

UNIwersytet PEDAGOGICZNY
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Wydział Humanistyczny

GRAŻYNA HABIGIER-PIPSKA

POLITYKA EDUKACYJNA
W PROCESIE REFORMOWANIA
USTROJU WSPÓŁCZESNEJ POLSKI
(1989-2005)

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr. hab. prof. UP Andrzeja Żebrowskiego

KRAKÓW 2015

SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
ROZDZIAŁ 1	
REFORMA USTROJOWA PAŃSTWA	12
1.1. Czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne oraz uwarunkowania międzynarodowe przeobrażeń ustrojowych	14
1.2. Reforma zasad gospodarczych	24
1.3. Przemiany społeczne od społeczeństwa kontestacyjnego do społeczeństwa obywatelskiego	33
1.4. Polityka edukacyjna państwa pod presją reform ustrojowych	40
ROZDZIAŁ 2	
TELEOLOGIA CELÓW POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTWA	56
2.1. Uwarunkowania reformy edukacji narodowej	56
2.2. Struktura zmian systemu edukacyjnego	62
2.3. Obraz zmian w teorii programów i procesów w zakresie edukacji społecznej	69
ROZDZIAŁ 3	
KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ	72
3.1. Cele polityki bezpieczeństwa narodowego	72
3.2. Polityka edukacyjna w latach 1989-2005 na tle bezpieczeństwa ustrojowego	78
ROZDZIAŁ 4	
REFORMA EDUKACJI NARODOWEJ	113
4.1. Modernizacja szkolnictwa wyższego i zmiany jego funkcjonowania	113
4.2. Zmiany prawa regulującego funkcjonowanie szkolnictwa wyższego	150
4.3. Zmiany programowe w szkolnictwie wyższym	157
ROZDZIAŁ 5	
MIEJSCE EDUKACJI SPOŁECZNEJ W PROGRAMACH PARTII POLITYCZNYCH	172
5.1. Formacja socjaldemokratyczna	175
5.2. Formacja konserwatywno-narodowa	179
5.3. Formacja liberalna	184
ROZDZIAŁ 6	
OBRAZ SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ NA PROGU XXI WIEKU	197
ZAKOŃCZENIE	221
BIBLIOGRAFIA	228
WYKAZ TABEL	252
WYKAZ RYSUNKÓW	253

WSTĘP

Edukacja jest czynnikiem rozwoju społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego państwa. System edukacji narodowej znajdował się zawsze w centrum zainteresowania partii politycznych, które w swych programach poświęcają wiele uwagi tematyce oświatowej. Edukacja stała się tym samym komponentem polityki państwa, silnie uzależnionym od zmian politycznych.

Polityka edukacyjna realizowana przez państwo to działalność zmierzająca do stworzenia takiego systemu oświaty i wychowania, który jest spójny z postulowanymi kierunkami rozwoju ekonomicznego, politycznego i społecznego kraju. Na system oświaty i wychowania wpływa zarówno struktura społeczna, jak i przemiany w jej obrębie oraz cele i zadania stawiane oświacie przez instytucje, grupy społeczne, organizacje. Systemowi oświaty stawia się zadanie przygotowania członków społeczności do pełnienia określonych funkcji. Potrzeby struktury społecznej państwa mogą wręcz stymulować poszczególne elementy systemu oświatowego. Wśród uwarunkowań społecznych wyróżnia się także „eksplozję informacyjną”, rozwój środków masowego przekazu, zmiany struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej. Zmiany cywilizacyjne, rozwój nauki i techniki wymuszają z kolei pojawienie się nowych zawodów i nowych stanowisk pracy.

Polityka oświatowa jest jedną z dziedzin polityki społecznej, obejmującej „(...) całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania. W tym układzie także za oczywisty uznać należy związek z nauką o polityce – bezpośredni, a nie tylko za pośrednictwem polityki społecznej, jako szerszej dziedziny polityk szczegółowych”¹. Zdaniem autorów tej koncepcji związek polityki oświatowej i polityki społecznej wyraża się w polityce zatrudnienia, polityce demograficznej, polityce usuwania nierówności społecznych, polityce poprawy warunków bytu i poziomu życia ludności oraz polityce podnoszenia kultury życia.

Podstawowym celem polityki edukacyjnej jest poprawa jakości edukacji. W związku z tym przeprowadzane są reformy edukacyjne oraz dokonywana jest analiza polityki edukacyjnej, która umożliwia wyciąganie wniosków na podstawie doświadczeń międzynarodowych. Edukacja jest procesem trwającym całe życie i nie ogranicza się jedynie do kształcenia w systemie szkolnym, stąd też współcześnie jednym z ważnych celów polityki edukacyjnej jest stworzenie możliwości dostępu do kształcenia ustawicznego przez całe życie.

¹ K. Podoski, W. Turnowiecki, *Polityka społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 109.

Analiza polityki edukacyjnej jest również częścią programu Komitetu Edukacji OECD. Odpowiada ona priorytetom edukacyjnym ministrów edukacji OECD oraz ma na celu²:

- pomaganie twórcom polityki edukacyjnej i wszystkim nią zainteresowanym w podejmowaniu lepszych decyzji, opartych na efektach międzynarodowych i porównawczych prac;
- wyciąganie wniosków i odkrywanie zjawisk, mających wpływ na politykę edukacyjną na podstawie międzynarodowych danych i wskaźników oraz badań działalności oświatowej;
- prezentację w przystępnej i zwięzłej formie wniosków, analiz i dyskusji.

W związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, na politykę edukacyjną oraz udział naszego państwa w jej kształtowaniu należy spojrzeć od połowy lat 90-tych XX w. W zakresie działań wspólnotowych na poziomie europejskim edukacja musiała się więc znaleźć w centrum zainteresowania polityków edukacyjnych, gdyż: „Polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest jedną z polityk wspólnotowych, to znaczy takich poczynań, które nie ingerując w sprawy pozostające w wyłącznej kompetencji państwa członkowskiego, mają wspierać wszystkie działania podejmowane/koordynowane na poziomie europejskim, a także działania realizowane indywidualnie w krajach członkowskich, jeśli służą osiągnięciu wspólnie przyjętego celu”³.

System edukacji zmuszony jest podążać za zmianami cywilizacyjnymi oraz problemami współczesnego świata. Na rolę państwa w tym zakresie wskazuje Cz. Banach: „Państwo wyznacza kierunek rozwoju edukacji, wpływa na aksjologię pedagogiczną i koncepcje kształcenia, wyznacza podstawowe treści kształcenia, prowadzi odpowiednią politykę kształcenia i zatrudnienia nauczycieli, a także zapewnia podstawowe wartości materialno - ekonomiczne i społeczne, dla uspołecznienia szkoły i systemu edukacji”⁴.

Polityka edukacyjna stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania w procesie reformowania ustroju współczesnej Polski w latach 1989-2005. Podjęcie tematyki polityki edukacyjnej państwa po transformacji ustrojowej poszerza wiedzę na temat funkcjonowania systemu edukacji w okresie ciągłych reform. Pozwala dokonać oceny wprowadzanych reform strukturalnych, programowych i organizacyjnych oraz zmian funkcjonowania szkół różnych typów.

² *Education Policy Analysis – 2003 Edition*, OECD 2003, s. 2.

³ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP S.A., Warszawa 2004, s. 5.

⁴ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 11.

Przyjęty do analizy okres jest czasem wdrażania najistotniejszych zmian systemowych w polskiej oświacie. Władze państwowe i oświatowe, poprzez wydawane akty prawne, dokonywały zmian funkcjonowania wszystkich typów szkół. Zmiany te polegały na modyfikowaniu systemu edukacyjnego oraz wprowadzaniu reform strukturalnych. Reformy te z kolei obejmowały wprowadzanie nowych etapów kształcenia, nowych typów szkół, nowych zewnętrznych egzaminów, nowego podporządkowania szkół samorządom gminnym, powiatowym i wojewódzkim.

Partie rządzące, w ramach realizacji swojej polityki edukacyjnej, wprowadzały w okresie 1989-2005 szereg zmian w funkcjonowaniu systemu edukacyjnego o charakterze programowym, strukturalnym oraz normatywnym. Efektem polityki edukacyjnej, charakteryzującej się kolejnymi przemianami oświatowymi, było także przełamanie monopolu państwa, prywatyzacja szkolnictwa oraz jego urynkowanie - wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemu szkolnego i traktowanie szkoły, jako instytucji świadczącej usługi edukacyjne. Reformy systemu edukacji (wprowadzane od 1990 roku) stanowiły jeden z najważniejszych celów przemian ustrojowych i elementów polityki edukacyjnej rządów RP.

Każda reforma systemu edukacji, wdrażana przez kolejne ekipy rządzące, w sposób odgórny inicjowała zmiany w funkcjonowaniu szkół. Szczególne zmiany wprowadziła reforma wdrażana od roku szkolnego 1999/2000. Reforma ta do szkół ponadgimnazjalnych weszła w roku szkolnym 2002/2003 i zakończyła się w tym typie szkoły (biorąc pod uwagę technika 4-letnie) w roku szkolnym 2005/2006. Wówczas absolwenci szkół ponadgimnazjalnych przeszli do szkół wyższych, w których zaczęto realizować reformę strukturalną: studia trzystopniowe zgodne z porozumieniem bolońskim.

Celem poznawczym pracy jest ukazanie koncepcji systemu edukacji w programach partii politycznych oraz kierunków polityki edukacyjnej w latach znaczących przemian ustrojowych i reform systemu edukacji na przełomie XX i XXI wieku. Należy podkreślić, że brak jest pozycji, które opisywałyby przekrojowo koncepcję systemu edukacji w programach partii politycznych w latach 1990-2005. Do analizy wybrane zostały programy polityczne tych partii, które w okresie reform systemu edukacji rządziły samodzielnie lub w koalicji. Celem pracy jest przeprowadzenie również analizy najważniejszych reform systemu edukacji na przełomie XX i XXI wieku.

Zasadniczym problemem opracowania jest kwestia efektywności polityki edukacyjnej państwa w procesie reformowania ustroju politycznego Polski. Realizacja założonych celów w pracy wymagała sprecyzowania interesujących problemów w postaci następujących pytań:

1. Co jest istotą polityki edukacyjnej państwa?
2. Jakie uwarunkowania mają wpływ na realizację polityki edukacyjnej?
3. Które założenia polityki edukacyjnej Polski w latach 1989-2005 należy uznać za najważniejsze?
4. Które instytucje i w jakim zakresie są odpowiedzialne za edukację?
5. Jak przedstawia się polityka edukacyjna w programach formacji politycznych?
6. Co może zagrozić realizacji polityki i strategii edukacyjnej?
7. Jak społeczeństwo odbiera zmiany, wprowadzane w systemie edukacyjnym po 1989 roku?

Odpowiedzi na pytania sformułowane jako problemy badawcze, powinny nam dostarczyć hipotezy. W niniejszym opracowaniu, dotyczącym polityki edukacyjnej państwa postawiono określone hipotezy. Założono, że:

1. Polityka edukacyjna jest jednym z najważniejszych priorytetów polityki państwa.
2. Na realizację polityki edukacyjnej mają wpływ uwarunkowania polityczne, społeczne, ekonomiczne, międzynarodowe.
3. W latach 1989-2005 najważniejsze znaczenie miały zmiany strukturalne, komercjalizacja i uspołecznienie szkolnictwa.
4. Na rzecz edukacji działa wiele instytucji, podporządkowanych różnym ministerstwom.
5. Partie polityczne bardzo wiele uwagi poświęcają kwestiom polityki edukacyjnej.
6. Polityce edukacyjnej zagrażają problemy finansowe, demograficzne, bezrobocie, ubóstwo, przestępczość wśród nieletnich, brak perspektyw rozwoju dla młodzieży.
7. Społeczeństwo krytycznie odbiera wdrażane reformy oświatowe.

Praca składa się z sześciu rozdziałów i ma charakter teoretyczny.

W rozdziale pierwszym noszącym tytuł *Reforma ustrojowa państwa*, omówiono główne kierunki wprowadzanych zmian w państwie po 1989 roku: reformy polityczne, przemiany społeczne i reformy zasad gospodarczych. Przedstawiono również czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne oraz międzynarodowe uwarunkowania przeobrażeń ustrojowych. Wskazano na rok 1989, który był rokiem przełomowym zarówno dla Polski, jak i dla Europy, gdyż spowodował upadek państw socjalistycznych, a szczególnie Związku Radzieckiego oraz zmienił życie polityczne, społeczne i gospodarcze praktycznie wszystkich państw w regionie. Podkreślono, iż to Polska zapoczątkowała transformację ustrojową, w następstwie której przekształciła się w republikę demokratyczną, gdzie organa władzy wybierano w drodze wyborów powszechnych a gospodarka przekształciła się z gospodarki centralnie planowanej,

w gospodarce wolnorynkową, a polityka w sferze społecznej ukierunkowana została na budowę społeczeństwa obywatelskiego. Zaakcentowano w tym rozdziale także wpływ reform ustrojowych na politykę edukacyjną państwa polskiego.

Szczególną uwagę zwrócono na reformy polityczne, będące podstawą demokratycznego ustroju politycznego, opartego na pluralizmie politycznym (prawie do swobodnego zrzeszania się w ramach demokratycznego ładu ustrojowego w organizacjach społecznych, politycznych i zawodowych), wolności słowa, demokratycznym trybie powoływania przedstawicielskich organów władzy państwowej, niezawisłości sądów i ich ustawowych uprawnieniach kontrolnych w stosunku do innych organów, silnym i swobodnie wybranym samorządem terytorialnym.

W rozdziale drugim zatytułowanym *Teleologia celów polityki edukacyjnej państwa*, przybliżono aspekty pojęciowe, które są istotne dla współczesnego pojmowania polityki edukacyjnej. Zaprezentowano również uwarunkowania polityczne, społeczne, demograficzne, ekonomiczne, międzynarodowe mające wpływ na tworzenie i ostateczny kształt polityki edukacyjnej. Analiza uwarunkowań polityki edukacyjnej ma na celu określenie czynników wpływających na funkcjonowanie systemu edukacyjnego. Ponadto zwrócono uwagę na zmienny charakter polityki edukacyjnej i jej celów. Przedstawiono również strukturę zmian systemu edukacyjnego w kontekście edukacji społecznej.

Rozdział trzeci *Kierunki polityki edukacyjnej państwa* przedstawia politykę i strategię bezpieczeństwa narodowego. Szczególną uwagę zwrócono na kierunki i strategie edukacyjne realizowane w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i pierwszej dekadzie XXI wieku oraz założenia polityki edukacyjnej po 1999 roku, aktualnie wdrażane i realizowane na poszczególnych stopniach edukacyjnych. W rozdziale tym przedstawiono także zadania, jakie nałożono na instytucje szczególnie odpowiedzialne za edukację: ministerstwo, kuratorium oraz organy prowadzące w związku z realizowaną strategią i polityką edukacyjną. Szczególnie zaakcentowano rolę państwa w realizacji koncepcji reform, polityki edukacyjnej i programów modernizacyjnych, mających na celu poprawę sprawności, zapewnienie odpowiedzialności oraz zwiększenie efektywności szkół i uczelni. Przybliżono także społeczny odbiór wprowadzanych zmian do systemu edukacyjnego na progu XXI wieku.

W rozdziale czwartym zatytułowanym *Reforma edukacji narodowej* przedstawiono zmiany wprowadzone przede wszystkim w szkolnictwie wyższym. Zaprezentowano zakres reform w szkolnictwie wyższym państwowym, w tym resortowym, jak również w szkolnictwie wyższym niepublicznym. Szczególnie zaakcentowano komercjalizację

szkolnictwa wyższego, rozwój sieci szkół wyższych niepublicznych i konsekwencje tego typu zmian dla poziomu i jakości kształcenia w wyższych uczelniach.

Zwrócono także uwagę na zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego w wyniku wdrażania systemu bolońskiego. Ponadto przybliżono wpływ tych zmian na wybory młodych ludzi dotyczące kierunków studiów oraz podejmowania kolejnych stopni studiów: magisterskich i doktoranckich. Podkreślono, iż absolwenci szkół ponadgimnazjalnych mają możliwość wyboru różnorodnych kierunków studiów, jak również ich kontynuacji na poziomie magisterskim i doktoranckim. Jednakże po ukończeniu studiów wybory określonych kierunków studiów np. humanistycznych powodują problemy ze znalezieniem pracy. Młodzi ludzie zmuszeni są do opuszczenia Polski i szukania pracy poza jej granicami. Pozostając w Polsce niejednokrotnie decydują się na podjęcie jakiegokolwiek pracy.

W rozdziale piątym *Polityka edukacyjna w programach formacji politycznych*, przedstawiono programy trzech formacji politycznych: socjaldemokratycznych, konserwatywno – narodowych oraz agrarystycznych, które w analizowanym okresie powstawały i ewoluowały na polskiej scenie politycznej. Wybrano do analizy *Sojusz Lewicy Demokratycznej*, partii, która w 1991 roku stanowiła koalicję lewicowych ugrupowań, a od 1999 roku partię samodzielną, *Polskie Stronnictwo Ludowe* powstałe w tym samym czasie w wyniku połączenia ugrupowań ludowych, *Akcję Wyborczą „Solidarność”* skupiającą kilkadziesiąt ugrupowań prawicowych a powstała z inicjatywy NSZZ „Solidarność” w 1996 roku, *Prawo i Sprawiedliwość* powstałe w następstwie zmian na polskiej scenie politycznej w 2001 roku i w wyniku przeobrażeń prawicowej sceny politycznej, powstała w tym samym roku *Platformę Obywatelską* i *Ligę Polskich Rodzin*. Obecnie *Platforma Obywatelska* i *Prawo i Sprawiedliwość* są znaczącymi siłami politycznymi, a w analizowanym okresie partie te były partiami rządzącymi politycznie, a więc kreującymi politykę edukacyjną.

Rozdział szósty nosi tytuł *Obraz systemu edukacji narodowej na progu XXI wieku*. Omówiono w nim zakres polityczny i prawny systemu edukacji w Polsce po wdrażanych reformach analizowanego okresu. Przedstawiono perspektywy rozwoju polityki edukacyjnej w XXI wieku. Edukacja przygotowuje do pracy, tworząc i rozwijając umiejętności i kwalifikacje, dostosowane do potrzeb rynku pracy. W tym kontekście analizie poddano cele i funkcje, które ma do spełnienia system edukacji, a mianowicie: poznawcze, egzystencjalne oraz instrumentalne, w tym ekonomiczne. Cele poznawcze związane są z rozpoznawaniem procesów zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie. Funkcja egzystencjalna umożliwia rozumienie otaczającego świata i siebie. Ma także znaczenie w osiąganiu poczucia wyższej

wartości i podmiotowości przez ludzi. Cele instrumentalne podkreślają znaczenie edukacji w przygotowaniu ludzi do aktywności, w tym do aktywności zawodowej.

W rozdziale tym przedstawiono także instytucje odpowiedzialne za edukację zarówno publiczne jak i prywatne. Szczególnie zaakcentowano różnorodny charakter ich funkcjonowania w systemie oświatowym. Ponadto zwrócono uwagę na problematykę uczenia się przez całe życie.

Rozprawa, poświęcona polityce edukacyjnej państwa w okresie reformowania ustroju państwa polskiego, to obraz zachodzących przeobrażeń. Ukazane reformy edukacyjne miały szczególne znaczenie dla współczesnego stanu polskiego systemu edukacji. Wprowadzenie do szkół i uczelni zmian w systemie edukacji, w szerokim zakresie stało się szansą dla rozwoju edukacyjnego obywateli, poprzez przekazywanie młodym ludziom wiedzy i kształtowanie umiejętności niezbędnych do właściwych zachowań w sytuacjach spowodowanych zagrożeniami o zróżnicowanym podłożu. Celem pracy uczyniono również przedstawienie wyzwań, które wywierają wpływ na proces edukacji i roli edukowania społeczeństwa w nowych uwarunkowaniach cywilizacyjnych.

Polityka edukacyjna oraz reformowanie systemów oświaty jest przedmiotem badań również w Europie. Warto szczególnie zwrócić uwagę na skandynawskie reformy edukacyjne oraz wypracowane modele edukacji⁵. Systemy edukacyjne państw skandynawskich są na najwyższym poziomie i mają opinie jednych z najlepszych w Europie. Cechą charakterystyczną zwłaszcza duńskiego systemu szkolnego jest wysoki poziom kształcenia ustawicznego młodzieży i dorosłych, w tym kadry pedagogicznej, szeroka decentralizacja organizacji i zarządzania szkolnictwem, duża autonomia szkół zarządzanych przez władze lokalne, bezpłatne studia ze swobodnym dostępem dla wszystkich posiadających odpowiednie kwalifikacje⁶.

W celu ukazania problematyki polityki edukacyjnej państwa przeprowadzono analizę porównawczą piśmiennictwa badanego obszaru. W analizie teoretycznej wykorzystano analizę i syntezę w celu zestawienia i usystematyzowania treści terminologicznych. Do zbadania polityki edukacyjnej państwa zastosowano następujące metody badawcze, analizy: systemową, porównawczą, decyzyjną i behawioralną.

Przez podejście systemowe dokonano analizy systemu edukacji jako względnie jednolitej całości. Analiza systemowa jako metoda badawcza politologii umożliwiła ujęcie systemu

⁵ U. Blossing, G. Imsen, L. Meos, *The Nordic Education Model 'A Scholl for All' Encounters Neo – Liberal Policy*, Springer Science + Business Media, Dordrecht 2014; P. Hang, T.A. Schwandt, *Evaluating educational reforms Scandinavian perspectives*, 2003 Information Age Publishing Inc.

⁶ *Education Policy Outlook 2015, Making Reforms Happen*, OECD Publishing 2015, s. 215-217.

polityki edukacyjnej jako całości złożonej z elementów zależnych od siebie wzajemnie, jak i od owej całości oraz uwzględnienie ogółu warunków, w jakich realizowana jest polityka edukacyjna. Zastosowano analizę systemową średniego rzędu - gdyż dotyczy określonego podsystemu państwa: edukacji.

Zastosowanie metody analizy porównawczej polegało na porównywaniu koncepcji systemu edukacji w programach formacji politycznych oraz zawartych w nich założeń polityki edukacyjnej. Bezpośrednim celem badań porównawczych było ustalenie cech podobnych bądź tożsamyh oraz cech odróżniających programy polityczne pod względem założeń polityki edukacyjnej. Zastosowanie z kolei metody decyzyjnej wynikało z tego, że polega ona na kompleksowym traktowaniu polityki edukacyjnej w kontekście transformacji ustrojowej państwa z punktu widzenia partii rządzących, priorytetów polityki edukacyjnej, instytucji i ich działań podejmowanych na rzecz edukacji oraz procesu urzeczywistnienia polityki edukacyjnej za pomocą odpowiednio dobranych metod i środków. Metoda behawioralna to metoda analizowania realizacji polityki edukacyjnej przez kolejne rządy. W kontekście systemu edukacji zastosowanie tej metody wynikało z włączenia w tę sferę wielu instytucji, które są odpowiedzialne za edukację.

Ostatecznym celem zastosowanych procedur badawczyh było: zbieranie faktów z różnych źródeł informacji, analiza tych faktów głównie przez porównywanie, systematyzacja faktów (częściowa lub pełna), połączona z wnioskami *a posteriori* zmierzającymi do wykazania dynamizmu społecznego w postaci ustalenia zmian w systemie edukacji.

W pracy wykorzystano różne źródła informacji. Przede wszystkim literaturę przedmiotu. Na uwagę zasługują m.in. prace następujących autorów: Cz. Banach⁷, K. Błaszczyk⁸, A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski⁹, M.J. Szymański¹⁰, K. Denek¹¹, M. Dołbakowska, I. Słodkowska¹², M. Jarosz¹³, M. Kamińska-Juckiewicz¹⁴, M. Kocór¹⁵,

⁷ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; Cz. Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.

⁸ K. Błaszczyk, *Szkoła wobec zmian (1999-2003)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

⁹ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998; A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce: osiągnięcia, przemiany, dylematy*, IBE, Warszawa 1995; A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁰ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.

¹¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000; K. Denek, *Ku dobrej szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2005.

¹² I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 1997. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2004; I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006.

K. Konarzewski¹⁶, Cz. Kupisiewicz¹⁷, Z. Kwieciński¹⁸, T. Lewowicki¹⁹, R. Pachociński²⁰, R. Pawlak²¹, T. Pilch²², B. Śliwerski²³, S. Witek²⁴, M. Zahorska²⁵.

W pracy przytoczono również definicje polityki oświatowej, zawarte w opracowaniach wydanych po 1989 roku, jak też w literaturze przedmiotu z okresu II połowy XX wieku. Uwzględnienie literatury tego okresu wydaje się zasadne ze względu na to, że reformowanie systemu edukacji w czasie transformacji systemowej oparte było na wielu raportach omawiających stan polskiej edukacji w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. W raportach umieszczano więc elementy realizowanej ówczesnie polityki oświatowej oraz jej uwarunkowania. Stąd też zamieszczono definicje polityki oświatowej zawarte w pracach następujących autorów: Cz. Banach²⁶, J. Kuberski²⁷, Cz. Kupisiewicz²⁸, M. Pęcherski²⁹, R. Polny³⁰, J. Szczepański³¹, J. Wołczyk³².

Wykorzystano także akty prawne, regulujące funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce, czasopisma poświęcone problematyce edukacji oraz źródła internetowe.

¹³ M. Jarosz (red.), *Transformacja, elity, społeczeństwo*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2007.

¹⁴ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002.

¹⁵ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

¹⁶ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

¹⁷ Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, IBE, PWN, Warszawa 2006.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

¹⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 1994.

²⁰ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa 1999.

²¹ R. Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2004.

²² T. Pilch, *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

²³ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

²⁴ S. Witek, *Zarządzanie reformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*, PWN, Warszawa – Kraków 2000.

²⁵ M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

²⁶ Cz. Banach, *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, WSiP, Warszawa 1984.

²⁷ J. Kuberski, *Aktualne problemy polityki oświatowej*, KiW, Warszawa 1973.

²⁸ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.

²⁹ M. Pęcherski, *Polityka oświatowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

³⁰ R. Polny, *Wprowadzenie do teorii polityki oświatowej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1974.

³¹ *Raport o stanie oświaty w PRL*, przew. J. Szczepański, PWN, Warszawa 1973; J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.

³² J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, PWN, Warszawa 1970; J. Wołczyk, *Edukacja dla rozwoju: niektóre problemy polityki oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław - Warszawa 1973.

ROZDZIAŁ 1

REFORMA USTROJOWA PAŃSTWA

Transformację systemową w Polsce rozpoczęły obrady „Okrągłego Stołu”, trwające od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 roku. Uczestniczyła w nich strona rządowa (Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, Zjednoczone Stronnictwo Ludowe, Stronnictwo Demokratyczne, Stowarzyszenie „PAX”, Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych) oraz strona opozycyjno - solidarnościowa.

Przemiany objęły ustrój państwowy, życie polityczne, społeczeństwo i gospodarkę. Transformacja systemowa o charakterze ewolucyjnym doprowadziła do ustroju demokratycznego, społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki rynkowej. Oznaczała ona zbudowanie nowego systemu, stworzenie nowych zasad, norm, reguł i instytucji, dokonanie zmian w systemie prawa, uchwalenie nowej konstytucji, przeprowadzenie wolnych wyborów prezydenckich, parlamentarnych i samorządowych, powstanie nowych instytucji społeczeństwa obywatelskiego, partii politycznych, stowarzyszeń, związków pracodawców, zmianę sposobu działania związków zawodowych.

W. Szewczak zwrócił uwagę na fakt, iż proces transformacji systemowej w Polsce był bezprecedensowym w dziejach ludzkości, charakteryzował się wieloaspektowością i współzależnością przemian. Podkreślił szczególnie, że przemiany objęły praktycznie wszystkie sfery życia społecznego. Procesy zmian zachodziły w wielu sferach jednocześnie i nakładały się na siebie. Wzajemnie się warunkując, tworzyły podłoże dla innych, oddziaływały na siebie zwrotnie oraz wpływały na kolejne zmiany. Według tego autora „Transformacja systemowa nie była wiązką wzajemnie niepołączonych procesów linearnych zmian, ale niezwykle gęstą i skomplikowaną siecią współzależności i relacji wzajemnego warunkowania, pełną zapętleń, niejasnych i niejednoznacznych powiązań, a także wymieszania celów, środków i sprzecznych interesów grupowych”³³.

Od 1989 roku, a w szczególności w latach dziewięćdziesiątych, państwo autorytarne przekształcono w państwo demokratyczne, poprzez zmiany zasad ustrojowych, instytucji i mechanizmów systemu politycznego. Zasadę jednolitości władzy państwowej zastąpiono zasadą podziału władz, monopol partii komunistycznej zasadą pluralizmu politycznego,

³³ W. Szewczak, *Pomiar postępów demokratyzacji w państwach przechodzących transformację systemową*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 78.

zasadę suwerenności ludu pracującego miast i wsi zasadą suwerenności narodu, państwo prerogatywne z zasadą praworządności socjalistycznej zastąpiło państwo prawa.

Wprowadzono urząd prezydenta wyłanianego w wyborach powszechnych i bezpośrednich, oddzielono kompetencje władzy wykonawczej od kompetencji parlamentu, przy jednoczesnym wzmocnieniu roli rządu, wprowadzono dwuizbowość parlamentu oraz rozszerzono jego funkcję kreatywną i kontrolną, umocniono władzę sądowniczą. Usprawniono również procesy decyzyjne w celu zapewnienia sprawności i efektywności funkcjonowania systemu politycznego poprzez np. konstruktywne wotum nieufności, procedurę tworzenia rządu, możliwość rozwiązania parlamentu przez prezydenta, klauzulę zaporową w wyborach do Sejmu. Przywrócono instytucję samorządu w różnych formach, dokonano podziału kompetencji między władzą rządową i samorządową oraz podziału terytorialno-administracyjnego państwa.

Rozbudowano prawa i wolności człowieka i obywatela, przy zapewnieniu gwarancji ich przestrzegania zgodnie ze standardami europejskimi. Wyrazem umacniania się demokracji jest ograniczanie liczby i wzmacnianie liczących się partii politycznych, jak również podporządkowanie sił politycznych wynikom wyborów parlamentarnych, prezydenckich i samorządowych.

Podstawowym elementem i warunkiem przemian ustrojowych w kierunku demokracji było przyjęcie zasady pluralizmu politycznego, społecznego i gospodarczego. Na pozytywne aspekty procesu pluralizacji życia społecznego, politycznego i gospodarczego, pomimo prawnych i praktycznych problemów ustrojowych, zwraca uwagę M. Kruk, która podkreśla iż: „Główne elementy pozytywne to przede wszystkim fakt, że Polska wkroczyła na drogę normalnego, demokratycznego systemu rządów z wolnymi, konkurencyjnymi wyborami oraz parlamentem z większością i opozycją. Zaczęły obowiązywać nowe reguły, które w demokratycznym państwie rządzą wzajemnymi relacjami między siłami parlamentarnymi oraz między poszczególnymi władzami i organami państwa. W praktyce jednak pluralizm w sferze politycznej, zwłaszcza w obrębie systemu partyjnego, okazał się nadmiernie intensywny”³⁴.

W odniesieniu do procesu transformacji gospodarczej M. Dąbrowski wyodrębnił kilka wariantów przemian systemu gospodarczego - od bardzo radykalnego, poprzez radykalny, do stopniowego lub braku istotnych zmian systemowych. Wariant przyjętej przez Polskę transformacji w latach 1989-1991 określił jako radykalny. A scharakteryzował go

³⁴ M. Kruk, *Parlament w dobie transformacji*, [w:] M. Kruk, J. Wawrzyniak (red.), *Transformacja ustrojowa w Polsce 1989-2009*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011, s. 66.

następująco: „Radykalna ścieżka transformacji polegająca na przeprowadzeniu na samym początku stabilizacji makroekonomicznej oraz szerokiej liberalizacji, wewnętrznej i zewnętrznej, gospodarki, a następnie na rozpoczęciu (na ogół z pewnym opóźnieniem wynikającym z konieczności przygotowania odpowiednich aktów prawnych oraz stworzenia instytucji monitorujących) procesu prywatyzacji”³⁵.

W Polsce w 1989 roku rozpoczęła się przemiana państwa socjalistycznego i gospodarki planowej, w państwo demokratyczne i gospodarkę rynkową. Zdaniem J. Wilkina podstawą nowego ładu polityczno-gospodarczego są instytucje powołane przez Unię Europejską, co oznacza przechodzenie Polski do kapitalizmu europejskiego. Podkreślił podwójny wymiar transformacji pisząc: „W Polsce dokonuje się podwójna transformacja systemowa: do warunków gospodarki rynkowej i jednocześnie do specyficznych warunków Unii Europejskiej”³⁶.

1.1. Czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne oraz uwarunkowania międzynarodowe przeobrażeń ustrojowych

Zmiany systemowe w Europie Środkowo-Wschodniej należy analizować z punktu widzenia wieloaspektowych powiązań czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Analiza przejścia z systemu realnego socjalizmu do systemu demokratycznego i gospodarki rynkowej zdaniem J. Kleera wymaga uwzględnienia następujących okoliczności³⁷:

- czasu jako czynnika „popędzającego” przemiany społeczne, proces transformacji wymaga jednego, albo nawet dwóch pokoleń;
- szczególnej roli polityki i państwa, ze względu na to, że pełnią one funkcje kreacyjne w tworzeniu nowego systemu; a ponadto polityka wpływa pozytywnie na przemiany społeczne, ekonomiczne i nowy system instytucjonalny tzn. może je przyśpieszać, łagodzić napięcia, usuwać istniejące lub pojawiające się przeszkody;
- charakteru systemu demokratycznego z wolnością słowa, zgromadzeń, różnorodną i pluralistyczną prasą, telewizją, różnymi instytucjami demokratycznymi, który umożliwi społeczeństwu uzyskanie olbrzymiego spektrum informacji i wiedzy o przemianach;

³⁵ M. Dąbrowski (red.), *Polityka gospodarcza okresu transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 379.

³⁶ J. Wilkin, *Jaki kapitalizm, jaka Polska?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 20.

³⁷ J. Kleer, *Drogi do gospodarki rynkowej na marginesie doświadczeń transformacyjnych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Rosji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2003, s. 22-25, s. 41-42.

- powiązań zewnętrznych: sojuszu polityczno-militarnego w postaci Paktu Warszawskiego, sojuszu gospodarczego w postaci RWPG, charakter oraz siła pomocy i wsparcia przemian ze strony rozwiniętych państw gospodarki rynkowej, charakter reorientacji ekonomicznej – otwieranie gospodarki na zewnątrz.

W literaturze wskazywane są uwarunkowania obiektywne i subiektywne, wpływające na rolę i pozycję państwa na arenie międzynarodowej. Do najważniejszych wyznaczników zewnętrznych zaliczane są³⁸:

- środowisko międzynarodowe, a przede wszystkim najbliższe otoczenie, zorganizowane siły lub ugrupowania państw, zasady stosunków wzajemnych oparte na normach prawa lub ogólne zasady polityczne;
- aktualny układ sił między elementami struktury systemu międzynarodowego oraz tendencje występujące w tym systemie;
- przynależność (lub jej brak) państwa do ugrupowań integracyjnych–wojskowych i ekonomicznych;
- przewidywane reakcje państw należących do odrębnych ugrupowań militarnych, a także przewidywane reakcje sojuszników na podjęte przez dane państwo decyzje w oparciu o wyznaczniki wewnętrzne i subiektywną ocenę wyznaczników zewnętrznych.

W badaniach stosunków międzynarodowych stosowana jest tzw. analiza czynnikowa, której podstawą jest katalog czynników, jako zbiór determinant procesów w strukturach międzynarodowych. W. Malendowski wskazuje na dwie płaszczyzny występowania wyznaczników międzynarodowych, które wpłynęły na zmiany ustrojowe w Polsce. Zauważa, że „Uwzględniając rangę wyznaczników międzynarodowych przyczyniających się do transformacji należy przede wszystkim skupić się na światowym systemie socjalizmu (Wschód), którego Europa Środkowo-Wschodnia była integralną częścią. Drugą płaszczyznę występowania tych wyznaczników stanowi światowy system kapitalistyczny (Zachód)”³⁹.

Za najważniejszy czynnik rozwoju procesów transformacji uznał dezawuowanie i w końcu definitywne odrzucenie doktryny ograniczonej suwerenności państw realnego socjalizmu, czyli „doktryny Breżniewa”. Decydujące znaczenie miała rewizja polityki Związku Radzieckiego wobec państw wschodnioeuropejskich oraz oświadczenie rządu

³⁸ Z.J. Pietraś, *Wyznaczniki polityki zagranicznej*, [w:] A. Bodnar, W.J. Szczepański (red.), *Stosunki międzynarodowe. Problemy badań i teorii*, PWN, Warszawa 1983, s. 172.

³⁹ W. Malendowski, *Międzynarodowe wyznaczniki procesów transformacji w Europie Środkowo-Wschodniej – analiza czynnikowa*, [w:] Z. Błok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993, s. 19.

radzieckiego i przywódców ZSRR, NRD, Bułgarii, Węgier i Polski z 4 listopada 1989 roku. W oświadczeniu tym potępiono ingerencję w sprawy wewnętrzne Czechosłowacji a interwencję wojskową uznano za błędną i nieuzasadnioną. Autor ten eksponuje również rolę „pieriestrojki”, jako siły sprawczej rozpadu realnego socjalizmu. Stwierdza, iż „W pierwszej swojej fazie otwierała drogę do reform wschodnioeuropejskim elitom władzy. Następnie odblokowała ogromną energię społeczną ujawnioną w dążeniu do usunięcia struktur władzy totalitarnej i budowy ustroju demokratycznego. Z kolei skutkiem zainicjowanych w ten sposób pokojowych w większości rewolucji była erozja i likwidacja jednego z biegunów systemu bipolarnego. Nastąpiło załamanie się systemu dwubiegunowych stosunków międzynarodowych i zakończenie zimnej wojny”⁴⁰.

W związku z tym zasadnicze zmiany w ZSRR, wyzwalenie się państw środkowoeuropejskich spod wpływów radzieckich, rozpad obozu socjalistycznego, zlikwidowanie RWPG, rozwiązanie Układu Warszawskiego, jak również wsparcie polityczne i ekonomiczne Zachodu otworzyło drogę do rozpoczęcia procesu transformacji w Polsce. Usunięcie barier zimnowojennych umożliwiło realizację idei współpracy międzynarodowej państw postkomunistycznych, ze strukturami funkcjonującymi na kontynencie europejskim. Ważnym wyznacznikiem przemian systemowych w tym regionie Europy jest również rosnąca współzależność członków społeczności międzynarodowej, której źródłem jest internacjonalizacja życia politycznego, ekonomicznego i społecznego oraz globalizacja gospodarcza i polityczna. Do pozostałych wyznaczników należy zaliczyć kryzys totalitarnych ideologii, sukces zachodniej, liberalnej demokracji oraz rewolucję mikroelektroniczną, a przede wszystkim rozwój technologii informacyjnej, społeczeństwa informacyjnego.

Na proces transformacji ustrojowej w państwach Europy Środkowo-Wschodniej jako niezamierzony efekt polityki Michaiła Gorbaczowa zwróciła uwagę K. Trembicka, która w przeprowadzonej przez Gorbaczowa „pieriestrojce” zauważyła zmianę postawy ZSRR wobec państw sojuszniczych. Jej zdaniem jednym z zewnętrznych czynników demokratyzacji systemów politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej był kryzys formacji komunistycznej, a reforma systemu – „pieriestrojka” miała z socjalizmu stworzyć bardziej nowoczesną formę organizacji społeczeństwa. Podkreśliła ona fakt odrzucenia przez ZSRR ideologicznego mesjanizmu i bezwarunkowej obrony interesów sojuszników w imię

⁴⁰ Ibidem, s. 28.

solidarności klasowej, na rzecz obrony państwowych interesów Moskwy, odejście od stosunku podległego na rzecz suwerennego⁴¹.

Zdaniem A. Pacześniak priorytetem po 1989 roku dla społeczeństwa i elit politycznych było przyjęcie Polski do organizacji politycznych, militarnych i ekonomicznych Zachodu. Wynikało to z tego Jej zdaniem, że Polacy utożsamiali Europę z demokratycznym systemem politycznym, gospodarką rynkową, bogactwem i bezpieczeństwem. Pisze: „Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w 1989 r. szybko rozbudziła w Polsce dążenie do pełnego zintegrowania się z zachodnim światem. Pod nie do końca zdefiniowanymi i ukierunkowanymi hasłami <powrotu do normalności> i <powrotu do Europy> dokonywało się symboliczne zerwanie więzi z ZSRR i kierowanie się na Zachód, do którego Polska w swej kolektywnej pamięci, historycznej mitologii, kulturze politycznej i społecznej przynależała od lat. Europa nie oznaczała w tym okresie jedynie Unii Europejskiej”⁴².

I. Krzemiński ujął ten problem następująco: „Załamaniem się, a potem rozpad imperium sowieckiego oraz upadek ostoji totalitaryzmu marksistowskiego, czyli ZSRR – to w istocie zmieniło los Polski i wszystkich narodów, znajdujących się dotąd w orbicie sowieckiego władania. Otworzyło to powrót do Europy demokratycznej, liberalnej i kapitalistycznej, przecinając tak tragiczny podział na zniewolony Wschód i wolny Zachód europejski”⁴³.

T. Kowalik natomiast zwraca uwagę na uwarunkowania zewnętrzne, które nie sprzyjały polskim przemianom, mimo że Polska dobrze wykorzystała koniunkturę polityczną przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Za czynniki, które były niekorzystne uznał:

- ekonomiczna aura światowa, okres dominacji reaganizmu i thatcheryzmu;
- dominacja kapitału finansowego nad przemysłowym, która zmieniła charakter kompleksu władzy;
- zachwianie równowagi politycznej wywołanej słabością partii socjaldemokratycznych zachodniej Europy;
- „pułapka zadłużenia” zagranicznego, w której Polska znalazła się w wyniku polityki rządu Edwarda Gierka, modernizacji gospodarki w oparciu o kredyty zagraniczne, czego skutkiem było uzależnienie władz polskich od wierzycieli zagranicznych;

⁴¹ K. Trembicka, *Demokratyzacja systemów politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989-1990*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa...*, op. cit., s. 109.

⁴² A. Pacześniak, *Europeizacja polskich partii politycznych i systemu partyjnego – zarys problematyki*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa...*, op. cit., s. 270-271.

⁴³ I. Krzemiński, *Ustrojowa transformacja w oczach polskich socjologów. Wybór tekstów o transformacji*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989, koncepcja, wybór i komentarze I. Krzemiński*, Wydawnictwo Naukowe ŁOŚGRAF, Warszawa 2011, s. 9.

- trudności zjednoczenia Niemiec, które wyłączyły to państwo z europejskiej sceny politycznej, a skutkiem tego była utrata popularności niemieckiego modelu, bowiem najsilniejsza gospodarka niemiecka w Europie odchodziła do przeszłości⁴⁴.

Do wewnętrznych determinant przekształceń systemowych należy zaliczyć: ograniczenie pluralizmu w życiu gospodarczym metodami administracyjnymi, prymat polityki nad gospodarką, brak pełnego poparcia, większości społeczeństwa dla systemu „demokracji ludowej”, a w latach siedemdziesiątych powszechne rozczarowanie do tego systemu, stosowanie przez władzę terroru i represji, jako narzędzi utrwalania systemu, zmiana postaw politycznych robotników, chłopów i inteligencji, napięcia społeczno-polityczne (w latach 1956, 1970, 1976, 1980 o charakterze dramatycznym), kryzys gospodarczy końca lat osiemdziesiątych, zmiana aspiracji społeczeństwa przy braku zdolności innowacyjnych systemu realnego socjalizmu, niekorzystne dla PZPR rezultaty wyborów do Sejmu i Senatu⁴⁵.

T. Wallas wskazuje na przejęcie władzy w 1989 roku przez ugrupowania niekomunistyczne, jako główną przyczynę upadku systemu realnego socjalizmu. Uważa, iż „(...) Dzięki zdecydowanemu poparciu społeczeństwa oraz braku większego sprzeciwu ze strony sił związanych ze starym ustrojem i ich dekompozycją, stosunkowo szybko nastąpił demontaż instytucji i mechanizmów stanowiących główne filary autorytarnego reżimu”⁴⁶.

Czynniki te spowodowały faktyczne i formalne odrzucenie dominacji partii komunistycznej w życiu publicznym, poszerzenie swobód politycznych i ekonomicznych, decentralizację zarządzania państwem, rozwój samorządu terytorialnego, przeprowadzenie całkowicie wolnych wyborów organów samorządu terytorialnego, prezydenta i parlamentu w oparciu o zdemokratyzowane prawo wyborcze, wprowadzenie mechanizmów rynkowych w gospodarce⁴⁷.

Autor ten zwrócił również uwagę na specyfikę polskiego społeczeństwa, które widziało niedostatki obecnego systemu politycznego i ekonomicznego, a jednocześnie pozytywne aspekty demokracji i wolności. Wskazuje przy tym na następujące uwarunkowania budowania demokracji w okresie transformacji systemowej:

- fakt obalenia reżimu PZPR pod hasłem budowy demokracji i szybkiego dojścia do wolnego rynku, co najczęściej kojarzono ze wzrostem dobrobytu;

⁴⁴ T. Kowalik, *Intelektualne źródła polskiej transformacji*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany...*, op. cit., s. 150-151.

⁴⁵ K. Robakowski, *Wewnętrzne determinanty przekształceń systemowych*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce...*, op. cit., s. 31-35.

⁴⁶ T. Wallas, *Demokracja czy autorytaryzm*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce...*, op. cit., s. 48.

⁴⁷ *Ibidem*.

- pragnienie usunięcia „żelaznej kurtyny” i integracji z demokracjami zachodnimi, kojarzonymi z dobrze prosperującą i zaspokajającą ludzkie potrzeby gospodarką;
- konieczność oparcia transformacji na szerokiej bazie społecznej, zapewnienie szerokiego poparcia dla transformacji w wyniku prodemokratycznych reform, przede wszystkim poprzez zniesienie cenzury, przeprowadzenie wolnych wyborów, wprowadzenie wolności zrzeszania się⁴⁸.

W. Trzeciakowski uważa, że wybór polityki ekonomicznej i strategii wzrostu gospodarki w 1989 roku wynikał z następujących okoliczności i uwarunkowań⁴⁹:

- odziedziczenia gospodarki zadłużonej, zewnętrznie i wewnętrznie, z zużytym i przestarzałym majątkiem produkcyjnym, ze zdewastowanym środowiskiem naturalnym;
- rozpadu rynku RWPG, który wymusił zmianę kierunków handlu zagranicznego ze Wschodu na Zachód, co związane było z trudnościami pokonania bariery słabej konkurencyjności i bariery protekcji rynków Europy Zachodniej;
- zindoktrynowania przez komunizm społeczeństwa, które potępia otwarte bezrobocie, toleruje bezrobocie ukryte oraz akceptuje ideę sprawiedliwości społecznej jako tożsamą z zasadą egalitaryzmu. „W warunkach wprowadzania demokracji ta społeczna mentalność, połączona z aspiracjami i nadziejami na szybkie osiągnięcie stopy życiowej krajów kapitalistycznych, stwarza groźbę wybuchu części sfrustrowanego społeczeństwa”⁵⁰.

P. Glikman i A. Lipowski kierują uwagę również na dziedzictwo systemu gospodarczego realnego socjalizmu, który generował, a nawet kumulował wiele dysproporcji strukturalnych. W związku z tym wskazali 10 czynników sprawczych ze sfery własnościowo-organizacyjnej, makrofinansowej i mikroregulacyjnej⁵¹:

- dominującą w przemyśle własność państwową;
- wysoką koncentrację organizacyjną przemysłu przetwórczego;
- chroniczne i powszechne niedobory, zwłaszcza w obrocie zaopatrzeniowym;
- brak swobody wejścia i wyjścia;

⁴⁸ Ibidem, s. 54.

⁴⁹ W. Trzeciakowski, *Teoretyczne przesłanki i założenia transformacji systemowej polskiej gospodarki*, [w:] *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, pr. zb. pod kier. nauk. M. Belki i W. Trzeciakowskiego, t. 1, Wydawnictwo POLTEKST, Warszawa 1997, s. 49-50.

⁵⁰ Ibidem, s. 50.

⁵¹ P. Glikman, A. Lipowski, *Przewycięzanie dysproporcji makrostrukturalnych w okresie transformacji* [w:] *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, pr. zb. pod kier. nauk. M. Belki i W. Trzeciakowskiego, t. 2, Wydawnictwo POLTEKST, Warszawa 1997, s. 14.

- preferencje dla inwestycji rozwojowych kosztem inwestycji modernizacyjnych;
- powszechny protekcjonizm wraz z priorytetem dla produkcji antyimportowej;
- priorytet dla sfery materialnej kosztem usług niematerialnych;
- zniekształcenia szeroko pojętych cen (realnie ujemna stopa procentowa, dotacje *versus* wysoki podatek obrotowy, przewartościowany kurs, usztywnione stawki płac, cen produktów i marż);
- przetargowo-uznaniowy charakter mechanizmu nakazowo-rozdzielczego kształtowania przydziałów materiałowych, przydziałów dewiz oraz nakładów inwestycyjnych;
- priorytety polityczno-militarne w ramach RWPG i Układu Warszawskiego.

P. Glikman pisze o konieczności reformowania gospodarki, jako wyniku niewydolności centralistycznego kierowania gospodarką, funkcjonowania systemu sprzecznego z zasadami ekonomicznej racjonalności i opartego na nierynkowej alokacji zasobów. Uważa, iż należy uwzględnić niedostosowanie potencjału produkcyjnego, ukształtowanego w warunkach gospodarki sterowanej centralnie, do struktury popytu otwartej gospodarki rynkowej. Wsuwa pogląd, że „proces transformacji można określić jako proces sukcesywnego dostosowania obu tych zmiennych, za jego moment końcowy zaś uznać stan, w którym ich relacja będzie zbliżona do istniejącej w ustabilizowanej gospodarce rynkowej”⁵².

M. Frybes i P. Michel stwierdzają, że w przypadku Polski proces przemian związany był bezpośrednio ze stopniowym załamywaniem się, kwestionowaniem i ostatecznie upadkiem trzech mitów: „Solidarności”, „jedności politycznej” i „wspólnoty narodowej”. Piszą, że „Upadek komunizmu był przede wszystkim efektem wyczerpania się fundamentalnej logiki, na której system ten się opierał i której istotą był zamiar wprowadzenia w życie określonej utopii odpowiadającej teoretycznie interesowi ogółu. Nie chodzi tu o pomniejszanie historycznej roli różnych ruchów kontestacji, ale o podkreślenie faktu, iż różnorakie formy oporu wobec komunizmu, aby być skuteczne, musiały z czasem przyjąć niektóre z cech konstytutywnych zwalczanego przez siebie systemu”⁵³.

Transformacja systemu politycznego polegała na zbudowaniu systemu demokratycznego oraz społeczeństwa obywatelskiego opartego na zasadzie wolnej gry sił politycznych. K. Borowczyk pisze, że „Elementem pośrednim, umożliwiającym taką zmianę

⁵² P. Glikman, *Reprodukcja majątku trwałego*, [w:] P. Glikman, M. Kabaj, T. Muszkiet, *Ciągłość i transformacja gospodarki. Zasoby kapitału, pracy, energii i ich wykorzystanie do 2000-2010*, Wydawnictwo KeyText, Warszawa 1997, s. 18.

⁵³ M. Frybes, P. Michel, *Po komunizmie. O mitach w Polsce współczesnej. Wstęp*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany...*, op. cit., s. 34.

społeczną, było kształtowanie się logiki społeczeństwa partycypacyjnego zmierzającego do ograniczonej demokracji przez samoograniczenie się władzy. Regulacje prawne, łącznie ze zmianą Konstytucji ugruntowały nowy system demokracji parlamentarnej na płaszczyźnie instytucjonalnej, jak również w sferze świadomości <biorców> nowych jakościowo cech systemowych⁵⁴.

Jednym z przejawów transformacji systemowej było zastąpienie systemu partyjnego z partią hegemoniczną, systemem pluralistycznym opartym na konkurencji. M. Grabowska określa tę zmianę, jako zmianę kompleksową wynikającą z:

- negocjacji przed Okrągłym Stołem i przy Okrągłym Stole;
- wyniku wyborów 4 czerwca 1989 roku – autonomizacja partii podporządkowanych, rozbitcie ich koalicji z PZPR, utworzenie z nimi koalicji przez opozycję, powołanie rządu Tadeusza Mazowieckiego;
- uruchomienia przemian gospodarczych, które generowały i generują przemiany społeczne;
- zmiany relacji między państwem a Kościołem;
- zmiany kulturowej – zanik ideologii marksistowskiej, rozwój ideologii chadeckich, narodowych i radykalnie prawicowych, otwarcie kraju na przekazy kulturowe z Zachodu, umasowienie nowych mediów⁵⁵.

J. Wawrzyniak stwierdza, że transformację ustrojową w Polsce zapoczątkowała nowelizacja Konstytucji PRL z 7 kwietnia 1989 roku. Uznaje, że umożliwiła ona dalsze przekształcenia ustrojowe, stąd też faktycznie zapoczątkowała legalną drogę transformacji ustroju, była impulsem do przeobrażeń ustrojowych, zwłaszcza po wyborach z 4 i 18 czerwca 1989 roku. Podkreśla rolę tych wyborów jako przyczyny zmian: „To właśnie wybory były bezpośrednią przyczyną zmian, które w konsekwencji rozpoczęły najgłębszą od 1944 r. transformację ustrojową we wszystkich sferach rzeczywistości społecznej. Dzięki nim możliwe stały się dalsze przekształcenia konstytucyjne, już bez wątpliwości dające się interpretować jako elementy systemu państwowego określanego mianem kapitalizmu bądź – nieco bardziej analitycznie – jako demokracja pluralistyczna i gospodarka wolnorynkowa⁵⁶”.

⁵⁴ K. Borowczyk, *Transformacja systemu partyjnego*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce...*, op. cit., s. 73.

⁵⁵ M. Grabowska, *Partie i systemy partyjne w demokracjach a przypadek Polski*, [w:] M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 62.

⁵⁶ J. Wawrzyniak, *Nowelizacja Konstytucji PRL z 7 kwietnia 1989 roku – początek transformacji (refleksje prawnopolityczne)*, [w:] M. Kruk, J. Wawrzyniak (red.), *Transformacja ustrojowa w Polsce...*, op. cit., s. 20.

Odradzanie się w latach osiemdziesiątych zainteresowania problematyką społeczności lokalnych, było reakcją na nadmierny centralizm polityczny i gospodarczy. Zwolennicy upodmiotowienia konkretnych społeczności lokalnych i przekazania im pewnej autonomii, jako alternatywy istniejącego ustroju władz lokalnych, oczekiwali nowych regulacji prawnych w tej kwestii. Zwracano uwagę na niską aktywność rad narodowych i ich niewydolność organizacyjną, konflikty przy obsadzaniu stanowisk administracyjnych, konieczność odsunięcia od władzy dotychczasowych decydentów. Potrzebę nowej regulacji ustrojowej władz lokalnych uzasadniano dwoma argumentami:

- reforma miała umożliwić rzeczywiste upodmiotowienie obywateli;
- reforma miała przełamać monopol lokalnej nomenklatury związanej z poprzednim układem politycznym⁵⁷.

Przemiany ustrojowe po 1989 roku uwarunkowane były czynnikami obiektywnymi (systemowymi i strukturalnymi) oraz subiektywnymi (świadomościowymi). Między nimi dochodzi do sprzężenia zwrotnego, na które zwraca uwagę A. Sosnowski: „Z jednej strony wskazuje się na podstawowe kierunki przemian świadomości naszego społeczeństwa w okresie po drugiej wojnie światowej, szczególnie w dekadzie lat osiemdziesiątych, mające wpływ na zmiany strukturalne – systemu politycznego, administracyjnego i gospodarczego lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Z drugiej strony dostrzega się wpływ przemian systemowych na wielowymiarowość zmian postępujących w rodzimej tkance społecznej”⁵⁸.

Podkreśla on ewolucję świadomości jednostkowej i społecznej Polaków. Transformację postrzega, jako proces budowania otwartego społeczeństwa europejskiego, ograniczania centralizmu w życiu społecznym na rzecz lokalności „małych ojczyzn”, przemianę świadomości „od skostniałego tradycjonalizmu i zaściankowości po otwartość i euro entuzjizm”⁵⁹.

Natomiast J. Reykowski podkreśla, że proces transformacji systemowej wynika z określonej sytuacji historycznej, na którą oddziaływały następujące okoliczności:

- wpływy zaawansowanych cywilizacyjnie krajów dysponujących wielką potęgą ekonomiczną, militarną i ideologiczną;
- aspiracje i możliwości polskiego społeczeństwa;

⁵⁷ P. Wieczorek, *Proces przemian demokratycznych i ich wpływ na system instytucji ustrojowych w Polsce*, [w:] *Prawo i społeczeństwo obywatelskie*, Warszawa 1990, s. 28.

⁵⁸ A. Sosnowski, *Wyznaczniki zmiany społecznej: Młodzież – Społeczność – Transformacja*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002, s. 9.

⁵⁹ *Ibidem*.

- decyzje i wybory grup przywódczych, czyli „organizatorów ładu społecznego”⁶⁰.

Oznacza to niewątpliwie, że przeobrażenia ustrojowe w danym państwie i społeczeństwie uzależnione są od wpływów zewnętrznych.

Z kolei na wewnętrzne uwarunkowania przeobrażeń ustrojowych zwracają uwagę R. Nazar i S. Popławski. Podkreślają, iż: „proces transformacji systemowej w Polsce w swym przebiegu, obok determinant globalno-cywilizacyjnych i zewnętrzno-politycznych, ma swoje wewnętrzne uwarunkowania, wśród których istotną rolę pełni świadomość społeczno-aksjologiczna. Świadomość ta ma swą wewnętrzną strukturę. Różnicującymi ją czynnikami są różnorodne elementy struktury społecznej”⁶¹.

Postrzegają proces transformacji systemowej, jako proces społeczny, który przebiegał z udziałem kilku pokoleń, których świadomość miała wpływ na dokonania i problemy procesu transformacji. Pokoleniowa perspektywa oznacza odkładanie się w świadomości społecznej przekonań, wartości, tradycji i postaw, które przekazywane są w procesie socjalizacji, wychowania rodzinnego, szkolnego, kościelnego. Ta świadomość społeczno-aksjologiczna, będąc podłożem procesów społecznych, ma zdaniem tych autorów wpływ na kierunek, tempo i jakość tych procesów.

Natomiast L. Balcerowicz, autor przemian gospodarczych, strategii przechodzenia do gospodarki rynkowej, dokonał analizy warunków początkowych, mających wpływ na tempo i wyniki transformacji gospodarczej. Podkreślił szczególnie nierynkowy system, zdominowany przez sektor państwowy, pozbawiony konkurencji, ze zdeformowanymi cenami, niewymienialną walutą, obciążony nieefektywnym państwem socjalnym. Do cech polskiej gospodarki, odziedziczonych po ustroju socjalistycznym, zaliczył również strukturę gospodarczą o wysokim udziale przemysłu i niskim udziale usług oraz strukturę kapitału ludzkiego, z porównywalnym do zachodniego poziomem ogólnego wykształcenia, ale brakiem specjalistów w dziedzinach związanych z gospodarką rynkową (marketing, bankowość, nowoczesna księgowość).

Ponadto zdaniem L. Balcerowicza elementami dziedzictwa przeszłości były katastrofalna sytuacja makroekonomiczna, ogromny dług zagraniczny, większy zakres decentralizacji, wyjątkowo silna pozycja pracobiorców i formalnie prywatne rolnictwo. Uznał, iż konieczność eliminacji problemów odziedziczonych przez Polskę doprowadziła do

⁶⁰ J. Reykowski, *Pułapki demokratycznej transformacji*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2005, s. 30.

⁶¹ R. Nazar, S. Popławski, *Transformacja i wartości. Aksjologiczne aspekty procesu transformacji w pokoleniowej perspektywie*, [w:] W. Kaczoń, S. Popławski (red.), *Transformacja i wartości. Aksjologiczne aspekty transformacji ustrojowej w Polsce*, Wydawnictwo WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997, s. 129-130.

koncepcji docelowego systemu gospodarki. Dowodził, że „Koncepcja docelowego systemu była oparta na założeniu, że uzyskaną w 1989 r. wolność polityczną należy wykorzystać w celu wprowadzenia w Polsce takiego ustroju, który spośród wszystkich empirycznie możliwych stwarza najlepsze warunki dla szybkiego, długofalowego rozwoju gospodarczego”⁶².

1.2. Reforma zasad gospodarczych

W 1989 roku rozpoczęła się również transformacja gospodarcza, czyli przejście od gospodarki sterowanej centralnie, do gospodarki rynkowej. Nowy ład ekonomiczny zawarto w planie konsolidacji gospodarki narodowej, jednym z dokumentów, który powstał w wyniku obrad Okrągłego Stołu. Wymieniono w nim sześć zasad prowadzących do nowego ładu ekonomicznego⁶³:

- rozwój samorządności i partycypacji pracowniczej;
- swobodne kształtowanie się struktury własnościowej;
- rozwój stosunków rynkowych i konkurencji;
- likwidowanie pozostałości systemu nakazowo-rozdzielczego i ograniczanie planowania centralnego do kształtowania polityki gospodarczej państwa, realizowanej za pomocą narzędzi ekonomicznych;
- jednolita polityka finansowa wobec przedsiębiorstw;
- podporządkowanie mechanizmów selekcji kadr kierowniczych w przedsiębiorstwach kryterium kompetencji fachowych.

Momentem wyznaczającym przełom gospodarczy było uchwalenie przez Sejm Ustawy z dnia 23 grudnia 1988 roku o działalności gospodarczej, która wprowadzała swobodę zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej. Przyczyniła się ona do powstawania wielu prywatnych przedsiębiorstw. Proces transformacji gospodarczej oznaczał podjęcie wielu działań związanych przede wszystkim z przekształceniami własnościowymi, uwolnieniem cen wyrobów i usług spod kontroli państwa, reformami systemu podatkowego, bankowego i ubezpieczeniowego oraz restrukturyzacją gospodarki.

Celem przemian gospodarczych była gospodarka rynkowa charakteryzująca się dominacją własności prywatnej, zdecentralizowaną organizacją gospodarki, swobodą prowadzenia prywatnej działalności gospodarczej przez obywateli, regulowaniem procesów

⁶² L. Balcerowicz, *Wolność i rozwój. Ekonomia wolnego rynku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 386.

⁶³ T. Kowalik, *www. POLSKA TRANSFORMACJA. PL*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009, s. 50.

gospodarczych przez mechanizm rynkowy, popyt i podaż, zmiennymi cenami ustalonymi przez rynek oraz funkcjonowaniem wielu podmiotów gospodarczych na zasadach konkurencji.

Ważnymi etapami wprowadzania przełomu gospodarczego były:

- wejście w życie ustawy o działalności gospodarczej z udziałem podmiotów zagranicznych – 1 stycznia 1989 roku;
- uchwalenie ustawy Prawo Bankowe oraz ustawy o Narodowym Banku Polskim – 31 stycznia 1989 roku;
- uchwalenie ustawy o gospodarce finansowej przedsiębiorstw państwowych – 31 stycznia 1989 roku;
- dokonanie głębokich zmian ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych (CIT) – 31 stycznia 1989 roku;
- uchwalenie przez Sejm nowego prawa dewizowego – 15 lutego 1989 roku;
- uchwalenie tzw. Ustawy indeksacyjnej – 31 lipca 1989 roku;
- przyjęcie ustawy o szczególnych zasadach planowania gospodarczego – 16 listopada 1989 roku;
- przyjęcie 27 grudnia 1989 roku dziesięciu ustaw składających się na plan Balcerowicza, wejście w życie planu – 1 stycznia 1990 roku;
- przyjęcie kilku ustaw jako uzupełnienie Planu Balcerowicza – 24 lutego 1990 roku;
- przyjęcie ustawy o komunalizacji mienia państwowego – 10 maja 1990 roku;
- uchwalenie ustawy o prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych – 13 lipca 1990 roku;
- przyjęcie ustawy o działalności ubezpieczeniowej – 28 lipca 1990 roku;
- uchwalenie ustawy o przejęciu majątku PZPR – 9 listopada 1990 roku;
- 5 grudnia 1990 roku wejście w życie ustawy z 29 września 1990 roku o zmianie ustawy o gospodarce gruntami i wywłaszczaniu nieruchomości;
- uchwalenie ustawy o zniesieniu i likwidacji niektórych funduszy m.in. Funduszu Obsługi Zadłużenia Zagranicznego – 14 grudnia 1990 roku;
- powstanie Giełdy Papierów Wartościowych – 12 kwietnia 1991 roku;
- wprowadzenie powszechnego podatku dochodowego od osób fizycznych – ustawą z dnia 26 lipca 1991 roku;
- uchwalenie ustawy o narodowych funduszach inwestycyjnych i ich prywatyzacji – 30 kwietnia 1993 roku;

- wprowadzenie podatku od towarów i usług (VAT) oraz podatku akcyzowego – ustawą z dnia 8 stycznia 1993 roku;
- denominacja złotego (1 nowy złoty zastąpił 10000 starych złotych) – 1 stycznia 1995 roku;
- wprowadzenie czterech reform: administracyjnej (ustawa z dnia 24 lipca 1998 roku), emerytalnej (1 stycznia 1999 roku), oświatowej (ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku) i zdrowotnej (ustawa z dnia 1 stycznia 1999 roku);
- wejście Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku. Datę tę uznaje się symbolicznie za zakończenie transformacji gospodarczej w Polsce. Uznano, że gospodarka ma charakter rynkowy i może sprostać konkurencji na rynku europejskim.

Zasadniczą rolę w procesie transformacji gospodarczej odegrał plan Balcerowicza, czyli program reform gospodarczych, przygotowanych przez wicepremiera i ministra finansów Leszka Balcerowicza. Strategicznymi celami tego programu były: stabilizacja gospodarki, w tym zahamowanie wzrostu cen i zmiana systemu społeczno-gospodarczego tzn. prywatyzacja gospodarki i urynkowienie. Realizacja planu Balcerowicza stworzyła podstawy gospodarki rynkowej i doprowadziła do stabilizacji kursu wymiany walut, kształtowania się cen rynkowych, wewnętrznej wymienialności złotego, zlikwidowania dolaryzacji gospodarki, stworzenia rynku konsumenta, otwarcia gospodarki na zewnątrz, umorzenia przez Kluby Paryski i Londyński części długu i wynegocjowania pomocy bezzwrotnej i kredytowej z zagranicy.

Program stabilizacyjny po stronie podażowej zawierał następujące zadania⁶⁴:

- uwolnienie cen kolejnych grup dóbr konsumpcyjnych i zaopatrzeniowych;
- zniesienie lub głęboka redukcja dotacji państwa do cen żywności, energii, surowców;
- szeroka liberalizacja handlu zagranicznego – otwarcie rynku na towary z eksportu miało na celu demonopolizację rynku i obniżanie kosztów produkcji;
- zniesienie „resztek” centralnego sterowania obrotem towarów zaopatrzeniowych i tzw. obowiązkowego pośrednictwa.

Po stronie popytowej wprowadzono regulacje ograniczające wpływ pieniądza na rynek zarówno w sferze gospodarstw domowych, jak i przedsiębiorstw. Wprowadzono umiarkowaną wysokość progresywnego podatku od wynagrodzeń dla wszystkich zatrudnionych, obniżono wskaźnik indeksacji płac, wprowadzono wysokie bieżące oprocentowanie wszystkich umów kredytowych, także zawartych w przeszłości.

⁶⁴ M. Bałtowski, M. Miszewski, *Transformacja gospodarcza w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 188.

W przedsiębiorstwach państwowych wprowadzono podatek od ponadnormatywnych wynagrodzeń, podwyższono obciążenia z tytułu tzw. dywidendy poprzez urealnienie wartości środków trwałych na dzień 1 stycznia 1990 roku i częściową zmianę zasad pobierania jej.

We wszystkich przedsiębiorstwach podjęto następujące działania⁶⁵:

- uporządkowanie stosunków kredytowych (tzn. urealnienie kosztów kredytu) oraz drastyczne ograniczenie dostępności kredytów preferencyjnych, niskoprocentowanych;
- podwyższenie podstawowej stawki podatku obrotowego o 5 pkt procentowych, rozszerzenie zakresu jego poboru oraz ujednoczenie stawek;
- eliminacja większości ulg i zwolnień podatkowych, bardzo popularnych w końcu lat 80.;
- podwyższenie składki na ubezpieczenia społeczne z 38% do 43% i wprowadzenie składki na Fundusz Pracy w wysokości 2%.

W. Wilczyński przyczyn tzw. terapii szokowej upatruje w konieczności połączenia operacji antyinflacyjnej z rozwiązaniami systemowymi. Jego zdaniem wynikało to z konieczności powstrzymania anarchizacji stosunków gospodarczych, w tym pieniężnych, celowości połączenia działań antyinflacyjnych ze zrównoważeniem rynku oraz wprowadzenia jako rozwiązania systemowego mechanizmu rynkowego. Zauważa, iż: „Polski program rządowy, którego realizacja zaczęła się w styczniu 1990 roku, przyjął taktykę terapii szokowej, tzn. zrealizowania przynajmniej dwóch zadań: zahamowania inflacji i uruchomienia mechanizmu rynkowego – bezzwłocznie - w jak najkrótszym czasie, niejako jednym uderzeniem”⁶⁶.

Reforma systemu bankowego polegała na umocnieniu pozycji Narodowego Banku Polskiego, sprzedaży banków państwowych i tworzeniu banków niepaństwowych. Banki spółdzielcze i małe banki prywatne przejmowane były przez banki krajowe, a z kolei w proces przejmowania zagrożonych bankructwem banków krajowych zaangażowane były banki zagraniczne, które w ten sposób wchodziły na rynek polski. Natomiast zmiany strukturalne w sektorze banków państwowych polegały na ich prywatyzacji i poddaniu ich konsolidacji (odgórnie narzuconej). A. Zaguła zmiany strukturalne w polskim sektorze bankowym charakteryzuje w następujący sposób: „Powstanie gospodarki rynkowej, a w jej ramach reaktywowanie rynku kapitałowego, przyczyniło się do powstania nowoczesnego

⁶⁵ Ibidem, s. 189.

⁶⁶ W. Wilczyński, *Ekonomia i polityka gospodarcza okresu transformacji, Wybór prac z lat 1991-1995*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1996, s. 23-24.

rynku kontroli przedsiębiorstw. Procesy zmian strukturalnych w bankowości polskiej, dokonujące się na rynku kontroli przedsiębiorstw, polegają głównie na fuzjach i przejęciach, w tym na przejęciach prywatyzacyjnych⁶⁷.

Przemiany własnościowe polegały na sprzedaży państwowych zakładów przemysłowych, sklepów, ziemi po zlikwidowanych Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Majątek państwowy był przekazywany samorządom lokalnym, czego efektem było zmniejszanie udziału państwa w obszarze działalności gospodarczej. Przemiany własnościowe poprawiały konkurencyjność gospodarki oraz zwiększały efektywność gospodarowania, a także ograniczały bezpośredni nadzór państwa nad działalnością gospodarczą. Następowala również reprivatyzacja, polegająca na przekazywaniu znacjonalizowanego majątku dawnym właścicielom, spadkobiercom, organizacjom społecznym i religijnym.

Proces restrukturyzacji gospodarki w zakresie zatrudnienia, majątku, finansów i organizacji polegał na unowocześnianiu produkcji, wprowadzaniu nowych technologii, zwiększaniu udziału w strukturze produkcji gałęzi i branż wytwarzających środki konsumpcji. Wymiar przestrzenny restrukturyzacji oznaczał powiązanie lokalizacji z poziomem zagospodarowania regionów. Aby zlikwidować monopolizację gospodarki, dominację dużych przedsiębiorstw skoncentrowanych na wybranych obszarach, rozpoczęto proces demonopolizacji, poprzez uchwalenie przez Sejm ustawy nakazującej rozdzielanie dużych przedsiębiorstw. Stworzono w ten sposób warunki do rozwoju wolnej konkurencji. Za bardzo udane przedsięwzięcie okresu transformacji uznano utworzenie giełdy ze względu na jej wpływ na rozwój konkurencji, rozwój nowych technologii oraz procesy restrukturyzacji.

