki jak: miejsce zamieszkania (poza dużą aglomeracją), zła sytuacja materialna i poczucie tymczasowości;
- 7) mimo nagłego skoku liczby ukraińskich uczniów nie pojawiło się systemowe wsparcie dla nauczycieli, które podniosłoby ich kompetencje międzykulturowe.

<sup>266</sup> Przykładowo w badaniach realizowanych przez NIK aż 48% nauczycieli oświadczyło, że uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym podnoszącym kompetencje edukacji uczniów z Ukrainy „z własnej inicjatywy i na własny koszt”. NIK, *Dzieci cudzoziemców...*, op. cit.

<sup>267</sup> Około 40%.

Ponadto istotny problem stanowiło ustalenie, jaka część młodzieży ukraińskiej w ogóle się nie uczy. W przypadku osób nieuczęszczających do polskich szkół istniał wprawdzie obowiązek zgłoszenia do gminy informacji o nauce zdalnej w ukraińskim systemie oświaty, ale nie była ona weryfikowana. W czerwcu 2022 roku w Polsce mieszkało oficjalnie 356 tys. ukraińskich dzieci w wieku szkolnym, ale tylko 39% z nich uczyło się w polskich szkołach<sup>268</sup>. Z czasem liczba zarejestrowanych dzieci zaczęła spadać, a liczba dzieci uczęszczających do polskich szkół utrzymywała się na podobnym poziomie, przez co jej wartość procentowa wzrosła, w październiku 2023 roku w rejestrach figurowało 292 tys. dzieci z Ukrainy, z których 47% uczęszczało do polskich szkół<sup>269</sup>. Mimo wspomnianego spadku, odsetek osób wyłączonych z polskiego systemu oświaty pozostawał jednak nadal bardzo wysoki, a Ministerstwo Edukacji i Nauki nie gromadziło danych na temat aktywności edukacyjnej pozostałej części młodzieży, w związku z czym jej losy były nieznanne. Z badań NIK wynika, że władze samorządowe nie dysponowały żadnym instrumentem, przy pomocy którego mogłyby wyegzekwować informację od mieszkańców na jej terenie uchodźców, a część gmin w ogóle nie zbierała takich danych<sup>270</sup>. W związku z zauważonym brakiem najpierw Amnesty International, a później NIK zwróciły się do MEiN o monitorowanie zarówno liczby dzieci z Ukrainy, które powinny być objęte obowiązkiem szkolnym, jak i poziomu realizacji tego obowiązku. Kwestię tę podnosiły też organizacje pozarządowe oraz Rzecznik Praw Obywatelskich, zwracając uwagę na potencjalne negatywne konsekwencje wyłączenia dzieci mieszkających w Polsce uchodźców z edukacji, zarówno polskiej jak i ukraińskiej.

### 3.8. Szkolnictwo wyższe

#### Dostęp do studiów – matury

Reforma 2016 roku przyniosła zmiany w zakresie matur, które wprowadzane były stopniowo wraz z przechodzeniem do kolejnych poziomów edukacji uczniów objętych nowym ustrojem szkolnym. W związku z uruchomieniem dwuletnich branżowych szkół II stopnia od roku szkolnego 2021/2022 o otrzymanie świadectwa dojrzałości mogli się ubiegać uczniowie nowego typu placówek. Zgodnie

---

<sup>268</sup> Paulina Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy w polskim systemie edukacji. Co mówią nowe dane?*, <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzcyze-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/>.

<sup>269</sup> Paulina Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy...*, op. cit.

<sup>270</sup> NIK, *Dzieci cudzoziemców...*, op. cit.

z ideą równości szans nie przewidziano odrębnej kategorii matury (typu „matura branżowa”), jednak osoby posiadające dyplom zawodowy na poziomie technika miały nieco inne zasady egzaminu, zostały bowiem zwolnione z konieczności przystąpienia w ramach części pisemnej matury ze zdawania dodatkowego przedmiotu, którego wynik mógł być uwzględniony w procesie rekrutacji na studia<sup>271</sup>.

Istotne zmiany dotyczące świadectwa dojrzałości pojawiły się też w 2023 roku w związku z modyfikacją zasad przeprowadzania egzaminów maturalnych, przy czym ze względu na różnice programów realizowanych przez uczniów idących starym i nowym trybem, egzamin zorganizowano jednocześnie w starej i nowej formie. Do formuły 2023 przystąpić mieli uczniowie objęci reformą edukacji z 2017 roku czyli absolwenci 4-letnich liceów, 5-letnich techników oraz branżowych szkół II stopnia na podbudowie podstawówki. Absolwenci BSII na podbudowie gimnazjum oraz 3-letnich liceów i 4-letnich techników zdawali maturę w starej formule z 2015 roku<sup>272</sup>.

W nowej formule zadania egzaminacyjne bazowały na określonych wymaganiach egzaminacyjnych a nie podstawie programowej. W formule 2023 wydłużono egzamin ze 170 do 240 minut (dwa testy i wypracowania) oraz rozszerzono część ustną, w której maturzyści odpowiadali na dwa pytania, w tym jedno jawne z listy publikowanej przez CKE<sup>273</sup>. Zmiany te oraz duży nacisk na znajomość lektur, wskazują na dążenie do podniesienia rangi języka polskiego. Wątpliwości wielu polonistów budził jednak w dalszym ciągu sposób oceniania matur. Co prawda w formule 2015 zrezygnowano ze stosowania klucza, ale oceny oparte na ścisłych kryteriach dotyczących gatunku wypowiedzi (rozprawka, interpretacja, interpretacja porównawcza, wypowiedź argumentacyjna), nadal promowały schematyczne ujęcie tematu. Również formuła 2023 nie przyniosła w tym zakresie istotnych zmian, bo ze względu na dużą ilość sztywnych wytycznych odnośnie struktury wypowiedzi oraz zasad jej oceny swoboda i inwencja maturzystów pozostała mocno ograniczona.

Na organizację matur w latach 2020–2023 istotny wpływ miała pandemia COVID-19. W związku z wprowadzonymi w ramach lockdownu ograniczeniami dotyczącymi funkcjonowania szkół w 2020 roku matury zorganizowano

---

<sup>271</sup> Pismo z dnia 28 marca 2017 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 10649/2017: „Matura branżowa” po reformie edukacji, <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/10649-2017-matura-branzowa-po-reformie-edukacji-pismo-184893944>.

<sup>272</sup> MEN, *Zmiany w egzaminie maturalnym z języka polskiego*, <https://www.gov.pl/web/nauka/matura-2023-zmiany-w-egzaminie-maturalnym-z-jezyka-polskiego>.

<sup>273</sup> Marta Rusek, *Dojrzałość, ale jaka? Egzamin maturalny z języka polskiego a wyzwania współczesności*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” nr 15, 2024, s. 359.

dopiero w czerwcu, przy czym jednocześnie ze względów bezpieczeństwa zrezygnowano z przeprowadzania egzaminów ustnych, które zostały reaktywowane dopiero w 2023 roku. Istotną konsekwencją pandemii było też obniżenie wymagań egzaminacyjnych ze względu na obawy, że maturzyści, którzy dużą część edukacji pobierali w trybie zdalnym, mogą być słabiej przygotowani. Aby ograniczyć ryzyko złych wyników, na egzaminie z matematyki ograniczono liczbę zadań, zaś w języku polskim zmniejszono z 220 do 110 liczbę pytań jawnych opracowywanych przez CKE, a jednocześnie zawężono listę obowiązkowych lektur<sup>274</sup>. Zrezygnowano też przejściowo z planowanego wcześniej wprowadzenia wymogu osiągnięcia progu 30% w przypadku egzaminów na poziomie rozszerzonym.

## Uczelnie i studenci

W pierwszej połowie analizowanego okresu widoczna jest kontynuacja obserwowanego od 2006 roku spadku liczby studentów, niewielki wzrost zauważyć można jedynie po 2019 roku. Generalnie w latach 2016–2023 liczba studentów zmniejszyła się według Głównego Urzędu Statystycznego z 1348,8 tys. do 1245,2 tys.<sup>275</sup>. Dane GUS wskazują przy tym na niskie zainteresowanie kontynuacją nauki po uzyskaniu tytułu licencjata. Przykładowo w roku akademickim 2023/2024 na studia pierwszego stopnia lub jednolite magisterskie uczęszczało przeszło milion studentów (1 000 412), ale na stopień drugi zdecydowało się już niecałe 245 tysięcy. Spadek liczby studentów był jednym z kluczowych czynników powodujących zamknięcie części szkół wyższych, których liczba zmniejszyła się w latach 2016–2023 z 390 do 358. Proces ten dotyczył przede wszystkim placówek prywatnych, których liczba spadła o ok. 20%<sup>276</sup>.

Odwrotny trend obserwowano w przypadku populacji zagranicznych studentów, która w 2016 roku obejmowała 65,8 tys., zaś w roku 2023 już 107,1 tys., co oznacza, że – mimo hamującego wpływu pandemii COVID-19 – liczebność tej

---

<sup>274</sup> MEN, *Egzamin maturalny w roku 2023 oraz 2024*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/egzamin-maturalny-w-roku-2023-oraz-2024>.

<sup>275</sup> W analizie wykorzystano dane Głównego Urzędu Statystycznego z lat 2016 i 2023. GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r-2,13.html>; GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2023 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finance-w-2023-roku,2,20.html>.

<sup>276</sup> Co ciekawe, jednocześnie zwiększył się o 12% odsetek osób studiujących na uczelniach niepublicznych.

grupy nadal sukcesywnie rosła, choć wzrost ten nie był już tak szybki jak w poprzedniej dekadzie. Analizując kraje pochodzenia zagranicznych studentów zauważyć można powolną zmianę. W roku 2023 wśród studiujących w Polsce obco-krajowców nadal dominowali Europejczycy, a w szczególności Ukraińcy, którzy stanowili ponad 42% zagranicznych studentów (w roku 2016 przeszło połowę). Jednocześnie jednak widoczne stało się rosnące znaczenie innych kierunków pochodzenia, bo odsetek studentów spoza Europy zwiększył się w latach 2016–2023 z 18,4% na 28,8%. Przy czym o ile w przypadku Azji tendencja wzrostowa utrzymywała się od dłuższego czasu, to w przypadku Afryki nastąpił bardzo wyraźny skok (np. Zimbabwe w 2016 roku – 54 osoby, w 2023 roku – 4157 osób). Zmiana ta z jednej strony była konsekwencją mniejszego niż wcześniej wzrostu liczebności studentów ukraińskich, którzy w związku z Ustawą o pomocy obywatelom Ukrainy uzyskali szersze możliwości legalizacji pobytu, z drugiej zaś wynikała ze zwiększonego napływu imigrantów z Azji i Afryki, chętnie rekrutowanych przez wyższe uczelnie, w celu wyrównania strat wynikających z odpływu polskich studentów.

## Ustawa 2.0

Uzupełnieniem reform edukacji z 2017 roku były zmiany dotyczące funkcjonowania polskich uczelni wynikające z uchwalonego 20 lipca 2018 roku „Prawa o szkolnictwie wyższym” czyli tzw. „Konstytucji dla Nauki” określonej też jako „Ustawa 2.0”<sup>277</sup>. Regulacja wprowadziła nowe zasady zarządzania uczelniami i nadawania stopni naukowych, a także możliwość tworzenia federacji, zmodyfikowany system kształcenia doktorantów oraz zmienione wytyczne ewaluacji, od której wyniku uzależniono finanse, status i uprawnienia placówki.

W 2016 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło konkurs na koncepcję reformy, a następnie wybrało trzy zespoły naukowców, których zadaniem było przygotowanie wstępnych projektów, mających stanowić bazę do dyskusji podczas organizowanych przez rząd spotkań. Wypracowany na podstawie owych trzech koncepcji i późniejszych modyfikacji projekt zaprezentowano we wrześniu 2017 roku podczas Narodowego Kongresu Nauki, przy czym uwagi do niego zgłaszać można było do grudnia 2017 roku. Po zamknięciu etapu konsultacji w styczniu 2018 roku przedstawiono końcową wersję Ustawy 2.0, jednak

---

<sup>277</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>.

jeszcze w lutym 2018 roku wpłynął do ministerstwa list z apelem naukowców, wnioskujących o zmianę niektórych zapisów<sup>278</sup>. Całemu procesowi reformy szkolnictwa wyższego towarzyszyły spory i głosy krytyki (również w rządzie), a nawet strajki i akcje protestacyjne, a projekt był wielokrotnie zmieniany<sup>279</sup>. Ostatecznie przyjęta wersja „Konstytucji dla Nauki” spotkała się z negatywną opinią dużej części środowiska akademickiego.

Zwolennicy reformy mówili o zwiększeniu autonomii uczelni, uproszczeniu wewnętrznych procedur, wzmocnieniu pozycji pracowników naukowych, odejściu od „punktozy”<sup>280</sup>, większej elastyczności zarządzania finansami oraz podniesieniu efektywności studiów doktoranckich tudzież jakości i konkurencyjności polskich uczelni. Krytyczne głosy dotyczyły w pierwszym rzędzie samej idei oparcia modelu szkolnictwa wyższego na zasadach rynkowej konkurencji, które upodobniły uniwersytet do korporacji. Jednocześnie zauważono, że niektóre proponowane rozwiązania (np. rezygnacja z minimum kadrowego oraz konieczności habilitacji) osłabiają pozycję pracowników naukowych, których łatwo można zastąpić osobami spoza uczelni<sup>281</sup>. Wątpliwości wzbudził też mocno rozszerzony zakres władzy rektorów, który uznano za sprzeczny z demokratycznymi zasadami zarządzania kolegialnego, a jednocześnie ryzykowny ze względu na przestrzeń do ewentualnych nadużyć. Negatywnie przyjęto wreszcie nowe zasady ewaluacji, które zostały zaostrome i odniesione do całych uczelni, przy czym – wbrew deklaracjom – oceny pracownicze ponownie oparto o punktowane publikacje, preferując zarazem bardzo mocno periodyki zagraniczne, co osłabiło pozycję rodzimych wydawnictw, szczególnie czasopism dotyczących kwestii lokalnych<sup>282</sup>.

Mniej kontrowersji wzbudziło przejście od systemu studiów doktoranckich do szkół doktorskich. Uruchomiony w 2019 roku model miał na celu ograniczenie pracy zarobkowej i lepszą koncentrację na celu naukowym dzięki powszechnym

---

<sup>278</sup> Barbara Kromolicka, „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego?, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2 (22), 2017, s. 79–80.

<sup>279</sup> Patrz np.: Adam Leszczyński, *Balagan 2.0. Pełno błędów i dziwne niespodzianki w ustawie Gowina. Będzie mógł nawet zlikwidować PAN*, OKO.Press 16.06.2018, <https://oko.press/balagan-2-0-pelno-bledow-i-dziwne-niespodzianki-w-ustawie-gowina-bedzie-mogl-nawet-zlikwidowac-pan>.

<sup>280</sup> Potoczne określenie negatywnych skutków wprowadzonej w nauce parametryzacji – opierającej ocenę badacza oraz uczelni na punktach przyznawanych przede wszystkim za publikacje w czasopismach wskazanych na ministerialnej liście. Punktoza oznacza, że celem działania pracownika naukowego stało się zdobywanie owych punktów, a nie rzeczywiste pogłębianie wiedzy, co kształtować może postawy i praktyki, które nie sprzyjają rozwojowi nauki.

<sup>281</sup> Piotr Kulas, *(Nie)przewidziane konsekwencje? ...*, op. cit., s. 149–150.

<sup>282</sup> Barbara Kromolicka, „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” ..., op. cit., s. 82–85, 110.

stypendiom o gwarantowanej wysokości<sup>283</sup> wypłacanym studentom przez okres czterech lat, pod warunkiem odbycia rocznie 60 godzin praktyk<sup>284</sup>, pozytywnego przejścia śródkresowej ewaluacji oraz uczestnictwa w zajęciach (obowiązkowych i fakultatywnych) w oparciu o indywidualny plan kształcenia opracowany we współpracy z promotorem<sup>285</sup>. Wprowadzone zmiany wydają się pozytywnie wpływać na efektywność systemu doktoryzacji, co pokazują dane z ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów<sup>286</sup>. Wprawdzie ze względu na kosztowność nowego modelu liczba osób uczęszczających do szkół doktorskich się obniżyła, a jednocześnie rezygnacja z kształcenia najczęściej ma miejsce na czwartym roku, co może wskazywać na wykorzystywanie stabilnego finansowania przez część beneficjentów bez zamiaru finalizacji doktoratu. Zarazem jednak zgodnie z danymi ELA zauważyć można pozytywne tendencje – spadł odsetek osób przerywających kształcenie i zwiększył się odsetek doktorantów, którym udało się uzyskać stopień doktora w okresie czterech lat.