Warto jednak zauważyć, że w procesie transformacji gospodarczej wskazywano również na zagrożenia związane z tym procesem jak: bankructwo przedsiębiorstw państwowych, wzrost poziomu bezrobocia, spadek płac i zubożenie społeczeństwa. Przeciwnicy zastosowanego w Polsce wariantu wstrząsowego akcentowali ponadto dyskryminowanie sektora państwowego i spółdzielczego, brak elastyczności w realizacji programu zmian, zbyt restrykcyjną politykę fiskalną, kredytową i dochodową, nieograniczony import dóbr konsumpcyjnych. Wskazywano bariery rozwoju w przebiegu procesu transformacji takie jak⁶⁸:

⁶⁷ A. Zaguła, *Zmiany strukturalne polskiego sektora bankowego a jego efektywność*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Spoleczna gospodarka rynkowa*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2010, s. 88.

⁶⁸ K.A. Wojtaszczyk (red.), *Wiedza o społeczeństwie*, WSiP, Warszawa 1998, s. 138.

- bariera rynku – brak dostatecznie rozwiniętych instytucji rynkowych, niekorzystna struktura produkcji, niedostateczne zmiany własnościowe;
- bariera kadrowa – słabe przygotowanie kadr menedżerskich, słaba znajomość i niepełne rozumienie nowych zasad ekonomicznych, zbyt wolna przebudowa mentalności społecznej;
- bariera kapitałowa – brak kapitału na modernizację przedsiębiorstw, przekształcenia własnościowe i proces prywatyzacji;
- bariera nie rozwiniętej w wystarczającym stopniu infrastruktury.

M. Syrek wyróżnia następujące utrudnienia i bariery w procesie prywatyzacji i urynkowania gospodarki⁶⁹:

- bariery biurokratyczne (biurokracja i opieszałość urzędników, nadmierne wydatki państwa na administrację państwową i terenową, brak kompetencji wojewodów);
- bariery prawne (brak regulacji prawnych własności nieruchomości, niejasność przepisów i sprzeczności w nich, niestabilność regulacji prawnych, brak przepisów wykonawczych);
- bariery ekonomiczno-finansowe (brak zasobów gotówkowych pracowników, niedostateczny napływ kapitału zagranicznego, trudna sytuacja ekonomiczna przedsiębiorstw, zbyt skomplikowane procedury wyceny majątku, brak kredytów i zbyt wysokie ich oprocentowanie);
- bariery systemowe i społeczno-psychologiczne (przyzwyczajenia ludzi do bezpieczeństwa socjalnego i ekonomicznego, postawy roszczeniowe, egalitaryzm, lekceważenie prawa i degradacja etyki gospodarczej, prywatyzacja, konsumeryzm wąsko pojęty, degeneracja indywidualnej przedsiębiorczości, itp.).

Przeprowadzenie reform gospodarczych spowodowało zjawiska zarówno pozytywne, jak i negatywne (koszty ekonomiczne i społeczne). Zestawienie najważniejszych skutków gospodarczo-społecznych przedstawia tabela 1.1.

⁶⁹ M. Syrek, *Gospodarka rynkowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 176-177.

Tabela 1.1. Skutki ekonomiczno-społeczne przemian gospodarczych.

Zjawiska pozytywne	Koszty ekonomiczne i społeczne
<ol style="list-style-type: none"> 1. Stłumienie hiperinflacji. 2. Wprowadzenie wewnętrznej wymienialności złotego. 3. Dynamiczny rozwój sektora prywatnego. 4. Poprawa efektywności gospodarowania 5. Otwarcie gospodarki na zewnątrz. 6. Rozwój przedsiębiorczości. 7. Wprowadzenie zasad gospodarki rynkowej. 8. Prywatyzacja przedsiębiorstw państwowych. 9. Swoboda podejmowania działalności gospodarczej. 10. Zmniejszenie niedoborów towarów we wszystkich segmentach rynku. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pojawienie się i wzrost bezrobocia. 2. Obniżenie poziomu produkcji przemysłowej, inwestycji. 3. Duży spadek płac. 4. Znaczące zubożenie społeczeństwa. 5. Nielegalny import towarów. 6. Sprzedaż majątku państwowego ze stratami dla Skarbu Państwa. 7. Powstanie „spółek nomenklaturowych”, będących własnością działaczy komunistycznych. 8. Korupcja. 9. Nieetyczne interesy. 10. Marginalizacja osób mniej zaradnych, gorzej wykształconych i starszych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Bałtowski, M. Miszewski, *Transformacja gospodarcza w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 330-339.

Jakościowe przeobrażenia, w procesie przechodzenia od gospodarki nakazowo-rozdzielczej do gospodarki rynkowej, objęły więc sferę materialno-techniczną (modernizacja i restrukturyzacja gospodarki), instytucjonalną (określenie udziału państwa w procesach gospodarczych) i sferę świadomości społecznej (ukształtowanie postaw aktywnych, przedsiębiorczości, a wyeliminowanie bezradności i postaw roszczeniowych wobec państwa).

W ramach transformacji gospodarczej wyróżniane są dwa odrębne etapy⁷⁰:

- etap początkowy (przełomowy) – w Polsce lata 1989-1991;
- etap stopniowych zmian transformacyjnych – w Polsce od 1992 roku.

W okresie przełomowym zadaniem państwa było prowadzenie polityki stabilizacyjnej i liberalizacyjnej, mającej na celu ograniczenie inflacji, poprawę sprawności mechanizmów alokacyjnych, zmiany instytucjonalne. Natomiast na drugim etapie transformacji do najważniejszych zadań państwa należało⁷¹:

- kontynuowanie (zmodyfikowanej) polityki stabilizacyjnej;
- stworzenie właściwego systemu obrotu towarowego;
- zapobieganie ubóstwu i wykluczeniu społecznemu jako ubocznym skutkom transformacji;
- niwelowanie negatywnych efektów zewnętrznych;
- polityka antymonopolowa;

⁷⁰ M. Bałtowski, M. Miszewski, *Transformacja gospodarcza w Polsce*, op. cit., s. 78.

⁷¹ Ibidem, s. 79.

- polityka właścicielska.

M. Goszczyńska wyróżnia cztery etapy transformacji w oparciu o wskaźniki ekonomiczne. Zauważa: „Pierwszy okres transformacji, obejmujący początek lat 90., cechował się znaczną recesją i wysoką stopą bezrobocia, związanego z szybkim prywatyzowaniem przedsiębiorstw oraz likwidacją (bankructwem) innych. W drugiej połowie lat 90. przeważał wzrost gospodarczy, utrzymujący się na stałym poziomie, oraz spadek bezrobocia, które na przełomie XX i XXI wieku w sposób dość gwałtowny wzrosło. Trzeci okres – pierwsze lata XXI wieku – charakteryzuje dość wysoki i trwały poziom wzrostu gospodarczego (5-7% rocznie), obniżenie stopy bezrobocia oraz znaczny wzrost płac w sektorze przedsiębiorstw (w 2006 roku – ok. 9%, a w 2008 nawet 11%). Czwarty okres – od połowy 2008 roku – to oznaki wyraźnego spowolnienia tempa rozwoju gospodarczego, w dużej mierze wynikającego z kryzysu gospodarki światowej, w tym załamania systemów bankowych”⁷².

Transformacja gospodarcza przebiegała równolegle w płaszczyźnie makroekonomicznej i mikroekonomicznej. Polityka makroekonomiczna tzn. wprowadzane reformy gospodarcze stworzyły warunki funkcjonowania mechanizmu rynkowego oraz warunki konkurencyjności przedsiębiorstw. Rozwiązania wprowadzone w wyniku realizacji Planu Balcerowicza zagwarantowały podstawy systemu rynkowego. Natomiast pozytywne efekty w płaszczyźnie mikroekonomicznej w wyniku prywatyzacji i restrukturyzacji pojawiały się z opóźnieniem i zróżnicowanym natężeniem, czego skutkiem była polaryzacja sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstw. E. Mączyńska mikroekonomiczny efekt okresu transformacji opisuje w sposób następujący: „Faktycznie <big bang> był wielkim wstrząsem dla przedsiębiorstw, zarówno od strony popytu, jak i podaży. Na utratę rynków ZSRR i RWPG nałożył się, wskutek liberalizacji handlu, import konkurencyjnych produktów i usług. Sytuacja ta najboleśniej dotknęła duże przedsiębiorstwa, zwłaszcza największych eksporterów. Dla tych firm wejście w nowy system gospodarczy okazało się trudnym wyzwaniem. Oznaczało utratę uprzywilejowanej pozycji i egzystencji pozbawionej zagrożeń”⁷³.

M. G. Woźniak dokonał interesującej oceny procesu transformacji gospodarczej w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej. Zauważa, iż: „Transformacja w kierunku rynku i demokracji, przyspieszona kracjonizmem państwa, wiązała się wpierv z narastaniem niespójności społeczno-ekonomicznej. Wprawdzie w warstwie ekonomicznej zaznaczyły się

⁷² M. Goszczyńska, *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010, s. 205.

⁷³ E. Mączyńska (red.), *Restrukturyzacja przedsiębiorstw w procesie gospodarki polskiej*, t. 1, Instytut Nauk Ekonomicznych PAN, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011, s. 11.

wyraźne tendencje do wzrostu efektywności mikroekonomicznej, to jednak luka technologiczna jak fatamorgana nie podlegała procesowi catch – up – nie tylko dlatego, że inni nie czekali na nas. Miała i ma miejsce dyfuzja innowacji, lecz bardzo daleko w Polsce do upowszechnienia zachowań innowacyjnych. Również akcesja do UE przyniosła liczący się postęp w modernizacji zorientowanej na spójność społeczno-ekonomiczną, jednak istnieją obawy, czy nie jest to zjawisko tymczasowe”⁷⁴.

Na utrwalanie się dystansu innowacyjnego Polski zwraca również uwagę T. Bał-Woźniak: „Odziedziczona po nieprywatnej gospodarce centralnie planowanej niska innowacyjność trwa nadal, a nawet pojawiły się nowe tendencje wskazujące na pogłębianie się upadku krajowego potencjału innowacyjnego, mimo że w obszarze kapitału ludzkiego odnotowuje się imponujący wzrost zasobów”⁷⁵. Podkreśla ponadto, że niezdolność Polski do konkurowania dzięki rozwojowi innowacji wynika z przyczyn historycznych, egzogenicznych, endogenicznych i strukturalnych. Kilkunastoletni okres przemian nie został według niej wykorzystany do stworzenia sprawnego systemu innowacyjnego, umożliwiającego Polsce wysoką konkurencyjność, jedną z podstawowych zasad gospodarki rynkowej.

Z kolei E. Szymanik uznała rok 1989 za przełomowy dla Polski, gdyż rozpoczęła się nowa epoka gospodarcza, oparta na nowych sposobach klasyfikacji i mierzenia wielkości ekonomicznych oraz nowym podejściu do zagadnień gospodarczo-społecznych. Według niej „Przemiany polityczno-gospodarcze oznaczały również reorientację geograficzną handlu i zbliżenie do struktur zachodnioeuropejskich, czego początkiem było nawiązanie rok wcześniej stosunków dyplomatycznych między Polską a Wspólnotami Europejskimi. Zacieśnienie kontaktów zaowocowało podpisaniem w 1991 roku tak zwanego Układu Europejskiego, ustanawiającego stowarzyszenie między Polską a Wspólnotami Europejskimi i ich krajami członkowskimi”⁷⁶.

T. Kowalik dokonując oceny procesu transformacji gospodarczej zauważa: „(...) polski kapitalizm charakteryzuje się masowym bezrobociem, dużą liczebnie warstwą ludzi żyjących w ubóstwie, wysokimi i ciągle rosnącymi rozpiętościami płacowymi i dochodowymi. Na drugim biegunie znajduje się zróżnicowana co do charakteru i zasobności warstwa właścicieli

⁷⁴ M.G. Woźniak (red.), *Gospodarka Polski 1990-2011. Transformacja. Modernizacja. Droga do spójności społeczno-ekonomicznej*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 9.

⁷⁵ T. Bał-Woźniak, *Blokada innowacyjna w kontekście zachowań organizacyjnych*, [w:] M.G. Woźniak (red.), *Gospodarka Polski 1990-2011. Transformacja. Modernizacja. Droga do spójności społeczno-ekonomicznej*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 110-111.

⁷⁶ E. Szymanik, *Efektywność wymiany handlowej a społeczna gospodarka rynkowa – przypadek Polski*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Społeczna gospodarka rynkowa...*, op. cit., s. 67.

kapitału i dysponentów władzy o silnej, klientelistycznej lub otwarcie korupcyjnej więzi między nimi. Oba te bieguny to rezultat nie tyle żywiołowych procesów rynkowych, ile świadomej działalności (i zaniechań) państwa⁷⁷.

M. Bałtowski podkreśla, że założeniem reformy ustroju gospodarczego Polski było rozwiązanie w pierwszej kolejności problemów makroekonomicznych, takich jak deficyt budżetowy, inflacja, zadłużenie zagraniczne i rezerwy walutowe, a dopiero później problem mikroekonomicznej nieefektywności. Zauważa przy tym, iż „kwestie stabilizacji makroekonomicznej i liberalizacji mikroekonomicznej postanowiono rozwiązać w sposób szokowy, natomiast kwestie prywatyzacji i zmian instytucjonalnych – w sposób ewolucyjny. Z perspektywy lat wydaje się, że wybór ten dokonany został słusznie. Plan Balcerowicza zakładał, że twarde finansowanie przedsiębiorstw oraz rozwój konkurencji zewnętrznej wymuszą proefektywnościowe zachowania przedsiębiorstw państwowych, które zaczną funkcjonować na podobieństwo przedsiębiorstw prywatnych⁷⁸.

1.3. Przemiany społeczne od społeczeństwa kontestacyjnego do społeczeństwa obywatelskiego

Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest współcześnie bardzo zróżnicowane, utożsamiane ze społeczeństwem aktywnym, działającym niezależnie od władzy państwowej, zdolnym do samoorganizowania się. Przejawami społeczeństwa obywatelskiego są: funkcjonowanie samorządu terytorialnego, działanie organizacji pozarządowych, udział w wyborach i referendach, działalność w różnych grupach społecznych, w tym wolontariuszy, aktywność polityczna, realizacja różnych inicjatyw i akcji społecznych, działalność lokalnych przywódców. Początek istnienia demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego w Polsce zdaniem M. Sienkiewicza dały następujące wydarzenia: „Wydarzenia lat 80. oraz umożliwienie przez władzę socjalistyczną tworzenia się instytucji dających formalne podstawy do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w Polsce (Rzecznik Praw Obywatelskich, Trybunał Konstytucyjny, Trybunał Stanu, Naczelny Sąd Administracyjny, Ustawa o fundacjach, Ustawa – prawo o stowarzyszeniach) zapoczątkowały proces, którego uwieńczeniem był Okrągły Stół oraz wybory parlamentarne w 1989 r.”⁷⁹.

⁷⁷ T. Kowalik, *www. POLSKA TRANSFORMACJA. PL*, op. cit., s. 215.

⁷⁸ M. Bałtowski, *Przekształcenia własnościowe przedsiębiorstw państwowych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 82.

⁷⁹ M. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo obywatelskie w procesie integracji Polski z Unią Europejską*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa...*, op. cit., s. 329.

Jednym z najważniejszych czynników rozwoju społeczeństwa obywatelskiego jest aktywność społeczna. „W szerszym ujęciu obywatelskość to szeroko rozumiana partycypacja w funkcjach obywatelskich, takich jak udział w wyborach, zwłaszcza samorządowych, ale także aktywne uczestnictwo w różnych inicjatywach lokalnych, społecznych, kulturalnych, sportowych, społeczno-gospodarczych, a także kontroli władzy. Dotyczy to chociażby szeroko rozumianego tzw. trzeciego sektora, nazywanego też sektorem organizacji pozarządowych, fundacji, stowarzyszeń itp. W tym zakresie w Polsce istnieją duże potrzeby i niemałe rezerwy”⁸⁰.

Przed 1989 rokiem funkcjonowały, powstawały lub odradzały się różne organizacje społeczne, działała „Solidarność”, która z grup działaczy wolnych związków zawodowych i działaczy demokratycznej opozycji, przekształciła się w ruch społeczny, a następnie zinstytucjonalizowała się. Opozycja demokratyczna w latach 1976-1989 uznawana jest za fenomen polskiego społeczeństwa obywatelskiego, zjawisko wyjątkowe i nieporównywalne jakościowo z innymi krajami Europy Wschodniej. Stwierdzają to J.J. Linz i A. Stepan: „Z porównawczej i teoretycznej perspektywy, moralny i organizacyjny styl polskiej opozycji zapewnił Polsce awangardową pozycję w Europie Wschodniej”⁸¹.

Na skutek nacisków społecznych następowały korzystne zmiany dotyczące funkcjonowania stowarzyszeń, wspólnot lokalnych i grup, polegające na uznaniu odrębności interesów poszczególnych grup i środowisk, ograniczonej legalizacji inicjatyw opozycyjnych oraz umocnieniu populistycznego charakteru świadomości społecznej. Zwraca na to uwagę J. Runc: „W wyniku powyższych przeobrażeń ukształtował się w Polsce dość bogaty w formy i znacznie zróżnicowany wewnętrznie system inicjatyw społecznych (ugrupowania ekologiczne, towarzystwa gospodarcze, oświatowe, charytatywne, kluby polityczne, związki akademickie). Mieliśmy więc do czynienia z procesem powolnego kształtowania się podwalin społeczeństwa obywatelskiego”⁸².

Niewątpliwie genezy zjawiska upatrywać można w latach 1976-1980. Powstawały wówczas różnorodne instytucje opozycji demokratycznej, tworzące lokalne, regionalne i krajowe sieci kontaktów i współpracy. T. Szawiel zauważa: „Istnieje zgoda co do tego, że fenomen polskiego społeczeństwa obywatelskiego w formie opozycji demokratycznej

⁸⁰ L.K. Gilejko, B. Błaszczuk (red.), *Aktywność obywatelska na poziomie lokalnym. Formy i uwarunkowania*, t. VI, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2011, s. 13.

⁸¹ J.J. Linz, A. Stepan, *Authoritarian Communism, Ethical Civil Society, and Ambivalent Political Society: Poland*, [w:] *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*, JHU Press, Baltimore and London 1996, s. 262.

⁸² J. Runc, *Zorganizowane interesy polskiego społeczeństwa*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce...*, op. cit., s. 87.

w latach 1976-1989 był zjawiskiem wyjątkowym i jakościowo nieporównywalnym z innymi krajami Europy Wschodniej”⁸³. Uważa także, iż 1989 r. w obszarze społeczeństwa obywatelskiego przyniósł wręcz zmiany rewolucyjne i ujął to następująco: „System demokratyczny zniósł bariery rozwoju społeczeństwa obywatelskiego; nastąpił upadek, transformacje (płytsze lub głębsze) lub co najmniej przystosowanie się dawnych organizacji do nowych warunków. Nastąpiła także zmian skali: we wszystkich sferach i na terenie całego kraju możliwy stał się rozwój struktur społeczeństwa obywatelskiego. Pojawił się także trzeci nowy czynnik: gwałtownie poszerzył się obszar możliwych autentycznych zaangażowań jednostek (na przykład zawodowych, w gospodarce, usługach), co niekoniecznie sprzyjało instytucjom społeczeństwa obywatelskiego”⁸⁴. Po 1989 roku nastąpiła możliwość swobodnego wypowiedzania się w kwestii idei, wiary i religii, wartości, poglądów i przekonań, motywacji – „ekspresji na scenie publicznej”⁸⁵.

J. Regulski podkreśla natomiast rolę decentralizacji władzy w Polsce w wyniku reformy samorządu terytorialnego w tworzeniu instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Uważa, że był to proces bardzo szeroki i skomplikowany, o charakterze prawnym i instytucjonalnym, zaprogramowany w parlamencie i rządzie zaś: „Utworzenie samorządowych gmin spowodowało przekształcenia wykraczające zdecydowanie poza ramy administracyjne. Komunalizacja mienia była pierwszą operacją quasi-prywatyzacyjną, która przełamała monopol państwa i umożliwiła powstanie rynku nieruchomości. Rozwinęły się lokalne organizacje pozarządowe, lokalna prasa i radio, banki nastawione na obsługę lokalnych budżetów. Wyrosło wiele instytucji wspierających gminy i z nimi współpracujących”⁸⁶.

W. Szymczak tworzenie polskiego społeczeństwa obywatelskiego ujęła następująco: „Po 1989 roku działania obywatelskie w Polsce odzyskują wolność i autonomię, pluralizują się także cele różnorodnych przedsięwzięć społecznych. Pojawiają się tym samym warunki konieczne do tego, by obywatele w sposób dobrowolny i niezależny mogli realizować swoją podmiotowość. Wyzwaniem pozostaje partycypacja, jako świadome i odpowiedzialne uczestnictwo, związane z poczuciem przynależności do społeczności lokalnej, zaufanie

⁸³ T. Szawiel, *Spoleczeństwo obywatelskie*, [w:] M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały...*, op. cit., s. 150.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem, s. 268.

⁸⁶ J. Regulski, *Samorząd III Rzeczpospolitej. Koncepcje i realizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 10.

społeczne, którego niedostatek także dotkliwie odczuwamy, i solidarność społeczna, rozumiana jako trwała dyspozycja, nie zaś zdolność do działań doraźnych”⁸⁷.

Okres transformacji spowodował zmiany w strukturze społeczeństwa, świadomości społecznej oraz w zakresie interesów grupowych. Po okresie realnego socjalizmu w strukturze społecznej wyróżnić należało klasę robotniczą, klasę chłopską, inteligencję i drobnomieszczaństwo. Wzrost liczebności klasy robotniczej spowodowany został masową migracją ludności wiejskiej do miast, przy czym położenie społeczne robotnika uzależnione było od polityki władz wobec gałęzi przemysłu. Pozycja społeczna chłopa zależała od celów realizowanej polityki rolnej, a nie od jakości poziomu gospodarowania w swoim gospodarstwie. Po 1989 roku w wyniku przemian nastąpił spadek roli klasy robotniczej. Jednocześnie nastąpiła pauperyzacja inteligencji oraz pojawienie się warstw uprzywilejowanych, które dzięki swojej przedsiębiorczości (ale także na granicy prawa) weszły w posiadanie dużych majątków. Dawna inteligencja straciła na znaczeniu, zastąpiła ją tzw. inteligencja pracująca.

J. Kleer dokonując oceny procesu nowej strukturalizacji społecznej w wyniku transformacji dokonuje podziału z punktu widzenia korzyści lub strat w sferze dochodowej, pozycji społecznej i w zakresie pewności zatrudnienia. „Oceniając ogólnie proces nowej strukturalizacji społecznej, można dojść do wniosku, że spowodował on głębokie zmiany we wszystkich grupach. Miały one miejsce we wszystkich klasach, a ponadto nastąpiło daleko posunięte zróżnicowanie wewnątrz poszczególnych grup. Większość społeczeństwa, jak na razie, zalicza się, przynajmniej subiektywnie, do przegranych”⁸⁸.

Do klas społecznych, które skorzystały na przemianach zalicza przedsiębiorców krajowych i zagranicznych oraz klasę urzędniczą szczebla centralnego i lokalnego. Natomiast do klas, których sytuacja pogorszyła się w wyniku przemian zalicza klasę pracowniczą sektora państwowego, klasę pracowniczą małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych, klasę chłopską oraz inteligencję pracującą w zawodach niezwiązanych bezpośrednio z rynkiem, a szczególnie w profesjach sektora publicznego. Ocenia również, że w lepszej sytuacji jest klasa pracownicza dużych przedsiębiorstw prywatnych oraz inteligencja pracująca w obszarach związanych bezpośrednio z rynkiem.

J. Wertenstein-Żuławski dokonuje analizy struktury społeczeństwa polskiego po 1989 roku również z punktu widzenia kryterium interesu ekonomicznego, a ponadto wprowadza

⁸⁷ W. Szymczak, *Znaczenie wartości w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] E. Balawajder (red.), *Społeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 36.

⁸⁸ J. Kleer, *Drogi do gospodarki rynkowej...*, op. cit., s. 161.

podział w polskim społeczeństwie w oparciu o kryterium ideowe i moralne oraz akomodacji do nowego ładu. Ze względu na stosunek emocjonalny do przemian wyróżnia entuzjastów przemian (apologeci nowego ładu), lękliwych pesymistów (rozczarowani tokiem przemian) i spokojnych optymistów (trzeźwi sceptycy). Natomiast z punktu widzenia umiejętności życia w wolności, demokratycznym, spluralizowanym społeczeństwie rozróżnia ludzi zadowolonych z uzyskanej wolności (umiejący korzystać z nowych instytucji i możliwości), przerażonych chaosem (uciekający od wolności i odpowiedzialności), dążących do poszerzenia wolności (w sferze politycznej, moralnej, obyczajowej, społecznej, przełamujący stereotypy i tabu, żyjący w zgodzie ze swoimi przekonaniem)⁸⁹.

Demokratyczna transformacja ugruntowała takie wartości jak: wolność, polityczna podmiotowość, państwo prawa, sprawiedliwość, prawda, suwerenność. Przeprowadzono reformy, których efektem było zniesienie monopolu politycznego, cenzury, tajnej policji politycznej, ingerencji państwa w życie obywateli, zniesienie praw krepujących swobody obywatelskie i ograniczających aktywność obywateli. Powołano do życia demokratyczne instytucje systemu wyborczego, samorządu terytorialnego, wolne media. Stworzono również gwarancje prawno-konstytucyjne przestrzegania praw obywatelskich. Zniesiono wiele ograniczeń w dostępie do stanowisk publicznych, monopol informacyjny, rozszerzono możliwości awansu społecznego (osobista przedsiębiorczość i kompetencje mają prowadzić do sukcesu, a nie powiązania polityczne, rodzinne, czy towarzyskie).

Transformacja systemowa przyniosła suwerenność wewnętrzną, (obywatele mogli wybierać organy władzy w wolnych wyborach) i zewnętrzną – uniezależnienie od Związku Radzieckiego, Paktu Warszawskiego oraz możliwość wstąpienia do Unii Europejskiej i innych organizacji ponadnarodowych.

Ważną kwestią, na którą należy zwrócić uwagę, jest dualizm wartości w obrębie świadomości społecznej. Z jednej strony ugruntowane są wartości takie jak: egalitaryzm, podwójna moralność i skłonność do bierności, a z drugiej strony wewnętrzna suwerenność, historyczna i duchowa tożsamość. Nowe formy własności i uregulowania prawne umożliwiają podejmowanie działalności gospodarczej, czego skutkiem było powstanie tzw. warstwy średniej. Ponadto powstają instytucje reprezentujące interesy różnych grup społecznych (pracodawców, biznesmenów, pracowników), które uczestniczą w rozwiązywaniu problemów społeczno - gospodarczych.

⁸⁹ J. Wertenstein-Żuławski, *Trzy obiegi – trzy kultury. Struktura społeczna i komunikowanie w dzisiejszej Polsce*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany...*, op. cit., s. 552-553.

Transformacja ustrojowa w kierunku społeczeństwa obywatelskiego doprowadziła do powstania i rozwoju wielu organizacji pozarządowych, stowarzyszeń oraz inicjatyw obywatelskich. Społeczeństwo obywatelskie zostało oparte na kapitale społecznym, czyli ludziach, którzy podejmują działania dla wspólnego dobra. Stąd też tworzono dobrowolne zrzeszenia i organizacje o różnym charakterze, w których obywatele mieli możliwość nieformalnych kontaktów z różnymi ludźmi, wyrażania swoich i grupowych interesów, uzgadniania ich, kontrolowania władzy, działania dla swojego dobra, ale i dobra wspólnego. Obywatele uzyskali więc możliwość podejmowania różnych form aktywności politycznych i społecznych, uczenia się skutecznego działania dla innych, wreszcie uzyskania od innych wsparcia dla swoich działań.

J. Reykowski wysunął tezę, że upadek tzw. realnego socjalizmu przyniósł dwie fundamentalne zmiany. Pierwsza dotyczyła regulatora działań społecznych, a druga zasad zdobywania władzy. Stwierdził on dominację mechanizmu ekonomicznego nad politycznym oraz, że warunkiem zdobywania władzy jest zdobycie poparcia elektoratu, a nie wyłącznie mechanizm nominacji. Wskazał następujące konsekwencje tych fundamentalnych zmian w zakresie mechanizmów regulacji dla życia obywateli w Polsce: rozpowszechnienie ducha przedsiębiorczości i zasad ekonomicznej (rynkowej) racjonalności, pojawiła się kategoria ludzi zamożnych, ale i głęboka nędza, wystąpiła ekonomiczna eksploatacja pracujących, bezrobocie, rozprzestrzenienie się zjawisk korupcyjnych i umacnianie kontroli warstw zamożnych nad życiem politycznym⁹⁰.

Stwierdził ponadto wpływ mechanizmu ekonomicznego wolnego rynku i politycznego wolnych wyborów na charakter stosunków społecznych i postawy ludzi, tzn. rozpowszechnienie postaw rywalizacyjnych i ducha konkurencji. „Duch ten opanował wszelkie dziedziny życia. Rywalizacja toczy się o rynki, klientów, pracę, elektorat, czytelników, pacjentów, studentów, granty naukowe, stypendia, niemal o wszystko. Całe życie społeczne stało się wielką areną walki konkurencyjnej – walki, której reguły nie są dobrze ustabilizowane i dobrze zinternalizowane. Dlatego gra staje się nader bezwzględna – oszustwo, manipulacja, oszczerstwo to zjawiska nader częste”⁹¹.

Wpływ zmian systemowych na indywidualny styl życia zaakcentowały U. Jakubowska i K. Skarżyńska. Autorki zwróciły uwagę na problemy, które pojawiły się w wyniku zmiany systemu politycznego. „Zmiana systemu politycznego nie pozostaje bez wpływu na

⁹⁰ J. Reykowski, *Pułapki demokratycznej transformacji*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce...*, op. cit., s. 20-21.

⁹¹ Ibidem, s. 21.

indywidualny styl życia. Niesie bowiem za sobą problemy nieznanne we wcześniejszym systemie, takie jak: zagrożenie bezrobociem, dyskomfort związany z szybko postępującą i silną stratyfikacją społeczną, zmiana propagowanego społecznie systemu wartości (propagowanie indywidualizmu, rywalizacji, konsumpcji, bogacenia się), drastyczne wycofanie się państwa z funkcji opiekuńczej⁹².

Zmiany na drodze do gospodarki rynkowej i państwa demokratycznego są w zasadzie akceptowane, jednakże oczekiwania społeczeństwa nie zawsze odpowiadają skutkom przemian. Chodzi o rozdzwięk między chęcią życia w dobrobycie a koniecznością wielu wyrzeczeń i poświęceń. Frustracja wynika również z tego, że wiele grup społecznych oczekuje nadal pomocy ze strony państwa, czyli korzyści wynikających z dotychczasowego podziału dochodu narodowego. Zmiana zachowań w tej sferze zachodzi wolno, chociaż pojawiają się jednostki i grupy społeczne skłonne do ponoszenia ryzyka i chęci konkurowania.

M. Goszczyńska zwraca uwagę na to, że najbardziej „oporna” na przeobrażenia okazała się sfera świadomościowa społeczeństwa. „Mimo początkowej zgody i dość powszechnej aprobaty dla reform, ani ich autorzy, ani „odbiorcy” nie mieli pełnej wiedzy o tym, jakie trudności i przeszkody napotkają w trakcie ich wdrażania oraz jakimi kosztami społecznymi zostanie okupione ewentualne powodzenie tego przedsięwzięcia. Okazało się wkrótce, że koszty te będą znacznie większe, niż można było zakładać, a ci, którym przyszło płacić najwyższą cenę za reformowanie gospodarki, szybko stawali się oponentami zmian⁹³.”

Autorka ta zwróciła uwagę również na przeobrażenia rynku pracy oraz pojawienie się zjawiska mobilności zawodowej na większą skalę w porównaniu z okresem PRL-u. Jej zdaniem warunkiem sukcesu stała się silna motywacja, kreatywność, posiadanie wysokich kwalifikacji i wykształcenia, a także zdolność przekwalifikowania się. Natomiast poszukiwanie lepszych warunków pracy i egzystencji doprowadziło do wzrostu migracji do aglomeracji oraz masowej emigracji zarobkowej.

W. Morawski stwierdził, że bez przekształcenia się jednostki w obywatela nie ma dojrzałej demokracji. „Demokracja ma jakby dwa wymiary, które wzajemnie silnie się warunkują. Jeden dotyczy państwa, bez zmiany którego – nazwijmy to udemokratycznieniem – trudno wyobrazić sobie demokrację dojrzałą. Drugi dotyczy jednostek, które korzystając

⁹² U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce...*, op. cit., s. 11.

⁹³ M. Goszczyńska, *Transformacja ekonomiczna w...*, op. cit., s. 17.

z praw i równocześnie ucząc się wykonywania obowiązków wobec państwa i społeczności lokalnej, stają się dojrzałymi obywatelami”⁹⁴.

W Polsce jego zdaniem rozwinęła się koncepcja oddolnej budowy demokracji i obywatelskości. Po 1989 roku duża aktywność obywatelska dominowała w sferze prywatnych interesów ekonomicznych, na przykład w biznesie lub lokalnych układach. Natomiast stopniowo rozwijała się aktywność polityczna, przejawiająca się walką obywateli z państwem partyjnym. Nadal dla początku lat dziewięćdziesiątych charakterystyczny był brak znaczącej aktywności społecznej.

1.4. Polityka edukacyjna państwa pod presją reform ustrojowych

Polityka edukacyjna państwa realizowana przez kolejne rządy zmierzała do stworzenia dobrze rozwiniętego i zorganizowanego systemu oświatowego, który stanowiłby motor rozwoju współczesnego państwa polskiego. Należy zwrócić uwagę na wiele funkcji realizowanych przez państwo. Biorąc pod uwagę zasięg przestrzenny działalności państwa wskazuje się dwie funkcje: zewnętrzną i wewnętrzną.

Do wewnętrznych funkcji państwa zalicza się⁹⁵:

1. Funkcja ochronna – zagwarantowanie bezpieczeństwa obywateli.
2. Funkcja regulacyjna – wpływanie na zachodzące procesy społeczne.
3. Funkcja kulturalno – wychowawcza, czyli kształtowanie i rozpowszechnianie idei i poglądów politycznych, filozoficznych i moralnych oraz kształtowanie świadomości obywatelskiej. W ramach realizacji tej funkcji państwo prowadzi właśnie m.in. politykę edukacyjną.
4. Funkcja adaptacyjna – przekształcanie się zgodnie z rozwojem cywilizacyjnym.
5. Funkcja innowacyjna – inicjowanie nowych procesów społecznych.
6. Funkcja socjalna – ochrona socjalna najuboższych warstw społecznych.
7. Funkcja ekonomiczna – działalność w sferze gospodarczej pośrednio lub bezpośrednio.

W ramach realizacji funkcji zewnętrznej wyróżnia się⁹⁶:

1. Obronę (ochrona interesów i terytorium - funkcja defensywna).
2. Atak (agresja poza własne terytorium – funkcja ofensywna).

⁹⁴ W. Morawski, *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 250-251.

⁹⁵ M. Chmaj, M. Żmigrodzki, *Wprowadzenie do teorii polityki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 178-179.

⁹⁶ *Ibidem*, s. 179.

3. Utrzymywanie istniejącego stanu rzeczy.

P. Winczorek przedstawia koncepcję funkcji państwa, której punktem wyjścia są założenia analizy systemowej. Wskazuje trzy funkcje państwa, które wynikają z reagowania na oddziaływanie otoczenia: funkcję adaptacyjną, regulacyjną i innowacyjną. Następnie rozszerza te funkcje o gospodarczo-organizatorską, kulturalno-wychowawczą i opiekuńczo-socjalną⁹⁷.

W literaturze politologicznej zwracana jest uwaga na wielość polityk w zależności od celów. Wyodrębnia się tzw. polityki szczegółowe np. politykę gospodarczą, oświatową, kulturalną, socjalną, wyznaniową, narodowościową lub obronną. Polityka oświatowa jest to więc ogólny program państwa z dziedziny oświaty i wychowania, określający cele, treści, metody i formy pracy pedagogicznej. Reguluje również wszelkie sprawy związane z kierowaniem i zarządzaniem oświatą. Przedmiotem polityki oświatowej jest szeroko rozumiany system oświatowo-wychowawczy. Podmiotem polityki oświatowej jest władza państwowa i administracyjna. Natomiast nadrzędnym celem polityki oświatowej jest stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju człowieka. System oświatowy ma m.in. przekazywać wiedzę, kształtować umiejętności, wychowywać, inspirować do działań twórczych, uczyć myślenia innowacyjnego i alternatywnego, rozwiązywania problemów oraz poznawania siebie i świata, jak również kierowania swoim rozwojem.

J. Prucha uważa, że nauczyciele, czyli kadra pedagogiczna oraz instytucje oświatowe są naturalnym środowiskiem politycznym. Wskazuje ona na dwojakie oddziaływanie środowiska politycznego na szkolnictwo: poprzez władzę państwową, czyli decyzje polityczne oraz poprzez partie polityczne, które mają decydujący wpływ na władzę w instytucjach oświatowych⁹⁸. Jej zdaniem wynika to z tego, że instytucje oświatowe wyznaczają kierunek rozwoju i strukturę systemu oświatowego.

Również B. Śliwerski bardzo szczegółowo wymienia aspekty systemu edukacji, na które starają się uzyskać wpływ partie polityczne. Warto przytoczyć wszystkie sprawy, wskazane przez tego autora, w których partie polityczne zajmują swoje stanowiska⁹⁹:

- miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie,
- sposób zarządzania systemem oświatowym,
- zakres reform i innowacji edukacyjnych,
- finansowe zabezpieczenie kosztów kształcenia i wychowania,

⁹⁷ P. Winczorek, *Nauka o państwie*, LIBER, Warszawa 2005, s. 141-148.

⁹⁸ J. Prucha, *Moderni pedagogika. Veda o edukačních procesach*, Portal, Praha 1997, s. 87.

⁹⁹ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 17-18.

- wysokość płac i zakres autonomii pedagogicznej nauczycieli,
- istota i zakres wychowania społeczno-moralnego i religijnego w edukacji publicznej,
- rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży,
- rola samorządów w reformowaniu oświaty,
- rola i wpływ związków zawodowych na oświatę,
- temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego,
- program kształcenia ogólnego i zawodowego,
- system egzekwowania i zapewniania jakości kształcenia,
- konieczności ekonomiczne, problemy gospodarcze kraju, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany w ekonomii, które powinny być rozwiązywane z udziałem edukacji,
- kwestie równości i nierówności różnego rodzaju,
- sposób motywowania uczniów do uczenia się.

W literaturze spotyka się różne definicje polityki oświatowej, polityki edukacyjnej. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku stwierdza, że „W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno-politycznych edukacja jest traktowana jako: proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie; prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny; instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych; obszar samoregulacji społecznej; typ przemocy symbolicznej; „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej znaczeń i symboli; typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową”¹⁰⁰.

J. Wołczyk uważa, że pojęcie polityki oświatowej jest wieloznaczne, stąd też rozróżnia politykę oświatową jako działalność praktyczną oraz jako dyscyplinę naukową. Wg tego autora polityka oświatowa w kontekście działalności praktycznej to „program państwa w dziedzinie oświaty i wychowania, jego realizacja i uzyskiwane efekty”¹⁰¹.

Natomiast polityka oświatowa pojmowana jako dyscyplina naukowa jest „[...] ustaleniem optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych z punktu widzenia przygotowania ich do życia, zawodu i aktywnego uczestnictwa w kulturze”¹⁰².

Zdaniem M. Pęcherskiego polityka oświatowa jest elementem działalności społecznej, który ma wpływ na codzienne życie. Autor ten politykę oświatową definiuje następująco:

¹⁰⁰ Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. I A-F, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 905.

¹⁰¹ J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, PWN, Warszawa 1970, s. 39.

¹⁰² Ibidem, s. 40.

„Jest to działalność państwa i jego wyspecjalizowanych organów, której celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad, zadań oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania; planowanie jego rozwoju, a także ustalanie określonej strategii postępowania przez powołanie do tego celu wykwalifikowanej kadry”¹⁰³.

R. Polny zajmował się miejscem teorii polityki oświatowej w systemie nauk pedagogicznych. Twierdził, że teoria ta powinna zajmować się problemami instytucji pedagogicznych. Wskazał następujące problemy, którymi powinna zajmować się polityka oświatowa¹⁰⁴:

- sieć instytucji pedagogicznych i innych związanych z procesem wychowania,
- kształcenie, doskonalenie i doksztalcanie kadry pedagogicznej i osób zajmujących się w instytucjach społecznych wychowaniem,
- organizacja bazy materialnej nieodzownej dla procesu wychowania, tj. odpowiednich rodzajów działalności wychowanków,
- kształtowanie właściwej opinii społecznej oraz aktywizacja szerokich rzesz społeczeństwa na rzecz zadań wychowawczych.

J. Kuberski politykę oświatową traktuje jako ogół decyzji i działań państwa w sprawach oświatowych, w tym doskonalenie systemu oświatowego, ujednoczenie systemu wychowawczego, kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli. Zwracał uwagę na to, iż w ramach decyzji oświatowych powołano Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, którego zadaniem było „– przeanalizować obecny system szkolny i inne formy oświaty w Polsce oraz ustalić propozycje modyfikacji oraz doskonalenia tego systemu; – określić zadania i opracować projekt przyszłego modelu oświaty na tle perspektywicznych przeobrażeń społecznych, technicznych i kulturalnych”¹⁰⁵.

Na związki i relacje polityki oświatowej z innymi sferami działania państwa zwraca uwagę R. Runiewicz-Jasińska: „Polityka oświatowa pozostaje także w szerokich relacjach z innymi systemami społecznymi, jak ustrój społeczno-polityczny państwa, jego system ekonomiczny, struktura zawodowa mieszkańców itd. Dlatego też funkcjonowanie i efektywność systemu oświaty oraz polityka, gospodarka i ekonomika pozostają ze sobą w ścisłym związku”¹⁰⁶.

¹⁰³ M. Pęcherski, *Polityka oświatowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975, s. 17-18.

¹⁰⁴ R. Polny, *Wprowadzenie do teorii polityki oświatowej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1974, s. 23.

¹⁰⁵ J. Kuberski, *Aktualne problemy polityki oświatowej*, KiW, Warszawa 1973, s. 14.

¹⁰⁶ R. Runiewicz-Jasińska, *Polityka oświatowa państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy, Estonii)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 7.

Na istnienie związków polityki edukacyjnej z wieloma dziedzinami wskazuje również W. Rabczuk. Zauważa on wręcz sprzężenie zwrotne między polityką edukacyjną a dziedzinami objętymi akcjami wspólnotowymi. „Polityka edukacyjna i kształcenia, ponieważ wpływa ona w istotny sposób na kreowanie i przekazywanie wiedzy oraz warunkuje potencjał innowacyjny każdego społeczeństwa, znalazła się w centrum tej nowej strategii rozwoju, w powiązaniu z innymi dziedzinami: zatrudnieniem, inkluzją społeczną, badaniami i innowacjami, kulturą i polityką młodzieżową, przedsiębiorczością, społeczeństwem informacyjnym, polityką ekonomiczną i rynkiem wewnętrznym”¹⁰⁷.

J. Rutkowiak zwróciła uwagę na upolitycznienie oświaty i pedagogiki. Jej zdaniem relacje między pedagogiką i polityką wynikają z tego, że nauczyciele i pedagodzy są zaangażowani społecznie w politykę. Określiła sfery ich przynależności: jednostki jako wolnej/przyporządkowanej; społeczeństwa jako grup antagonistycznych/kooperacyjnych; prawa jako regulacji tworzonych/obowiązujących; państwa jako organizatora zezwalającego/ograniczającego; wiedzy jako instrumentu/krytyki; ideologii jako wyrazu interesów/zasady reprezentacji¹⁰⁸.

D. Dziewulak z kolei uznaje za istotę polityki oświatowej „dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania, a także planowanie działalności oświatowo-wychowawczej”¹⁰⁹.

J. Auleytner zwraca uwagę na wręcz konieczność uznania polityki edukacyjnej za ważną część polityki społecznej, gdyż o szansach edukacyjnych wiele mówi struktura wykształcenia ludności. Stwierdza on, że „Polityka społeczna jest tą działalnością, która stawia sobie zadania wyrównywania szans edukacyjnych ludzi na różnych etapach ich rozwoju”¹¹⁰. Wskazuje jednocześnie potrzebę analizy polityki edukacyjnej państwa, rozumianej jako jej ważnej funkcji socjalnej z punktu widzenia: systemu edukacyjnego, liczby kształcących się, poziomu wykształcenia społeczeństwa, infrastruktury edukacyjnej, nakładów finansowych na edukację i konkurencyjności polskiego potencjału ludzkiego w Europie i w świecie¹¹¹.

¹⁰⁷ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2007, s. 7-8.

¹⁰⁸ J. Rutkowiak, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 34.

¹⁰⁹ D. Dziewulak, *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 8.

¹¹⁰ J. Auleytner, *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s. 129.

¹¹¹ Ibidem.

Podkreśla znaczenie w rozwoju cywilizacyjnym dwóch czynników: pracy i właśnie edukacji. Stąd też inwestowanie w kapitał ludzki i dostęp do kształcenia na wszystkich etapach uważa za priorytety polityki oświatowej. „Szanse kształcenia powinna dawać nowa polityka edukacyjna państwa, umożliwiająca dostęp do nauki zarówno poprzez państwowe jak i pozapaństwowe podmioty. W szczególności duże znaczenie mają niepaństwowe organizacje edukacyjne, które mogą realizować niektóre zadania zlecone przez MEN. W polityce edukacyjnej powinna obowiązywać zasada pomocniczości: tyle społeczeństwa ile można, tyle państwa ile konieczne”¹¹².

Polityka oświatowa jest niewątpliwie jedną z dziedzin polityki społecznej. „Obejmuje całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania. W tym układzie także za niewątpliwą trzeba uznać związek z nauką o polityce – bezpośredni, a nie tylko za pośrednictwem polityki społecznej, jako szerszej dziedziny polityk szczegółowych”¹¹³. Zdaniem autorów tej koncepcji związek polityki oświatowej i polityki społecznej wyraża się w polityce zatrudnienia, polityce demograficznej, polityce usuwania nierówności społecznych, polityce poprawy warunków bytu i poziomu życia ludności oraz polityce podnoszenia kultury życia.

S. Golinowska uważa, iż rodzina i edukacja są głównymi adresatami i priorytetami polityki społecznej. Dla państwa i społeczeństwa edukacja staje się najważniejszym wyzwaniem przyszłości. Waga polityki edukacyjnej wg niej wynika z tego, że¹¹⁴:

- dzięki edukacji następuje rozwój ekonomiczny i rozwój kapitału ludzkiego,
- wykształcenie stwarza lepsze szanse na rynku pracy i sprzyja tworzeniu miejsc pracy,
- edukacja jest instrumentem zapobiegania ubóstwu,
- bardzo niski udział ludzi z wyższym wykształceniem,
- niski udział osób z pełnym wykształceniem średnim,
- niedostosowanie kształcenia do potrzeb gospodarki i społeczeństwa,
- kształcenie encyklopedyczne, a nie krytyczne i refleksyjne,
- deficyty w zakresie podstawowych umiejętności,
- wzrost aspiracji edukacyjnych i rozwojowych, także w związku z przystąpieniem do Unii Europejskiej.

¹¹² J. Auleytner, *Polityka społeczna – zagrożenia i szanse*, [w:] J. Auleytner (red.), *Polityka społeczna stan i perspektywy*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, WSP TWP, Warszawa 1995, s. 249.

¹¹³ K. Podoski, W. Turnowiecki, *Polityka społeczna*, op. cit., s. 109.

¹¹⁴ S. Golinowska, *Polityka społeczna – koncepcje – instytucje - koszty*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000, s. 119.

Wskazuje następujące zadania stojące przed polityką edukacyjną¹¹⁵:

- upowszechnienie oświaty przedszkolnej (zwiększenie wskaźnika uczestnictwa dzieci w przedszkolach, gdyż jest jednym z najniższych w Europie),
- wcześniejsze rozpoczynanie edukacji podstawowej,
- odpowiedni system kształcenia nauczycieli,
- selekcja do zawodu nauczyciela i motywacyjny system wynagradzania,
- kontrola nauczania, równowaga między programami dostarczającymi wiedzy a programami kształtującymi umiejętności,
- standaryzacja oceniania efektów nauczania,
- modernizacja programowa i organizacyjna szkolnictwa zawodowego,
- szkolenie osób, mających ukończoną zasadniczą szkołę zawodową,
- kształcenie zorientowane na potrzeby rynku pracy,
- realizacja koncepcji „edukacji przez całe życie” (edukacji ustawicznej dla wszystkich),
- zapewnienie równego dostępu do edukacji (zwłaszcza dla młodzieży ze wsi i z rodzin utrzymujących się z rolnictwa),
- podniesienie jakości kształcenia wyższego,
- ograniczenie zakresu komercjalizacji, zwiększenie dofinansowania szkół publicznych ze środków publicznych,
- pokonanie dystansu edukacyjnego do krajów Unii Europejskiej.

Edukacja w zakresie działań wspólnotowych na poziomie europejskim musiała znaleźć się w centrum zainteresowania polityków edukacyjnych. „Polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest jedną z polityk wspólnotowych, to znaczy takich poczynań, które nie ingerując w sprawy pozostające w wyłącznej kompetencji państwa członkowskiego, mają wspierać wszystkie działania podejmowane/koordynowane na poziomie europejskim, a także działania realizowane indywidualnie w krajach członkowskich, jeśli służą osiągnięciu wspólnie przyjętego celu”¹¹⁶.

W procesie integracji europejskiej wydaje się, iż należy uwzględnić również kontekst europejski polityki oświatowej, a w szczególności integrację na płaszczyźnie oświatowej. Wspólnotowymi priorytetami polityki edukacyjnej są¹¹⁷:

- równość szans edukacyjnych,

¹¹⁵ Ibidem, s. 120-126.

¹¹⁶ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii...*, op. cit., s. 5.

¹¹⁷ Ibidem, s. 93.

- poprawa jakości kształcenia,
- nowy model nauczyciela,
- europejski ideał wychowania.

W polityce wspólnotowej równość szans edukacyjnych realizowana jest w aspekcie integracji dzieci emigrantów, pomocy uczniom niepełnosprawnym, jednakowego traktowania w procesie edukacji kobiet i mężczyzn, zapobiegania wtórnemu analfabetyzmowi, podjęcia działań w celu ochrony zdrowia i życia uczniów. Istotą poprawy jakości kształcenia jest zredukowanie zjawiska drugoroczności i odsiewu szkolnego, eliminacja przeciążenia uczniów wiedzą encyklopedyczną, wprowadzenie nowoczesnych technologii informacyjnych, obowiązkowej nauki języka obcego, zróżnicowanie wymagań programowych, przy zachowaniu minimum oraz zmiana kształcenia zawodowego.

Ze względu na szybkość zachodzących przemian nauczyciel oprócz podstawowego wykształcenia musi swoje umiejętności zawodowe stale doskonalić. Nauczyciel ma więc kształcić się ustawicznie, ma być innowacyjny, postępowy, twórczy, kreatywny. Z kolei ideałem wychowawczym w Europie jest edukacja dla pokoju. Stąd też programy nauczania mają zawierać naukę języka obcego, treści wychowania w aspekcie tolerancji, wymianę młodzieży w celu nawiązywania przyjaźni i znajomości, wzajemnego poznania kultury, historii, systemu politycznego i gospodarczego innych państw, a także podejmowania działalności w dziedzinie ochrony środowiska naturalnego kontynentu europejskiego.

A. Radziewicz-Winnicki zauważa tendencje do prowadzenia wspólnej (całościowej) polityki oświatowej w zakresie¹¹⁸:

- równości szans edukacyjnych w odniesieniu do dzieci innych narodowości, uczniów niepełnosprawnych, płci, ochrony zdrowia i życia uczniów,
- podniesienia jakości kształcenia przez reformę programów, eliminowanie encyklopedyzmu, wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki, reformę systemu orientacji i poradnictwa zawodowego,
- modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli, w tym w procesie kształcenia ustawicznego,
- wychowanie Europejczyka do pokoju i demokracji, tolerancji, nauki języków obcych i budowy europejskiej sieci informatycznej.

Cz. Banach po analizie raportów edukacyjnych na temat polityki edukacyjnej wymienia następujące tendencje i kierunki rozwoju edukacji¹¹⁹:

¹¹⁸ A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania w Katowicach, Katowice 2004, s. 165.

- uelastycznienie i modernizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, kształtowanie postaw aktywnych i kreatywnych,
- umacnianie związków szkoły z rynkiem pracy, przedsiębiorstwami i instytucjami poradnictwa zawodowego,
- rozwój opieki przedszkolnej,
- demokratyzacja edukacji,
- rozszerzanie funkcji szkoły, organizacji i instytucji edukacji równoległej,
- decentralizacja i regionalizacja polityki edukacyjnej,
- realizowanie procesu wychowania w wymiarze europejskim i globalnym,
- upowszechnienie znajomości języków obcych,
- rozwijanie edukacji obywatelskiej,
- uspołecznienie szkoły i systemu edukacji,
- mobilność międzynarodowa uczestników procesów edukacyjnych,
- zwiększenie roli szkoły w rozwoju osobowości jednostki i jej integracji społecznej,
- modernizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz aktywności nauczycieli w środowiskach lokalnych,
- równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych,
- rozwijanie różnych form szkolnictwa wyższego,
- popieranie niepublicznego sektora edukacji na poziomie podstawowym i średnim,
- zdobywanie poparcia politycznego i społecznego dla reform edukacyjnych,
- zawieranie porozumień i paktów edukacyjnych oraz przyjmowanie priorytetów w dziedzinie edukacji.

Z powyższego zestawienia wynika jak wiele zadań stoi przed polityką edukacyjną, aby mogła się ona stać instrumentem postępu cywilizacyjnego, rozwoju społeczeństwa w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim i globalnym.

W literaturze coraz częściej można znaleźć wizję szkoły przyszłości, która ma sprostać wielu oczekiwaniom społeczeństwa. Ma to być szkoła, która zapewni harmonijny i wszechstronny rozwój pod względem „umysłowym, społeczno-moralnym, fizyczno-zdrowotnym, estetycznym i ogólnotechnicznym”¹²⁰.

¹¹⁹ Cz. Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 40-42.

¹²⁰ K. Atamańczuk, R. Przybyszewski, *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001, s. 119.

Zadaniem szkoły przyszłości w ujęciu zachodnioeuropejskim jest z kolei realizacja celów wychowania umysłowego, celów zawodowych, społeczno-kulturalnych i osobistych¹²¹. Komisja i J. Delors podkreśla rolę czynnika politycznego w ustaleniu wizji rozwoju systemu edukacji, regulacji i adaptacji tego systemu ze względu na to, że edukacja jest dobrem wspólnym i nie może podlegać regulacjom rynkowym. Dostęp do wiedzy w świecie jutra zapewni wg Komisji¹²²:

- zróżnicowanie i polepszenie kształcenia na odległość,
- szersze stosowanie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukacji dorosłych i ustawicznej edukacji nauczycieli,
- wzmocnienie infrastruktury i rozpowszechnienie nowych technologii w całym społeczeństwie,
- zorganizowanie programów upowszechniania nowych technologii pod auspicjami UNESCO.

Cz. Kupisiewicz uważa, że „edukacja przyszłości” musi sprostać wyzwaniom XXI wieku i zbudować społeczeństwo innowacyjne, dążące do zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności. Szkoła przyszłości według niego jest to „placówka zintegrowana oraz innowacyjna, funkcjonując w ustawicznie zmieniającym się otoczeniu, liczy się z koniecznością modyfikowania, modernizowania oraz poszukiwania twórczych rozwiązań w zakresie realizowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, zachęca nauczycieli do twórczego analizowania własnej pracy, a ponadto zakłada współdziałanie wszystkich zatrudnionych w niej osób w ocenie oraz wytyczaniu kierunków dalszej realizacji owych celów i zadań. Odnosi się to również do osób współpracujących ze szkołą, w tym przede wszystkim do rodziców uczęszczających do niej uczniów”¹²³.

Również M. Mendel zwraca uwagę na ogromną rolę rodziców w procesie edukacji i wychowania. Przeprowadzając wiele badań dochodzi do wniosku, że „aktualnie rodzice biorą na siebie zadania organizacyjne i kontrolne w szkole, pozostawiając nauczycielom wyznaczony kompetencjami zakres swobody oraz wspierając ich w miarę własnych możliwości”¹²⁴.

¹²¹ Ibidem, s. 119-120.

¹²² *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 163-190.

¹²³ Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 119.

¹²⁴ M. Mendel, *Rodzice w szkole*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Ku partnerstwu szkoła – rodzice*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 69.

Koniec XX i początek XXI wieku to okres różnych przemian w wielu dziedzinach działalności państwa. Przemiany społeczno-gospodarcze w kraju sprawiają, że dużego znaczenia nabiera skuteczna polityka edukacyjna, zwłaszcza na poziomie powiatu w celu podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa, podnoszenia jakości pracy szkół oraz funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości.

Założenia reform systemu edukacji, programy reform opierały się na Raportach o stanie systemu oświatowego. Celem przeobrażeń systemu edukacji zawsze było podniesienie jakości pracy szkół, przygotowanie młodego człowieka do życia w coraz bardziej rozwijającym się społeczeństwie. Ponadto w kontekście problemów cywilizacyjnych i społecznych oraz wyzwań współczesnego świata edukacja stała się narodowym priorytetem, opartym na uniwersalnych wartościach oraz społeczeństwie obywatelskim.

B. Jedlewska wskazuje następujące tendencje zmian systemu edukacyjnego w latach 90. XX wieku¹²⁵:

- podstawową funkcją edukacyjną powinna być funkcja wychowawczo-opiekuńcza,
- system edukacyjny powinien być wielokulturowy,
- równolegle należy kształcić i wychowywać dzieci, młodzież i dorosłych,
- funkcjonowanie na różnych szczeblach kształcenia i konkurowanie ze sobą szkół publicznych, społecznych, prywatnych,
- szkoła jest jedną z wielu instytucji edukacyjnych,
- edukacja trwa całe życie,
- rolą nauczyciela jest kierowanie zespołem uczniów,
- realizacją nowych zadań edukacyjnych powinni zajmować się wszyscy wychowawcy, profesjonalni i nieprofesjonalni.

J. Szempruch do priorytetów polityki edukacyjnej i zadań szkoły zalicza¹²⁶:

- przygotowanie uczących się do kształcenia ustawicznego oraz do sprawnego funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie wiedzy,
- wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych,
- dostosowanie edukacji do zmian w gospodarce i na rynku pracy w Polsce i Europie,
- reformę systemu edukacji nauczycielskiej i awansu zawodowego jako punktu wyjścia przebudowy szkoły,

¹²⁵ B. Jedlewska, *Animacja społeczno-kulturalna szansą realizacji nowych zadań edukacyjnych*, [w:] J. Gajda (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 143-144.

¹²⁶ J. Szempruch, *Priorytety rozwoju edukacji i szkoły*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga Jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin profesora CZESŁAWA KUPISIEWICZA*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2009, s. 186.

- koncentrację na kulturze ogólnej oraz realizację wartości cywilizacji europejskiej,
- uznanie edukacji za narodowy priorytet.

Cz. Kupisiewicz wskazuje natomiast zadania, stojące przed polskim systemem edukacyjnym, których realizacja jest niezbędna, aby spełniał on europejskie standardy edukacyjne. Zalicza do nich¹²⁷:

- wyrównanie startu szkolnego i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży,
- powiększenie liczby osób z wykształceniem średnim i wyższym,
- poniesienie poziomu kompetencji zawodowych znacznej grupy nauczycieli,
- rozbudowanie szkolnej infrastruktury, przywrócenie placówek edukacji przed – i wczesnoszkolnej oraz zajęć pozalekcyjnych,
- przeprowadzenie korekty reformy z 1998 roku z naciskiem na restytucję funkcji socjalnych szkoły.

J. Godlewska i E. Jaroszevska widzą w powiązaniu edukacji i pracy styczność między polityką edukacyjną a polityką społeczną. Coraz większe znaczenie edukacji wynika z tego, że sytuacja jednostki na rynku pracy uzależniona jest od poziomu wykształcenia. Wyższy poziom wykształcenia stwarza zdaniem ww. autorek lepsze perspektywy kariery zawodowej, dostosowania się do potrzeb gospodarki i zmniejsza ryzyko bezrobocia. Rolę polityki edukacyjnej przedstawiają następująco: „Polityka edukacyjna państwa może odgrywać ogromną rolę w procesie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych, z drugiej zaś strony – przyczyniać się do pogłębiania nierówności i utrwalać niekorzystne położenie jednostki. System szkolny poprzez swoją funkcję selektywną wpływa na ścieżki edukacyjne uczniów, a tym samym na ich późniejsze szanse na rynku pracy”¹²⁸.

Stąd też przedmiotem zainteresowania polityki społecznej jest rola szkoły w środowisku lokalnym, jej oddziaływanie w obszarze wychowawczo-opiekuńczym. W okresie edukacji szkolnej uczeń bowiem otrzymuje wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, jak również pomoc materialną i rzeczową. W Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 przyjęto następującą definicję: „Edukacja to spójny system kształcenia i wychowania obejmujący różne poziomy kształcenia w formach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych”¹²⁹.

¹²⁷ Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 97.

¹²⁸ J. Godlewska, E. Jaroszevska, *Edukacja, wiedza i umiejętności; szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, [w:] G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 250.

¹²⁹ http://www.menis.gov.pl/oswiata/biezace/strategia_2007_2013.pdf, s.26 (dostęp: 16.11.2013).

Właśnie w celu realizacji polityki edukacyjnej zgodnie z powyżej zaprezentowaną definicją przeprowadzane są różnego rodzaju reformy, które mają na celu usprawnienie pracy polskiego systemu szkolnictwa. Ważnym przełomem w polityce edukacyjnej była reforma edukacji z roku 1999, kiedy to postanowiono, że nastąpi podział szkół na: szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły średnie.

Podział ten obowiązuje do dziś, mimo iż bywa bardzo często krytykowany przez społeczeństwo. Często powrót do idei gimnazjum uważa się za największy dotychczasowy błąd polityki edukacyjnej. Mimo to kolejne rządy trwają przy tym rozwiązaniu, na co wpływ ma także fakt, że powrót do poprzedniego systemu byłby przedsięwzięciem wyjątkowo kosztownym. Polityka edukacyjna w Polsce zmierza głównie do tego by uczniowie, studenci nie odbiegali poziomem umiejętności od swych rówieśników z krajów Unii Europejskiej. Stąd też podkreśla się znaczenie uczenia praktycznego rozwiązania problemów zamiast koncentrowania się na zagadnieniach teoretycznych.

Polityka edukacyjna obok polityki zatrudnienia i polityki społecznej jest istotnym kontekstem dla działań podejmowanych w ramach Programu EQUAL. W Zarysie Strategii Edukacyjnej przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w lipcu 2003 roku uznano za konieczne kontynuowanie działań, których celem jest poprawa dostępu do edukacji i podniesienie jakości kształcenia. Równy dostęp do edukacji i podniesienie jakości wykształcenia tworzą również cele reformy systemu oświaty zapoczątkowanej w 1999 roku.

Również Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012, opracowana w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu, określa cele strategiczne polityki edukacyjnej państwa w zakresie wyrównywania szans rozwoju młodego pokolenia. Do celów tych zalicza: wyrównywanie szans edukacyjnych, rozwój aktywności społecznej młodego pokolenia, zwiększenie zdolności do zatrudnienia młodych ludzi, współpracę z organizacjami pozarządowymi, w tym młodzieżowymi, opracowanie programów przeciwdziałania bezrobociu młodzieży uwzględniających jej zróżnicowaną sytuację (uczniowie, absolwenci szkół, studenci, młodzież wiejska, młodzież niepełnosprawna, młodzież z regionów zaniedbanych i ubogich środowisk, młodzież poza systemem edukacji i pracy).

W lipcu 2003 r. Rada Ministrów przyjęła Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, w której wyznaczono kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Strategia ta określiła zadania realizowane w ramach sześciu priorytetów:

- zwiększania dostępności do kształcenia ustawicznego,
- podnoszenia jakości kształcenia ustawicznego,

- współdziałania i partnerstwa,
- wzrostu inwestycji w zasoby ludzkie,
- tworzenia zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwoju usług doradczych,
- uświadamiania roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Zmiany w oświacie w ostatnich latach podejmowane na szczeblu centralnym i regionalnym, służące poprawie warunków funkcjonowania systemu edukacji wynikają z dwóch priorytetów oświatowych Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013: Wysoka jakość systemu oświaty oraz Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Dzięki realizacji tych priorytetów polska edukacja ma być skuteczna, przyjazna i nowoczesna.

Główne cele aktualnych zmian w oświacie Ministerstwo Edukacji Narodowej zdefiniowało następująco¹³⁰:

- wzmocnienie pozycji zawodowej nauczyciela,
- upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat,
- zapewnienie lepszego dostępu do edukacji najmłodszych dzieci przez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego do 6 lat,
- reforma programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego,
- poprawa jakości kształcenia zawodowego oraz zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych i ich modernizacja,
- otwarcie polskiego systemu edukacji na świat,
- zapewnienie wysokiej jakości edukacji przez odbiurokratyzowanie nadzoru pedagogicznego i jasny rozdział zadań między organy prowadzące szkoły oraz organy sprawujące nadzór pedagogiczny.

Ta aktualna problematyka funkcjonowania systemu polskiej edukacji w dobie przemian politycznych i wdrażania wielu reform oświatowych, będących wynikiem przyjętych do realizacji programów politycznych skłania wielu autorów do podjęcia tematyki polityki edukacyjnej państwa. „Reformy oświatowe w krajach demokratycznych realizowane są na mocy ustaw parlamentarnych i z tego powodu traktowane być muszą jako fakt polityczny.

¹³⁰ *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 7.

Naturalną konsekwencją tego musi być uznanie, że instytucje wchodzące w skład systemu oświaty realizują cele ideologiczne podmiotów edukacji”¹³¹.

Jako ważna część polityki państwa polityka oświatowa jest ingerencją państwa w procesy edukacji jednostek i grup społecznych. W zależności od stopnia tej ingerencji można wyróżnić¹³²:

- politykę liberalną, gdy państwo w niewielkim stopniu angażuje się w organizację, funkcjonowanie, finansowanie i nadzór nad szkołami, akceptując zasady wolnego rynku edukacyjnego,
- politykę demokratyczną, gdy akceptuje się interwencjonizm państwa w obszarze edukacji, przy zróżnicowanych formach realizacji obowiązku szkolnego, ale ustalonych zasadach finansowania i selekcji,
- politykę restrykcyjną, gdy państwo egzekwuje przymus szkolny, rozbudowuje aparat kontroli, uniformizuje programy i plany nauczania, a nawet szczegółowe działania nauczycieli.

Bardzo interesującym zagadnieniem jest potwierdzenie rodzaju polityki oświatowej, prowadzonej na przełomie XX/XXI wieku z punktu widzenia stopnia ingerencji państwa. „Po roku 1989 mamy do czynienia z procesem odstępowania od polityki restrykcyjnej państwa w obszarze edukacji. Proces ten wymaga zbudowania podstaw prawnych, strukturalnych i organizacyjnych dla prowadzenia oświatowej polityki demokratycznej (lub liberalnej)”¹³³.

Problematyka realizacji polityki edukacyjnej i wdrażania strategii reform oświatowych jest bardzo ważna ze względu na to, że edukacja i jej system stanowi o przyszłości państwa i narodu polskiego. Szkoła zajmuje istotne miejsce w systemie edukacji, odgrywa ogromną rolę w wykształceniu i wychowaniu kolejnych pokoleń młodych Polaków. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera polityka edukacyjna państwa, od której szczególnie w ostatnim czasie uzależnione jest funkcjonowanie szkół oraz możliwość oceny skuteczności realizacji polityki edukacyjnej.

Transformacja ustrojowa w dziedzinie oświaty, zwłaszcza w kontekście prowadzenia szkół przez samorządy gminne i powiatowe oznacza przeniesienie polityki edukacyjnej na szczebel lokalny. W zakres lokalnej polityki edukacyjnej wchodzi zdaniem S. Sławińskiego całość spraw związanych z praktycznym funkcjonowaniem szkoły (obsługą administracyjną), działaniem szkół w sferze programowej, wychowawczej i opiekuńczej. „Najogólniej rzecz

¹³¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 65.

¹³² Ibidem, s. 66-67.

¹³³ Ibidem, s. 67.

ujmując na merytoryczne funkcjonowanie szkół ma wpływ szereg czynników, o których pośrednio lub bezpośrednio mogą decydować władze gminy. Podejmowanie tych decyzji – zgodnie z przyjętym przez władze gminy planem rozwoju – to właśnie jest lokalna polityka edukacyjna”¹³⁴.

Współtwórcami lokalnej polityki edukacyjnej są rada gminy (rada powiatu), zarząd gminy (zarząd powiatu), komisje oświaty oraz dyrektorzy szkół. Dopiero współpraca między tymi podmiotami pozwala kreować lokalną politykę edukacyjną odpowiednią do potrzeb lokalnej społeczności.

B. Śliwerski za podstawę lokalnej polityki oświatowej uznaje następujące zagadnienia¹³⁵:

- rozpoznanie własnej sieci przedszkolnej i szkolnej;
- zarządzanie oświatą jako jedną z usług publicznych;
- kwalifikacje nauczycieli;
- sposób gromadzenia i wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych;
- system dystrybucji środków finansowych i struktura wydatków;
- diagnoza zależności między siecią przedszkolną i szkolną a sprawnością i efektywnością opieki i wychowania.

Zaproponowany przez B. Śliwerskiego obszar analiz pozwala jego zdaniem na rozpoznanie rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej przez samorządy oraz umożliwia podejmowanie przez władze samorządowe decyzji, wdrażających główne założenia reformy systemu edukacji.

¹³⁴ S. Sławiński, *Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej*, WSiP, Warszawa 1996, s. 32.

¹³⁵ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 37.

ROZDZIAŁ 2

TELEOLOGIA CELÓW POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTWA

2.1. Uwarunkowania reformy edukacji narodowej

W literaturze przedmiotu wskazywane są czynniki, które przesądzają o realizacji polityki oświatowej oraz jej założenia. J. Wołczyk wymienia następujące czynniki: ideologiczno-ustrojowy, społeczno-gospodarczy, demograficzny i kulturowy. Ten sam autor charakteryzuje następujące założenia polityki oświatowej¹³⁶:

- demokratyczny charakter oświaty,
- wysoka jakość systemu oświatowego,
- wykształcenie średnie wszystkich obywateli,
- obowiązkowość korzystania z powszechności oświaty,
- bezpłatność oświaty na wszystkich poziomach kształcenia,
- wielostronny rozwój poszczególnych generacji młodzieży.

D. Dziewulak wskazuje następujące uwarunkowania, wpływające na system oświatowy¹³⁷:

- uwarunkowania ekonomiczne,
- uwarunkowania historyczno-narodowe,
- uwarunkowania demograficzne,
- uwarunkowania ustrojowo-polityczne,
- uwarunkowania społeczne.

Funkcjonowanie systemu edukacyjnego uzależnione jest od wysokości środków przeznaczanych na oświatę z budżetu państwa oraz od zapotrzebowania na absolwentów. Istotną kwestią ekonomiczną jest sposób finansowania szkolnictwa, stan zatrudnienia nauczycieli oraz system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Uwarunkowania historyczno-narodowe wynikają z charakteru państwa, historii i kultury danego narodu, a nawet jego przyzwyczajęń. Specyfika państwowa i narodowa szczególnie uwidacznia się w okresie wprowadzania reform szkolnych.

Dla polityki oświatowej niezbędne jest posiadanie informacji o sytuacji demograficznej, a zwłaszcza okresów niżów i wyżów demograficznych. Dzięki takim informacjom możliwe

¹³⁶ J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, PWN, Warszawa 1970, s. 42-43.

¹³⁷ D. Dziewulak, *Polityka oświatowa Wspólnoty...*, op. cit., s. 9-14.

jest konstruowanie optymalnej polityki oświatowej w zakresie przygotowania kadry pedagogicznej o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych, ustalenie optymalnej sieci szkół, ich ilości z punktu widzenia zapotrzebowania gospodarki.

System oświatowy i jego zmiany uzależnione są wyraźnie od ustroju politycznego, sposobu sprawowania władzy w państwie, układu sił politycznych oraz programów partii politycznych i różnych ugrupowań. Partie rządzące wykorzystują do realizacji własnych interesów politycznych system instytucji edukacyjnych w państwie.

Stąd też system oświatowy zdaniem D. Dziewulaka jest instrumentem wykorzystywanym przez polityków w celu kształtowania świadomości społecznej, przekonań i poglądów młodych ludzi, jak również opinii społecznej. Stawia wręcz tezę o „uwikłaniu szkoły jako systemu i instytucji w grę interesów grup mogących wpływać na proces podejmowania i realizacji decyzji politycznych”¹³⁸.

Na system oświaty i wychowania oddziałuje struktura społeczna, przemiany w jej obrębie oraz cele i zadania stawiane oświacie przez instytucje, grupy społeczne, organizacje. Przed systemem oświaty stawia się zadanie przygotowania członków społeczności do pełnienia określonych funkcji. Potrzeby struktury społecznej państwa mogą wręcz stymulować poszczególne elementy systemu oświatowego. Wśród uwarunkowań społecznych wyróżnia się także eksplozję informacyjną, rozwój środków masowego przekazu, zmiany struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej. Zmiany cywilizacyjne, rozwój nauki i techniki wymuszają z kolei pojawienie się nowych zawodów i nowych stanowisk pracy.

Dla sytuacji współczesnego systemu oświatowego szczególnie istotne są uwarunkowania demograficzne. O tendencjach demograficznych decyduje w głównej mierze przyjęty model społeczeństwa, charakterystyczny dla krajów osiągających coraz wyższy poziom rozwoju. Podobnie jak ma to miejsce w innych krajach europejskich, Polska zmierza do takiego stanu, w którym widoczne stanie się zmniejszanie liczby ludności. Prognozy demograficzne dla Polski opracowywane przez ekspertów polskich służb statystycznych oraz organizacji międzynarodowych, w tym Organizacji Narodów Zjednoczonych uwzględniają następujące tendencje¹³⁹:

- liczba dzieci i młodzieży w wieku przedszkolnym i szkolnym będzie się zmniejszać, tendencja ta będzie mieć charakter stały;

¹³⁸ Ibidem, s. 12.

¹³⁹ *Analiza szkolnictwa w wybranych powiatach województwa lubelskiego*, Raport EDS – Fundacja Nowy Staw, Lublin 2006, s. 15.

- po wzroście, jaki notowano aż do 2004 roku, liczba młodzieży kandydującej do szkół wyższych od 2005 roku będzie znacząco maleć;
- zmniejszać się będzie średnia dzietność, coraz większą rolę odgrywać będzie model rodziny z jednym dzieckiem, zmniejszanie się liczby dzieci w gospodarstwie domowym będzie miało przełożenie między innymi na poziom wydatków na edukację.

Zmiany demograficzne wymuszać będą przesunięcia w strukturze popytu i podaży usług edukacyjnych. Konsekwencją zmniejszania się liczby dzieci będzie dalsza restrukturyzacja polskiego systemu szkół, zmniejszanie liczby uczniów w grupie oraz idące za tym – uściślenie związku nauczyciela z uczniem.

A. Radziwiłł na konferencji nauczycielskiej 26 kwietnia 2000 r. zaprezentowała zderzenie uwarunkowań politycznych i ekonomicznych, w jakich po 1989 r. pracuje polska szkoła. Wyraziła się w sposób następujący: „Sądzę, że od 1989 roku trwają w Polsce dwie ewolucyjne rewolucje: polityczno-ideowa i cywilizacyjno-ekonomiczna. Nakładają się one na siebie, chociaż są mało przystające. Mamy na co dzień do czynienia ze światem burzonych i budowanych pomników, patriotycznych rocznic, martyrologicznych wspomnień. To jeden świat. Obok niego istnieje drugi świat McDonaldsów, reklamy, telefonów komórkowych i biznesplanów. Mamy do czynienia z rzeczywistością krajobrazów popegeerowskich i nowobogackich willi z wieżyczkami, rzeczywistością, w której wszyscy ze wszystkimi się kłócą. Obcujemy z nadmiarem informacji, a nie cierpimy z powodu ich braku”¹⁴⁰. W swojej ocenie transformacji systemowej zasygnalizowała również zakwestionowanie egalitaryzmu jako podstawy sprawiedliwego systemu oraz stereotypu, że zgoda buduje, niezgoda niszczy. Stwierdziła także, że są to przykłady szoków świadomościowych, jak i tego, że wolność miała zapewnić bezpieczeństwo.

We współczesnym świecie zachodzą głębokie i wszechstronne zmiany, które są wynikiem rewolucji technologicznej związanej z rozwojem nowych, wydajnych i tanich technologii, zwłaszcza dotyczących przetwarzania i przesyłania informacji oraz globalizacji. Stąd też i współczesna polska szkoła działa w warunkach ciągłych i dynamicznych zmian. Najważniejsze skutki tych zmian to m.in.: wzrost znaczenia wiedzy i talentu, powstanie społeczeństwa sieciowego, globalizacja, kontakty poprzez media jako dominująca forma kontaktów społecznych, zwiększenie wolności i niezależności człowieka oraz samodzielnego kształtowania swego życia, nowe możliwości w zakresie uczenia się i nauczania.

¹⁴⁰ A. Radziwiłł, *Przemiany w oświacie w latach 1989-2000*, [w:] P. Bartnik, K. Kozłowski (red.), *Pomorze Zachodnie w tysiącleciu*, Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument”, Szczecin 2000, s. 530.

Współczesne społeczeństwo wymaga więc nowego rodzaju edukacji. Ponadto rynek edukacyjny musi być elastyczny i uwzględniać światowe tendencje. W erze globalizacji, wiedzy i informacji system edukacyjny musi wyposażyć wszystkich, niezależnie od zawodu w tzw. „kwalifikacje uniwersalne”.

Zadaniem szkoły jest więc przygotowywanie swoich absolwentów do nowej rzeczywistości, uczenie, jak się uczyć, promowanie postaw kreatywnych i społecznej aktywności, uświadomienie młodym ludziom, że ścieżka edukacyjna trwa całe życie i realizowana będzie w różnych formach. Współczesny wymiar szkoły jako organizacji, działającej w nowych uwarunkowaniach W. Olszewski charakteryzuje następująco: „Nowa szkoła staje się organizacją odchodzącą od organizacji strukturalnej hierarchicznej i przekształcającą się w kierunku organizacji procesowej (zadaniowej) w strukturach pracujących na rzecz rozwoju zarówno w skali lokalnej, jak i szerszej, z uwzględnieniem znaczenia elastycznych struktur organizacji działań (ESOD) dla racjonalizacji przydatności i jakości nauczania. Rynek edukacyjny jest ważną składową otoczenia przemian procesowej organizacji działań w szkole, pozwala <wysłuchiwać się> w potrzeby otoczenia, a także tworzyć struktury ESOD racjonalizujące poprawne procesy nauczania, spełniające narastające wymagania jakościowe”¹⁴¹.

Zadaniem współczesnej szkoły w nowej i zmieniającej się ciągle rzeczywistości jest wdrażanie modelu uczenia się przez całe życie. H. Cieślak uważa, że idea uczenia się przez całe życie ma bardzo duże znaczenie: „Jednym z najważniejszych czynników promujących wzrost gospodarczy i zwiększających zatrudnienie jest edukacja traktowana jako proces uczenia się przez całe życie”¹⁴². Pojmowanej w ten sposób edukacji sprzyja przygotowanie do wykonywania zawodu, realizowane w systemie szkolnym, rozwój przygotowania zawodowego we współpracy z pracodawcami, rozszerzenie oferty kształcenia w systemie pozaszkolnym (z wykorzystaniem mechanizmów rynkowych), rozwój szkół i placówek niepublicznych, integracja kształcenia szkolnego i pozaszkolnego, a tym samym stworzenie drugiej szansy dla osób, które nie ukończyły w terminie obowiązkowego kształcenia albo chcą zmienić lub uzupełnić i doskonalić swoje kwalifikacje¹⁴³.

¹⁴¹ W. Olszewski, *Orientacja rynkowa systemu oświaty wobec potrzeb nowego społeczeństwa*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005, s. 97.

¹⁴² H. Cieślak, *Zamierzenia państwa w zakresie edukacji zawodowej w korelacji z rynkiem pracy*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość...*, op. cit., s. 261.

¹⁴³ Ibidem.

Stąd też system edukacyjny, jej zdaniem, musi sprostać wymaganiom rynku pracy, uwzględniać w swoich działaniach wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw, wzrost zapotrzebowania na wyższe kwalifikacje, na nowe kwalifikacje oraz brak specjalistów w niektórych branżach. Podkreśla ona również funkcjonowanie szkół w warunkach obiektywizacji i porównywalności wyników nauczania. „Niezwykle istotnym elementem polityki edukacyjnej jest obiektywizacja i porównywalność wyników formalnego kształcenia zawodowego przez wdrożenie zewnętrznego systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Egzamin potwierdzający kwalifikacje jest formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, określonych w standardzie wymagań, który jest podstawą do jego przeprowadzania”¹⁴⁴.

Złożoność czynników mających wpływ na kształt systemu edukacyjnego przedstawili W. Kołodziejczyk oraz M. Polak. Wskazali oni następujące czynniki, oddziałujące na system edukacji na wszystkich poziomach kształcenia w najbliższych dekadach: zmiany demograficzne, finanse publiczne – malejące wydatki na oświatę, trendy na rynku technologii, dynamiczne zmiany na rynku pracy, osobiste preferencje i potrzeby edukacyjne młodzieży¹⁴⁵.

Natomiast politykę oświatową w latach osiemdziesiątych warunkowano w dużej mierze dążeniem do reformowania systemu edukacji narodowej, czego wyrazem stał się *Raport o stanie oświaty w PRL* oraz Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. Stan oświaty oraz warunki realizacji zadań oświatowych poddawano powszechnej krytyce. W „Raporcie...” podkreślano małą efektywność nauczania, nierówności w dostępie do systemu kształcenia, centralizację oświaty, kryzys edukacji równoległej i ustawicznej oraz konieczność przebudowy systemu oświaty i wychowania¹⁴⁶.

Pomimo stosunkowo wysokich nakładów na szkolnictwo, wciąż wyróżniało go niedofinansowanie. Mocno odczuwalny był również brak pozabudżetowych źródeł finansowania. Charakterystycznymi cechami ówczesnego systemu oświatowego była centralizacja, etatyzacja i monopolizacja.

Cz. Banach dostrzega dwa zjawiska wpływające na politykę oświatową w latach osiemdziesiątych, pisząc „Polityka oświatowa lat osiemdziesiątych ukierunkowania jest w znacznym stopniu dwoma zjawiskami, po pierwsze – poszukiwaniami i próbami reformowania systemu edukacji narodowej w latach siedemdziesiątych (*Raport o stanie*

¹⁴⁴ Ibidem, s. 263.

¹⁴⁵ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 11-17.

¹⁴⁶ *Raport o stanie oświaty w PRL*, przew. J. Szczepański, PWN, Warszawa 1973, s. 13-14.

oświaty w PRL, Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej) i po drugie – krytyczną oceną stanu oświaty, warunków realizacji zadań oświatowych, czego konsekwencją było wstrzymanie Uchwałą Sejmu PRL z dnia 26 stycznia 1982 r. realizacji reformy strukturalnej systemu szkolnego”¹⁴⁷.

Głównymi wadami polityki kształcenia w tym okresie była dominacja zasadniczych szkół zawodowych, które stawały się szkołami dla ok. 50-60% absolwentów podstawówek, ograniczając im w ten sposób możliwość dalszej nauki. Zgodnie z Ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. polski system zinstytucjonalizowanego kształcenia „przedakademickiego” obejmował:

- 8-letnią szkołę podstawową, będącą podstawą całego systemu kształcenia i wychowania, w której nauka była obowiązkowa dla dzieci i młodzieży od 7 do 17 roku życia.
- 2 i 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, które kształciły kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników, a także zapewniały wykształcenie ogólne, niezbędne do dalszego kształcenia się. Integralną częścią kształcenia na tym poziomie były praktyki zawodowe, które odbywały się w uspołecznionych zakładach pracy. Ten typ szkoły mógł być organizowany także jako szkoły przyzakładowe, a koszt utrzymania spadał na zakłady pracy. Zasady finansowania tych szkół określała Rada Ministrów, a właściwy minister decydował, na których zakładach pracy ciąży obowiązek zakładania i utrzymywania zasadniczych szkół przyzakładowych. Zasadnicze szkoły zawodowe nie zaliczały się do szkół średnich.
- 4 i 5-letnie szkoły ponadpodstawowe, spośród których tylko 4-letnie licea ogólnokształcące i zawodowe oraz 4-5 letnie technika były w rozumieniu ustawy szkołami średnimi. Licea ogólnokształcące zapewniały wykształcenie ogólne i politechniczne, niezbędne do podjęcia studiów wyższych. Technika zawodowe i licea zawodowe gwarantowały przygotowanie do wykonywania funkcji technika lub równorzędnej oraz wykształcenie ogólne, niezbędne do podjęcia studiów wyższych.

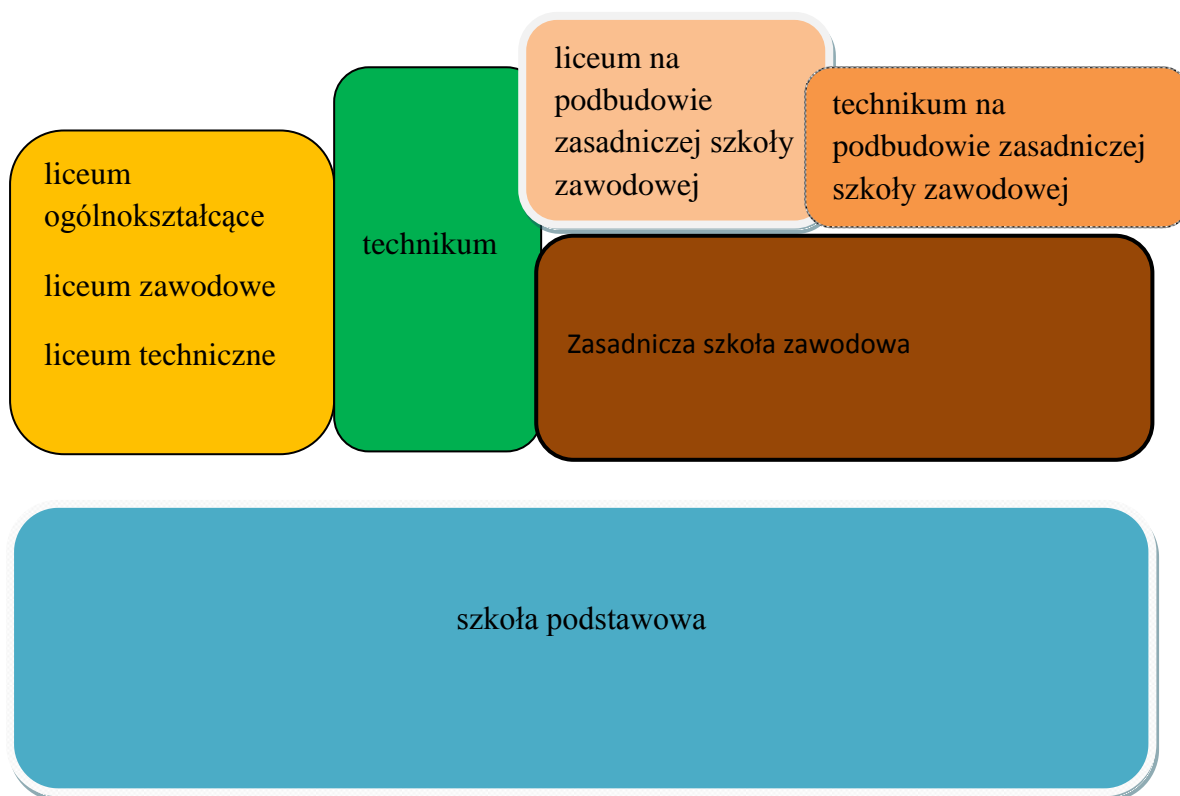
Absolwenci szkoły podstawowej mogli więc wybierać pomiędzy szkołą średnią, dającą możliwość kontynuowania nauki w szkołach wyższych, bądź zasadniczymi szkołami zawodowymi, które nie umożliwiały uzyskania matury, co było jednoznaczne z niemożnością ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Taki system kształcenia, obowiązujący do końca lat osiemdziesiątych, powodował, iż zdecydowana większość absolwentów szkół

¹⁴⁷ Cz. Banach, *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, WSiP, Warszawa 1984, s. 3.

podstawowych (60%) kierowana była do szkół, które nie zapewniały bezpośredniego dostępu do studiów wyższych. Licea ogólnokształcące, w których uczyło się 20% absolwentów szkoły podstawowej, stawały się główną podstawą rekrutacyjną dla szkolnictwa wyższego, „dostarczając” mu ponad 70% studentów. W liceum uczyła się głównie młodzież inteligentna; 70% ogółu uczniów stanowiły dziewczęta.

System edukacji w Polsce przed reformą z 1991 roku przedstawiono na rysunku 2.1.

Rys. 2.1. Schemat systemu edukacji w Polsce przed reformą.



Źródło: Biuro Uznanalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, czerwiec 2002.

Stan ten zaświadcza, iż „(...) drogi szkolne absolwentów szkoły podstawowej nie przebiegały w Polsce w ostatnich latach zgodnie z zasadą równości szans edukacyjnych. W sytuacji szczególnie niekorzystnej znajdowała się młodzież wiejska”¹⁴⁸.

2.2. Struktura zmian systemu edukacyjnego

Powyższe względy, a także ożywienie gospodarcze, które miało wówczas miejsce w Polsce, rozbudziły aspiracje do: „(...) upowszechnienia w społeczeństwie

¹⁴⁸ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 161-162.

pełnowartościowego kształcenia średniego oraz rozbudowy szkolnictwa wyższego¹⁴⁹. W dużej mierze zdecydowały też o tym, iż na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych uznano za niezbędne przeprowadzenie reformy polskiego systemu szkolnego. W tym celu powołany został m. in. Komitet Ekspertów, który dwa lata później przedstawił wyniki swej pracy w postaci *Raportu o stanie oświaty w PRL*. Podkreślano w nim konieczność przeprowadzenia reformy obowiązującego systemu oświatowego, gdyż obecny nie zapewnia realizacji celu, jakim jest rozwój kraju.

Zaproponowano kilka opcji reformy systemu:

- struktura szkolnictwa nie ulega zmianie: 8 + 3 (4) + 5. Następuje stopniowe przekształcanie szkół nie - maturalnych w maturalne, przy równoczesnym wprowadzaniu zmian: programowych, organizacji nauczania oraz pracy;
- upowszechnianie kształcenia średniego w 12-letniej szkole, gdzie do liceum ogólnokształcącego kierowana byłaby połowa każdego rocznika. W wariantcie tym rozbudowie jednocześnie miało podlegać kształcenie w pomaturalnych szkołach zawodowych, w których uczyłyby się osoby niedecydujące się na studia wyższe;
- popularyzowanie (umasawianie) kształcenia na poziomie średnim. Miałyby się to dokonywać w 10-letniej szkole powszechnej, ogólnokształcącej, na podbudowie co najmniej rocznego pobytu w przedszkolu. Początkowy rok studiów wyższych miałby charakter selekcyjny. Szkoły pomaturalne, o zróżnicowanych specjalnościach, umożliwiałyby zdobywanie kwalifikacji zawodowych tej części młodzieży, która nie decydowałaby się na naukę w szkole wyższej. W znaczącej mierze byłyby to szkoły dla pracujących. To rozwiązanie wiązałoby się ze znaczącą przebudową szkolnictwa w odniesieniu zarówno do sieci szkół, jak i wyposażenia dydaktycznego (nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe). Istotne w tym wariantcie staje się zapewnienie wszystkim nauczycielom wykształcenia wyższego oraz znacząca poprawa ich warunków pracy i płacy. Zwrócono jednocześnie uwagę, iż realizacja tej opcji możliwa byłaby w latach dziewięćdziesiątych;
- upowszechnienie nauki na poziomie średnim w 11-letniej szkole ogólnokształcącej, zróżnicowanej w klasach IX-XI na profile: matematyczno-fizyczno-techniczny, chemiczno-biologiczno-rolniczy, społeczno-ekonomiczny i humanistyczno-kulturalny.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 162.

Struktura ta ujmowała podstawowe rodzaje działalności zawodowej człowieka i zarazem nakreślała linię przygotowywania ucznia do przyszłej pracy¹⁵⁰.

W każdym z powyższych wariantów reformy systemu edukacji fundament stanowiło dążenie do wyrównywania „(...) startu szkolnego dzieci wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych, a także zlikwidowanie dwoistości losów szkolnych młodzieży”¹⁵¹.

Zakładano, iż osiągnięcie tych zamierzeń stanie się możliwe dzięki:

- objęciu opieką przedszkolną sześciolatków, a w miarę rozbudowy sieci przedszkoli, także pozostałych dzieci;
- przygotowaniu odpowiedniej liczby nauczycieli wychowania przedszkolnego;
- ujednoczeniu systemu szkolnictwa „przedakademickiego”, umożliwiającego absolwentom szkoły podstawowej dalsze kształcenie w szkole wyższej.

Zaproponowane warianty nie zyskały akceptacji ówczesnych władz oświatowych, które opracowały własną koncepcję. Stała ona się podstawą uchwały w sprawie systemu edukacji narodowej podjętej przez Sejm w 1973 r. Uchwała ta wskazywała iż: „(...) nowoczesny system edukacji powinien stwarzać lepsze niż dotychczas możliwości wychowywania dzieci w wieku przedszkolnym, zapewnić młodzieży wysoki poziom wykształcenia ogólnego przez zorganizowanie powszechnego i obowiązkowego kształcenia na poziomie średnim, przygotowywać do pracy oraz doskonalenia wiedzy i umiejętności w całym okresie aktywności zawodowej, sprzyjać rozwojowi młodzieży szczególnie uzdolnionej, a równocześnie otaczać opieką dzieci z odchyleniami od norm rozwojowych”¹⁵².

Cele te miano osiągnąć poprzez wprowadzenie 10-letniej szkoły powszechnej (tzw. zbiorcze szkoły gminne) i średniej szkoły ogólnokształcącej. Struktura organizacyjna przedstawiona w uchwale nie zyskała akceptacji zarówno wśród ekspertów, jak i nauczycieli oraz rodziców. Głównym zarzutem, jaki wówczas wysuwano pod adresem władz oświatowych, był brak środków finansowych, niezbędnych do przeprowadzenia reformy systemu (inwestycje, nowoczesna baza dydaktyczna szkoły, system dowożenia dzieci do szkoły). Nie mniej ważnym był zarzut w odniesieniu do kształtu programowo-metodycznego reformy, a także organizacyjno-strukturalnego (między 10 – latką a szkołą wyższą). Zarzuty te nie zmieniły jednak podjętej decyzji o jej wprowadzeniu. Dopiero zdarzenia, które zaszły w 1980 roku, doprowadziły do zatrzymania wdrożonej już reformy (funkcjonowała rok).

¹⁵⁰ Ibidem, s. 162-163.

¹⁵¹ Ibidem, s. 163.

¹⁵² Ibidem, s. 164.

Powrócono do rozwiązań określonych ustawą z 1961 roku (struktura oparta na 8 – klasowej szkole podstawowej), natomiast prace nad reformą programową miały być kontynuowane.

Reforma szkolnictwa po sierpniu 1980 roku nie znajdowała się w centrum uwagi, co nie oznaczało, iż zaniechano dyskusji na jej temat. Rekonstrukcja szkolnictwa miała uwzględniać cel, jakim było upowszechnienie wykształcenia średniego i uchwały władz oświatowych zmierzały w tym kierunku.

Punktem wyjściowym dla tych działań powinno być:

- zróżnicowanie wykształcenia w zależności od potrzeb, zainteresowań i zdolności uczniów;
- niwelowanie podziału pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym;
- zastępowanie modelu reprodukcyjnego, modelem generatywnym, opierającym się na aktywności i samodzielności uczniów, pobudzającym ich do myślenia innowacyjnego i alternatywnego, dostrzegania i rozwiązywania problemów w drodze wysiłku zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego¹⁵³;
- przebudowa „(...) niepełnych szkół średnich zawodowych na szkoły pełne tam, gdzie zostaną ku temu stworzone odpowiednie warunki kadrowe i materialne”¹⁵⁴;
- umożliwienie dalszej nauki tak w technikach, jak i liceach ogólnokształcących;
- powiązanie szkoły z siecią placówek i instytucji pozaszkolnych, gdyż „(...) chcąc <uczyć dla życia> musi to czynić nie w izolacji, lecz poprzez włączanie uczniów do współuczestnictwa w tych zjawiskach i procesach, których kształtującemu wpływowi sama podlega”¹⁵⁵;
- wysoki poziom kwalifikacji nauczycieli i godziwe wynagrodzenie, powodujące, że do zawodu trafiać miały „osoby najwartościowsze”;
- potrzeby inwestycyjne w oświacie dotyczące modernizacji, remontów szkół i placówek oświatowych;
- nawiązywanie do narodowych tradycji;
- powiązanie z realiami życia społeczno-gospodarczego, politycznego i kulturalnego;
- zorientowanie na przyszłość;
- elastyczność i podatność na zmiany powodowane rozwojem nauki, techniki, kultury;
- otwartość na potrzeby zarówno jednostki jak i społeczeństwa¹⁵⁶.

¹⁵³ Ibidem, s. 169.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 169-170.

W dyskusjach i wynikających z nich propozycjach zwracano uwagę, iż w koncepcji przyszłej reformy obejmującej zarówno zmiany strukturalne, jak i programowe, powinna decydować nie ilość a jakość przeprowadzanych strategicznych zmian. Aby szkoła, w wyniku przeprowadzonych strategicznych zmian była faktycznie inna, musi „(...) odnosić się do zapewnienia dzieciom i młodzieży rzeczywiście równych szans oświatowych, do radykalnego unowocześnienia programów nauki szkolnej oraz ekspozycji metod i środków nauczania sprzyjających rozwijaniu u uczniów samodzielności myślenia i działania, zwłaszcza myślenia innowacyjnego, alternatywnego i antycypującego (...)”¹⁵⁷.

W obszarze edukacji od początku lat 90. XX wieku następowały przemiany, wynikające m. in. z reform. Pozytywnym ich skutkiem jest upowszechnienie kształcenia ponadgimnazjalnego i wzrost odsetka studiującej młodzieży. Natomiast do problemów polskiego systemu edukacyjnego należy zaliczyć¹⁵⁸:

- niski stopień upowszechnienia edukacji przedszkolnej,
- problemy z realizacją funkcji wychowawczej, zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym,
- brak skutecznych mechanizmów wyrównywania szans dzieci i młodzieży w dostępie do edukacji,
- niedostosowanie kierunków i form kształcenia zawodowego do wymogów rynku pracy,
- brak systemowych rozwiązań w zakresie upowszechnienia edukacji ustawicznej.

T. Nowacki bardzo krytycznie ocenił politykę oświatową na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Uważał że: „<rozglądanie się> naszych polityków oświatowych ze szczebla centralnego i wojewódzkiego za wzorami zagranicznymi, szczególnie w zakresie form organizacyjnych, rozpatrywanie systemu przygotowania zawodowego w Anglii, Francji czy Niemczech z zamiarem przeniesienia do nas niektórych form, jest zadaniem daremnym, jeżeli jest związane z oczekiwaniem takich samych sukcesów jak w tamtych krajach”¹⁵⁹.

System edukacji musi nadążać za zmianami cywilizacyjnymi oraz problemami współczesnego świata. Na rolę państwa w tym zakresie wskazuje Cz. Banach: „Państwo wyznacza kierunek rozwoju edukacji, wpływa na aksjologię pedagogiczną i koncepcje kształcenia, wyznacza podstawowe treści kształcenia, prowadzi odpowiednią politykę

¹⁵⁷ Ibidem, s. 170.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 259-260.

¹⁵⁹ T. Nowacki, *Kształcenie zawodowe w perspektywie zintegrowanej Europy*, [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy – w dniach 5-7.10.1992r.*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 59.

kształcenia i zatrudnienia nauczycieli, a także zapewnia podstawowe wartości materialno-ekonomiczne i społeczne, dla uspołecznienia szkoły i systemu edukacji”¹⁶⁰.

M. Sawicki, były Minister Edukacji Narodowej podkreśla, że kierunki rozwoju edukacji w ciągu najbliższych 10 lat będą wynikać z mocnych stron polskiego systemu kształcenia i szkolenia, którymi są: powszechne wykształcenie średnie młodzieży oraz ogromny wzrost liczby studentów szkół wyższych. Najważniejszym wyzwaniem według niego jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej i zwiększenie udziału dorosłych w kształceniu ustawicznym. Zwrócił przy tym uwagę na fakt, iż podstawowym ograniczeniem planów rozwojowych jest brak środków finansowych. Wskazywał, że główny cel rozwoju edukacji w Polsce, to podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa tak, by wykształcenie co najmniej średnie stało się bardziej powszechne w grupie wiekowej 25-45 lat, przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia. Za równie konieczne uznawał stałe podnoszenie poziomu kwalifikacji osób dorosłych, przede wszystkim kwalifikacji zawodowych, oraz ogólnych kompetencji osób dorosłych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie.

W analizie SWOT (analiza silnych i słabych stron danego przedsięwzięcia, możliwości i zagrożeń) sektora edukacji dostrzega następujące zagrożenia zewnętrzne¹⁶¹:

- konstytucyjne ograniczenie wprowadzania odpłatności za studia,
- brak wzrostu nakładów na edukację i naukę z budżetu państwa,
- dziedziczenie statusu społecznego rodziców, w tym często poziomu wykształcenia,
- ograniczone nakłady gospodarstw domowych na edukację,
- wysoki poziom bezrobocia absolwentów,
- brak analiz i prognoz rynku pracy dotyczących zapotrzebowania na absolwentów o określonych kwalifikacjach,
- brak nawyku uczenia się przez całe życie oraz korzystania z dóbr kultury.

Dobrze wyszkolona, świadoma uwarunkowań i konsekwencji swoich działań kadra dysponuje większymi możliwościami adaptacji do wyzwań wynikających z nieuchronnej globalizacji i konkurencyjności gospodarki. Przyczynia się także do zdolności wykorzystywania przez przedsiębiorstwa nowoczesnych technologii, stosowania nowych form organizacji pracy. Równocześnie szkolenie zawodowe, obejmujące kwalifikacje ogólne i społeczne, przeciwdziała wykluczeniu społecznemu osób o najniższych kwalifikacjach lub

¹⁶⁰ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji...*, op. cit., s. 11.

¹⁶¹ M. Sawicki, *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycja, Rzeczywistość...*, op. cit., s. 40.

bez kwalifikacji, które są w pierwszym rzędzie zagrożone utratą zatrudnienia. Warto na to zwrócić uwagę, gdyż obecnie mamy do czynienia z deficytem postaw przedsiębiorczych wśród absolwentów, z brakiem umiejętności podejmowania ryzyka, z ograniczoną kreatywnością w zakresie kształtowania swojej biografii zawodowej. To są wyzwania, którym należy sprostać wobec sytuacji, w której klasyczne formy zatrudnienia w ramach pracy najemnej i przywiązanie do raz wyuczonego zawodu będą zastępowane innymi rozwiązaniami.

Istotnym problemem w Polsce jest również sprawa stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pracowników. Warunkiem sprostania nowym wymaganiom, przed jakimi stają organizacje gospodarcze, jest aktualizacja wiedzy, zdobywanie coraz to nowych umiejętności zawodowych, zmienianie kwalifikacji. Jednocześnie, w planie osobistym tego typu aktywności, są warunkiem utrzymania zatrudnienia i postępu na ścieżce kariery zawodowej. Idea „long life learning” jest na stałe wpisana do programów rozwoju gospodarczego wielu krajów.

Zdaniem E. Flejterskiej rynek szkolnictwa wyższego jest w fazie dojrzałej, ze względu na stabilizującą się liczbę studentów, duży potencjał wzrostu przychodów z usług edukacyjnych i innych towarzyszących (studia doktoranckie, działalność badawcza, wydawnicza itp.)¹⁶².

Sformułowała ona szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego, uwzględniające przewidywany rozwój ekonomiczny i społeczny Polski oraz wejście na europejski rynek usług edukacyjnych. Te najważniejsze szanse i zagrożenia przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2.1. Szanse i zagrożenia dla rynku szkół wyższych.

Najważniejsze szanse	Najważniejsze zagrożenia
Wzrost wydatków na edukację w budżecie i budżetach rodzinnych	Malejąca liczba absolwentów szkół średnich
Podwyższenie barier wejścia do sektora i określenie reguł konkurencji przez nową ustawę	Możliwa konkurencja ze strony uczelni europejskich
Rozwój gospodarki i wzrost popytu na ekonomistów i menedżerów	Ograniczona liczba samodzielnych pracowników naukowych
Zainteresowanie kandydatów ze Wschodu polskimi uczelniami	Niskie dochody polskich rodzin
Eliminacja z rynku najsłabszych szkół	Wysokie bezrobocie i trudność otrzymania pracy po studiach

Źródło: E. Flejterska, *Jakość usług w szkolnictwie wyższym - stagnacja czy postęp?* [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość...*, op. cit., s. 546.

¹⁶² E. Flejterska, *Jakość usług w szkolnictwie wyższym - stagnacja czy postęp?* [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość...*, op. cit., s. 546-547.

2.3. Obraz zmian w teorii programów i procesów w zakresie edukacji społecznej

Reforma systemu edukacji – to hasło pojawia się w programach większości partii politycznych. Z jednej strony politycy dostrzegają, że jest to obszar, w którym mogą składać wiele atrakcyjnych obietnic dla swoich wyborców, z drugiej jest to wyraz autentycznej troski o rozwój szkolnictwa, które nie potrafi nadążyć za zmianami społecznymi i cywilizacyjnymi w XXI wieku.

Kluczowym wyzwaniem samym w sobie wydaje się być jednak fundamentalna struktura szkolnictwa – systemu oświaty. Rzeczywiste zmiany w systemie kształcenia będą hamowane dopóty, dopóki celem działań reformatorskich będzie jedynie utrzymanie lub korekta istniejących rozwiązań, nie zaś wymyślenie systemu dopasowanego do XXI wieku.

T. Pilch wskazuje na konieczność zmian prawa oświatowego, struktury systemu oświatowego, modernizacji treści kształcenia, przywrócenia szkole jej funkcji wychowawczych i opiekuńczych, zapewnienia powszechnej dostępności do wybranych typów szkół i zrównania szans edukacyjnych. Wymienia pięć wielkich reform szkolnictwa: programów nauczania ogólnego i zawodowego, szkolnictwa wyższego, struktury szkolnictwa ponadpodstawowego, zarządzania oświatą i kształcenia nauczycieli¹⁶³.

Cz. Kupisiewicz analizuje trzy paradygmaty (koncepcje) reform oświatowych: „(...) wymierzone przeciwko obecnej szkole (społeczeństwo bez szkoły), usiłujące ją zastąpić za pomocą alternatywnych rozwiązań edukacyjnych (szkoła alternatywna), takie, które zmierzają do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej szkoły istniejącej, konwencjonalnej, przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu realizowanych przez nią celów i treści, a także stosowanych metod, forem organizacyjnych oraz środków pracy dydaktyczno-wychowawczej (szkoła ustawicznie doskonalona)”¹⁶⁴.

Ten sam autor wylicza raporty i projekty reform, opracowywanych w latach 1973-2005: „Raport o stanie oświaty w PRL” (1973), „Ekspertyza dotycząca sytuacji rozwoju oświaty w PRL” (1979), „Edukacja narodowym priorytetem” (1989), „Edukacja w warunkach zagrożenia” (1990), „Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej” (1996), „Reforma systemu edukacji w Polsce. Projekt” (1998), „Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020” (2000), „Główne postulaty Związku Nauczycielstwa Polskiego

¹⁶³ T. Pilch, *Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce*, [w:] A. Zajac (red.), *Przemiany w edukacji*, WOM, Przemysł 1995, s. 12-17.

¹⁶⁴ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, s. 26.

w sprawach reformy polskiego systemu edukacji” (2000), „Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2004” (2005), „Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013” (2005)¹⁶⁵.

Krytycznie oceniano wykorzystanie tych raportów i ekspertyz przez polityków. „(...) odpowiedzialni za edukację politycy traktowali na ogół ekspertyzy, jako element maskujący ich niechęć lub brak woli do podejmowania radykalnych reform oświatowych, a nie punkt wyjścia do świadomie zamierzonych działań naprawczych w tym zakresie”¹⁶⁶.

Podobne stanowisko prezentuje T. Lewowicki zwracając uwagę na to, że zalecenia ekspertów są inne niż reformatorskie zamierzenia władz państwowych oraz, że oświatowa administracja państwowa nie wykorzystuje w sposób odpowiedni przygotowywanych raportów. Pisze: „Wydarzenia społeczne lat 1980-81 doprowadziły do wstrzymania reformy ustrojowej – zamierzonej wbrew opiniom ekspertów i opiniom wielu grup społecznych. Doświadczenia z tamtych lat dobitnie jednak pokazały, że reformy oświatowe coraz bardziej stają się domeną polityków, a rola pedagogów (czy - szerzej – ekspertów) ulega marginalizacji. Późniejsze wydarzenia potwierdziły postępujące oderwanie reformatorskich zamierzeń i działań administracji państwowej od poglądów i propozycji ekspertów”¹⁶⁷.

Podejmowano również kwestię pomijania problemów oświaty podkreślając, że jeśli już jest to przedmiotem potyczek politycznych, to raczej nie chodzi o dobro oświaty. „Mijające sześćdziesiąte nie przyniosło żadnej klarownej całościowej i dobrze uzasadnionej koncepcji nowego modelu oświaty. Brakuje strategii przemian, niejasne pozostają warunki przekształceń edukacji”¹⁶⁸. Podnoszono również kwestie zaniedbywania spraw oświaty w programach i działaniach głównych sił politycznych, które nie mają programów oświatowych lub nie potrafią ich sprecyzować i przekazać większym grupom społecznym. Stwierdzono ponadto, że całościowe i profesjonalnie opracowane programy przekształceń edukacji nie są realizowane przez administrację oświatową, a oświata w dużym stopniu pozostawiona została własnemu losowi. Natomiast realizowane są od czasu do czasu fragmentaryczne i powierzchowne projekty <reform>, zmian i modernizacji.

B. Śliwerski z kolei wskazuje, że niezależnie od przebiegu reform ustroju szkolnego, pewne jest traktowanie oświaty jako instrumentu gry politycznej: „(...) oświata będzie instrumentem gier politycznych partii, realizujących swoje partykularne interesy (kolejne gry

¹⁶⁵ Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych...*, op. cit., s. 8.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 20.

¹⁶⁷ T. Lewowicki, *Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, WSP, Zielona Góra 2000, s. 64-65.

¹⁶⁸ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty ciąg dalszy – próba kolejnego bilansu dokonanych i zaniechanych edukacyjnych w procesie demokratyzacji życia społecznego w Polsce*, [w:] A. Zajac (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, t. 1, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996, s. 19.

o władzę, stanowiska, dostęp do publicznych środków finansowych, by wykorzystać je dla swoich popleczników itp.)”¹⁶⁹.

Natomiast B. Ratuś zauważa wyraźną periodyzację polityki oświatowej, ze względu na formułowanie i preferowanie celów edukacyjnych przez kierownictwa rządzących partii i przez władze państwowe, jak również przedsięwzięcia polityki oświatowej, mające wpływ na funkcje oświaty oraz jej strukturę. Píše: „Początek każdego kolejnego okresu polityki oświatowej charakteryzował się ostrą krytyką okresu poprzedniego oraz formułowaniem jej nowych założeń. Równocześnie jednak za punkt wyjścia przyjmowano kontynuację ewidentnych osiągnięć, a nawet pewnych sukcesów oświatowych okresów poprzednich. Działaniom w sferze oświatowej w poszczególnych okresach towarzyszyła refleksja i twórczość naukowa”¹⁷⁰.

Z. Kwieciński dostrzega kontekst polityczny, gospodarczy i kulturowy edukacji, mający wpływ na charakter i kierunek zmian w polityce oświatowej. Píše: „Nie ulega już wątpliwości, że owymi trwałymi, niezależnymi od doraźnych zmian na scenie politycznej i gier partyjnych populistów, uniwersalnymi kierunkami zmian są:

- demokracja,
- gospodarka rynkowa,
- pluralizm polityczny i kulturowy,
- otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych,
- postmodernizm w kulturze i poliparadygmatyczność (heterogeniczność) w naukach społecznych (także w pedagogice)”¹⁷¹.

¹⁶⁹ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd...*, op. cit., s. 114.

¹⁷⁰ B. Ratuś, *Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996, s. 6-7.

¹⁷¹ Z. Kwieciński, *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997, s. 10.

ROZDZIAŁ 3

KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTWA

3.1. Cele polityki bezpieczeństwa narodowego

Omówienie celów polityki bezpieczeństwa narodowego wymaga sprecyzowania pojęć takich jak bezpieczeństwo narodowe, polityka bezpieczeństwa i strategia bezpieczeństwa. Zdaniem A. Żebrowskiego „bezpieczeństwo jest procesem, który pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych ewoluje. Wymaga zaangażowania nie tylko poszczególnych państw, ale i organizacji międzynarodowych, podejmowania działań mających na celu utrzymanie pokoju mimo istnienia wielu zagrożeń”¹⁷².

W wąskim wojskowo - politycznym rozumieniu bezpieczeństwa narodowego określa się go jako „stan społeczeństwa określany stosunkiem wielkości potencjału obronnego jakim ono dysponuje do skali zagrożeń”¹⁷³.

We współczesnym ujęciu **pojęcia bezpieczeństwa narodowego** jest ono rozumiane, jako oczekiwanie społeczne na zapewnienie możliwości korzystania z dobrobytu, autonomii społecznej oraz określonego statusu politycznego. Bezpieczeństwo jest stanem dynamicznym, którego poziom zależy od wielu zmiennych¹⁷⁴. Obecnie bezpieczeństwo narodowe postrzegane jest, jako potrzeba narodowa i priorytetowy cel działalności państwa, jednostek i grup społecznych, stan oraz proces uzyskany w rezultacie odpowiednio zorganizowanej obrony i ochrony przed wszelkimi zagrożeniami pochodzącymi z różnych dziedzin działalności państwa oraz gwarant trwałego rozwoju społecznego¹⁷⁵.

Bezpieczeństwo narodowe, jak twierdzi W. Kitler, to także najważniejsza wartość, potrzeba narodowa i priorytetowy cel działalności państwa, jednostek i grup społecznych, a jednocześnie proces obejmujący różnorodne środki, gwarantujące trwałe, wolny od zakłóceń byt i rozwój narodowy (państwa) w tym obronę ich dóbr i środowiska naturalnego przed zagrożeniami, które w znaczny sposób ograniczają jego funkcjonowanie lub godzą w dobra podlegające szczególnej ochronie¹⁷⁶.

¹⁷² A. Żebrowski, *Zarządzanie kryzysowe elementem bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 12.

¹⁷³ *Słownik podstawowych pojęć dotyczących bezpieczeństwa państwa*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 1994, s. 6.

¹⁷⁴ M. Lisiecki, *Zarządzanie bezpieczeństwem publicznym*, Wydawnictwo Naukowe Łośgraf, Warszawa 2011, s. 26.

¹⁷⁵ J. Gierszewski, *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 54.

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 59.

W. Kitler uważa, że bezpieczeństwo narodowe, „(...) jako proces obejmuje: różnorodne zabiegi w obszarze stosunków międzynarodowych i wewnętrznych oraz przedsięwzięcia ochronne i obronne -w szerokim tego słowa znaczeniu-, mające na celu stworzenie korzystnych warunków funkcjonowania państwa na arenie międzynarodowej i wewnętrznej oraz przeciwstawienie się wyzwaniom i zagrożeniom bezpieczeństwa narodowego”¹⁷⁷.

R. Kuźniar współczesne pojęcie bezpieczeństwa narodowego wiąże z kwestią racji stanu i uwzględnia dwa wymiary tego pojęcia: „(...) pierwszy, egzystencjalny, związany z fizycznym istnieniem państwa i narodu, oraz drugi związany z ochroną ich tożsamości, czego najlepszą gwarancją jest gospodarczy i cywilizacyjny rozwój. Oba te wymiary dają się zamknąć w formule <bezpieczeństwa rozwoju>”¹⁷⁸.

J. Stańczyk natomiast przez bezpieczeństwo narodowe rozumie „(...) obiektywny stan pewności fizycznego przetrwania i swobód rozwojowych, stan, będący zarazem żywotną potrzebą, a więc również celem i naczelnym interesem narodowym (racją stanu), zakładającym zabezpieczenie oraz umacnianie żywotnych wartości (wyrażanych właśnie w postaci obiektywnej pewności przestrzegania i swobód rozwojowych), realizowanych w sferze wewnętrznej, zewnętrznej oraz od czynnika czasu, jaki modyfikuje priorytety w zakresie bezpieczeństwa”¹⁷⁹.

Syntetyczne ujęcie bezpieczeństwa narodowego uwzględnia znaczenie kategorii społecznej, znaczenie funkcjonalne i znaczenie strukturalne. Zaznacza, iż „W znaczeniu centralnej kategorii społecznej – bezpieczeństwo narodowe stanowi dla jednostek, społeczności lokalnych oraz państwa pierwotną, egzystencjalną, naczelną potrzebę i wartość, a zarazem priorytetowy cel działania we wszystkich dziedzinach i na wszystkich szczeblach organizacji państwowej i społecznej. W znaczeniu funkcjonalnym – bezpieczeństwo narodowe jest naczelną misją narodową całego społeczeństwa i jego organizacji państwowej, polegającą na stałej realizacji dwóch współzależnych funkcji, pierwszej – podstawowej: ochronie i obronie wartości i interesów narodowych przed istniejącymi i potencjalnymi zagrożeniami, zapewniającej warunki konieczne dla realizacji drugiej funkcji: tworzenia

¹⁷⁷ W. Kitler, *Obrona narodowa III RP. Pojęcie. Organizacja. System*, Zeszyty Naukowe AON, Warszawa 2002, s. 48.

¹⁷⁸ R. Kuźniar (red.), *Między polityką a strategią*, Fundacja Studiów Międzynarodowych, Warszawa 1994, s. 176.

¹⁷⁹ J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996, s. 36.

wewnętrznych i zewnętrznych warunków dla swobodnego rozwoju i sprostania wyzwaniom, jakie niesie dla narodu zmienność, nieprzewidywalność i postęp cywilizacyjny”¹⁸⁰.

Bezpieczeństwo narodowe w znaczeniu systemowym to „(...) całokształt przygotowania i organizacji państwa dla ciągłego tworzenia bezpieczeństwa narodowego obejmujący następujące podstawowe elementy: prawne podstawy bezpieczeństwa; politykę i strategię bezpieczeństwa narodowego; cywilną i wojskową organizację ochrony i obrony narodowej; infrastrukturę bezpieczeństwa; edukację dla bezpieczeństwa; sojusze i współpracę międzynarodową w zakresie bezpieczeństwa”¹⁸¹.

R. Zięba przez politykę bezpieczeństwa rozumie „(...) celową i zorganizowaną działalność upoważnionych organów państwa, zmierzającą do stałego zapewnienia optymalnego bezpieczeństwa narodowego, a także często bezpieczeństwa międzynarodowego”¹⁸².

Strategia bezpieczeństwa narodowego to „(...) wybór, dokonany na podstawie wiedzy i analizy strategicznej, środków właściwych i koniecznych, a będących w dyspozycji państwa do osiągnięcia celów i realizacji zadań określonych przez politykę bezpieczeństwa”¹⁸³.

Strategiczne cele Polski obejmujące zapewnienie bezpiecznych i korzystnych warunków realizacji interesów narodowych zawarte są w Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej z 13 listopada 2007 roku. W dokumencie tym interesy narodowe podzielono na trzy kategorie: żywotne, ważne i istotne. Interesem żywotnym, stanowiącym bezwzględny priorytet polskiej polityki bezpieczeństwa, jest przetrwanie państwa oraz jego obywateli. Realizacja tego interesu narodowego oznacza zapewnienie niepodległości, nienaruszalności granic, bezpieczeństwa obywateli, praw człowieka i podstawowych wolności oraz umacnianie demokratycznego porządku publicznego.

Do ważnych interesów narodowych zaliczono zagwarantowanie zrównoważonego i trwałego rozwoju cywilizacyjnego oraz gospodarczego kraju, stworzenie warunków do rozwoju nauki i techniki, ochrony dziedzictwa narodowego i tożsamości narodowej, środowiska naturalnego oraz do wzrostu dobrobytu. Inaczej mówiąc oznacza to, zmniejszenie dystansu w rozwoju gospodarczym i technologicznym między Polską a Europą Zachodnią. Do istotnych interesów narodowych zaliczono dążenie do zapewnienia silnej pozycji międzynarodowej Polski, możliwość skutecznego promowania polskich interesów na arenie

¹⁸⁰ *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006, s. 21-22.

¹⁸¹ *Ibidem*, s. 22.

¹⁸² R. Zięba, *Leksykon pokoju*, KAW, Warszawa 1987, s. 156.

¹⁸³ *Bezpieczeństwo narodowe Polski...*, op. cit., s. 161.

międzynarodowej, rozwój stosunków międzynarodowych opartych na wielostronnej i efektywnej współpracy oraz poszanowaniu prawa.

Nie mniej istotne są również główne uwarunkowania zewnętrzne, wpływające na bezpieczeństwo Polski. Jako sprzyjające zapewnieniu bezpieczeństwa Polski uznano członkostwo w NATO i UE, procesy demokratyzacyjne w Europie Środkowo-Wschodniej, wspieranie Ukrainy, Mołdawii, Gruzji i Białorusi w zbliżeniu do struktur europejskich i euroatlantyckich. Zaznaczono jednocześnie istnienie wielu zagrożeń, które negatywnie wpływają na bezpieczeństwo Polski. Do najważniejszych zewnętrznych zagrożeń dla bezpieczeństwa Polski zaliczono: osłabienie pozycji Stanów Zjednoczonych (w związku z konfliktami w Iraku i Afganistanie), wykorzystywanie przez Rosję polityki surowcowej, rozwój terroryzmu na świecie, pogarszanie się ogólnego bezpieczeństwa energetycznego, konflikty lokalne, wzrastające dysproporcje w rozwoju szczególnie krajów Afryki, rozwój zorganizowanej przestępczości międzynarodowej, nielegalną imigrację do Polski, zagrożenia ekologiczne i cyberprzestrzeni.

Realizacja celów strategicznych następuje przez eliminację zagrożeń zewnętrznych i wewnętrznych, redukcję ryzyka, umiejętne wykorzystywanie szans i odpowiednie oszacowanie podejmowanych wyzwań. Główne cele strategiczne Polski to¹⁸⁴:

- zapewnienie niepodległości i nienaruszalności terytorialnej Rzeczypospolitej Polskiej oraz suwerenności w decydowaniu o wewnętrznych sprawach życia narodu, jego organizacji oraz ustroju państwa;
- stworzenie warunków rozwoju cywilizacyjnego i gospodarczego, decydujących o możliwościach działania narodu i państwa;
- zapewnienie możliwości korzystania przez obywateli z konstytucyjnych wolności, praw człowieka i obywatela oraz stworzenie bezpiecznych warunków do godziwego życia obywateli i rozwoju całego narodu, w wymiarze materialnym i duchowym;
- zapewnienie możliwości aktywnego kształtowania stosunków w otoczeniu międzynarodowym i zdolności skutecznego działania poprzez obronę interesów narodowych i promowanie wizerunku wiarygodnego uczestnika stosunków międzynarodowych, a także realizacji zobowiązań sojuszniczych, stanowiących o wiarygodności Polski;
- zapewnienie bezpieczeństwa, ochrony i opieki nad obywatelami polskimi przebywającymi poza granicami kraju;

¹⁸⁴ *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, www.bbn.gov.pl/download/1/1048/SBNRP.pdf, s. 5-6 (dostęp: 17.10.2014).

- promocja polskiej gospodarki i wspieranie polskich przedsiębiorców oraz budowa prestiżu Polski w otoczeniu międzynarodowym;
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa prawnego obywateli Rzeczypospolitej Polskiej;
- ochrona duchowego i materialnego dziedzictwa narodowego (bogactw naturalnych, majątku indywidualnego obywateli i zbiorowego majątku narodowego) oraz zapewnienie możliwości jego bezpiecznego rozwijania we wszystkich sferach aktywności narodowej, w tym zwłaszcza ekonomicznej, społecznej i intelektualnej;
- ochrona środowiska naturalnego i ochrona przed skutkami klęsk żywiołowych, a także katastrof spowodowanych poprzez działalność człowieka;
- zapewnienie szerokiego dostępu do informacji, podniesienie poziomu edukacji narodowej oraz stworzenie silnego zaplecza naukowo-badawczego, połączonego z potencjałem wytwórczym, poprawiającym konkurencyjność gospodarki.

W ramach realizowanej polityki bezpieczeństwa cele te przekładane są na zadania i konkretne działania, dostosowane do aktualnych uwarunkowań. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego określa zadania sektorowe związane z bezpieczeństwem zewnętrznym, militarnym, wewnętrznym, obywatelskim, społecznym, ekonomicznym, ekologicznym, informacyjnym i telekomunikacyjnym. W obszarze bezpieczeństwa społecznego cele w zakresie nauki i edukacji określono następująco: „Polska dąży do budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. W tym celu zabiega o wysoką jakość kształcenia na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego, podniesienie poziomu wiedzy ogólnej w społeczeństwie, jak również o dalszy rozwój nauczania specjalistycznego, upowszechnianie wśród obywateli innowacyjności i nowych technologii, a także wspieranie badań naukowych. Przedmiotem wyjątkowej troski państwa musi być system szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego powiązanie z rynkiem pracy, kierunkami rozwoju gospodarki oraz potrzebami administracji publicznej”¹⁸⁵.

W dokumencie tym scharakteryzowano również strategiczne kierunki rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego, podsystem kierowania bezpieczeństwem narodowym oraz podsystemy wykonawcze w następujących sferach: sprawy zagraniczne, obrona narodowa, służby specjalne, administracja publiczna i sprawy wewnętrzne, informatyzacja i telekomunikacja, sprawiedliwość, gospodarka, gospodarka morska, budżet i finanse publiczne, Skarb Państwa, transport, budownictwo, gospodarka przestrzenna i mieszkaniowa, rolnictwo, rozwój wsi i rynki rolne, rozwój regionalny, praca, zabezpieczenie społeczne

¹⁸⁵ Ibidem, s. 16-17.

i sprawy rodziny, zdrowie, nauka i szkolnictwo wyższe, oświata i wychowanie, kultura i ochrona dziedzictwa narodowego, środowisko, terenowe organy administracji rządowej i organy samorządu terytorialnego.

W obszarze nauki i szkolnictwa wyższego sformułowano następujące cele: „Nadrzędnym celem działań jest wspieranie bezpieczeństwa państwa poprzez budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy i tworzenie wykształconych zasobów osobowych, upowszechnianie innowacyjności i nowych technologii w oparciu o potencjał środowisk naukowych i system szkolnictwa wyższego. Niezbędne jest stworzenie warunków do jak najszerszych kontaktów krajowych ośrodków akademickich i badawczych z placówkami zagranicznymi oraz do znaczącego udziału tych ośrodków w międzynarodowych projektach badawczych, w ramach współpracy naukowo-technicznej i wymiany intelektualnej. Prowadzone badania naukowe muszą się koncentrować - przy uwzględnieniu możliwości finansowych państwa - na dziedzinach umożliwiających zmniejszenie dystansu technologicznego dzielącego Polskę od wysoko rozwiniętych członków UE. W tym kontekście, szczególną wagę należy przywiązywać do skrócenia czasu wdrażania wyników badań naukowych, monitorowania kierunków rozwoju nauki, a także systematycznego zwiększania nakładów na badania naukowe, zgodnie z założeniami strategii lizbońskiej – w tym również na badania z zakresu bezpieczeństwa oraz tworzenia warunków do bardziej efektywnego pozyskiwania funduszy UE na badania naukowe. Pomocne w tym będzie zapewnienie szybkiego przepływu wyników badań do gospodarki narodowej, powiązania jej z nauką dzięki współfinansowaniu tej ostatniej oraz zdynamizowanie rozwoju partnerstwa publiczno prywatnego poprzez wspieranie inicjatyw sektora prywatnego. Ważnym zagadnieniem jest zapewnienie należytej ochrony własności intelektualnej i stworzenie warunków, które zachęcałyby osoby wysoko wykwalifikowane lub posiadające wyjątkowe umiejętności do kontynuowania swej kariery zawodowej w kraju. Niezbędna jest także aktywizacja środowisk naukowych i pracowników szkolnictwa wyższego wokół problemów bezpieczeństwa i obronności oraz promowanie tych zagadnień jako powszechnego obowiązku i dobra ogólnego obywateli”¹⁸⁶.

Natomiast w obszarze oświaty i wychowania podkreślono, iż: „Ważne zadania w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego stoją przed edukacją obywatelską dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest to zadanie dla systemu edukacji narodowej, mediów publicznych, organizacji pozarządowych i samorządowych. Głównym celem w tym zakresie jest rozwijanie

¹⁸⁶ Ibidem, s. 35.

świadomości o powinnościach obywateli na rzecz bezpieczeństwa i obronności państwa, kształtowanie postaw patriotycznych oraz nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do racjonalnego i skutecznego działania w warunkach pokoju i stanach nadzwyczajnych. Należy zintensyfikować działania w zakresie przygotowania obywateli do realizacji zadań wynikających z sytuacji zagrożeń bezpieczeństwa narodowego¹⁸⁷.

Powyższe zestawienie celów i zadań szeroko rozumianej edukacji stanowi podstawę opracowywania kierunków transformacji i rozwoju tego systemu oraz bazę dla programowania polityki edukacyjnej państwa.

3.2. Polityka edukacyjna w latach 1989–2005 na tle bezpieczeństwa ustrojowego

Pojawiające się kolejne raporty, zawierające propozycje kierunków reform systemu oświaty, mimo znaczącego nimi zainteresowania, a nawet doceniania przez kolejne rządy, nie znalazły przełożenia na działania praktyczne. Szczególnie wiele niedociągnięć wskazano w raporcie „Edukacja narodowym priorytetem Komitetu Ekspertów pod przewodnictwem Cz. Kupisiewicza”¹⁸⁸.

Do końca lat osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych nadal dyskutowano i mnożono raporty zawierające propozycje kierunków reformowania systemu oświaty w Polsce. Krytyce poddawano politykę utrzymywania wąsko specjalistycznego kształcenia zawodowego, którym objęto blisko 60% absolwentów szkoły podstawowej, gdy tymczasem kształcenie ogólne podlegało nadal ograniczeniu. Zakres kształcenia maturalnego pozostawiono na poziomie 20%, a dostęp na studia wyższe limitowano. Studiów wyższych nie modyfikowano poprzez ich podział na zawodowe i magisterskie. „Do roku 1990 liczbę miejsc na pierwszym roku studiów określali ministrowie odpowiedzialni za poszczególne typy szkół wyższych. Obowiązywał również jednolity w całym kraju system rekrutacji studentów na studia. Warunkiem koniecznym było posiadanie świadectwa dojrzałości, natomiast kryterium kwalifikowania kandydatów stanowiły oceny uzyskane na egzaminie wstępnym. Jednak ostateczne szanse na studia były określone przez limit miejsc na pierwszym roku studiów. Prawie wszystkie uczelnie prowadziły wyłącznie jednolite 4, 4,5 lub 5-letnie studia magisterskie, kończące się napisaniem i obroną pracy magisterskiej.

¹⁸⁷ Ibidem.

¹⁸⁸ *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa – Kraków 1989.

Absolwenci uzyskiwali tytuł zawodowy magistra lub magistra inżyniera określonej specjalności¹⁸⁹.

Generalnie nie dokonano podziału na szkoły wyższe zawodowe i magisterskie. „Jedynym typem wyższej szkoły zawodowej była 4-letnia wyższa szkoła inżynierska, w której studia kończyły się uzyskaniem dyplomu inżyniera. Jej absolwenci mogli kontynuować naukę na uzupełniających studiach magisterskich w politechnikach pod warunkiem zdania egzaminów wynikających z różnic w programach studiów¹⁹⁰.

Uważano też, że szkoły w niewielkim stopniu były powiązane z placówkami i instytucjami społecznymi, rodziną, a działalność dydaktyczno-wychowawcza poddawana była naciskom scentralizowanej i zbiurokratyzowanej administracji państwowej i partyjnej. Poza oczekiwaniami społecznymi pozostawiono również system opieki przedszkolnej, który nie zapewniał opieki wszystkim dzieciom w wieku od 3 do 6 lat, których rodzice takiej formy opieki sobie życzyli.

Odrębną, acz istotną sprawą było podniesienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli do poziomu studiów wyższych - magisterskich a także zapewnienie pedagogom właściwego poziomu płacy oraz warunków pracy. Konieczności te pociągały za sobą znaczne koszty, ale były niezbędne dla rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego w Polsce, dla rozumienia, iż edukacja winna mieć pozycję priorytetową w życiu społeczeństwa.

Na przełomie lat 1989/1990 przewidywano, iż zachodzącym transformacjom w systemie gospodarczym będą towarzyszyły, w sposób naturalny i oczywisty, także stosowne przemiany w polityce społecznej, w tym edukacyjnej. Zakładano, że rozwiązanie tych problemów stanie się koniecznością dla stworzenia możliwości zaspokojenia potrzeb społecznych i ich ścisłego związku z rozwojem gospodarczym, społecznym i politycznym państwa. Skuteczność reform gospodarczych i politycznych miała zaważyć na rozwoju infrastruktury społecznej i zaspokojeniu potrzeb wielu grup społecznych¹⁹¹.

Przewycięzanie zagrożeń w obszarach edukacyjnych miało nastąpić na początku lat dziewięćdziesiątych poprzez trzy scenariusze postulowanej reformy systemu szkolnego: stagnacji (z obszarami ożywienia), ożywienia (z obszarami rozwoju) i rozwoju¹⁹².

¹⁸⁹ J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2003, s. 28-29, www.buwiwm.edu.pl. (dostęp: 15.02.2012).

¹⁹⁰ Ibidem, s. 29.

¹⁹¹ J. Bogusz, M. Marczak (red.), *Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 45.

¹⁹² Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1994, s. 130-138.

Transformacja ustrojowa z 1989 roku obejmująca przemiany w polityce i gospodarce miała również zbudować nowoczesny system oświaty w Polsce. K. Konarzewski tak określa cele reform oświatowych: „Głównym celem przemian oświatowych było otwarcie systemu na potrzeby uczniów, inicjatywę nauczycieli, zapobiegliwość społeczności lokalnych. Jednolity system zasilany według centralnego rozdzielnika i sterowany przez koncesjonowanych ideologów miał być teraz oczyszczony z kłamstw, wyzwolony z cenzury i oddany w ręce praktyków, tak by poczuli się zań osobiście odpowiedzialni, zamiast bez przerwy zerkać na centrum, sarkając jednocześnie na jego decyzje”¹⁹³.

Tymczasem tempo przemian społecznych, a w tym także edukacyjnych, zahamowano i sprowadzono do minimum. Twórcy i organizatorzy transformacji ustrojowej w Polsce na pierwszym planie stawiali gospodarkę rynkową, lekceważąc pozostałe dziedziny życia społecznego i gospodarczego. Stąd naukę, postęp techniczny, edukację i wychowanie zaczęto postrzegać i traktować jako obszary, których potrzeby będzie można zaspokoić w dalszej perspektywie. Konsekwencją takiego spojrzenia i takiej polityki był radykalny spadek nakładów na oświatę, co skutkowało wprowadzaniem programów oszczędnościowych, zwiększających liczbę uczniów w klasie i ograniczających zajęcia pozalekcyjne. Dodatkowo gminy, które przejmowały przedszkola, stanęły wobec faktu braku środków na ich prowadzenie, stąd wiele przedszkoli zlikwidowano (dotknęło to głównie gminy wiejskie).

W trudnej sytuacji w pierwszym okresie transformacji znalazło się także wiele przedsiębiorstw, co miało negatywny wpływ na funkcjonowanie szkół zawodowych, utrzymywanych przez zakłady pracy. Kolejnym dużym problemem stawało się bezrobocie wśród absolwentów tych szkół. Także sytuacja materialna nauczycieli uległa pogorszeniu. Ponownie stawali się oni jedną z najsłabiej wynagradzanych grup zawodowych¹⁹⁴.

Reformy systemu edukacji miały w Polsce najczęściej charakter cząstkowy, co w sposób oczywisty rzutowało destabilizująco na cały system. Stąd potrzebą, ale i koniecznością stawało się dążenie do takiej zmiany edukacyjnej, która w sposób nierozzerwalny wiązałaby się ze zmianami społecznymi, zmianą osobowości instytucji i procesów praktyk edukacyjnych oraz zmianą paradygmatu myślenia naukowego i praktycznego edukacji: ”Złożoność wymiaru kontekstu stawiania pytań o zmianę społeczną, osobowościową i edukacyjną uświadamia z całą przejrzystością, że tak zwane <reformy

¹⁹³ K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2004, s. 94.

¹⁹⁴ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 10.

oświaty> były, jak dotąd, <próbą popychania autobusu przez kogoś siedzącego w środku>”¹⁹⁵.

Mimo iż przemiany w polityce edukacyjnej i społecznej w większości nie spełniały oczekiwań, kierunek reform edukacyjnych był znany. Należało dążyć do stworzenia oświaty całkowicie demokratycznej, uwolnionej od tzw. „indoktrynacji ideologicznej”, gdzie następuje „(...) dopuszczenie możliwości, aby także w tych instytucjach następowała swobodna wymiana myśli oraz poglądów uczniów i nauczycieli”¹⁹⁶.

Warunkiem, który winien zostać spełniony było „(...) zlikwidowanie monopolu oświatowego państwa, zdecydowane odejście od jego bezwzględnej dominacji w ustalaniu polityki oświatowej, planów i programów nauczania, treści podręczników szkolnych, doborze kadr kierowniczych, w kształceniu, zatrudnianiu, doskonaleniu nauczycieli, itp. Konsekwencją takiego dążenia jest to, że wiele decyzji, będących dotąd w wyłącznej gestii centralnych władz oświatowych – reprezentujących interesy państwa – podejmują (lub podejmować będą) organy administracji terenowej, samorządy lokalne, dyrekcje i rady szkolne, rady pedagogiczne, rady rodziców, samorządy uczniowskie”¹⁹⁷.

Upodmiotowienie tego kierunku, tzw. „uspołecznienie oświaty” rozumiano jako:

- przejmowanie przez różne organizacje i instytucje społeczne od władz państwowych jak największego zakresu spraw w dziedzinie zarządzania oświatą (zniesienie monopolu, decentralizacja oświaty, powiększenie roli i autonomii szkół);
- odradzanie się szkoły jako instytucji społecznej, poprzez rozwój i praktyczne zastosowanie idei samorządności¹⁹⁸.

B. Śliwerski zwraca uwagę na to, że istotą reform oświatowych nie jest zmienianie szkoły dla samej potrzeby zmiany, ale przygotowanie szkoły do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, przy czym nadal istotą edukacji jest szkoła, jako miejsce dojrzewania człowieka i jego człowieczeństwa. Zauważa, że „Oczekuje się dzisiaj od młodego pokolenia szerszej skali i wyższego poziomu kompetencji tak dla niego samego, dla jego właściwego i wartościowego życia wśród ludzi i w społeczeństwie, jak i dla trwałego zachowania życia na naszej planecie”¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995, s. 242-244.

¹⁹⁶ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *Edukacja w procesie...*, op. cit., s. 11.

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ M. Jarosz (red.), *Transformacja, elity, społeczeństwo*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2007, s. 155.

¹⁹⁹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 7.

Autor ten wymienia następujące cele reform edukacyjnych w latach dziewięćdziesiątych: wyzwolenie edukacji narodowej spod totalitarnych form jej urzeczywistniania, humanistyczna orientacja kształcenia na rzeczywiste „dobro” rozwoju dziecka, demokratyzacja struktur i procedur uspołecznienia oświaty czy odpolitycznienie, autonomia i twórczość wszystkich podmiotów uczenia się²⁰⁰.

Początek lat 90-tych, jak zauważa Cz. Banach, „(...) stanowi próbę dokonywania wyborów spośród różnych filozofii społecznych, odmian <racjonalności> społecznych: scjentyistycznej, emancypacyjnej, krytycznej, hermeneutycznej, krytyczno-twórczej, pragmatycznej, rezygnacji i poczucia zagubienia. Tych wyborów dokonuje się w makro- i mikro skali. One się przenikają i tworzą różne kombinacje²⁰¹.

Ową racjonalność odnoszono do szeroko rozumianych zmian, które dokonywały się w okresie transformacji i oznaczały między innymi²⁰²:

- nową aksjologię wartości;
- dostosowanie się do gospodarki rynkowej i jej wymogów oraz konsekwencji ekonomicznych i psychologiczno-pedagogicznych;
- zmieniające się relacje edukacji i gospodarki, polityki, zatrudnienia;
- zmiany w otoczeniu lokalnym, w rozwoju samorządu terytorialnego i konsekwencje dla edukacji uspołecznionej.

W pierwszym etapie zmian w oświacie w znaczący sposób ograniczono monopol państwa i uchwalono 7 września 1991 roku nową ustawę oświatową zatwierdzającą nowy model szkoły. Tym samym stworzono „(...) jakościowo nowe regulacje prawne dla organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, dla procesów demokratyzacji i daleko idącego uspołecznienia oświaty”²⁰³.

W Ustawie nawiązano do zasad zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz do wskazań zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka. Za podstawę przyjęto uniwersalne zasady etyki; zwrócono uwagę, iż „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności i miłości oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewniać każdemu uczniowi warunki

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ Cz. Banach, *Polska szkoła w systemie edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 59.

²⁰² Ibidem.

²⁰³ I. Król, *Ustawodawstwo szkolne cz. III, Ustawy o systemie oświaty*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1992, s. 11.

niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich, w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”²⁰⁴.

Ustawa w wielu punktach zbieżna była z dokonującymi się w Polsce procesami transformacji, a rozwiązania prawne dały podstawę do tworzenia „prawdziwej demokracji” oraz uspołeczniania oświaty. Treści, formy i metody kształcenia zmieniano, opierając się na funkcjonujących i sprawdzonych wzorach zarówno europejskich jak i amerykańskich. Z większą elastycznością podchodzono do rozwiązywania problemów organizacji procesów oświatowych. Główną uwagę skupiono na szkolnictwie publicznym oraz szkolnictwie, które uzyskało uprawnienia szkolnictwa publicznego. Za szkoły publiczne uznawano szkoły państwowe, istniejące w chwili wprowadzenia aktu prawnego. Novum było zamierzenie „(...) zbliżenia modelu dawnej szkoły państwowej do modelu szkoły samorządowej, uwolnionej od wielu rygorów szkolnictwa centralnie sterowanego, a dysponującego większymi uprawnieniami, możliwością współtworzenia własnego modelu szkoły, własnego systemu oświatowo-wychowawczego”²⁰⁵.