---

<sup>283</sup> Przed oceną śródkresową – 37%, a po ocenie śródkresowej – 57% wynagrodzenia profesora.

<sup>284</sup> W poprzednim systemie 90 godzin praktyk rocznie.

<sup>285</sup> Anna Maria Kola, *Doktoranci w procesie zmian – prawnych, społecznych, tożsamościowych. Wstępna analiza form i celów kształcenia doktorantów w Polsce w latach 2005–2020*, „Przełom Socjologiczny” vol. 69, nr 4, 2020, s. 102–103.

<sup>286</sup> MNiSW, *ELA odslania efekty reformy kształcenia doktorantów*, <https://www.gov.pl/web/nauka/ela-odslania-efekty-reformy-ksztalcenia-doktorantow>.

## ROZDZIAŁ 4

# Zmiany w systemie oświaty od wyborów parlamentarnych 2023 roku

### 4.1. Efektywność systemu edukacji w świetle badań z lat 2022–2023

Zastanawiając się nad stanem polskiej edukacji oraz wpływem reformy z 2017 roku na efektywność nauczania należy wziąć pod uwagę kilka wskaźników. Realizowane w latach 2016–2023 badania osób w wieku 18–24 lata na temat NEET-sów świadczą o pozytywnych tendencjach. W analizowanym okresie odsetek osób, które ani nie pracują, ani nie kontynuują nauki, obniżył się w Polsce z 18,0 do 11,4%, co pokazuje, że redukcja liczebności osób potencjalnie zagrożonych marginalizacją była szybsza niż średnio w krajach OECD, gdzie miał miejsce spadek z 15,8 na 13,8<sup>287</sup>.

Opublikowane w grudniu 2023 roku wyniki badań PISA<sup>288</sup> nie są już jednak tak optymistyczne. W edycji z 2022 roku polscy uczniowie uzyskali 489 pkt w zakresie umiejętności matematycznych oraz rozumienia tekstu, zaś w rozumowaniu przyrodniczym 499 pkt, dzięki czemu Polska utrzymała wysoką pozycję w rankingu, plasując się na 12. miejscu. O ile jednak w poprzednich latach mieliśmy do czynienia z pozytywną tendencją wzrostową (rozumienie tekstu 2000–2018: +32 pkt, matematyka 2003–2018: +26 pkt, przyroda 2006–2018: +10 pkt)<sup>289</sup>, o tyle w latach 2018–2022 nastąpił regres (matematyka: –27 pkt, czy-

---

<sup>287</sup> OECD, *Education at a Glance 2024*, [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/poland\\_62a46998-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/poland_62a46998-en.html).

<sup>288</sup> Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) – pokazuje kompetencje piętnastolatków i umożliwia międzynarodowe porównania. Realizowane co trzy lata badania obejmują trzy moduły: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych, które rozszerzane bywają o dodatkowe obszary (np. umiejętności finansowe, myślenie kreatywne, umiejętności rozwiązywania problemów) oraz badanie doświadczeń, opinii i postaw uczniów, odnośnie ich środowiska szkolnego i domowego. Pierwszą edycję zrealizowano w 2000 roku, objęła ona 43 kraje, w badaniu realizowanym w 2025 roku uczestniczyć ma ich blisko dwukrotnie więcej.

<sup>289</sup> Rozumowanie w naukach przyrodniczych badane jest dopiero od 2006 roku, więc trudno je porównywać.

tanie: –23 pkt). Tendencja spadkowa zauważalna była wprawdzie także w innych państwach, co eksperci tłumaczą konsekwencjami zdalnego nauczania w okresie pandemii COVID-19, jednak w krajach OECD spadek ten jest wyraźnie niższy (matematyka: –15 pkt, czytanie: –10 pkt, przyroda: –2 pkt) niż w Polsce (matematyka: –27 pkt, czytanie: –23 pkt, przyroda: –12 pkt)<sup>290</sup>. Różnica ta może wskazywać, że na polskich uczniach, poza czynnikami związanymi z pandemią, odbiła się dodatkowo negatywnie likwidacja gimnazjów.

Istotnym problemem jest też od lat duże rozwarstwienie kompetencji polskich piętnastolatków w zależności od dochodów rodziny i miejsca zamieszkania, ale także typu szkoły. W badaniu PISA z 2022 roku w szkołach branżowych I stopnia mało komu udało się osiągnąć wynik na poziomie 4, a poziomy 5 i 6 prawie nie wystąpiły. Jednocześnie dwie trzecie stanowili uczniowie uzyskujący wynik poniżej poziomu 2, który oznacza minimalne kompetencje konieczne do funkcjonowania w dorosłym życiu (przyroda 55%, oraz rozumienie tekstu 65%, umiejętności matematyczne 66%)<sup>291</sup>.

Rada Europy zarekomendowała jako cel działań do 2020 roku ograniczenie poniżej 15% odsetka uczniów osiągających wyniki <2. Polsce udało się ten cel osiągnąć wcześniej, co potwierdził raport z 2018 roku, ale w 2022 roku nastąpił ponowny wzrost liczebności grupy z najslabszymi wynikami – na poziomie 1 znalazło się przeszło 20% polskich uczniów, przy czym w przypadku umiejętności matematycznych odsetek ten osiągnął 23%<sup>292</sup>. Oznacza to, że w 2022 roku blisko jedna czwarta piętnastolatków w Polsce nie miała wystarczających kompetencji do funkcjonowania w dorosłym życiu. Na ile trwała okaże się ta niekorzystna tendencja, pokażą wyniki badań realizowanych w roku 2025.

## 4.2. Główne kierunki zmian

Regres zaobserwowany w badaniu PISA stanowił istotny bodziec do wdrażanych przez nowy rząd zmian w systemie edukacji, jednak kierunki polityki oświatowej po wyborach parlamentarnych 2023 roku wskazano jeszcze przed ich publikacją, podczas Szczytu dla Edukacji zwołanego pod koniec listopada

<sup>290</sup> *PISA 2022 Ergebnisse (Band I)*, OECD 2023, s. 34, 478.

<sup>291</sup> *Umiejętności Polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023, s. 28, 41, 55, [https://www.ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022\\_najwazniejsze\\_wyniki\\_badania.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf).

<sup>292</sup> <https://www.gov.pl/web/nauka/pisa-2022-poznalismy-wyniki-najnowszej-edycji-programu-miedzynarodowej-oceny-umiejtnosci-uczniow>.

przez Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji<sup>293</sup>. Politycy związani z KO stwierdzili, że nie będą dążyć do powrotu do gimnazjów oraz objęcia nauką szkolną sześciolatków, tłumacząc, że ponowna rewolucja modelu kształcenia byłaby dla systemu oświaty zbyt dużym obciążeniem. W związku z tymi wnioskami, nowy rząd nie zdecydował się na przebudowę ustroju szkolnego, pozostając przy zbudowanej w 2017 roku przez PiS strukturze z ośmioklasową podstawówką, wprowadził/wprowadza jednak wiele modyfikacji, których zapowiedzi pojawiły się już w grudniu 2023 roku. Pierwszą istotną zmianą było przywrócenie podziału na dwa resorty: Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego<sup>294</sup>. Nowo powołana minister Barbara Nowacka potwierdziła też obiecywany w kampanii wyborczej wzrost wynagrodzeń nauczycieli, podkreślając, że istotnym kierunkiem ma być wzmocnienie pozycji i roli nauczyciela. Jednocześnie zasygnalizowała planowane w przyszłości rozpoczęcie reformy podstawy programowej i zapowiedziała zniesienie prac domowych, apelując do nauczycieli, aby już przed świętami wstrzymali się od ich zadawania<sup>295</sup>.

Rozporządzenie o podwyżkach dla nauczycieli weszło w życie w lutym 2024 roku, przy czym rzeczywisty wzrost wynagrodzenia zasadniczego zależny był od stopnia i najwyższy poziom (33%) osiągnął w przypadku nauczycieli początkujących. W celu umożliwienia organom samorządowym realizacji zobowiązań mocno zwiększono subwencję oświatową<sup>296</sup>, która w roku 2024 wzrosła w stosunku do roku 2023 o 36,2%, do poziomu blisko 88 mld złotych<sup>297</sup>. Podwyżka nie zaspokoiła w pełni oczekiwań nauczycieli, choć był to bezprecedensowy wzrost płac tej grupy zawodowej.

W kolejnych miesiącach dyskutowana była też kwestia wcześniejszych emerytur oraz projekt nadania nauczycielom statusu funkcjonariuszy publicznych w celu wzmocnienia ich ochrony prawnej. Przeciwno drugiemu z tych projektów zaprotestowało ZNP twierdząc, że dotychczas obowiązujący artykuł 63 Karty

<sup>293</sup> <https://sosdlaedukacji.pl/ii-szczyt-dla-edukacji/>.

<sup>294</sup> *MEiN odchodzi do historii. 1 stycznia 2024 r. formalnie przestanie istnieć*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/mein-odchodzi-do-historii-1-styczna-2024-r-formalnie-przestanie-istniec,511518.html>.

<sup>295</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/zapowiedz-zmian-w-edukacji--konferencja-prasowa-minister-barbary-nowackiej>.

<sup>296</sup> Wysoki wzrost subwencji oświatowej nastąpił również w ostatnim roku rządów PiS, bo w latach 2022–2023 wzrosła ona o 20%. <https://www.gov.pl/web/nauka/rekordowy-wzrost-subwencji-oswiatowej-w-2023-r>.

<sup>297</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/podwyzki-wynagrodzenia-nauczycieli-publicznych-i-niepublicznych-przedszkoli-szkol-i-placowek-w-roku-2024>.

Nauczyciela, zgodnie z którym nauczyciel „korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych”, jest wystarczający, a zmiana statusu zwiększy nie tyle ochronę kadr pedagogicznych, co ich odpowiedzialność karną.

Jednocześnie istotne zmiany pojawiły się w kwestii wydatków na oświatę. W związku z uchwaleniem obowiązującej od stycznia 2025 roku ustawy o dochodach samorządu terytorialnego zmodyfikowano zasady finansowania JST<sup>298</sup>. Zgodnie z nowymi przepisami zmieniono zasady obliczania dochodów w oparciu o podatki PIT i CIT, a w miejsce części subwencji ogólnej (która ma mieć jedynie charakter uzupełniający) pojawiła się analiza potrzeb finansowych, wyliczanych w oparciu o algorytmy. W założeniach reformy podkreślano, że nowy mechanizm finansowania ma być bardziej stabilny i elastyczny, a do samorządów trafi więcej środków (MF prognozuje wzrost o około 25 mld złotych). Na przykładzie roku 2025 widać jednak, że ocena potrzeb oświatowych jest mocno relatywna, bo rząd skalkulował ich wysokość na 102 mld złotych, a samorzady na 145 mld złotych<sup>299</sup>. Wstępnie założono, że potrzeby oświatowe mają być wyliczane na podstawie kwoty z poprzedniego roku, zmienionej zależnie od zakresu planowanych działań<sup>300</sup>, jednak zmodyfikowany dobór wskaźników i determinant oraz wynikający z nich algorytm ma być określony dopiero pod koniec 2025 roku, a ostatecznie zatwierdzony dopiero w drugiej połowie 2026 roku, kiedy dostępne będą już wyniki ewaluacji<sup>301</sup>. Biorąc pod uwagę wskazane wyżej rozbieżności bardzo ważną wydaje się szeroka konsultacja z samorządami i wspólne ustalenie precyzyjnych kryteriów.

Zniesienie prac domowych oraz proces tworzenia nowej podstawy programowej i pojawienie się lub likwidacja niektórych przedmiotów to zagadnienia, które wywołały wiele dyskusji, warto więc każdemu z nich poświęcić nieco więcej miejsca. Oddzielny wątek dedykowany też zostanie obszarowi szkolnictwa zawodowego oraz kwestii uczniów zagranicznych.

---

<sup>298</sup> Ustawa z dnia 1 października 2024 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, Dz.U. 2024, poz. 1572, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001572>.

<sup>299</sup> Bogdan Bugalski, *Samorządowcy biją na alarm. Na wydatki oświatowe brakuje kilkadziesiąt miliardów*, [https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/samorzadowcy-bija-na-alarm-na-wydatki-oswiatowe-brakuje-kilkadziesiat-miliardow-zlotych,609318.html#google\\_vignette](https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/samorzadowcy-bija-na-alarm-na-wydatki-oswiatowe-brakuje-kilkadziesiat-miliardow-zlotych,609318.html#google_vignette).

<sup>300</sup> *Od 2025 roku czeka nas likwidacja subwencji oświatowej. Jak samorzady będą finansowały oświatę? MEN pokazało projekt rozporządzenia*, <https://glos.pl/od-2025-roku-nie-bedzie-subwencji-oswiatowej-jak-samorzady-beda-finansowaly-oswiata-men-pokazalo-projekt-rozporzadzenia>.

<sup>301</sup> Bogdan Bugalski, *Ustawa o dochodach samorządów może być jeszcze lepsza. Podczas EEC wiele się o tym dowiemy*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/finanse/ustawa-o-dochodach-samorzadow-moze-byc-jeszcze-lepsza-podczas-eec-wiele-sie-o-tym-dowiemy,607968.html>.

## Prace domowe

W marcu 2024 roku podpisano rozporządzenie ograniczające prace domowe w szkołach podstawowych, które stały się nieobowiązkowe z wyjątkiem ćwiczeń rozwijających motorykę dłoni zalecanych w klasach początkowych I–III. Zgodnie z nowym prawem uczniowie nadal zobowiązani są do powtarzania materiału omawianego w trakcie lekcji, natomiast domowe prace pisemne i praktyczno-techniczne mogą być zadawane jedynie na zasadzie fakultatywnej, co oznacza zarazem, że nauczyciel nie ma prawa ich oceniać, a jedynie może przekazać uczniowi informację zwrotną. Decyzja rządu wywołała wiele dyskusji w środowisku pedagogów i rodziców, ale także ostre scysje polityków. W mediach cytowano wypowiedź Jarosława Kaczyńskiego o wychowywaniu polskiej młodzieży na „parobków Europy”<sup>302</sup>, a także odpowiedzi minister Barbary Nowackiej mówiącej o ponadwymiarowym obciążeniu uczniów i rodziców oraz bezsensie domowych zadań, w czasach AI<sup>303</sup>.

Na przełomie marca i kwietnia 2024 roku sondę na temat zadawania prac domowych przeprowadziła Sieć Organizacji Społecznych SOS dla Edukacji. Według wyników tego badania aż 85% pedagogów było zdania, że to oni powinni podejmować decyzję o zadawaniu prac domowych, przy czym przeszło połowa (57%) wprawdzie opowiedziała się za zmniejszeniem zakresu prac domowych, ale jednocześnie 82% uznało je za potrzebne. Całkowitą rezygnację z prac domowych poparło w badaniach SOS jedynie 7% nauczycieli oraz 23% rodziców, choć 64% z nich przyznało zarazem, że ich dzieci nie są często w stanie samodzielnie odrobić lekcji i konieczna jest pomoc<sup>304</sup>.

Miesiąc później ankietę wśród pedagogów przeprowadził „Głos Nauczycielski”. W odpowiedziach dla GN również zdecydowanie przeważali zwolennicy przywrócenia starych rozwiązań, za możliwością zadawania obowiązkowych ocenianych prac domowych opowiedziało się 3/4 badanych, kolejne 12% było skłonne zachować fakultatywność prac domowych, pod warunkiem możliwości ich oceniania. Nieobowiązkowe i nieoceniane prace domowe poparło jedynie

---

<sup>302</sup> Kaczyński krytykuje zmiany w edukacji. „Zapowiedź robienia z Polaków parobków”, <https://www.onet.pl/styl-zycia/onetkobieta/prezes-pis-krytykuje-zmiany-w-edukacji-zapowiedz-robienia-z-polakow-parobkow/xhb5ckq,2b83378a>.