Ustawa dopuszczała również możliwość przejmowania szkół przez gminy, co otwierało drogę społecznościom lokalnym do oddziaływania na jej funkcjonowanie. Umożliwiono tworzenie społecznych organów: rad szkół zarówno gminnych jak i wojewódzkich a także Krajowej Rady Oświatowej. Stworzono możliwość finansowania szkół ze źródeł innych, niż z budżetu gminy.

W Ustawie dopuszczono także perspektywę tworzenia szkół prywatnych i społecznych, prowadzonych przez podmioty pozapaństwowe. W ten sposób realizowano ideę uspołecznienia i demokracji szkolnictwa w Polsce. Wprowadzono pluralizm szkolny, który łamał dotychczasowy monopol państwa na kształcenie dzieci i młodzieży. Alternatywne formy instytucjonalne w oświacie wskazywały na ostateczne zrywanie z jednolitością systemu edukacji. Powstanie szkół niepublicznych wiązano też z nadzieją, iż staną się one źródłem oddolnych innowacji.

Pozostawały jednak sprawy i problemy, do których odniesiono się z mniejszą pilnością, co mogło świadczyć „(...) o silnym wpływie doraźnych potrzeb i możliwości – w tym możliwości finansowych państwa”²⁰⁶.

²⁰⁴ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 37.

²⁰⁵ Ibidem, s. 38.

²⁰⁶ Ibidem.

Zdecydowanie mniej miejsca poświęcono sprawom opieki i wychowania, a prawie zupełnie pominięto problem oświaty dorosłych, co w warunkach dokonujących się przeobrażeń gospodarczych i społecznych, było nie mniej istotne. Także problem doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli potraktowano bardzo ogólnie. Pewien niepokój budziły zasady oraz konkursowy tryb powoływania nauczycieli na stanowiska kierownicze, gdyż proponowany skład komisji konkursowej dawał przewagę administracji państwowej, co powodowało, iż rozstrzygające decyzje należały do jej przedstawicieli²⁰⁷. Chodziło o to, aby decyzje o funkcjonowaniu oświaty zapadały na szczeblu lokalnym, gdyż stwarza to gwarancję optymalnego uwzględnienia wszystkich uwarunkowań edukacyjnych. Zwracano uwagę na konieczność działań oddolnych. „Decentralizacja oświaty wraz z tworzeniem jej samorządowego modelu wymaga sił społecznych, które byłyby tym zainteresowane. Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że nie ma na razie znaczącego lobby oświatowego, które byłoby zainteresowane decentralizacją oświaty”²⁰⁸.

Skupiano uwagę na nieodzowności reformy, wynikającej z niskiego wskaźnika powszechności kształcenia, niedostatecznej drożności systemu szkolnego, niezgodności edukacji szkolnej i równoległej z ustawiczością kształcenia, niezadowalającej jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, niedoinwestowania oświaty i szkolnictwa wyższego²⁰⁹.

Realizację celów i powodzenie reformy uzależniono od następujących warunków: „1) wzrost nakładów na oświatę i szkolnictwo wyższe, którego wysokość zadecyduje o wyborze takiego lub innego scenariusza reformy; 2) poziom ogólnego i zawodowego przygotowania nauczycieli oraz ich zaangażowanie w dzieło reformy; oraz 3) włączenie reformy szkolnej do szerszego kontekstu poczynań zmierzających do przebudowy całokształtu życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego Polski”²¹⁰.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego w procesie reformowania oświaty należy odróżnić oczywiste kwestie edukacyjne, od problemów o charakterze dylematów i aporematów. Według niego w reformowaniu oczywistych kwestii edukacyjnych należy wdrażać rozstrzygnięcia rozumne. Zalicza do nich: „(...) poszerzanie kształcenia średniego ogólnego i wyższego, udostępnianie nauki języków obcych i posługiwania się komputerem, upowszechnienie przedszkoli i wdrażanie przez nie programów wyrównawczych,

²⁰⁷ Ibidem.

²⁰⁸ J. Gęsicki, *Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej*, [w:] E. Adamczyk, J. Gęsicki, E. Matczak, *Samorządowy model oświaty. Koncepcje i realia*, IBE, Warszawa 2001, s. 7.

²⁰⁹ Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych...*, op. cit., s. 51.

²¹⁰ Ibidem.

unowocześnianie kształcenia początkowego, programy przekwalifikowania się dla bezrobotnych, budowanie systemu oświaty dorosłych”²¹¹.

Ustawę z 1991 roku wprowadzającą tak istotne i ważne zmiany w polityce oświatowej nazwano „ustawą o wyjątkowym znaczeniu społecznym”, ze względu na powszechność skutków jej funkcjonowania oraz stopień trudności problemów, które rozwiązuje. Podkreślono iż, „Z drugiej strony niezbędny i pilny jest program zasadniczych i systemowych zmian przystosowawczych szkolnictwa do głębokich zmian otoczenia politycznego, kulturowego, gospodarczego i do wyzwań, jakie stawia edukacji załamanie się dotychczasowej formacji i otwarcie się Polski ku gospodarce rynkowej, państwa prawa, społeczeństwa wolności i polifonii kulturowej. Ze względu zatem na wielkie zaniedbania i zapóźnienia, jak i na wielkie potrzeby rozwojowe młodych i nie tylko młodych Polaków potrzebny jest NARODOWY PROGRAM EDUKACYJNY o wysokiej randze”²¹².

Zmiany oświatowe, w tym nowe rozwiązania systemowe i zmiany organizacyjne spowodowane realizacją polityki oświatowej wdrożyły nowoczesne tendencje oświatowe. A. Bogaj zaznacza, iż „Nową sytuację oświatową w Polsce charakteryzują: swoboda w zakładaniu szkół publicznych i niepublicznych, odpolitycznienie edukacji szkolnej, zwiększenie wpływu rodziców, władz terenowych i środowiska lokalnego na miejscowe szkoły i pozaszkolne placówki oświatowe, większa możliwość prowadzenia eksperymentów i autorskich innowacji oświatowych”²¹³.

Istotnym elementem procesu zmian systemowych oświaty w Polsce w latach 90-tych stało się dążenie do zmiany programu kształcenia. Zasady działania szkoły zawarto w dokumencie *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach* (1991 r.). W programie tym zaznaczono podmiotowość ucznia wyrażającą się tym, iż to uczeń staje się punktem odniesienia przy konstruowaniu programu i treści kształcenia. Zmieniono sposób rozumienia wykształcenia ogólnego, który pozwalał uczniowi zdobyć wiedzę i sprawności niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym świecie oraz stwarzał warunki do samorealizacji. Przekształcono także hierarchię celów edukacyjnych.

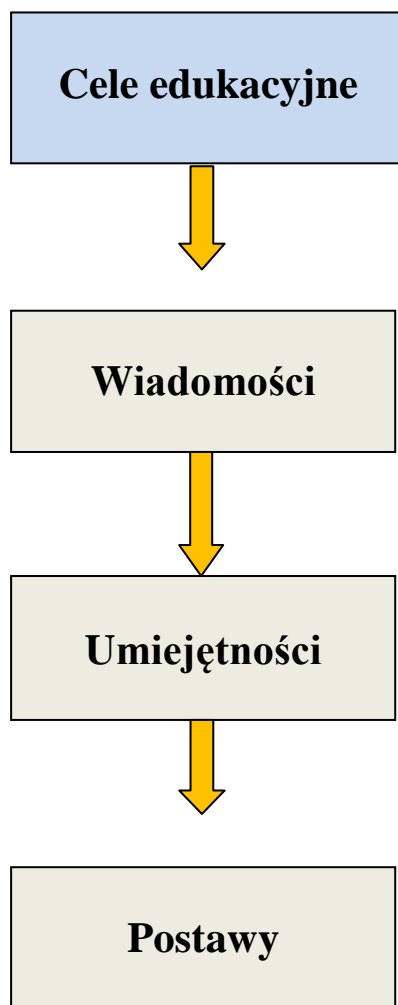
²¹¹ Z. Kwieciński, *Od skumulowanej ciemnoty do powszechnego oświecenia. Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] M. Ochmański (red.), *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, WSP TWP, Warszawa 1997, s. 21.

²¹² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji...*, op. cit., s. 259-260.

²¹³ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce: osiągnięcia, przemiany, dylematy*, IBE, Warszawa 1995, s. 80.

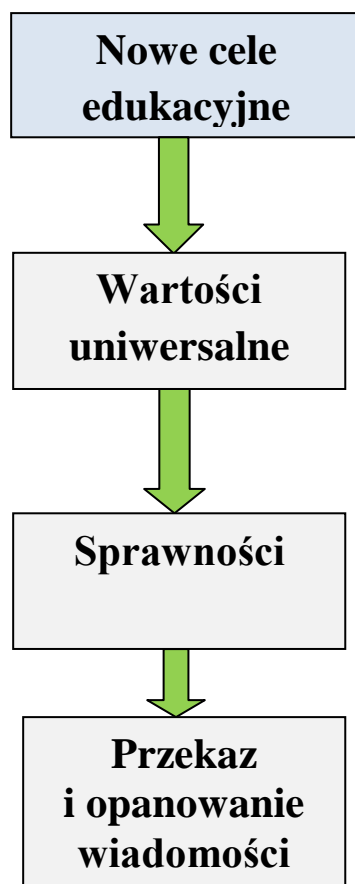
W nowym układzie główne miejsce w edukacji zajmują treści odnoszące się do spraw wolności i demokracji, co zilustrowano na rysunkach 3.1. i 3.2.

Rys. 3.1. Dotychczasowa hierarchia celów edukacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”, Warszawa 2001, s. 13.

Rys. 3.2. Nowa hierarchia celów edukacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 38-41.

Zmieniono także wizerunek nauczyciela. M. Kamińska-Juckiewicz pisze: „[...] Poszukiwanie alternatyw wobec dotychczasowej masowej szkoły publicznej oznacza też porzucenie formalnego autorytetu nauczyciela na rzecz kompetencji, dzięki którym rodzi się wyzwalający autorytet nauczyciela u uczniów, szacunek dla niego jako człowieka profesjonalisty, chęć naśladowania go w wysiłku, organizacji pracy, pomysłowości i stylu życia”²¹⁴.

Również K. Denek dostrzega, że skuteczna reforma systemu edukacji wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli do realizacji nowych zadań edukacyjnych. Od nauczycieli wymaga się kompetencji zawodowych, skutecznego działania, umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji. Podkreśla, że, „Nie mogą im być obce: rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie, poprzez

²¹⁴ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 35.

mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Powinni oni także umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu pokoju, wartości, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych, zgodności z ogólnoeuropejskimi i społecznymi standardami i normami”²¹⁵.

Dokonyjące się przeobrażenia w edukacji uwidaczniają tendencję, by tzw. „nowoczesna szkoła zmierzała w kierunku rozwoju umiejętności „(...) potrzebnych w samorealizacji, w komunikacji społecznej, w otwartym, zmiennym i trudnym rynku pracy, niż w opanowywaniu wiedzy oraz konkretnych wysoko specjalistycznych zawodów. Akcentowane są: generatywność, elastyczność, inicjatywa, adaptatywność do zmiany, orientacja na uniwersalne zasady i wartości (...). Ceniony jest profesjonalizm każdej roboty, połączony z umiejętnością godzenia wysokiej sprawności z osobistą szczęśliwością i radością bycia razem w grupie”²¹⁶.

Nie mniej ważnym elementem zmian w polityce oświatowej była realizacja postulatu autonomii szkoły. Aspekt ten zaakcentowano również w Raporcie Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej: „Doskonale zarządzanie i kierowanie oświatą trzeba wprowadzić we wszystkich jego zakresach regulacyjno-zadaniowy styl kierowania w miejsce stylu instruktazowo-nakazowego. Powinno się przy tym preferować inicjatywę i operatywność oraz rzeczywiste kompetencje kadr, a zdecydowanie ograniczać dyrektywność i działalność nadzorczą-sprawozdawczą”²¹⁷.

M. Dudzikowa widzi w procesie uspołecznienia edukacji nadzieje, ale i złudzenia. Stwierdza, iż podstaw tego procesu należy szukać w świadomości ludzi, ich postawach i kompetencjach, a nie tylko w ustaleniach instytucjonalno-prawnych. Najistotniejsze według niej jest to: „(...) czy i w jakim stopniu w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych rzeczywistości polskiej wyrażają oni gotowość i przejawiają dostateczne kompetencje, by sprostać wyzwaniom, jakie stawia uspołecznienie podstawowej instytucji edukacyjnej – szkoły?”²¹⁸.

Istotnym elementem zmian w oświacie było otwarcie drogi do powstawania alternatywnych programów nauczania danych przedmiotów, w odniesieniu do obligatoryjnych treści kształcenia. Nauczyciel mógł w sposób bardziej swobodny a zarazem twórczy realizować treści kształcenia w oparciu o tzw. minima programowe. Zyskiwał

²¹⁵ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 176-177.

²¹⁶ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 36.

²¹⁷ Ibidem, s. 37.

²¹⁸ M. Dudzikowa, *Nadzieje i złudzenia w procesie uspołecznienia edukacji*, [w:] A. Zając (red.), *Przemiany w edukacji*, WOM, Przemyśl 1995, s. 52.

możliwość wyboru programu, który „(...) będzie lepiej dostosowany z jednej strony do możliwości uczniów, a z drugiej – do osobistych preferencji i zainteresowań oraz warunków, jakimi dysponowała szkoła”²¹⁹.

Koncepcja ta jednak spotkała się z krytyką zarówno ze strony środowisk nauczycielskich, jak i naukowych. To, co budziło szczególne zaniepokojenie, to treści tzw. minimów programowych. Uważano, iż projekt spowoduje dalsze obniżanie poziomu kształcenia i stanie się kolejną pseudoreformą oświatową. W toku dyskusji w gronie ekspertów i autorów projektu wysuwano „(...) wiele uwag i propozycji zmian w jej treściach oraz sposobach wdrożeń do praktyki”²²⁰.

Najważniejsze z nich dotyczyły zasad kształcenia ogólnego, które zdaniem wielu ekspertów powinny stanowić „(...) zintegrowany i wszechstronny proces formowania człowieka obejmujący jego wiedzę – wraz z umiejętnościami – i postawy”²²¹. Podnoszono, iż kształcenie ogólne winno „(...) przygotowywać do życia w społeczeństwie, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze, ochrony środowiska naturalnego oraz autoedukacji”²²².

Nauczanie więc należy rozciągać na wszystkie dziedziny życia człowieka i w szczególności powinno dotyczyć kształcenia: językowego, historycznego i społecznego, kulturalnego, matematycznego, przyrodniczego, technicznego, fizycznego. Osobny blok kształcenia powinny stanowić zintegrowane treści filozoficzne, literackie i artystyczne²²³.

S. Witek wskazuje cztery grupy czynników wpływających na pracę szkoły i jej doskonalenie: samoregulację, system edukacyjny, życie społeczno-gospodarcze i rozwój nauki i kultury. Ich ważność dla szkoły określa następująco: „Wszystkie te źródła inspiracji traktowane łącznie stanowią podstawę dla programowania i planowania strategicznego rozwoju szkoły i działalności przekształcającej tradycyjną szkołę w szkołę <przyszłości>”²²⁴.

Polityka oświatowa, będąca ogólnym programem państwa z dziedziny oświaty i wychowania, określa cele, treści, metody, formy pracy pedagogicznej. Reguluje również sprawy związane z kierowaniem i zarządzaniem oświatą. Struktura władz oświatowych realizuje politykę oświatową przez instytucje: ministerstwo – kuratorium – szkoła.

Do zakresu zadań Ministra Edukacji Narodowej należą sprawy z obszaru polityki społecznej, a w szczególności polityki edukacyjnej. Podstawowymi zadaniami są: realizacja

²¹⁹ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 42.

²²⁰ Ibidem.

²²¹ Ibidem, s. 43.

²²² Ibidem.

²²³ Ibidem.

²²⁴ S. Witek, *Zarządzanie reformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*, PWN, Warszawa – Kraków 2000, s. 31.

prawa nauki, które zapisane jest w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, dbanie o równy dostęp i równość szans w edukacji dzieci i młodzieży, promowanie modelu - obywatela wykształconego, wspieranie dla tzw. ustawicznej edukacji, inicjowanie nowych projektów edukacyjnych, a przede wszystkim realizacja reform edukacji.

Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty minister właściwy do spraw oświaty i wychowania sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami, o których mowa w art. 5 ust. 3b oraz nadzoruje i koordynuje wykonywanie nadzoru pedagogicznego na terenie kraju, w szczególności nadzoruje działalność kuratorów oświaty w tym zakresie²²⁵.

W celu realizacji zadań, ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania powierzono w szczególności:

- ustalanie podstawowych kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, w szczególności zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego;
- kontrolowanie sprawności i efektywności nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty oraz przestrzeganie przepisów obowiązujących w tym zakresie, a także wydawanie na piśmie kuratorom oświaty wiążących ich wytycznych i poleceń, z wyjątkiem indywidualnych spraw rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej;
- żądanie od kuratorów oświaty informacji, dokumentów i sprawozdań okresowych lub dotyczących określonej sprawy albo rodzaju spraw;
- organizowanie szkoleń, narad i konferencji kuratorów oświaty;
- ogłaszanie w wydawanym przez siebie dzienniku urzędowym zalecanych standardów wyposażenia szkół niezbędne do nauczania przedmiotów ogólnokształcących.

Zadania i kompetencje kuratora oświaty, wykonywane w imieniu wojewody, w zakresie oświaty określono w ustawie i przepisach odrębnych na obszarze województwa.

Są nimi w szczególności²²⁶:

- sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami oraz placówkami doskonalenia nauczycieli, w tym nad niepublicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, które znajdują się na obszarze danego województwa;
- wydawanie decyzji administracyjnych w sprawach określonych w ustawie;
- współdziałanie z radami oświatowymi powołanymi na podstawie art. 48;

²²⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

²²⁶ Ibidem.

- wykonywanie zadań organu wyższego stopnia w rozumieniu przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego: w stosunku do organów jednostek samorządu terytorialnego (w sprawach szkół publicznych, zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne i fizyczne, oraz szkół i placówek niepublicznych); w stosunku do dyrektorów szkół (w sprawach z zakresu obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz w sprawach skreślenia uczniów z listy uczniów);
- realizowanie polityki oświatowej państwa, a także współdziałanie z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu odpowiednio regionalnej i lokalnej polityki oświatowej, zgodnych z polityką oświatową państwa;
- opracowanie programów wykorzystania środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, wyodrębnionych w budżecie wojewody, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych reprezentatywnych w rozumieniu ustawy z dnia 6 lipca 2001 r. o Trójstronnej Komisji do Spraw Społeczno-Gospodarczych i wojewódzkich komisjach dialogu społecznego;
- organizowanie olimpiad, konkursów, turniejów, przeglądów oraz innych form współzawodnictwa i prezentacji osiągnięć uczniów szkół na obszarze województwa;
- współdziałanie z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi;
- badanie potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia oraz inicjowanie i koordynowanie działań związanych z doskonaleniem nauczycieli, współdziałając z organami prowadzącymi szkoły i placówki, a także podejmowanie działań wspomagających materialnie i organizacyjnie doskonalenie nauczycieli, w szczególności promowanie nowatorstwa dydaktyczno-wychowawczego;
- wspomaganie działań w zakresie organizowania egzaminów i sprawdzianów w szkołach;
- współdziałanie z organami jednostek samorządu terytorialnego w zakresie kształtowania i rozwoju bazy materialnej szkół i placówek;
- współdziałanie z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, a także wspomaganie działań tych podmiotów.
- koordynowanie, wspomaganie i nadzorowanie organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży na obszarze województwa w okresie ferii letnich i zimowych;

- wykonywanie innych zadań określonych w przepisach odrębnych, w szczególności w zakresie obronności.

Organ prowadzący szkołę lub placówkę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych, z uwzględnieniem odrębnych przepisów. W tym zakresie powierzono nadzór w szczególności nad prawidłowością dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem; przestrzeganiem obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów oraz przestrzeganiem przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki.

Takim podziałem kompetencji przesunięto zaangażowanie w realizację polityki oświatowej z ministerstwa edukacji na samorzady terytorialne i społeczności lokalne. Znaczenie tego procesu dostrzegł S. Sławiński, stwierdzając, że „Dla oświaty najistotniejsze będzie to, czy powiedzie się samorządom ukształtowanie sprawnych instytucji, które przejmą na siebie ciężar administracyjno-finansowej obsługi szkół. Drugą bardzo ważną kwestią będzie wytworzenie się właściwych relacji pomiędzy kuratorem oświaty jako urzędnikiem państwowym, który czuwać ma nad merytoryczną stroną szkół, a władzami miasta jako organem prowadzącym szkołę”²²⁷.

Wprowadzono rozwiązania, które umożliwiły organom prowadzącym szkołę lub placówkę, nieposiadającym uprawnień do sprawowania nadzoru pedagogicznego, występowanie w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych z wnioskami do dyrektora szkoły lub placówki i organu sprawującego nadzór pedagogiczny oraz ingerowania w działalność szkoły lub placówki wyłącznie w zakresie i na zasadach określonych w ustawie.

Prowadzenie szkół ponadgimnazjalnych, artystycznych i specjalistycznych przez samorząd powiatowy uznano za jedną z najważniejszych sfer działania powiatu w obszarze infrastruktury społecznej. Zadania związane z edukacją uplasowano na drugim miejscu w hierarchii ważności. „Wysokie miejsce edukacji w hierarchii zadań powiatu nie powinno zaskakiwać. Szkolnictwo średnie jest jednym z najpoważniejszych dóbr publicznych znajdujących się w gestii władz oświatowych. Finansowanie szkół przez powiaty jest oparte na czytelnym mechanizmie administracyjnie obliczanej subwencji przypadającej na jednego ucznia. Zadanie to – jeśli mierzyć je wielkością strumienia finansowego przepływającego

²²⁷ S. Sławiński, *Raport o reformie szkolnej 1991-1993*, WSiP, Warszawa 1994, s. 20.

przez budżet powiatu – należy do najważniejszych. (...) W konsekwencji powiaty mają większe możliwości wpływu na funkcjonowanie szkół niż na działalność szpitali”²²⁸.

Dał temu wyraz również R. Pachociński, który stwierdził, iż decentralizacja przesunęła odpowiedzialność za oświatę na gminę i dyrektora szkoły. „Istotnym wyzwaniem, przed którym stoi oświata polska, jest takie reformowanie szkoły, by uczynić ją przyjazną w sytuacji, gdy nakłady na oświatę są niewielkie”²²⁹.

Stąd też przełamanie niechęci uczniów do szkoły, a frustracji nauczycieli z powodu niskich zarobków oraz niechęci do reform, uznano za ważne wyzwanie polityki oświatowej. Zmiany te uznano za konieczne, by uczeń posiadał umiejętność samokształcenia, która pozwoli mu osiągać w życiu sukcesy, a nauczyciel będzie przekonany o konieczności reformowania edukacji, i tym samym doksztalcenia i doskonalenia zawodowego.

Kierunek, w jakim zamierzano reformować polski system oświaty, określił K. Denek, który pisze: „Młody człowiek po ukończeniu trwającej kilkanaście lat edukacji musi być przygotowany do życia w społeczeństwie, a wiedza, którą zdobył ma mu w tym pomóc. Niestety system edukacji w Polsce takiego komfortu nie zapewnia. Młodzież dysponuje pokaźnym zasobem wiedzy encyklopedycznej, której nie potrafi selekcjonować, weryfikować, osądzać i zastosować w działalności poza szkołą”²³⁰.

Także R. Pachociński stwierdza, że współcześnie szkoła przygotowuje młodych ludzi do życia w społeczeństwie, które już odchodzi, przekazuje wiedzę i umiejętności, które są mało przydatne w nowej cywilizacji. Rozwój nowej wiedzy wymaga kształtowania kompetencji niezbędnych do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. „Społeczeństwo przyszłości będzie więc potrzebować ludzi, którzy szybciej i lepiej będą myśleć, będą w stanie przeanalizować krytycznie i ocenić lawinę faktów i równocześnie racjonalnie działać”²³¹.

3.2.1. Projekt reformy systemu edukacji z 1993 roku

Przygotowanie, w 1993 roku, programu reformy pod nazwą *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych* w opinii rządu i MEN było postępowaniem. Zapewniano

²²⁸ W. Betkiewicz, *Samorządność czy administrowanie? Status powiatu postrzegany przez pryzmat wykonywanych zadań*, [w:] J. Wasielewski (red.), *Powiatowa elita polityczna*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006, s. 150.

²²⁹ R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, IBE, Warszawa 2004, s. 14.

²³⁰ K. Denek, *Ku dobrej szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2005, s. 39.

²³¹ R. Pachociński, *Globalne strategie reform oświatowych. Perspektywy i zagrożenia*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1999, s. 188.

w nim, iż „(...) zapoczątkowany przed trzema laty proces reform w systemie edukacji narodowej, idący w kierunku uspołecznienia oświaty, samorządności szkół wyższych, decentralizacji zarządzania i dostosowywania edukacji do potrzeb demokratycznego państwa i gospodarki wolnorynkowej, będzie kontynuowany”. Równocześnie czyniono zastrzeżenie, że „(...) kontynuacja procesu reform wymaga wprowadzenia zmiany programów nauczania, przyśpieszenia zmian organizacyjno-prawnych, stworzenia systemu finansowania działalności edukacyjnej, wynikającej z możliwości finansowych budżetu państwa oraz systemu podwyższania i wzbogacania kwalifikacji nauczycieli i administracji oświatowej. Bariera finansowa nie może wpływać na kierunek reformy, a co najwyżej na tempo realizacji tych jej elementów, które wymagają znaczących nakładów finansowych. (...) Dodatkowo na modyfikację kierunku reform oraz tempo ich realizacji będzie miała ogólnospołeczna dyskusja”²³².

Mimo deklaracji programu tego nie poddano szerokiej konsultacji społecznej. Nie był również konsultowany ze środowiskiem nauczycielskim i związkami zawodowymi, które wносиły do niego wiele zastrzeżeń. Przygotowany pośpiesznie, pozostał jedynie inspiracją do społecznej dyskusji o kierunkach zmian w oświacie, bowiem jak zauważa T. Lewowicki: „(...) Trzeba przełamać krystalizujący się – bardzo niedobry zwyczaj pośpiesznego przygotowywania dokumentów (projektów ustaw, programów) przez wąskie grono administratorów i pozornego konsultowania treści tych dokumentów, nadzwyczajnej niechęci do korzystania z pomocy kompetentnych środowisk oraz nieuwzględniania uwag krytycznych (nawet wtedy, gdy zgłaszane są masowo przez znaczną część społeczeństwa i społeczności nauczycielskiej). Tak nie powstanie ani dobra, ani nowoczesna szkoła. Tak nie może powstać demokratyczny system oświaty”²³³.

Politykę edukacyjną lat 90-tych charakteryzował optymizm, co do proponowanych i wdrażanych zmian. W dużej jednak mierze miał on charakter „życzeniowy”. Był jednak „przedświtem” istotnych pomysłów legislacyjnych i zapowiedzią działań prowadzących do przekształcania systemu oświaty, czego wyrazem stawały się prace programowe, reformy kształcenia zawodowego, budowanie nowego modelu kształcenia dorosłych, w tym określenie miejsca dla edukacji ustawicznej.

Cz. Kupisiewicz odnosząc się do priorytetów edukacyjnych początku lat 90-tych dostrzega, iż stały się nimi:

²³² M. Kamińska–Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 44.

²³³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 1994, s. 147.

- demonopolizacja szkolnictwa, czego wyrazem było zaistnienie szkół niepublicznych, oddanie w kompetencję samorządów terytorialnych przedszkoli i szkół podstawowych, mnogość programów oraz podręczników;
- przystosowanie szkolnictwa do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa, czego wyrazem stawała się demokratyzacja życia, wolny rynek i uczestnictwo w międzynarodowej wspólnocie;
- powstanie nowego systemu edukacji i nowego systemu doskonalenia nauczycieli²³⁴.

Najwięcej zastrzeżeń budziły plany i programy edukacyjne, tak w odniesieniu do programów dla młodzieży, jak i dorosłych. Zwracano uwagę na „(...) ograniczenie funkcji opiekuńczej, wychowawczej i wyrównawczej szkoły, politykę prowadzoną wobec stanu nauczycielskiego, próbę podważania statusu zawodowego nauczycieli, próby nowej ideologizacji oraz ograniczenie roli państwa, jako gwaranta równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci”²³⁵. Funkcjonujący system szkolny zrywał wprawdzie z tzw. monopolem państwowym, ale zmianie nie uległ centralny system zarządzania przez państwowe władze oświatowe.

M. Szymański zauważa, iż: „W założeniach jest systemem jednolitym, w którym jednak występują obszary <nierównych szans> (...) Skala <nierówności szans> w najbliższych latach może się jeszcze powiększyć w związku z rozwojem szkół prywatnych oraz przejściem przedszkoli i szkół podstawowych we władanie gmin, mających bardzo zróżnicowane warunki społeczne i możliwości ekonomiczne”²³⁶.

Poszukując nowych rozwiązań dla polskiego systemu edukacji, rozwiązań, które pozwoliłyby na pokonanie istniejących niedomagań i stworzenie doskonalszego modelu edukacji szkolnej, odniesiono się do wzorców zagranicznych, które uznawano za najlepsze. Z określonych względów uważano, że najlepszym modelem dla polskiej oświaty będzie amerykański model szkolnictwa. Doświadczenia amerykańskie w demokratyzacji oświaty dawały nadzieję i szansę na stworzenie modelu „polskiej szkoły przyszłości”. Miała ona, w stopniu nieporównywalnie większym niż dotychczas, zwracać uwagę zarówno na cele życiowe, jak i potrzeby oraz możliwości wszystkich uczących się.

W efekcie tych zmian otwierałaby się droga do uelastycznienia i zróżnicowania oświaty szkolnej. Model ten nie miał większych szans na przyjęcie z kilku powodów. Najistotniejsze zdają się być te, na który zwraca uwagę T. Lewowicki – brak rzeczowej analizy

²³⁴ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji...*, op. cit., s. 59-60.

²³⁵ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 45.

²³⁶ M. Szymański, *System szkolny*, [w] *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja 1993, s. 757.

funkcjonowania szkoły opartej na tym modelu i nieuwzględnianie całego kontekstu kulturowego, społecznego a także tradycji i doświadczeń obu systemów szkolnictwa. Pisze: „W dążeniach do przeniesienia filozofii wychowania i modelu szkoły amerykańskiej łatwo zrywa się z koncepcjami kształcenia, koncepcjami programowymi i metodycznymi, które mogą dobrze służyć edukacji polskiej młodzieży. Niszczy się to lansując często oderwane elementy koncepcji i modeli obcych – bez zrozumienia ich korzeni, kulturowego i społecznego kontekstu oraz skutków. Prowadzi to do chaosu, zagubienia, obniżenia poziomu kształcenia. W zewnętrznych i nader pozornych objawach nowoczesności gubi się zarówno sens i funkcje zmieniającego się modelu polskiej, jak i sens oraz funkcje modelu szkoły zagranicznej”²³⁷.

Odwoływanie się do obcych wzorów, próby bezkrytycznego ich przyjmowania mogą świadczyć jedynie o bezmyślnym „hołdowaniu obcym wzorom”, pozbawieniu refleksyjności własnych postaw i zachowań. T. Lewowicki zauważa: „(...) polskiej szkole potrzebny jest model ukształtowany z uwzględnieniem dobrych tradycji, współczesnych warunków i wyrosłych na naszym gruncie wizji edukacji i życia społecznego. Nie umniejsza to inspirującego znaczenia wzorów obcych, które jednak nie powinny zastąpić wizji i modeli rodzimych”²³⁸.

System edukacji w Polsce lat 90-tych zawierał wiele zmian i kolaudacji w obszarze zarówno deklaracji, jak i programów. Nie niosły one jednak znaczących i trwałych zmian innowacyjnych, jak również nie tworzyły właściwych warunków, które umożliwiałyby konkretyzację nowych zadań edukacyjnych. Wytworzył się stan, gdzie jedynie pisano i mówiono o reformie, podtrzymując i tak nie najlepszą kondycję polskiej oświaty. Cz. Banach zauważa, iż takie trwanie było jedynie utrzymywaniem się stanu braku: (...) „perspektywicznego programu systemu edukacji”²³⁹.

Wydłużenie prac nad reformowaniem systemu edukacji powodowało dalsze i znaczące obniżenie nakładów na edukację, co skutkowało wprowadzeniem ograniczenia liczby godzin w szkołach oraz likwidacją zajęć pozalekcyjnych.

Konkretyzacja reform stanowi trudne wyzwanie, tak dla tych, którzy je przygotowują, jak i dla tych, do których jest adresowana. Owa trudność polega na tym, że każda zmiana w sposób znaczący zaburza określony i utrwalony porządek społeczny, wywołując poczucie

²³⁷ T. Lewowicki, *Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia*, „Edukacja” 1993, nr 3, s. 75-82.

²³⁸ Ibidem.

²³⁹ Cz. Banach, *Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 5, s. 7.

zagrożenia. Ponadto urzeczywistnianie reform nie należy do procesów łatwych, gdyż są one: „(...) świadomymi aktami celowej interwencji w działanie instytucji społecznych”²⁴⁰.

Podstawę reform edukacyjnych, o czym reformatorzy i politycy odpowiedzialni za edukację zdają się nie pamiętać, stanowi pięć zasadniczych reguł, które zostały sformułowane przez T. Husena, wybitnego uczonego szwedzkiego i autora reformy szkolnej z lat 60-tych, które brzmią następująco:

- reforma edukacyjna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno gospodarczej, a nie jako jej substytut, jak często postrzegają politycy;
- skuteczna realizacja reformy edukacyjnej wymaga dłuższego czasu, systematycznego i stopniowego wykonywania składających się na nią zadań oraz starannie zaplanowanych i prowadzonych badań;
- warunkiem koniecznym implementacji reformy oświatowej są środki finansowe, proporcjonalne do jej celów i zakresu, a także dobrze przygotowana do realizacji kadra, tj. nauczyciele i administracja oświatowa;
- sprawny przebieg reformy wymaga centralnego sterowania i zaangażowania wykonawców, a więc harmonijnej współpracy władz z nauczycielami i pedagogami;
- końcowe wyniki reformy zależą w znacznym stopniu od badań pedagogicznych, które powinny je poprzedzać, towarzyszyć jej przez cały czas realizacji oraz być pomocne przy ocenie uzyskanych rezultatów²⁴¹.

Reforma systemu edukacji nie może mieć charakteru cząstkowego, gdyż rzutuje to w zdecydowany sposób na cały system. Zmiany edukacyjne w sposób nierozzerwalny wiązać się muszą ze zmianą społeczną, zmianą osobowości, instytucji i procesów praktyk edukacyjnych oraz zmianą paradygmatu myślenia naukowego i praktycznego edukacji. Stąd nauki, postępu technicznego, edukacji i wychowania nie można postrzegać i traktować, jako obszarów, których potrzeby będzie można zaspokoić w dalszej perspektywie i cząstkowo.

Reformowanie systemu edukacji jest trudnym wyzwaniem, ale też stworzeniem szansy na postęp. Podstawą tego procesu jest wiedza o procesach reformowania, realnych możliwościach i uwarunkowaniach oraz wyobrażenia w sprawie realizacji szans i unikania zagrożeń²⁴². Autor ten wskazuje na kluczowe problemy reformowania systemu edukacji. „Reforma systemu edukacji polega na określaniu kierunków, celów i zadań oraz wyboru

²⁴⁰ R. Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2004, s. 102.

²⁴¹ Ibidem, s. 103

²⁴² Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji w Polsce na tle tendencji europejskich*, "Nowa Szkoła" 1999, nr 9, s. 16-21.

miedzy różnymi możliwościami i projektami, przy racjonalnym przewidywaniu środków i instrumentów realizacji niezbędnych dla osiągnięcia założonych efektów. Towarzyszą jej w sferze koncepcyjnej i realizacyjnej różne sytuacje niepewne i trudne do rozwiązywania”²⁴³.

3.2.2. Reforma systemu edukacji w latach 1994-1999

Reformy systemu edukacji a także problem roli, jaką odgrywa ona w kształtowaniu przyszłości, były treścią wielu raportów Komitetu Prognoz PAN w latach 90-tych. W jednym z nich *W perspektywie roku 2010 z 1995 roku* wskazano na kilka ważnych zadań, które wymagały szybkich rozwiązań:

- reforma szkolnictwa zawodowego w kierunku jego ograniczenia;
- rozszerzenie wykształcenia średniego kończącego się maturą, aż do objęcia 80-85% odpowiedniej populacji młodzieży;
- upowszechnienie szkolnictwa wyższego przez przyjmowanie do szkół tego stopnia 33–34% odpowiedniej populacji młodzieży;
- wzbogacenie kształcenia na szczeblu pomaturalnym;
- masowy rozwój kształcenia ustawicznego i szersze wykorzystanie technik multimedialnych i teleedukacyjnych. Proponuje się taką organizację kształcenia <przez całe życie>, która pozwoliłaby objąć doskonaleniem swoich kwalifikacji ok. 1/3 populacji czynnych zawodowo²⁴⁴.

Kolejny projekt zawierający założenia polityki edukacyjnej pojawił się w 1996 roku i nosił tytuł *Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu kształcenia na poziomie wyższym*. Zawarto w nim propozycje opracowania podstaw programowych łącznie ze standardami edukacyjnymi, reformę szkolnictwa podstawowego, zawodowego, reformę kształcenia nauczycieli oraz zmiany w wynagradzaniu nauczycieli. Priorytetem, który przyświecał temu projektowi, było inwestowanie w system edukacji obejmujący wszystkie jego szczeble, ze szczególnym naciskiem na inwestowanie w szkolnictwo wyższe. W dokumencie wyraźnie zaznaczono, iż inwestycja w rozwój edukacji winna być najważniejszym punktem polityki państwa. Zmiana władzy w 1997 roku spowodowała, iż proponowane zmiany nie zostały wprowadzone.

Dokumenty rządowe i ministerialne oraz te afirmowane przez sejm, które ukazywały się w latach 1987-1997, nie można było uznać za dokumenty, które w stopniu choćby

²⁴³ Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji w Polsce – wyzwania, szanse i zagrożenia*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych...*, op. cit., s. 47.

²⁴⁴ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 21-22.

podstawowym urzeczywistniały politykę państwa. Zasadniczą przyczyną tego stanu rzeczy było pominięcie w nich problemu nakładów ze strony państwa na urzeczywistnienie deklarowanych zmian. Dokumenty te w żaden sposób nie wpisywały się w przyszłą strategię przemian gospodarczych, społecznych i innych, mimo iż jest to jeden z podstawowych warunków stanowiących podstawę do reformowania systemów edukacyjnych. Ponadto nie zawierały spójnego, wyraziście nakreślonego i jednolitego obrazu polityki oświatowej państwa. W sposób oczywisty ignorowano fakt, iż reformowanie jest przedsięwzięciem o szczególnej złożoności i wielorakości uwarunkowań i równocześnie trudnym wyzwaniem, ale też jest szansą na postęp. By tak się stało, reformatorom potrzebna jest wiedza o procesach reformowania, realnych możliwościach i uwarunkowaniach oraz wyobrażenia w sprawie realizacji szans i unikania zagrożeń.

R. Pawlak zauważa: "Reformy są warunkiem niezbędnym dla poprawy funkcjonowania współczesnych systemów społecznych, politycznych i gospodarczych. (...) O reformie można mówić wówczas, gdy spełniony zostanie jeden z trzech kluczowych czynników:

- określone instytucje lub grupy społeczne uzyskują prawo dostępu do środków materialnych, form aktywności społecznej lub podejmowania decyzji (do których to dóbr nie miały wcześniej dostępu);
- określone instytucje lub grupy społeczne tracą częściowo lub w całości prawa do środków, aktywności lub dóbr, które to prawo posiadały wcześniej);
- określone instytucje lub grupy społeczne zmuszone zostają do podejmowania lub zaniechania pewnych działań"²⁴⁵.

W 1997 roku Komitet Programowy PAN skierował do rządu memoriał w sprawie *Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski*, w którym napisano: „Jeśli w ciągu najbliższych lat nie poprawimy radykalnie poziomu i struktury naszego wykształcenia na szczeblu średnim i wyższym, to istnieje realna groźba, że przypadnie nam trzeciorzędne miejsce we wspólnocie europejskiej”²⁴⁶. Zwrócono w nim ponownie uwagę na pilność przemian w polityce edukacyjnej, ze względu na wzrost skali niepokojących zjawisk takich jak: kryzys systemu edukacji, zły stan bazy materialnej szkół i placówek, pogorszenie pozycji nauczycieli, brak powiązań pomiędzy kształceniem a potrzebami rynku pracy i brak przeciwdziałania bezrobociu.

²⁴⁵ R. Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2004, s. 101.

²⁴⁶ M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania...*, op. cit., s. 22.

Miano więc pełną świadomość, iż realizacja reform to trudne zadanie zarówno dla autorów, jak i dla odbiorców przeprowadzanych zmian. Owa trudność jest wynikiem pojawiającego się oporu przed zmianami, które w oczywisty sposób naruszają utrwalony porządek społeczny i wywołują poczucie zagrożenia. Reforma systemu edukacji wymagała dodatkowo uświadomienia, iż polityka w stosunku do edukacji polega na dostrzeżeniu oczywistej heteronomii pomiędzy rozwojem, wzrostem gospodarczym a wykształceniem społeczeństwa. Podstawę powodzenia w rywalizacji technologicznej i gospodarczej stanowi sprawny system edukacyjny, którego idea winno stawać się kształcenie uwzględniające zarówno zmianę, jak i rozwój, co w konsekwencji prowadzić będzie do formowania się społeczeństwa uczącego się.

„Istotę koncepcji <uczenia się przez całe życie> zwanej inaczej kształceniem ustawicznym lub edukacją permanentną określa się obecnie, jako ideę obejmującą całe życie człowieka i służącą jego rozwojowi. Stanowi ona także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych, obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe i wyższe, a także doskonalenie zawodowe pracujących i oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku”²⁴⁷. Celem i zadaniem tak postrzeganej edukacji staje się wykształcenie człowieka dynamicznego i twórczego, potrafiącego zmieniać zarówno siebie, jak i warunki życia, poprzez stałe doskonalenie się.

Dokonujący się w Europie proces integracyjny i czynione przez Polskę w tym okresie starania o przystąpienie do Unii Europejskiej, wymuszały konieczność uwzględnienia w polityce edukacyjnej naszego kraju postulatów i koncepcji wyrażonych w raportach międzynarodowych. Komisja Europejska w dokumencie *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia "Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa"* wyróżnia trzy znaczące czynniki przemian społecznych i edukacyjnych²⁴⁸:

- rozwój społeczeństwa informacyjnego – technologie informacyjne wkraczają w sposób masowy zarówno w działania związane z procesem produkcji, jak i w edukację;
- procesy globalizacji – globalizacja ekonomii wyrażająca się swobodnym przepływem kapitałów, dóbr i usług;
- przemiany cywilizacji naukowo-technicznej – kształtowanie się nowego modelu zdobywania wiedzy opartej na kompetencji i biegłości, łączącego wysoką specjalizację z kreatywnością.

²⁴⁷ Ibidem.

²⁴⁸ Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji...*, op. cit., s. 16.

W tym kontekście cele i zadania edukacji oraz kierunki przyszłego rozwoju wykraczają daleko poza zakres własnego środowiska, państwa czy społeczeństwa. Konkretyzując model społeczeństwa uczącego się przez całe życie, wyróżniono dwa główne cele procesu kształcenia²⁴⁹:

- koncentrację na kulturze ogólnej - w przyszłości człowiek będzie coraz bardziej zmuszany do rozumienia sytuacji kompleksowych, które rozwijają się w sposób nieprzewidywalny. Stąd zdolność do osądu i podejmowania decyzji staną się zasadniczymi narzędziami koniecznymi do rozumienia świata;
- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej – definiowanie wiedzy w szerokim sensie oznaczać będzie akumulację wiedzy podstawowej, wiedzy technicznej i umiejętności społecznych.

Polityka edukacyjna w okresie transformacji ustrojowej domagała się więc zarówno myślenia innowacyjnego, jak i alternatywnego wyrażania wątpliwości i stawiania pytań o cele, funkcje i miejsce edukacji w zachodzących zmianach. Wysuwano postulaty w odniesieniu do polityki edukacyjnej, zmierzające w kierunku wypracowywania zasad współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami i instytucjami edukacyjnymi. Ważną kwestią stawała się dużo większa niż do tej pory elastyczność w kształceniu, która dotyczyć miała zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Także edukacja ustawiczna, tak ważna dla Europy, nie mogła być nie zauważana i pomijana w polskiej polityce oświatowej, stąd stała się częścią strategii edukacyjnej²⁵⁰.

J. Półturzycki słusznie zauważa, że „Starania o rozwój edukacji ustawicznej w Europie nie mają tylko właściwości kulturowej i znaczenia lokalnego, a są środkiem do afirmacji tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Mogą też wpłynąć na przyszłość Europy i określić jej miejsce w świecie”²⁵¹.

Tendencje i kierunki rozwoju edukacji w Europie wskazuje również Cz. Banach. Oprócz rosnącego wpływu rewolucji naukowo-technicznej i informacyjnej wymienia także²⁵²:

- uelastycznienie i modernizację modelu procesu dydaktyczno-wychowawczego, zdobywania wiedzy, umiejętności i kreatywności ludzi;
- dążność do umacniania związków szkoły i systemu edukacji ze zmieniającym się wciąż rynkiem pracy i przedsiębiorstwami;

²⁴⁹ Ibidem.

²⁵⁰ J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 15, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 355.

²⁵¹ *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, t. 1, A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 51.

²⁵² Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji...*, op. cit., s. 16-17.

- demokratyzację szkolnictwa;
- elastyczność kształcenia;
- podejmowanie starań w kierunku wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych;
- podnoszenie jakości kształcenia i walkę z niepowodzeniami szkolnymi;
- rozbudowę funkcji szkoły w kierunku przygotowania młodzieży i dorosłych do samokształcenia.

Stąd też polityka edukacyjna jego zdaniem uwzględniać musiała także²⁵³:

- proces decentralizacji i regionalizacji;
- upowszechnienie znajomości języków obcych;
- realizowanie europejskiego wymiaru edukacji i ideału europejskiego wychowania;
- kształtowanie mobilności pomiędzy różnymi kulturami i procesami integracji;
- rozwijanie edukacji obywatelskiej i nauki o prawach człowieka;
- dążenie do uspołecznienia szkoły i systemu edukacji poprzez włączanie tzw. konsumentów oświaty: uczniów, rodziców, przyszłych pracodawców, władz lokalnych do planowania, przeprowadzania i oceniania zmian edukacyjnych.

Całościowe zaś spojrzenie na edukację musiało uwzględniać więc dążenie do równorzędnego traktowania inwestycji materialnych i edukacyjnych ("kapitał ludzki") oraz rozwijania "szkół drugiej szansy" i kształcenia zawodowego ustawicznego różnych typów i o różnym okresie trwania, a także „modernizację edukacji nauczycielskiej”, a szczególnie kształcenia ustawicznego nauczycieli.

Z. Kwieciński postuluje potrzebę całościowej reformy oświaty, zaprzestanie polityki pozorów, zawarcie strategicznej umowy społecznej, w której oświatę „uznaje się za podstawowy instrument rekonstrukcji, to jest odnowy i rozwoju Polski, przy wielkim i wieloletnim zwielokrotnieniu nakładów, (...)”²⁵⁴. Wskazuje na konieczność zmian w strukturach systemu oświaty (powszechne przedszkole wyrównawcze, wczesne kształcenie zawodowe, limitowanie miejsc w liceach ogólnokształcących, wybór ścieżki edukacyjnej przez uczniów, egzaminy zewnętrzne w środku cykli kształcenia, zmiany w szkolnictwie wyższym, szeroka oferta studiów i kursów zawodowych), w treściach kształcenia (nacisk na

²⁵³ Ibidem.

²⁵⁴ Z. Kwieciński, *Potrzeba całościowej reformy oświaty. Co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba?*, [w:] J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie*, Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 11.

języki obce, ofertę zajęć pozaszkolnych, zajęcia sportowe i rekreacyjne, rozwinięte oferty programów kształcenia ogólnego w szkołach wyższych), w formach kształcenia²⁵⁵.

Ocenę zmian w systemie oświaty, dokonywanych w drugiej połowie XX wieku trafnie przedstawiła K. Błaszczyk, twierdząc, że nie spowodowały one poprawy sytuacji w oświacie, gdyż „Nadal nie była ona przystosowana do potrzeb tak szybko zmieniającego się świata, a liczne programy, czy też projekty naprawcze nie przynosiły spodziewanych rezultatów. Oczywistym stało się zatem, że konieczne jest wprowadzenie kompleksowej reformy, która <uzdrowi> polską szkołę”²⁵⁶.

Za strategią ustawicznego doskonalenia systemu oświaty opowiada się K. Konarzewski, który zauważa: „Reforma tak złożonego systemu, jakim jest edukacja, to nie jednorazowy akt. Jeśli nawet położyła – tu i ówdzie na piasku – fundamenty zdrowego rozwoju polskiej oświaty, to przecież nie wolno z założonymi rękami wypatrywać szczęśliwego końca. Trzeba nieustannie śledzić zmiany i wzmacniać korzystne, niekorzystnym zaś przeciwdziałać”²⁵⁷.

3.2.3. Założenia reformy systemu edukacji w 1999 roku

W 1998 roku odbyła się Konferencja Komitetu prognoz "Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN i IBE MEN, której głównym tematem była "Strategia reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym". Wskazano wówczas, iż reforma systemu edukacji powinna skupić się na aksjologicznych aspektach edukacji, przeciwdziałaniu nieefektywnym i konserwatywnym praktykom pedagogicznym, społecznym i ekonomicznym oraz zapewnieniu odpowiednich do celów i zadań reformy sił, środków i organizacji oraz skutecznym monitorowaniu jej przebiegu i ocenianiu efektów²⁵⁸.

Zarówno pedagodzy jak i przedstawiciele innych dyscyplin uczestniczący w konferencji wskazywali, iż wszystkie podmioty reformy edukacji powinny znać:

- rzetelną i aktualną diagnozę stanu szkoły i edukacji polskiej;
- tendencje rozwojowe współczesnych systemów edukacyjnych i doświadczenia polityki edukacyjnej krajów UE;
- różne problemy i obszary, szczególnie wymagające modernizacji i reformy oraz ich związek z procesami transformacji systemowej, integracją europejską i globalizacją współczesnego świata;

²⁵⁵ Ibidem, s. 12-13.

²⁵⁶ K. Błaszczyk, *Szkoła wobec zmian (1999-2003)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 127.

²⁵⁷ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 223.

²⁵⁸ Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji...*, op. cit., s. 18.

- reguły i mechanizmy reformy edukacji, w tym relacje reformy programowej i ustrojowej, kształcenia ogólnego i zawodowego, edukacji szkolnej i równoległej (nieszkolnej)²⁵⁹.

W koncepcji wstępnej MEN „*Reforma systemu edukacji*”, zaprezentowanej w 1998 roku w Krakowie i Tarnowie podczas spotkania z rektorami wyższych uczelni, kuratorami i samorządowcami, która to koncepcja była rozwinięciem *Koncepcji wstępnej reformy systemu edukacji*, zaprezentowanej w styczniu tegoż roku w Poznaniu, stwierdzono, że ma ona być drogą do osiągnięcia trzech głównych celów: podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównania szans edukacyjnych oraz sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia²⁶⁰.

Główne idee kształcenia i wychowania, które zawarto w "podstawach programowych kształcenia ogólnego" obejmowały: dostosowanie etapów kształcenia do etapów rozwoju dziecka, ułatwienie, poprzez realizację programów zintegrowanych i nauczania blokowego, lepszego zrozumienia przez uczniów otaczającego ich świata, wyrównywanie szans edukacyjnych oraz intensyfikację pracy wychowawczej, szczególnie w gimnazjum oraz zasadnicze polepszenie zdobywania przez uczniów różnych umiejętności i uzyskiwanie powszechnej promocji²⁶¹.

Dla tak sprecyzowanych celów określono praktyczne sposoby ich realizacji. Zmianie uległa struktura szkolnictwa, w której nowym elementem stawało się gimnazjum. Ustanowiono, niezależnie od szkoły, nowe zasady oceniania (po klasie szóstej szkoły podstawowej) i egzaminowania (po trzeciej klasie gimnazjum). Zasadniczej zmianie uległ system awansu zawodowego nauczycieli oraz założenie zwiększania poziomu wynagradzania nauczycieli. Zdecydowano też o sposobie finansowania oświaty. Wdrożono również reformę programową. Zmieniono organizację i metody nauczania. Pozostało jednak wiele elementów bądź w sferze opracowań, bądź w sferze podejmowania decyzji, co przyczyniało się do widocznych opóźnień w ich wdrażaniu.

Ówczesny Minister Edukacji Narodowej Mirosław Handke budowanie nowej szkoły zaprezentował następująco: „Reforma edukacyjna, której zadaniem jest poprawa funkcjonowania systemu szkolnictwa w naszym kraju, obejmuje szerokie pole przemian. W jej ramach dokonywane będą równoległe zmiany programu nauczania, struktury

²⁵⁹ Ibidem.

²⁶⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji – projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 10.

²⁶¹ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji...*, op. cit., s. 36-42.

szkolnictwa, zarządzania i nadzorowania oświatą, oceniania i egzaminowania uczniów, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także systemu ich awansowania i finansowania”²⁶².

Główny akcent reformy programowej położono na kształceniu umiejętności ucznia, w miejsce dotychczasowego zdobywania wiadomości. Nie mniej ważnym elementem tej części reformy była integracja, co stanowi, jak zauważa Cz. Banach: „(...) słuszną, ale bardzo trudną realizacyjnie "filozofię" i praktykę edukacji”²⁶³.

Szczególną uwagę w reformie zwrócono na tzw. "programy wychowawcze", co zdaniem Cz. Banacha „ma tylko częściowe uzasadnienie”, gdyż: „Nie wystarczy zapisać, że strategia nowych programów nauczania polega na tym, aby zapewnić odpowiednią proporcję między wiedzą, umiejętnościami i wychowaniem, choć jest to dyrektywa słuszną, tak jak pozostawienie do 20% godzin do dyspozycji szkoły oraz wielość programów i podręczników do wyboru. Jednak nowoczesna filozofia i strategia innowacji programowych powinna układać się w triadę: wartości (postawy), następnie umiejętności i na końcu dopiero dobór odpowiednich treści, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej”²⁶⁴.

Największe zmiany dotyczyły szkolnictwa zawodowego, gdzie odchodzono od przeciwstawiania sobie kształcenia ogólnego i zawodowego. Podkreślano: „W edukacji ogólnej powinniśmy się odwoływać do koncepcji i rozwiązań pro zawodowych”²⁶⁵. W projekcie reformy edukacji kształcenie pro zawodowe wiązało się: z liceami profilowanymi, z dwuletnimi szkołami zawodowymi dla absolwentów gimnazjum, ze szkołami policealnymi, zakładami pracy oraz organizacjami prowadzącymi kształcenie zawodowe. To, czego zabrakło w tej reformie, to uwydatnienie relacji szkoła - edukacja a świat - rynek pracy, a także edukacji dorosłych, bowiem są to w dzisiejszym świecie sprawy priorytetowe.

Na bardzo duże znaczenie kształcenia technicznego w związku ze zmianami systemowymi zwracano szczególną uwagę w latach dziewięćdziesiątych: „Kolejne, bardzo duże zadania stojące przed całym naszym systemem oświatowym, a szczególnie przed średnim i wyższym szkolnictwem technicznym, wynikają z przebudowy gospodarki planowej, scentralizowanej na gospodarkę wolnorynkową. Właściwie jesteśmy na samym początku tej drogi”²⁶⁶.

²⁶² Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, MEN, Warszawa 1998, s. 1.

²⁶³ Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji...*, op. cit., s. 18.

²⁶⁴ Ibidem.

²⁶⁵ Ibidem.

²⁶⁶ A. Zając, *Poprzez retrospekcję rozwoju cywilizacyjnego ku perspektywie kształcenia technicznego w XXI wieku*, [w:] A. Zając (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, t. 2, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996, s. 67.

Wskazywano ponadto na pojawiające się w procesie przemian i reformy systemu edukacji niepokojące obszary zagrożeń. Zwrócili na nie uwagę A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski i M.J. Szymański. Ich zdaniem istnieją trzy obszary zagrożeń, którymi są²⁶⁷:

- polityka społeczna i oświatowa (w dyskusjach nad edukacją przewaga problemów finansowych nad merytorycznymi związanymi z koncepcją reformy systemu oświaty, brak zharmonizowania reformy oświaty z reformą gospodarki, instytucji politycznych i społecznych, niejasność i zmienność przesłanek aksjologicznych reformy oraz priorytetów polityki edukacyjnej i społecznej, a także strategii reformy oświaty, niedoinwestowanie edukacji);
- skutki społecznych reform dokonujących się w Polsce (powolność procesów demokratyzacji i usamorządowania w systemie edukacji, powolne zanikanie socjalnych funkcji szkół i innych placówek edukacyjnych, obniżanie się poziomu nauczania, degradacja szkół na obszarach wiejskich, degradacja finansowa zawodu nauczycielskiego, a także zły stan w odtwarzaniu kadry nauczycieli akademickich, wzrost wydatków na edukację w budżetach rodzin);
- obawy związane z procesem urynkwienia edukacji, tkwiące w samej świadomości społecznej Polaków.

Nowoczesne systemy edukacyjne stawiają na pierwszym planie kształcenie ogólne i pod tym względem nasza reforma wychodzi na przeciw światowym tendencjom. Przewidują one, że w perspektywie roku 2010 w szkołach średnich uczyć się będzie 75-80% młodzieży, a na studiach 35-40%. To program odpowiadający naszym europejskim aspiracjom, ale bardzo trudny do realizacji, jeśli mamy utrzymać wysoki poziom kształcenia. Należało przewidzieć, że pewna część młodzieży z przyczyn osobowościowych lub środowiskowych będzie miała trudności już z ukończeniem gimnazjum, a w liceum problem się zaostrzy.

Reformy nie ułatwiła sytuacja kadrowa w szkolnictwie. Nauczyciele nie byli właściwie przygotowani do nowych zadań, a tradycyjny system kształcenia nie ułatwiał im zdobywania nowych kwalifikacji. Starania samych nauczycieli niewiele zmieniały.

Największe jednak problemy ujawniły się przy tworzeniu nowej sieci szkolnej. Wciąż otwarte pozostawiono pytanie o realizm planów w tej mierze, biorąc pod uwagę kwestię gwarancji finansowych, gdyż nie istniała ich wizja. Nie miano też pewności, co do tego, czy koncepcja reformy jak i jej przygotowania, a następnie wdrażania pozostaje w zgodności

²⁶⁷ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian...*, op. cit., s. 211-213.

z podstawowymi regułami reformowania edukacji, na które zwracał uwagę Cz. Kupisiewicz pisząc: "Z punktu widzenia reguł inicjowana i prowadzona zgodnie z nimi reforma powinna:

- być integralnym składnikiem szerszego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju [...];
- opierać się na harmonijnej współpracy władz centralnych, lokalnych i nauczycieli [...];
- być starannie i z odpowiednim wyprzedzeniem w stosunku do momentu jej uruchomienia przygotowana pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym i kadrowym;
- mieć całościowy charakter, tzn. obejmować cele, treści, metody, organizację i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym podręczniki) oraz strukturę i sieć szkolnictwa, a ponadto dysponować wsparciem ze strony badań pedagogicznych, powiązanych ściśle z badaniami psychologicznymi, socjologicznymi, demograficznymi oraz - co niezwykle istotne z rachunkiem ekonomicznym"²⁶⁸.

Natomiast Minister Edukacji Narodowej M. Handke, dwa lata wdrażania reformy ocenił bardzo pozytywnie pisząc: „W polskiej szkole został zapoczątkowany proces prowadzący ku upodmiotowieniu ucznia i uczynienie twórczym zawodu nauczyciela – tak moglibyśmy dziś najkrócej streścić kierunek dokonujących się przemian programowych. W systemie prawa zostały pootwierane drzwi przed inicjatywami oddolnymi, a także decyzjami samorządowymi. (...) Samorząd, pomimo niełatwego zadania, jakim jest prowadzenie szkół przy powszechnych niedoborach finansowych, uzyskał realny wpływ na politykę edukacyjną państwa, a jego rozważna gospodarka finansami budżetowymi może zapewnić lepsze warunki materialne szkołom”²⁶⁹.

Z kolei Cz. Banach prezentuje raczej umiarkowane stanowisko w kwestii oceny stanu edukacji: „W obrazie aktualnego stanu edukacji w Polsce występują obszary pozytywnych zmian oraz słabości, zagrożeń, a nawet regresu. Niestety polityka i gospodarka nie określiły w pełni konkretnych oczekiwań pod adresem systemu edukacji oraz nie podjęły niezbędnych i długotrwałych działań zmierzających do stworzenia warunków dla przeprowadzenia reformy szkoły i całego systemu edukacji”²⁷⁰.

Natomiast M.J. Szymański zwraca uwagę na trudność jednoznacznej oceny zmian edukacyjnych w Polsce w latach dziewięćdziesiątych: „Na pewno na uwagę zasługuje stałe dążenie do podejmowania reform w całym szkolnictwie oraz innowacji pedagogicznych we

²⁶⁸ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych...*, op. cit., s. 335-336.

²⁶⁹ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, MEN, Warszawa luty 2000, s. 3.

²⁷⁰ Cz. Banach, *Z polską edukacją...*, op.cit., s. 39.

wszystkich typach instytucji edukacyjnych. Trudno zaprzeczyć jednak, iż w ogólnych planach rozwoju kraju potrzeby oświaty stale były spychane na plan dalszy i nawet podjęta reforma systemu edukacji niewiele zmieniła ten stan rzeczy²⁷¹. Stwierdza on również, że reformę systemu edukacji wprowadza się w poczuciu braku innego wyjścia, a nie przekonania, iż rozwój edukacji jest zadaniem priorytetowym. Aby reforma systemu edukacji stała się priorytetem musi mieć odzwierciedlenie w wielkości nakładów na cele oświaty oraz nadaniu jej najwyższej rangi w ogólnej polityce społecznej państwa i samorządów terenowych.

Niezależnie od dokonywanych ocen zmian edukacyjnych, czy też wdrażanych reform nieuniknione wydaje się dostosowywanie systemu edukacji do zachodzących przemian politycznych, gospodarczych i społecznych, już nie tylko w Polsce, ale i na świecie, a przede wszystkim w Unii Europejskiej. Oznacza to ukształtowanie się zupełnie nowego kontekstu edukacyjnego, gdzie: „Z powiązań polityki edukacyjnej państw UE z otaczającą rzeczywistością, przede wszystkim gospodarczą, wynikają powszechnie przyjęte postulaty podwyższania poziomu kształcenia i kwalifikacji zawodowych, w ścisłym powiązaniu z potrzebami świata pracy, kompensowania lepszymi kwalifikacjami i kompetencjami skutków niżu demograficznego itp.”²⁷².

Wyrazem tych tendencji w szkolnictwie europejskim było kolejne reformowanie polskiego systemu edukacji. Nowy ustrój szkolny wprowadzono także w celu podniesienia poziomu i jakości edukacji społeczeństwa, wyrównania szans edukacyjnych, upowszechnienia wykształcenia średniego i wyższego oraz zintegrowania procesu kształcenia i wychowania. Wprowadzany system edukacji, nazywany „od przedszkola do doktoratu” ma więc stanowić jeden spójny system również z kształceniem na poziomie wyższym i ustawicznym.

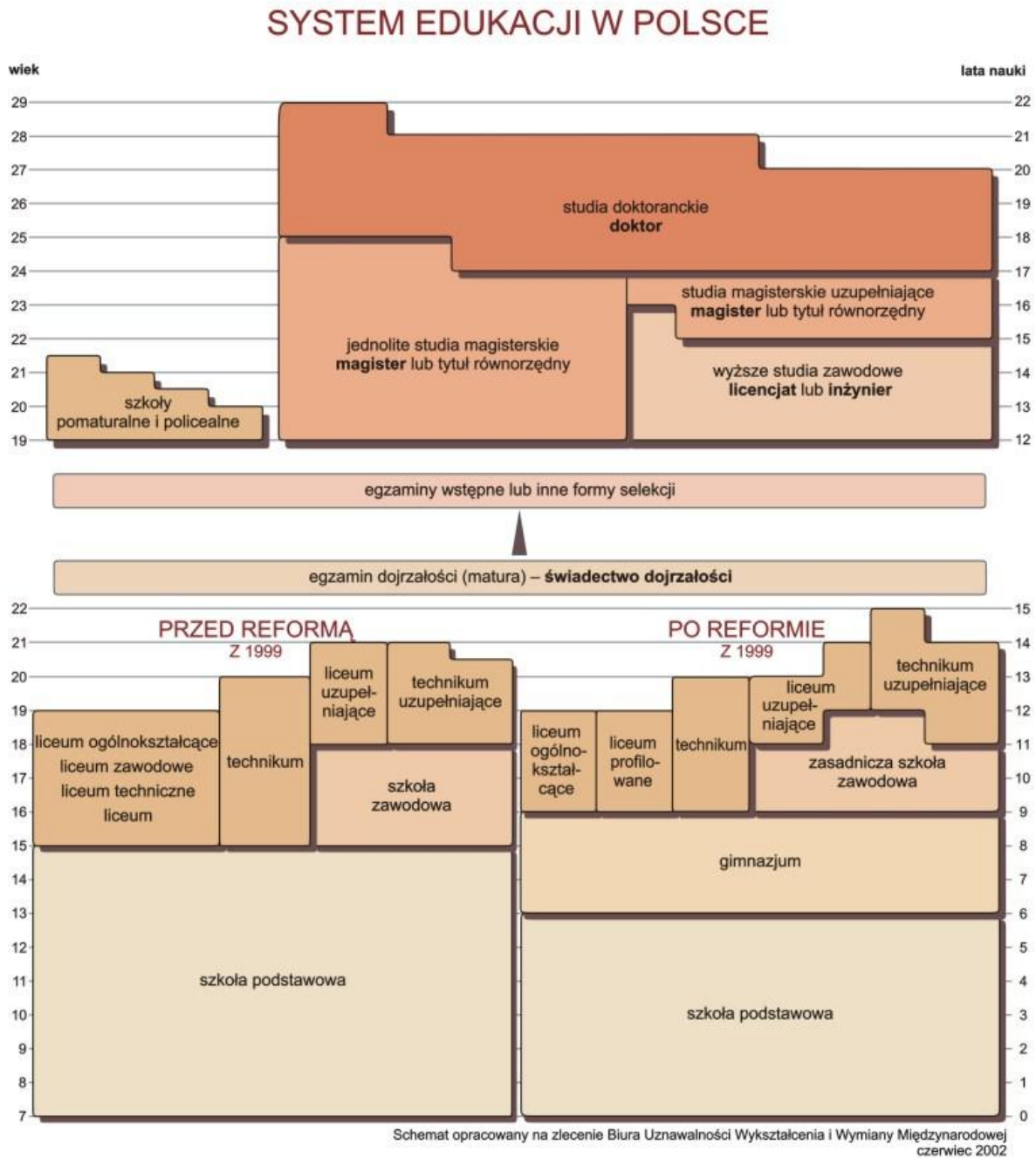
System edukacji wprowadzony reformą MEN z 1999 roku „od przedszkola do doktoratu” przedstawiono na rysunku 3.3.²⁷³

²⁷¹ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002, s. 30.

²⁷² W. Rabczuk, *Dostosowywanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, IBE, Warszawa 1997, s. 5.

²⁷³ Schemat nie uwzględnia szkolnictwa specjalnego dla dzieci i młodzieży z różnym stopniem upośledzenia umysłowego, autyzmem oraz złożonymi niepełnosprawnościami. W schemacie nie zamieszczono też szkół artystycznych, do których uczęszczają równoległe uczniowie szkół uwzględnionych w schemacie. Struktura szkolnictwa specjalistycznego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, mieszczącej się w normie intelektualnej, jest zbieżna z przedstawionym schematem przy dopuszczeniu możliwości wydłużenia czasu nauki w poszczególnych cyklach kształcenia.

Rys. 3.3. System edukacji po wprowadzeniu reformy z 1999 r.



Źródło: www.buwiwm.edu.pl/publ/przew/index.htm (dostęp 15.02.2012)

Wdrażaniu reformy z 1999 roku w poszczególnych typach szkół towarzyszyły zmiany wprowadzane do systemu edukacji poprzez nowelizacje podstawowych aktów prawnych, regulujących funkcjonowanie oświaty. Oznaczało to w zasadzie „reformowanie reformy” z 1998 roku. Cz. Kupisiewicz ujął ten proces następująco: „Ponieważ nasza oświata nie może w obecnym stanie sprostać wyzwaniom, od których spełnienia zależy dalszy rozwój

społeczno-gospodarczy, techniczno-technologiczny i kulturalny Polski, przeto nieodzowność reformy staje się bezdyskusyjna²⁷⁴.

Podobne stanowisko zajął S.M. Kwiatkowski, który zwrócił uwagę na to, że cele kształcenia ogólnego i cele kształcenia zawodowego należy zintegrować. Ponadto system edukacji ponadgimnazjalnej, w szczególności kształcenie zawodowe, musi uwzględniać priorytety polityki społecznej w zakresie zatrudnienia, przemiany w sferze metod pracy, oczekiwania pracodawców, nowe formy zatrudnienia oraz aktualne klasyfikacje zawodów. Stąd też wskazuje nowe cele kształcenia zawodowego: przygotowanie do pracy (kwalifikacje zawodowe, jakość, etos pracy), kształtowanie mobilności zawodowej, autokreację, rozwój wartości i postaw prodemokratycznych i przygotowanie do życia w społecznościach wielokulturowych²⁷⁵.

S.M. Kwiatkowski zwrócił również uwagę na relacje między systemem szkolnym i pozaszkolnym. Reforma systemu kształcenia zawodowego jego zdaniem powinna nie tylko te systemy zintegrować, ale także skoordynować potwierdzanie kwalifikacji zawodowych, włączyć placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego oraz pracodawców w kształcenie zawodowe i organizowanie praktyk oraz staży zawodowych. Píše: „Podniesienie jakości wymaga nie tylko zmian natury organizacyjnej (do tego sprowadza się w rzeczywistości większość propozycji), ale również innego przygotowania nauczycieli oraz inwestycji infrastrukturalnych. Dopiero istotne zmodyfikowanie sposobu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli z jednoczesnym unowocześnieniem wyposażenia pracowni i warsztatów stwarza warunki, w których zmiany strukturalne i programowe mogą przynieść oczekiwane efekty²⁷⁶”.

Niewątpliwie kształcenie zawodowe wymagało natychmiastowych zmian. Już w latach dziewięćdziesiątych dostrzegano potrzebę reformy tego sektora oświatowego. Pisano: „Przemiany kształcenia zawodowego związane są z priorytetowym celem polityki edukacyjnej, jakim jest podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa poprzez ekspansję kształcenia stopnia maturalnego i kształcenia wyższego (Założenia długofalowej polityki

²⁷⁴ Cz. Kupisiewicz, *Drogi i bezdroża polskiej edukacji w latach 1945-2004. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, [w:] Cz. Kupisiewicz (red.), *Drogi i bezdroża polskiej edukacji w latach 1945-2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005, s. 33.

²⁷⁵ S.M. Kwiatkowski, *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002, s. 54.

²⁷⁶ S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001, s. 52.

edukacyjnej – 1996). W początku dekady ów cel był zamierzeniem polityki stricte oświatowej”²⁷⁷.

Na konieczność podjęcia kompleksowych działań, reformujących szkolnictwo zawodowe zwraca także uwagę S.M. Kwiatkowski, pisząc: „Zakres i tempo zmian zachodzących w sferze gospodarczo-społecznej wymagają nowego spojrzenia na wszystkie podstawowe elementy systemu kształcenia zawodowego. Dynamika procesów zachodzących w otoczeniu szkoły zawodowej jest tak duża, że analizowanie i modyfikowanie wyizolowanych elementów tworzących system kształcenia nie przynosi już spodziewanych rezultatów”²⁷⁸.

Również A. Bogaj uważa za konieczność wdrożenie pożądaných przemian, by kształcenie ogólne i zawodowe w Polsce miało przyszłość i wpisywało się w realizację celów strategicznych polityki edukacyjnej. Podkreśla: „Także dziś, kiedy stajemy wobec pilnej konieczności restrukturyzacji i transformacji naszego systemu edukacji, by dostosować go nie tylko do kierunków przemian edukacyjnych w świecie, rezultatów dokonujących się procesów integracyjnych w Europie, ale także do imperatywów przemian społeczno-gospodarczych dokonujących się w Polsce”²⁷⁹.

W „Syntetycznym raporcie o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej” stwierdzono, że „ambitnej i równocześnie efektywnej przebudowy szkolnictwa, odpowiadającej wyzwaniom bliskiego już przełomu tysiącleci, nie uda się zrealizować bez niezbędnych do tego środków. Tych zaś może dostarczyć przede wszystkim rząd. Trzeba go zatem przekonać do reformy. Trzeba to także uczynić wobec społeczeństwa, którego poparcie może przesądzić o powodzeniu reformy. Trzeba wreszcie pozyskać dla reformy nauczycieli, którzy powinni uznać ją „za własną” i aktywnie włączyć się do jej urzeczywistnienia”²⁸⁰.

Badacze reform oświatowych podkreślają, że obecne procesy zmian w polskim systemie oświaty są wynikiem świadomych działań reformatorskich Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz społecznych oczekiwań i mechanizmów rynkowych. „Ich przejawem były działania organizacji pozarządowych (np. STO), uznających za główny cel uspołecznienie szkoły i uczynienie jej „przyjaznej dla ucznia”, owocujące powstawaniem tzw. „szkół społecznych”,

²⁷⁷ K. Zielińska, *Trendy zmian kształcenia zawodowego w Polsce*, [w:] W. Horner, M.S. Szymański (red.), *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 13.

²⁷⁸ S.M. Kwiatkowski, *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, IBE, Warszawa 1994, s. 37.

²⁷⁹ A. Bogaj, *Relacje między kształceniem ogólnym i zawodowym*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe w warunkach...*, op. cit., s. 19.

²⁸⁰ Cz. Kupisiewicz, *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Zmieniam siebie i swoją szkołę*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1997, s. 44.

a obok tego „urynkowanie oświaty” – powstawanie szkół prywatnych (komercyjnych). Była to odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie na kwalifikacje, jakie wygenerował rynek pracy, i pojawienie się bezrobocia jako oczywistego faktu społecznego. To rynek wymusił ograniczenie kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych Pniewa, po pierwsze, stały się one balastem dla utrzymujących je przedsiębiorstw, a po drugie, produkowały bezrobotnych. To także rynek wymusił „podgrzanie” aspiracji edukacyjnych młodzieży i wzrost wartości współczynników skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym²⁸¹.

²⁸¹ M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce?* [w:] M. Niezgoda (red.), *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 37.

ROZDZIAŁ 4

REFORMA EDUKACJI NARODOWEJ

4.1. Modernizacja szkolnictwa wyższego i zmiany jego funkcjonowania

Ewolucja szkolnictwa wyższego zapoczątkowana w 1989 r. zależała od wielu czynników natury społeczno-gospodarczej i cywilizacyjnej. Analiza literatury wskazuje, że na formy i charakter kształcenia na poziomie wyższym oddziałują trzy zasadnicze systemy:

1. Cechy środowiska akademickiego.
2. Państwo i jego polityka.
3. Mechanizmy rynku pracy.

Natomiast funkcjonowanie uczelni wyższej powinno być związane z jej otoczeniem społecznym i gospodarczym, z oczekiwaniami najważniejszych partnerów, do których zalicza się studentów, rynek pracy i jego instytucje, związki pracodawców, związki zawodowe, stowarzyszenia profesjonalne, władze samorządowe, lokalny przemysł i znaczące lokalne instytucje. Badania J. Jezior przeprowadzone wśród studentów dowiodły, że „o podjęciu studiów wyższych zadecydowały czynniki o charakterze pragmatycznym – ocena możliwości realizacji aspiracji i planów życiowych, a szczególnie dążeń zawodowych”²⁸².

Okres transformacji zmienił funkcjonowanie sfery usług społecznych i zwiększył zakres zadań związanych z coraz wyższymi aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa. Na początku lat 90. dominującym poziomem wykształcenia w Polsce było wykształcenie średnie. Przed 1990 rokiem w Polsce istniały wyłącznie państwowe szkoły wyższe, jedynym wyjątkiem był Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL).

W następnych latach sytuacja ta zaczęła ulegać szybkiej zmianie w wyniku rosnącego znaczenia kwalifikacji zawodowych na poziomie wyższym i zainteresowania młodzieży ich nabywaniem, a także zwiększenia dostępu do szkół wyższych przez wzrost limitów przyjęć w uczelniach publicznych i powstania kilkuset nowych uczelni o lokalizacji rozproszonej na terenie całego kraju²⁸³.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku stworzyła możliwość zakładania uczelni niepaństwowych, co spowodowało ich wzrost. W roku akademickim 2000/2001 w Polsce

²⁸² M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie szkolnictwa wyższego w III Rzeczypospolitej*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa KUL, „Biuletyn Nr 9”, Lublin 2013, s. 69.

²⁸³ Ibidem.

było 119 państwowych i 165 niepaństwowych instytucji szkolnictwa wyższego. Prowadziły one następujące typy studiów²⁸⁴:

- wyższe zawodowe – absolwenci otrzymują tytuł zawodowy licencjata lub inżyniera,
- magisterskie uzupełniające przeznaczone dla posiadaczy powyższych tytułów zawodowych – absolwenci otrzymują tytuł magistra lub równoważny,
- magisterskie – absolwenci stosownie do profilu studiów otrzymują jeden z następujących tytułów zawodowych: magister (mgr), magister edukacji, magister sztuki, magister inżynier (mgr inż.), magister inżynier architekt (mgr inż. arch.), lekarz (lek.), lekarz stomatolog (lek. stom.), lekarz weterynarii (lek. wet.),
- doktoranckie przyjmujące absolwentów studiów wyższych, którzy uzyskali tytuł magistra lub równoważny,
- studia podyplomowe.

W tym okresie uczelnie prowadziły kształcenie na studiach dziennych, zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych, jednak największa liczba studentów uczęszczała na studia dzienne.

4.1.1. Szkolnictwo wyższe publiczne

Przed rokiem 1990 w polskim systemie szkolnictwa wyższego nie stosowano podziału na szkoły typu uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego. Wszystkie szkoły wyższe były traktowane, jak uczelnie typu uniwersyteckiego tzn. takie, w których oprócz kształcenia studentów prowadzono badania naukowe. Dlatego wiele jednostek wchodzących w skład uczelni (wydziały) miało prawo nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego. Studia zawodowe, których absolwenci otrzymywali dyplom wyższych studiów zawodowych, były organizowane jedynie w nielicznych przypadkach. Większość absolwentów studiów wyższych kończyła je uzyskując tytuł zawodowy magistra. Dawał on prawo ubiegania się o wstęp na studia doktoranckie²⁸⁵.

W następnych latach sytuacja ta zmieniła się w wyniku rosnącego znaczenia kwalifikacji zawodowych na poziomie wyższym. Zwiększenie liczby studentów i powoływanie nowych uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych było rezultatem wysokiego popytu społeczeństwa na kształcenie wynikającego z wysokiego poziomu bezrobocia strukturalnego, które było trudniejsze do przezwyciężenia dla osób o niższych kwalifikacjach. Korzystając z analiz już

²⁸⁴ *Szkolnictwo wyższe w Polsce – 2000. Przewodnik*. Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2000.

²⁸⁵ buwiwm.edu.pl/publ/przew/index1.htm (dostęp: 15.02.2012).

przeprowadzonych można przyjąć, że w 1989 r. jedynie 7% ludzi legitymowało się wyższym wykształceniem i studiowało ok. 400 tys. studentów²⁸⁶.

Skolaryzacja – miara dostępu do wykształcenia w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – wynosiła wtedy niewiele ponad 10%²⁸⁷. Natomiast według B. Misztala w tym samym roku na polskich uczelniach studiowało 394 tys. osób, rok później, liczba studentów wynosiła 402 tys., a więc wykazała jedynie minimalną możliwość wzrostu systemu państwowego szkolnictwa wyższego²⁸⁸. Z kolei J. Szablowski twierdzi, że „(...) w Polsce Ludowej w praktyce rozwoju szkolnictwa wyższego uwzględniano duże miasta, zwłaszcza do tworzenia uniwersytetów. W roku 1988/1989 przed transformacją szkolnictwo wyższe było skoncentrowane w największych miastach Polski, takich jak: Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław, Lublin, Katowice, Gdańsk, Łódź, Szczecin. W innych miastach (Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdynia, Gliwice, Kielce, Koszalin, Olsztyn, Opole, Radom, Rzeszów, Siedlce, Słupsk, Toruń, Zielona Góra) liczba studentów wynosiła od 0,8 do 10 tys.”²⁸⁹.

Kształtowanie się wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego w latach 1990-2006 przedstawiono w tabeli 4.1.

Tabela 4.1. Współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2006

Współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym	Rok			
	1990	1995	2000	2006
Brutto	12,9	22,3	40,7	48,9
Netto	9,8	17,2	30,6	38,8

Źródło: *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, s. 5.

Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (wyrażony procentowo) liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w przypadku szkolnictwa wyższego nominalny wiek kształcenia to 19-24 lata).

²⁸⁶ M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie...*, op. cit., s. 70.

²⁸⁷ J. Woźnicki, *Zasady konwergencji sektorów*, [w:] J. Szablowski, *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa – Białystok 2001, s. 29.

²⁸⁸ B. Misztal, *Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce*, [w:] B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, Universitas, Kraków 2000, s. 21.

²⁸⁹ J. Szablowski, *Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku*, [w:] B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego...*, op. cit., s. 94.

Analiza danych wskazuje, że w latach 1990-2006 nastąpił bardzo dynamiczny wzrost zarówno wskaźnika skolaryzacji brutto jak i netto, co było wynikiem szybkiego rozwoju szkolnictwa prywatnego, a także wymuszonym, przez brak środków publicznych na funkcjonowanie szkół wyższych, wprowadzeniem różnych form studiów płatnych w uczelniach państwowych²⁹⁰.

Szkolnictwo wyższe obejmuje studia wyższe prowadzone przez publiczne i niepubliczne uczelnie akademickie oraz zawodowe na poziomie studiów pierwszego stopnia, drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich albo studiach trzeciego stopnia. Trójstopniowy podział studiów jest efektem dostosowywania polskiego szkolnictwa wyższego do postanowień wynikających z Deklaracji Bolońskiej²⁹¹.

Strukturę szkolnictwa wyższego w Polsce zobrazowano danymi zawartymi w tabeli 4.2, w której zamieszczono liczbę uczelni w Polsce w latach 1989-2005 z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne.

Tabela 4.2. Liczba uczelni w Polsce w latach 1989-2005

Typ uczelni	Rok akademicki			
	1989/1990	1990/1991	2000/2001	2005/2006
Uczelnie publiczne	90	105	115	130
Uczelnie niepubliczne	2	7	195	315
Ogółem	92	112	310	445

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS i MNiSW.

W roku akademickim 1989/90 wśród 92 uczelni tylko 2 były niepubliczne, ale już w 1990/91 w Polsce istniało 112 uczelni, z tego 7 uczelni niepublicznych, do których zaliczano Katolicki Uniwersytet Lubelski, uczelnie teologiczne oraz seminaria duchowne, administrowane przez kościoły i organizacje wyznaniowe. W latach 1990–2006 nastąpił gwałtowny wzrost liczby uczelni do poziomu 445 szkół wyższych.

Analiza wyników skłania do stwierdzenia, że dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce, który następuje od roku 1990 do 2006, jest zjawiskiem trwałym. W wyniku zmian ustawowych w analizowanym okresie utworzono 313 uczelni niepublicznych i 40

²⁹⁰ M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie...*, op. cit., s. 71.

²⁹¹ Ibidem, s. 80.

publicznych. Liczba szkół wyższych ogółem w roku akademickim 2005/2006, w porównaniu do roku akademickiego 1989/1990, wzrosła o 484%.

Efektom zwiększenia ilości uczelni był również wzrost liczby studentów z 390,4 tys. w roku 1990/1991 do 1 953,8 tys. w roku akademickim 2005/2006 we wszystkich typach szkół wyższych w Polsce.

Liczbę studentów w Polsce w latach 1990 do 2006 przedstawiono w tabeli 4.3.

Tabela 4.3. Liczba studentów w Polsce w latach 1990-2006

Rok akademicki	Studenci ogółem	Wskaźnik liczby studentów (1990/1991 = 100%)
1990/1991	390 409	100
1991/1992	414 609	106
1992/1993	481 273	123
1993/1994	568 702	146
1994/1995	666 712	171
1995/1996	779 907	200
1996/1997	917 939	235
1997/1998	1 082 657	277
1998/1999	1 265 347	324
1999/2000	1 421 277	364
2000/2001	1 584 804	406
2001/2002	1 718 747	440
2002/2003	1 800 548	461
2003/2004	1 858 680	476
2004/2005	1 930 917	495
2005/2006	1 953 832	500

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse 1990-2011, GUS. Dane dotyczą liczby studentów na dzień 30 listopada.

Na stały wzrost liczby studentów do 2005 r. składały się przede wszystkim dwa czynniki²⁹²:

1. Zmiana struktury demograficznej ludności (wzrastająca liczebność grupy młodzieży w tradycyjnym wieku studenckim w populacji).
2. Coraz większa popularność studiów wyższych w grupie osób w wieku 19–24 lata (wzrastający współczynnik skolaryzacji netto), do roku 2004 obydwie te procesy

²⁹² *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, s. 5.

przyczyniały się do wzrostu liczby studentów, później jednak liczba młodych ludzi w wieku studenckim zaczęła spadać. Także wzrost współczynnika skolaryzacji netto został zahamowany, w efekcie czego liczba studentów w Polsce zaczęła spadać.

Liczba studentów (w tysiącach) w Polsce w latach 1990-2006 w podziale na formę studiów zobrazowano w tabeli 4.4.

Tabela 4.4. Liczba studentów (w tysiącach) w Polsce w latach 1990-2006 w podziale na formę studiów

Rok akademicki	Studia stacjonarne na uczelniach publicznych		Studia niestacjonarne na uczelniach publicznych		Studia stacjonarne na uczelniach niepublicznych		Studia niestacjonarne na uczelniach niepublicznych	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1991/1992	314	76	100	24	1	0	0	0
1992/1993	343	71	134	28	3	1	0	0
1993/1994	375	66	181	32	7	1	0	0
1994/1995	402	60	233	35	12	2	6	1
1995/1996	425	54	284	36	19	2	20	3
1996/1997	453	49	336	37	34	4	51	7
1998/1999	520	41	431	34	67	5	163	15
1999/2000	553	39	468	33	82	6	247	20
2000/2001	603	38	529	33	91	6	318	22
2001/2002	659	38	551	32	103	6	363	23
2002/2003	719	40	573	32	105	6	406	24
2003/2004	764	41	571	31	114	6	403	22
2004/2005	801	41	570	30	125	6	410	22
2005/2006	817	42	539	28	133	7	434	22

Źródło: Szkolnictwo wyższe w Polsce, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Warszawa 2013, tabela 3, s. 6.

Do roku akademickiego 2005/2006 włącznie liczba studentów przedstawiona, jako liczba studentów stacjonarnych, jest w rzeczywistości liczbą studentów dziennych, a liczba studentów przedstawiona, jako liczba studentów niestacjonarnych, jest w rzeczywistości sumą liczby studentów eksternistycznych, wieczorowych i zaocznych, bowiem Ustawa z 2005 roku o Szkolnictwie Wyższym dokonuje podziału na studia stacjonarne i niestacjonarne.

Powyższa tabela pokazuje, że w latach dziewięćdziesiątych, w odpowiedzi na wzrost zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym oraz ze względu na ograniczoną ofertę studiów stacjonarnych (dziennych), na uczelniach publicznych znacząco wzrastała liczba

osób, które podejmowały studia niestacjonarne na uczelniach publicznych lub na uczelniach niepublicznych. W związku z niżem demograficznym oraz zwiększającą się liczbą miejsc na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych, dostępność studiów, za które studenci nie muszą ponosić opłat, od początku XXI wieku wzrasta. Proces ten przybrał na sile w ostatnich latach.

Pozytywna ewolucja społecznej motywacji do studiowania wynikała z przekonania panującego zwłaszcza wśród młodzieży, że wyższe wykształcenie zapewnia lepszy start w dorosłe życie, decyduje o awansie zawodowym i wyższym wynagrodzeniu, umożliwi znalezienie ciekawszej pracy, nawet poza granicami kraju, a przede wszystkim zmniejszy ryzyko bezrobocia. Podjęcie studiów i zdobycie wykształcenia wyższego „przestało być rodzajem przywileju udzielanego przez państwo dla wybranych, stało się pożądanym towarem, kapitałem, którego zdobycie warte jest znacznych wyrzeczeń oraz nakładów ze środków własnych, skoro zasoby państwowe okazały się niewystarczające dla wszystkich”²⁹³.

Na rozwój rynku usług edukacyjnych wpłynęło również tworzenie się nowych warstw społecznych, „dochodowa polaryzacja społeczeństwa”²⁹⁴ oraz utrzymujące się wysokie wskaźniki bezrobocia. Kształcenie stało się dla młodzieży sposobem na dostosowanie się do zmian występujących na rynku pracy. Inspiracją do podejmowania kształcenia były działania podmiotów polityki edukacyjnej w dziedzinie wyższego szkolnictwa publicznego oraz stałe poszerzanie oferty kształcenia przez szkolnictwo niepubliczne.

Zainteresowanie kształceniem wynikało również z ograniczonych szans młodzieży w znalezieniu atrakcyjnej, dobrze płatnej pracy, zmiana w stylu życia i trendy kulturowe przejawiające się głównie rozprzestrzenianiem się zachodnich wzorców stylu życia, a także „przejściowe zahamowanie wzrostu zawodowej aktywności kobiet, wzrost liczby rodzin niepełnych i gospodarstw jednoosobowych. Wyższe wykształcenie postrzegane jest, jako forma kompensacji niekorzystnych zjawisk w rodzinie i na rynku pracy”²⁹⁵. Efektem oddziaływania wskazanych przyczyn było zwiększenie się liczby studentów i absolwentów szkół wyższych.

Uczelnie wyższe, „(...) obok przeobrażeń politycznych, gospodarczych i społecznych, stały się istotnym beneficjentem przemian ustrojowych na różnych płaszczyznach. Przemiany te przyczyniły się do dynamicznego wzrostu liczby uczelni i studentów oraz zmian na mapie szkolnictwa wyższego w Polsce, a wykształcenie urosło do rangi inwestycji, która mogła

²⁹³ J. Zdrada, *Szkolnictwo wyższe u progu nowego roku akademickiego 2001/2002*, [w:] J. Szablowski (red.), *Edukacja dla rozwoju...*, op. cit., s. 29.

²⁹⁴ M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie...*, op. cit., s. 72.

²⁹⁵ Ibidem, s. 73.

zapewnić satysfakcjonujące wynagrodzenie i perspektywy rozwoju zawodowego, zmniejszyć ryzyko bezrobocia oraz podnieść prestiż społeczny. Natomiast wzrost poziomu wykształcenia umożliwił uzyskanie pracy i wyższych płac oraz mobilność zawodową pracowników²⁹⁶.

Działania państwa limitujące liczbę miejsc na studiach w istniejących uczelniach państwowych spowodowały, że w rzeczywistości istniała duża grupa osób legitymujących się świadectwem dojrzałości oraz absolwentów szkół policealnych, którzy nie mogli realizować swoich planów związanych z dalszym kształceniem. Do grona tych osób dołączyła młodzież z wyżu demograficznego i osoby, które zasilały szeregi bezrobotnych.

Drugim bezpośrednim czynnikiem, wspomagającym konieczność wprowadzenia zmian w istniejącym systemie szkolnictwa wyższego, stanowiło względne ubóstwo pracowników naukowych zatrudnionych w istniejących uczelniach.

Zmiany demograficzne, jakie mają miejsce w ostatnich latach, począwszy od roku 2005/06 na pewno wpłyną na liczbę funkcjonujących uczelni w Polsce. Według prognoz większość małych uczelni niepublicznych nie przetrwa próby czasu.

Ustawa z 2005 r. dopuszcza pobieranie przez uczelnie publiczne opłat za świadczone usługi edukacyjne i określa katalog tych usług. Zarówno dla uczelni publicznych, jak i niepublicznych stworzono wykaz usług bezpłatnych dla studentów. Uczelnie publiczne zobowiązane są, podobnie jak uczelnie niepubliczne, do zawierania umów ze studentami określających zobowiązania finansowe od studenta. W szkołach wyższych publicznych wysokość należności za usługi dydaktyczne ustala rektor, natomiast senat określa zasady pobierania oraz tryb i warunki zwalniania studentów z części lub całości tych opłat. W uczelni niepublicznej zasady pobierania i wysokość czesnego określa organ wskazany w jej statucie²⁹⁷.

W uczelniach publicznych działalność dydaktyczna finansowana jest w 70% z dotacji budżetowych, opłaty za zajęcia dydaktyczne, głównie od studentów studiów niestacjonarnych stanowią około 17%²⁹⁸.

Strukturę przychodów z działalności dydaktycznej w uczelniach publicznych przedstawiono w tabeli 4.5, a w uczelniach niepublicznych w tabeli 4.6.

²⁹⁶ Ibidem, s. 74-75.

²⁹⁷ A. Rynio, *Wybrane problemy związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989*, Materiały z konferencji, s. 5-6.

²⁹⁸ Ibidem.

Tabela 4.5. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej w uczelniach publicznych w latach 2006-2010

Rodzaj finansowania	Rok				
	2006	2007	2008	2009	2010
dotacje z budżetu [%]	71	74	74	75	73
opłata za zajęcia dydaktyczne [%]	18	18	18	18	20
pozostałe [%]	11	8	8	7	7
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: A. Rynio, *Wybrane problemy związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989*, Materiały z konferencji.

W uczelniach niepublicznych opłaty za zajęcia dydaktyczne stanowią podstawowe źródło przychodów z działalności dydaktycznej (z czesnego), czyli ponad 85% przychodów, natomiast dotacja budżetowa osiągnęła najwyższy poziom w 2009 roku i wynosiła 6,5% wszystkich przychodów z tej działalności. Pozostałe kilka % to najczęściej dotacje jednostek samorządu terytorialnego.

Tabela 4.6. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej w uczelniach niepublicznych w latach 2006-2010

Rodzaj finansowania	Rok				
	2006	2007	2008	2009	2010
dotacje z budżetu [%]	6	6	3	3	2
opłata za zajęcia dydaktyczne [%]	87	88	93	93	95
pozostałe [%]	7	6	4	4	3
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: A. Rynio, *Wybrane problemy związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989*, Materiały z konferencji.

Można przyjąć, że uczelnie niepubliczne wypełniając zadania określone dla szkolnictwa wyższego organizują działalność w ramach własnych środków finansowych i mimo zmiany ustawy i przepisów wykonawczych, mają niewielkie szanse na otrzymanie dotacji na działalność dydaktyczną. Jak podkreśla J. Thieme, „(...) chociaż konstytucja gwarantuje bezpłatne wykształcenie w publicznych uczelniach, to jednak ustawa o szkolnictwie wyższym pozwala pobierać czesne za ‘niektóre usługi edukacyjne’²⁹⁹, ponieważ finansowanie

²⁹⁹ Zgodnie z ustawą z 27 lipca 2005 r. znowelizowaną ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. Nr 84, poz. 455 uczelnie publiczne mogą

publiczne jest przyznawane jedynie dla studentów studiujących w pełnym wymiarze czasu, czyli studentów stacjonarnych”³⁰⁰.

Organem działającym na rzecz oceny jakości kształcenia, wydającym opinie i uchwały mające moc prawną jest **Polska Komisja Akredytacyjna**, której zadaniem jest:

- zapewnienie wysokiej jakości kształcenia,
- zapewnienie porównywalności wykształcenia (dyplomów) w uczelniach publicznych i niepublicznych,
- wspomaganie właściwego ministra do spraw szkolnictwa wyższego w nadzorowaniu systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Zmiany wynikające z ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* miały przyczynić się do stworzenia przejrzystych zasad kariery akademickiej, uproszczenia ścieżki kariery naukowej, skrócenia procedury ubiegania się o stopień doktora habilitowanego. Celem wprowadzonych zmian było zmotywowanie kadry akademickiej do rozwoju oraz wspomaganie w zdobywaniu kolejnych szczebli kariery naukowej i akademickiej. Podjęte regulacje prawne miały przyczynić się do rozwoju naukowego i zawodowego kadry akademickiej, a tym samym jej „odmłodzenia”.

Liczbę nadanych tytułów i stopni naukowych w latach 1990–2011 przedstawiono w tabeli 4.7.

Tabela 4.7. Liczba nadanych tytułów i stopni naukowych w latach 1990-2011

Nadany tytuł	Rok												
	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
prof.	451	470	680	789	578	521	503	397	585	369	697	459	601
dr hab.	973	829	755	923	803	934	955	860	771	818	908	960	1325
dr	2324	4400	4400	5450	5460	5722	5917	6072	5616	4941	5068	4815	5367
Razem	3748	5699	5223	7162	6841	7177	7375	7329	6972	6128	6676	6234	7293

Źródło: A. Rynio, *Wybrane problemy związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989*, Materiały z konferencji.

Analiza danych potwierdza, że w 1990 r. 3748 osób uzyskało stopień lub tytuł naukowy. W latach 2000-2010 nastąpił wzrost o 6048 liczby osób, którym nadano tytuł naukowy

pobierać opłaty za usługi edukacyjne związane z kształceniem studentów na studiach stacjonarnych, jeżeli studenci pobierają kształcenie na drugim lub kolejnym kierunku studiów w formie stacjonarnej, lub w przypadku gdy korzystają z zajęć poza dodatkowym limitem punktów ECTS. Opłaty można pobierać również, gdy studenci powtarzają określone zajęcia na studiach stacjonarnych z powodu niezadowolających wyników w nauce, prowadzenia studiów w języku obcym, prowadzenia zajęć nieobjętych planem studiów, prowadzeniem studiów podyplomowych oraz kursów dokształcających, art. 99.

³⁰⁰ J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 257.

profesora. W tym samym czasie liczba doktorów habilitowanych zwiększyła się o 9516 osób, które pozytywnie przeszło procedurę habilitacyjną. Stopień naukowy doktora uzyskało 57 861 uczestników studiów doktoranckich³⁰¹.

Najwięcej tytułów profesora nadano w roku 2002 i dotyczyło to 789 osób, co stanowiło wzrost w stosunku do 2000 r. o 68%. Najmniej tytułów naukowych nadano w roku 2008 dla grupy zaledwie 369 naukowców, co stanowiło spadek o 21,5% w stosunku do 2000 r. Średnio w latach 2000-2010 procedurę nadania tytułu naukowego pozytywnie przeszło 550 naukowców. W roku 2001-2003, 2007 i 2009 liczba nadanych tytułów naukowych była najbardziej zbliżona do poziomu średniego w analizowanym okresie i przewyższała go od 5 do 44%.

Stopień doktora habilitowanego najwięcej osób uzyskało w 2010 r. i dotyczyło to 960 naukowców. Najmniej, 775 postępowań habilitacyjnych zakończono w 2001 r. Średnio w latach 2000–2010 habilitację uzyskały 954 osoby. W analizowanym okresie zauważalny jest nierównomierny rozwój naukowy w tym zakresie. Jedynie habilitacje uzyskane w 2005 i 2010 r. osiągnęły poziom zbliżony do wartości średniej i przewyższały ten poziom o odpowiednio 0,2 i 0,7%.

Stopień naukowy doktora w latach 2000-2010 uzyskiwało średnio 5260 doktorantów. W 2000 i 2001 r. nadano 4400 stopni naukowych. Wyraźny wzrost w tym zakresie nastąpił w 2006 r., chociaż już w latach następnych zauważalny jest spadek do poziomu 4815 osób w 2010 r. Liczba stopni doktora uzyskanych w latach 2002-2007 była najbardziej zbliżona do poziomu średniego. W 2002 r. średnioroczną liczbę przyznanych stopni doktora przekroczone o 4%, a w 2006 r., w którym nadano ich najwięcej, o 15%.

Należy zauważyć, że rozwój naukowy nie przebiega stabilnie. Być może zmiana przepisów prawa doprowadzi do jego poprawy i nastąpią takie przemiany w tym zakresie, które potwierdzą argumentację organów decyzyjnych o słuszności nowelizacji w 2011 r. obowiązujących ustaw *o szkolnictwie wyższym i o tytule i stopniach naukowych*³⁰².

W celu zaprezentowania zmian w rozwoju zawodowym kadry akademickiej przeprowadzono analizę ilościową dostępnych danych statystycznych i opracowań w tym zakresie. W raporcie cząstkowym dotyczącym diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w Polsce znalazło się następujące stwierdzenie: „(...) od 1996 roku liczba pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich na polskich uczelniach wzrosła o 40% (o 60% od 1990 roku). Najszybciej rosła liczba profesorów, których przybyło aż 80%. Znacząco zmniejszyły się

³⁰¹ M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie...*, op. cit., s. 88.

³⁰² Ibidem, s. 89.

etaty asystentów (spadek o niemal 30%), co miało związek ze zmianą zasad obliczania dotacji dydaktycznej w 1994, w wyniku której przy określaniu jej wysokości nie uwzględniano już liczby asystentów. W reakcji na te zmiany, uczelnie które miały taką możliwość, zaczęły przenosić asystentów na studia doktoranckie, bowiem liczba doktorantów nadal była uwzględniana w podstawie obliczenia dotacji dydaktycznej. Liczba pozostałych pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich, a więc głównie wykładowców i starszych wykładowców, wzrosła od 1996 r. o ponad 40%. Spadek liczby docentów w latach dziewięćdziesiątych był związany z wejściem w życie Ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, która zniosła nowe zatrudnienia na tym stanowisku i umożliwiła przenoszenie docentów posiadających habilitacje na stanowiska profesorów nadzwyczajnych. Z kolei PSW wprowadziło stanowisko docenta jako stanowisko dydaktyczne, co zaowocowało awansowaniem starszych wykładowców na stanowisko docenta. Szybszy wzrost liczby profesorów niż liczby adiunktów ilustruje zjawisko starzenia się kadry oraz wzrost wielozatrudnienia związanego z rozwojem uczelni niepublicznych³⁰³. Przeprowadzona analiza została potwierdzona danymi statystycznymi, które przedstawiono w tabeli 4.8.

Tabela 4.8. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademicy według stanowisk w latach 1996/97, 2000/01, 2004/05 i 2008/09, bez uczelni zawodowych

Wyszczególnienie	Rok akademicki				Porównanie 2008/09 z 1996/97=100
	1996/97	2000/01	2004/05	2008/09	
Profesorowie	12 613	16 400	18 969	22 896	181,5
Docenci	614	548	244	1 096	178,5
Adiunkci	24 230	29 104	34 676	41 164	169,9
Asystenci	18 881	17 844	15 844	13 546	71,7
Lektorzy	1 512	1 652	1 509	1 681	111,2
Inni	12 808	14 660	14 520	18 248	142,5
Ogółem	70 658	80 208	85 762	98 631	139,6

Źródło: Raport cząstkowy przygotowany przez Konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

W tabeli 4.8 przeprowadzono analizę, na podstawie dostępnych za lata 2004-2011 szczegółowych danych statystycznych GUS, nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach określonych w obowiązujących przepisach.

³⁰³ Raport cząstkowy przygotowany przez Konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2009, s. 43.

W roku akademickim 2004/2005 obowiązywały Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r.³⁰⁴ i Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 1997 r.³⁰⁵, od 1 października 2005 r. weszły w życie przepisy ustawy z 2005 r.³⁰⁶.

Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że w latach 2004-2011 następuje stały wzrost liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w szkolnictwie wyższym, wynikający ze zwiększenia liczby uczelni, a tym samym wzrostu liczby studentów. W roku akademickim 2004/2005 w uczelniach wyższych zatrudnionych było 96541 osób na stanowiskach nauczycieli akademickich, a w roku 2010/2011 zatrudnienie to dotyczyło 103774 kadry naukowej i dydaktycznej. W badanym okresie następuje systematyczny wzrost liczby nauczycieli zatrudnionych na stanowisku profesora. I tak w roku 2010/2011 w porównaniu do roku akademickim 2004/2005 - o 11%. Dane te dotyczą stanowisk profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego i od 2005 r. profesora wizytującego³⁰⁷. Należy pamiętać, że stanowiska te powierzano osobom posiadającym tytuł naukowy lub stopień naukowy doktora habilitowanego, a także stopień doktora i wypełniających dodatkowe wymagania określone w statutach uczelni. Również statut uczelni mógł przewidywać zatrudnianie nauczycieli akademickich na stanowisku docenta, co potwierdzają dane statystyczne GUS, według których w latach 2004-2011 nastąpił ponad pięciokrotny wzrost liczby zatrudnionych w tej grupie. W roku 2004/2005 uczelnie zatrudniały 244 docentów, a w roku akademickim 2004/2005 stanowisko to obejmowały 1373 osoby. Stanowisko adiunkta mogła zajmować osoba posiadająca co najmniej stopień naukowy doktora, ale również stopień naukowy doktora habilitowanego. W analizowanym okresie na stanowisku tym zwiększono zatrudnienie o 8253 osoby (o 23,8%) - z 34676 do 42929 osób. Zatrudnienie na tym stanowisku wykazuje tendencję spadkową. W roku akademickim 2004/2005 było 15844 asystentów, zaś w roku akademickim 2010/2011 ich liczba zmniejszyła się o 3712 osób, co stanowiło spadek o 23,4%. Sytuacja ta może wskazywać na spadek liczby osób podejmujących pracę w uczelniach wyższych, w celu rozwijania kariery naukowej. W grupie osób zatrudnionych na stanowisku starszego wykładowcy następuje wzrost liczby zatrudnionych na poziomie 112,8%, natomiast w odniesieniu do wykładowcy wzrost ten dotyczy 149%.

³⁰⁴ Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

³⁰⁵ Ustawa z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz. U. Nr 96, poz. 590, z późn. zm.

³⁰⁶ Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

³⁰⁷ Stanowisko to może być powierzane osobie posiadającej tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego, która na stałe pracuje w innej uczelni.

Na podstawie przeprowadzonych analiz należy stwierdzić, że tytuł naukowy determinuje dostępność stanowisk wyższych szczebli, a tym samym wzrost wynagrodzenia, zakres obowiązków służbowych oraz możliwości zatrudnienia w renomowanych uczelniach.

Obecnie można wyróżnić dwa typy uczelni wyższych³⁰⁸:

1. Funkcjonujące na podstawie Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990r. oraz Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych z 19 września 1990r. Są to zarówno szkoły typu uniwersyteckiego, jak i zawodowe. Pierwsze z nich prowadzą studia magisterskie i zawodowe, drugie – wyłącznie zawodowe. Większość uczelni, zwłaszcza państwowych, ma prawo do nadawania zarówno tytułów zawodowych jak i stopni naukowych.
2. Działające na podstawie Ustawy o wyższych szkołach zawodowych z dnia 26 czerwca 1997 r. Prowadzą one wyłącznie wyższe studia zawodowe. Szkoły te mają prawo nadawania jedynie tytułów *licencjata* i *inżyniera*. Ich absolwenci mogą kontynuować studia w uczelniach typu uniwersyteckiego w celu uzyskania tytułu *magistra*.

W roku akademickim 2001/2002 funkcjonują w Polsce 123 uczelnie państwowe, z tego³⁰⁹:

- 90 uczelni cywilnych,
- 23 wyższe szkoły zawodowe,
- 10 uczelni resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji.

Wśród szkół wyższych typu uniwersyteckiego wyróżnia się następujące kategorie³¹⁰:

- uniwersytety,
- politechniki i AGH,
- akademie rolnicze,
- akademie ekonomiczne,
- wyższe szkoły pedagogiczne lub akademie pedagogiczne,
- akademie medyczne,
- akademie sztuk pięknych, muzyczne, teatralne, filmowe,
- akademie wychowania fizycznego,
- akademie teologiczne,
- wyższe szkoły morskie,
- akademie wojskowe,

³⁰⁸ Uczelnie resortowe.

³⁰⁹ Maczek.w.interia.pl./szkoły_wyzsze_hm (dostęp: 8.02.2015).

³¹⁰ buwim.edu.pl/pub/przew/index/1.htm (dostęp: 15.02.2012).

- wyższe szkoły policyjne,
- szkoła służby pożarnej.

Celem edukacji uniwersyteckiej jest kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy potrafią posługiwać się wiedzą teoretyczną i praktyczną w różnych dziedzinach działalności oraz w pracy artystycznej. Studenci uczą się wykorzystywania badań naukowych w działalności praktycznej oraz zdobywają wiedzę i doświadczenie wsparte wynikami badań. Fakt ten znajduje odbicie w programach kształcenia, które choć są konkretne i nastawione na kształcenie zawodowe, jednak kładzie się w nich nacisk na zastosowanie dokonań nauki w pracy zawodowej. Inne podstawowe cele szkół typu uniwersyteckiego to:

- doskonalenie zawodowe absolwentów w celu uzupełnienia ich wiedzy ogólnej i specjalistycznej,
- rozwój i upowszechnienie kultury narodowej i postępu technicznego.

Do publicznych uczelni akademickich w podziale według typu uczelni podlegających nadzorowi ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego należą³¹¹:

Uniwersytety:

- Uniwersytet Warszawski,
- Uniwersytet w Białymstoku,
- Uniwersytet Gdański,
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie,
- Uniwersytet Łódzki,
- Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu,
- Uniwersytet Opolski,
- Uniwersytet Szczeciński,
- Uniwersytet Śląski w Katowicach,
- Uniwersytet Rzeszowski,
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
- Uniwersytet Wrocławski,
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie,
- Uniwersytet Zielonogórski,

³¹¹ www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego (dostęp: 2.02.2015).

- Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
- Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Uczelnie techniczne:

- Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie,
- Politechnika Warszawska,
- Politechnika Białostocka,
- Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej,
- Politechnika Częstochowska,
- Politechnika Gdańska,
- Politechnika Śląska w Gliwicach,
- Politechnika Świętokrzyska w Kielcach,
- Politechnika Koszalińska,
- Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki,
- Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie,
- Politechnika Lubelska,
- Politechnika Łódzka,
- Politechnika Opolska,
- Politechnika Poznańska,
- Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu,
- Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza,
- Politechnika Wrocławska.

Uczelnie ekonomiczne:

- Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach,
- Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie,
- Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu,
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,
- Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu.

Uczelnie pedagogiczne:

- Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
- Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,
- Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
- Akademia Pomorska w Słupsku,
- Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

Uczelnie rolnicze/przyrodnicze:

- Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,
- Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy,
- Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie,
- Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,
- Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu,
- Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu.

Uczelnie wychowania fizycznego:

- Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku,
- Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach,
- Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie,
- Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu,
- Akademia Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie,
- Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

Uczelnie teologiczne:

- Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie.

W Polsce obecnie szkolnictwo wyższe cywilne prowadzone jest przez uczelnie państwowe podlegające Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego od 5 maja 2006 roku (wcześniej Ministrowi Edukacji i Nauki).

Oprócz uczelni typu akademickiego od 1998 r. wprowadzono nową formę szkolnictwa wyższego - wyższe szkoły zawodowe, po ukończeniu, których absolwent uzyskuje tytuł zawodowego licencjata lub inżyniera, stanowiącą próbę wejścia państwa na teren opanowywany coraz bardziej przez uczelnie prywatne.

Wyższe szkoły zawodowe są tworzone na mocy ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Uczelnie kształcą studentów w zakresie kierunków i specjalności zawodowych oraz przygotowują ich do wykonywania zawodu. Celem działalności uczelni zawodowych jest również m. in. uzupełnianie specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych, przekwalifikowywanie w zakresie danej specjalności zawodowej oraz upowszechnianie postępu technicznego i technologicznego³¹².

Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe (stan na 10 listopada 2014 r.)³¹³:

³¹² Maczek.w.interia.pl./szkoly_wyzsze_htm (dostęp: 8.02.2015).

³¹³ www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelnii-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego (dostęp: 2.02.2015).

1. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu,
2. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim,
3. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze,
4. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie,
5. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu,
6. Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. Ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu,
7. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie,
8. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie,
9. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie,
10. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie,
11. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku,
12. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu,
13. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile,
14. Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
15. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku,
16. Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu,
17. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu,
18. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie,
19. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie,
20. Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu,
21. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie,
22. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku,
23. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu,
24. Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu,
25. Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży,
26. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie,
27. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie,
28. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałczu,
29. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu,

30. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowicza w Zamościu,
31. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach,
32. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach,
33. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu,
34. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie.

Większość szkół wyższych działa na podstawie *Ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*. Na podstawie odrębnych aktów prawnych funkcjonują jedynie uczelnie wojskowe i wyższe szkoły zawodowe. Aktem regulującym szczegółowe kwestie związane z funkcjonowaniem uczelni jest statut uchwalany przez senat, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających na terenie uczelni. Szkoły wyższe posiadają osobowość prawną oraz, mimo silnego uzależnienia finansowego od budżetu państwa, znaczną autonomię. Ustawowy zapis głosi, że uczelnie są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania.

Wśród zadań przypisanych uczelniom, oprócz kształcenia studentów i przygotowywania ich do wykonywania pracy zawodowej albo pracy samodzielnej oraz prowadzenia badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej, znalazły się również zadania bardziej wzniosłe takie jak np. wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa oraz podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości.

W szkołach wyższych prowadzone są jednolite studia magisterskie, studia wyższe zawodowe oraz uzupełniające studia magisterskie. Uczelnie mogą też prowadzić studia podyplomowe, doktoranckie oraz studia i kursy specjalne.

Organem przedstawicielskim szkolnictwa wyższego jest **Rada Główna Szkolnictwa Wyższego** składająca się z 30 członków: 27 przedstawicieli nauczycieli akademickich oraz 3 studentów. Przy ministrze właściwym do spraw szkolnictwa wyższego działa powoływana przez niego **Państwowa Komisja Akredytacyjna**. Opiniuje ona m.in. wnioski w sprawie utworzenia nowych uczelni i filii oraz nowych kierunków w uczelniach. Ocenia również jakość kształcenia na poszczególnych kierunkach, wydając w tej sprawie wiążące ministra opinie.

Nauczycielami akademickimi zatrudnianymi przez uczelnię są:

- pracownicy naukowcy i naukowo-dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: profesora zwyczajnego i nadzwyczajnego, adiunkta, asystenta;

- pracownicy dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: wykładowcy i starszego wykładowcy, lektora, instruktora.

Szkolnictwo wyższe zawodowe

Wyższe szkoły zawodowe posiadają osobowość prawną. Są tworzone, znoszone i łączone w drodze rozporządzenia Rady Ministrów, na wniosek Ministra Edukacji Narodowej lub sejmiku wojewódzkiego w uzgodnieniu z Ministrem. Wnioski opiniowane są przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Przekształcenia (zmiana nazwy, kierunki i specjalności) dokonywane są na mocy rozporządzenia wydanego przez Ministra Edukacji Narodowej. Szczegółowe kwestie organizacyjne uczelni zawarte są w statucie uchwalanym przez senat i konwent.

Pierwszych 9 uczelni zawodowych utworzono w 1998 r. W roku 2001 istniały już 23 wyższe szkoły zawodowe. Wszystkie szkoły zawodowe powstały w miastach, w których wcześniej nie było żadnej uczelni państwowej.

Studia zawodowe trwają co najmniej 6 semestrów zajęć dydaktycznych i 15 tygodni praktyki. Podstawowym systemem studiów są studia dzienne - bezpłatne, o ile nie są powtarzane z powodu niezadowolających wyników w nauce.

Uczelnie zawodowe prowadzą gospodarkę finansową na zasadach przewidzianych dla uczelni utworzonych na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym. Środki finansowe uczelni zawodowych pochodzą przede wszystkim z budżetu państwa. Dotacje budżetowe dla szkół utworzonych na wniosek Ministra Edukacji Narodowej przeznaczone są na:

- finansowanie lub dofinansowywanie działalności dydaktycznej,
- pomoc materialną dla studentów,
- finansowanie lub dofinansowywanie inwestycji.

Uczelnie utworzone na wniosek sejmiku wojewódzkiego dotacje na te cele otrzymują z budżetu województwa.

Źródłem finansowania wyższych szkół zawodowych są także m. in.:

- opłaty za zajęcia dydaktyczne,
- darowizny,
- wydzielona działalność gospodarcza.

Organami kolegialnymi uczelni zawodowej są konwent i senat. Konwent uczelni zawodowych zajmuje się m. in. opiniowaniem planów finansowych uczelni, zatwierdzaniem rozmiarów kształcenia i kierunków (specjalności) zawodowych. Do kompetencji senatu

należy uchwalenie planów finansowych uczelni, wybór i odwoływanie rektora, prorektorów i kanclerza, a także m. in. ustalanie zasad i trybu przyjmowania na studia. Wspólnymi kompetencjami konwentu i senatu jest: uchwalanie statutu, ustalanie ogólnych kierunków rozwoju i działalności uczelni, ocena działalności kanclerza i zatwierdzanie rocznych sprawozdań z działalności uczelni. Organem jednoosobowym wyższej szkoły zawodowej jest rektor, który kieruje uczelnią i reprezentuje ją na zewnątrz. Za administrację i gospodarkę uczelni odpowiedzialny jest kanclerz.

4.1.2. Szkolnictwo wyższe niepubliczne

W Polsce szkolnictwo wyższe jest jednym z nielicznych segmentów sfery szeroko rozumianych usług społecznych, w którym po roku 1989 znaczącą rolę zaczęły odgrywać podmioty spoza sektora publicznego.

Pierwszą niepaństwową szkołę wyższą zarejestrowano w 1991 r., pięć lat później (w roku akademickim 1995/1996) działało ich już 80. W roku akademickim 2000/2001 uczelni niepaństwowych było już 195. Mimo to państwowe szkoły wyższe zachowały nadal swą wiodącą pozycję, zwłaszcza w zakresie magisterskich studiów dziennych oraz w zakresie badawczo-naukowych funkcji uczelni.

W 1998 r. wprowadzono nową formę szkolnictwa wyższego – wyższe szkoły zawodowe, po ukończeniu, których absolwent uzyskuje tytuł zawodowego licencjata lub inżyniera, stanowiącą próbę wejścia państwa na teren opanowywany coraz bardziej przez uczelnie prywatne.

Znaczenie szkół niepublicznych

Ewolucja systemu kształcenia w Polsce przywróciła podstawowe prawa obywatelskie, które umożliwiły rozwój społeczny. Skuteczną rywalizację z rozwiniętymi krajami Europy w zakresie wykształcenia społeczeństwa umożliwiały reformy, które doprowadziłyby do rozwoju szkolnictwa wyższego i powstania sektora uczelni niepublicznych. Powstające niepubliczne szkolnictwo wyższe przyczyniło się do przekształcenia studiów z dziedziny konsumpcji społecznej finansowanej w całości przez państwo, w branżę usług edukacyjnych finansowanych w całości przez konsumenta³¹⁴. Uczelnie niepubliczne zaczęły odgrywać pozytywną rolę w rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i w znacznym stopniu oddziaływały na zmiany i restrukturyzację całego sektora. Zmieniły mapę szkolnictwa

³¹⁴ A. Kosecki, *Szkolnictwo niepaństwowe w Polsce – blaski i cienie*, [w:] M. Dudek (red.), *W poszukiwaniu modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, Wydawnictwo WSM, Legnica 2003, s. 221–230.

wyższego, przybliżając miejsca studiowania do miejsc zamieszkania studentów, obniżając tym samym koszty studiowania. Uczyniły studia bardziej dostępne dla młodzieży ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych.

Potrzeby społeczeństwa polskiego w zakresie edukacji pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. nabrały szczególnego znaczenia. Państwo polskie ze względu na niegospodarność nie posiadało rezerw finansowych umożliwiających zwiększenie limitów na studiach w istniejących uczelniach. Dlatego też jedynym rozwiązaniem było stworzenie takich przepisów prawnych, które pomogłyby spełnić te oczekiwania i zwiększyłyby szanse na realizację kształcenia na poziomie wyższym.

Wejście w życie ustawy *o szkolnictwie wyższym*³¹⁵ określiło funkcjonowanie szkół wyższych i umożliwiło poszerzenie oferty edukacyjnej, poprzez stworzenie nowych kierunków studiów w uczelniach państwowych oraz rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego, które w sposób naturalny uzupełniło braki w systemie szkolnictwa państwowego. Dzięki tej ustawie, na co zwraca uwagę G. Janusz „(...) wobec istniejących barier i ograniczonych możliwości lokalowych w uczelniach państwowych, za właściwe uznano stworzenie podstaw prawnych dla równoległego i równoprawnego wobec szkolnictwa państwowego sektora uczelni niepaństwowych”³¹⁶. Takie rozwiązanie zakładało „(...) kształcenie studentów bez konieczności ponoszenia przez państwo nakładów finansowych oraz możliwości podwyższenia wynagrodzenia nauczycielom akademickim, bez zaangażowania budżetu państwa”³¹⁷. Powstanie uczelni niepublicznych zapewniło podejmowanie studiów przez maturzystów, którzy „(...) w obliczu stałego limitowania miejsc na uczelniach publicznych i przeprowadzania bardzo trudnych (w ocenie organizacji międzynarodowych) egzaminów wstępnych pozostawali poza zasięgiem systemu szkolnictwa wyższego”³¹⁸. Uczelnie, często określane mianem „prywatne” „(...) pozwoliły wielu młodym ludziom podjąć naukę, która w wielu przypadkach byłaby niemożliwa w odniesieniu do uczelni publicznych (...), nowo otwarte uczelnie stały się motywatorem do rozwoju intelektualnego”³¹⁹.

³¹⁵ Ustawa z 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 1990, Nr 65, poz. 385 z późn. zm.

³¹⁶ G. Janusz, *Status uczelni niepaństwowych w świetle prawa i praktyki*, [w:] J. Szablowski (red.), *Sektor prywatny w szkolnictwie wyższym w Polsce w warunkach integracji z Unią Europejską*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Kielce – Białystok 2002, s. 123.

³¹⁷ A. Bartmańska, E. Raczkowska, *Wyższe szkoły zawodowe jako nieuniwersytecka droga rozwoju edukacji*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004, s. 370.

³¹⁸ M. Geryk, *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2007, s. 24.

³¹⁹ M. Waszak-Nowakowska, *Uczelnie niepaństwowa a motywacje w procesie kształcenia na przykładzie nauczania języków obcych WSHiR*, [w:] J. Jasiczak (red.), *Rola i misja uczelni niepaństwowych w procesie transformacji*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Zeszyty Naukowe, Poznań 2010, s. 69.

Uczelnie niepaństwowe „(...) stanowiły komplementarny element rynku usług edukacyjnych, odpowiadający bezpośrednio na potrzeby ludności, zarówno młodego pokolenia, które opuszczało szkoły średnie, jak też starszych roczników, które albo nie miały w ogóle możliwości zdobycia wyższego wykształcenia, albo też zdobyte przez nie wykształcenie było nieadekwatne do potrzeb”³²⁰. Kolejnym etapem przemian w szkolnictwie wyższym było przyjęcie ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych³²¹, których celem miało być zbliżenie kształcenia do potrzeb rynku pracy, a „(...) sektor wyższego szkolnictwa zawodowego miał w zamierzeniach wyraźnie się różnić od sektora akademickiego, zarówno celami kształcenia jak i strukturą uczelni”³²². Zgodnie z ustawą powoływano uczelnie państwowe i niepaństwowe o krótszym cyklu nauczania, przygotowujące do zawodu lub kontynuacji kształcenia na uzupełniających studiach magisterskich.

4.1.3. Szkolnictwo wyższe resortowe

Uczelnie medyczne

W Polsce, oprócz szkolnictwa wyższego państwowego, które podlega obecnie Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Nauki (do roku Ministerstwu Edukacji Narodowej), funkcjonują uczelnie medyczne publiczne, które są nadzorowane przez ministra właściwego do spraw zdrowia³²³. Są to uczelnie wyspecjalizowane w kształceniu w dziedzinach nauk (lekarze, lekarze dentyści, magistrzy pielęgniarstwa, magistrzy farmacji i inni). Działające jako samodzielne uczelnie (uniwersytet medyczny) o statusie uczelni państwowych lub – w trzech przypadkach – jako część uniwersytetów: Bydgoskie Collegium Medicum UMK, Krakowskie Collegium Medicum UJ oraz Olsztyński Wydział Nauk Medycznych UWM. Poza kształceniem uczelnie medyczne prowadzą prace naukowo-badawcze oraz szpitale kliniczne.

Wykaz Uniwersytetów Medycznych w Polsce przedstawiono w tabeli 4.9. W tabeli 4.10. przedstawiono Wydziały Medyczne w uniwersytetach niemedycznych oraz Wyższe Szkoły Medyczne podległe Ministerstwu Zdrowia.

³²⁰ M. Hermanowicz, *Zmiany ilościowe w systemie...*, op. cit., s. 76-77.

³²¹ B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego...*, op. cit., s. 23.

³²² Ustawa z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz. U. z 1997, Nr 96, poz. 590 z późn. zm.

³²³ Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

Tabela 4.9. Uniwersytety Medyczne w Polsce o statusie uczelni państwowych

Lp.	Uczelnia	Miasto	Rok założenia
1	Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.	Białystok	1950
2	Gdański Uniwersytet Medyczny	Gdańsk	1945
3	Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach	Katowice	1948
4	Uniwersytet Medyczny w Lublinie	Lublin	1944/1950
5	Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu	Poznań	1920/1950
6	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	Szczecin	1948
7	Warszawski Uniwersytet Medyczny	Warszawa	1809/1950
8	Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu	Wrocław	1811/1950
9	Uniwersytet Medyczny w Łodzi	Łódź	1950/2002
10	Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy	Bydgoszcz	1984
11	Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego	Kraków	1964
12	Wydział Nauk Medycznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego	Olsztyn	2007

Źródło: https://www.google.pl/search?q=Uniwersytety+medyczne&ie=utf-8&gws_rd=cr&ei=yvrpVI60De3ta (dostęp: 2.03.2015).

Tabela 4.10. Wydziały Medyczne w uniwersytetach niemedycznych oraz Wyższe Szkoły Medyczne podległe Ministerstwu Zdrowia

Lp.	Uczelnia	Miasto	Rok założenia
1	Wydział Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach	Kielce	2005
2	Wyższa Szkoła Medyczna w Legnicy	Legnica	2004
3	Wydział Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego	Rzeszów	2001
4	Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	Opole	2003
5	Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego	Warszawa	1971
6	Collegium Masoviense Wyższa Szkoła Nauk o Zdrowiu w Żyrardowie	Warszawa	2010

Źródło: pl.wikipedia.org/wiki/Uczelnie_medyczne_w_Polsce (dostęp: 3.03.2015).

Szytywne regulacje w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodów: lekarza, lekarza – dentysty, farmaceuty, pielęgniarki i położnej, nie powinny

budzić większych wątpliwości, ponieważ określone są w Dyrektywie 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. W związku z tym, w przypadku kształcenia na kierunkach przygotowujących do ww. zawodów obowiązują oddzielne lub odmienne, szczególne standardy kształcenia. W gestii Ministra Zdrowia jest natomiast nadzór nad dużą liczbą innych zawodów regulowanych, które określone zostały jako „zawody okołomedyczne”³²⁴.

Do zawodów okołomedycznych, w których obecnie kształcą Państwowe Szkoły Zawodowe oraz uczelnie niepubliczne należy zaliczyć:

- diagnosta laboratoryjny i technik analityki medycznej,
- dietetyk,
- logopeda,
- terapeuta zajęciowy,
- specjalista psychoterapii uzależnień i instruktor terapii uzależnień,
- specjalista terapii uzależnień,
- technik elektroradiolog,
- technik ortopeda,
- inżynier medyczny,
- fizyk medyczny, a także rehabilitant leczniczy.

W tabeli 4.11 przedstawiono wykaz uczelni publicznych, a w tabeli 4.12 wykaz uczelni niepublicznych kształcących w zawodach okołomedycznych.

Tabela 4.11. Uczelnie publiczne (państwowe) kształcące w zawodach okołomedycznych

Lp.	Nazwa uczelni	Kierunki	I stopie ń	II stopie ń
1	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie	Fizjoterapia	X	-
		Pielęgniarstwo	X	X
2	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie	Fizjoterapia	X	-
		Pielęgniarstwo	X	-
3	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku	Pielęgniarstwo	X	-
		Kosmetologia	X	-
	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im.	Kosmetologia	X	-

³²⁴www.rgnisw.nauka.gov.pl/gh2/oryginal/2013_09/96b0acec076739ba3ea3277123e441a7.pdf. (dostęp: 16.04.2015).

4	Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu	Techniki dentystyczne	X	-
5	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu	Pielęgniarstwo	X	X
		Fizjoterapia	X	-
		Położnictwo	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Kosmetologia	X	-
6	Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu	Kosmetologia	X	X
		Pielęgniarstwo	X	X
7	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu	Ratownictwo medyczne	X	-
		Fizjoterapia	X	-
8	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie	Pielęgniarstwo	X	X
9	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	Dietetyka	X	-
10	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy	Pielęgniarstwo	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Dietetyka	X	-
11	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile	Ratownictwo medyczne	X	-
		Pielęgniarstwo	X	-
		Fizjoterapia	X	-
		Kosmetologia	X	-
12	Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	Pielęgniarstwo	X	X
		Zdrowie publiczne	X	X
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Fizjoterapia	X	-
13	Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu	Pielęgniarstwo	X	-
14	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu	Pielęgniarstwo	X	-
15	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	Pielęgniarstwo	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Dietetyka	X	-
		Zdrowie publiczne	X	-
		Kosmetologia	X	-

16	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie	Pielęgniarstwo	X	-
17	Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu	Pielęgniarstwo	X	X
		Kosmetologia	X	-
		Fizjoterapia	X	-
18	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie	Pielęgniarstwo	X	-
		Położnictwo	X	-
19	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku	Pielęgniarstwo	X	-
20	Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	Fizjoterapia	X	X
		Pielęgniarstwo	X	-
		Położnictwo	X	-
		Zdrowie publiczne	X	-
		Kosmetologia	X	-
21	Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży	Pielęgniarstwo	X	X
		Kosmetologia	X	-
		Fizjoterapia	X	-
		Dietetyka	X	-
		Praca socjalna	X	-
22	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie	Pielęgniarstwo	X	-
23	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu	Pielęgniarstwo	X	-
24	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach	Pielęgniarstwo	X	-
		Kosmetologia	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
25	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach	Kosmetologia	X	-
		Dietetyka	X	-
26	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie	Pielęgniarstwo	X	-

Źródło: www.nauka.gov.pl/uczelnia-publiczna/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa (dostęp: 10.11.2014).³²⁵.

³²⁵ www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego (dostęp: 10.11.2014).

Tabela 4.12. Uczelnie niepubliczne (niepaństwowe) kształcące w zawodach okołomedycznych

Lp.	Nazwa uczelni	Kierunki	I stopień	II stopień
1	Wyższa Szkoła Zdrowia, Urody i Edukacji w Poznaniu	Kosmetologia	X	X
		Dietetyka	X	-
2	Wyższa Szkoła Zdrowia, Urody i Edukacji w Poznaniu - Wydział Zamiejscowy w Szczecinie	Kosmetologia	X	-
		Kosmetologia - kosmetologia z elementami metodyki kształcenia zawodowego	X	-
		Kosmetologia - podologia	X	-
		Kosmetologia – wizaż i stylizacja	X	-
3	Wyższa Szkoła Zdrowia, Urody i Edukacji w Poznaniu Wydział Zamiejscowy w Gdyni	Kosmetologia	X	-
		Dietetyka	X	-
3	Małopolska Wyższa Szkoła im. Józefa Dietla w Krakowie	Dietetyka	X	-
		Dietetyka - Dietoterapia	X	-
		Dietetyka – Psychodietetyka	X	-
		Fizjoterapia	X	-
		Kosmetologia - medyczna	X	X
		Kosmetologia – SPA i odnowa biologiczna	X	-
4	Krakowska Wyższa Szkoła Promocji Zdrowia	Kosmetologia	X	X
		Dietetyka	X	-
		Fizjoterapia	X	-
		Inżynieria biomedyczna	X	-
5	Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi	Kosmetologia	X	X
		Dietetyka	X	X
6	Małopolska Wyższa Szkoła im. Józefa Dietla w Krakowie	Kosmetologia	X	X
		Dietetyka	X	-
		Fizjoterapia	X	-
7	Niepubliczna Wyższa Szkoła	Dietetyka	X	-
		Kosmetologia	X	-
		Pielęgniarstwo	X	-

	Medyczna we Wrocławiu	Pielęgniarstwo pomostowe	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Elektro radiologia	X	-
8	Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	Fizjoterapia	X	-
		Kosmetologia	X	-
		Pielęgniarstwo	X	-
		Położnictwo	X	-
9	Podkowińska Wyższa Szkoła Medyczna Podkowa Leśna 2008	Fizjoterapia	X	-
		Medycyna osteopatyczna	X	-
10	Śląska Wyższa Szkoła Medyczna w Katowicach 2008	Kosmetologia	X	X
		Dietetyka	X	-
11	Wyższa Szkoła Fizjoterapii we Wrocławiu	Fizjoterapia	X	-
		Kosmetologia	X	-
12	Wyższa Szkoła Inżynierii Dentystycznej i Nauk Humanistycznych im. prof. Meissnera w Ustroniu	Inżynieria dentystyczna	X	X
		Higiena stomatologiczna	X	-
13	Wyższa Szkoła Kosmetologii i Promocji Zdrowia w Szczecinie	Kosmetologia	X	X
		Odnowa biologiczna i masaż	X	X
14	Wyższa Szkoła Medyczna LZDZ w Legnicy 2004	Pielęgniarstwo	X	X
		Ratownictwo medyczne	X	-
15	Wyższa Szkoła Medyczna w Białymstoku 2003	Biotechnologia	X	-
		Ratownictwo medyczne	X	-
		Fizjoterapia	X	X
		Kosmetologia	X	X
		Pielęgniarstwo	X	X
16	Wyższa Szkoła Medyczna w Sosnowcu	Ratownictwo medyczne	X	X
		Pielęgniarstwo	X	X
17	Wyższa Szkoła Nauk o Zdrowiu w Bydgoszczy	Kosmetologia	X	-
		Fizjoterapia	X	-
		Analityka medyczna	X	-
18	Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych w Pińczowie	Pielęgniarstwo	X	X
19	Wyższa Szkoła Zawodowa	Kosmetologia	X	X

	Kosmetyki i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie			
20	Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii w Poznaniu	Fizjoterapia	X	X
		Kosmetologia	X	-
		Techniki dentystyczne	X	-

Źródło: www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne (dostęp: 2.02.2015).

Szkolnictwo wojskowe

Wyższe szkoły oficerskie są tworzone, znoszone i przekształcane w drodze rozporządzenia Rady Ministrów.

Nadzór nad wyższymi szkołami wojskowymi sprawuje Minister Obrony Narodowej. Do kompetencji Ministra należy m.in. ustalanie ramowych planów działalności szkół, zasad ich organizacji i finansowania, programów nauczania, regulaminów studiów, planów badań naukowych.

Szkolnictwo wojskowe Sił Zbrojnych III RP

Szkolnictwo wojskowe tworzą akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie, które będąc z jednej strony państwowymi szkołami wyższymi, są jednocześnie jednostkami wojskowymi. Podstawą prawną funkcjonowania uczelni wojskowych jest ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym oraz, w zakresie działalności jako jednostek wojskowych, odrębne przepisy dotyczące Sił Zbrojnych RP.

Akademie wojskowe są państwowymi osobami prawnymi w zakresie działalności niewynikającej z ich zadań jako jednostek wojskowych. Są tworzone, znoszone i przekształcane oraz łączone z innymi uczelniami w drodze ustawy.

Wyższe szkoły oficerskie są tworzone, znoszone i przekształcane w drodze rozporządzenia Rady Ministrów.

Uczelnie wojskowe w Polsce są uczelniami publicznymi nadzorowanymi przez Ministra Obrony Narodowej³²⁶. Do kompetencji Ministra należy m.in. ustalanie ramowych planów działalności szkół, zasad ich organizacji i finansowania, programów nauczania, regulaminów studiów, planów badań naukowych.

³²⁶ Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

Stan szkolnictwa wojskowego w 1990

Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej odziedziczyły po Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Ludowej rozbudowany system szkolnictwa wojskowego dostosowany do potrzeb blisko 300 - tysięcznego wojska. Wśród szkół różnego typu znajdowało się aż 16 uczelni, w tym 5 akademii wojskowych:

- Akademia Sztabu Generalnego im. gen. broni Karola Świerczewskiego - Rembertów.
- Akademia Marynarki Wojennej – Gdynia.
- Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego – Warszawa.
- Wojskowa Akademia Medyczna im. gen. dyw. prof. dr med. Bolesława Szareckiego – Łódź.
- Wojskowa Akademia Polityczna im. Feliksa Dzierżyńskiego – Warszawa.

oraz 11 wyższych szkół oficerskich³²⁷:

- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych im. Tadeusza Kościuszki – Wrocław.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych im. Stefana Czarnieckiego – Poznań.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. gen. Józefa Bema – Toruń.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im. por. Mieczysława Kalinowskiego – Koszalin.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Inżynieryjnych im. gen. Jakuba Jasińskiego – Wrocław.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Chemicznych im. Stanisława Ziaji – Kraków.
- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łączności im. płk. Bolesława Kowalskiego – Zegrze.
- Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich im. Mariana Buczka – Poznań.
- Wyższa Oficerska Szkoła Samochodowa im. gen. bryg. Aleksandra Waszkiewicza – Piła.
- Wyższa Oficerska Szkoła Radiotechniczna im. kpt. Sylwestra Bartosika – Jelenia Góra.
- Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza im. Jana Krasickiego – Dęblin.

Praktycznie każdy rodzaj wojsk i część służb miały wyższą szkołę oficerską swojej specjalności. Szkoły te prezentowały zróżnicowany poziom, który znacznie odbiegał od standardów cywilnego szkolnictwa wyższego, na co zasadniczy wpływ miała ustawa

³²⁷ [pl./wikipedia.org/wiki/Szkolnictwo_wojskowe_Sił_Zbrojnych_III_RP](http://pl.wikipedia.org/wiki/Szkolnictwo_wojskowe_Sił_Zbrojnych_III_RP) (dostęp: 3.06.2014).

o wojskowym szkolnictwie wyższym umożliwiającą obsadzenie stanowisk naukowo-dydaktycznych kadrami nieposiadającą odpowiednich stopni i tytułów naukowych. Stąd też, pomimo że szkoły oficerskie funkcjonowały ponad 20 lat, to ich potencjał naukowy był słaby i ograniczał się do 2 – 3 wojskowych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych w szkole. Istniejące niedobory uzupełniano kadrami naukowymi o „zbliżonych” specjalnościach z uczelni cywilnych.

Reorganizacja szkolnictwa wojskowego w latach 1990-1999

Już w 1990 roku wprowadzono pierwsze zmiany w systemie szkolnictwa wojskowego. Rozwiązano Wojskową Akademię Polityczną oraz przekształcono Akademię Sztabu Generalnego w **Akademię Obrony Narodowej**. Zlikwidowano Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Chemicznych w Krakowie, którą połączono z Wyższą Szkołą Oficerską Wojsk Inżynieryjnych we Wrocławiu i utworzono **Wyższą Szkołę Oficerską Inżynierii Wojskowej**³²⁸.

W następnych latach trwały intensywne prace nad koncepcjami reformy szkolnictwa wojskowego. W 1992 roku rozformowano Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Pancernych w Poznaniu i Wyższą Oficerską Szkołę Samochodową w Pile. Szkolenie oficerów wojsk pancernych przejęła Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych we Wrocławiu, a oficerów służby samochodowej Wojskowa Akademia Techniczna w Warszawie³²⁹.

W 1994 roku, w ramach kompleksowej reorganizacji szkół oficerskich, utworzono **Wyższą Szkołę Oficerską im. Stefana Czarnieckiego** w Poznaniu i ponownie przeniesiono tam kształcenie oficerów wojsk pancernych. Utworzenie tej szkoły spowodowało likwidację Wyższej Szkoły Oficerskiej Służb Kwatermistrzowskich w Poznaniu. We Wrocławiu połączono Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Zmechanizowanych z Wyższą Szkołą Oficerską Inżynierii Wojskowej tworząc **Wyższą Szkołę Oficerską im. Tadeusza Kościuszki**. Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Rakietowych i Artylerii przeformowano w **Wyższą Szkołę Oficerską im. Józefa Bema**. Jednocześnie zlikwidowano Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Obrony Przeciwlotniczej w Koszalinie i Wyższą Oficerską Szkołę Radiotechniczną w Jeleniej Górze. Kształcenie oficerów w tych specjalnościach przejęła Wojskowa Akademia

³²⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z 21 maja 1990 w sprawie utworzenia Akademii Obrony Narodowej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej oraz zniesienia Wojskowej Akademii Politycznej, Dz. U. z 1990 nr 37, poz. 208.

³²⁹ Rozporządzenie Rady Ministrów z 25 września 1992 w sprawie zniesienia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych i Wyższej Oficerskiej Szkoły Samochodowej, Dz. U. 1992 nr 73, poz. 362.

Techniczna³³⁰. W 1997 rozwiązana została Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łączności w Zegrzu. Kształcenie oficerów łączności podjęła Wojskowa Akademia Techniczna.

W wyniku zmian przeprowadzonych w latach 90-tych liczba wojskowych uczelni wyższych zmniejszyła się o połowę z 16 do 8, z tego akademii wojskowych z 5 do 4, a szkół oficerskich z 11 do 4.

Stan szkolnictwa wojskowego w 2000

Akademie wojskowe:

- Akademia Obrony Narodowej – Warszawa,
- Akademia Marynarki Wojennej – Gdynia,
- Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego – Warszawa,
- Wojskowa Akademia Medyczna im. gen. dyw. prof. dr med. Bolesława Szareckiego – Łódź.

Wyższe szkoły oficerskie:

- Wyższa Szkoła Oficerska im. Tadeusza Kościuszki – Wrocław,
- Wyższa Szkoła Oficerska im. Stefana Czarnieckiego – Poznań,
- Wyższa Szkoła Oficerska im. Józefa Bema – Toruń,
- Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych – Dęblin.

Reorganizacja szkolnictwa wojskowego w latach 2000-2010

W 2000 roku Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego MON przygotował koncepcję reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Polegała ona na likwidacji do 2006 wszystkich akademii i wyższych szkół oficerskich. Zamiast tych szkół miała być utworzona jedna zintegrowana uczelnia – **Uniwersytet Obrony Narodowej** (UON) z miejscowymi wydziałami strategiczno-obronnym i technicznymi oraz wydziałami zamiejscowymi: lekarskim w Łodzi, wojsk lądowych w Poznaniu, lotniczym w Dęblinie oraz morskim w Gdyni. Koncepcja ta nie została przyjęta do realizacji.

We wrześniu 2002 roku rozwiązano Wojskową Akademię Medyczną w Łodzi, Wyższą Szkołę Oficerską im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu oraz Wyższą Szkołę Oficerską im. gen. Józefa Bema w Toruniu. Jednocześnie przekształcono Wyższą Szkołę Oficerską im.

³³⁰ Rozporządzenie Rady Ministrów z 7 czerwca 1994 w sprawie zniesienia dotychczasowych wyższych szkół oficerskich oraz utworzenia wyższych szkół oficerskich, Dz. U. 1994 nr 71, poz. 311.