<sup>303</sup> Barbara Nowacka odpowiada na zarzuty ze strony PiS. „Nowy ekspert od edukacji – Jarosław Kaczyński”, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/barbara-nowacka-ironicznie-o-jaroslawie-kaczynskim-nowy-ekspert-od-edukacji/txn7k15>.

<sup>304</sup> Badanie realizowano online od 28.03 do 6.04.2024 roku, wzięło w nim udział 4515 osób, z czego 1434 stanowili nauczyciele. <https://sosdlaedukacji.pl/raport-z-sondy-dotyczacej-prac-domowych/>.

12% uczestniczących w badaniu, przy czym połowa z nich była skłonna wprowadzić tę zasadę również w szkołach ponadpodstawowych<sup>305</sup>. Wyniki obydwu badań są zbliżone i pokazują trend, który wydaje się spójny z wypowiedziami w internetowych artykułach oraz komentarzach. Dokładniejszy obraz opinii nauczycieli, rodziców i uczniów oraz analizę wyników uczniów po likwidacji prac domowych przyniesie zapowiadana przez rząd ewaluacja, która mają być realizowana jesienią 2025 roku. Zgodnie z deklaracjami MEN, w zależności od jej rezultatów, prace domowe pozostaną fakultatywne i nieoceniane lub zostaną przywrócone dawne zasady.

### **Prace nad podstawą programową**

Funkcjonująca do 2023 roku podstawa programowa krytykowana była przede wszystkim ze względu na nadmierne rozbudowanie i niedopasowanie zakresu tematów oraz liczby szczegółowych wymagań do wyznaczonych ram czasowych. W negatywnych opiniach wspomniano też o przestarzałych lekturach, nieadekwatnych do doświadczeń współczesnych nastolatków oraz braku powiązania poszczególnych etapów i przedmiotów. Zwolennicy uszczuplenia podstawy programowej argumentowali, że pozwoli ono na pogłębienie przez nauczycieli kluczowych wątków oraz odciążenie uczniów, poprzez lepsze czasowe dostosowanie zakresu materiału do godzinowego wymiaru lekcji, co zwiększy motywację do nauki, a zarazem efektywność edukacji. Istotnym argumentem było też odejście od encyklopedyzmu w kierunku bardziej praktycznych elementów<sup>306</sup>. Przeciwnicy widzieli w uszczupleniu podstawy programowej istotne zagrożenie dla poziomu kształcenia polskich szkół, a w konsekwencji ryzyko spadku kompetencji i wiedzy opuszczających ich proti absolwentów.

Projektowaną reformę podstawy programowej podzielono na dwa etapy. W pierwszym została ograniczona podstawa z lat 2017 i 2018 – tak, aby od 1 września 2024 roku nauczanie w klasach IV–VIII szkoły podstawowej oraz szkołach ponadpodstawowych oprzeć na zawężonych wymaganiach. Dalsze, dużo szerszej zakrojone zmiany będą obowiązywać dopiero od roku szkolnego 2026/2027, a w szkołach ponadpodstawowych od roku szkolnego 2027/2028. Dwuletni okres

---

<sup>305</sup> Badania realizowano od 31.03 do 26.04.2024 r., uczestniczyło w nich 373 osób. *Ankieta Głosu. Rok od wprowadzenia zmian w pracach domowych. Co robić? Przywrócić to, co było!* ZNAMY WYNIKI, <https://glos.pl/ankieta-glosu-minal-rok-od-wprowadzenia-zmian-w-pracach-domowych-co-zrobic-utrzymac-to-co-jest-przywrocic-to-co-bylo>.

<sup>306</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe--rozporzadzenia-podpisane>.

przejściowy przeznaczono na przygotowanie zupełnie nowej podstawy programowej, która pozwoliłaby na gruntowną przebudowę zakresu i treści nauczania w szkołach podstawowych.

Od 12 do 19 lutego 2024 roku trwały prekonsultacje<sup>307</sup> odnośnie redukcji dotychczasowego zakresu podstawy programowej, w ramach których zorganizowano spotkania online z przedstawicielami środowiska nauczycielskiego oraz możliwość przesyłania uwag do wstępnych koncepcji prezentowanych na stronie internetowej. Skorygowane projekty udostępniono w dniach 24 kwietnia–13 maja do konsultacji publicznych, a wypracowane na tej podstawie rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania podpisano 28 czerwca 2024 roku. Ogółem do MEN wpłynęło ok. 50 tys. uwag (najwięcej do historii – 31 tys. oraz polskiego – 11 tys.)<sup>308</sup>, zgłaszanych przeważnie przez nauczycieli. Ostatecznie zdecydowano się na ograniczenie podstawy programowej o około 20%, przy czym redukcje objęły 18 przedmiotów. Aby uniknąć konieczności wymiany podręczników, MEN zobowiązał wydawnictwa do przekazania nauczycielom instrukcji, które fragmenty książek i materiałów z poprzednich lat powinny być realizowane, które zaś zostały usunięte z podstawy programowej, przesunięte w zakres rozszerzony bądź pozostawione w gestii nauczyciela, aby samodzielnie podjął decyzję w kwestii ich omawiania<sup>309</sup>.

Ograniczenie zakresu realizowanego na lekcjach materiału przełożyło się na zakres egzaminów, które od roku szkolnego 2025/2026 prowadzone mają być w oparciu o podstawę programową, a nie – jak w latach 2020–2024 – w oparciu o wymagania egzaminacyjne. Jednocześnie jednak przedłużono do roku szkolnego 2026/2027 wprowadzony w czasach pandemii COVID-19 brak wymogu uzyskania 30% na egzaminie z wybranego przedmiotu dodatkowego. Decyzja ta wynikała między innymi z postulatów wyższych uczelni oraz obaw o wyniki abiturientów, którzy część ścieżki edukacyjnej realizowali w trybie zdalnym. Naprzeciw potrzebom uczniów wychodzi też przepis dopuszczający na maturze z polskiego odwoływanie się do tekstów, które były na liście lektur przed jej redukcją.

Uszczuplenie podstaw programowych wywołało wiele dyskusji i sprzecznych ocen. Z jednej strony podczas konsultacji większość nauczycieli protestowała przeciwko cięciom w zakresie ich przedmiotów, wnioskując o przywrócenie

---

<sup>307</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiana-podstawy-programowej--zaczynamy-prekonsultacje>.

<sup>308</sup> Alicja Pacewicz, *Jakiej podstawy...*, op. cit.

<sup>309</sup> Przejrzysty system oznaczeń znaleźć można np. w przypadku publikacji wydawnictwa Nowa Era, <https://www.nowaera.pl/zmiany-w-edukacji>.

skreślonych treści<sup>310</sup>, z drugiej ZNP określił wprowadzone zmiany jako zbyt małe i jedynie kosmetyczne<sup>311</sup>. ZNP zarzucił też, że tempo procedowania było zbyt szybkie (od uruchomienia prekonsultacji do publikacji rozporządzenia upłynęło 4,5 miesiąca), co negatywnie odbiło się na jakości korekt, ponieważ w wyniku działań opartych jedynie na intuicji, wprowadzono różnego rodzaju niespójności<sup>312</sup>. Z drugiej strony w mediach pojawiały się zarzuty, że procedowano zbyt wolno, a ogłoszenie rozporządzenia było zbyt późne, bo pozostawiło nauczycielom jedynie 2 miesiące na przygotowanie<sup>313</sup>. Wobec rozbieżności tych opinii trudno jednoznacznie ocenić merytoryczną jakość i zasadność wprowadzanych zmian, można natomiast zauważyć, że przesunięcie tych zmian na kolejny rok pozwoliłoby na dłuższe konsultacje oraz uniknięcie czasowej presji. Warto jednak przypomnieć, że mamy tu jedynie do czynienia z rozwiązaniem przejściowym, które ma funkcjonować do momentu ukończenia głębokiej reformy podstawy programowej.

Wprowadzone w 2024 roku prawo ułatwiło stosowanie eksperymentu pedagogicznego dzięki uproszczeniu koniecznych procedur w wyniku przesunięcia kompetencji wyrażania zgody z ministra na kuratora. Jednocześnie jednak w celu obniżenia ryzyka przeładowywania programów nauczania, od września 2025 roku na szkoły nałożono obowiązek oznaczania na dopuszczonych do użytku programach wszelkich treści, które nie zawierają się w podstawie programowej. Ponadto zobowiązano placówki edukacyjne do zapewnienia uczniom podręczników zarówno w formie papierowej jak i cyfrowej<sup>314</sup>.

Zgodnie z założeniami, ostateczna koncepcja nowej podstawy programowej powinna być opracowana do połowy 2025 roku, aby umożliwić wydawcom przygotowanie podręczników dla szkoły podstawowej na wrzesień 2026 roku. Ponieważ bazą do nowej podstawy programowej mają być kompetencje, które powinien uzyskać uczeń w trakcie nauki, kluczowe znaczenie ma/miało opracowanie profilu absolwenta. Wykonanie tego zadania MEN zlecił wiosną 2024 roku Instytutowi Badań Edukacyjnych, jednocześnie ustalono, że profil ma być adekwatny do wyzwań XXI wieku i obejmować trzy zakresy: wiedzę, kompetencje oraz

<sup>310</sup> Alicja Pacewicz, *Jakiej podstawy...*, op. cit.

<sup>311</sup> <https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/9514467,zn-p-rotestowalo-nowe-podstawy-programowe-nauczania-co-budzi-najwiek.html>.

<sup>312</sup> Ibidem.

<sup>313</sup> *Kierunek jest dobry, ale odchudzenie podstawy programowej i listy lektur to za mało*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/kierunek-jest-dobry-ale-odchudzenie-podstawy-programowej-i-listy-lektur-to-za-malo,556198.html>.

<sup>314</sup> <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wybrane-zmienione-tresci-w-ustawie-o-systemie-oswiaty>.

sprawczość. Pod koniec września 2004 roku IBE przedstawił wstępny projekt przygotowany w oparciu o badania (własne oraz realizowane przez inne polskie lub międzynarodowe instytucje), który następnie skierowano do trwających przeszło miesiąc konsultacji<sup>315</sup>. Na podstawie uzyskanych opinii do grudnia 2004 roku opracowano zmodyfikowany profil absolwenta 2.0., który stał się bazą do prac nad podstawą programową prowadzonych przez zespoły eksperckie działające przy IBE w ramach tzw. „stolików przedmiotowych”. Koordynację dalszych prac oraz konsultacji powierzono powołanej w styczniu 2005 roku Radzie ds. monitorowania wdrażania reformy oświaty<sup>316</sup>.

Stworzony przez IBE profil absolwenta oparto na kole kompetencji, uwzględniającym kompetencje fundamentalne (np. umiejętność czytania), przekrojowe (np. społeczne) oraz wspomnianą sprawczość, która oznacza poczucie możliwości aktywnego wpływania na swoje życie i otoczenie. Rdzeń koła stanowią wartości wyznaczające pożądane kierunki rozwoju ucznia, zaś zewnętrzny krąg wiedza, jaką powinien nabyć w ramach poszczególnych obszarów<sup>317</sup>. Twórcy koncepcji podkreślają, że proponowany model określa pożądany cel, nie narzucając jednocześnie metody jego realizacji. Do podstawy programowej dołączone mają być materiały i komentarze metodyczne, pokazujące, jak owe cele osiągać, co wydaje się pewną sprzecznością z deklarowaną elastycznością, ale trudno tę kwestię rozstrzygnąć przed poznaniem całego projektu.

Koncepcja profilu absolwenta od samego początku wywoływała żywe dyskusje. Już w 2004 roku pojawiły głosy negujące samą ideę oparcia podstaw programowych na profilu absolwenta. Szczególnie negatywne stanowisko zajęła promująca tradycyjne wartości Koalicja na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły, która w przesłanej do IBE opinii postawiła znak równości między profilem a profilowaniem, zarzucając osobom pracującym nad nowym modelem wchodzenie w kompetencje wychowawcze rodziców i dążenie do unifikacji postaw dzieci<sup>318</sup>.

---

<sup>315</sup> IBE i MEN podsumowały dotychczasowe konsultacje i pokazały Profil Absolwenta i Absolwentki 2.0, „Głos Nauczycielski”, <https://glos.pl/ibe-i-men-podsumowaly-dotychczasowe-konsultacje-i-pokazaly-profil-absolwenta-i-absolwentki-2-0>.

<sup>316</sup> W jej skład weszli m.in. nauczyciele różnego stopnia, kadra kierownicza oraz przedstawiciele związków zawodowych, organizacji pracodawców, organizacji społecznych i jednostek samorządu. Pełen skład rady znaleźć można na stronie IBE, <https://ibe.edu.pl/pl/rada-ds-reformy>.

<sup>317</sup> Monika Sewastianowicz, *Profil absolwenta nie pominie potrzeb nauczycieli – IBE pracuje nad strategią wsparcia* (wywiad z Elżbietą Strzemieczną, kierowniczką Zespołu ds. Zmian w Systemie Edukacji w Instytucie Badań Edukacyjnych), <https://www.prawo.pl/oswiata/profil-absolwenta-ibe-wywiad-z-elzbieta-strzemieczna,532851.html>.

<sup>318</sup> Opinia KROPS dotycząca profilu absolwenta wysłana do IBE/MEN, <https://www.ratujmyszkole.pl/opinia-krops-dotyczaca-profilu-absolwenta-wyslana-do-ibe-men/>.

Zgodnie z deklaracjami IBE podstawy programowe do konkretnych przedmiotów zostaną w połowie czerwca skierowane do recenzji, a następnie do społecznych konsultacji, z oceną nowego modelu trzeba więc jeszcze poczekać.

### **Zmiany zasad realizacji przedmiotów oraz nowe przedmioty**

Modyfikacje podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania przyniosły zmiany w zakresie przedmiotów. Od września 2024 roku ze szkół zniknęła budząca kontrowersje historia i teraźniejszość, zaś w jej miejsce od września 2025 roku ma się pojawić edukacja obywatelska<sup>319</sup>. Jednocześnie wprowadzono do szkół obowiązek organizacji zajęć z pierwszej pomocy, które zależnie od klasy poziomu szkoły prowadzone są w ramach edukacji przyrodniczej (I–III), godzin wychowawczych (IV–VII) bądź edukacji dla bezpieczeństwa (VIII i szkoły ponadpodstawowe).

Problem udzielania pomocy ma być też w przyszłości obecny w przedmiocie edukacja zdrowotna, który od września 2025 roku zastąpi wychowanie do życia w rodzinie i będzie realizowany w wymiarze jednej godziny tygodniowo w szkole podstawowej oraz w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w szkołach ponadpodstawowych. Podobnie jak wychowanie do życia w rodzinie edukacja zdrowotna ma uwzględniać kwestie dojrzewania i seksualności, jednak w przypadku tego przedmiotu punkt ciężkości został przesunięty z rodziny na relacje społeczne oraz perspektywę zdrowotną. Jednocześnie w programie mocno rozbudowano wątki dotyczące zagrożeń (w tym związanych Internetem, przemocą czy uzależnieniami), a także problematykę zdrowia psychicznego oraz zachowań prozdrowotnych (związanych np. z odżywianiem i aktywnością). Tak szerokie podejście do tematu wynika z przyjęcia holistycznego pojmowania zdrowia rozumianego zgodnie z definicją WHO nie tylko jako brak choroby, ale jako fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan.

MEN nie przeprowadził kampanii informacyjnej pokazującej cel i zakres zawartych w podstawie programowej tematów, w związku z czym dyskusję nad edukacją zdrowotną zdominowały pojawiające się w mediach zarzuty, że przedmiot będzie seksualizował dzieci, negował znaczenie tradycyjnej rodziny i promował ideologię gender<sup>320</sup>, przy czym towarzyszący idei wprowadzenia do szkół edu-

---

<sup>319</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-obywatelska-zamiast-hit-u> oraz <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-ramowe-plany-nauczania---z-edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna>.