Tadeusza Kościuszki w **Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Lądowych** we Wrocławiu z wydziałami zamiejscowymi w Poznaniu i Toruniu³³¹.

W grudniu 2003 roku Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego Ministerstwa Obrony Narodowej przygotował kolejną koncepcję reformy szkolnictwa. Przewidywała ona trzy warianty. W pierwszym – struktura i zadania szkolnictwa wojskowego pozostawały bez zmian. W drugim przewidywano utworzenie wydziału marynarki wojennej w Akademii Obrony Narodowej. W trzecim - wyższe szkoły oficerskie i Akademia Marynarki Wojennej miały zostać przekształcone w centra szkolenia. Wojskowa Akademia Techniczna miała zostać uczelnią cywilną, a Wydział Techniki Wojskowej WAT planowano włączyć do Akademii Obrony Narodowej.

Po wejściu w życie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* we wrześniu 2005 rozpoczęto prace nad dalszymi zmianami w szkolnictwie wojskowym. Ustawa ta zniosła rozdzielność szkolnictwa wojskowego i cywilnego wprowadzając jednolite standardy kształcenia. Ponownie powrócono do koncepcji utworzenia Uniwersytetu Obrony Narodowej. Uczelnia ta miała powstać w wyniku połączenia istniejących uczelni wojskowych. Uniwersytet Obrony Narodowej miał zatrudniać ponad 1100 nauczycieli akademickich, w tym: 120 mających tytuł naukowy profesora, 140 stopień naukowy doktora habilitowanego oraz 600 ze stopniem doktora. Miała ona kształcić na 22 kierunkach oraz posiadać uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w trzynastu dyscyplinach, a doktora w osiemnastu. Brak zrozumienia założeń reformy ze strony nowego kierownictwa MON z Ministrem Obrony Narodowej Aleksandrem Szczygło na czele spowodował, że i tym razem została ona odrzucona. W 2007 roku przyjęto wariant zachowawczy utrzymując trzy akademie i dwie szkoły oficerskie, które nie spełniały większości wymagań *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

Przeprowadzona w tym czasie kontrola przez Najwyższą Izbę Kontroli stwierdziła fatalną sytuację kadrową. Akademia Obrony Narodowej w 2007 roku zatrudniała 56 profesorów i doktorów habilitowanych, w tym tylko 10 wojskowych, w Wojskowej Akademii Technicznej było ich odpowiednio 150 i 3, w Akademii Marynarki Wojennej – 50 i 13, w Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych - 15 i 7, a Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych – 9 i 2. Łącznie we wszystkich uczelniach na 280 profesorów i doktorów habilitowanych było zaledwie 35 wojskowych. Pozostałą część kadry dydaktycznej stanowili cywilni pracownicy naukowo-dydaktyczni, w tym część emerytowanych wojskowych,

³³¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z 18 grudnia 2001 w sprawie *zniesienia niektórych wyższych szkół oficerskich oraz utworzenia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu*, Dz. U. 2002 nr 1, poz. 4.

zwłaszcza w akademiach. Sytuacja kadrowa w głównej mierze była rezultatem nieprzemyślanej etatyzacji wojska w 2002 roku i masowego zwalniania oficerów ze stopniami i tytułami naukowymi. Taki stan przekładał się na poziom działalności dydaktycznej i naukowej. W Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu analiza wyników kształcenia wykazała niską średnią ocen podchorążych – 3,36. W przypadku absolwentów jednorocznego podyplomowego Studium Oficerskiego ich stopień przygotowania zawodowego oceniono zaledwie na 2,91. W Akademii Obrony Narodowej z 73 tematów prac naukowo – badawczych zrealizowano tylko 45, co stanowiło 61%³³².

Stan szkolnictwa wojskowego w 2010 roku

Akademie wojskowe:

- Akademia Obrony Narodowej – Warszawa.
- Akademia Marynarki Wojennej – Gdynia.
- Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego – Warszawa.

Cywilna uczelnia kształcąca także specjalność wojskową:

- Wydział Wojskowo- Lekarski Uniwersytetu Medycznego – Łódź.

Wyższe szkoły oficerskie:

- Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Gen. Tadeusza Kościuszki – Wrocław,
- Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych – Dęblin.

Przepisy ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym stosowane są również do szkół wyższych nadzorowanych przez **Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji**. Obecnie funkcjonują: Szkoła Główna Służby Pożarniczej w Warszawie oraz Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie.

1. Szkoła Główna Służby Pożarniczej jest publiczną uczelnią służb państwowych, kształcąca i wychowująca strażaków Państwowej Straży Pożarnej, funkcjonariuszy innych służb i straży oraz osoby cywilne w zakresie bezpieczeństwa powszechnego i ochrony ludności³³³. Szkoła Główna Służby Pożarniczej (SGSP) jest państwową uczelnią techniczną, mającą pełne prawa akademickie oraz jednostką organizacyjną

³³² Informacja o wynikach kontroli organizacji i funkcjonowania akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich ze szczególnym uwzględnieniem gospodarki finansowej i mienia uczelni oraz struktury zatrudnienia w latach 2005-2007, Najwyższa Izba Kontroli. Delegatura we Wrocławiu, Wrocław 2008.

³³³ <https://www.sgsp.edu.pl> (dostęp: 2.02.2015).

Państwowej Straży Pożarnej, podległą Komendantowi Głównemu Państwowej Straży Pożarnej³³⁴. Minister właściwy do spraw wewnętrznych sprawuje nadzór nad zgodnością działań Szkoły Głównej Służby Pożarniczej z przepisami prawa i statutem, a także nad prawidłowością wydatkowania środków publicznych.

Uczelnia prowadzi studia inżynierskie i magisterskie w systemie dziennym oraz zaocznym. W systemie dziennym w SGSP studiują studenci mundurowi (podchorążowie) oraz studenci cywilni. Podchorążowie przez cały okres studiów są skoszarowani na terenie uczelni. W ramach praktyk zawodowych pełnią oni służbę w Jednostce Ratowniczo-Gaśniczej Szkoły Głównej Służby Pożarniczej (JRG SGSP), która zabezpiecza operacyjnie teren warszawskiego Żoliborza, a także w Jednostkach Ratowniczo-Gaśniczych Komendy Miejskiej PSP miasta stołecznego Warszawa.

Szkoła Główna Służby Pożarniczej jest jedyną w kraju i jedną z nielicznych na świecie wyższą państwową uczelnią kształcąca pożarniczą kadre oficerską oraz specjalistów w zakresie bezpieczeństwa pożarowego i cywilnego o najwyższych kwalifikacjach zawodowych. To państwowa uczelnia techniczna resortu spraw wewnętrznych i administracji, mająca pełne prawa akademickie oraz jednostka organizacyjna Państwowej Straży Pożarnej (PSP). Historia Szkoły jako uczelni wyższej sięga roku 1971, kiedy to na bazie Szkoły Oficerów Pożarnictwa (SOP) powstała Wyższa Oficerska Szkoła Pożarnicza (WOSP). W roku 1982 w miejsce WOSP utworzono Szkołę Główną Służby Pożarniczej³³⁵.

Nauka prowadzona jest w systemie dwustopniowym. Studia stacjonarne i niestacjonarne (I oraz II stopnia) prowadzone są wg jednakowych programów. Dodatkowo, dla osób z wyższym wykształceniem pragnących doskonalić wiedzę zawodową, oferuje studia podyplomowe i kursy specjalistyczne. Proces kształcenia realizowany jest przez wysokokwalifikowaną kadre naukową, posiadającą tytuły naukowe, bądź stopnie naukowe zarówno w dziedzinie nauk technicznych, jak i w innych dziedzinach naukowych (humanistyka, prawo, ekonomia i zarządzanie) oraz przez wyspecjalizowaną kadre dowódczą i wychowawczą.

Uczelnia prowadzi dwa wydziały, które kształcą w specjalnościach pokazanych w tabeli 4.13.

³³⁴ Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o Państwowej Straży Pożarnej, Dz. U. z 2009 r. Nr 12, poz. 68, z późn. zm.

³³⁵ Szkolnictwo.pl/index.php?id=D00406 (dostęp: 14.12.2013).

Tabela 4.13. Wydziały w Szkole Głównej Straży Pożarnej

Wydział	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
Wydział Inżynierii Bezpieczeństwa Pożarowego	<ul style="list-style-type: none"> • Stacjonarne Studia I stopnia (Dzienne Studia Zawodowe dla strażaków w służbie kandydackiej) • Stacjonarne Studia I stopnia (Dzienne Studia Zawodowe dla osób cywilnych) • Stacjonarne jednolite Studia magisterskie (Dzienne Studia Magisterskie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Niestacjonarne Studia I stopnia (Zaoczne Studia Zawodowe dla funkcjonariuszy PSP) • Niestacjonarne Studia I stopnia (Zaoczne Studia Zawodowe dla osób cywilnych) • Niestacjonarne Studia II stopnia (Uzupełniające Studia Magisterskie)
Wydział Inżynierii Bezpieczeństwa Cywilnego	<ul style="list-style-type: none"> • Stacjonarne Studia I stopnia (Dzienne Studia Zawodowe DSZ-C) • Niestacjonarne Studia I stopnia (Zaoczne Studia Zawodowe ZSZ-C) • Stacjonarne Studia II stopnia (Dzienne Uzupełniające Studia Magisterskie DUSM- C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Niestacjonarne Studia II stopnia (Uzupełniające Studia Magisterskie ZUSM-C)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://www.sgsp.edu.pl>. (dostęp: 2.02.2015).

Uczelnia posiada nowoczesną bazę dydaktyczną wyposażoną w najnowszą aparaturę naukowo - badawczą, sprzęt komputerowy i audiowizualny, w wielu przypadkach unikalny w skali kraju. Dumą szkoły stała się Pracownia Inżynierii Procesów Decyzyjnych, wyposażona w najnowocześniejsze komputerowe systemy symulacyjne, umożliwiające nabywanie umiejętności kierowania i zarządzania w stanach zagrożeń przez przedstawicieli zarówno służb ratowniczych, jak i administracji. Szkoła może również poszczycić się kontenerową, dymową komorą ćwiczeń, nowoczesnym salami dydaktycznymi oraz specjalistycznymi laboratoriami. Dużym zainteresowaniem cieszy się biblioteka Uczelni, dysponująca najbogatszym zbiorem polskiego i zagranicznego piśmiennictwa z zakresu ochrony przeciwpożarowej. Baza biblioteczna zawiera 54 tys. woluminów.

2. Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie³³⁶. Gdy na przełomie lat 1989/90 rozpoczął się proces reformowania Milicji Obywatelskiej (przekształconej w kwietniu 1990 r. w Policję), jako nieuchronne następstwo transformacji ustrojowych, nikt nie miał wątpliwości, że obejmie on również działalność edukacyjną. Reformy przeprowadzane w dość szybkim tempie objęły wszystkie poziomy edukacyjne w Policji, m.in. kształcenie

³³⁶ www.wspol.edu.pl/d/ksztalcenie/studia-i-stopnia (dostęp: 2.04.2015).

kadry oficerskiej. W poprzednim systemie realizowały je kolejno: Wyższa Szkoła Oficerska MSW w Szczytnie (w latach 1972-1989) oraz Wydział Porządku Publicznego (z siedzibą w Szczytnie) Akademii Spraw Wewnętrznych w Warszawie (w latach 1989-1990)³³⁷. Istnienie odpowiedniej bazy materialnej oraz doświadczonej kadry dydaktycznej, zwłaszcza tej jej części, która zajmowała się profesjonalnym nauczaniem, zdecydowały, nie bez burzliwych polemik i presji różnych środowisk, że Szczytno pozostało miejscem szkolenia oficerów Policji. Tę decyzję ówczesnego kierownictwa resortu spraw wewnętrznych usankcjonowało rozporządzenie Rady Ministrów z 10 września 1990 r. o utworzeniu **Wyższej Szkoły Policji**. Zarządzeniem nr 90 ministra spraw wewnętrznych z 12 września 1990 r. został nadany uczelni statut.

Przewidziana początkowo jako uczelnia wyłącznie dla kadr kierowniczych i dowódczych Policji, Wyższa Szkoła Policji dość szybko objęła kształceniem także inne służby resortu spraw wewnętrznych. Było to wynikiem faktu, iż reorganizując systemy edukacyjne dla tych służb, nie przewidziano w ich strukturach kształcenia w formie wyższych studiów zawodowych. Tak więc obok policjantów, w szczycieńskiej uczelni zdobywają wykształcenie funkcjonariusze Straży Granicznej, Urzędu Ochrony Państwa, Biura Ochrony Rządu oraz żandarmerii wojsk MSW.

Wyższa Szkoła Policji jest publiczną szkołą wyższą – uczelnią służb państwowych w rozumieniu ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.), nadzorowaną przez ministra właściwego do spraw wewnętrznych oraz jednostką organizacyjną Policji, w rozumieniu ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz. U. z 2011 r. Nr 287 poz. 1687 z późn. zm.). Na Wydziale Bezpieczeństwa Wewnętrznego prowadzony jest kierunek bezpieczeństwa wewnętrznego na studiach I i II stopnia, a na Wydziale Administracji kierunek administracja i kryminologia na studiach I stopnia.

4.2. Zmiany prawa regulującego funkcjonowanie szkolnictwa wyższego

Jednym z czynników transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce po zasadniczych przemianach politycznych, jakie zaszły od 1989 roku, jest czynnik prawno – oświatowy. Ewolucje prawa o szkolnictwie wyższym w tym okresie datuje się od uchwalenia Ustawy z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym³³⁸. Ta niezwykle liberalna ustawa

³³⁷ www.wspol.edu.pl/d/uczelnia/23--wyzsza-szkosa-policji-w-szczytnie (dostęp: 2.04.2015).

³³⁸ Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 1990, Nr 65, poz. 385 z późn. zm.

wprowadziła szeroką autonomię akademicką w uczelniach państwowych oraz umożliwiła tworzenie uczelni prywatnych. Nikt z autorów tej ustawy nie przewidział tak ekspozycyjnego, nietypowego w warunkach europejskich sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym. Nie licząc Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, działającego nieprzerwanie przez cały okres PRL, pierwsze prywatne uczelnie powstały w 1991 roku a w następnych latach liczba tych uczelni przyrastała w sposób eksploatacyjny. W 2004 roku w Polsce funkcjonowało 301 uczelni niepaństwowych, w tym 287 prywatnych, w których studiowało 552 tys. studentów i 14 uczelni kościelnych (w tym kształcących księży), w których studiowało blisko 30 tys. studentów.

Ramy prawne regulujące działalność wszystkich uczelni publicznych i niepublicznych w Polsce wyznacza ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym”³³⁹. Uczelnię obowiązują też przepisy „Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki”, „Ustawy o zasadach finansowania nauki”, a także szczegółowe akty prawne rady ministrów oraz ministra nauki i szkolnictwa wyższego. Na uczelni spoczywa obowiązek śledzenia zmian prawnych: nowelizacji ustaw oraz wydawanych z dużą częstotliwością ministerialnych rozporządzeń, zarządzeń i obwieszczeń, które mają decydujący wpływ na codzienne funkcjonowanie uczelni. Strukturę uczelni, podział kompetencji władz, sprawy związane z dydaktyką oraz wiele innych kwestii regulują wewnętrzne przepisy uczelni, m.in. Statut Uczelni, Regulamin organizacyjny administracji oraz regulaminy studiów.

Ustawa z 1990 roku miała zastosowanie do państwowych szkół wyższych, z wyjątkiem szkół wyższych, których status określa ustawa o wyższym szkolnictwie wojskowym oraz ustawa o wyższych szkołach zawodowych. Ustawa miała również zastosowanie do niepaństwowych szkół wyższych, jeżeli jej przepisy lub przepisy innych ustaw nie stanowiły inaczej.

Ustawa nie miała zastosowania do szkół wyższych i wyższych seminariów duchownych, prowadzonych przez Kościół Katolicki, z wyłączeniem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a także do szkół wyższych i wyższych seminariów duchownych, prowadzonych przez inne kościoły i związki wyznaniowe, chyba że ustawy albo umowy między Rządem a właściwymi władzami Kościoła Katolickiego lub właściwymi władzami innych kościołów i związków wyznaniowych, stanowiły inaczej.

³³⁹ www.uw.edu.pl/universytet/wazne_dokumenty/ (dostęp: 10.11.2014).

Po 1990 roku powstawały nie tylko uczelnie prywatne – po 1998 roku władze państwowe utworzyły, głównie w miastach tracących na skutek zmian struktury administracyjnej status miast wojewódzkich, aż 33 Państwowe Szkoły Zawodowe kształcące na I poziomie kształcenia, tzn. na studiach licencjackich³⁴⁰.

Wejście w życie ustawy *o szkolnictwie wyższym*³⁴¹ określiło funkcjonowanie szkół wyższych i umożliwiło poszerzenie oferty edukacyjnej, poprzez stworzenie nowych kierunków studiów w uczelniach państwowych oraz rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego, które w sposób naturalny uzupełniło braki w systemie szkolnictwa państwowego. Dzięki tej ustawie, na co zwraca uwagę G. Janusz, „(...) wobec istniejących barier i ograniczonych możliwości lokalowych w uczelniach państwowych za właściwe uznano stworzenie podstaw prawnych dla równoległego i równoprawnego wobec szkolnictwa państwowego sektora uczelni niepaństwowych”³⁴². Takie rozwiązanie zakładało „(...) kształcenie studentów bez konieczności ponoszenia przez państwo nakładów finansowych oraz możliwości podwyższenia wynagrodzenia nauczycielom akademickim, bez zaangażowania budżetu państwa”³⁴³. Powstanie uczelni niepublicznych zapewniło podejmowanie studiów przez maturzystów, którzy „(...) w obliczu stałego limitowania miejsc na uczelniach publicznych i przeprowadzania bardzo trudnych (w ocenie organizacji międzynarodowych) egzaminów wstępnych pozostawali poza zasięgiem systemu szkolnictwa wyższego”³⁴⁴.

Kolejnym etapem przemian w szkolnictwie wyższym było przyjęcie ustawy z 26 czerwca 1997 r. *o wyższych szkołach zawodowych*³⁴⁵, których celem miało być zbliżenie kształcenia do potrzeb rynku pracy, a „(...) sektor wyższego szkolnictwa zawodowego miał w zamierzeniach wyraźnie się różnić od sektora akademickiego, zarówno celami kształcenia jak i strukturą uczelni”³⁴⁶. Zgodnie z ustawą powoływano uczelnie państwowe i niepaństwowe, o krótszym cyklu nauczania przygotowujące do zawodu lub kontynuacji kształcenia na uzupełniających studiach magisterskich.

Obowiązujące dwie ustawy po kilku nowelizacjach zostały zastąpione jedną ustawą z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*³⁴⁷, która z założenia zawierała przepisy

³⁴⁰ www.krzysztofpaolowski.pl/okiem.php?mode-szkolnictwo_w_polsce (dostęp: 2.04.2015).

³⁴¹ Ustawa z 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 1990, Nr 65, poz. 385 z późn. zm.

³⁴² G. Janusz, *Status uczelni niepaństwowych...*, op. cit., s. 123.

³⁴³ A. Bartmańska, E. Raczkowska, *Wyższe szkoły zawodowe...*, op. cit., s. 370.

³⁴⁴ M. Geryk, *Rynek uczelni niepublicznych...*, op. cit., s. 24.

³⁴⁵ B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego...*, op. cit., s. 23.

³⁴⁶ Ustawa z 26 czerwca 1997 r. *o wyższych szkołach zawodowych*, Dz. U. z 1997, Nr 96, poz. 590 z późn. zm.

³⁴⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365.

umożliwiający dostosowanie polskiego szkolnictwa wyższego do standardów europejskich oraz scaliła w jeden akt normatywny uregulowania wynikające z ustaw z 1990 i 1997 r.

Postanowienia ustawy stanowiły kompromis pomiędzy rektorami uczelni publicznych i niepublicznych. Według M. Rockiego „(...) po uchwaleniu nowej Ustawy, jako zasadnicze kierunki zmian wskazywano bowiem konieczność ujednoczenia prawa i zapisania w jednej ustawie przepisów regulujących działanie szkół wyższych różnego typu (publicznych i niepublicznych, akademickich i zawodowych) oraz ograniczenie swobody zatrudniania się w celu podniesienia jakości procesów nauczania”³⁴⁸.

Ustawa ta regulująca kwestie prawne związane ze szkolnictwem wyższym określała:

- zasady organizacji i działania szkół wyższych, w tym autonomię szkół wyższych,
- tryb tworzenia i likwidacji szkół wyższych,
- kompetencje nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni,
- uprawnienia Polskiej Komisji Akredytacyjnej i Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W licznych dyskusjach prowadzonych w gronie rektorów uczelni wyższych w Polsce bardzo często podkreślano, że ustawa ta nie spełniała oczekiwań, a niektóre jej zapisy nie były zgodne z Konstytucją RP. Dokonana w marcu 2011 r. nowelizacja ustawy w sposób zasadniczy zmieniła kształt regulacji prawnej funkcjonowania szkół wyższych. Nowelizacja *Prawa o szkolnictwie wyższym* z 18 marca 2011 r.³⁴⁹ dotyczyła:

1. Swobodnego tworzenia nowych, odpowiadających zapotrzebowaniu rynku pracy kierunków studiów;
2. Obowiązkowego badania, monitorowania losów absolwentów przez uczelnie;
3. Zastąpienia Państwowej Komisji Akredytacyjnej powołaną przez ministra do spraw szkolnictwa wyższego Polską Komisją Akredytacyjną;
4. Zniesienia wymogu zatwierdzania regulaminu studiów i statutów uczelni przez ministra, uelastycznienia procedury konsolidacji jednostek organizacyjnych;
5. Powoływania w państwowych uczelniach zawodowych konwentu będącego organem kolegialnym składającym się z przedstawicieli organów państwowych, samorządowych, pracodawców, przedsiębiorców i instytucji finansowych zapewniającego ukierunkowanie tych uczelni na potrzeby lokalnych rynków pracy;

³⁴⁸ M. Rocki, *Nowe prawo o szkolnictwie wyższym a konstytucja*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo, szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, FPAKE, Warszawa 2005, s. 75.

³⁴⁹ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2011 r., Nr 84, poz. 455.

6. Kształcenia przy współdziałaniu pracodawców lub na ich zamówienie;
7. Zmian w systemie pomocy materialnej dla studentów i doktorantów;
8. Zwiększenia dostępu do bezpłatnych studiów, stworzenia katalogu bezpłatnych usług, za które uczelnie nie mogą pobierać opłat od studentów, a także zabezpieczenia praw studentów poprzez wprowadzenie również w uczelniach publicznych obowiązku zawierania umów pomiędzy studentem a uczelnią;
9. Powoływania rektora, prorektorów i kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych w uczelniach państwowych. Powołanie to może nastąpić w drodze wyborów albo konkursu;
10. Motywowania uczelni do dbania o jakość kształcenia i rozwój badań naukowych poprzez wprowadzenie wsparcia finansowego uzależnionego od poziomu dydaktyki i jakości badań naukowych oraz wyłonienie Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących spośród jednostek organizacyjnych lub centrów naukowych prowadzących badania naukowe na najwyższym poziomie;
11. Zmian w stosunku do pracowników dydaktycznych uczelni. Zmiany dotyczą konkursowego zatrudniania naukowców, zakazu nepotyzmu i uzyskiwania zgody rektora na podjęcie jednego, dodatkowego zatrudnienia w ramach stosunku pracy u innego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą.

Ewolucja przepisów prawnych w zakresie szkolnictwa wyższego miała na celu dostosowanie obowiązujących regulacji do zmian zachodzących w Polsce, Europie i na świecie. Otwarcie europejskiego rynku pracy i zjawisko umasowienia studiów wyższych to dwa zjawiska społeczne, które wymusiły na prawodawcy podjęcie działań zmierzających do ujednolicenia i uaktualnienia obowiązujących przepisów. Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* zawiera wiele regulacji prawnych doskonalących proces nauczania, eliminuje sztywną listę kierunków studiów, którą określał minister, dostosowując kierunki i profile kształcenia do dynamicznie rozwijającego się rynku pracy zarówno krajowego jak i europejskiego.

Nowelizacja przepisów ustawy z 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* dokonana w 2011 roku, miała charakter gruntowny, a dokonane zmiany w istotny sposób przemodelowały polskie szkolnictwo wyższe. Trzy lata później przyjęta została nowela zasad funkcjonowania szkół wyższych, która reguluje i rozwija poprzednio wprowadzone

rozwiązania, kładąc szczególny nacisk na stymulację procesu synergii uczelni i ich otoczenia³⁵⁰.

Ogół zmian wprowadzonych nowelizacją Ustawy w 2014 r. dotyczył podstawowych zmian w szkolnictwie wyższym³⁵¹:

1. **Zniesienie opłat za drugi kierunek** – nowe prawo ma na celu jak najszybsze dostosowanie przepisów do postanowień wyroku Trybunału Konstytucyjnego.

2. **Uwłaszczenie naukowców** – naukowiec i uczelnia, będą mogli przyjąć, podpisując umowę, elastyczną i odpowiadającą im formę komercjalizacji wynalazku lub efektów badań naukowych. Określą one w umowie rozwiązania dotyczące praw do wyników badań naukowych lub prac rozwojowych, a także podziału środków uzyskanych z ich komercjalizacji. Jeśli taka umowa nie zostanie podpisana, wówczas obowiązywać będą regulacje zawarte w ustawie. Uczelnia ma 3 miesiące na podjęcie decyzji czy chce sama komercjalizować wynalazek. Jeśli się na to zdecyduje, naukowcowi przysługiwać będzie co najmniej 50 proc. środków uzyskanych z komercjalizacji, obniżonych o nie więcej niż 25 % kosztów bezpośrednio związanych z komercjalizacją - jeśli uczelnia w ciągu 3 miesięcy nie podejmie się komercjalizacji, prawa do wynalazku w pełni przejąć ma naukowiec – nabywa je za nie więcej niż 10 proc. minimalnego wynagrodzenia za pracę. Może on wybrać dowolną, korzystną dla siebie drogę komercjalizacji i wybrać instytucję, z którą podejmie współpracę.

3. **Uczenie się przez całe życie** – nowe prawo zakłada, że uczelnie będą mogły uznawać wiedzę i umiejętności uzyskane na szkoleniach, kursach, w pracy zawodowej, wolontariacie oraz zaliczać je na poczet studiów. Rozwiązanie to otworzy drogę do studiowania dla osób pracujących, chcących zmienić zawód lub uzupełnić wykształcenie.

4. **Wzmocnienie szans studentów i absolwentów na rynku pracy** – ustawa wprowadza m.in. studia dualne, a także obowiązkowe 3-miesięczne praktyki na studiach o profilu praktycznym oraz monitoring zawodowych losów absolwentów w oparciu o dane z ZUS (wyniki monitoringu ułatwią maturzystom wybór przyszłych studiów i porównywanie oferty uczelni). Wymaga to od uczelni łączenia zajęć z różnych dyscyplin, kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, e-learningu, z zaangażowaniem praktyków z gospodarki.

5. **Nowe zasady tworzenia związków uczelni** – będą one mogły na korzystniejszych warunkach m.in. wspólnie sięgać po pieniądze europejskie.

³⁵⁰ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. 2014, poz. 1198.

³⁵¹ Studentnews.pl/serwis/phd?s+149 (dostęp: 26.04.2015).

Znowelizowana ustawa ma: ułatwić dostęp do studiów osobom dojrzałym między innymi poprzez uwzględnienie wiedzy i kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, zapewnić lepszą jakość kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni, rozszerzyć możliwości kształcenia interdyscyplinarnego i prowadzenia studiów międzyuczelnianych, studiów dualnych organizowanych wraz z pracodawcami, trzymiesięcznych praktyk zawodowych na studiach o profilu praktycznym, a także dostosować funkcjonowanie uczelni do skutków niżu demograficznego. Ponadto ustawa znosi odpłatność za drugi i kolejne kierunki studiów na uczelniach publicznych i wprowadza szereg przepisów chroniących prawa studentów. Wprowadza również zasady komercjalizacji wyników prac naukowych i reguluje podział zysków. Przewiduje zmiany w zakresie funkcjonowania centrów transferu technologii oraz spółek celowych³⁵².

Ponadto najważniejsze zmiany w przepisach wprowadzone nowelizacją to ³⁵³:

- 1. Możliwość prowadzenia studiów międzyuczelnianych, studiów dualnych prowadzonych z pracodawcami, a także trzymiesięczne praktyki zawodowe na studiach o profilu praktycznym** – pomoże to młodym ludziom w lepszym odnalezieniu się na rynku pracy i dostosowaniu się do wymagań pracodawców. Uczelnie będą mogły poszerzać współpracę z przedsiębiorstwami nie tylko w wymiarze badawczym, ale też praktycznym i dydaktycznym. Pracodawcom będzie łatwiej dotrzeć do studentów z ofertami praktyk i staży, a osoby z doświadczeniem praktycznym będą mogły prowadzić zajęcia na uczelniach. Monitoring losów absolwentów studiów ułatwi też maturzystom wybór kierunku studiów, po którym łatwiej znajdą pracę w interesującym ich zawodzie.
- 2. Możliwość uznawania wiedzy i kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego** – uczelnie będą mogły bardziej otworzyć się na dorosłych, którzy zdobyli kwalifikacje w sposób nieformalny, a teraz chcą kontynuować studia.
- 3. Możliwość tworzenia związków uczelni na nowych, korzystniejszych zasadach** – uczelnie będą mogły np. wspólnie sięgać po pieniądze europejskie oraz lepiej wykorzystywać posiadaną infrastrukturę.
- 4. Zniesienie odpłatności za drugi i kolejne kierunki studiów w uczelniach publicznych.**
- 5. Skuteczniejsze zasady komercjalizacji wyników prac naukowych** – naukowiec i uczelnia będą mogli ustalić warunki, na jakich będzie przeprowadzona komercjalizacja (kto ma prawa do własności, na jakich warunkach, jak dalej pracować nad wynalazkiem), na co

³⁵² www.us.edu.pl/nowelizacja-ustawy-o-szkolnictwie-wyzszym (dostęp: 2.02.2015).

³⁵³ www.nauka.gov.pl/aktuane-ministerstwo/ustawa-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-juz-podpisem-prezydenta.html (dostęp: 2.02.2015).

będą mieli trzy miesiące. Jeśli po tym terminie uczelnia nie zgłosi zainteresowania odkryciem, prawa do komercjalizacji mogą przejść na pracownika naukowego. Ustawa reguluje też podział zysków. Te zasady działają jednak wtedy, gdy naukowiec i uczelnia nie mogą się ze sobą porozumieć.

Ewolucja prawa o szkolnictwie wyższym dotyczy następujących ustaw:

- Ustawa z 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym*,
- Ustawa z 12 września 1990 r. *o tytule naukowym i stopniach naukowych*,
- Ustawa z 26 czerwca 1997 r. *o wyższych szkołach zawodowych*,
- Nowelizacja ustaw z 20 lipca 2001 r. i 27 lipca 2002 r.,
- Ustawa z 14 marca 2003 r. *o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*,
- Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*,
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. *o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*,
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. *o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*,
- Rozporządzenia, jako przepisy wykonawcze do poszczególnych ustaw.

4.3. Zmiany programowe w szkolnictwie wyższym

W latach 1990-2004 nastąpiło radykalne upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym o czym świadczą wskaźniki skolaryzacji netto, które zwiększyły się z 9,8 do 35,3 procent, a wskaźniki brutto z 12,9 do 46,4 procent.

W tym okresie nastąpiło również osłabienie pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, chociaż nadal była ona najkorzystniejsza w porównaniu z osobami z niższym wykształceniem. Można wyróżnić kilka potencjalnych powodów, dla których zarówno perspektywy wykonywania pracy, jak i osiągnięcia wysokich zarobków, były mniej obiecujące niż przed rokiem 1990³⁵⁴:

- po pierwsze, można byłoby przyjąć, że popyt na pracę osób z wyższym wykształceniem stosunkowo spadł, a podaż cały czas rosła, co w konsekwencji prowadziło do stopniowego upodobniania się sytuacji osób z wyższym wykształceniem do sytuacji osób z wykształceniem średnim;

³⁵⁴ Forumakad.pl/archiwum/2005/06/14-za-absolwent-na-ryнку-pracy.htm (dostęp: 16.04.2015).

- po drugie, można doszukiwać się wpływu pewnych zmian charakterystyk osób z wyższym wykształceniem, tak indywidualnych, jak i zbiorowych, na ich sytuację;
- po trzecie, można spodziewać się, że niekiedy wyższe wykształcenie nie jest strukturalnie dopasowane do popytu na pracę i tym samym brak owego dopasowania może przesądzać, że dane wykształcenie nie zostaje spożytkowane przez gospodarkę, ponieważ jej potrzeby są inne niż umiejętności i wiedza wyniesione z uczelni.

Cechą charakterystyczną zmian na polskim rynku pracy w latach 1990–2004 było malejące wykorzystanie zasobów pracy, wyrażające się w spadku stóp aktywności zawodowej, zatrudnienia oraz wzroście stóp bezrobocia. W tym czasie zatrudnienie ogółem zmalało o 10,9 procent, podczas kiedy zatrudnienie osób z wyższym wykształceniem zwiększyło się o prawie 23 procent. Tym samym odsetek zatrudnionych osób z wyższym wykształceniem zwiększył się w okresie 1998–2003 o prawie 5 punktów procentowych i osiągnął wartość 18 procent. Zatem nie spadł popyt na pracę osób z wyższym wykształceniem, ale zwiększyła się podaż w stopniu wyprzedzającym wzrost popytu.

W tym okresie „przeciętny” absolwent szkoły wyższej był zasadniczo różny od absolwenta szkoły wyższej sprzed 10 lat. Przede wszystkim dlatego, że odbył krótszą naukę – studia licencjackie trwają średnio 3 lata, studia magisterskie 5 lat. Część absolwentów studiów licencjackich kończyła na nich edukację. Po drugie dlatego, że mniej więcej co trzeci, odbywał naukę w trybie zaocznym, a więc z mniejszą liczbą zajęć. Po trzecie dlatego, że częstokroć studiował w nowo powstałej szkole wyższej, która wprawdzie była pozbawiona rutyny, ale również dobrych doświadczeń i tradycji edukacyjnych. Po czwarte, że jego edukacja częściej przebiegała poza dużymi liczącymi się ośrodkami akademickimi, gdzie jest możliwy kontakt z najlepszą kadrą naukowo–dydaktyczną, dostęp do najlepszych bibliotek itp. Nie można zatem bezpośrednio porównywać wiedzy i umiejętności wyniesionych ze studiów w roku 2004 z wiedzą i umiejętnościami absolwentów sprzed 10 lat. Ta populacja jest dziś nie tylko szersza, ale i inna, w części dlatego, że studiowała w gorszych warunkach. Składały się na to nie tylko wymienione wyżej elementy, ale i proporcjonalnie mniejszy do wzrostu liczby studentów przyrost bazy materialnej uczelni, wolniejszy rozwój kadry wykładowców itp. Nakłady na szkolnictwo wyższe nie nadążały za populacją kształcących się, nawet gdy uwzględni się środki prywatne.

Zmieniły się również typy szkół i kierunki studiów. Najdynamiczniej zwiększały rekrutację niepaństwowe szkoły ekonomiczne, potem państwowe uniwersytety, państwowe szkoły techniczne, niepaństwowe i państwowe szkoły zawodowe, wreszcie – państwowe akademie rolnicze i niepaństwowe szkoły pedagogiczne. W szkołach państwowych edukacja

rozwinęła się głównie na kierunkach pedagogicznych i kształcenia, na kierunkach humanistycznych, naukach społecznych, kierunkach ekonomicznych i administracyjnych. W szkołach niepaństwowych królowały kierunki ekonomiczne (zarządzanie i marketing, ekonomia, finanse i bankowość), pedagogiczne i kształcenia, administracyjne, informatyka oraz społeczne³⁵⁵.

Na sposób kształtowania nowej oferty programowej w obu sektorach – w szkołach państwowych i niepaństwowych – zasadniczy wpływ miały zasoby kadrowe; szkoły podejmują kształcenie w kierunkach, na których mogli kształcić pracownicy tych szkół.

Najintensywniejsze zmiany kierunkowe zachodziły w państwowych uczelniach technicznych, a następnie w niepaństwowych szkołach wyższych zarówno o profilu niebiznesowym, jak i biznesowym, w państwowych szkołach zawodowych i państwowych szkołach rolniczych, wreszcie w uniwersytetach. Siłą rzeczy, zmiany kierunków dokonywały się głównie tam, gdzie występowały duże skupiska uczelni, np. w województwach: mazowieckim, dolnośląskim, małopolskim, zachodniopomorskim³⁵⁶. Wydaje się, że na intensywność zmian programowych silnie wpływało konkurencyjne otoczenie innych szkół, zmuszające do poszerzania oferty edukacyjnej tak, by znaleźli się chętni do studiowania.

Minima programowe

Prace nad standardami kształcenia i kierunkami studiów to domena Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (RGSzW), która przygotowywała odpowiednie propozycje i rekomendacje dla Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Minister zaś w drodze rozporządzenia ustala nazwy kierunków studiów i obowiązujące dla nich standardy nauczania.

W dniu 15 lipca 2004 r. Rada Główna przyjęła stanowisko dotyczące modelu kształcenia na poziomie wyższym, w postaci dwóch dokumentów³⁵⁷:

1. Kierunki studiów i standardy kształcenia. Ustalenia podstawowe i zalecenia przyszłych działań;
2. Standardy kształcenia. Zasady ogólne.

Zważywszy na szczególną rangę poruszanych zagadnień oraz świadomość, że przyjęte rozwiązania na co najmniej kilkanaście lat ukształtują system polskiego szkolnictwa

³⁵⁵ Ibidem.

³⁵⁶ Ibidem.

³⁵⁷ www.e-mentor.edu.pl/index/numer/6/id/68 (dostęp: 2.02.2015).

wyższego, warto odnieść się do propozycji opracowanych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

Zgodnie z Ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego określa listę oficjalnych nazw kierunków studiów dostępnych w polskich uczeniach. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego ustala także minimalne wymagania programowe dla każdego kierunku studiów zwane „minimami programowymi”. Minima programowe określają wymagane dla danego kierunku przedmioty, czas ich trwania (w godzinach, tygodniach) i ogólny program, profil kompetencji absolwenta i możliwe zawody, w kierunku których jest on kształcony. Integralną częścią programu studiów wyższych zawodowych oraz studiów uniwersyteckich jest przygotowanie i obrona pracy dyplomowej (z wyjątkiem studiów medycznych)³⁵⁸.

Szczegółowe programy kształcenia są opracowywane w uczelniach i uchwalane przez rady wydziałów. Zajęcia odbywają się w języku polskim, można jednak wybrać zajęcia w języku angielskim, a także całe programy studiów prowadzone w językach obcych (angielskim, francuskim, niemieckim). Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej publikuje listę tych programów w każdym roku.

Nowy model kształcenia na poziomie wyższym powinien - od strony legislacyjnej - zawierać takie rozwiązania prawne, które uczelniom akademickim, zwłaszcza o charakterze autonomicznym, posiadającym odpowiedni potencjał naukowy oraz ugruntowaną pozycję badawczą i edukacyjną, pozostawią znaczną swobodę w kształtowaniu kierunków studiów i programów kształcenia³⁵⁹. Tylko to jest w stanie zapewnić innowacyjność kształcenia i powiązanie treści dydaktycznych z najnowszymi osiągnięciami naukowymi. Nie ulega bowiem wątpliwości fakt, że to na uczelniach spoczywa szczególna odpowiedzialność za rozwój i jakość szkolnictwa wyższego oraz za rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Potwierdziły to m.in. Konwencja Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersyteckiego (EUA) w Grazu w 2003 r. oraz berlińska konferencja ministrów ds. edukacji z krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej (2003 r.).

Zbiór ogólnych wymogów dotyczących programu studiów i jego realizacji oraz zestaw przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych, wraz z treściami programowymi i minimalną liczbą godzin, których realizacja jest obligatoryjna na danym kierunku studiów określają „minimalne wymagania programowe”. Ustalanie tzw. „minimalnych wymagań programowych” dla poszczególnych kierunków studiów to jeden z ustawowych obowiązków

³⁵⁸ www.buwiwm.edu.pl/pub/przew/rozdzial/1.htm (dostęp: 15.02.2012).

³⁵⁹ S. Jackowski, *Uczelnie na zakręcie*, Forum Akademickie nr 6, czerwiec 2004 r.

Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (art. 42 ust. 1 pkt 1 ustawy o szkolnictwie wyższym)³⁶⁰.

Minimalne wymagania programowe nie są więc minimalnym programem studiów, a jedynie częścią wspólną, którą powinny zawierać programy realizowane przez wszystkie uczelnie prowadzące określony kierunek. Tym samym „minima” pozostawiają wyraźny, zależny od kierunku i specyfiki uczelni, obszar swobody w tworzeniu przez wydziały pozostałej części programu studiów. Zakłada się przy tym, że w celu kształtowania określonej w „minimum” sylwetki absolwenta pozostała do dyspozycji wydziałów liczba godzin zostanie przeznaczona w znacznym stopniu na pogłębienie i rozszerzenie treści programowych wymienionych w „minimum” przedmiotów podstawowych i kierunkowych oraz przedmiotów pokrewnych, a także na rozszerzenie ogólnych horyzontów intelektualnych studenta i, oczywiście, na przedmioty specjalistyczne³⁶¹.

Taka wykładnia interpretacyjna „minimalnych wymagań programowych” została przedstawiona przez Radę Główną w 1997 roku (Uchwała nr 141/97 z 13 listopada 1997 r. w sprawie wymagań programowych na studiach wyższych). Jest ona, zdaniem dr Marii Baster-Grząślewicz, oczywista po dokładnym przeczytaniu tekstu każdego konkretnego „minimum” i ujętych w nim informacji. Niestety, wiele zarzutów wobec „minimalnych wymagań programowych” świadczy przede wszystkim o tym, iż polemici rozumieją sens tego pojęcia inaczej i atakują „minima” za to, czym one z definicji być nie mogą lub za to, czego w nich nie ma, bo z założenia być nie może³⁶².

Zadanie to Rada Główna podjęła przed kilkoma laty ze świadomością jego złożoności oraz ze sporymi obawami, wynikającymi m.in. z przeświadczenia o niechęci dużej części środowiska akademickiego do wszelkich minimów, kojarzonych, szczególnie w czasach silnych emocji politycznych, z próbą „odgórną” ingerencji w życie autonomicznej uczelni. Z czasem opór wobec minimów zaczął słabnąć i ustępować miejsca coraz silniej odczuwanej potrzebie określenia standardów kształcenia, porządkujących nadmierną niekiedy różnorodność, nie zawsze do końca przemyślanych pomysłów programowych (np. w licznie powstających wyższych szkołach niepaństwowych).

„Minimalne wymagania programowe” powinny pełnić rolę standardu określającego stopień równoważności dyplomów wydawanych przez różne uczelnie dla tego samego kierunku studiów, a równocześnie definiującego ten kierunek, jego cel, zawartość

³⁶⁰ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. *O szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385.

³⁶¹ www.forumakad.pl/archiwum/99/5/artykuly/10-zycie_akad.htm (dostęp: 16.04.2015).

³⁶² M. Baster-Grząślewicz, *Punkt widzenia Rady Głównej na sprawę minimów programowych*, „Monitor Forum” nr 4/99 „FA”.

programową, cechy charakterystyczne, wspólne dla wszystkich uczelni i wszystkich specjalności. Dokument taki może być przydatny w wielu konkretnych sytuacjach. Dotychczasowe doświadczenia spowodowały, że tryb postępowania Rady Głównej w przypadku prac nad ewentualnym powołaniem nowego kierunku studiów wiąże się z przedstawieniem projektu odpowiedniego „minimum programowego”, które jest podstawą merytorycznej dyskusji nad celowością takiego przedsięwzięcia. Jest też normalną praktyką, że opiniując wnioski o otwarciu nowych szkół wyższych Rada Główna analizuje zgodność przedstawionych programów studiów z odpowiednimi "minimami programowymi". Według dr Marii Baster-Grzaślewicz „minimalne wymagania programowe” powinny również stać się cenną pomocą w pracach nad obiektywizacją przyszłych procesów akredytacyjnych, a także dobrym punktem odniesienia dla różnorodnych autorskich koncepcji programowych. Aby tak się stało, muszą one, oczywiście, spełniać określone warunki, które można sformułować następująco: po pierwsze, powinny zapewniać odpowiedni komfort studiowania oraz jakość absolwenta, po drugie, nie powinny niszczyć oryginalnych inicjatyw i wartościowych tradycji poszczególnych ośrodków³⁶³.

Schemat „minimalnych wymagań programowych” zawiera stałe elementy: wymagania ogólne, sylwetkę absolwenta, minimalne liczby godzin w blokach przedmiotowych, obowiązkowe praktyki, treści programowe, zalecenia. "Minimalne wymagania programowe" określają tematycznie ok. 50 proc. globalnej liczby godzin przewidzianych dla danego kierunku studiów i nie dotyczą realizowanych na wydziale specjalności, a jedynie wspólnych dla wszystkich uczelni przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych. „Minima” nie ustalają sekwencji przedmiotów ani kolejności realizacji haseł programowych, pozostawiając wydziałom decyzje w tym zakresie. Z założenia, treści programowe określane w „minimum” powinny być na tyle szczegółowe, aby dawały prawidłową informację o poziomie i zakresie tematycznym zajęć, a na tyle ogólne, aby nie ograniczały zbyt możliwości ich autorskiej realizacji. Bardzo ogólne hasła programowe oznaczają po prostu pozostawienie wydziałom dużej swobody programowej, bardziej szczegółowe - mniejszej. W praktyce, w zależności od decyzji przedstawicieli danego kierunku, treści programowe bywają ujęte w sposób dość rozbudowany lub bardzo krótki. Oczywiście, i jedno, i drugie podejście może być krytykowane: pierwsze za drobiazgowość, drugie za zbyt lakoniczność. W sprawie zawartości "minimów" zawsze znajdują się powody do narzekań. Jedni uważają, że ważne są

³⁶³ Ibidem.

tylko godziny, drudzy, że wyłącznie treści. Jeszcze inni wykazują, że zarówno treści, jak i godziny nie dają żadnej użytecznej informacji³⁶⁴.

W koncepcji „minimum” przyjęto zasadę powiązania treści programowych z minimalną liczbą godzin przeznaczonych na ich realizację. Jest to jedynie określenie „poziomu bezpieczeństwa”, poniżej którego zejść nie można. Często niezbędne jest jednak, w celu osiągnięcia odpowiednich wyników dydaktycznych, zagwarantowanie w programach studiów znacznie większej liczby godzin na niektóre przedmioty niż wynika to z „minimum”. Liczba godzin przeznaczona w „minimalnych wymaganiach programowych” na poszczególne przedmioty nie może być interpretowana jako hierarchizacja ich ważności. Proporcje godzinowe są w „minimum” często zachwiane, szczególnie na korzyść tych przedmiotów, których nie sposób opanować w trybie samodzielnych metod kształcenia, a które z racji swej kosztowności wydają się szczególnie zagrożone (np. laboratoria, języki obce).

Zgodnie z zaleceniami ogólnymi Rady Głównej, w „minimum” należy uwzględnić ogólne tendencje światowe i standardy organizacji europejskich. Wśród wskazówek szczegółowych dla twórców projektów „minimum” można wymienić: konieczność zapewnienia studentom wybieralności przedmiotów, możliwości opanowania języka zachodniego, uczestnictwa w różnych formach aktywności fizycznej. W przełożeniu na schemat „minimum programowego” oznacza to w szczególności zagwarantowanie w puli „przedmiotów ogólnych” pewnej minimalnej liczby godzin na język obcy, wychowanie fizyczne czy przedmiot do wyboru. Jaki to ma sens? No cóż, trochę symboliczny, chociaż nie tylko. W praktyce oznacza to na przykład, że zdaniem Rady Głównej uczelnia nie może robić oszczędności finansowych likwidując salę gimnastyczną oraz że ma obowiązek zapewnić studentowi przynajmniej 120 godzin nauki języka obcego w ramach programu studiów³⁶⁵.

Oprócz liczby godzin i treści programowych, „minimalne wymagania programowe” zawierają również „zalecenia”, tzn. dodatkowe wyjaśnienia i uwagi dotyczące potrzeb programowych i dydaktycznych danego kierunku. W „minimum” jest jeszcze „sylwetka absolwenta”, która sugeruje w szczególności, iż pozostałej do dyspozycji wydziałów liczby godzin (ok. 50 proc.) nie należy spożytkować w całości np. na naukę tańca towarzyskiego, a raczej na rozszerzenie wiedzy podstawowej i specjalistycznej związanej z kierunkiem studiów. W tym zakresie jednak „minimum” pozostawia wydziałom dużą swobodę w budowaniu różnorodnych ofert dydaktycznych, zależnych od specyfiki uczelni oraz indywidualnych potrzeb studenta.

³⁶⁴ Ibidem.

³⁶⁵ Ibidem.

W 2005 r. uchwalono nową ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym oraz opracowano nowe standardy kształcenia dla studiów dwustopniowych: licencjackich i magisterskich³⁶⁶.

Zgodnie z art. 6.1 tej Ustawy, Uczelnia ma w szczególności prawo do:

- 1) ustalenia warunków przyjęcia na studia, w tym liczby miejsc na studiach, z wyjątkiem studiów medycznych;
- 2) ustalenia planów studiów i programów kształcenia, z uwzględnieniem standardów kształcenia określonych w odrębnych przepisach wydanych na podstawie art. 9 pkt 2 i pkt 3;
- 3) weryfikowania wiedzy i umiejętności studentów;
- 4) wydawania dyplomów państwowych ukończenia studiów, potwierdzających uzyskanie tytułu zawodowego, oraz świadectw ukończenia studiów doktoranckich, studiów podyplomowych i kursów dokształcających.

Zgodnie z art. 9 ustawy, Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia:

- 1) nazwy kierunków studiów, uwzględniając nazwy kierunków studiów prowadzonych jako studia pierwszego stopnia lub pierwszego i drugiego stopnia lub jako jednolite studia magisterskie, mając na uwadze istniejące kierunki studiów oraz kierując się wymaganiami rynku pracy;
- 2) standardy kształcenia, dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, uwzględniające kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów i wymiar praktyk oraz wymagania dla poszczególnych form studiów, a także tryb tworzenia i warunki, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunku, uwzględniając zakres treści programowych poszczególnych kierunków studiów wchodzących w skład makrokierunku lub studiów międzykierunkowych oraz dbając o jakość kształcenia;
- 3) standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniając:
 - kwalifikacje absolwenta,
 - przedmioty kształcenia pedagogicznego, w tym zakresie wychowania,
 - przygotowanie w zakresie technologii informacyjnej, w tym wykorzystanie jej w wyuczonych specjalnościach,

³⁶⁶ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365.

- naukę języka w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie zaawansowanej znajomości języka obcego,
- czas trwania studiów oraz wymiar i sposób organizacji praktyk,
- treści programowe i wymagane umiejętności.

Standardy kształcenia

Przez pojęcie standardy kształcenia (obecnie: standardy nauczania) najogólniej rozumie się zestaw wymagań dotyczących programu studiów, których realizacja jest obligatoryjna na danym kierunku studiów we wszystkich uczelniach w kraju. Struktura zatwierdzanych przez Ministra standardów nauczania dla każdego z kierunków studiów jest taka sama i składa się z sześciu elementów³⁶⁷:

- I. Wymagania ogólne.
- II. Sylwetka absolwenta.
- III. Grupy przedmiotów i minimalne obciążenia godzinowe.
- IV. Praktyki.
- V. Przedmioty w grupach i minimalne obciążenia godzinowe.
- VI. Treści programowe przedmiotów.

Standardy nauczania zawierają również główne treści programowe każdego z przedmiotów podstawowych i kierunkowych. Z reguły są to parozdaniowe opisy tematyki przedmiotu, sprowadzające się do głównie do haseł - słów kluczowych. W standardach nauczania nie podaje się natomiast treści programowych przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych, tylko odpowiednie zalecenia dotyczące tych przedmiotów. Nie ma też ustalonej sekwencji przedmiotów. W standardach kształcenia ogólna charakterystyka kierunku studiów zawiera określenie minimalnego czasu trwania studiów na danym kierunku i odpowiadającej mu minimalnej ogólnej liczby punktów ECTS koniecznych do uzyskania dyplomu na tym kierunku oraz minimalnej ogólnej liczby godzin studiów.

System punktów ECTS początkowo nazywany Systemem Transferu Punktów, opracowany w drugiej połowie lat 80-tych XX wieku, pierwotnie używany był w ramach programu ERASMUS jako system umożliwiający łatwiejsze rozliczenie okresu studiów odbytych przez studentów poza macierzystą uczelnią³⁶⁸. W 1999 roku w Deklaracji Bolońskiej ministrowie wskazali system ECTS jako jedno z podstawowych narzędzi Procesu

³⁶⁷ M. Rocki, S. Macioł, *O kierunkach studiów i standardach kształcenia*, E-mentor, nr 4(6) 2004, s. 6.

³⁶⁸ www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com.view (dostęp: 5.02.2015).

Bolońskiego a tym samym element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W 2003 roku na Konferencji w Berlinie, idąc o krok dalej, Ministrowie wykazali, że na bazie systemu ECTS powinny powstać krajowe systemy akumulacji punktów służące do rozliczania toku studiów. Ponieważ wiele państw na ten cel zaadaptowało system ECTS, w dokumentach Komisji Europejskiej jego nazwę zmieniono na: **Europejski System Akumulacji i Transferu Punktów**.

Przyjęty przez wiele uczelni europejskich, jako podstawowy system akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych, system ECTS:

- jest sposobem oceny postępów studenta i służy do potwierdzania oraz zaliczenia kolejnych etapów kształcenia; docelowo zastosowanie systemu powinno uwzględniać dorobek osiągnięty w różnych okresach życia, w różnych krajach, w różnych uczelniach oraz poza tradycyjnym systemem kształcenia,
- pozwala przedstawić program studiów w czytelny sposób, który usprawnia proces rozliczania studentów oraz pozwala na porównanie programów, co przyczynia się do budowania zaufania między uczelniami oraz między uczelniami a rynkiem pracy
- ułatwia tworzenie indywidualnych ścieżek kształcenia,
- służy do rozliczania okresu studiów odbytych przez studentów na innych uczelniach w kraju oraz za granicą.

System ECTS jest ukierunkowany na studenta, dlatego przyporządkowywanie punktów ECTS przedmiotom (modułom itd.) opiera się na nakładzie pracy studenta. Ma to odwzorować pracochłonność danego elementu kształcenia proporcjonalnie do pracochłonności pełnego roku akademickiego.

Deklaracja Bolońska zakłada, że studia I stopnia będą trwały minimum 3 lata, co odpowiada 180 punktom ECTS. Naturalną konsekwencją stosowania systemu ECTS jest fakt, że każdemu semestrowi nauki odpowiada 30 punktów ECTS, a więc przykładowo studia 3,5-letnie powinny liczyć 210 punktów ECTS. Jak wynika z zapisów i logiki *Deklaracji Bolońskiej* studia licencjackie i studia magisterskie są autonomiczne, a więc standardy kształcenia (minima programowe) na danym kierunku muszą też być autonomiczne dla tych stopni studiów.

Przyjmuje się, iż roczny nakład pracy studenta studiów stacjonarnych odpowiada 60 punktom ECTS, a także przyjęty w Europie nakład pracy studenta przeważnie około 1500 – 1800 godzin, z czego wynika, że 1 punktowi ECTS odpowiada 25 – 30 godzin pracy przeciętnego studenta.

Biorąc za podstawę powyższe wyliczenia można przedstawić tabelę organizacji toku studiów przy użyciu punktów ECTS przyjętą w dwu stopniowym systemie studiów wyższych w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego:

Tabela 4.14. Ilość uzyskanych punktów ECTS na poszczególnych rodzajach studiów

Studia I stopnia	Studia II stopnia	Studia jednolite
I stopień studiów (Bachelor)	II stopień studiów (Master)	Studia jednolite magisterskie (np. lekarskie)
3 lata = 6 semestrów = 6 x 30 pkt ECTS 180 punktów ECTS	2 lata = 4 semestry = 4 x 30 pkt ECTS 120 punktów ECTS	5 lat = 10 semestrów = 10 x 30 pkt ECTS 300 punktów ECTS
I stopień studiów (np. inżynierskie)	II stopień studiów (specjalizacja)	
4 lata = 8 semestrów = 8 x 30 pkt ECTS 240 punktów ECTS	1,5 /2 lata = 3 /4 semestry = 3 /4 x 30 pkt ECTS 90 lub 120 punktów ECTS	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie:
www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.21_EurSyst_Krotkiprzew.pgf (dostęp: 5.02.2015).

Zasady przyporządkowania punktów ECTS przedmiotom³⁶⁹:

- Punkty ECTS są przyznawane na podstawie oszacowanego nakładu pracy studenta; chroni to wszystkich studentów, zarówno tych wybitnych jak i słabych przed nadmiernie przeładowanymi lub zbyt „lekkimi” programami; jednocześnie przyznana ilość punktów ECTS nie jest bezpośrednio związana z ilością godzin zajęć - tzw. godzinami kontaktowymi; godzina wykładu może wymagać od studentów dodatkowo 3 godzin samodzielnej pracy, natomiast przygotowanie do seminarium może zająć cały tydzień.
- Nie powinno się przyporządkowywać większej ilości punktów ECTS niż 60 punktów za zaliczenie roku studiów. Można to zrobić tylko w szczególnych wypadkach, jednak należy to uzasadnić i udokumentować w katalogu przedmiotów.
- Punkty ECTS student może uzyskać tylko po wykonaniu wymaganej pracy i zaliczeniu (uzyskaniu oceny pozytywnej) przedmiotu – ilość punktów ECTS za

³⁶⁹ www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.21_EurSyst_Krotkiprzew.pgf (dostęp: 5.02.2015).

zaliczenie danego elementu programu ma charakter bezwzględny i nie zależy od uzyskanej oceny.

- Punkty ECTS nie określają statusu zajęć, jego ważności w programie studiów, czy prestiżu nauczyciela.
- Punkty ECTS przyznaje się za wszystkie elementy programu studiów (def.: niezależne i formalnie wyróżnione doświadczenie uczenia się takie jak: moduł, zajęcia, praktyki, praca dyplomowa), zarówno tym należącym do programów studiów kończących się uzyskaniem dyplomu, jak i modułom prowadzonym dla osób, które nie odbywają pełnych studiów.

Prawidłowe przyporządkowywanie punktów ECTS elementom programu studiów powinno należeć do wewnętrznych procedur zapewniania jakości na uczelni. Jak wspomniano powyżej punkty przypisywane są wszystkim elementom programu i efektom uczenia się.

Zmiany w szkolnictwie wyższym po nowelizacji ustawy

Nowelizacja przepisów ustawy z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (dalej: Ustawa) dokonana w 2011 roku miała charakter gruntowny, a dokonane zmiany w istotny sposób przemodelowały polskie szkolnictwo wyższe. Trzy lata później, z inicjatywy rządu przyjęta została kolejna nowela zasad funkcjonowania szkół wyższych, która ugruntowuje i rozwija poprzednio wprowadzone rozwiązania, kładąc szczególny nacisk na stymulację procesu synergii uczelni i ich otoczenia. Ogół zmian wprowadzonych nowelizacją Ustawy w 2014 roku można podzielić na kilka grup obejmujących zagadnienia m.in. kształcenia, badań naukowych i organizacji uczelni, spraw pracowniczych oraz szeroko rozumianych kwestii studencko – doktoranckich³⁷⁰.

Jedną z ważniejszych nowości wprowadzonych przez znowelizowane przepisy jest jeszcze wyraźniejszy rozdział profili (doprecyzowano m.in. pojęcia ustawowe profili kształcenia) kształcenia oraz zmiany dotyczące uprawnień do prowadzenia studiów o danym profilu. W wyniku tych zmian Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego otrzymał delegację do wydania nowego rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów. Na marginesie warto wskazać, iż rozporządzenie to określać ma również kierunki studiów, które mogą być prowadzone wyłącznie jako studia jednolite magisterskie. Kontrowersje dotyczące tego

³⁷⁰ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. *O zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2014, poz.1198.

zagadnienia pojawiły się co prawda wcześniej, ale po opublikowaniu projektu rozporządzenia nabrały bardziej realnego wymiaru, szczególnie w odniesieniu do studiów prawniczych³⁷¹.

Warto wskazać, że o ile możliwość realizacji studiów o profilu praktycznym, w tym z udziałem podmiotu gospodarczego, jest przewidziana od czasu poprzedniej nowelizacji, o tyle w kolejnej nowelizacji zwiększono znaczenie wspomnianego profilu. Po pierwsze, poprzez zmianę regulacji dotyczących autonomiczności w tworzeniu kierunków studiów pośrednio wydzielono grupę uczelni, które będą realizowały kształcenie wyłącznie o profilu praktycznym. Po drugie, znacząco doprecyzowano przepisy określające wymagania, które powinny zostać spełnione, aby studia o takim profilu mogły być prowadzone. Nowe przepisy Ustawy ułatwiają konstruowanie minimum kadrowego takiego kierunku z osób o doświadczeniu praktycznym, ale wskazują także m.in. na obowiązek przewidzenia w programie studiów trzymiesięcznej praktyki zawodowej. Senaty uczelni zostały zobowiązane do dostosowania profili i programów kształcenia studiów pierwszego stopnia prowadzonych na kierunkach utworzonych przed dniem wejścia w życie Ustawy do dnia 31 grudnia 2016 r., a studiów drugiego stopnia i jednolitych studiów magisterskich – do dnia 31 grudnia 2017 r.

Trzeba dodać, że nałożono na uczelnie dodatkowy obowiązek zawiadamiania ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego o zaprzestaniu spełniania warunków do prowadzenia studiów lub nieuruchomieniu kształcenia na danym kierunku. Zaostrzeniu uległy bowiem zasady związane z zawieszeniem, odbieraniem i przywracaniem uprawnień do prowadzenia studiów, a także cofnięciem uprawnień na utworzenie uczelni niepublicznej (np. z powodu uchylania się od oceny PKA).

W wyniku nowelizacji uczelnie zostały zwolnione z obowiązku prowadzenia monitoringu karier zawodowych swoich absolwentów. W chwili obecnej będzie się tym zajmował minister, przy współpracy z ZUS. Nie oznacza to jednak pozbawienia zasadności tego typu analiz prowadzonych przez szkoły wyższe we własnym zakresie w celu pełniejszego dostosowywania prowadzonych studiów do potrzeb rynku pracy oraz stałego podnoszenia jakości kształcenia.

Zdefiniowane zostało pojęcie pracy dyplomowej, a na uczelni nałożono obowiązek sprawdzania pisemnych prac dyplomowych przed egzaminem dyplomowym z wykorzystaniem programów antyplagiatowych. Programy te mają współpracować z prowadzonym przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego ogólnopolskim

³⁷¹ File:///C:/Users/compaq/Desktop/Rozdział4/InstytutRozwojuSzkolnictwaWyższego *Wprowadzenie do zmian w szkolnictwie wyższym* (dostęp: 6.02.2015).

repozytorium pisemnych prac dyplomowych, do którego prace mają być wprowadzane niezwłocznie po złożeniu przez studenta egzaminu dyplomowego.

Za najważniejszą, przewidzianą przez nowe przepisy, należy jednak uznać przyznanie uczelniom możliwości **potwierdzania efektów uczenia się** w zakresie odpowiadającym efektom kształcenia zawartym w programie kształcenia określonego kierunku, poziomu i profilu tj. uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego. Potwierdzania efektów uczenia się będą mogły dokonywać podstawowe jednostki organizacyjne z co najmniej pozytywną oceną programową na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, lub z uprawnieniem do nadawania stopnia naukowego doktora w zakresie obszaru kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany dany kierunek studiów. Co ważne, ustawa wprowadza pewne ograniczenia w tym zakresie, a dotyczące m. in. liczby punktów ECTS oraz ogólnej liczby studentów, którzy mogą być objęci wspomnianą procedurą. Warunki odbywania studiów przez studentów przyjętych na studia w wyniku potwierdzenia efektów uczenia się będą regulowane w regulaminach studiów, natomiast organizację samego uznawania efektów uczenia się, w tym zasady, warunki i tryb potwierdzania efektów oraz sposób powoływania i tryb działania komisji weryfikujących określać mają senaty uczelni w uchwałach podjętych do 30 czerwca 2015 r.

Uzasadnienie projektu nowelizacji ustawy z 2011 r. wśród celów wprowadzanych zmian wskazywało na potrzebę zwiększenia integracji uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym i wyposażenia absolwentów w umiejętności i kompetencje niezbędne na współczesnym rynku pracy, m.in. przez wprowadzenie profilu praktycznego, który w art. 2, ust. 1 pkt. 18e zdefiniowano jako profil „obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych”³⁷².

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia zakładane efekty kształcenia opisuje się odrębnie dla każdego profilu, a ich merytoryczne zróżnicowanie uwidoczniło w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Na podstawie art. 9 ust. 3 i 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym*, (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, z późn. zm.), Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał Rozporządzenie z dnia 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów

³⁷² irsw.pl/raporty-publicacje/zmiany-przepisach-profilu-praktycznego (dostęp: 6.02.2015).

*i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej*³⁷³. Ocena programowa obejmuje ocenę jakości kształcenia na określonym kierunku studiów, poziomie i profilu kształcenia, natomiast ocena instytucjonalna obejmuje ocenę działalności podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni albo całej uczelni, w przypadku gdy uczelnia ta nie posiada podstawowej jednostki organizacyjnej prowadzącej co najmniej jeden kierunek.

³⁷³ Rozporządzenie z dnia 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej, Dz. U. z dnia 8 października 2014 r., poz.1356.

ROZDZIAŁ 5

MIEJSCE EDUKACJI SPOŁECZNEJ W PROGRAMACH FORMACJI POLITYCZNYCH

Edukacja i ideologia są ze sobą nierozdzielne. Każda szkoła, niezależnie czy jest ona publiczna czy niepubliczna, transmituje konkretny światopogląd. Szkoła jest miejscem, w którym ideologia jest odtwarzana, utrwalana i przekazywana kolejnym pokoleniom. „(...) realizuje je poprzez intensywne wychowanie polityczne nie tyle i nie przede wszystkim przez swe treści i intencjonalne ich interpretacje oraz nie przez zorganizowane formy wychowania politycznego. Jest to miejsce urabiania politycznego przez doświadczanie konfliktu światopoglądów nauczyciela, przez hierarchizm i autorytaryzm wewnętrzny, przez codzienne funkcjonowanie nauczyciela jako władzy, przez ćwiczenia w kolektywny rytm pracy zorganizowanej i w zarazem pozorowanie pracy”³⁷⁴. Prowadząc misję wychowania i nauczania, jest nierozdzielnie związana z organami władzy państwowej, odpowiedzialnymi za realizację polityki oświatowej. W literaturze zwracano często uwagę na konieczność współpracy między szkołą a organami władzy, które należy traktować jako partnerów. „Szkoła jest częścią procesu powstawania narodu. Nie może więc być w nim odosobniona. Potrzebuje naczelných organów władzy zarówno do określania jej zadań, jak i wspierania jej poczynań. Wiele problemów, jakim przyjdzie stawić czoła w przyszłości, to problemy przytłaczające. Można się z nimi uporać jedynie w rezultacie ścisłej współpracy pomiędzy szkołami a naczelnymi organami władzy”³⁷⁵.

J. Szczepański ujmując te kwestie następująco: „Działacze polityczni zwracają uwagę na funkcje polityczne oświaty i chcieliby, aby przekazywała ona przede wszystkim treści kształtujące pożądane postawy polityczne”³⁷⁶. Autor ten uważa „(...)”, że polityka państwa interesuje się nade wszystko organizacją instytucji i organizacją pracy oświatowej, mającymi skutki dla budżetu państwa”³⁷⁷.

A. Radziejewicz-Winnicki zwraca uwagę, iż oświata w Polsce potrzebuje działań modernizacyjnych, które mogą być utożsamiane z wprowadzaniem reform oświatowych. Przytacza opinię profesora Tadeusza Lewowickiego, który propaguje nową ideologię edukacyjną, a w polityce oświatowej kształtowanie nowych zasad polityki oraz celów i zadań edukacji, uwzględniających przesłanki ideologiczno-polityczne.

³⁷⁴ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, op. cit., s. 80.

³⁷⁵ P. Dalin, H-G. Rolff, B. Kleekamp, *Przyszłość szkolnictwa*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Program TERM FRSE, MEN, Warszawa 1997, s. 39.

³⁷⁶ J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989, s. 10.

³⁷⁷ *Ibidem*, s. 11.

Podkreśla również związek ideologii, polityki i edukacji: „W każdym z tych ogólnych podejść do reformowania oświaty dostrzec można instrumentalny charakter i podporządkowanie politycznie, bądź światopoglądowo itp. zorientowanej ideologii. Strategie reform są proponowane czy lansowane głównie przez polityków i administrację oświatową. <Ideologie pedagogiczne> dopisywane bywają na użytek strategów kierujących reformami (zmianami, pseudoreformami). Strategie przeplatają się z wybiegami taktycznymi, ideologie (lub namiastki ideologii) z doraźnymi korzyściami. Udział nauki i argumentacje z niej czerpane służą przede wszystkim legitymizacji działań polityczno – administracyjnych”³⁷⁸.

Partie polityczne w Polsce mają bardzo zbieżne stanowiska wobec edukacji. Niemalże wszystkie dostrzegają, że stanowi ona motor rozwoju gospodarczego i społecznego. Większość partii politycznych postuluje budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy. Dla niemalże wszystkich z nich, warunkiem rozwoju jest równy dostęp do edukacji. Platforma Obywatelska wykazuje większą orientację liberalną od pozostałych ugrupowań. W dokumencie programowym wskazuje na traktowanie edukacji jako domeny nakazowo – rozdzielczego systemu administracyjnego. Prawo i Sprawiedliwość wykazuje w swoim programie tendencje bliskie konserwatyzmowi. Z kolei SLD wykazuje typowe dla partii lewicowych dążenie do wyrównywania szans w edukacji dla osób najbiedniejszych. Już na wstępie deklaracji programowej czytamy, że równość szans życiowych uzależniona jest od zasobności rodziców.

W programach partii politycznych zasada równych szans, równego dostępu do kształcenia jest zasadą dominującą, ale należy pamiętać również o zasadzie drugiej, merytokratycznej. „Politykę edukacyjną porządkują dwie zasady: równego dostępu do kształcenia i zasada merytokratyczna – najlepsze kształcenie dla najzdolniejszych i najsilniej motywowanych”³⁷⁹. Wszystkie partie polityczne postulują konieczność zmian, konieczność reformy systemu edukacji, aby przezwyciężyć stan stagnacji. K. Denek tak ocenia reformy systemu edukacji: „Rozpoczęta od 1 września 1991 roku reforma systemu edukacji w Polsce zrodziła wiele pytań o jej celowość, zasadność przyjętych rozwiązań strukturalnych, teleologicznych, programowych, możliwości realizacyjnych. Wprowadzanie niektórych z jej elementów trwa znacznie dłużej, niż zakładano. Rekordy były przygotowania nowej matury.

³⁷⁸ T. Lewowicki, *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Socjologia wychowania*, t. XII, za A. Radzewicz–Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 21.

³⁷⁹ I. Białecki, *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 293.

Od 1994 roku jej założenia były zmieniane i dopracowywane przez kolejne ekipy. W jedenastym roku zobaczyliśmy wreszcie jej rezultaty. Trudno być z nich zadowolonym³⁸⁰.

Cz. Banach reformowanie systemu edukacji uznaje za trudne i kompleksowe wyzwanie, które powinno rozwiązywać problemy edukacyjne, zapewnić rozwój edukacji oraz zaspokoić aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych. Według niego, „Reforma wymaga szerokiej wiedzy na temat wyzwań, problemów, szans i zagrożeń oraz zapewnienia jedności komplementarnej projekcji i działań <odgórnych> i <oddolnych>. Dlatego powinna być przedmiotem dyskursu i konsensusu społecznego, ponad podziałami politycznymi i innymi³⁸¹.