<sup>320</sup> Patrz np.: Weronika Kupiec, *Katastrofalne skutki nowego przedmiotu – edukacji zdrowotnej w szkole*, <https://polskieforumrodzicow.pl/aktualnosci/katastrofalne-skutki-nowego-przedmiotu-edukacji-zdrowotnej-w-szkole>; Zbigniew Kaliszuk, *Finalna wersja podstawy programowej „edu-*

cji zdrowotnej czarny pijar, dodatkowo podgrzała kampania prezydencka. Przeciwno nowemu przedmiotowi wypowiedziała się Konferencja Episkopatu Polski stwierdzając, że EZ jest sprzeczna z konstytucją, zgodnie z którą wychowanie seksualne powinno być domeną rodziny a nie państwa, jednocześnie MEN założyły liczne listy protestu, tudzież (nieco mniej liczne) listy poparcia. Opinia publiczna była i jest podzielona, choć w świetle dostępnych badań<sup>321</sup> wydają się przeważać zwolennicy nowego przedmiotu. W sondażu przeprowadzonym przez IBRIS na zlecenie „Rzeczpospolitej” ze zdaniem „Czy nowy przedmiot edukacja zdrowotna to deprawacja i nadmierna seksualizacja dzieci?” zgodziło się 27,4% respondentów, natomiast 60,7% badanych nie widziało w EZ zagrożenia (w tym zdecydowanie 39,1%)<sup>322</sup>. Z kolei w badaniu przeprowadzonym przez Wirtualną Polskę w lutym 2025 roku za obowiązkową edukacją zdrowotną było 47% respondentów, a za pozostawieniu decyzji rodzicom 38%<sup>323</sup>.

Ze względu na artykułowane obawy oraz upolitycznienie tematu, wbrew pierwotnym założeniom zdecydowano, że w roku szkolnym 2025/2026 edukacja zdrowotna będzie realizowana na zasadach identycznych do wychowania do życia w rodzinie, z możliwością złożenia pisemnej rezygnacji z udziału w zajęciach przez rodziców lub pełnoletniego ucznia. Po pierwszym roku – w oparciu o opinie nauczycieli, uczniów oraz rodziców – przeprowadzona zostanie ewaluacja i podjęta decyzja, co do możliwości zmiany trybu na obowiązkowy<sup>324</sup>. ZNP, Rzecznik Praw dzieci oraz duża część środowiska nauczycielskiego są zdania, że wprowadzanie do szkół edukacji zdrowotnej lepiej byłoby przesunąć na rok szkolny 2026/2027, żeby mieć czas na odpowiednie przygotowanie kadr, bo w EZ uwzględniono treści z wielu dziedzin, a nauczyciele teoretycznie uprawnieni do jej prowadzenia (np. uczący WF, biologii czy WOS) nie mają wystarczającej wiedzy z części obszarów<sup>325</sup>. Ponieważ brak kompetencji nauczyciela może mieć ne-

---

*kacji zdrowotnej” – analiza*, <https://www.ekai.pl/finalna-wersja-podstawy-programowej-edukacji-zdrowotnej/>.

<sup>321</sup> TNS ani CBOS nie prowadziły badań na ten temat, dostępne są jedynie wyniki sondaży organizowanych przez prasę.

<sup>322</sup> Joanna Ćwiek-Świedcka, *Czy Polacy boją się edukacji zdrowotnej w szkołach?*, „Rzeczpospolita” 12.12.2024, <https://edukacja.rp.pl/szkoly-podstawowe-i-srednie/art41568121-sondaz-czy-polacy-boja-sie-edukacji-zdrowotnej-w-szkolach>.

<sup>323</sup> Katarzyna Bogdańska, *Edukacja zdrowotna, wiadomo, co sądzą o tym Polacy*, <https://wiadomosci.wp.pl/edukacja-zdrowotna-wiadomo-co-sadza-o-tym-polacy-7120630997846816a>.

<sup>324</sup> Dorota Mirska, *Obowiązkowa edukacja zdrowotna – TAK! Ale nie na siłę*, <https://www.termedia.pl/poz/Obowiazkowa-edukacja-zdrowotna-TAK-Ale-nic-na-sile,59851.html>.

<sup>325</sup> Bogdan Bugdański, *Nauczyciele nie są gotowi. Edukacja zdrowotna powinna być całkowicie wstrzymana*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/nauczyciele-nie-sa-gotowi-edukacja-zdrowotna-powinna-byc-calkowicie-wstrzymana,593738.html>.

gatywny wpływ na jakości lekcji, a w konsekwencji ocenę przedmiotu, postulaty te wydają się uzasadnione.

Ostatni rok przyniósł też zmiany dotyczące realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, ponieważ (po upływie dwuletniego okresu przejściowego) prowadzenie szkoleń strzeleckich stało się dla wszystkich szkół ponadpodstawowych obowiązkowe, niezależnie od tego, czy na terenie danego powiatu funkcjonuje strzelnica. Zgodnie z danymi SIO w 2024 roku problemy z dostępem do strzelnic występowały w blisko 1/3 powiatów<sup>326</sup>, w związku z tą sytuacją MEN zalecił, aby szkoły skorzystały na zasadzie porozumień ze strzelnic należących do klubów sportowych lub służb mundurowych, ewentualnie przeprowadziły zajęcia w szkole z wykorzystaniem replik broni typu ASG. Liderem w prowadzeniu tego typu zajęć był AZS, który w ramach Programu Upowszechniania Strzelectwa przeszkolił w 2024 roku 110 000 uczniów z 700 szkół. Na początku 2025 roku Ministerstwo Sportu i Turystyki wstrzymało jednak dalszą realizację projektu, w konsekwencji czego w kwietniu 2025 roku AZS złożył do MON wniosek o przejęcie programu<sup>327</sup>.

Co ciekawe w 2024 roku uruchomiony został we współpracy MEN z MON pilotażowy projekt edukacji proobronnej dla uczniów nieobjętych zajęciami edukacja dla bezpieczeństwa, w ramach którego placówki edukacyjne za pośrednictwem samorządów mogły składać wnioski o organizację zajęć prowadzonych przez szkoleniowców z wojska. Projekt ukierunkowany na podniesienie kompetencji uczniów w zakresie reagowania w przypadku zagrożenia oraz sytuacjach kryzysowych realizowano w wymiarze 3 lekcji przez sześć tygodni od maja 2024 roku, ale w związku w dużym zainteresowaniem szkół, jesienią 2024 roku ruszył nabór na drugą, a wiosną 2025 roku – na trzecią edycję.

W kontekście wprowadzonego obowiązku realizacji przez wszystkie szkoły nauki strzelania, podjęta przez MSiT decyzja o zawieszeniu Programu Upowszechniania Strzelectwa wydaje się niezrozumiała. Pozostaje mieć nadzieję, że zaangażowane w edukację proobronną MON będzie zainteresowane również przejęciem i kontynuacją projektu PUS. Natomiast, na ile skuteczna okaże się współpraca placówek edukacyjnych ze strzelnicami pozostającymi w gestii służb mundurowych, będzie można ocenić dopiero po zakończeniu roku szkolnego 2024/2025.

---

<sup>326</sup> Karolina Kozakiewicz, *Od września obowiązkowe strzelanie dla uczniów. Co trzeci powiat nie ma strzelnicy przy szkole*, <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,31153005,od-wrzesnia-obowiazkowe-strzelanie-dla-uczniow-szkol-srednich.html>.

<sup>327</sup> Adam Łuczka, *Ministerstwo zostawia młodzież na lodzie. Zlikwidowano Program Upowszechniania Strzelectwa!*, <https://www.polsatsport.pl/wiadomosc/2025-04-04/ministerstwo-zostawia-mlodziez-na-lodzie-zlikwidowano-program-upowszechnienia-strzelectwa/>.

W roku szkolnym 2024/2025 zmieniły się też zasady realizacji lekcji z religii i etyki. Zgodnie z nowym prawem ograniczono ich czasowy wymiar do jednej godziny tygodniowo, a jednocześnie uznano, że ocena z religii i etyki nie będzie wliczana do rocznej średniej. Ponadto zalecono, aby zajęcia z tych przedmiotów były organizowane na początku bądź na końcu obowiązkowych lekcji, aby nie tworzyć okienek w przypadku osób, które nie chcą w nich uczestniczyć.

Wyniki badań przeprowadzonych przez CBOS w 2024 roku pokazują, że wprowadzone zmiany są zgodne z oczekiwaniami większości społeczeństwa<sup>328</sup>. Z analizy zebranych odpowiedzi wynika, że przeszło połowa respondentów popiera ograniczenie lekcji religii do jednej godziny tygodniowo (58%, w tym zdecydowanie: 35%), a jedynie 35% negatywnie ocenia takie rozwiązanie. Jednocześnie aż 69% badanych nie uważa za wskazane wliczanie do średniej oceny z religii (48% zdecydowanie), a jedynie 25% popiera taką opcję (13% zdecydowanie). Przy czym aż 63% jest w ogóle przeciwne wystawianiu ocen z religii (30% zdecydowanie), a jedynie 31% je popiera (13% zdecydowanie). Warto przy tym zaznaczyć, że grupa przeciwników wystawiania ocen z religii oraz wliczania religii do średniej sukcesywnie rośnie od roku szkolnego 2007/2008. Największe poparcie ma pomysł organizacji lekcji religii na początku lub końcu zajęć, z którym zgadza się 79% badanych (55% zdecydowanie), a nie zgadza jedynie 10% badanych (zdecydowanie 4%). Wyniki badań CBOS pokazują, że ograniczenia dotyczące zasad prowadzenia zajęć z religii nie wywołują obecnie w polskim społeczeństwie silnych kontrowersji i nie budzą sprzeciwu większości rodziców oraz nauczycieli.

Dużo więcej negatywnych emocji związanych jest z zapowiadanymi zmianami podstawy programowej w zakresie połączenia w klasach IV–VI szkoły podstawowej wiedzy z zakresu geografii, fizyki, chemii i biologii w przedmiot „nauki przyrodnicze”. Konieczność przywrócenia przyrody w starszych klasach (do 2016 roku była ona realizowana w klasach IV–VI, po reformie 2017 roku już jedynie w IV) MEN uzasadnia wyższością kształcenia zintegrowanego nad modelem opartym na segmentacji wiedzy, wskazując jednocześnie, że podejście interdyscyplinarne ułatwi uczniom zrozumienie zachodzących w przyrodzie zjawisk. Twórcy nowej podstawy programowej podkreślają zarazem, że obecny projekt jest powrotem do rozwiązań wprowadzonych przez reformę 1999 roku i powstał w odpowiedzi na zgłaszane od lat postulaty Polskiego Stowarzyszenia

<sup>328</sup> CBOS, *Religia w szkołach*, Komunikat z badań Nr 97/2024.

Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, które zdecydowanie opowiada się za większą integracją poszczególnych obszarów<sup>329</sup>.

Przeciwko scaleniu geografii, biologii, chemii i fizyki zaprotestowało wielu nauczycieli tych przedmiotów, przy czym jednocześnie pojawiły się postulaty zwiększenia klasach V–VI szkoły podstawowej dotychczasowego wymiaru godzinowego biologii i geografii<sup>330</sup>. Szczególnie mocna krytyka popłynęła od środowiska geografów. Już w grudniu 2024 roku wiceprzewodniczący Międzynarodowej Unii Geograficznej Marek Więckowski podkreślił rangę i odrębność geografii oraz zaapelował o pozostawienie jej jako oddzielnego przedmiotu. W styczniu na [petycjeonline.com](https://www.petycjeonline.com) zamieszczono wspólny protest nauczycieli geografii i biologii, pod którym nadal zbierane są podpisy (na początku maja było ich ok. 3 tys.)<sup>331</sup>. Zdecydowany sprzeciw powtórzono również w przyjętej w kwietniu 2025 uchwale Polskiego Towarzystwa Geograficznego<sup>332</sup>. Nieco bardziej kompromisową, ale również negatywną opinię wydał Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Fizycznego, zaznaczając, że wprawdzie dostrzega sens interdyscyplinarnych doświadczeń i kontekstowego nauczania fizyki w oparciu o inne dziedziny wiedzy, ale nie widzi możliwości realizacji takiego modelu edukacji w oparciu o dzisiejsze możliwości placówek, które cierpią na braki kadrowe. W piśmie mocno podkreślono, że nauczyciele poszczególnych przedmiotów nie będą mieć wystarczających kompetencji do poprowadzenia zajęć z innych obszarów, co odbije się na jakości przekazywanej wiedzy<sup>333</sup>. W odpowiedzi na artykułowane obawy rząd przypomniał, że w klasach VII–VIII nie jest planowane scalanie przedmiotów, natomiast w młodszych klasach „nauki przyrodnicze” mogą być prowadzone również przez zespoły nauczycielskie. Wydaje się zatem prawdopodobne, że szkoły pójdą właśnie w tym kierunku, co oznacza, że scalenie geografii, biologii, chemii i fizyki w jeden przedmiot będzie w rzeczywistości funkcjonować jedynie na papierze.

---

<sup>329</sup> *Jest petycja ws. odstąpienia od planów łączenia geografii z biologią w szkole podstawowej*, <https://glos.pl/jest-petycja-ws-odstapienia-od-planow-laczenia-geografii-z-biologia-w-szkole-podstawowej>.

<sup>330</sup> Np. biologia i chemia z jednej na dwie godziny tygodniowo.

<sup>331</sup> [https://www.petycjeonline.com/petycja\\_dotyczaca\\_odstapienia\\_od\\_planow\\_czenia\\_geografii\\_z\\_biologii\\_w\\_szkole\\_podstawowej](https://www.petycjeonline.com/petycja_dotyczaca_odstapienia_od_planow_czenia_geografii_z_biologii_w_szkole_podstawowej).

<sup>332</sup> *Planowana likwidacja tego przedmiotu w szkołach może mieć fatalne skutki. Apel do MEN*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/planowana-likwidacja-tego-przedmiotu-w-szkolach-moze-miec-fatalne-skutki-apel-do-men,574360.html?mp=promo>.

<sup>333</sup> <https://www.ptf.net.pl/node/935>.

## Szkolnictwo zawodowe

W ostatnich latach nie wprowadzono żadnych rewolucyjnych zmian w zakresie szkolnictwa zawodowego. Nowy rząd nie przywrócił szkół zawodowych i nie zdecydował się na likwidację szkół branżowych drugiego stopnia. Choć zainteresowanie tego typu placówkami nadal jest niskie, zauważono jego niewielki wzrost (12,7 tys. uczniów), w związku z czym powołana przy MEN Rada Dyrektorów Szkół i Placówek Szkolnictwa Branżowego za celowe uznała pozostawienie tej ścieżki, jako możliwości kontynuacji edukacji dla absolwentów szkół branżowych pierwszego stopnia. Uzasadniając tę decyzję MEN wyjaśnił, że prowadzenie BSII nie generuje nadmiernych kosztów, bo są uruchamiane tylko w tych miejscach, gdy istnieje na nie zapotrzebowanie<sup>334</sup>.

Najbardziej chyba istotne zmiany dotyczą kwestii finansowania praktycznej nauki zawodu. Kwoty dofinansowania dla pracodawców zostały zwiększone, przy czym obowiązuje waloryzacja kumulatywna, oznaczająca obligatoryjność wzrostu dofinansowania w przypadku wzrostu cen towarów i usług powyżej 5%. Jednocześnie, zgodnie z nowymi regulacjami, dofinansowanie rozbito na dwie raty – pierwsza z nich (75%) będzie wypłacana w momencie zakończenia nauki i przystąpienia młodocianego pracownika do egzaminu, druga rata (25%) zostanie przekazana koordynatorowi kształcenia po zdaniu przez ucznia egzaminu<sup>335</sup>. Zmodyfikowany mechanizm wprowadzono w odpowiedzi na postulaty pracodawców, których część nie otrzymywała w przeszłości zwrotu poniesionych kosztów, bo jednym z warunków uzyskania dofinansowania było uzyskanie przez ucznia pozytywnej oceny na egzaminie. Nowe rozwiązanie wydaje się korzystne, ponieważ zwiększona gwarancja pozyskania środków finansowych może być zachętą dla pracodawców, których pozyskanie i zaangażowanie w proces praktycznej nauki zawodu od lat stanowi jedno z głównych wyzwań szkolnictwa zawodowego.