Obowiązkiem parlamentu i rządu, środowisk lokalnych i wszystkich podmiotów polityki edukacyjnej jest stworzenie właściwego kształtu reform oświatowych i odpowiednich warunków, umożliwiających realizację tych reform. Wskazaniem dla polityków niech będą słowa Cz. Banacha: „Reforma systemu edukacji jest nadzieją i postępem, ale może być także regresem i dramatem. Jeśli prawdą jest twierdzenie niektórych czołowych naukowców w świecie, że wiek XXI będzie <stuleciem edukacji> i <edukacji przez całe życie>, a ona będzie decydować o realizacji idei <społeczeństwa wychowującego> - to trzeba dla przybliżenia tej wizji i praktyki działać mądrze, z wyobraźnią, odwagą i odpowiedzialnością³⁸².

T. Lewowicki krytycznie ocenia programy edukacyjne, formułowane przez partie polityczne. Jego zdaniem „W Polsce brakuje klarownych programów edukacyjnych, a w tych cząstkowych propozycjach, które formułowane są przez partie polityczne, dostrzec można daleko idące pomieszanie orientacji – partie mieniące się prawicowymi sięgają do haseł populistyczno-lewicowych, partie lewicowe głoszą hasła typowe dla prawicy (dotyczy to np. kwestii dostępności do oświaty, finansowania oświaty, opieki i wychowania i in.). W tej sytuacji problemy edukacji nie znajdują należnego miejsca i zrozumienia w publicznych dyskusjach o stanie państwa, w kampaniach przedwyborczych, w debatach społeczności lokalnych. Doświadczenia polskie są tu nader skromne w porównaniu z zagranicznymi. A przecież właśnie oświata powinna być jednym z obszarów szczególnej troski ze strony społeczeństwa i elit politycznych (czy tzw. klasy politycznej)³⁸³.

³⁸⁰ K. Denek, *Tocząca się reforma edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2008, s. 22.

³⁸¹ Cz. Banach, *Refleksje, konstatacje i wnioski na temat strategii reformy systemu edukacji*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkola w rozwoju*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 19.

³⁸² Ibidem, s. 27.

³⁸³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty – globalne wizje, europejskie doświadczenia, polskie zmagania*, [w:] A. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1997, s. 31.

Polityka oświatowa wprowadzająca reformy czy zmiany w systemie edukacji musi mieć właściwe miejsce w programach głównych sił politycznych. J. Kotasek pisze: „Żadna gruntowna reforma czy strategia stopniowych zmian, odnosząca się do całego systemu edukacji nie jest wyłącznie sprawą opracowania koncepcji i przygotowania planów wdrożenia. Jest to także globalne zagadnienie polityczne i ekonomiczne. Koncepcja reformy edukacji i jej wdrożenie zależy od tego, czy jest zaaprobowana przez główne siły polityczne danego kraju”³⁸⁴. Wykładnię polityki oświatowej, jej elementy i ważne obszary edukacji, wymagające działań oświatowych, zdaniem T. Lewowickiego, powinno prezentować państwo i inne podmioty życia politycznego i społecznego. Wskazuje on cztery obszary, wymagające sprecyzowania w programach polityki oświatowej: ogólna filozofia edukacyjna, zaniedbane pola edukacji, obszary oczekiwań wobec edukacji i zamierzenia perspektywiczne, kwestie uniwersalne i standaryzacyjne³⁸⁵.

Podsumowując rozważania na temat programów politycznych T. Lewowicki przytacza następującą definicję polityki oświatowej: „Polityka oświatowa określać ma zatem – powtórzmy - podstawowe idee, założenia i cele poczynań oświatowych. Wyznaczać powinna warunki funkcjonowania oświaty i wskazywać drogi osiągnięcia założonych celów. Powinna definiować zakresy praw i obowiązków państwa, instytucji i organizacji oraz obywateli”³⁸⁶.

W rozdziale tym przedstawiono programy edukacyjne, zawarte w programach wyborczych następujących formacji: socjaldemokratycznej, konserwatywno-narodowej i agrarystycznej. Analizie poddano programy wyborcze pięciu partii politycznych, które w analizowanym okresie rządziły samodzielnie lub w koalicji.

5.1. Formacja socjaldemokratyczna

W wyborach parlamentarnych w 1991 roku Sojusz Lewicy Demokratycznej swój program wyborczy zatytułował „Tak dalej być nie może!”. Zaproponował program społeczno-gospodarczy i społeczno-polityczny alternatywny wobec realizowanych, którego celem będzie rozwój i umocnienie demokracji, zmiany w polityce gospodarczej w kierunku zahamowania tendencji kryzysowych w polskiej gospodarce, zbudowanie społecznej gospodarki rynkowej, stworzenie polityki społecznej opartej na bezpieczeństwie socjalnym i sprawiedliwości społecznej oraz zagwarantowanie bezpieczeństwa i suwerenności państwa.

³⁸⁴ J. Kotasek, *Wizja rozwoju edukacji w erze postsocjalistycznej*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje...*, op.cit., s. 21.

³⁸⁵ T. Lewowicki, *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy...*, op. cit., s. 43-44.

³⁸⁶ Ibidem, s. 44.

W IV części programu: „Bezpieczeństwo socjalne i sprawiedliwość społeczna” omówiono kwestię reformy systemu edukacji i prawa młodzieży do równego startu. System edukacji narodowej winien odpowiadać wymogom współczesności, m.in. gwarantować bezpłatny i powszechny dostęp do oświaty i nauki w publicznych placówkach. Czytamy w nim: „Jesteśmy przeciwni komercjalizacji wykształcenia, co stanowi jeden z najdotkliwszych przejawów regresu społecznego. Będziemy zdecydowanie bronić powszechnego dostępu do oświaty. Młodzi ludzie nie mogą być osamotnieni w poszukiwaniu pracy po ukończeniu nauki”³⁸⁷. W programie akcentowano równy start życiowy i zawodowy, przeciwdziałanie bezrobociu młodzieży, zwiększenie szans na własne mieszkanie oraz inicjatywę i przedsiębiorczość młodych ludzi. Najzdolniejszym zapewniało przyśpieszenie awansu zawodowego i społecznego.

W programie dla Polski przed wyborami w **1993 roku** zatytułowanym „Tak dalej być nie musi: niech reformy służą ludziom”, zawartym w deklaracji wyborczej SLD wyraziło potrzebę wspólnej walki o³⁸⁸:

- państwo praworządne, demokratyczne i sprawne;
- zdrową, nowoczesną i efektywną gospodarkę;
- wykształcenie, pracę, bezpieczeństwo i godność dla społeczeństwa;
- suwerenną, otwartą i szanowaną w świecie Polskę.

W programie zawarto konieczność określenia zasad i minimalnego poziomu udziału państwa w zapewnieniu dostępu do oświaty oraz obowiązek państwa w zakresie realizacji prawa dzieci i młodzieży do nauki i bezpłatnego nauczania w przedszkolach, szkołach publicznych (podstawowych i średnich, w tym ogólnych i zawodowych), studiach stacjonarnych w państwowych szkołach wyższych. Znaczenie edukacji i podejście do oświaty określono w 40. punkcie programu o następującym brzmieniu: „Przy podejściu do spraw oświaty trzeba zdecydowanie przyjąć założenie, że edukacja jest dźwignią rozwoju narodu i rozwoju gospodarczego, zaś troska o oświatę kosztuje mniej niż jej brak, który nieuchronnie prowadzi do kulturowej, cywilizacyjnej i ekonomicznej izolacji we współczesnym świecie. Dokonujące się zmiany, w tym decentralizacja oświaty nie może stanowić formy pozbycia się problemu przez państwo, które zagwarantować musi w budżecie wzrost realnych nakładów na oświatę i naukę”³⁸⁹.

³⁸⁷ I. Słodkowska (red.), *Wybory 1991. Programy partii i ugrupowań politycznych*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2001, s. 253.

³⁸⁸ I. Słodkowska (red.), *Wybory 1993. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2001, s. 124-140.

³⁸⁹ Ibidem, s. 133-134.

Program wyborczy SLD w 1997 roku z hasłem „Dobre dziś – lepsze jutro” przyszłość edukacji określił jako „oświatę równych szans na europejskim poziomie”³⁹⁰. Jednym z głównych celów tego programu uczyniono edukacyjny awans młodzieży, który zapewniono przez wydłużenie od roku szkolnego 1999/2000 powszechnej nauki do 18 roku życia, budowę nowych szkół, sal gimnastycznych i innych obiektów sportowych, utworzenie wyższych szkół zawodowych, co najmniej dwóch nowych uniwersytetów, ułatwienia dla nauczycieli doksztalających się. Zawierał obietnicę realizacji następujących programów³⁹¹:

- **Równe szanse** (zwiększenie liczby stypendiów dla studentów z biednych rodzin, preferencyjne kredyty z możliwością częściowego umorzenia dla najlepszych absolwentów, stypendia dla najlepszych uczniów szkół średnich).
- **Komputer w każdej szkole** (w każdej szkole pracownia komputerowa, specjalne ulgi podatkowe dla osób i podmiotów gospodarczych finansujących ten program).
- **Mniej wkuwać – więcej rozumieć** (wdrożenie nowych programów nauczania, które zwiększają samodzielność ucznia i nauczyciela, rozwijają myślenie oraz redukują naukę pamięciową).
- **Europejska matura** (wprowadzenie zewnętrznych egzaminów maturalnych, które jednocześnie zastąpią egzaminy wstępne na wyższe uczelnie, polska matura ma mieć europejski certyfikat, który umożliwi studiowanie na zagranicznych uczelniach).

Oprócz zwiększenia dostępu do edukacji powyższe działania miały również ułatwić porozumiewanie się i konkurencyjność młodych Polaków w Europie. Innymi hasłami tego programu były: mniej biedy – zasobniejsza rodzina, więcej miejsc pracy, bezpieczne osiedla i ulice, sprawne, przyjazne i uczciwe państwo, dostatniejsza wieś i rolnictwo, łatwiejszy dostęp do mieszkań, duże szanse małych firm, Polska w Europejskiej Rodzinie.

W wyborach parlamentarnych w 2001 roku SLD - UP wystosował do społeczeństwa Manifest Programowy Sojuszu Lewicy Demokratycznej: „Nowy wiek - nowy Sojusz Lewicy Demokratycznej. SOCJALDEMOKRATYCZNY PROGRAM DLA POLSKI”, opracowany w grudniu 1999 roku. Manifest dokonywał analizy Polski u progu XXI wieku, wskazywał pozytywne i negatywne strony przeobrażeń, dokonanych w latach 90-tych.

W aspekcie edukacji stwierdzono, że został zamknięty dostęp dzieci wiejskich do dobrego wykształcenia, zwłaszcza wyższego, co grozi społeczną marginalizacją tych środowisk. Stąd też zadeklarowano, że młodym ludziom należy zapewnić równe szanse

³⁹⁰ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 1997. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2004, s. 119.

³⁹¹ Ibidem, s. 123-124.

rozwoju, w szczególności poprzez powszechny dostęp do bezpłatnej edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia, oraz upowszechnianie nowoczesnych technik dostępu do informacji. Zadeklarowano realizowanie programu nastawionego na podniesienie poziomu wykształcenia, w szczególności poprzez³⁹²:

- doprowadzenie do powszechnego i niezależnego od sytuacji materialnej dostępu młodzieży do szkolnictwa publicznego na wszystkich poziomach, usunięcie barier materialnych i edukacyjnych, uzależnienie dobrego wykształcenia wyłącznie od predyspozycji indywidualnych;
- upowszechnienie wychowania przedszkolnego;
- obniżenie wieku szkolnego do 6 lat;
- upowszechnienie i podniesienie poziomu kształcenia w zakresie informatyki i języków obcych;
- rozwój sieci szkół, zwłaszcza ponadgimnazjalnych;
- poprawę bazy dydaktycznej i wyposażenia tych szkół;
- rozwój systemu stypendiów uczniowskich;
- rozbudowę infrastruktury szkolnictwa wyższego poprzez zwiększenie nakładów, przy zachowaniu konstytucyjnej zasady bezpłatności studiów wyższych;
- rozwój sieci szkół wyższych, publicznych i prywatnych (kształcących zwłaszcza na poziomie licencjackim) w miastach średniej wielkości;
- rozwój systemu stypendiów dla niezamożnej młodzieży i upowszechnienie kredytów studenckich;
- poprawę położenia materialnego pracowników oświaty i szkolnictwa wyższego;
- poprawę uposażeń nauczycieli poprzez wzrost nakładów z budżetu centralnego i budżetów samorządowych przy powiązaniu płac z jakością pracy i podnoszeniem kwalifikacji;
- utrzymanie zatrudnienia w oświacie;
- rozwój systemów edukacji ustawicznej;
- przywrócenie w szkołach powszechnych zajęć pozalekcyjnych.

W Manifeście wyborczym **2005** roku Sojusz Lewicy Demokratycznej zadeklarował rozliczenie się po czterech latach sprawowania rządów z osiągnięć i porażek. Postawił

³⁹² www.prawicapolska.pl/wybory_programy_sldup.shtml (dostęp: 7.02.2013).

pytanie: „Czego potrzeba Polakom?”. Do potrzeb zaliczył: pracę, sprawiedliwe prawo i bezpieczeństwo, edukację i pewność jutra. Zdaniem SLD Polacy oczekują edukacji³⁹³:

- nowoczesnej, wielojęzycznej, cenionej w Unii Europejskiej;
- wolnej od dogmatów religijnych i ideologicznych;
- pozwalającej uczestniczyć w budowie społeczeństwa z informatyzowanego; korzystającego z Internetu i ogólnie dostępnych mediów;
- na dobrym poziomie w każdej gminie i małym miasteczku;
- w najszerszym zakresie bezpłatnej i wspieranej przez państwo;
- rozwoju nauki sponsorowanej ze środków publicznych i prywatnych, dzięki którym polska gospodarka i społeczeństwo jest prawdziwie nowoczesne.

Natomiast Deklaracja Wyborcza Sojuszu Lewicy Demokratycznej w wyborach 2005 roku pt. „Sprawiedliwość społeczna i praca” zawierała koncepcję edukacji: „NIE – dla dzielenia dzieci na biedne i bogate!”. Głosiła potrzebę:

- powrotu do bezpłatnych przedszkoli dla dzieci;
- bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych z języków obcych;
- systemu stypendialnego już dla uczniów szkół podstawowych;
- bezpłatnych posiłków w szkole dla dzieci z rodzin potrzebujących;
- stworzenia systemu opieki pozalekcyjnej dla dzieci;
- zwiększenia liczby godzin zajęć sportowo-rekreacyjnych dla wszystkich typów szkół;
- swobodnego i równoprawnego dostępu młodzieży do rynku pracy, w tym do zawodów korporacyjnych³⁹⁴.

SLD deklarowało również rozwój gospodarki opartej na wiedzy poprzez inwestowanie w edukację, wspieranie kształcenia ustawicznego, lepsze dostosowanie edukacji do potrzeb rynku oraz zwiększenie dostępności do Internetu (Internet dostępny w każdej szkole).

5.2. Formacja konserwatywno–narodowa

W ramach tej formacji analizie poddano programy wyborcze Akcji Wyborczej „Solidarność”, Prawa i Sprawiedliwości oraz Ligi Polskich Rodzin.

Akcja Wyborcza „Solidarność” powstała w czerwcu 1996 roku z inicjatywy NSZZ „Solidarność”. Skupiała kilkadziesiąt partii prawicowych, deklarując stworzenie formacji

³⁹³ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006, s. 148.

³⁹⁴ Ibidem, s. 151.

politycznej, która będzie bronić interesu narodowego i współpracować z NSZZ „Solidarność”. Stąd też uzasadnione jest przedstawienie koncepcji systemu edukacji zaoferowanej społeczeństwu przez NSZZ „Solidarność” w wyborach parlamentarnych 1991 i 1993 roku, zwłaszcza, że po wyborach parlamentarnych 1997 roku władzę przejęła koalicja AWS – UW, nazywana obozem postsolidarnościowym.

W **1991** roku program wyborczy zaprezentowała NSZZ „Solidarność” pod hasłem: „Solidarność dla ciebie”. Poszczególne części programu poświęcono: reformie gospodarczej, bezrobociu, ubezpieczeniom społecznym, ochronie zdrowia, warunkom pracy, ekologii (w miejscu pracy), mieszkalnictwu, edukacji i kulturze, rolnictwu, dekomunizacji i praworządności. Przedstawiono wizję powszechnej edukacji, która winna przygotować społeczeństwo do funkcjonowania w państwie demokratycznym i systemie gospodarki rynkowej. Zakres oddziaływania oświaty i pozycję nauczyciela ujęto w programie następująco: „Akcją oświatową powinny być objęte zarówno osoby dorosłe jak i młode pokolenie Polaków. Należy w tym celu wykorzystać zwłaszcza istniejący system szkolnictwa. Zasadniczej zmianie musi ulec pozycja społeczna, a zwłaszcza finansowa, zawodu nauczyciela. Wymaga to wprowadzenia nowych rozwiązań w funkcjonowaniu polskiej szkoły, takich, które przyciągną do pracy w oświacie ludzi wartościowych i kompetentnych”³⁹⁵.

W wyborach w **1993** roku NSZZ „Solidarność” tezy programu wyborczego przedstawiała pod hasłami: Łączy nas „Solidarność”, Polska dla ludzi – solidarność dla ciebie. Związek deklarował czynny udział w rozwiązywaniu problemów, które wskazał w 1991 roku. Wizja powszechnej edukacji nie uległa zmianie.

W wyborach parlamentarnych w **1997** roku Akcja Wyborcza „Solidarność” startowała pod hasłem wyborczym: *Zawsze Polska – wolność - rodzina!* Program wyborczy zawierał krytyczną ocenę reform koalicji SLD - PSL, w tym doprowadzenie do kryzysu m.in. w nauce i oświacie. W części programu zatytułowanej „Równe szanse dla wszystkich rodzin” zapowiedziano radykalną reformę edukacji, dostosowaną do współczesności i wyrównującą szanse startu młodzieży.

Kierunki reformowania systemu edukacji określono czynnościowo: „Upowszechnimy szkolnictwo średnie na terenie całego kraju, zreformujemy szkolnictwo zawodowe, unowocześnimy system kształcenia nauczycieli. Podniesiemy wyraźnie ich płace. Poprzez wprowadzenie bonów oświatowych i możliwość swobodnego wyboru szkoły przywrócimy

³⁹⁵ I. Słodkowska (red.), *Wybory 1991. Programy...*, op. cit., s. 189.

rodzicom prawo do decydowania o kierunku wychowania i kształcenia dzieci oraz umożliwimy rozwój różnych form szkolnictwa. Zwiększymy wydatki na edukację, zwłaszcza na wsi i w małych miastach”³⁹⁶.

Stwierdzono, że dobre wykształcenie jest najlepszą inwestycją w przyszłość. Obiecano również szerszą dostępność nauki w szkołach wyższych, wprowadzenie stypendiów i kredytów dla młodzieży z uboższych rodzin, a także zwiększenie wydatków na rozwój nauki.

W Planie dla Polski XXI wieku lider Akcji Wyborczej „Solidarność” ujął wizję edukacji następująco: „Przyjmujemy nowoczesną ustawę o edukacji narodowej, która dostosuje szkoły do potrzeb współczesności, pomoże wyrównać szanse startu naszej młodzieży ze wsi i z miast. Poprawimy sytuację nauczycieli. Wprowadzimy system stypendiów oraz kredytów, który pozwoli studiować młodzieży z rodzin najuboższych i zwiększy liczbę studentów”³⁹⁷.

Jak już wcześniej wspomniano w wyborach parlamentarnych 1997 roku zwyciężył obóz postsolidarnościowy, co oznaczało, że program wyborczy AWS, w tym koncepcja systemu edukacji, znalazły uznanie w polskim społeczeństwie.

W wyborach parlamentarnych 2001 roku Akcja Wyborcza „Solidarność” Prawicy przedstawiła program wyborczy, złożony z części: nowoczesny rynek pracy, edukacja nowego tysiąclecia, społeczeństwo informacyjne, współczesne armie, bezpieczne państwo.

Koncepcję edukacji nowego tysiąclecia oparto na uznaniu wykształcenia za najpoważniejszy kapitał Polski oraz budowaniu jej przyszłości poprzez inwestowanie w edukację, w tym edukację ekologiczną. W programie zawarto możliwość zapłaty za swoje wykształcenie, pod warunkiem zapewnienia dostępności wykształcenia. Zakres finansowania edukacji ujęto następująco: „Dlatego też środki publiczne powinny być przeznaczone na finansowanie edukacji dzieci z rodzin niezamożnych. Konieczne jest w szczególności większe zaangażowanie państwa w rozwój oświaty na terenach wiejskich. Uważamy, że każdy powinien mieć szansę zdobycia takiego wykształcenia, na jakie pozwala mu jego pracowitość i zdolności”³⁹⁸.

W 2001 roku nastąpił jednakże rozpad AWS. Przeobrażenia na prawicy spowodowały powstanie Prawa i Sprawiedliwości (PiS), Platformy Obywatelskiej (PO) i Ligi Polskich Rodzin (LPR). W następstwie wyborów 2001 roku dotychczas rządząca Akcja Wyborcza „Solidarność” w ogóle nie weszła do Sejmu, uzyskując 5,6 % (koalicja Akcja Wyborcza

³⁹⁶ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 1997. Partie...*, op. cit., s. 103-104.

³⁹⁷ Ibidem, s. 108.

³⁹⁸ www.prawicapolska.pl/wybory_programy_awsp.shtml (dostęp: 7.02.2013).

Solidarność Prawicy). Do Sejmu dostały się Platforma Obywatelska (12,68%), Prawo i Sprawiedliwość (9,50%), Liga Polskich Rodzin (7,87%).

Prawo i Sprawiedliwość, Przymierze Prawicy przed wyborami parlamentarnymi **2001** roku wydało Manifest Polityczny, wskazujący działania w celu oczyszczenia polityki, naprawy państwa, uzdrowienia samorządu, reformy finansów publicznych, zapewnienia równości szans, zagwarantowania bezpieczeństwa dla obywateli, walki z przestępczością, zniesienia barier rozwoju i znalezienia naszego miejsca w Europie³⁹⁹. Manifest ten nie zawierał propozycji działań w obszarze edukacji, oświaty i wychowania.

Program Prawa i Sprawiedliwości w **2005** roku „IV Rzeczypospolita – sprawiedliwość dla wszystkich” składał się z wprowadzenia i jedenastu rozdziałów. Edukacji poświęcono rozdział siódmy pod hasłem „Dobra edukacja i nauka – kluczem do sukcesu”. Wskazano w nim następujące zmiany, które są niezbędne w polskim systemie edukacji⁴⁰⁰:

- kształcenie kadry pedagogicznej na wysokim poziomie;
- objęcie maturą jak największej liczby uczniów;
- prowadzenie polityki wyrównywania szans;
- zacieśnienie współpracy szkolnictwa i środowisk gospodarczych;
- utrzymanie bezpłatnych studiów na uczelniach państwowych;
- dbałość o poziom szkolnictwa wyższego;
- zwiększenie skali finansowania badań naukowych.

W programie politycznym zapowiedziano reformę programową, która dostosuje programy nauczania do wymagań egzaminacyjnych, wprowadzenie obowiązkowego nauczania informatyki i języków obcych, zapewnienie uczniom podstawowej opieki medycznej i dożywiania, jawność wyników sprawdzianów i egzaminów, maksymalne ceny na podręczniki, uproszczenie struktury szkół zawodowych i unowocześnienie programów przysposabiających do zawodu. Zadeklarowano ustanowienie stypendiów rządowych dla absolwentów szkół średnich, chcących studiować na zagranicznych uczelniach.

Opowiedziano się także za zwiększeniem nauczycielom dodatków motywacyjnych oraz uzależnieniem ich od kompetencji i zaangażowania. Uznano również konieczność wprowadzenia zmian w szkolnictwie wyższym, aby podnieść jakość kształcenia. Najważniejszymi zadaniami uczyniono zwiększenie nakładów na szkoły wyższe, finansowanie przedsięwzięć naukowych z funduszy strukturalnych, przebudowę systemu

³⁹⁹ www.prawicapolska.pl/wybory_programy_pis.shtml (dostęp: 7.02.2013).

⁴⁰⁰ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie...*, op. cit., s. 130-131.

stowarzyszeń naukowych i instytutów pozauczelnianych, jawność przyznawania grantów i uzasadnień decyzji, merytoryczny mechanizm weryfikacji prac naukowych.

Bardzo mocno zaakcentowano oparcie systemu wychowawczego szkolnictwa na respektowaniu chrześcijańskich wartości oraz tysiącletniej tradycji narodu i państwa polskiego. Posumowanie koncepcji edukacji w programie politycznym PiS wyrażono następująco: „Twój wybór – lepsze szkoły i skuteczniejsze nauczanie. Wiemy, jak podźwignąć polskie szkolnictwo. Podniesiemy kwalifikacje nauczycieli i poprawimy poziom nauczania. Uczynimy szkołę bezpieczniejszą. Podwyższymy poziom kształcenia w małych ośrodkach. Na wyższych uczelniach będzie więcej młodzieży ze wsi. Nie zgodzimy się na wprowadzenie odpłatności za studia wyższe. Polskie szkoły wyższe będą na europejskim poziomie”⁴⁰¹.

W wyborach parlamentarnych **2001** roku Liga Polskich Rodzin startowała z programem solidaryzmu narodowego Ligi Polskich Rodzin, w którym postulowano głębokie reformy ustrojowe w państwie, wskazano działania mające na celu umocnienie gospodarki polskiej, jej rozwój i postęp cywilizacyjny, rozwój gospodarki żywnościowej i polskiego rolnictwa, rozwój budownictwa mieszkaniowego. Wyzwaniem politycznym uczyniono zagwarantowanie suwerenności państwa polskiego i sprzeciw wobec akcesji z Unią Europejską. Program wyraźnie skoncentrowany był wokół haseł: Polsce – niepodległość, Polakom – praca, chleb, mieszkanie. Kwestii edukacji nie sprecyzowano.

Ugrupowanie to w wyborach parlamentarnych w **2005** roku przedstawiło „Program gospodarczy trwałego rozwoju”, wykorzystujący naukę, wiedzę oraz zasoby przyrodnicze, zmierzający do samowystarczalności kraju dla niepodległej Polski i suwerennego narodu polskiego. Zawierał on preambułę oraz rozdziały: I - Państwo, naród; II – Człowiek, rodzina, społeczność, gmina; III – Polacy za granicą; IV – Polityka gospodarcza; V – Polityka finansów państwa; VI – Polityka rolna; VII – Polityka mieszkaniowa; VIII – Oświata, szkolnictwo wyższe, kultura; IX – Nauka, badania, rozwój; X – Bezpieczeństwo, praworządność; XI – Wyzwanie polityczne.

Koncepcja rozwoju edukacji zawierała następujące rozwiązania⁴⁰²:

- nakłady na edukację jako najlepsza inwestycja prorozwojowa i cywilizacyjna;
- bezpłatne, ogólnodostępne, obowiązkowe 12 – klasowe wykształcenie średnie ogólne lub zawodowe;

⁴⁰¹ Ibidem, s. 131.

⁴⁰² I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie...*, op. cit., s. 73.

- zwiększenie liczby uczących się w szkołach średnich i studiujących na wyższych uczelniach;
- zwiększenie wydatków ze środków publicznych działu: „Oświata i wychowanie” na każde uczące się dziecko;
- zwiększenie wydatków ze środków publicznych działu: „Szkolnictwo wyższe” na każdego studenta;
- nowe prorozwojowe kierunki studiów, zgodne z nową Strategią Rozwoju Polski;
- zwiększenie liczby studentów na kierunkach technicznych, dla geoenergetyki, przemysłu chemicznego, rolno - przetwórczego i obronności;
- zawarcie w programach nauczania kształcenia średniego i wyższego kwestii tożsamości narodowej, ciągłości kulturowej i pokoleniowej oraz wielowiekowej tradycji chrześcijańskiej Polski;
- kultywowanie w mediach publicznych moralnych wzorców zachowań i tradycji narodowo – etnicznych.

5.3. Formacja liberalna

W ramach tej formacji analizie poddano programy wyborcze Platformy Obywatelskiej oraz ze względu na tworzenie rządów koalicyjnych z PO również Polskiego Stronnictwa Ludowego.

Program **Platformy Obywatelskiej** był konsekwencją „Zobowiązania” wobec wyborców z 19 stycznia 2001 roku, które powoływało do życia tę formację polityczną. Stąd też PO skoncentrowało się w wyborach parlamentarnych **2001** roku w swoich pracach programowych na siedmiu zasadniczych punktach⁴⁰³:

- zmianie systemu podatkowego - radykalnej obniżce podatku dochodowego i wprowadzeniu jednolitej dla wszystkich stawki podatkowej w wys. 15%, z równoczesną likwidacją wszystkich ulg i kwoty wolnej od opodatkowania;
- naprawie systemu finansów publicznych;
- stworzeniu nowych miejsc pracy poprzez uwolnienie małej i średniej przedsiębiorczości od dyktatu biurokracji i złego prawa;
- wyrównaniu szans wsi i małych miast w stosunku do dużych aglomeracji miejskich w dostępie do kapitału, pomocy państwa , niezbywalnych dóbr cywilizacyjnych;

⁴⁰³ www.prawicapolska.pl/wybory_programy_po.shtml (dostęp: 7.02.2013).

- poprawie systemu opieki społecznej, tak by była kierowana do osób najbardziej potrzebujących, wobec których państwo ma niezbywalny obowiązek pomocy;
- działaniach na rzecz edukacji Polaków;
- uczynieniu systemu demokracji w Polsce bardziej zrozumiałym i bliższym obywatelowi.

Punkt szósty poświęcony edukacji doprecyzowano następująco: „(...) tylko wykształcone społeczeństwo jest w stanie przyjmować nowoczesne technologie i tym samym zapewnić sobie powodzenie we współczesnym świecie. Nasze propozycje dotyczą nie tylko szkolnictwa wyższego czy powszechnego, ale i nauki języków obcych i powszechności dostępu do Internetu”⁴⁰⁴.

Program Platformy Obywatelskiej został w **2005** roku uaktualniony. Propozycje w zakresie edukacji zawarto w części drugiej tzw. bloku społecznym obok pomocy społecznej, ochrony zdrowia i bezpieczeństwa. Polska wg PO ma być krajem ludzi wykształconych, w którym edukacja ma strategiczne znaczenie, wymaga wsparcia i zaangażowania państwa. Celem partii uczyniono stworzenie dobrego systemu edukacji, wyrównującego szanse, uczącego odpowiedzialności i umiejętności radzenia z wyzwaniami zmieniającego się świata.

Propozycje Platformy Obywatelskiej dotyczyły następujących kwestii⁴⁰⁵:

- powszechnego dostępu do edukacji (zapropnowano specjalny dodatek przedszkolny, dodatek edukacyjny zasilający budżety szkół i państwowy system stypendialny);
- obywatelskiej kontroli środków przeznaczonych na edukację (zapropnowano tworzenie rad szkolnych, nadzorujących wydatkowanie środków publicznych na oświatę oraz podążanie środków za uczniem, wprowadzenie bonu oświatowego);
- sprawnego przeprowadzenia kolejnych etapów reformy szkolnictwa powszechnego po analizie wyników reformy i wprowadzeniu koniecznych korekt;
- zapewnienia obiektywnego systemu standardów nauczania i ich kontroli, oderwanego od nacisków politycznych (zapropnowano wzmocnienie kompetencji kuratorów, wspieranie uspołecznienia szkół i upodmiotowienia rodziców, uelastycznienie programów nauczania, indywidualizowanie nauczania, likwidację „moločów szkolnych”);
- podniesienie atrakcyjności i prestiżu zawodu nauczyciela (zapropnowano wzrost wynagrodzeń, zróżnicowanie dodatków do pensji i promowanie nauczycieli

⁴⁰⁴ www.prawicapolska.pl/wybory_programy_po.shtml (dostęp: 7.02.2013).

⁴⁰⁵ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie...*, op. cit., s. 188-191.

szczególnie zdolnych, jak również premiowanie samorządów zwiększających wydatki na edukację);

- racjonalizację systemu egzaminów (zwrócono uwagę na konieczność perfekcyjnego przygotowania w jednym roku nowych egzaminów dla trzech roczników młodzieży, przyjazną dla uczniów i szkoły weryfikację wiedzy uczniów w postaci egzaminów; zaproponowano skupienie społeczności lokalnych wokół szkół, które mogą stać się centrami cywilizacyjnymi, zwłaszcza na wsi i małych miasteczkach);
- powszechną dostępność i wysoki standard studiów wyższych (zaproponowano zrównanie praw i obowiązków uczelni, wprowadzenie obiektywnej kontroli poziomu kształcenia, bezpłatność studiów dziennych, odpłatność innych form kształcenia, system pożyczek i kredytów dla studentów, debatę na temat zasad finansowania szkół wyższych, państwowy system stypendialny dla studentów z terenów uboższych);
- racjonalny system badań naukowych (zaproponowano gruntowne poprawki ustaw o KBN i PAN, zreformowanie systemu finansowania badań naukowych, wspieranie działalności gospodarczej, opartej na zaawansowanych technologiach);
- stworzenie w ramach polityki edukacyjnej programów o statusie narodowym.

Zaproponowano następujące Narodowe Programy Edukacyjne: Narodowy Program Nauki Języków Obcych (absolwent szkoły średniej zna dobrze przynajmniej jeden język obcy, a szkoły wyższej co najmniej dwa), Narodowy Program Informatyczny (zapewnienie dostępu do Internetu, bezpłatnych programów edukacyjnych i baz danych, uzyskanie przez maturzystów i osoby w wieku pozaszkolnym Europejskiego Komputerowego Prawa Jazdy), Narodowy Program „Samodzielność i wiedza” (kształtowanie umiejętności niezbędnych w życiu: z podstaw ekonomii, technik negocjacyjnych, pracy w zespole, technik poszukiwania pracy, autoprezentacji, posługiwania się komputerem, prowadzenia samochodu, przekonanie o konieczności dokończenia lub przekwalifikowywania się), Projekt Narodowy Uniwersytet Otwarty w Polsce (utworzony na bazie konsorcjum szkół akademickich oraz np. TP S.A, Telewizji Polskiej S.A.), Narodowy Program Ratowania Infrastruktury Uczelni i Szkół (dofinansowanie modernizacji infrastruktury oświatowej, nieodpłatne udostępnianie placówkom oświatowym terenów pod nowe obiekty), Narodowy Program Ujawniania zdolności młodzieży i wspomagania jej rozwoju (komisja kuratorska tworzy listę uczniów szczególnie uzdolnionych po analizie osiągnięć w celu przyznania stypendiów na kontynuowanie nauki oraz przyjmowania do szkół wyższego szczebla na specjalnych zasadach).

W wyborach parlamentarnych w **1991** roku Polskie Stronnictwo Ludowe w Odezwie Wyborczej zwróciło uwagę na zaniedbania w szkolnictwie, które doprowadziły do niższego poziomu wykształcenia polskiej wsi w porównaniu z miastem. PSL opowiedziało się za zapewnieniem powszechnego dostępu do nauki. Program partia prezentowała pod nazwą „Polskie Stronnictwo Ludowe wobec najważniejszych problemów kraju”.

Realizacja programu miała umocnić suwerenność i praworządność Państwa, zapewnić demokrację parlamentarną i gospodarkę rynkową, rozwój gospodarki i walkę z kryzysem oraz skuteczną politykę społeczną. Jednym z głównych celów polityki społecznej jest dostęp każdego obywatela do bezpłatnego kształcenia. Mocno zaakcentowano konieczność ochrony potencjału intelektualnego, szczególnie specjalistów nauk technicznych, ekonomistów i organizatorów produkcji. Czytamy w nim: „Nie wolno zatem dopuścić do dalszej degradacji tych zawodów. Bez wykształconej i patriotycznej inteligencji staniemy się narodem niezdolnym do kierowania własnym losem”⁴⁰⁶.

Deklaracja ideowa PSL w wyborach w **1993** roku wskazywała źródła ruchu ludowego, jego dziedzictwo, ideologię i dążenia. III Kongres Polskiego Stronnictwa Ludowego opracował Program rozwoju rolnictwa i wsi, sformułował ocenę stanu kraju i stanowisko PSL wobec następujących problemów państwa m.in.: najważniejszych błędów dotychczasowej polityki, obrony zagrożonej demokracji, odbudowy wzrostu gospodarczego, bezrobocia, polityki pieniężnej i oddłużania przedsiębiorstw, stosunku do prywatyzacji, gospodarki rolnej, współpracy Polski ze światem⁴⁰⁷.

W dokumentach tych skoncentrowano się na zagadnieniach gospodarczych i politycznych. Nie zawierały one szczegółowych rozwiązań w zakresie edukacji. V Kongres PSL przed wyborami parlamentarnymi w **1997** roku przyjął obszerny Program społeczny PSL omawiający kwestię rozwoju demograficznego Polski, bezrobocia, ubóstwa, wyżywienia, ochrony zdrowia, ubezpieczeń społecznych, budownictwa mieszkaniowego, patologii społecznej, abnegacji społecznej, kultury i tolerancji. Ponadto określono stanowisko PSL w zakresie polityki regionalnej i organizacji terytorialnej kraju, polityki zagranicznej, bezpieczeństwa państwa i obywateli, polityki kulturalnej, ochrony środowiska oraz politykę PSL wobec wsi i rolnictwa. Wiele miejsca poświęcono systemowi edukacyjnemu państwa. Za zadanie priorytetowe uznano rozwój oświaty i nauki. Wskazano oświatę jako doniosłą wartość w rozwoju człowieka i jej rolę szczególną w społeczeństwie i państwie. Krytycznie oceniono stan edukacji oraz funkcjonowanie systemu oświaty i nauki, brak programu rozwoju

⁴⁰⁶ I. Słodkowska, (red.), *Wybory 1991. Programy...*, op. cit., s. 99.

⁴⁰⁷ I. Słodkowska, (red.), *Wybory 1993. Partie...*, op. cit., s. 151-177.

edukacji narodowej i środków przeznaczanych z budżetu na edukację. Krytyce poddano również formy odpłatnych studiów, likwidację szkół wiejskich, placówek oświatowo-kulturalnych na wsi, likwidację części internatów, pogłębianie różnic edukacyjnych między dziećmi z miast i wsi, poziom opieki socjalnej i zdrowotnej, brak dostosowania szkół do nowej rzeczywistości – demokratycznego społeczeństwa i gospodarki rynkowej. Stąd też zaakcentowano potrzebę reformy całego systemu edukacji i nauki.

Program zawierał przekonanie, że „polityka oświatowa powinna stanowić jeden z głównych elementów polityki społecznej państwa, a zapewnienie powszechnej dostępności do szkół wszystkich szczebli jest jej podstawowym obowiązkiem i zadaniem. Wykształcenie winno stanowić podstawę wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka i jego wartości społecznej, zasadniczy instrument rozwoju i unowocześnienia gospodarki oraz umacniania państwa⁴⁰⁸”.

Oprócz powszechnej dostępności program zawierał także ideę bezpłatnego nauczania w szkołach publicznych na wszystkich poziomach oraz szczególnej opieki nad młodzieżą z ubogich rodzin lub z prowincji, w tym różne formy pomocy materialnej – stypendia, kredyty, ulgi podatkowe. Zdaniem działaczy PSL projekty reform powinny uwzględniać następujące zasady⁴⁰⁹:

- drożności systemu edukacyjnego,
- jednolitości programowej,
- obowiązkowości kształcenia: obowiązek szkolny w zakresie szkoły podstawowej i dokończanie do 18 roku życia,
- powszechności (demokratyczności) szkoły,
- neutralności ideologicznej szkoły,
- współistnienia form edukacji publicznej, prywatnej i samorządowej, przy czym komercjalizacja oświaty nie może być barierą rozwoju i awansu.

Podstawowym zadaniem jest więc zreformowanie całego systemu edukacyjnego w oparciu o ww. zasady oraz zapewnienie w budżecie odpowiednich środków finansowych na realizację reform, a także wzrost wydatków na edukację w sektorze prywatnym i samorządowym. Opowiedziano się za radykalną poprawą poziomu finansowania edukacji i nauki z budżetu. Efektem wprowadzanych reform będzie wg PSL: poprawa funkcjonowania systemu edukacji, poprawa powszechności polskiej szkoły, dostosowanie polskiej szkoły do potrzeb i aspiracji społeczeństwa, przyspieszenie rozwoju społecznego i cywilizacyjnego,

⁴⁰⁸ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 1997. Partie...*, op. cit., s. 186.

⁴⁰⁹ Ibidem, s. 188-189.

postęp gospodarczy, zmniejszenie dysproporcji względem krajów zachodnioeuropejskich, wreszcie szansa dla Polski w procesie integracji z Unią Europejską.

W kwietniu 2001 roku PSL w swoim Programie społeczno-gospodarczym „Czas na zmianę...” zapowiedziało, skoncentrowanie się na następujących zagadnieniach: skutkach gospodarczych rządów koalicji AWS – UW, podstawach społecznej gospodarki rynkowej, koniecznych zmianach w strukturze gospodarki, prywatyzacji, polityce w stosunku do kapitału zagranicznego, reprivatyzacji, eksporcie i zmniejszeniu deficytu w handlu zagranicznym jako podstawach rozwoju gospodarczego, poprawie warunków funkcjonowania przedsiębiorstw (rozwoju małych i średnich firm), polityce regionalnej, integracji z Unią Europejską, przewycięzeniu zapaści rolnictwa, przełamaniu kryzysu w budownictwie mieszkaniowym, zmniejszeniu bezrobocia, stabilizacji systemu podatkowego, reformie administracyjnej, oświaty, zdrowia i emerytalnej, polityce budżetowej, polityce monetarnej NBP, zrjonalizowaniu administracji państwowej⁴¹⁰.

Edukacja, jako jeden z priorytetów polityki regionalnej, wg PSL może prowadzić do zmniejszania różnic regionalnych. Znalazło to odzwierciedlenie w następującym fragmencie programu: „Równoległym zadaniem powinno być inwestowanie w edukację. Wzrost skali i jakości kształcenia młodzieży, zwiększenie dostępności do szkół ponadpodstawowych i wyższych dla młodzieży wiejskiej i z regionów zaniedbanych będzie najbardziej efektywną płaszczyzną polityki regionalnej zorientowanej na walkę z pogłębianiem się różnic regionalnych. Jednocześnie zadaniem politycznym i społeczno-wychowawczym jest dążenie do wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży tych obszarów”⁴¹¹.

PSL postulowało ponadto zwiększenie nakładów na edukację do 6% PKB, co pozwoli osiągnąć średni poziom europejski, przeprowadzenie reformy edukacji w celu likwidowania podziałów uczniów wg pochodzenia społecznego lub miejsca zamieszkania oraz stworzenia warunków do rozwoju edukacji. W związku z tym PSL wysunął w swoim programie społeczno-gospodarczym następujące postulaty⁴¹²:

- zapewnienie, zgodnie z Konstytucją, bezpłatnego nauczania;
- wprowadzenie powszechnego choć nieobowiązkowego wychowania przedszkolnego i tworzenie "zerówki" dla 5 – latków;
- obniżenie wieku rozpoczynania nauki w klasie pierwszej (od 6 lat);

⁴¹⁰ www.prawicapolska.pl/wybory_programy_psl.shtml (dostęp: 7.02.2013).

⁴¹¹ Ibidem.

⁴¹² Ibidem.

- zmianę programów nauczania na takie, które wykształcą młodych ludzi rozumiejących rzeczywistość i potrafiących samodzielnie myśleć, posługujących się techniką komputerową i znających języki obce;
- zwiększenie funkcji opiekuńczej szkoły przez rozszerzenie zakresu zajęć pozalekcyjnych i świetlicowych, spójność programów wychowawczych, działania profilaktyczne szkoły w celu uczynienia jej bezpieczną, integracja w procesie wychowania rodziców, organizacji pozarządowych i Kościoła, przeciwdziałanie upowszechnianiu w mediach negatywnych wzorców zachowań, wprowadzenie dożywiania za pomocą bonów żywnościowych;
- poprawę sytuacji materialnej i statusu społecznego nauczycieli;
- zapewnienie młodzieży dostępu do szkół wyższych przez system pomocy materialnej (pożyczki, zapomogi, itp.) oraz powszechny system stypendialny (powszechny Fundusz Stypendialny);
- zahamowanie likwidacji szkół na wsi;
- powrotu do dawnego usytuowania szkół leśnych, artystycznych i rolniczych, gdyż samorządy powiatowe nie utrzymują ich na odpowiednim poziomie;
- stworzenie nowoczesnego systemu edukacji ustawicznej na odległość dla młodzieży i dorosłych, tak jak w większości krajów UE.

Szczegółowe programy, dotyczące poprawy sytuacji w podstawowych sferach życia społecznego (zdrowia, ochrony środowiska naturalnego, edukacji, kultury, bezpieczeństwa publicznego), PSL zawarło w Programie Społeczno-Gospodarczym Polskiego Stronnictwa Ludowego, przedstawionym na VIII Kongresie PSL 23 października **2004** roku. Program ten dokonywał krytycznej oceny okresu transformacji systemowej oraz proponował szereg działań i rozwiązań. Zamierzenia programowe dotyczące edukacji zawarte zostały w obszarze: „Wyrównywanie szans”.

PSL zaproponował aktywną politykę społeczną, która zapewni powszechnie dostępną edukację, priorytet dla nauki i postępu technicznego, pełną opiekę medyczną, inwestowanie w młodzież oraz równość praw kobiet i mężczyzn.

Znaczenie edukacji i wiedzy ujęto w następującym fragmencie programu: „Edukacja i związana z nią wiedza są dzisiaj podstawowymi środkami rozwoju człowieka i społeczeństwa, warunkiem likwidacji zjawisk ubóstwa i społecznego wykluczenia. Wykształcone społeczeństwo jest bardziej otwarte na zmiany, postęp cywilizacyjny, lepiej rozumie granice tolerancji, wolności, demokracji, ale też odpowiedzialności. Ruch ludowy od

zarania swoich dziejów poprzez edukację upatrywał możliwości awansu społecznego i zawodowego i wyrównywania szans rozwojowych”⁴¹³.

Powszechnie dostępna edukacja zostanie zrealizowana zdaniem PSL poprzez⁴¹⁴:

- ustabilizowanie systemu finansowania oświaty;
- bezpłatne nauczanie na wszystkich szczeblach kształcenia;
- powstrzymanie i odwrócenie procesów likwidacji szkół i przedszkoli na wsi oraz obniżania subwencji i dotacji z budżetu państwa;
- wdrożenie systemu powszechnego wychowania przedszkolnego;
- stworzenie ze szkół wiejskich ośrodków życia kulturalnego, społecznego oraz upowszechniania przedsiębiorczości;
- podniesienie poziomu nauczania podstawowego i średniego;
- powszechną sieć oświaty dorosłych, w tym Uniwersytety Ludowe;
- uruchamianie centrów kształcenia na odległość;
- różnorodność form kształcenia językowego;
- podjęcie działań na rzecz uznawania dyplomów i okresów studiów przez uczelnie i szkoły różnych państw członkowskich UE;
- wzmocnienie wychowawczej funkcji szkoły, wprowadzenie modelu organizacyjnego szkoły, pracującej z uczniami najbardziej uzdolnionymi i opóźnionymi;
- wprowadzenie w większym zakresie pomocy materialnej w formie systemu dożywiania, bonów żywnościowych, dotacji do internatów, opieki medycznej pielęgniarek środowiskowych;
- rozwijanie i upowszechnianie w ramach strategii edukacyjnej współpracy szkoły z instytucjami środowiskowymi;
- poszerzenie zakresu programów „Internet w każdej szkole” i „Edukacja na rzecz integracji”;
- podniesienie kwalifikacji i zarobków nauczycieli;
- uproszczenie procedur awansu zawodowego, promowanie finansowo nauczycieli zaangażowanych w pracę zawodową, działalność społeczną i proces doskonalenia zawodowego;
- wsparcie finansowe i organizacyjne tych organizacji pozarządowych, które podejmują inicjatywy edukacyjne.

⁴¹³ *Program społeczno-gospodarczy PSL*, Warszawa 2004, s. 8, [http:// www.psl.org.pl](http://www.psl.org.pl) (dostęp: 7.02.2013).

⁴¹⁴ *Ibidem*, s. 8-9.

W programie bardzo mocno podkreślono tworzenie warunków rozwoju młodzieży, przede wszystkim zapewnienie jej indywidualnego dostępu do wiedzy i informacji. Stąd też zaproponowano upowszechnienie systemu nauczania na odległość przez telewizję i Internet, wymiany integracyjne młodzieży, a także zagraniczne praktyki szkolne i zawodowe. System edukacji musi krzewić wartości społeczne, idee patriotyzmu, potrzeby przynależności, poczucie narodowej tożsamości i dumy z historii państwa polskiego i polskiego ruchu ludowego. Państwo musi stworzyć warunki do zatrudniania młodych ludzi w kraju, wspierać organizacje młodzieżowe, inicjatywy solidarnościowe wobec nieszczęść oraz objąć mecenatem kulturę fizyczną i sport.

Widząc ogromne znaczenie kultury fizycznej i sportu w przeciwdziałaniu patologiom społecznym, podnoszeniu zdrowotności społeczeństwa i pełnieniu funkcji wychowawczej PSL zaproponowało przyspieszenie realizacji programu „Sala gimnastyczna w każdej gminie”, wprowadzenie mechanizmów sprzyjających uprawianiu sportu najbliżej miejsca zamieszkania (szkoła, wieś, ulica, dzielnica) bezpłatnie lub za opłatą symboliczną, utrzymywanie środka specjalnego na inwestycje sportowe w postaci dopłat do zakładów Totalizatora Sportowego, udzielanie skutecznej pomocy talentom sportowym, szczególnie ze wsi i małych miast, tworzenie internatów sportowych i wiodących klubów sportowych w środowisku wiejskim oraz wspieranie ich finansowo, uchwalenie narodowego planu rozwoju kultury fizycznej i sportu oraz realizacja we współpracy z samorządami wszystkich szczebli⁴¹⁵.

W polskiej szkole ponadto należy w systemie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych uwzględnić działalność kulturalną. Koniecznością jest wspieranie działalności kulturalnej i twórczości młodzieży, szczególnie z małych miejscowości oraz rozwój talentów młodych ludzi. Powszechna edukacja kulturalna zdaniem PSL ochroni kulturę przed degradacją i ukształtuje tożsamość narodową.

Program wyborczy PSL, przedstawiony wyborcom w wyborach parlamentarnych **2005** roku zakładał⁴¹⁶:

- wyrównywanie szans rozwojowych i troskę o najsłabszych;
- zwiększenie bezpieczeństwa obywateli, przywrócenie wiary w państwo i prawo;
- tworzenie nowych miejsc pracy, jasne reguły w gospodarce;
- trwałą i spójną politykę rolną;
- niwelowanie różnic w rozwoju regionów Polski, ekologia, kultura i sport;

⁴¹⁵ Ibidem, s. 19.

⁴¹⁶ I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), *Wybory 2005. Partie...*, op. cit., s. 232-242.

- godne miejsce Polski na arenie międzynarodowej.

Edukację w tym programie uznano za podstawowy środek rozwoju oraz warunków likwidacji ubóstwa i wykluczenia społecznego. Konstytucyjna zasada bezpłatnego nauczania winna być zdaniem PSL respektowana na wszystkich szczeblach kształcenia. Opowiedziano się za wdrożeniem powszechnego systemu wychowania przedszkolnego, pozostawieniem jak największej liczby szkół na wsi, wprowadzeniem i upowszechnieniem kształcenia ustawicznego i kształcenia na odległość, wprowadzeniem pomocy materialnej dla uczniów ubogich rodzin, wsparciem w ramach Powszechnego Funduszu Stypendialnego, poszerzeniem zakresu programów „Internet w szkole”, „Edukacja na rzecz integracji”⁴¹⁷.

Przedstawiona powyżej analiza programów wyborczych tych partii, które w badanym okresie wdrażały proponowane przez siebie rozwiązania w zakresie polityki oświatowej, rządząc samodzielnie lub w koalicji, wykazuje, że problematykę edukacji każda partia uznawała za bardzo ważną i poświęcała jej sporo uwagi. Edukacja musi być w centrum zainteresowania polityków, gdyż dobrze wykształcone i wychowane młode pokolenie, posiadające kwalifikacje i kompetencje niezbędne w nowoczesnej rzeczywistości jest gwarantem dobrze rozwijającego się społeczeństwa, efektywnej gospodarki i poprawy jakości życia.

M.J. Szymański określa związki edukacji i polityki następująco: „Lata transformacji ustrojowej przyniosły bogate doświadczenia w zakresie układania nowych relacji między instytucjami systemu oświaty a światem polityki. Choć ogólny kierunek zmian w szkolnictwie uzyskuje aprobatę przeważającej części społeczeństwa, dalecy jesteśmy od zachwyty nad przebiegiem zmian w edukacji i aktualną kondycją szkolnictwa. W ciągu ostatnich lat nie brak było w oświacie porażek i rozczarowań, a także niespełnionych obietnic kolejnych ministrów”⁴¹⁸.

Kampanie wyborcze z wielką uwagą śledzą uczestnicy procesu edukacyjnego: nauczyciele, rodzice, a nawet uczniowie. Wyniki wyborów są też niezwykle ważne dla instytucji, realizujących politykę oświatową. Znaczenie tych kwestii M.J. Szymański ujmuje w takich pytaniach: „Jaki jest stosunek partii politycznych do aktualnych kwestii edukacyjnych? Czy w przypadku wygrania wyborów zamierzają kontynuować reformę

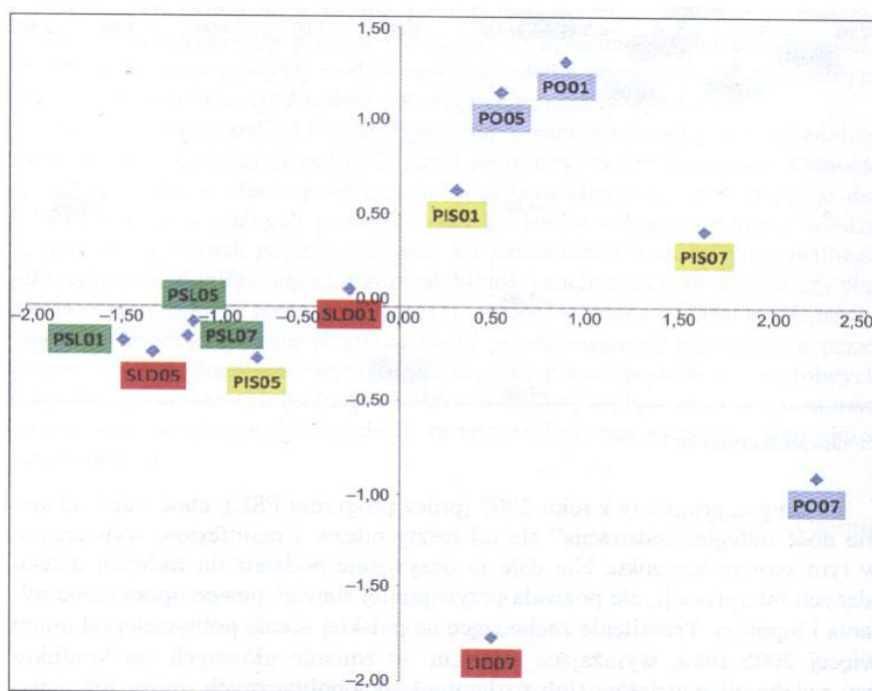
⁴¹⁷ Ibidem, s. 233.

⁴¹⁸ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 162.

systemu edukacji? Jeśli reforma wymaga korekt, na czym powinny one polegać? I wreszcie: jakie priorytety edukacyjne mają najbardziej liczące się w naszym kraju siły polityczne?”⁴¹⁹.

Jako ciekawą analizę porównawczą programów wyborczych przedstawiono je w przestrzeni współzawodnictwa politycznego. Wyniki analizy programów wyborczych partii politycznych w latach 2001-2007 zaprezentowano na rysunkach 5.1. i 5.2.

Rys. 5.1. Programy wyborcze w przestrzeni współzawodnictwa politycznego w latach 2001-2007 (jeden kolor dla programów tej samej partii w kampaniach wyborczych)



Źródło: Polskie Generalne Studium Wyborcze 2001, 2005, 2007, [w:] I. Słodkowska, M. Dołbakowska, *Wybory 2007. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2011, s. 23.

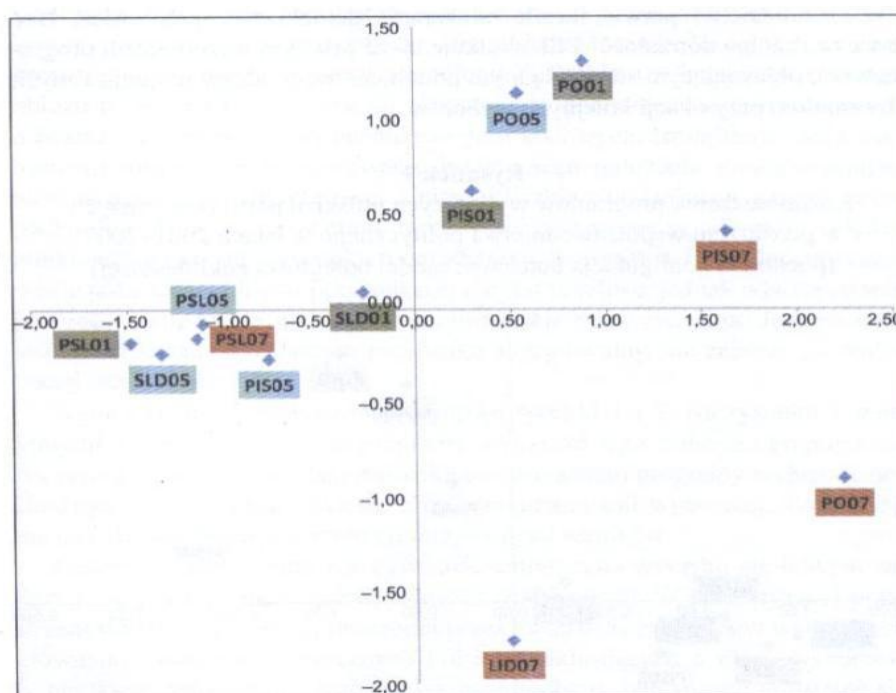
Na rysunkach przedstawiono bardzo duże zróżnicowanie programów wyborczych poszczególnych partii politycznych, jak również odmienność propozycji programowych w poszczególnych kampaniach wyborczych. Analiza przestrzeni współzawodnictwa politycznego pozwala wskazać pewną spójność programową Polskiego Stronnictwa Ludowego, które w kolejnych kampaniach wyborczych proponuje konsekwentnie podobne rozwiązania.

Propozycjami z obszaru edukacji, które ujęto w programach wyborczych najczęściej są: wyrównywanie szans młodzieży, zapewnienie równego i powszechnego dostępu do systemu szkolnego, demokratyzacja i uspołecznienie szkoły, zwiększenie nakładów na edukację.

⁴¹⁹ Ibidem, s. 162.

Oznacza to, że politycy chcą mieć wpływ na edukację, co szczególnie widoczne jest po dojściu do władzy. T. Lewowicki wysunął tezę o narzucaniu edukacji języka polityki. „Edukacja zawsze była poddawana naciskom ze strony elit władzy, ze strony polityków. Szczególnie obowiązkowa edukacja szkolna pozostawała i pozostaje pod wpływem zawirowań politycznych. Zmiana ustrojowa i ostatnie zmiany układu sił politycznych znajdują odbicie w treściach kształcenia i wychowania, w lansowanych ideach, w ocenach historycznych i współczesnych faktów, zjawisk i procesów”⁴²⁰.

Rys. 5.2. Programy wyborcze w przestrzeni współzawodnictwa politycznego w latach 2001-2007 (jeden kolor dla programów z tej samej kampanii wyborczej)



Źródło: Polskie Generalne Studium Wyborcze 2001, 2005, 2007, [w:] *Wybory 2007. Partie i ich programy*, op. cit., s. 24.

Podsumowaniem przeglądu koncepcji systemu edukacji w programach politycznych znaczących partii politycznych niech będzie zestawienie najważniejszych zasad, na których winna opierać się polityka oświatowa demokratycznej władzy państwowej⁴²¹:

- racjonalne uzasadnienie zmiany edukacyjnej oraz kreowanie otwartego społeczeństwa;

⁴²⁰ T. Lewowicki, *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*, [w:] T. Lewowicki (red.), „Gorące” problemy edukacji w Polsce, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007, s. 47.

⁴²¹ J. Gnitecki, *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce* [w:] T. Lewowicki (red.), „Gorące” problemy edukacji..., op. cit., s. 69-70.

- zdecentralizowanie struktury systemu oświatowego, brak instytucji wychowania kreującej jedynie słuszną ideologię partyjną;
- oparcie systemu oświatowego i modelu kształcenia na naukowych podstawach;
- preferowanie szkoły otwartej, elastycznej, nastawionej na rozwój uczniów;
- duża autonomia programowo-metodyczna i organizacyjna szkoły;
- antyideologiczny, antyfundamentalny i otwarty charakter edukacji szkolnej;
- młodzież, rodzice i nauczyciele są autentycznymi uczestnikami i podmiotami edukacji;
- kreowana jest różnorodność oferty edukacyjnej szkoły;
- w edukacji preferowany jest umysł otwarty;
- rozwijane są kompetencje, umiejętność, przedsiębiorczość i twórczość uczniów;
- wiedza, kompetencje i umiejętności są wartościami społecznymi;
- realizowane są zróżnicowane formy interaktywności w edukacji szkolnej;
- młodzież jest nastawiona na stymulowanie i wspieranie własnego rozwoju;
- u podstaw edukacji znajduje się zrównoważenie, uspołnienie, transfer i partycypacja.

R. Pachociński stworzenie modelu oświaty, w którym szkoły zaspokajają potrzeby społeczne, upatruje w: „1) konieczności zmian w administrowaniu szkołą (decentralizacja i większa autonomia szkoły); 2) metodach nauczania (odejściu od kształcenia pamięci na rzecz promowania wyższych umiejętności poznawczych); 3) lepszych strategiach oceny skuteczności szkoły, w podniesieniu standardów edukacyjnych; 4) lepszym doborze treści programów nauczania”⁴²².

⁴²² R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa 1999, s. 72.

Rozdział 6

OBRAZ SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ NA PROGU XXI WIEKU

Edukacja to ważna część życia społecznego, odgrywająca w nim bardzo dużą rolę. Podstawowym jej zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie, przekazanie wiedzy o zmieniającym się bardzo szybko świecie oraz ukształtowanie umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie, społeczeństwie informacyjnym i gospodarce opartej na wiedzy. W zakresie nauczania zadaniem szkoły jest również rozwój sprawności intelektualnych i zainteresowań, wykształcenie umiejętności skutecznego porozumiewania się, poszukiwania, selekcjonowania i przetwarzania informacji, współdziałania w grupie, rozwiązywania problemów, posługiwania się technologią informatyczną, planowania i organizowania procesu samodzielnego uczenia się.

Obowiązkiem szkoły w obszarze wychowania i opieki jest uczenie samodzielności i wytrwałości w osiąganiu życiowych celów, kształtowanie postaw patriotycznych i proekologicznych, odpowiedzialności za swoje czyny, szacunku dla wspólnego dobra, dla wartości, poglądów i opinii innych ludzi, przygotowanie do życia w rodzinie oraz rozwijanie świadomości przynależności do narodu, grupy, społeczności lokalnej. Szkoła jest miejscem, w którym następuje przygotowanie młodych ludzi do wypełniania różnych ról społecznych, integrowanie wokół norm i reguł obowiązujących w społeczeństwie, nawiązywanie różnorodnych kontaktów społecznych, uczestniczenie w tworzeniu kultury, rozrywki i rekreacji.

Podstawą funkcjonowania systemu edukacji w Polsce jest Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Prawo do nauki zagwarantowane jest także w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturowych, Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 1950 roku, Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z tą ustawą system oświaty stanowią instytucje przedstawione na rysunku 6.1.

Rys. 6.1. Instytucje systemu oświaty w Polsce



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

W szkołach mogą być tworzone oddziały międzynarodowe, realizujące programy matury międzynarodowej oraz szkoły sportowe. W systemie oświatowym funkcjonują również szkoły specjalne lub oddziały dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie

kształcenia specjalnego (szkoły dla niewidomych, niesłyszących, upośledzonych umysłowo), szkoły z oddziałami integracyjnymi (uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami) oraz szkoły dwujęzyczne lub z oddziałami dwujęzycznymi (nauczanie prowadzone jest w dwóch językach: polskim i obcym nowożytnym).

Większość szkół prowadzona jest przez organy samorządu terytorialnego. Samorząd gminny prowadzi tzn. zakłada i finansuje przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja, samorząd powiatowy prowadzi szkoły ponadgimnazjalne, a samorząd wojewódzki zakłada i prowadzi publiczne zakłady kształcenia, placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne oraz szkoły i placówki o znaczeniu regionalnym lub ponadregionalnym. Prawo zakładania i prowadzenia szkół mają stowarzyszenia i fundacje, jak również osoby fizyczne. Minister Edukacji Narodowej zakłada i prowadzi polskie szkoły przy placówkach dyplomatycznych, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego – szkoły artystyczne, Minister Rolnictwa – szkoły rolnicze, Minister Sprawiedliwości – szkoły przy zakładach wychowawczych dla nieletnich i zakładach karnych, Minister Środowiska – szkoły leśne.

Problemem polskiego systemu oświaty było: nastawienie programów kształcenia na zdobywanie wiedzy i wychowanie, a nie rozwijanie kompetencji ogólnych i zawodowych oraz zbyt wolne reagowanie na zmiany zachodzące na rynku pracy, w tym zbyt mały nacisk na kształcenie w kierunku tak zwanych zawodów przyszłości. W związku z tym, w pierwszej dekadzie XXI wieku, podjęto próbę dostosowania polskiego systemu oświatowego do potrzeb rynku pracy, poprzez zmianę podstawy programowej kształcenia ogólnego i zawodowego.

Zasadnicze zmiany programowe wprowadzono poprzez: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Rozporządzenie MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 7 lutego 2012 roku, Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z dnia 7 lutego 2012 r. oraz Rozporządzenie MEN z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

W Załączniku nr 4 do Rozporządzenia z dnia 23 grudnia 2008 roku – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których

ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, określono wymagania ogólne i szczegółowe dla wszystkich przedmiotów, realizowanych na III i IV etapie edukacyjnym. Kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym, czyli w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej tworzy programowo spójną całość, co oznacza, że uczniowie nie będą powtarzać tych samych treści w kolejnych typach szkół. Wskazano następujące cele kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym⁴²³:

- przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym zaliczono⁴²⁴:

- czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
- myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
- myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno – komunikacyjnymi;
- umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
- umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
- umiejętność pracy zespołowej.

⁴²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (fragmenty), s. 5.

⁴²⁴ Ibidem, s. 5-6.

Wskazano również najważniejsze zadania szkoły na III i IV etapie edukacyjnym: kontynuowanie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałości o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów, przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, przygotowanie uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji, wychowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów, skuteczne nauczanie języków obcych (dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych), efektywne kształcenie w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych, rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W procesie kształcenia ogólnego zadaniem szkoły na III i IV etapie edukacyjnym uczyniono kształtowanie u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Ważne jest również kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa na III i IV etapie edukacyjnym opisano zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia⁴²⁵.

Cele kształcenia sformułowano w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowano w języku wymagań szczegółowych. Działalność edukacyjną szkoły określono poprzez⁴²⁶:

- szkolny zestaw programów nauczania, który obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego;
- program wychowawczy szkoły, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym;
- program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym.

⁴²⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01).

⁴²⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (fragmenty), s. 7.

Stwierdzono, że szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki tworzą spójną całość i uwzględniają wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Na III i IV etapie edukacyjnym wymaga się od uczniów także wiadomości i umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Poprzez połączenie III i IV etapu edukacyjnego zapewniono wspólny i jednakowy dla wszystkich zasób wiedzy w zakresie podstawowym. Określono, że na IV etapie edukacyjnym przedmioty mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym⁴²⁷:

- tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: *wiedza o kulturze, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie do życia w rodzinie, etyka*;
- w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym: *język polski, język obcy nowożytny na poziomie IV.1, matematyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski*; uczeń realizuje zakres podstawowy albo zakres rozszerzony (wymagania szczegółowe dla zakresu rozszerzonego obejmują także wszystkie wymagania szczegółowe dla zakresu podstawowego); *historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, informatyka*; uczeń obowiązkowo realizuje zakres podstawowy (zakres rozszerzony stanowi kontynuację nauczania danego przedmiotu w zakresie podstawowym);
- tylko w zakresie rozszerzonym – przedmioty: *historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, filozofia*.

Za obowiązek szkoły uznano zadbanie o wszechstronny rozwój każdego ucznia. Stąd też dla uczniów, którzy wybierają kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przewidziano dodatkowo przedmiot uzupełniający *historia i społeczeństwo*. Natomiast dla uczniów, którzy wybierają kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych przewidziano dodatkowo przedmiot uzupełniający *przyroda*. Umożliwiono uczniom wybór na III etapie edukacyjnym – *zajęć artystycznych* oraz *zajęć technicznych*, a na IV etapie edukacyjnym – *zajęć artystycznych* oraz *ekonomii w praktyce*.

W liceum ogólnokształcącym wprowadzono obowiązek wyboru przez uczniów od 2 do 4 przedmiotów, a słuchaczy liceum ogólnokształcącego - 2 przedmiotów, spośród

⁴²⁷ Ibidem, s. 8.

proponowanych przez szkołę przedmiotów ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym, przy czym co najmniej jednym z tych przedmiotów musi być: historia, biologia, geografia, fizyka lub chemia. W technikum wprowadzono obowiązek wyboru 2 przedmiotów, spośród proponowanych przez szkołę przedmiotów ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym, związanych z kształceniem w określonym zawodzie. Jednym z tych przedmiotów musi być: matematyka, biologia, geografia, fizyka lub chemia. Uczeń technikum będzie obowiązany do wyboru przedmiotu uzupełniającego - historii lub wiedzy o społeczeństwie.

Nową rolą szkoły zawodowej uczyniono przekazywanie wiedzy, kształtowanie motywacji i umiejętności uczniów tak, aby po ukończeniu szkoły byli właściwie przygotowani do podjęcia pracy lub do dalszego kształcenia. Dobre wykształcenie ogólne wspomaga wykonywanie wyuczonego zawodu i stanowi bazę do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz do zdobywania nowych. Dlatego zadaniem szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe winno być wzajemne powiązanie kształcenia zawodowego z kształceniem ogólnym, z jednoczesnym kształtowaniem w większym niż dotychczas stopniu kompetencji kluczowych. W tym celu konieczne staje się wzajemne powiązanie kształcenia zawodowego i ogólnego w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe. Warunkiem koniecznym tego procesu staje się prawidłowe zaplanowanie i wdrożenie korelacji procesu nauczania.

Wprowadzono także fundamentalną zmianę w szkolnictwie zawodowym, podział każdego zawodu na kwalifikacje, potwierdzane odrębnie w ramach egzaminów zewnętrznych. Obecnie, by „zdobyć zawód”, należy ukończyć pełny cykl kształcenia – 2 lub 3-letni w ZSZ, 4-letni w technikum, 3-letni w technikum uzupełniającym lub 1 – 2,5-letni w szkole policealnej. W nowym modelu każdy zawód opisano za pomocą niezbędnych do jego wykonywania kwalifikacji – w zależności od zawodu jest to jedna, dwie, lub trzy kwalifikacje (kwalifikacje posiadają odpowiednie oznaczenia: K1, K2, K3). W obrębie zawodów pokrewnych wymagane są często te same kwalifikacje, dlatego też uczeń, którego szkoła wyposaży w zestaw kilku kwalifikacji, będzie mógł wykonywać więcej niż jeden zawód.