Jednocześnie zwrócono uwagę na problem uczniów, którzy rozpoczęli edukację w wieku sześciu lat, a w konsekwencji likwidacji gimnazjów w momencie ukończenia szkoły branżowej nie osiągnęli pełnoletniości, co oznacza, że powinni być nadal objęci obowiązkiem szkolnym. Problem ten z dotychczas „rozwiązywano” poprzez fikcyjny zapis do nowej szkoły. Zgodnie z planowanymi zmianami alternatywnym rozwiązaniem dla tej grupy mogłyby być praktyki

---

<sup>334</sup> *Szkoły branżowe II stopnia do likwidacji? „Analizujemy sytuację”*, <https://www.pulshr.pl/edukacja/szkoły-branżowe-ii-stopnia-do-likwidacji-analizujemy-sytuację,108212.html>.

<sup>335</sup> Ustawa z dnia 21 listopada 2024 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. poz. 1933, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001933>.

absolwentkie<sup>336</sup>. Jakie będzie zainteresowanie tą alternatywą, okaże się po wprowadzeniu nowego prawa. Dla szkół takie rozwiązanie byłoby korzystniejsze, można jednak przypuszczać, że osobom pracującym na czarno bardziej będzie odpowiadał fikcyjny status ucznia, popularność praktyk absolwentkich będzie zatem głównie zależeć od skali zatrudnienia osób młodocianych w szarej strefie.

## Uczniowie z Ukrainy

We wrześniu 2024 roku mieszkające w Polsce dzieci ukraińskie objęto obowiązkiem szkolnym. Od tego momentu z opcji zdalnej nauki w szkole ukraińskiej korzystać mogli jedynie (przejściowo) uczniowie klasy maturalnej systemu ukraińskiego. Aby stworzyć dodatkowy bodziec motywacyjny znowelizowana ustawa o pomocy obywatelom Ukrainy uzależniła od wywiązania się z powyższego warunku możliwość otrzymania świadczenia 800+. W celu redukcji bariery funkcjonowania cudzoziemskich uczniów w polskich placówkach, zwolniono Ukraińców z obowiązku przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty w zakresie języka polskiego. Zaś aby zwiększyć szansę na ich integrację, zwiększono pulę dodatkowych lekcji języka polskiego. Jednocześnie, w celu zachęcenia ukraińskich uczniów do wybierania polskiego w ramach obowiązkowej nauki języka obcego, zmniejszono przy tej opcji liczbę wymaganych godzin z 6 do 4 tygodniowo<sup>337</sup>.

Jednocześnie w 2024 roku wpisano do ustawy możliwość zatrudniania w szkołach asystenta kulturowego, a samorządom przekazano informację, że w ramach programu „Szkoła dla wszystkich” rząd zrefunduje poniesione z tego tytułu koszty w latach 2024–2027, przy czym w projekcie założono, że na jednego asystenta przypadać powinno nie więcej niż 20 uczniów z Ukrainy (w przypadku uczniów romskich z Ukrainy stosunek 1:10)<sup>338</sup>. Program miał być uruchomiony w styczniu 2025 roku, jednak jego start się opóźnia, bo szczegółowe rozwiązania są jeszcze

---

<sup>336</sup> *Nowelizacja ustawy o szkolnictwie zawodowym 2025 – co się zmienia?*, <https://www.nowin.pl/2025/03/24/novelizacja-ustawy-o-szkolnictwie-zawodowym-2025-co-sie-zmienia/>.

<sup>337</sup> *Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025?*, <https://ceo.org.pl/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-nowy-raport/>.

<sup>338</sup> <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-uchwaly-rady-ministrow-w-sprawie-rzadowego-programu-wyrownywania-szans-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy-szkola-dla-wszystkich-w-latach-szkolnych-20242025-20252026-i-20262027>; Krzysztof Bałkowski, *Nowe źródło finansowania asystentów międzykulturowych w szkołach*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/9676756,nowe-zrodlo-finansowania-asystentow-miedzykulturowych-w-szkolach.html>.

dyskutowane. Do czasu pojawienia się prawnych uregulowań tej kwestii, szkoły jedynie sporadycznie decydują się na zatrudnienie dodatkowej osoby.

W konsekwencji wprowadzonych zmian liczba Ukraińców w polskich szkołach zwiększyła się według danych z października 2024 roku o 18 tysięcy<sup>339</sup>. Według danych przytaczanych przez rząd w listopadzie 2024 roku liczba nowych uczniów wzrosła do 33 tysięcy, co i tak było wartością dwukrotnie mniejszą od wcześniejszych szacunków, dokładny wzrost będzie można ocenić dopiero po uzyskaniu danych SIO z czerwca 2025 roku. Za pozytywny sygnał uznać można fakt, że wzrost liczby uczniów szczególnie wyraźnie zauważalny był w szkołach ponadpodstawowych (gdzie osiągnął blisko 40%), a więc w tej grupie młodzieży z Ukrainy, której losy budziły we wcześniejszych latach najwięcej niepewności i niepokoju.

Z danych z roku szkolnego 2023/2024 wynika, że jedynie 2,4% ukraińskich uczniów przechodziło przez oddziały przygotowawcze, a jednocześnie ich zainteresowanie lekcjami polskiego – mimo wprowadzonych zachęt – sukcesywnie spadało, natomiast języka polskiego w ramach języka obcego uczyło się jedynie 42%<sup>340</sup>. Niskie zainteresowanie nauką polskiego częściowo wynika z faktu, że lekcje ze względu na duże zróżnicowanie grup oraz porę postrzegane są jako mało efektywne, główną barierą jest jednak wynikający z poczucia tymczasowości brak motywacji.

Autorzy raportu przygotowanego przez CEO wskazują na wzrost postaw dyskryminujących w grupie najmłodszych uczniów, a pisząc o kwestii integracji Ukraińców w polskich szkołach odmalowują mocno przygnębiający obraz. Zintegrowani uczniowie ukraińscy są w mniejszości, najczęstszy scenariusz to równoległe funkcjonowanie obok siebie dwóch odseparowanych społeczności uczniowskich. U uczniów, zarówno polskich, jak i ukraińskich, nie widać woli integracji, co najwyżej frustrację po wcześniejszych nieudanych próbach. Separacji sprzyja większa liczebność Ukraińców w szkole i brak inicjatyw wspierających integrację po stronie szkoły oraz niskie kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji wielokulturowej<sup>341</sup>. Wspomniane badanie dotyczy jednak roku szkolnego 2023/2024, więc nie można na jego podstawie ocenić skuteczności zmian wprowadzanych w ostatnich miesiącach. Wstępne analizy w tym zakresie będą możliwe dopiero jesienią 2025 roku, a ocena skuteczności działania asystentów międzykulturowych najwcześniej jesienią 2026 roku, o ile z w roku szkolnym 2025/2026 program ten zostanie rzeczywiście uruchomiony.

<sup>339</sup> *Uczniowie z Ukrainy...*, op. cit.

<sup>340</sup> *Ibidem*.

<sup>341</sup> Magdalena Tędziogolska, Bartłomiej Walczak, Kamil M. Wielecki, *Uczniowie i uczennice z Ukrainy...*, op. cit.

## Zakończenie

W latach 40. polską edukację zdeterminowały głównie wyzwania związane z koniecznością uzupełnienia kadr i uruchomienia zniszczonych w czasie wojny placówek, stymulowane przez plany odbudowy kraju oraz potrzeby odradzającego się przemysłu. Zadania te z jednej strony kładły nacisk na skrócenie cyklu kształcenia oraz uproszczenie procedur zatrudniania nauczycieli, z drugiej – wytyczyły kierunek rozwoju szkolnictwa, w którym priorytetowe znaczenia miało kształcenie zawodowe. Te dwa elementy odbiły trwale piętno na polskim systemie edukacji, skutkując przez wiele dekad słabym poziomem przygotowania kadr oraz wąską ścieżką kształcenia ogólnego.

Istotny wpływ na oświatę okresu PRL wywarły też czynniki polityczne, których pokłosiem były takie zjawiska jak zamykanie szkół prywatnych, cenzura nauczanych treści oraz rosnąca wewnętrzna i zewnętrzna kontrola placówek, ale też decyzje dotyczące ustroju szkolnego, a nawet samej infrastruktury. Przykładem pierwszego typu działań może być wprowadzenie w latach 70. – wbrew rekomendacjom Komitetu Ekspertów – wzorowanych na modelu radzieckim dziesięciolatek albo forsowana w tym samym okresie idea szkół zbiorczych. Wpływ polityki na infrastrukturę natomiast dostrzec można w całym spektrum działań o charakterze propagandowym, z których największy rozmach miała zainicjowana przez Władysława Gomułkę akcja budowy tzw. tysiąclatek.

Na oficjalne programy i działania władzy stopniowo zaczęły nakładać się siły oddolne, które najwyższe natężenie osiągnęły w czasach Solidarności. O możliwościach ich oddziaływania świadczy rezygnacja ze wspomnianych powyżej projektów, czyli powrót do szkół ośmioklasowych – w konsekwencji nauczycielskich protestów i strajków oraz zawieszenie programu placówek zbiorczych, w odpowiedzi na niechęć rodziców, nauczycieli, kościoła i społeczności lokalnych, które likwidację małych szkół wiejskich postrzegały jako spadek prestiżu.

Z odmiennym układem uwarunkowań mamy do czynienia w latach 90. Upadek komunizmu otworzył pole do rozwoju prywatnego szkolnictwa i powrotu gimnazjów, a zarazem wniósł do szkół większą autonomię nauczyciela, wolność wyboru podręczników i możliwość tworzenia autorskich programów oraz

zwiększył swobodę w zakresie zarządzania placówkami i zmienił zasady ich finansowania. Proces ten umożliwiła reforma administracji publicznej, która stała się bazą do decentralizacji systemu.

Jednocześnie likwidacja, prywatyzacja i restrukturyzacja zakładów pracy spowodowała spadek zaangażowania pracodawców w proces praktycznej nauki zawodu, a rosnące bezrobocie, które w większym stopniu dotknęło absolwentów szkół zawodowych, przyczyniło się do odpływu uczniów w kierunku kształcenia ogólnego. Przy czym strategia dzieci i rodziców w tym zakresie zbieżna była ze strategią redukujących koszty samorządów oraz postulowaną przez władze popularyzacją matur. Odpowiedzią na powyższy proces stała się błyskawiczna rozbudowa oferty wyższych uczelni, powiązana jednak z częściową komercjalizacją edukacji na tym poziomie.

Lata dziewięćdziesiąte to również dywersyfikacja sceny politycznej. Częste zmiany rządów i spory światopoglądowe oraz obawy przed konsekwencjami niepopularnych decyzji spowodowały odsunięcie w czasie niektórych zmian, czego przykładem może być „ustawa sześciolatkowa”. Istotną rolę w tym procesie odgrywały wolne media, które chętnie podejmowały kontrowersyjne tematy, przyczyniając się tym samym do podgrzewania politycznych sporów. Do wątków budzących szczególne emocje, poza obowiązkiem szkolnym sześciolatków, należały dyskusje wokół programów nauczania, a w szczególności kwestia lekcji religii oraz zajęć zawierających treści z zakresu edukacji seksualnej. Dyskusje te kontynuowano również w kolejnych dekadach, przy czym stopniowo stawały się one coraz ostrzejsze, co z jednej strony wynikało z polaryzacji sceny politycznej, z drugiej zaś – z rozwoju mediów społecznościowych, ułatwiających agresywną wymianę poglądów.

W XXI wiek polska edukacja wkroczyła na fali reformy 1999 roku – do szkół ruszyły pierwsze roczniki gimnazjalistów, programy nauczania oparto na nowych podstawach, przepływ pomiędzy poszczególnymi poziomami regulował system zewnętrznych egzaminów koordynowanych przez powołaną w tym celu Centralną Komisję Egzaminacyjną, a zmiany zasad zatrudniania i awansu zawodowego nauczycieli wymusiły proces doksztalcenia kadr.

Jednocześnie w związku z poprawą sytuacji gospodarczej wzrosły budżety szkół, a spadek bezrobocia i stabilizacja rynku pracy spowodowały powolny wzrost zainteresowania edukacją zawodową. Poprawa koniunktury gospodarczej przyspieszyła szczególnie po 2004 roku wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, które zarazem dało polskim samorządom i szkołom możliwość korzystania z dodatkowego dofinansowania. Członkostwo Polski w UE oznaczało jednak również konieczność działań mających na celu ułatwienie mobilności,

czego przykładem była reforma podstawy programowej szkolnictwa zawodowego czy reorganizujący pracę szkół wyższych proces boloński.

Odwroćenie niektórych wprowadzonych na przełomie wieków zmian nastąpiło po przejściu władzy przez PIS w 2016 roku. Reformatorzy uzasadniając sens modyfikacji wskazywali na niezadowolającą efektywność dotychczasowego systemu (np. selekcja w ramach gimnazjów, mały odsetek osób zdających egzaminy zawodowe), a zarazem podkreślali, że ich działania są zgodne z oczekiwaniami polskiego społeczeństwa. Wyniki badań wskazywały na wyższą efektywność trójpoziomowego ustroju szkolnego, w którym cykl nauczania był zarazem dłuższy o rok, natomiast skuteczność edukacji sześciolatków trudno było ocenić ze względu na bardzo krótki okres od wprowadzenia regulacji, można więc wnioskować, że kluczowym czynnikiem stymulującym zmianę w 2016 roku była chęć zdobycia przychylności wyborców.

Drugi istotny czynnik kształtujący polską edukację po 2016 roku stanowiły kwestie światopoglądowe. Szczególnie widoczne było znaczenie tego elementu podczas reformy podstawy programowej, w konsekwencji której zwiększono godzinowy wymiar historii, wprowadzono przedmiot historia i terażniejszość oraz zmodyfikowano listy lektur eksponując szczególnie wątki walk wyzwoleńczych.

Z podobnym układem czynników mamy do czynienia w przypadku modyfikacji wprowadzanych w polskiej oświacie od 2023 roku po przejściu władzy przez KO. Odmienny profil światopoglądowy rządu zdecydował o redukcji liczby godzin religii i zmianie zasad uczestnictwa w tym przedmiocie, a także o likwidacji przedmiotu historia i terażniejszość oraz wprowadzeniu do szkół edukacji zdrowotnej. Z kolei zniesienie prac domowych i „odchudzenie podstawy programowej” oraz bezprecedensowe podwyżki dla nauczycieli to konsekwencja wcześniejszych wyborczych obietnic. Przy czym o ile motywacja finansowa dla nauczycieli zdecydowanie była potrzebna, to już pomysł zniesienia prac domowych wygląda raczej na walkę o elektorat.

Co ciekawe, można odnieść wrażenie, że czynniki polityczne mają mniejsze znaczenie podczas reform szkolnictwa zawodowego. W tym zakresie, w przypadku kolejnych rządów, głównym motorem działań wydają się przede wszystkim potrzeby rynku oraz wyniki badań wskazujące na niską efektywność tego sektora edukacji.

W ostatnich latach na polski system edukacji miały też wpływ trudne do przewidzenia czynniki zewnętrzne, jak pandemia COVID-19 czy wojna w Ukrainie. Pierwszy z tych elementów nie tylko spowodował konieczność przestawienia szkolnictwa podczas trwania lockdownu na tryb zdalny, ale też odbił się na kompetencjach (również społecznych) kilku roczników uczniów. Natomiast wojna

w Ukrainie oznaczała i oznacza szereg wyzwań wynikających z przyjęcia do polskich szkół dzieci uchodźców, a w długofalowej perspektywie generować może problemy związane ze społeczną integracją młodzieży funkcjonującej poza systemem edukacji.

Zestawiając czynniki kształtujące polskie szkolnictwo w kolejnych dekadach, jako kluczowe wskazać należy następujące elementy:

- okres PRL: zniszczenia wojenne (infrastruktura i kadry), rosnące potrzeby przemysłu, ideologia komunistyczna oraz naciski/oczekiwania ZSRR, oddolne protesty;
- lata 90. – upadek komunizmu, rozwój sektora prywatnego, wolny rynek, upadek/restrukturyzacja firm, bezrobocie, reforma samorządowa, dywersyfikacja sceny politycznej i spory światopoglądowe, wolność słowa, wolne media;
- po roku 2004 – stopniowa poprawa koniunktury, zmiany na rynku pracy (np. wzrost zapotrzebowania na pracowników, wzrost znaczenia elastyczności i kompetencji miękkich), naciski/oczekiwania UE, polaryzacja sceny politycznej i spory światopoglądowe, rozwój oraz upowszechnienie Internetu (w tym mediów społecznościowych), pandemia COVID-19, rosnąca obecność cudzoziemców w systemie edukacji.

Czynniki te stanowiły układ odniesienia oraz punkt wyjścia realizowanych reform i strategii, przy czym wskazywane przez reformatorów cele nierzadko zataczały koło, czy też tworzyły sinusoidę. Takim przykładem może być szkolnictwo zawodowe, które w PRL-u, stanowiło priorytet, w latach 90. obszar zaniedbań, a obecnie coraz mocniej promowany kierunek edukacji. Przy czym rosnący nacisk na praktyczną naukę zawodu i dążenie do silniejszego powiązania szkół z konkretnymi firmami zauważyć można po różnych stronach sceny politycznej.

Zdarza się też, wcale nierzadko, że kolejne ekipy reformatorów głoszą na sztandarach te same hasła, ale proponują odwrotne działania. Takim wciąż powtarzanym i aktualnym wyzwaniem, które pojawiało się w narracji większości reformatorów, było dążenie do wyrównywania szans młodzieży wiejskiej, względnie młodzieży ze środowisk defaworyzowanych. Szanse młodzieży defaworyzowanej chcieli wyrównywać rzecznicy szkoły ośmioklasowej, jedenastolatki, dziesięciolatki i szkoły zbiorczej, a także zwolennicy i przeciwnicy gimnazjów. W dyspucie nad optymalnym kształtem polskiej edukacji mamy więc często do czynienia ze zbieżnością celów, ale odmiennymi (przeciwstawnymi) propozycjami rozwiązań.

Porównanie analiz i raportów oceniających stan polskiej oświaty pokazuje, że – mimo upływu lat – wiele elementów się powtarza. Brak środków, zbyt małe kadry, niski status zawodowy nauczycieli i ich nadmierne obciążenie,

przeładowanie programów nauczania, encyklopedyzm, czy niska efektywność szkolnictwa zawodowego to wątki, które odnaleźć można zarówno w diagnozach z drugiej połowy dwudziestego wieku jak i w wynikach aktualnych badań. Analizując wprowadzane przez lata zmiany wskazać można wiele elementów korzystnych lub takich, które w ciągu ostatnich dekad uległy poprawie. Przykładem może tu być lepsza infrastruktura, lepsze wykształcenie kadr pedagogicznych, większa autonomia szkół i nauczycieli, czy zewnętrzny system egzaminów, choć już sam sposób oceniania nadal budzi zastrzeżenia. Przyglądając się ewolucji polskiego systemu edukacji należy jednak zauważyć dwie rzeczy.

Po pierwsze – w przypadku kształcenia ogólnego gros pozytywnych zmian jest pokłosiem reformy lat 90. lub środków, które udało się pozyskać (w formie dofinansowania lub w związku z poprawą koniunktury) w konsekwencji przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Późniejsze zmiany często stanowiły element destabilizujący, czego przykładem mogą być problemy wynikające z ponownego podniesienia wieku rozpoczęcia edukacji lub likwidacja gimnazjów.

Po drugie – jakość edukacji na poziomie ponadpodstawowym jest bardzo zróżnicowana. O ile efektywność szkolnictwa ogólnego utrzymuje się na niezłym poziomie, to w obszarze kształcenia zawodowego pozostaje niska, o czym świadczą rozwarstwienie wyników badań PISA, ale także niewielkie zainteresowanie kontynuacją nauki oraz dane na temat zdawalności egzaminów.

Próby znalezienia recepty na kryzys edukacji zawodowej podejmowały bezskutecznie kolejne rządy. Na początku lat 90. pojawiły się propozycje likwidacji techników oraz przekształcenia szkół zawodowych w placówki dwuletnie o bardziej ogólnym profilu. Ostatecznie techników nie wygaszono, za to wprowadzono do systemu licea profilowane, które jednak już po kilku latach ponownie zamknięto. W dalszej kolejności zlikwidowano szkoły uzupełniające (trzyletnie technika i dwuletnie licea), aby po kilku latach wprowadzić branżowe szkoły II stopnia, a jednocześnie zasadnicze szkoły zawodowe zastąpić branżowymi szkołami I stopnia. Te poszukiwania dobrej formuły przypominają błądzenie po omacku, podczas którego spacerujący na oślep otwiera i zamyka napotykaną drzwi, cały czas trafiając na ten sam obraz: niski status i mała popularność szkół zawodowych oraz niskie kompetencje ich absolwentów. Bardziej skuteczne od wspomnianych reform ustrojowych wydają się podejmowane w ich cieniu działania wspierające edukację zawodową, czyli realizowane w ostatnich dekadach projekty mające na celu poprawę dostępności i jakości praktycznej nauki zawodu poprzez silniejsze powiązania szkolnictwa z rynkiem pracy oraz stymulowanie pracodawców do angażowania się w ten proces – np. dopasowanie klasyfikacji nauczanych zawodów do rynku pracy, wprowadzenie obowiązkowych

egzaminów zawodowych, zdywersyfikowanie wagi subwencji, tworzenie zachęt dla pracodawców i klas patronackich czy uruchomienie klastrów edukacyjnych w ramach współpracy z SSE.

W imię dobra ucznia wielokrotnie demontowano wcześniejszy ustrój szkolny destabilizując system, a zarazem narażając rzesze dzieci, rodziców oraz nauczycieli na dodatkowe obciążenia i stresy. W wyniku reorganizacji pojawiały się takie zjawiska jak podwójne roczniki, zbyt obszerny do skróconego cyklu program, konieczność uzupełniania różnic programowych, złe warunki nauki i zakwaterowania, problemy transportowe, konkurencja, zwolnienia lub przeniesienie nauczycieli oraz konieczność przygotowania nowego materiału, a przede wszystkim niepewność i informacyjny chaos. Elementy te generowały finansowe koszty, a jednocześnie stanowiły dodatkowe czynniki demotywuujące dla nauczycieli, zwiększając ryzyko ich negatywnej selekcji oraz wypalenia zawodowego.

Słuszną decyzją wydaje się w tym kontekście rezygnacja z przywrócenia gimnazjów, ponownego obniżania wieku szkolnego czy likwidacji szkół branżowych II stopnia, ważniejsza od kolejnej przebudowy ustroju szkolnego jest bowiem praca nad poprawą efektywności istniejącego systemu. Pozostaje otwartym pytanie, jakie skutki przyniesie opracowywana właśnie reforma programowa. Może być ona szansą na pozytywną zmianę, jeśli twórcy zwolnią tempo i uważnie wsłuchają się w głosy pedagogów. Nie jest to zadanie proste, bo środowisko nauczycieli nie mówi jednym głosem. Silnie wewnętrznie zróżnicowane widać chociażby w sprzecznych ocenach konsolidacji nauk przyrodniczych, czy w reakcjach na „odchudzanie” podstawy programowej, w którym jedni widzieli usuwanie kluczowych treści, a inni zbyt kosmetyczne cięcia. Z tego względu rzeczywiste zaangażowanie pedagogów w pracę nad nową podstawą wymaga czasu, ale taki właśnie kierunek wydaje się wskazany. Solidną bazą do efektywności i stabilności systemu oświaty mogą być bowiem jedynie reformy opracowane bez czasowej presji, w których przygotowanie zaangażowani zostaną eksperci o różnych światopoglądach.

## Bibliografia

- Amnesty International, *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> [dostęp: 17.11.2024].
- Ankieta Głosu. *Rok od wprowadzenia zmian w pracach domowych. Co robić? Przywrócić to, co było! Znamy wyniki*, <https://glos.pl/ankieta-glosu-minal-rok-od-wprowadzenia-zmian-w-pracach-domowych-co-zrobic-utrzymac-to-co-jest-przywrocic-to-co-bylo> [dostęp: 30.04.2025].
- Bałękowski Krzysztof, *Nowe źródło finansowania asystentów międzykulturowych w szkołach*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/9676756,nowe-zrodlo-finansowania-asystentow-miedzykulturowych-w-szkolach.html> [dostęp: 18.12.2024].
- Barbara Nowacka odpowiada na zarzuty ze strony PiS. „Nowy ekspert od edukacji – Jarosław Kaczyński”, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/barbara-nowacka-ironicznie-o-jaroslawie-kaczynskim-nowy-ekspert-od-edukacji/txn7k15> [dostęp: 19.04.2025].
- Bereźnicka Małgorzata, *Współczesny obraz rodziny a wychowanie do życia w rodzinie przez szkołę*, [w:] *Changing the World. Social, Cultural and Political Pedagogies in Civic Education*, (red.) Magdalena Campion i in., Wyd. Nauk. UP i in., Kraków–Viana do Castelo–Braga 2013.
- Błaszczyk Katarzyna, *Szkola na miarę czasów... tylko których? – o reformie szkolnictwa z 2017 roku*, „Polonistyka. Innowacje” nr 12/2020, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26232/23945> [dostęp: 16.11.2024].
- Bogdańska Katarzyna, *Edukacja zdrowotna, wiadomo, co sądzą o tym Polacy*, <https://wiadomosci.wp.pl/edukacja-zdrowotna-wiadomo-co-sadza-o-tym-polacy-7120630997846816a> [dostęp: 19.04.2025].
- Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, Gulczyńska Anna, *Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie*, „Studia Edukacyjne” nr 51, 2018, Poznań 2018.
- Bugdalski Bogdan, *Nauczyciele nie są gotowi. Edukacja zdrowotna powinna być całkowicie wstrzymana*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/nauczyciele-nie-sa-gotowi-edukacja-zdrowotna-powinna-byc-calkowicie-wstrzymana,593738.html> [dostęp: 12.03.2025].
- Bugdalski Bogdan, *Ocena punktowa i awans zawodowy bez perspektyw. Problemy nauczycieli rozwiąże cofnięcie reform?*, Portal Samorządowy, <https://nadzornadszkola.wip.pl/numer-236-grudzien-2023-r./awans-zawodowy-nauczyciela-na-starych-i-nowych-zasadach.-co-warto-wiedziec-o-obszernosci-6664.html> [dostęp: 17.11.2024].

- Bugdalski Bogdan, *Samorządowcy biją na alarm. Na wydatki oświatowe brakuje kilkadziesiąt miliardów*, [https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/samorzadowcy-bijana-alarm-na-wydatki-oswiatowe-brakuje-kilkadziesiat-miliardow-zlotych,609318.html#google\\_vignette](https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/samorzadowcy-bijana-alarm-na-wydatki-oswiatowe-brakuje-kilkadziesiat-miliardow-zlotych,609318.html#google_vignette) [dostęp: 2.05.2025].
- Bugdalski Bogdan, *Ustawa o dochodach samorządów może być jeszcze lepsza. Podczas EEC wiele się o tym dowiemy*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/finanse/ustawa-o-dochodach-samorzadow-moze-byc-jeszcze-lepsza-podczas-eec-wiele-sie-o-tym-dowiemy,607968.html> [dostęp: 3.05.2025].
- Ciura Grzegorz, Osiecka-Chojnacka Justyna, *Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce*, „Biuro Analiz Sejmowych” nr 9 (146), 2013.
- CBOS, *Aktualne problemy i wydarzenia*, 347, 2019.
- CBOS, *Opinie o potrzebie wychowania seksualnego w szkołach – komunikat z badań*, BS/23/23/98.
- CBOS, *Polski pejzaż religijny – z bliższego planu*, Komunikat z badań Nr 91/2022.
- CBOS, *Religia w szkołach*, Komunikat z badań Nr 97/2024.
- CBOS, *Stara czy nowa matura?*, Komunikat z badań BS/160/2001.
- Chrostowska Paulina, *Uczniowie uchodźczy w polskim systemie edukacji. Co mówią nowe dane?*, <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzyczne-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/> [dostęp: 9.05.2025].
- Chrostowska Paulina, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Stan na październik 2023 r.*, CEO, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO\\_uczniowie\\_uchodzyczy\\_pazdziernik\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_uczniowie_uchodzyczy_pazdziernik_2023.pdf) [dostęp: 9.05.2025].
- Ćwiek-Świedcka Joanna, *Czy Polacy boją się edukacji zdrowotnej w szkołach?*, „Rzeczpospolita” 12.12.2024, <https://edukacja.rp.pl/szkoly-podstawowe-i-srednie/art41568121-sondazczy-polacy-boja-sie-edukacji-zdrowotnej-w-szkolach> [dostęp: 27.12.2024].
- Dekret w sprawie zmiany ustawy z 29 marca 1937 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół dokształcających zawodowych, Dz.U. 1947, nr 14, poz. 52, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19470140052> [dostęp: 18.11.2024].
- Domke Radosław, *Kształcenie dzieci i młodzieży w Polsce w latach 70. XX wieku*, „Studia Zachodnie” t. 17, Zielona Góra 2015.
- Dorociński i Cichopek przeciw sześciolątkom w szkołach: Nie pozwólcie, żeby wasze dziecko zostało trybikiem*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/696027,dorocinski-i-cichopek-przeciw-szesciolatom-w-szkolach-nie- pozwolcie-zeby-wasze-dziecko-zostalotrybikiem-wideo.html> [dostęp: 17.11.2024].
- Drogosz-Zabłocka Elżbieta, *Miejsce policealnych i wyższych szkół zawodowych w systemie edukacji. Jakie zmiany może przynieść reforma edukacji?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2 (14), 1999.
- Drogosz-Zabłocka Elżbieta, Stasiowski Jędrzej, *Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty*, [w:] *Wykształcenie zawodowe: perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, (red.) Urszula Sztanderska, Elżbieta Drogosz-Zabłocka, FRSE, Warszawa 2020.
- Dziemianowicz-Bąk Agnieszka, *Polska wojna o szkołę*, Seria Analizy Instytutu Studiów Zaawansowanych, Warszawa, wrzesień 2017.
- Federowicz Michał, Wojciuk Anna (red.), *Kontynuacja przemian – raport o stanie edukacji 2011*, Instytut badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- FRSE, [https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/10/21/jrviuy/bcu-glowne-zalozenia-promocji-do-szkol.pdf) [dostęp: 19.04.2025].

- FRSE, <https://www.frse.org.pl/finansowanie-projektow/stworz-branzowe-centrum-umiejtnosci> [dostęp: 5.04.2025].
- Głowska-Soldatowa Małgorzata, *Założenia kształcenia zintegrowanego a praktyka szkolna*, [w:] *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, (red.) Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008.
- Głuszek-Szafraniec Dagmara, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, „Politeja” nr 46/2017.
- Godlewska Justyna, Jaroszevska Emilia, *Edukacja, wiedza i umiejętności; szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, [w:] *Polityka społeczna*, (red.) Grażyna Firlit-Fesnak, Jacek Męcina, PWN, Warszawa 2018.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym: 2017/2018*, Warszawa 2018.
- GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2016/2017*, Warszawa 2017.
- GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa/Gdańsk 2022.
- GUS, *Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2023/24*, Warszawa/Gdańsk 2024.
- GUS, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*: R. 63 (2003).
- GUS, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*: R. 59 (1999).
- GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2023 r.*, Warszawa/Gdańsk 2024.
- GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, Warszawa 2016.
- GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa 2017.
- Handke Mirosław, Wypowiedź Ministra na posiedzeniu sejmu 2.07.1998 r., <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf/main/5E174551> [dostęp: 17.11.2024].
- Herbst Mikołaj, *Wynagrodzenia nauczycielskie – kto ma rację?*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2018/04/17/wynagrodzenia-nauczycielskie-kto-ma-racje/> [dostęp: 19.12.2024].
- <https://bip.piaski-wlkp.pl/dokument/2759> [dostęp: 13.02.2025].
- <https://psz-old.praca.gov.pl/-/14040081-projekt-eurodoradztwo-polska-w-programie-erasmus> [www.eurodoradztwo.praca.gov.pl](http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl) [dostęp: 7.01.2025].
- <https://sosdlaedukacji.pl/ii-szczyt-dla-edukacji/> [dostęp: 15.11.2024].
- <https://sosdlaedukacji.pl/raport-z-sondy-dotyczacej-prac-domowych/> [dostęp: 13.02.2025].
- <https://warszawa.naszemiasto.pl/zmiany-w-rekrutacji-do-szkol-srednich-w-warszawie-ratusz/ar/c10-4975444> [dostęp: 11.10.2024].
- <https://wroclaw.dludenta.pl/studia/artukul/sukces-kampanii-w-internecie,114943.html> [dostęp: 8.02.2025].
- <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosci/8301,Mapa-Szkol-Zawodowych.html> [dostęp: 18.01.2025].
- <https://www.nowaera.pl/zmiany-w-edukacji> [dostęp: 11.02.2025].
- [https://www.petycjonline.com/petycja\\_dotyczaca\\_odstpienia\\_od\\_planow\\_czenia\\_geografii\\_z\\_biologi\\_w\\_szkole\\_podstawowej](https://www.petycjonline.com/petycja_dotyczaca_odstpienia_od_planow_czenia_geografii_z_biologi_w_szkole_podstawowej) [dostęp: 23.04.2025].
- <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/zwiazek-nauczycielstwa-polskiego-o-danych-z-sio-ponad-6-tys.-nauczycieli-stracilo-prace-14832.html> [dostęp: 18.09.2024].
- <https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=6C583F1C&view=null> [dostęp: 30.04.2025].
- Humenny Grzegorz i in., *Analiza porównawcza karier zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia z 2022 r. oraz absolwentów zasadniczych szkół zawodowych z 2019 r., w okresie dwóch lat od ukończenia szkoły*, Raport tematyczny z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych nr 2, IBE, Warszawa, listopad 2024.

- IBE i MEN podsumowały dotychczasowe konsultacje i pokazały Profil Absolwenta i Absolwentki 2.0*, „Głos Nauczycielski”, <https://glos.pl/ibe-i-men-podsumowaly-dotychczasowe-konsultacje-i-pokazaly-profil-absolwenta-i-absolwentki-2-0> [dostęp: 27.03.2025].
- IBE, <https://ibe.edu.pl/pl/rada-ds-reformy> [dostęp: 3.05.2025].
- IBE, Raport PISA 2015, <https://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Raport-PISA-2015-rozszerzony.pdf>
- Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, <https://iskk.pl/religia-w-szkole-2018-2023/> [dostęp: 18.01.2025].
- Interpelacja nr 3751 do ministra edukacji narodowej w sprawie ustawy o systemie oświaty*, <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ7.nsf/main/28192A7B> [dostęp: 16.03.2025].
- Janczyk-Strzała Elżbieta, *Controlling we wspomaganii zarządzania uczelniami niepubliczną funkcjonującą w Polsce*, CeDeWu, Warszawa 2016.
- Jardzioch Agata Bogumiła, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” nr 3, 2017.
- Jaworski Jerzy, *Rola i znaczenie szkół przyzakładowych w rozwoju przemysłu do roku 1990*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” z. 21, 2007.
- Jedynak Witold, *Nauczanie religii w polskich szkołach – sukces czy porażka?*, „Poznańskie Studia Teologiczne” t. 32, 2018.
- Jest petycja ws. odstąpienia od planów łączenia geografii z biologią w szkole podstawowej*, <https://glos.pl/jest-petycja-ws-odstapienia-od-planow-laczenia-geografii-z-biologia-w-szkole-podstawowej> [dostęp: 7.05.2025].
- Kaczyński krytykuje zmiany w edukacji. „Zapowiedź robienia z Polaków parobków”*, <https://www.onet.pl/styl-zycia/onetkobieta/prezes-pis-krytykuje-zmiany-w-edukacji-zapowiedz-robienia-z-polakow-parobkow/xhb5ckq,2b83378a> [dostęp: 23.11.2024].
- Kaliszuk Zbigniew, *Finalna wersja podstawy programowej „edukacji zdrowotnej” – analiza*, <https://www.ekai.pl/finalna-wersja-podstawy-programowej-edukacji-zdrowotnej/> [dostęp: 19.04.2025].
- Karbowniczek Jolanta, *Podstawy edukacji zintegrowanej w klasach I–III. Podręcznik*, Lubelska Akademia WSEI, Lublin 2024.
- Kierunek jest dobry, ale odchudzenie podstawy programowej i listy lektur to za mało*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/kierunek-jest-dobry-ale-odchudzenie-podstawy-programowej-i-listy-lektur-to-za-malo,556198.html> [dostęp: 25.01.2025].
- Kola Anna Maria, *Doktoranci w procesie zmian – prawnych, społecznych, tożsamościowych. Wstępna analiza form i celów kształcenia doktorantów w Polsce w latach 2005–2020*, „Przegląd Socjologiczny” vol. 69, nr 4, 2020.
- Kołaczek Bożena, *Systemy edukacyjne. Analiza porównawcza*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1999.
- Komendant-Brodowska Agata, Giza-Poleszczuk Anna, Baczek-Dombi Anna, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2011.
- Korulska Ewa, *Ta podstawa ubezwłasnowolnia i ucznia, i nauczyciela. Prowadzi nas za rękę w krainę absurdu edukacyjnego*, <https://oko.press/ta-podstawa-ubezwlasnowolnia-ucznia-nauczyciela-prowadzi-nas-reke-kraine-absurdu-edukacyjnego>
- Kościelniak Agnieszka, Gierałtowska Urszula, *Rynek pracy nauczycieli w warunkach reformy edukacji*, „Marketing i Zarządzanie” nr 1 (51), 2018.

- Kozakiewicz Karolina, *Od września obowiązkowe strzelanie dla uczniów. Co trzeci powiat nie ma strzelnicy przy szkole*, <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,31153005,od-wrzesnia-obowiazkowe-strzelanie-dla-uczniow-szkol-srednich.html> [dostęp: 19.04.2025].
- KPRM, <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-uchwaly-rady-ministrow-w-sprawie-rzadowego-programu-wyrownywania-szans-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy-szkola-dla-wszystkich-w-latach-szkolnych-20242025-20252026-i-20262027> [dostęp: 18.01.2025].
- Kromolicka Barbara, „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego?, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2 (22), 2017.
- Kulas Piotr, *(Nie)przewidziane konsekwencje? Reforma edukacji oraz reforma nauki i szkolnictwa wyższego realizowane przez rząd PiS wobec obietnicy realizacji państwa dobrobytu*, [w:] *Miejsca sporu. Księga dedykowana profesorowi Pawłowi Śpiewakowi*, (red.) Piotr Kulas, Krzysztof Świrek, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Kulma Anna, *Polska oświata 2020 w świadomości rodzica*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, (red.) Magdalena Śliwa, Ewelina Chodźko, Tygiel, Lublin 2020.
- Kupiec Weronika, *Katastrofalne skutki nowego przedmiotu – edukacji zdrowotnej w szkole*, <https://polskieforumrodzicow.pl/aktualnosci/katastrofalne-skutki-nowego-przedmiotu-edukacji-zdrowotnej-w-szkole> [dostęp: 12.02.2025].
- Kwiatkowski Stefan M., *Edukacja zawodowa. Teraźniejszość i przyszłość, na tle przeszłości*, [w:] *Edukacja we współczesnej debacie*, „Debata Edukacyjna” nr 2, 2009.
- Lackowski Jerzy, *Niespełnione nadzieje maturalnych reformatorów*, Ośrodek Myśli Politycznej, <https://www.omp.org.pl/artukul.php?artukul=317> [dostęp: 7.05.2025].
- Leek Joanna, *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, (red.) Małgorzata Kamińska, NOVUM, Płock 2015.
- Leszczyński Adam, *Balagan 2.0. Pełno błędów i dziwne niespodzianki w ustawie Gowina. Będzie mógł nawet zlikwidować PAN*, OKO.Press 16.06.2018, <https://oko.press/balagan-2-0-pelno-bledow-i-dziwne-niespodzianki-w-ustawie-gowina-bedzie-mogl-nawet-zlikwidowac-pan>
- Liczba nauczycieli w latach 2006–2024 według stopnia awansu zawodowego*, Serwis Rzeczpospolitej Polskiej, [https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/65519/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/65519/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) [dostęp: 23.04.2025].
- List Klubu Parlamentarnego KO do Marszałek Sejmu Elżbiety Witek, [https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-487-2021/\\$file/9-020-487-2021.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-487-2021/$file/9-020-487-2021.pdf) [dostęp: 25.11.2024].
- Łuczka Adam, *Ministerstwo zostawia młodzież na lodzie. Zlikwidowano Program Upowszechniania Strzelectwa!*, <https://www.polsatsport.pl/wiadomosc/2025-04-04/ministerstwo-zostawia-mlodziez-na-lodzie-zlikwidowano-program-upowszechnienia-strzelectwa/> [dostęp: 23.04.2025].
- Magierska Anna, *Początki szkolnictwa na Ziemiach Zachodnich i północnych w Polsce Ludowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 19, 1976.
- Marek Elżbieta, *Ewolucja programów kształcenia zintegrowanego w Polsce*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8, 2019.
- Mazik-Gorzelańczyk Magdalena, *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Warszawa 2016.

- MEiN odchodzi do historii. 1 stycznia 2024 r. formalnie przestanie istnieć*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/mein-odchodzi-do-historii-1-styczna-2024-r-formalnie-przestanie-istniec,511518.html> [dostęp: 21.11.2024].
- MEN, *Branżowe Centra Umiejętności*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci> [dostęp: 23.04.2025].
- MEN, *Dobra szkoła. Reforma edukacji – najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, <https://wypianski.bedzin.pl/wp-content/uploads/2020/09/broszura-dobra-szkola-plik-internetowy.pdf> [dostęp: 27.12.2024].
- MEN, *Edukacja obywatelska zamiast HIT-u. Zmiany w ramowych planach nauczania od roku 2024/2025*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-obywatelska-zamiast-hit-u> [dostęp: 21.11.2024].
- MEN, *Egzamin maturalny w roku 2023 oraz 2024*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/egzamin-maturalny-w-roku-2023-oraz-2024> [dostęp: 19.04.2025].
- MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o systemie finansowania oświaty*, Warszawa 2000.
- MEN, *Nowe ramowe plany nauczania – z edukacją obywatelską i edukacją zdrowotną*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-ramowe-plany-nauczania---z-edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna> [dostęp: 19.04.2025].
- MEN, *Nowy egzamin zawodowy*, <https://www.gov.pl/web/nauka/egzamin-zawodowy> [dostęp: 3.05.2025].
- MEN, odpowiedź do RPO 8.12.2016 r., <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/MEN%20-%20odpowiedz%C5%BA%20w%20sprawie%20reformy%20o%C5%9Bwiaty%20grudzie%C5%84%202016.pdf> [dostęp: 23.11.2024].
- MEN, *Ogłoszenie konkursu na utworzenie i wsparcie funkcjonowania branżowych centrów umiejętności*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/ogloszenie-konkursu-na-utworzenie-i-wsparcie-funkcjonowania-branzowych-centrow-umiejtnosci-bcu> [dostęp: 7.12.2024].
- MEN, Pismo z dnia 28 marca 2017 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 10649/2017: „Matura branżowa” po reformie edukacji, <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/10649-2017-matura-branzowa-po-reformie-edukacji-pismo-184893944> [dostęp: 30.11.2024].
- MEN, *Podwyżki wynagrodzenia dla nauczycieli publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół i placówek w roku 2024*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podwyzki-wynagrodzenia-nauczycieli-publicznych-i-niepublicznych-przedszkoli-szkol-i-placowek-w-roku-2024> [dostęp: 17.11.2024].
- MEN, *Reforma edukacji*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma-edukacji>
- MEN, *Rekordowy wzrost subwencji oświatowej w 2023 r.*, <https://www.gov.pl/web/nauka/rekordowy-wzrost-subwencji-oswiatowej-w-2023-r> [dostęp: 23.11.2024].
- MEN, *Uszczuplone podstawy programowe – rozporządzenia podpisane*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe--rozporzadzenia-podpisane> [dostęp: 23.11.2024].
- MEN, *Wdrażanie reformy*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/wdrazanie-reformy> [dostęp: 15.01.2025].
- MEN, *Zapowiedź zmian w edukacji. Konferencja prasowa minister Barbary Nowackiej*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zapowiedz-zmian-w-edukacji--konferencja-prasowa-minister-barbary-nowackiej> [dostęp: 28.12.2024].

- MEN, *Zmiana podstawy programowej – zaczynamy prekonsultacje*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiana-podstawy-programowej--zaczynamy-prekonsultacje> [dostęp: 3.05.2025].
- MEN, *Zmiany w egzaminie maturalnym z języka polskiego*, <https://www.gov.pl/web/nauka/matura-2023-zmiany-w-egzaminie-maturalnym-z-jezyka-polskiego> [dostęp: 28.12.2024].
- MEN, *Zmiany wprowadzone w oświacie zostały przygotowane rzetelnie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiany-w-oswiacie-zostaly-przygotowane-rzetelnie> [dostęp: 23.01.2025].
- Michalak Marek, *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016*, Druk nr 1465, Warszawa, 31 marca 2017 r., <https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/B7080141A885BD-0DC12580F9003CBEB9/%24File/1465.pdf>
- Mikoś-Korzeń Magdalena, *Reforma oświaty praktyczne aspekty wprowadzania zmian*, Monitor Dyrektora Szkoły, <https://www.monitorszkoly.pl/artukul/reforma-oswiaty-praktyczne-aspekty-wprowadzania-zmian> [dostęp: 26.12.2024].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, MEN, Warszawa 1999.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o systemie finansowania oświaty, MEN, Warszawa 2000.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej podsumowało miniony rok, <http://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/2016-w-edukacji-ministerstwo-edukacji-narodowej-podsumowalo-miniony-rok> [dostęp: 8.02.2025].
- Ministerstwo Rozwoju i Technologii, *Informacja o realizacji ustawy o specjalnych strefach ekonomicznych. Stan na 31 grudnia 2022 r.*, Druk nr 3306, Warszawa, 31 maja 2023 r., <https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/0/49B7462B1889DC55C12589C1002F-50C8/%24File/3306.pdf> [dostęp: 18.11.2024].
- Mirska Dorota, *Obowiązkowa edukacja zdrowotna – TAK! Ale nic na siłę*, <https://www.termedia.pl/poz/Obowiazkowa-edukacja-zdrowotna-TAK-Ale-nic-na-sile,59851.html> [dostęp: 12.05.2025].
- MNiSW, *ELA odsłania efekty reformy kształcenia doktorantów*, <https://www.gov.pl/web/nauka/ela-odslania-efekty-reformy-ksztalcenia-doktorantow> [dostęp: 23.03.2025].
- MNiSW, *Konferencja „Biznes i zarządzanie – praktyczny wymiar przedsiębiorczości” z udziałem szefa MEiN*, <https://www.gov.pl/web/nauka/konferencja-biznes-i-zarzadzanie--praktyczny-wymiar-nauczania-przedsiębiorczosci-z-udziałem-szefa-mein> [dostęp: 7.12.2024].
- Monitor Edukacji i Kształcenia 2019 – Polska, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2019, [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland\\_pl.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland_pl.pdf) [dostęp: 23.11.2024].
- Musiąkiewicz Robert, Zariczny Piotr, Zimny Artur, *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe stan de lege lata i de lege ferenda. Miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego w kontekście debaty nad kształtem ustawy 2.0*, Ekspertyza przygotowana w ramach Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Wyższych: <http://krepz.pl/images/dokumenty/ekspertyzy/EKSPERTYZA.pdf> [dostęp: 4.05.2025].
- Mydłowska Beata, *Branżowe centrum umiejętności szansą na kształtowanie umiejętności zawodowych*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, 2024.
- NIK, *Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html> [dostęp: 27.12.2024].
- NIK, *NIK o centrach kształcenia praktycznego, ustawicznego i zawodowego w województwie świętokrzyskim*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/centra-ksztalcenia-praktycznego-ustawicznego-i-zawodowego.html> [dostęp: 16.02.2025].

- NIK, *NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html> [dostęp: 26.11.2024].
- NIK, *System szkolnictwa zawodowego – Informacja o wynikach kontroli*, KNO.410.007.00.2015, Nr ewid. 15/2016/P/15/029/KNO.
- NIK, *Szkolnictwo zawodowe – informacja o wynikach kontroli*, KNO 430.5.2024, Nr ewid. 74/2024/P/23/025/KNO.
- NIK, *Wykonywanie przez gminy obowiązku dowożenia dzieci i uczniów do przedszkoli i szkół – informacja o wynikach kontroli*, LPO.430.003.2016, Nr ewid. 154/2016/P/16/086/LPO.
- NIK, *Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli*, KNO.430.002.2019, Nr ewid. 42/2019/P/18/027/KNO.
- NIK: *Gotowość szkół na sześciolatki potwierdzona*, <https://www.portaloswiatowy.pl/wazne-wydarzenia-dla-szkol-i-przedszkoli/nik-gotowosc-szkol-na-szesciolatki-potwierdzona-5174.html> [dostęp: 22.12.2024].
- NIK: *Licea profilowane słabo przygotowują do egzaminów*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C24865%2Cnik-licea-profilowane-slabo-przygotowuja-do-egzaminow.html> [dostęp: 7.12.2024].
- NIK: *Reforma oświaty w części sfinansowana przez samorząd*, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/reforma-oswiaty-w-czesci-sfinansowana-przez-samorzad.html> [dostęp: 29.01.2025].
- Nowa podstawa programowa podpisana*, <https://podstawaprogramowa.pl/aktualnosci/nowa-podstawa-programowa-podpisana> [dostęp: 23.02.2025].
- Nowa podstawa programowa*, <https://www.monitorszkoly.pl/arttykul/nowa-podstawa-programowa> [dostęp: 23.11.2024].
- Nowakowska-Buryła Ilona, *Role nauczyciela jako podmiotu w obliczu zmian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*, (red.) Magdalena Śliwa, Ewelina Chodźko, Tygiel, Lublin 2020 [dostęp: 28.12.2024].
- Nowelizacja ustawy o szkolnictwie zawodowym 2025 – co się zmienia?*, <https://www.nowin.pl/2025/03/24/nowelizacja-ustawy-o-szkolnictwie-zawodowym-2025-co-sie-zmienia/> [dostęp: 28.04.2025].
- Od 2025 roku czeka nas likwidacja subwencji oświatowej. Jak samorzady będą finansowały oświatę? MEN pokazało projekt rozporządzenia*, <https://glos.pl/od-2025-roku-nie-bedzie-subwencji-oswiatowej-jak-samorzady-beda-finansowaly-oswiате-men-pokazalo-projekt-rozporzadzenia> [dostęp: 5.12.2024].
- Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 5207 w sprawie likwidacji liceów profilowanych*, <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ5.nsf/main/0FE8D710> [dostęp: 23.11.2024].
- OECD, *Education at a Glance 2024*, [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/poland\\_62a46998-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/poland_62a46998-en.html) [dostęp: 16.03.2025].
- OECD, *PISA 2022 Ergebnisse (Band I)*, [https://www.oecd.org/de/publications/pisa-2022-ergebnisse-band-i\\_b359f9ab-de.html](https://www.oecd.org/de/publications/pisa-2022-ergebnisse-band-i_b359f9ab-de.html) [dostęp: 17.12.2024].
- Opinia KROPS dotycząca profilu absolwenta wysłana do IBE/MEN, <https://www.ratujmyszkole.pl/opinia-krops-dotyczaca-profilu-absolwenta-wyslana-do-ibe-men/> [dostęp: 28.12.2024].
- ORE, <https://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/doradztwo-edukacyjno-zawodowe.pdf> [dostęp: 28.11.2024].

- Osiński Zbigniew, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Duet, Toruń 2006.
- Pacewicz Alicja, *Jakiej podstawy programowej dziś potrzebujemy?*, <https://ceo.org.pl/jakiej-podstawy-programowej-dzis-potrzebujemy/> [dostęp: 9.05.2025].
- Pawlak Robert, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, „Studia Europejskie” nr 3, 2004.
- Piechociński Janusz, *Klastry edukacyjne*, INN Poland, 5.03.2015, <https://innpoland.pl/blogi/januszpiechocinski/115733,klastry-edukacyjne> [dostęp: 13.02.2025].
- Piękoś Karol, *System oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4 (26), 2018.
- Piotrowski Jacek, *Kontrowersje wokół powołania nowego przedmiotu nauczania pod nazwą „historia i teraźniejszość”*, „Edukacja Kultura Społeczeństwo” Rocznik IV, 2023.
- Piróg Danuta, *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 14, 2018.
- Planowana likwidacja tego przedmiotu w szkołach może mieć fatalne skutki. Apel do MEN*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/planowana-likwidacja-tego-przedmiotu-w-szkoлах-moze-miec-fatalne-skutki-apel-do-men,574360.html?mp=promo> [dostęp: 4.05.2025].
- Polskie Towarzystwo Fizyczne, <https://www.ptf.net.pl/node/935> [dostęp: 4.05.2025].
- Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych (wersja robocza)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.
- Przewłocka Jadwiga, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Ratajczyk Witold, *Edukacja a współczesny rynek pracy*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica” nr 210, 2007.
- Rosiak Bartłomiej, *Egzamin maturalny z języka polskiego w nowej formule – co czeka nauczycieli, z czym zmierzą się uczniowie?*, „Kultura i Wychowanie. Półrocznik pedagogiczn-filozoficzny” nr 2 (20), 2021.
- Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000700825> [dostęp: 23.11.2024].
- Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 260, poz. 2593, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20042602593> [dostęp: 23.11.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2004, nr 199, poz. 2046, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20041992046/O/D20042046.pdf> [dostęp: 22.11.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 67, poz. 756, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990670756> [dostęp: 8.12.2024].

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19920360155> [dostęp: 27.11.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, Dz.U. 1999, nr 111, poz. 1284, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19991111284> [dostęp: 15.12.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, a także niedostosowanych społecznie w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2005, nr 19, poz. 167, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050190167> [dostęp: 22.09.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. poz. 652, <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4953> [dostęp: 18.01.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 1998 r. w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka” oraz zakresu jego treści programowych, Dz.U. 1998, nr 58, poz. 369, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19980580369> [dostęp: 23.11.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2012, poz. 7, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120000007> [dostęp: 13.01.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113 [dostęp: 22.09.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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. poz. 356, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356> [dostęp: 14.12.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150002294/O/D20152294.pdf> [dostęp: 7.12.2024].
- Rozporządzenie MRN z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. poz. 652.
- Rozporządzenie z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467> [dostęp: 29.11.2024].
- RPO, *Kontrowersje wokół podręcznika „Historia i Teraźniejszość”. Odpowiedź Ministra Edukacji i Nauki na wystąpienie RPO*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-mein-historia-i-terazniejszosc-kontrowersje-odpowiedz> [dostęp: 23.02.2015].

- RPO, *Podwójny rocznik i inne konsekwencje reformy oświaty. RPO: nie może być „jakoś”, musimy postawić na jakość nauczania*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/seminarium-ws-podwojnego-rocznika-w-szkolach-srednich> [dostęp: 17.12.2024].
- RPO, *RPO kolejny raz wskazuje MEN negatywne skutki reformy oświaty*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-o-reformie-oswiaty> [dostęp: 17.12.2024].
- Rusek Marta, *Dojrzałość, ale jaka? Egzamin maturalny z języka polskiego a wyzwania współczesności*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” nr 15, 2024.
- Rzymelka-Fraćkiewicz Agata, *Sześciolatek w szkolnej ławce: obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Sadowska Sławomira, *Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością – „druzgocące fakty dokonane” czy postęp?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 38, nr 3, 2017.
- Sadura Przemysław, *Polityka PiS w kontekście reform edukacyjnych ostatniego półwiecza*, [w:] *Polski system edukacji – czego możemy się nauczyć?*, (red.) Dorota Szelewa, Michał Polakowski, Przemysław Sadura, Dorota Obidniak, Warszawskie debaty o Polityce Społecznej, nr 28, FES, Warszawa 2018.
- Serwis Rzeczpospolitej Polskiej, *Biznes i zarządzanie*, <https://www.gov.pl/web/biz> [dostęp: 16.02.2015].
- Sewastianowicz Monika, *Profil absolwenta nie pominie potrzeb nauczycieli – IBE pracuje nad strategią wsparcia* (wywiad z Elżbietą Strzemieczną, kierowniczką Zespołu ds. Zmian w Systemie Edukacji w Instytucie Badań Edukacyjnych), <https://www.prawo.pl/oswiata/profil-absolwenta-ibe-wywiad-z-elzbieta-strzemieczna,532851.html> [dostęp: 12.05.2025].
- Sitarz Elżbieta, *Wspomnienia prekursorki i propagatorki idei wychowania i nauczania integracyjnego w Polsce. Wywiad z Jadwigą Bogucką*, [w:] *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, t. II, (red.) Danuta Al-Khamisy, Ewa M. Kulesza, Elżbieta Sitarz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.
- Sitek Michał, Stasiowski Jędrzej, *Zmiany organizacji i funkcjonowania kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1999–2022*, „Studia BAS” nr 2 (70), 2022.
- Standard Classification of Education (ISCED), [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)) [dostęp: 7.12.2024].
- Sprawdzian (z)WdŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach?*, Raport Grupy edukatorów seksualnych Ponton – 2014, s. 3, [https://www.researchgate.net/publication/298353410\\_Sprawdzian\\_z\\_Wdz\\_Jak\\_wyglada\\_educacja\\_seksualna\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_2014\\_Raport\\_Grupy\\_Edukatorow\\_Seksualnych\\_Ponton](https://www.researchgate.net/publication/298353410_Sprawdzian_z_Wdz_Jak_wyglada_educacja_seksualna_w_polskich_szkolach_2014_Raport_Grupy_Edukatorow_Seksualnych_Ponton) [dostęp: 6.01.2025].
- Suchowiecka Anita, *System kształcenia zawodowego lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku na łamach „Szkoły Zawodowej”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, (red.) Iwonna Michalska, Grzegorz Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Szczepanek Magdalena, *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4 (26), 2018.

- Szkoły branżowe II stopnia do likwidacji? „Analizujemy sytuację”*, <https://www.pulshr.pl/edukacja/szkoły-branżowe-ii-stopnia-do-likwidacji-analizujemy-sytuacje,108212.html> [dostęp: 17.03.2024].
- Szyszka Małgorzata, *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Roczniki Nauk Społecznych” t. 2 (38), 2010.
- Teraz niebieski*, Reforma oświaty – archiwum, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne S.A., <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref162.htm> [dostęp: 11.05.2025].
- Tędziągolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Wielecki Kamil M., *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024*, CEO, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole\\_raport-CEO\\_UNICEF\\_PL-1.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL-1.pdf) [dostęp: 8.05.2025].
- Uchwała nr 448 Prezydium Rządu, z dnia 23 czerwca 1951 r. w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego, <https://www.prawo.pl/akty/m-p-1951-a-59-776,16802655.html> [dostęp: 7.12.2024].
- Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025?*, <https://ceo.org.pl/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-nowy-raport/> [dostęp: 7.05.2025].
- Umiejętności Polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.
- Ustawa z 30 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zmiana-ustawy-prawo-oswiatowe-oraz-niektorych-innych-ustaw-21877086> [dostęp: 16.12.2024].
- Ustawa z 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/likwidacja-analfabetyzmu-16780459> [dostęp: 28.11.2024].
- Ustawa z dnia 1 października 2024 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, Dz.U. 2024, poz. 1572, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001572> [dostęp: 7.12.2024].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000060> [dostęp: 23.12.2024].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/O/D20170059.pdf> [dostęp: 23.12.2024].
- Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2000, nr 19, poz. 239, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20000190239> [dostęp: 16.03.2025].
- Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy, Dz.U. nr 45, poz. 226, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/nauka-zawodu-przyuczanie-do-okreslonej-pracy-i-warunki-zatrudniania-16783908> [dostęp: 17.12.2024].
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> [dostęp: 3.12.2024].
- Ustawa z dnia 21 listopada 2024 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. poz. 1933, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001933> [dostęp: 23.03.2025].

- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970960590> [dostęp: 7.02.2025].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Wagner Barbara, *Strategia wychowawcza w PRL*, Neriton, Warszawa 2018.
- Wal Katarzyna, *Blaski i cienie reform edukacyjnych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja” nr 3, 2013.
- Walczak Marian, *Obraz statystyczny strat i martyrologii nauczycieli polskich w okresie okupacji 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” R. XXXI, nr 1 (119), 1998.
- Wasielewski Krzysztof, Antonowicz Dominik, Domalewski Jarosław, Jaworska Marta, *Zagubiona tożsamość? Publiczne uczelnie zawodowe w Polsce*, „Nauka” nr 3, 2024.
- Wybrane zmienione treści w ustawie o systemie oświaty*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wybrane-zmienione-tresci-w-ustawie-o-systemie-oswiaty> [dostęp: 27.04.2025].
- Wykusz Sylwia, *Nauczyciele wobec stanu wojennego*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” nr XXVII, 2014.
- Zarządzenie nr 26 ministra edukacji narodowej z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie szkolnego programu nauczania obejmującego wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji, Dz.Urz.MEN.1993.7.31, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/szkolny-program-nauczania-obejmujacy-wiedze-o-zyciu-seksualnym-33631625> [dostęp: 26.12.2024].
- Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*, <https://www.gov.pl/web/nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych> [dostęp: 22.03.2025].
- Zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków*, <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=84480F5E099FBFF1C1257F3700502F2B> [dostęp: 22.11.2024].
- ZNP, <https://znp.edu.pl/akcje/pensje-i-autonomia/> [dostęp: 12.03.2025].
- ZNP negatywnie opiniuje projekty rozporządzeń dot. awansu zawodowego i oceny pracy nauczycieli*, <https://glos.pl/znp-negatywnie-opiniuje-projekty-rozporzadzen-dot-awansu-zawodowego-i-oceny-pracy-nauczycieli> [dostęp: 17.12.2024].
- ZNP oprotestowało nowe podstawy programowe*, <https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/9514467,znp-oprotestowalo-nowe-podstawy-programowe-nauczania-co-budzi-najwiec.html> [dostęp: 17.11.2024].
- Zubel Maciej, *Polacy „wydali wyrok”. Konsternacja nawet wśród wyborców PiS*, <https://wiadomosci.wp.pl/polacy-ocenili-podrecznik-do-hit-u-zaskakujace-odpowiedzi-wyborcow-pis-6806996644203456> [dostęp: 6.05.2025].

W książce pokazano zmiany zachodzące w polskim systemie oświaty od wiosny 1945 roku do wiosny 2025 roku. Przedstawiając kolejne projekty oraz wdrażane reformy, autorka przygląda się różnym aspektom edukacji, najwięcej miejsca poświęcając takim kluczowym obszarom jak ustrój szkolny, programy nauczania, zawód nauczyciela i szkolnictwo zawodowe, ale odnosząc się również – choć w węższym zakresie – do innych, istotnych dla funkcjonowania oświaty kwestii: wieku rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego, finansowania placówek, szkolnictwa wyższego, edukacji osób z niepełnościami oraz edukacji cudzoziemców.

W tekście znalazły się zarówno informacje na temat wdrażanych przez osiem dekad rozwiązań, jak i relacje z toczących się wokół tego procesu dyskusji, a także analiza gospodarczych, społecznych i politycznych czynników generujących potrzebę zmian oraz określających ich kierunek. Pozwoliło to na uchwycenie układu uwarunkowań rozwoju polskiego szkolnictwa w różnych okresach oraz identyfikację barier hamujących działania reformatorów, tudzież wskazanie wielorakich skutków wprowadzanych rozwiązań. Książka pokazuje związane ze zmianą szanse, ale też wynikające z ciągłych reform zagrożenia oraz rozbieżności proponowanych instrumentów, towarzyszące formułowaniu podobnych celów i priorytetów.



Wydział Nauk Politycznych  
i Studiów Międzynarodowych  
Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-8017-619-5



9 788380 1176195