W szkole, prowadzącej kształcenie zawodowe, zsynchronizowano treści nauczania poprzez korelację przedmiotów ogólnych i zawodowych, korelację przedmiotów kształcenia zawodowego (w przypadku realizacji przedmiotowych programów nauczania dla zawodu dotyczy przedmiotów zawodowych teoretycznych i praktycznych), korelację w zakresie realizacji przyjętych koncepcji metodycznych integrujących treści z różnych przedmiotów wokół teoretycznego i praktycznego zastosowania wiedzy i umiejętności.

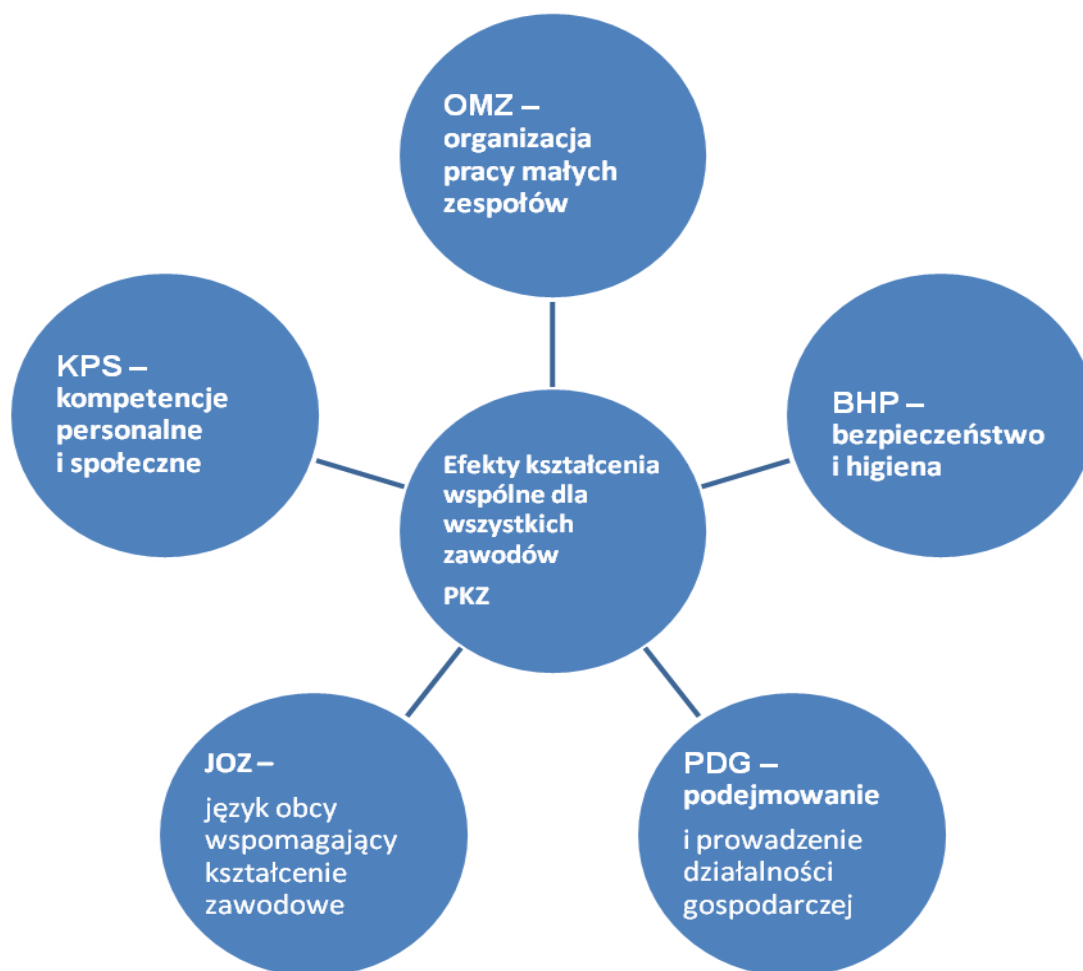
Zobligowano szkoły do uwzględnienia w procesie kształcenia w danym zawodzie (określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach):

- ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego;
- cele kształcenia w zawodzie;
- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie: bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), języka obcego wspomagającego kształcenie zawodowe (JOZ), kompetencje personalne i społeczne (KPS); dla zawodów wymagających posiadania wykształcenia średniego (w technikum i szkole policealnej) – organizacja pracy małych zespołów (OMZ);
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia;
- efekty kształcenia właściwe dla każdej kwalifikacji wyodrębnionej w danym zawodzie;
- warunki realizacji kształcenia w danym zawodzie;
- minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego w zawodzie.

Od uczniów, którzy wybrali zawody pokrewne, wymagane będzie opanowanie umiejętności wspólnych dla dwóch lub kilku zawodów, stąd też wyodrębniono wymagania wspólne dla zawodów w ramach danego obszaru kształcenia. Stworzono 8 obszarów (zgodnie z Polską Klasyfikacją Działalności): administracyjno-usługowy, budowlany, elektryczno-elektroniczny, mechaniczny i górniczo-hutniczy, rolniczo-leśny z ochroną środowiska, turystyczno-gastronomiczny, medyczno-społeczny oraz artystyczny.

W każdym z nich pogrupowano zawody, za kryterium biorąc wspólne lub zbliżone kwalifikacje niezbędne do ich wykonywania. W przypadku zmiany zawodu na pokrewny nabyte wcześniej kompetencje nie tracą aktualności. W podstawie opisano wymagania właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, jako zasób wiadomości, umiejętności i postaw. Efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie oraz w zawodach zbliżonych, oznaczono kodem trzyliterowym PKZ oraz dodatkowo, ujętymi w nawiasie, wielką literą wskazującą na przyporządkowanie do obszaru kształcenia oraz kolejno małą literą alfabetu wskazującą efekty kształcenia wspólne dla grupy zawodów zbliżonych w ramach obszaru kształcenia. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne, oznaczono kodem składającym się z trzech wielkich liter, co przedstawiono na rysunku 6.2.

Rys. 6.2. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów



Źródło: Organizacja szkoły ponadgimnazjalnej od 1 września 2012 roku z uwzględnieniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego, Europejskie Centrum Rozwoju Kadr w Białymstoku, Białystok 2012, s. 24.

Wprowadzono zasadnicze zmiany w konstrukcji ramowego planu nauczania⁴²⁸:

- w miejsce tygodniowego wymiaru godzin w cyklu kształcenia na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne określono minimalne liczby godzin przeznaczone na te zajęcia w całym cyklu kształcenia;
- określenie tygodniowego obowiązkowego wymiaru obowiązkowych zajęć edukacyjnych w poszczególnych klasach poszczególnych typów szkół;

⁴²⁸ Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z dnia 7 lutego 2012 r. (Dz. U. z dnia 22 lutego 2012 r.) - Dz.U.2012.204.

- określenie minimalnych liczb godzin w cyklu kształcenia na kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie zawodowe praktyczne;
- na nowo zdefiniowane godziny do dyspozycji dyrektora szkoły;
- nieuwzględnienie wymiaru godzin na zajęcia religii/etyki i na nauczanie języka mniejszości narodowych, etnicznych lub języka regionalnego – wymiar godzin na te zajęcia będzie określony w odpowiednich rozporządzeniach;
- określenie liczby godzin na zajęcia rewalidacyjne dla ucznia niepełnosprawnego w oddziale ogólnodostępnym i integracyjnym (2 godziny tygodniowo).

Po trzeciej klasie gimnazjum uczniowie wybierają między dwiema ścieżkami edukacyjnymi: kształceniem ogólnym lub kształceniem zawodowym zintegrowanym z kształceniem ogólnym. Od 1 września 2012 r. gimnazjalista, któremu bliższe będą przedmioty zawodowe, będzie miał do wyboru technikum lub zasadniczą szkołę zawodową. Przyjęto, że po wejściu w życie reformy funkcjonować będą tylko trzy szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie liceum ogólnokształcące kończące się maturą, czteroletnie technikum umożliwiające uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i świadectwa dojrzałości – po zdaniu odpowiednich egzaminów oraz trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa, umożliwiająca uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu potwierdzającego te kwalifikacje, a także otwierająca drogę do dalszego kształcenia począwszy od klasy drugiej liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Tak jak obecnie, ukończenie liceum i technikum będzie równoznaczne z uzyskaniem średniego wykształcenia. Uczeń kończący zasadniczą szkołę zawodową uzyska wykształcenie zasadnicze zawodowe i będzie mógł podnieść poziom wykształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych. Wygaszone zostaną obecnie funkcjonujące typy szkół: technikum uzupełniające i liceum uzupełniające, w których dotąd absolwenci „zawodówek” uzupełniali wykształcenie ogólne. Absolwent szkoły zawodowej będzie mógł rozpocząć naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych od razu od drugiej klasy tego liceum.

Poprzez reformę szkolnictwa zawodowego wprowadzono do systemu edukacji zawodowej nową formę kształcenia – kwalifikacyjny kurs zawodowy, po ukończeniu którego można przystąpić do egzaminu zawodowego w zakresie danej kwalifikacji. Na kursie absolwent zasadniczej szkoły zawodowej będzie mógł uzupełnić wykształcenie zawodowe, dla osób dorosłych kurs zawodowy umożliwi przekwalifikowanie się. Rozszerzenie oferty szkół o formy kursowe oznacza integrację szkolnych i pozaszkolnych form nauczania, efektywniejsze wykorzystanie posiadanej przez szkoły kadry pedagogicznej i zaplecza

techniczno-dydaktycznego. Szkoła może organizować kursy z kwalifikacji należących do zawodów, w których prowadzi kształcenie. Za odpowiednie warunki prowadzenia kursów w szkołach odpowiadać będzie ich organ prowadzący, czyli powiat.

Wprowadzono ponadto zmiany w procedurze przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie⁴²⁹:

- egzamin przeprowadzany dla każdej wyodrębnionej w zawodzie kwalifikacji;
- egzaminy we wszystkich wyodrębnionych w zawodach kwalifikacjach obejmują wykonanie testu praktycznego, ocenie przez egzaminatora podlega efekt końcowy – wyrób, usługa lub dokumentacja, w zależności od zawodu i kwalifikacji;
- uczniowie szkół prowadzących kształcenie zawodowe przystępują do egzaminów w trakcie nauki, a nie – jak dotychczas – po zakończeniu szkoły;
- dla słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych egzaminy będą organizowane po zakończeniu zajęć;
- egzaminy organizują okręgowe komisje egzaminacyjne, natomiast przeprowadzają szkoły, placówki lub pracodawcy;
- część pisemną egzaminu można przeprowadzać w trybie online;
- po zdaniu egzaminu z danej kwalifikacji, zdający otrzyma nowy dokument - świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie. Osoba, która zdobędzie świadectwa potwierdzające uzyskanie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz poziom wykształcenia wymagany dla danego zawodu, otrzyma dyplom potwierdzający kwalifikacje w wyuczonym zawodzie.

Uregulowano także zasady ponownego przystępowania do egzaminów zawodowych przez osoby, które nie zgłosiły się na egzamin albo nie zdały go w części lub w całości. Założono, że nowe uregulowania, szczególnie w szkolnictwie zawodowym spowodują lepsze przygotowanie młodych ludzi do skutecznego wejścia na rynek pracy. Obecna modyfikacja systemu nabywania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych umożliwi szybsze reagowanie na potrzeby pracodawców. W warunkach powstawania i zanikania zawodów, globalizacji, pojawiania się nowych technologii koniecznością staje się mobilność geograficzna i zawodowa, gotowość ustawicznego kształcenia oraz przekwalifikowania. Pracownik ma

⁴²⁹ Rozporządzenie MEN z 24 lutego 2012 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (D.U. z 12 marca 2012 r., poz. 262) - Dz.U.2012.262.

możliwość zdobycia zawodu poprzez kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne. „Współczesna edukacja, w tym przede wszystkim edukacja zawodowa – realizowana zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych – jest uwikłana w różnorodne relacje ze swoim bliższym i dalszym otoczeniem społeczno-gospodarczym. Relacje te mają głównie charakter jednostronny, tzn. otoczenie wywiera wpływ na kierunki i programy kształcenia zawodowego – instytucje edukacji zawodowej są poddawane presji rynku pracy”⁴³⁰.

Jest to szczególnie istotne dla młodzieży, która powinna bardzo wnikliwie analizować aktualną i przyszłą przydatność wybranego zawodu. „Wysokie wykształcenie nie jest dziś gwarantem kompetencji zawodowych na całe życie, a młody człowiek, chcąc poprawnie funkcjonować na rynku pracy, musi stale doskonalić się i kształcić w wybranym przez siebie zawodzie”⁴³¹.

Wprowadzane zmiany winny więc korzystnie wpływać na sytuację pracodawców i potencjalnych pracowników. Elastyczny system kształcenia i egzaminowania umożliwia szybsze dostosowywanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy, zwiększa mobilność uczniów i absolwentów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, umożliwia progresywne nabywanie osiągnięć edukacyjnych niezależnie od wieku i wybranej ścieżki edukacyjnej (formy szkolne i pozaszkolne). Wszystko to winno wpłynąć na podniesienie jakości kształcenia zawodowego i zwiększyć otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie.

Jak zauważa E. Potulicka „Pracodawcy żądają dziś także innych kwalifikacji niż samo wykształcenie ogólne. Wytrwałość, gotowość ciężkiej pracy, dyspozycyjność, posłuszeństwo, lojalność są obecnie równie ważne jak zdolności intelektualne. Ogólne cele edukacji muszą konkurować z zawodowymi o miejsce w polityce oświatowej i są im podporządkowane”⁴³². Podkreślając nasilanie się nierówności edukacyjnych i społecznych na wolnym rynku edukacyjnym, zauważa jego konkurencyjność, zróżnicowanie ofert edukacyjnych, czy też wolność wyboru szkoły. Jej zdaniem polityka oświatowa powinna służyć ideałom i aspiracjom demokratycznym.

Zmiany ustroju szkolnego przedstawiono na rysunku 6.3.

⁴³⁰ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 7.

⁴³¹ S. Wysocka, *Absolwenci szkół ponadpodstawowych w sytuacji bezrobocia*, [w:] T. Aleksander (red.), *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 258.

⁴³² E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 46-47.

Rys. 6.3. Zmiany ustroju szkolnego od 1 września 2012 roku

Zmiany ustroju szkolnego od 1 września 2012 roku

do 31 sierpnia 2012 roku

- szkoła podstawowa,
- gimnazjum,
- szkoły ponadgimnazjalne:
 - zasadnicza szkoła zawodowa,
 - liceum ogólnokształcące,
 - ~~liceum profilowane,~~
 - ~~uzupełniające liceum ogólnokształcące,~~
 - ~~technikum uzupełniające,~~
 - szkoły policealne,
 - szkoły specjalne.

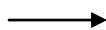
od 1 września 2012 roku

- szkoła podstawowa ,
- gimnazjum,
- szkoły ponadgimnazjalne:
 - 3 – letnie zasadnicze szkoły zawodowe,
 - liceum ogólnokształcące,
 - technikum,
 - szkoły policealne,



Kolejność likwidacji szkół

od 1 września 2012 r.



1. Zasadnicza szkoła dla dorosłych
2. Technikum dla dorosłych
3. Liceum profilowane dla dorosłych
4. Uzupełniające LO dla dorosłych

od 1 września 2013 r.



1. Technikum uzupełniające dla dorosłych



LICEUM DLA DOROSŁYCH

Źródło: Organizacja szkoły ponadgimnazjalnej od 1 września 2012 roku z uwzględnieniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego, Europejskie Centrum Rozwoju Kadr w Białymstoku, Białystok 2012, s. 5.

Aby edukacja spełniała swoją rolę w nowoczesnym społeczeństwie demokratycznym, była skuteczna, przyjazna i nowoczesna, opracowano program kolejnych zmian w polskim szkolnictwie, zmian o charakterze programowym. Poszczególne etapy wdrażania reformy programowej przedstawiono w tabeli 6.1.

Tabela 6.1. Kalendarium wdrażania zmian programowych w systemie edukacji

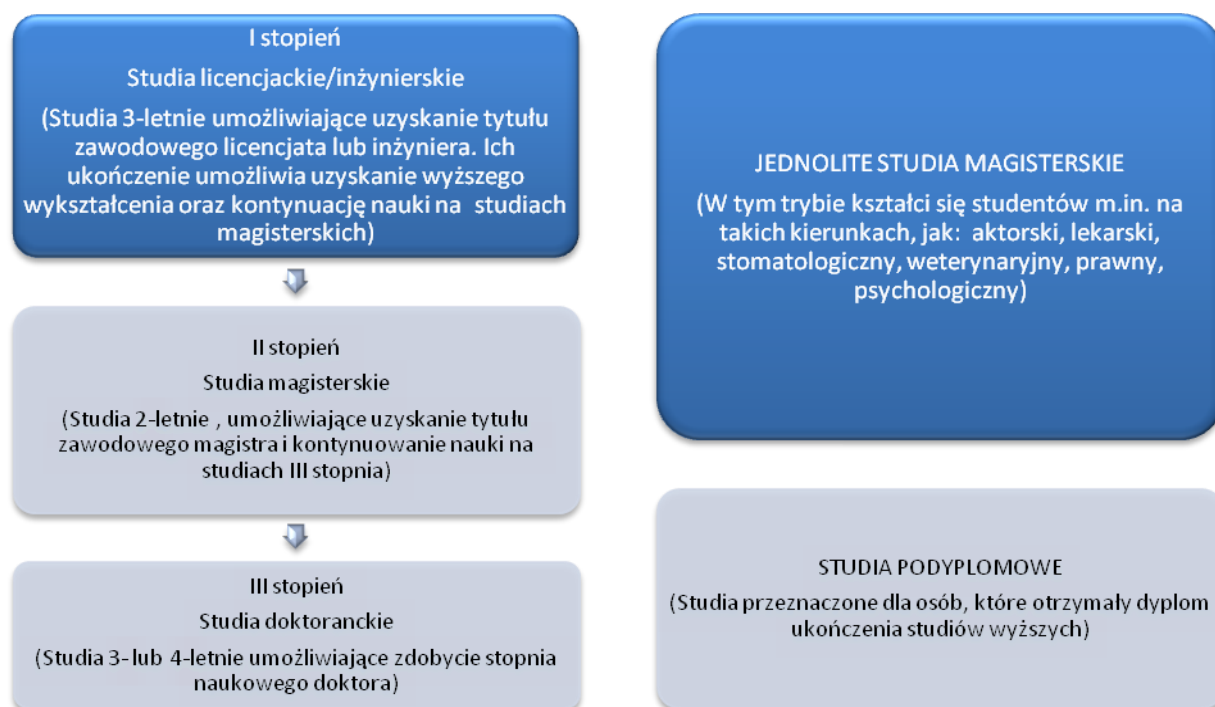
Rok szkolny	Reforma nauczania w klasach/typach szkół					
2009/2010	I SP	I G				
2010/2011	II SP	II G				
2011/2012	III SP	III G				
2012/2013	IV SP		I L	I T	I ZSZ	
2013/2014	V SP		II L	II T	II ZSZ	
2014/2015	VI SP		III L	III T	III ZSZ	
2015/2016				IV T		I LU
2016/2017						II LU

Oznaczenia: SP – szkoła podstawowa; G – gimnazjum; L – liceum; T – technikum; ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa; LU – liceum uzupełniające.

Źródło: Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego?, Warszawa 2010, s. 25.

Ważnym elementem polskiego systemu szkolnego są szkoły wyższe. Organizację i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce reguluje ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku, zwana Prawem o szkolnictwie wyższym. Przewiduje ona w zależności od poziomu kształcenia, pięć rodzajów studiów wyższych. Rodzaje studiów wyższych zgodnie z tą ustawą prezentuje rysunek 6.4.

Rys. 6.4. Rodzaje studiów wyższych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365.

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie wymuszają na jednostce uczenia się przez całe życie, aby odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Postęp technologiczny jest tak duży, że nie można zakończyć edukacji na etapie szkolnym. Naukę trzeba kontynuować przez cały okres aktywności zawodowej. Pogłębianie wiedzy i umiejętności jest głównym warunkiem sukcesu zawodowego, pozwala utrzymać się na rynku pracy, a ponadto umożliwia dostosowanie się do zachodzących przemian i funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy. Kształcenie ustawiczne pozwala na ciągłe poszerzanie wiedzy i kwalifikacji zawodowych, umożliwia zmianę wykonywanego zawodu, jak również zaspokajanie potrzeby samorealizacji.

Podstawę do rozwoju kształcenia ustawicznego stanowi Konstytucja RP, która zapewnia wspieranie przez państwo szkoleń w walce z bezrobociem oraz Ustawa o systemie oświaty, która umożliwia osobom dorosłym uzupełnianie wykształcenia ogólnego, zdobywanie lub zmianę kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy umożliwia osobom bezrobotnym zdobywanie

kwalfikacji. Rozwijanie kształcenia ustawicznego wynika również z programów rządowych, m.in. Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007-2015 oraz z dokumentów wspierających wdrażanie europejskiej polityki spójności. Polityka ta polega na dążeniu do zmniejszania różnic w wykorzystywaniu potencjału ludzkiego, rozwoju infrastruktury komunikacyjnej i rozwoju gospodarczego poszczególnych regionów Unii Europejskiej.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż na problematykę edukacji permanentnej w ramach polityki oświatowej zwracano już uwagę w latach siedemdziesiątych. „Wydaje się jednak, że tylko przyjęcie kształcenia ustawicznego jako podstawowego założenia całej polityki oświatowej, może umożliwić harmonijny rozwój społeczeństwa i wykonanie zadań, jakie przed nim stawia rozwój nauki i techniki”⁴³³. Już wtedy w centrum zainteresowania polityki oświatowej była edukacja permanentna ze względu na coraz szybciej zmieniającą się rzeczywistość. „W świetle teorii edukacji permanentnej szkoła współczesna nie powinna, a nawet nie może, kończyć edukacji młodzieży, lecz istotnym jej zadaniem jest przygotowanie do kształcenia permanentnego, w którym zdobyta wiedza podlegać będzie ciągłej aktualizacji z uwagi na szybko zmieniające się warunki życia i pracy”⁴³⁴.

D. Jankowski wyróżnia dwa główne obszary w edukacji równoległej: świat mediów oraz pozaszkolne środowiska i instytucje. Aby zapewnić postęp edukacji obok reformy szkolnictwa niezbędne jest również reformowanie pozostałych obszarów, w których zachodzi proces edukacyjny. „Ich rola bezpośrednich organizatorów działalności edukacyjnej jest ważna nie tylko dla przedłużenia w czasie i przestrzeni oraz wzbogacenia w formie tego, co robi szkoła, ale też, a może głównie realizowania zadań edukacyjnych odniesionych do wielu innych jeszcze zakresów osobowości, często słabo uwzględnianych w praktyce szkolnej, takich mianowicie, które wiążą się z kształtowaniem różnorodnych zainteresowań i postaw, rozwijaniem zdolności i talentów, tworzeniem pól aktywności twórczej, zaspokajaniem potrzeb wypoczynku i rozrywki, rozwijaniem samodzielności, umiejętności organizacyjnych, przedsiębiorczości itd.”⁴³⁵.

Kształcenie ustawiczne w Polsce może być realizowane także jako działalność komercyjna, organizowana przez Centra Kształcenia Ustawicznego, Centra Kształcenia Praktycznego, szkoły, uczelnie wyższe, zakłady pracy, organizacje społeczne i osoby fizyczne. Podstawowe formy kształcenia ustawicznego przedstawiono na rysunku 6.5.

⁴³³ J. Tymowski, *Kształcenie zawodowe a edukacja permanentna*, [w:] M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, PWN, Warszawa 1975, s. 237.

⁴³⁴ M. Maciaszek, *Założenia edukacji permanentnej w treściach programów szkolnych*, [w:] M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna...*, op. cit., s. 115.

⁴³⁵ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 32-33.

Rys. 6.5. Formy kształcenia ustawicznego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Z. Smutek, J. Maleska, Z. Surmacz, *Wiedza o społeczeństwie*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2012, s. 157.

Warto na zakończenie tego rozdziału przywołać konstatacje i wnioski, jakie zawarł w swym artykule *Reforma systemu edukacji w Polsce - na tle tendencji europejskich* znakomity naukowiec i pedagog Cz. Banach i warto się nad nimi głęboko zastanowić, gdyż pozostają jakże aktualne także dzisiaj⁴³⁶:

- reformowanie edukacji należy do przedsięwzięć najważniejszych społecznie oraz najtrudniejszych i najkosztowniejszych. Skutki zaś dotyczyć będą co czwartego Polaka, bo taka część społeczeństwa uczy się lub studiuje;
- ważnym instrumentem efektywnej reformy edukacji mógłby i powinien być wynegocjowany w społecznym dyskursie "Pakt dla edukacji", a także powołanie Rady Reformy Edukacji przy premierze;

⁴³⁶ Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji...*, op. cit., s. 20-21.

- realizacji reformy systemu edukacji powinno towarzyszyć jasne określenie ról i zadań trzech kompleksów edukacyjnych: badań i eksperymentów pedagogicznych, praktycznej działalności pedagogicznej i systemu kierowania (zarządzania) szkolnictwem;
- niezbędne staje się opracowanie programu reformy edukacji na okres od 1999 do 2010-2015 roku, ponieważ rocznik młodzieży (1992), który rozpocznie naukę w I klasie nowej 6-letniej szkoły podstawowej w 1999 r. ukończy ją i zda maturę w 2011 roku, a studia wyższe w latach 2014-2016;
- reforma edukacji wymaga nie tylko lepszego przepływu myśli między administracją oświatową (przywództwem pedagogicznym) a pedagogami i nauczycielami, ale także wykorzystania dorobku psychologów, socjologów, ekonomistów, demografów, biznesmenów i samorządowców;
- reforma systemu edukacji i rozwój szkolnictwa wyższego powinny być w pewnym zakresie kreowane i kierowane "odgórnie", ale nie wolno zapominać, że nie mniej ważny jest nurt reform "oddolnych", innowacji ludzi nauki i praktyki nauczycielskiej, a także innych podmiotów edukacji szkolnej i równoległej oraz edukacji dorosłych. Tylko łącznie można kształtować wizję i praktykę "szkoły przyszłości". Powinno to służyć wzmocnieniu dydaktycznych i pozadydaktycznych funkcji szkoły i zadań nauczycielskich, organizowaniu wraz z młodzieżą warunków dla zaspokojenia różnorodnych potrzeb, związanych z ich rozwojem oraz przygotowaniu do życia w demokratycznym i otwartym społeczeństwie, kierującym się wartościami współczesnego humanizmu;
- reforma systemu edukacji nie może być dziś ograniczana tylko do szkoły i uczelni. Powinna obejmować organizacje i instytucje edukacji równoległej (nieszkolnej), całą sieć edukacyjną, a szczególnie media. Społeczeństwa będą się coraz bardziej uczyć "bez szkoły" i "przez całe życie";
- niezbędne i pilne są gruntowne zmiany w edukacji nauczycielskiej oraz w statusie nauczyciela, jego prawach i powinnościach;
- strategia i warunki reformy, rozumiane jako zespół różnych rozwiązań legislacyjnych, społecznych, organizacyjnych, ekonomicznych i materialnych, powinny być formułowane w perspektywie średniookresowej i długofalowej.

Dlatego czynnikami przemian edukacyjnych i społecznych powinny być: koncentracja na kulturze ogólnej, rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności

ekonomicznej, strategia "uczenia się przez całe życie". W reformowaniu edukacji niezbędna jest "odwaga utopii", ale także realizm przy podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności przy jej realizacji. Stajemy wobec wielkich wyzwań i szans, ale także wobec konieczności podejmowania decyzji na różnych szczeblach organizacji państwa i społeczeństwa oraz w szkołach i uczelniach - jako podstawowych ogniwach zmiany edukacyjnej. Trzeba nieustająco zdobywać wiedzę o reformowaniu edukacji oraz rozwijać wyobraźnię decydentów i realizatorów polityki edukacyjnej na temat jej efektów i ich relacji do założeń.

Po raz kolejny zwrócono uwagę na rozdzźwięk między wizją szkolnictwa a rzeczywistymi planami naprawy oświaty. K. Konarzewski ujął to następująco: „Porozumiewanie się autorów reformy polskiego systemu oświaty z różnymi kręgami społecznymi było dalekie od doskonałości: mówili, ale nie słuchali. W publikacjach i na niezliczonych zebraniach rozwijali własną wizję szkolnictwa, lecz nie wsłuchiwali się w pytania i milczeniem lub propagandowym frazesem zbywali wątpliwości. A było ich wiele, szczególnie w odniesieniu do reformy strukturalnej”⁴³⁷.

Autor ten zastanawiał się również nad przyczynami problemów i trudności reformowania oświaty. Rozważając cele i środki reform, doszedł do wniosku, że reforma edukacji nie powiedzie się bez zgody głównych sił politycznych. „Taka zgoda jest potrzebna, by nie blokować reformy dla doraźnego interesu partyjnego i by ją kontynuować, gdy inna partia dojdzie do władzy. Ale o taką zgodę musi zabiegać rząd inicjujący reformę i biorący za nią polityczną odpowiedzialność”⁴³⁸.

Politycy oświatowi muszą pamiętać również o tym, że wprowadzanie zmian i reform w szkolnictwie jest możliwe wtedy, gdy zaangażowani są nauczyciele. B. Śliwerski zauważył ten „naturalny postulat” i „oczywisty warunek”. Stawia jednakże hipotezę, iż warunek ten nie jest respektowany bądź respektowany w ograniczonym zakresie. „Stale obowiązuje bowiem takie nastawienie, że to politycy oświatowi czy teoretycy pedagogiki opracowują rozwiązania, po czym przedstawiają je nauczycielom i dyrektorom szkół jako niepodważalne. Autorzy projektów oczekują, że nauczyciele z entuzjazmem podejną do proponowanych zmian i zaczną je realizować. Niestety, politycy nie zajmują się zdiagnozowaniem poziomu chęci nauczycieli do zaakceptowania określonej koncepcji i do jej poparcia”⁴³⁹.

⁴³⁷ K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002, s. 23.

⁴³⁸ K. Konarzewski, *Dlaczego nie udają się reformy polskiej edukacji?*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła: edukacja - dialog – partnerstwo*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998, s. 33.

⁴³⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 302.

M. Zahorska uważa wręcz, że bez nauczycieli żadna reforma nie przyniesie spodziewanych rezultatów. „O powodzeniu reformy – i to jest dla wszystkich oczywiste – zdecydują nauczyciele. Bez ich współdziałania, zrozumienia przez nich jej celów i zasad, to ogromne przedsięwzięcie musi zakończyć się fiaskiem. Waga tego zagadnienia skłania przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej do organizowania akcji informacyjnych i nakłaniających nauczycieli do brania udziału w procesie przemian polskiej szkoły”⁴⁴⁰.

Przebudowa systemu szkolnego wymaga również zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, tzn. nauczycieli, rodziców i uczniów oraz współpracy między nimi na wielu płaszczyznach. Jak zauważa M. Zahorska stosunki między tymi uczestnikami wymagają zmiany. „Wszystkie trzy grupy szkolnej społeczności mówią odmiennym językiem, mają przeciwstawne interesy i nie posiadają umiejętności negocjowania”⁴⁴¹.

K. Stróżyński interesy podmiotów oświatowych precyzuje jako sprawne, ekonomicznie racjonalne i skuteczne pod względem edukacyjnym funkcjonowanie szkół (samorząd); pewność zatrudnienia, satysfakcjonująca płaca i mała uciążliwość pracy (nauczyciele); bezpieczeństwo, atrakcyjność, sprawiedliwość i mała uciążliwość nauki w szkole (uczniowie); skuteczność edukacyjna, bezpieczeństwo uczniów (rodzice)⁴⁴².

T. Pilch stwierdza, że „wszelka polityka edukacyjna powinna kierować się troską o sprawiedliwość, racjonalność i doskonałość; dążenie do harmonijnego zespolenia tych trzech celów jest kardynalnym zadaniem tych wszystkich, którzy biorą udział w planowaniu edukacji i praktycznej działalności edukacyjnej”⁴⁴³.

Natomiast M. Kocór zauważa, że „proces zmian w oświacie mogą przyspieszać lub hamować:

- cechy zmiany: jej koszty materialne i psychologiczne, ekonomiczność, status naukowy, odwracalność, modyfikowalność, powszechność, terminowość itp.;
- cechy szkoły jako organizacji, która stanowi kontekst działania nauczyciela;
- przekaz informacji nt. zmiany, cechy polityki oświatowej i jej realizatorów;

⁴⁴⁰ E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 116.

⁴⁴¹ M. Zahorska, *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 193.

⁴⁴² K. Stróżyński, *Znaczenie diagnozy dla budowania partnerskich stosunków między podmiotami oświatowymi w gminie*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkola: edukacja - dialog...*, op. cit., s. 282.

⁴⁴³ T. Pilch, *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 203.

- nauczyciele – ich postawy i nastawienie wobec zmian, ukształtowane nawyki, itp.⁴⁴⁴.

Zdaniem M. Zahorskiej poprzez przemiany w polityce oświatowej umożliwiono funkcjonowanie szkół niepublicznych, stworzono system oświaty alternatywnej, kształtowano politykę oświatową przez ciała społeczne, które jednocześnie uzyskały możliwość kontrolowania działań władz oświatowych. Zauważa: „Zostały stworzone możliwości tworzenia szkół o ambitnych programach wychowania i nauczania, ale mogą one być zrealizowane tylko w sprzyjających warunkach, na które składają się: zamożna i prowadząca proedukacyjną politykę gmina lub powiat, dobry, przedsiębiorczy dyrektor, dobry zespół nauczycielski, a przede wszystkim młodzież o wysokich aspiracjach edukacyjnych”⁴⁴⁵.

Szerokie spojrzenie na reformę oświaty jako sprawę całego społeczeństwa, zaprezentował już J. Szczepański w swoich refleksjach nad oświatą.: „Reforma oświaty jest sprawą całego społeczeństwa i w chwili rozpoczęcia reformy kierowniczą rolę w jej realizacji powinni sprawować ci działacze i politycy, którzy mogą „uzdrowić” stosunki szkolnictwa ze społeczeństwem jako całością, a nie ci, którzy mogą udoskonalić „techniczne” problemy funkcjonowania szkolnictwa”⁴⁴⁶.

Ponad dwadzieścia lat później T. Pilch także zwrócił uwagę na to, że „(...) odpowiedzialność za edukację spoczywa na całym społeczeństwie; wszystkie zainteresowane osoby i wszyscy partnerzy – oprócz instytucji, do których należy to zadanie – powinny znaleźć swoje miejsce w procesie edukacyjnym”⁴⁴⁷.

M. Sawicki wskazuje na konieczność realizacji podstawowych zadań, jakie stoją przed polskim systemem edukacji. Zalicza do nich⁴⁴⁸:

- w oświacie - wyrównanie szans edukacyjnych, przeciwdziałanie zjawiskom patologii społecznej, dostosowanie treści i sposobów nauczania do możliwości ucznia oraz wymogów zmieniającego się świata, poprawa efektywności zarządzania oraz systemu kształcenia, doskonalenia oraz zatrudniania nauczycieli;
- w szkolnictwie wyższym - usprawnienie systemu zarządzania szkołami wyższymi, wprowadzenie zmian w systemie finansowania szkolnictwa wyższego, między innymi przez wprowadzenie powszechnej częściowej odpłatności za studia, skorelowanej z systemem kredytów studenckich, podnoszenie jakości i upowszechnianie nowoczesnych metod kształcenia, zwiększenie współpracy między szkołami

⁴⁴⁴ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 62.

⁴⁴⁵ M. Zahorska, *Szkoła: między państwem...*, op. cit., s. 304.

⁴⁴⁶ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973, s. 199.

⁴⁴⁷ T. Pilch, *Spory o szkołę: pomiędzy...*, op. cit., s. 203.

⁴⁴⁸ M. Sawicki, *Strategia rozwoju edukacji...*, op. cit., s. 40-41.

wyższymi a gospodarką, otwarcie szkół wyższych na kształcenie ustawiczne, umiędzynarodowienie studiów wyższych;

- w kształceniu ustawicznym - kształtowanie postaw proedukacyjnych obywateli, upowszechnianie kształcenia ustawicznego związanego z nabywaniem i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji ogólnych, zbudowanie przejrzystego systemu kwalifikacji zawodowych uzyskanych poza systemem poprzez certyfikację, traktowanie w sposób priorytetowy ludzi starszych i o niskich kwalifikacjach oraz ludzi młodych, wprowadzenie efektywnych mechanizmów współfinansowania kosztów kształcenia ustawicznego ze środków publicznych i prywatnych.

Instytucjami zaangażowanymi w realizację zadań strategicznych w ramach polityki edukacyjnej powinny być organy administracji rządowej i samorządowej, szkoły, szkoły wyższe i placówki oświatowe, a także partnerzy społeczni, pracodawcy, organizacje pozarządowe, partie polityczne, Kościoły i związki wyznaniowe. Powinny one ze sobą współpracować przy zachowaniu odrębnych kompetencji. Działaniami służącymi realizacji zamierzeń strategicznych będą: upowszechnianie edukacji przedszkolnej, stworzenie nowego modelu funkcjonowania szkoły, zmiany programowe, zwiększenie roli edukacji kulturalnej, rozwój systemu kształcenia na odległość oraz efektywny system egzaminów zewnętrznych.

Instrumenty stymulujące rozwój kształcenia ustawicznego, określone w Ustawie z 20 kwietnia 2004 r. *o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* wskazuje K. Krystowski. Wymienia on następujące formy aktywności⁴⁴⁹:

- szkolenia grupowe i indywidualne finansowane z Funduszu Pracy oraz Europejskiego Funduszu Społecznego - trwające do 12 miesięcy, a w przypadku osób bez kwalifikacji zawodowych - do 24 miesięcy;
- staże u pracodawców - dla grupy młodych ludzi do 25 lat (nie tylko absolwentów) trwające od 3 do 12 miesięcy;
- przygotowanie zawodowe w miejscu pracy - dla osób w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy (w tym bezrobotnych długotrwale, młodych i powyżej 50 roku życia, bez kwalifikacji, samotnie wychowujących małe dzieci, niepełnosprawnych);
- stypendia na kontynuowanie nauki w systemie szkolnym - dla bezrobotnych do 25. roku życia i bezrobotnych bez kwalifikacji zawodowych z rodzin o niskich dochodach.

⁴⁴⁹ K. Krystowski, *Wyzwania edukacyjne z perspektywy potrzeb rynku pracy* [w]: Cz. Plewka (red), *Edukacja. Tradycje. Rzeczywistość ...*, op. cit., s. 44-45.

W ustawie wprowadzono także instrument motywujący pracodawców do inwestowania w szkolenie pracowników: Fundusz Szkoleniowy. Pracodawca, który go utworzy, może uzyskać pomoc finansową ze środków Funduszu Pracy na szkolenia własnych pracowników i wynagrodzenia osób zastępujących pracownika podczas jego szkolenia. Utworzenie Funduszu Szkoleniowego jest fakultatywne, może w przyszłości stanie się obligatoryjne. Jednocześnie resort pracy w trosce o jakość i trafność działań szkoleniowych na rynku pracy podejmuje szereg inicjatyw o charakterze systemowo-porządkowym. Do tych działań należy przede wszystkim⁴⁵⁰:

- Wprowadzenie systemu ewidencji instytucji szkolących w celu uporządkowania rynku usług szkoleniowych i pozyskania informacji o dostępnych ofertach szkoleniowych; pozyskanie wpisu do rejestru jest obligatoryjne dla instytucji ubiegających się o uzyskanie zleceń na szkolenia osób bezrobotnych i poszukujących pracy, finansowanych ze środków publicznych; wpis do rejestru jest dokonywany przez wojewódzki urząd pracy właściwy ze względu na siedzibę instytucji szkoleniowej; rejestr nie zawiera elementów oceny instytucji szkoleniowej i tym przede wszystkim różni się od akredytacji prowadzonej przez kuratorów oświaty.
- Rozwijanie bazy krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych są instrumentem służącym dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Standardy kwalifikacji stanowią m.in. narzędzie do budowania programów szkoleń i projektowania egzaminów zawodowych. Obecnie baza krajowych standardów kwalifikacji zawodowych obejmuje 48 standardów opracowanych w ramach projektów Phare 98 i Phare 2000. Szacuje się, że docelowo powinno zostać opracowanych ok. 350 standardów w zawodach najbardziej potrzebnych na rynku pracy, pożądanych przez pracodawców i istotnych ze względu na braki kwalifikacyjne bezrobotnych.
- Rozwijanie bazy modułowych programów szkolenia zawodowego. Rozwijanie modułowych programów szkolenia zawodowego ma na celu poprawę jakości szkoleń dla potrzeb rynku pracy, w tym oferty szkoleniowej dla bezrobotnych i poszukujących pracy. Modułowe programy szkolenia zawodowego zapewniają elastyczność kształcenia, obligują dostosowania zindywidualizowanych i aktywizujących metod nauczania, a jednolita metodologia pozwala utrzymać pożądany standard kształcenia. Do tej pory w ramach programów pomocowych Banku Światowego i Phare 2000

⁴⁵⁰ Ibidem, s. 45.

zostały opracowane programy szkoleń modułowych wraz z materiałami dydaktycznymi dla 227 zakresów pracy. Tworzą one zbiór rekomendowany przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy i są dostępne poprzez Internet pod adresem: [www:standardyiskolenia.praca.gov.pl](http://www.standardyiskolenia.praca.gov.pl). Od momentu uruchomienia bazy danych trwa udostępnianie zainteresowanym instytucjom dokumentacji standardów kwalifikacji zawodowych oraz modułowych programów szkoleń zawodowych.

Należy również zwrócić uwagę na rolę edukacji nieformalnej, realizowanej przez instytucje pozaszkolne. Zadaniem „nauki przez praktykę” jest nie tylko nauczanie uczniów, ale nauczenie wykorzystywania zdobytej wiedzy szkolnej w praktyce. Ma ona charakter dobrowolny, odbywa się w czasie wolnym i nie wymaga weryfikacji postępów w nauce, co powoduje, że jest skuteczna i efektywna. Skuteczność edukacji nieformalnej wynika również z metod stosowanych: edukacji rówieśniczej, pracy nad projektem, projektów mobilnych, czy też programów edukacyjnych. Metody te ułatwiają nabywanie umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, konstruowania opinii i sądów, poszerzania wiedzy. Ponadto zwiększają równość szans w dostępie do edukacji.

Jednym z rozwiązań, które ułatwia podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest technika kształcenia na odległość – e-learning. Polega ona na wykorzystaniu do zdobywania wiedzy mediów elektronicznych, w tym Internetu i sieci komputerowych. Technika ta umożliwia samodzielne zarządzanie czasem nauki oraz dostosowanie go do indywidualnych potrzeb.

W analizie polityki edukacyjnej, dokonanej przez OECD w 2001 roku wskazano sześć scenariuszy rozwoju systemu edukacji na najbliższe 15–20 lat. Scenariusze podzielono na trzy grupy: „Ekstrapolacja status quo” (dalsze rozwijanie istniejących modeli, czyli instytucji szkoły i kształcenia formalnego), „Wzmocnienie szkoły” (nową dynamiką, uznaniem, określeniem celów; określone jako „Starkung der Schule”), „Osłabienie szkoły” (utrata znaczenia modelu instytucji szkoły i kształcenia na rzecz wielu równorzędnych form edukacji, w tym edukacji online; określone jako „Schwachung der Schule”)⁴⁵¹.

Scenariusze I grupy to: Wytrzymały biurokratyczny system szkolny (scenariusz 1) i Rozbudowa wzorca rynku (scenariusz 2); scenariusze II grupy to: Szkoły jako kluczowe centrum społeczeństwa (scenariusz 3) i Szkoły, jako specjalnie nastawione na naukę organizacje (scenariusz 4); scenariusze III grupy to: Sieci/serwisy uczących się oraz społeczeństwo sieciowe (scenariusz 5) i Eksodus nauczycieli – scenariusz załamania/zapaści (scenariusz 6).

⁴⁵¹ *Bildungspolitische Analyse 2001 Edition: 2001 Edition*, OECD Publishing 2001, s. 136.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja dla każdego państwa ma istotne znaczenie, ponieważ wykształcenie zaliczane jest do najważniejszego kapitału każdego narodu. Obok podnoszenia kwalifikacji stanowi wyznacznik konkurencyjności i przyczynia się do rozwoju ekonomicznego państwa. Inwestowanie w kapitał ludzki poprzez edukację opiera się na czterech zasadach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby wspólnie żyć; uczyć się, aby być. Przyjęcie tych zasad i praktyczne ich wdrażanie w życie, obok liczby placówek edukacyjnych, liczby kształconych i wielkości środków finansowych, wymaga systemowych rozwiązań. Oznacza to konieczność wprowadzania zmian w metodach kształcenia i wychowania, co ma prowadzić do realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych w społeczeństwie obywatelskim, z możliwością dostępu do edukacji dla wszystkich grup społecznych.

Tym celom powinna służyć rozważna polityka edukacyjna, która uwzględnia nie tylko stan dzisiejszy, ale i przyszłość, co niewątpliwie pozwoli stawić czoła wyzwaniom XXI wieku z uwzględnieniem: tożsamości narodowej, języka, tolerancji, współpracy i partnerstwa. Ważnym celem edukacji jest kształtowanie ludzi odpowiedzialnych, nastawionych pozytywnie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dlatego tak ważna jest polityka edukacyjna państwa, która powinna wyznaczać nie tylko kierunki zmian w szeroko rozumianej edukacji, ale i w ogólnej strategii rozwoju państwa i narodu.

W pracy omówione zostały główne kierunki wprowadzanych zmian w państwie po 1989 roku: reformy polityczne, przemiany społeczne i reformy zasad gospodarczych. Przedstawione zostały również czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne oraz międzynarodowe uwarunkowania przeobrażeń ustrojowych. Rok 1989 był przełomowy dla Europy i Polski. Upadek systemu państw socjalistycznych, a szczególnie Związku Radzieckiego zmienił życie polityczne, społeczne i gospodarcze praktycznie wszystkich państw w regionie. Polska zapoczątkowała transformację ustrojową, w następstwie której przekształciła się w republikę demokratyczną, wraz z wybieranymi w drodze wyborów powszechnych organami władzy. Zmianie uległa także gospodarka, która przekształciła się z gospodarki centralnie planowanej, w gospodarkę wolnorynkową. Pierwsze lata III Rzeczypospolitej obfitowały w ciągle zmiany w sferze społecznej ukierunkowanej na budowę społeczeństwa obywatelskiego.

Zaakcentowany został także wpływ reform ustrojowych na politykę edukacyjną państwa polskiego. W szczególności uwaga została zwrócona na reformy polityczne, będące podstawą demokratycznego ustroju politycznego, opartego na: pluralizmie politycznym (prawie do swobodnego zrzeszania się w ramach demokratycznego ładu ustrojowego w organizacjach społecznych, politycznych i zawodowych), wolności słowa, demokratycznym trybie powoływania przedstawicielskich organów władzy państwowej, niezawisłości sądów i ich ustawowych uprawnieniach kontrolnych w stosunku do innych organów, silnym i swobodnie wybranym samorządzie terytorialnym.

Przybliżone zostały aspekty pojęciowe, które są istotne dla współczesnego pojmowania polityki edukacyjnej. Zaprezentowane zostały uwarunkowania mające wpływ na tworzenie i ostateczny kształt polityki edukacyjnej: polityczne, społeczne, demograficzne, ekonomiczne, a nawet międzynarodowe. Przedstawiona została struktura zmian systemu edukacyjnego w kontekście edukacji społecznej.

Zaprezentowana została polityka edukacyjna państwa polskiego na przełomie XX i XXI wieku. Przedstawione zostały kierunki polityki edukacyjnej: reformowanie szkół oraz dokonywanie zmian funkcjonowania wszystkich typów szkół. Omówiony został zakres wdrażanych reform: wprowadzanie nowych etapów kształcenia, nowych typów szkół, nowych zewnętrznych egzaminów, nowego podporządkowania szkół samorządom gminnym, powiatowym i wojewódzkim. Pokazano ponadto charakter zmian programowych, strukturalnych i normatywnych oraz efekty polityki edukacyjnej, do których należy zaliczyć: przełamanie monopolu państwa, prywatyzacja szkolnictwa oraz jego urynkowanie tzn. wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemu szkolnego i traktowanie szkoły jako instytucji, świadczącej usługi edukacyjne.

Przedstawione zostały również zmiany wprowadzone w szkolnictwie wyższym. Został zaprezentowany zakres reform w szkolnictwie wyższym państwowym, w tym resortowym, jak również w szkolnictwie wyższym niepublicznym. Szczególnie zaakcentowana została komercjalizacja szkolnictwa wyższego, rozwój sieci szkół wyższych niepublicznych i konsekwencje tego typu zmian dla poziomu i jakości kształcenia w wyższych uczelniach. W pracy zaprezentowany został zakres polityczny i prawny systemu edukacji w Polsce po wdrażanych reformach analizowanego okresu oraz perspektywy rozwoju polityki edukacyjnej w XXI wieku.

Na podstawie przeprowadzonej analizy problematyki polityki edukacyjnej należy stwierdzić, że polityka edukacyjna jest jednym z najważniejszych priorytetów polityki państwa. Realizacja polityki edukacyjnej w trakcie przemian systemowych jest zagadnieniem

istotnym dla przyszłości państwa i narodu polskiego. Szkoła zajmuje istotne miejsce w systemie edukacji, odgrywa ogromną rolę w kształceniu i wychowaniu kolejnych pokoleń młodych Polaków. Ponadto umożliwia w zglobalizowanym środowisku międzynarodowym, gdzie ma miejsce swobodny przepływ ludzi, usług, finansów, towarów i informacji, poszukiwanie swojego miejsca dla swobodnego rozwoju. Na realizację polityki edukacyjnej mają wpływ uwarunkowania polityczne, społeczne, ekonomiczne i międzynarodowe.

Zmieniające się otoczenie zewnętrzne i wewnętrzne państwa ma istotny wpływ na politykę edukacyjną państwa, która przekłada się na konieczność wprowadzenia zmian w funkcjonującym systemie edukacji. Właściwa polityka edukacyjna państwa ma niewątpliwie wpływ na bezpieczeństwo społeczne, w tym bezpieczeństwo socjalne i bezpieczeństwo finansowe, jak również bezpieczeństwo edukacyjne. Za najważniejsze założenia polityki edukacyjnej w latach 1989-2005 należy uznać zmiany strukturalne, komercjalizację i uspołecznienie szkolnictwa. Okres transformacji zmienił funkcjonowanie sfery usług społecznych i zwiększył zakres zadań związanych z coraz wyższymi aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa.

Wstąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej miało znaczenie dla polskiej gospodarki, polityki, ogólnego rozwoju państwa oraz dla oświaty. W związku z tym, że edukacja jest jedną z dziedzin życia, która w ramach Unii nie podlega unifikacji, istotne jest, aby polska polityka edukacyjna wyraźnie odzwierciedlała oczekiwany przez Polaków poziom integracji ze strategią europejskiej polityki oświatowej. Polski system edukacyjny należy konstruować w taki sposób, aby z jednej strony charakteryzował się swoją narodową specyfiką, a z drugiej stwarzał szanse polskiej młodzieży na znalezienie swojego miejsca w Europie.

Przełomowym momentem było podpisanie traktatu z Maastricht, gdzie sformułowano zasady współpracy w dziedzinie edukacji. Natomiast ważnym opracowaniem na temat problematyki edukacyjnej był Raport Klubu Rzymskiego, w którym postulowano zmianę wizji szkoły z retrospektywnej na prospektywną. Współpraca państw europejskich w ramach procesu bolońskiego rozpoczęta w 1999 r. wyraźnie wpłynęła na oblicze współczesnego szkolnictwa wyższego na kontynencie.

Proces boloński uznać należy za szersze zjawisko, którego nie sposób zawęzić do dekady intensywnych reform, ale który stanowić ma prelude do trwałej, systematycznej modernizacji systemów szkolnictwa wyższego. Kluczem do sukcesu na tej drodze stać się może stałe aktywne zaangażowanie administracji państwowej, pracowników naukowych oraz studentów w realizację wspólnej idei uczestnictwa w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej

Cele wytyczone w Deklaracji Bolońskiej oraz kolejnych komunikatach z posiedzeń ministrów edukacji uczestniczących w procesie państw znalazły odbicie w konkretnych działaniach na szczeblu krajowym oraz poziomie poszczególnych uczelni. Deklaracja Bolońska stanowi dziś synonim ogromnej przebudowy wewnętrznej szkolnictwa wyższego, której wyznacznikami są m.in. szerokie możliwości wymian międzynarodowych, porównywalność osiągnięć, uznawalność wykształcenia oraz nowa struktura studiów.

Polski system edukacji został objęty Konsolidacją Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przez: wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów ECTS, podział studiów na trzystopniowe, współpracę europejską w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz opracowania kryteriów i metod oceny jakości (systemy akredytacji, certyfikacji itp.), promocję programów mobilności studentów i wykładowców, promocję kształcenia przez życie. Dodatkowo, dla lepszej uznawalności stopni naukowych ustalono konieczność wprowadzenia suplementu do dyplomu w powszechnie używanym języku europejskim.

Studia I stopnia (licencjackie/inżynierskie) przygotowują do zawodu, natomiast studia II stopnia (magisterskie i równorzędne) do pracy twórczej w zawodzie. Prawo do podjęcia studiów doktoranckich zapewniają studia magisterskie jednolite i równorzędne. Kierunki na których utrzymane zostały jednolite studia magisterskie to m.in. medycyna i kierunki pokrewne, prawo, psychologia i kierunki artystyczne. Tytuły licencjata i magistra są tytułami zawodowymi. Prawo do prowadzenia studiów na określonym kierunku, prowadzącym do otrzymania tytułu zawodowego, jest uwarunkowane zatrudnieniem osób posiadających stopnie i tytuły naukowe.

Szkolnictwo wyższe wniosło ogromny wkład w przemiany społeczno – gospodarcze, dokonujące się w Polsce po 1989 roku. Nastąpił proces upowszechnienia wyższego wykształcenia poprzez zakładanie nowych, niepublicznych uczelni, funkcjonowanie uczelni zawodowych oraz rozwój studiów płatnych w uczelniach publicznych w wąskim zakresie kierunków studiów. Masowe, tanie studia zdominowały działalność wielu uczelni, wpływając niekorzystnie na prowadzenie badań naukowych. Systemy zarządzania uczelniami były nieprzygotowane na zwiększenie liczby studiujących. Mimo dużej autonomii uczelni wyższych, w wielu ważnych kwestiach uczelnie publiczne związane są ustawami lub rozporządzeniami Ministra. Na rzecz edukacji działa wiele uczelni, podporządkowanych różnym ministerstwom. Nadzór nad publicznymi szkołami wyższymi i ich finansowanie należy do ministrów: Nauki i Szkolnictwa Wyższego (wszystkie uczelnie poza resortowe), Zdrowia (uczelnie medyczne), Kultury i Dziedzictwa Narodowego (uczelnie artystyczne),

Infrastruktury i Rozwoju (cywilne szkoły morskie), Spraw Wewnętrznych (szkoła pożarnicza i policyjna), Obrony Narodowej (uczelnie wojskowe).

Partie polityczne bardzo wiele uwagi poświęcają kwestiom polityki edukacyjnej. Omówione w pracy zagadnienia polityki edukacyjnej, realizowanej w okresie wdrażania wielu reform oświatowych, ukazały szkoły i uczelnie wyższe jako instytucje bardzo silnie uzależnione od polityki. Partie polityczne w Polsce w swych programach politycznych poświęcają edukacji bardzo dużo uwagi. Tworzą koncepcje funkcjonowania i rozwoju systemu oświaty w Polsce. Stanowiska partii politycznych wobec edukacji należy uznać za zbliżone. Wszystkie analizowane programy polityczne dostrzegają w edukacji motor rozwoju gospodarczego i społecznego. Cechą charakterystyczną wszystkich koncepcji jest proponowanie programów poprawy stanu oświaty oraz jej rozwoju. Partie polityczne postulują konieczność wprowadzania reform, jako zmian niezbędnych w celu zbudowania społeczeństwa opartego na wiedzy.

W procesie wypracowywania kierunków polityki edukacyjnej państwa należy mieć na uwadze czynniki, które stanowią określone ograniczenia, co do jej jakości i skuteczności. Tymi ważkimi problemami są niewątpliwie kwestie terytorialne i finansowe. Pierwsza kwestia ma związek z brakiem szkół średnich i wyższych w miejscach zamieszkania przez ludność o dużej aktywności zawodowej. Druga, najważniejsza to malejące środki finansowe przeznaczane przez państwo na edukację, a także postępujące ubożenie społeczeństwa. Polityce edukacyjnej zagrażają problemy finansowe, demograficzne, bezrobocie, ubóstwo, przestępczość wśród nieletnich, brak perspektyw rozwoju dla młodzieży.

Przedstawiona analiza kierunków polityki edukacyjnej państwa w badanym okresie pozwoliła dokonać oceny wprowadzanych zmian edukacyjnych, w tym strukturalnych, programowych i organizacyjnych. Należy podkreślić przeważające krytyczne stanowiska zajmowane przez ekspertów w dziedzinie polityki oświatowej, jak również negatywne postrzeganie przez społeczeństwo zmian w systemie edukacji, ze szczególnym wskazaniem na dokonujące się zmiany w szkolnictwie ponadgimnazjalnym i wyższym.

Rozprawa poświęcona polityce edukacyjnej państwa w okresie reformowania ustroju państwa polskiego, to obraz zachodzących przeobrażeń. Ukazane zostały reformy edukacyjne, mające szczególne znaczenie dla współczesnego stanu polskiego systemu edukacji. Wprowadzenie do szkół i uczelni zmian w systemie edukacji w szerokim zakresie jest jednak szansą dla rozwoju edukacyjnego obywateli poprzez przekazywanie młodym ludziom wiedzy i kształtowanie umiejętności niezbędnych do właściwych zachowań w sytuacjach spowodowanych zagrożeniami o zróżnicowanym podłożu.

W XXI wieku edukacja jest jednym z najważniejszych obszarów aktywności każdego człowieka, gdyż żyjemy w społeczeństwie informacyjnym. Tempo rozwoju technologicznego oraz procesy zmian na rynku pracy powodują konieczność poszerzania i uzupełniania wiedzy, zdobytej w systemie szkolnym. Stąd też szkoły i uczelnie będą musiały nadążać za rzeczywistością. System edukacji musi w przyszłości również podlegać zmianom, aby coraz lepiej przygotowywać absolwentów do życia i pracy zawodowej. Dlatego podstawowym celem edukacji będzie kształtowanie umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy, przy czym kluczową kompetencją będzie umiejętność skutecznego uczenia się. Umiejętność ta będzie niezbędna w procesie adaptacji do zmieniających się warunków życia i pracy. System edukacji szkolnej i pozaszkolnej będzie musiał ponadto kształtować umiejętności społeczne, które umożliwią funkcjonowanie w społeczeństwie stale rozwijającym się.

W związku z tym system edukacji szkolnej i akademickiej będzie musiał przekazywać wiedzę ogólną, jak również przygotowywać do wykonywania określonych zawodów przez cały okres aktywności zawodowej. Celami edukacji przyszłości muszą być więc kształtowanie postaw aktywnego uczenia się przez całe życie oraz postaw przedsiębiorczych, kształcenie praktycznych umiejętności pod kątem rynku pracy, umiejętności wykorzystywania technologii informatycznych, skutecznego komunikowania się, znajomości języków obcych.

System edukacyjny przyszłości to szkoły i uczelnie, ale także i inne instytucje edukacyjne, prowadzące różnorodne formy kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Obecnie pozaszkolna oferta edukacyjna w formie projektów i zajęć umożliwia rozwijanie zainteresowań i pasji młodych ludzi. Ten pozytywny trend systemu edukacyjnego będzie nadal się utrzymywał, gdyż swoją ofertę edukacyjną rozwijają organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, instytucje kultury, instytucje finansowe, instytucje sektora edukacji itp. Kluczowym narzędziem rozwoju edukacji młodzieży jest i nadal będzie internet. Stąd też zadaniem edukacji przyszłości (szkolnej i pozaszkolnej) będzie powszechne wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, zasobów edukacyjnych w internecie oraz mediów społecznościowych. W przyszłości część zajęć będzie odbywać się w formie e-learningu.

Proces kształcenia będzie w coraz większym stopniu uwzględniał regionalne i lokalne uwarunkowania, specyfikę lokalnych społeczności oraz ich potrzeby społeczno-ekonomiczne. System edukacyjny będzie obejmował zarówno instytucje publiczne, finansowane ze środków państwowych, jak i niepubliczne, finansowane ze środków uczących się. Wszystkie instytucje

edukacyjne będą konkurowały ze sobą poziomem i jakością edukacji, charakterem relacji z uczącymi się (i ewentualnie ich rodzicami), dostosowaniem oferty edukacyjnej do potrzeb, talentów, zainteresowań i oczekiwań uczniów, studentów i dorosłych.

Jednocześnie system edukacji będzie musiał koncentrować się i odpowiadać na potrzeby rynku pracy i gospodarki. Wynikać z tego będzie konieczność kształtowania tzw. świadomości edukacyjnej. Młody człowiek musi wiedzieć, że w trakcie swojego życia będzie kilkakrotnie zmieniał zawód, stąd też będzie musiał pogłębić wiedzę, doszkolić się lub przekwalifikować. Zadaniem systemu edukacyjnego teraz i w przyszłości będzie przygotowanie młodych ludzi i dorosłych do szybkiego i ciągłego uczenia się, dostosowywania kwalifikacji do potrzeb nowych zawodów i specjalności. Ważnym wyzwaniem dla systemu edukacyjnego będzie również przygotowanie do: życia w stale zmieniającym się świecie, szybkiego jego tempa, umiejętnego wyszukiwania i wykorzystywania informacji.

Strategia polskiej edukacji przyszłości musi zawierać długofalowe kierunki rozwoju systemu kształcenia, które realizowane będą przez kolejne ekipy rządzących. Wówczas społeczeństwo będzie rozumiało sens wszelkich modernizacji i zmian oraz będzie pozytywnie na nie reagowało. Kluczową kwestią będzie określenie strategicznego celu dla polskiej edukacji. Tym celem powinno być „(...) przygotowanie obywateli, którzy będą w stanie tworzyć i zarządzać nowoczesnym państwem oraz kierować konkurencyjną gospodarką w zglobalizowanym świecie. Powinniśmy myśleć o rozwoju społeczeństwa, które kieruje się wartościami i zasadami. O obywatelach odpowiedzialnych, samodzielnych, potrafiących uczyć się i adaptować do zmieniających się warunków cywilizacyjnych. Od tego przede wszystkim zależeć będzie miejsce Polski w świecie”⁴⁵².

Podsumowując rozważania na temat perspektyw rozwoju systemu edukacyjnego warto wskazać warunki skutecznej wizji szkoły, o których powinni pamiętać twórcy przyszłych strategii polskiej edukacji. Powinna ona być: wyzwaniem, jasna, łatwa do zapamiętania, angażująca, oparta o wartości, obrazowa, mobilizująca, wzorcem, powiązana z potrzebami szkoły. „Wizja szkoły, czyli wskazywanie przyszłości szkoły, by kształtowała przyszłość winna być prosta i porywająca, obejmować nadzieje i ambicje wszystkich członków społeczności szkolnej”⁴⁵³.

⁴⁵² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się...*, op. cit., s. 65.

⁴⁵³ S. Murgatroyd, C. Morgan, *Total Quality Management and the Scholl*, Open University Press Buckingham, Philadelphia 1994.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. *O szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385.
2. Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. *o Państwowej Straży Pożarnej*, Dz. U. z 2009 r. Nr 12, poz. 68, z późn. zm.
3. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku *o systemie oświaty*, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
4. Ustawa z 26 czerwca 1997 r. *o wyższych szkołach zawodowych*, Dz. U. z 1997, Nr 96, poz. 590 z późn. zm,
5. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365.
6. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. *o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.
7. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. *O zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2014, poz.1198.
8. Rozporządzenie Rady Ministrów z 21 maja 1990 *w sprawie utworzenia Akademii Obrony Narodowej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej oraz zniesienia Wojskowej Akademii Politycznej*, Dz. U. z 1990 nr 37, poz. 208.
9. Rozporządzenie Rady Ministrów z 25 września 1992 *w sprawie zniesienia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych i Wyższej Oficerskiej Szkoły Samochodowej*, Dz. U. 1992 nr 73, poz. 362.
10. Rozporządzenie Rady Ministrów z 7 czerwca 1994 *w sprawie zniesienia dotychczasowych wyższych szkół oficerskich oraz utworzenia wyższych szkół oficerskich*, Dz. U. 1994 nr 71, poz. 31.
11. Rozporządzenie Rady Ministrów z 18 grudnia 2001 *w sprawie zniesienia niektórych wyższych szkół oficerskich oraz utworzenia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu*, Dz. U. 2002 nr 1, poz. 4.
12. Rozporządzenie MEN *w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z dnia 7 lutego 2012 r. (Dz. U. z dnia 22 lutego 2012 r.)* - Dz.U.2012.204.

13. Rozporządzenie MEN z 24 lutego 2012 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. z 12 marca 2012 r., poz. 262) - Dz.U.2012.262.
14. Rozporządzenie z dnia 3 października 2014 r. *w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej*, Dz. U. z dnia 8 października 2014 r., poz.1356.
15. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. *w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008/C111/01).

Opracowania monograficzne

1. Aleksander T., *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
2. *Analiza szkolnictwa w wybranych powiatach województwa lubelskiego*, Raport EDS – Fundacja Nowy Staw, Lublin 2006.
3. Atamańczuk. K., Przybyszewski R., *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001.
4. Auleytner J. (red.), *Polityka społeczna: stan i perspektywy*, WSP TWP, Warszawa, Radom 1995.
5. Auleytner J., *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.
6. Balcerowicz L., *800 dni. Szok kontrolowany*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1992.
7. Balcerowicz. L., *Socjalizm. Kapitalizm. Transformacja. Szkice z przełomu epok*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
8. Balcerowicz L., *Wolność i rozwój. Ekonomia wolnego rynku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
9. Bałtowski M., *Przekształcenia własnościowe przedsiębiorstw państwowych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
10. Bałtowski M., Miszewski M., *Transformacja gospodarcza w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
11. Banach Cz., *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, WSiP, Warszawa 1984.

12. Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
13. Banach Cz., *Polska szkoła w systemie edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
14. Banach Cz., *Z polską edukacją w XXI wiek: wyzwania i zadania*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
15. Bankowicz M. (red.), *Słownik Polityki*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1996.
16. *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.
17. „Biała Księga” młodzieży polskiej. *Dwie prawdy o aktywności*, B. Fatyga (red.), MEN, Warszawa 2005.
18. *Bildungspolitische Analyse 2001 Edition: 2001 Edition*, OECD Publishing 2001.
19. Blossing U., Imsen G., Meos L., *The Nordic Education Model 'A Scholl for All' Encounters Neo – Liberal Policy*, Springer Science + Business Media, Dordrecht 2014.
20. Błaszczak K., *Szkoła wobec zmian: (1999-2003)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
21. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
22. Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
23. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *System edukacji w Polsce: osiągnięcia, przemiany, dylematy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.
24. Bogusz J., Marczak M., *Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
25. Chmaj M., Sokół W. (red.), *Mała Encyklopedia Wiedzy Politycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
26. Chmaj M., Żmigrodzki M., *Wprowadzenie do teorii polityki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
27. Cichosz M., *Polska pedagogika społeczna w latach 1945 - 2003*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
28. Dąbrowski M. (red.), *Polityka gospodarcza okresu transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

29. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
30. Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2005.
31. Derek J. i in., *Słownik myśli społeczno-politycznej*, Wydawnictwo Park sp. z o.o., Bielsko-Biała 2005.
32. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport cząstkowy przygotowany przez Konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.
33. *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, MEN, Warszawa 1993.
34. Dudzikowa M., *Mit o Szkole Jako Miejscu "Wszechstronnego Rozwoju" Ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
35. Dzierzgowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.
36. Dzierzgowska I., *Instytucje prowadzące szkołę*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2001.
37. Dzierzgowska I., *Nadzór pedagogiczny: poradnik dla dyrektorów w dziesięciu lekcjach*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2004.
38. Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole: poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, CODN, Warszawa 2000.
39. Dziewulak D., *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
40. *Education Policy Analysis – 2003 Edition*, OECD 2003.
41. *Education Policy Outlook 2015*, OECD Publishing 2015.
42. *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, t. 1, A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
43. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
44. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, PWN, Warszawa – Kraków 1989.
45. *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
46. *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, G. Koźmiński (red.), Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K, Złotów 2002.

47. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową: wokół nowych pojęć i znaczeń*, „Mentor”, Chorzów 1999.
48. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I A-F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
49. Firlit-Fesnak G., Szyłko-Skoczny M. (red.), *Polityka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
50. Geryk M., *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2007.
51. Gierszewski J., *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
52. Gilejko L.K., Błaszczak B. (red.), *Aktywność obywatelska na poziomie lokalnym. Formy i uwarunkowania*, t. VI, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2011.
53. *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*, MEN, Warszawa 1994.
54. Golinowska S., *Polityka społeczna, koncepcje – instytucje – koszty*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.
55. Goszczyńska M., *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.
56. Habigier-Pipska G., *Rozwój edukacji w powiatach nizańskim i stalowowolskim w latach 1990-2012*, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, Wydział Zamiejscowy w Nisku, Nisko 2015.
57. Hajduk E., Karpińczyk P. (red.), *Spoleczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
58. Hang P., Schwandt T.A., *Evaluating educational reforms Scandinavian perspectives*, 2003 Information Age Publishing Inc.
59. Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
60. *Informacja o wynikach kontroli organizacji i funkcjonowania akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich ze szczególnym uwzględnieniem gospodarki finansowej i mienia uczelni oraz struktury zatrudnienia w latach 2005-2007*. Najwyższa Izba Kontroli. Delegatura we Wrocławiu, Wrocław 2008.
61. Jakubowska U., Skarżyńska K. (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2005

62. Janke A.W., *Pedagogiczna relacja rodzina - szkoła. Dylematy czasu przemian*, WSP, Bydgoszcz 1995.
63. Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku: perspektywy zmiany społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
64. Jankowski D., *Szkoła - środowisko - współdziałanie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
65. Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
66. Jarosz M. (red.), *Transformacja, elity, społeczeństwo*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2007.
67. Jeżowski A., Kropiwnicki J. (red.), *Oświata samorządowa: godzina zero 1.01.1994 r: przewodnik szefa zarządu*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1993.
68. Jung-Miklaszewska J., *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2003.
69. Kamińska-Juckiewicz M., *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica, Płock 2002.
70. Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
71. Kitler W., *Obrona narodowa III RP. Pojęcie. Organizacja. System*, Zeszyty Naukowe AON, Warszawa 2002.
72. Kleer J., *Drogi do gospodarki rynkowej na marginesie doświadczeń transformacyjnych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Rosji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2003.
73. Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
74. Kołodko G. W., *Od szoku do terapii. Ekonomia i polityka transformacji*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1999.
75. Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
76. Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2004.
77. Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
78. Kowalik T., *www. POLSKA TRANSFORMACJA. PL*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009.

79. Kozłowski P., *Szukanie sensu, czyli o naszej wielkiej zmianie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
80. Kropiwnicki J., *Założenia polityki edukacyjnej w zakresie oświaty*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1997.
81. Król I., *Ustawodawstwo szkolne cz. III, Ustawy o systemie oświaty*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1992.
82. Książek W., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej: III etap edukacyjny - gimnazjum (klasy 1-3)*, MEN, Warszawa 1999.
83. Książek W., *Rzecz o reformie edukacji (1997-2001)*, MEN, Warszawa 2001.
84. Kuberski J., *Aktualne problemy polityki oświatowej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
85. Kuberski J., *Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
86. Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1994.
87. Kupisiewicz Cz.: *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
88. Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.
89. Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, IBE, PWN, Warszawa 2006.
90. Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce: główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN, Warszawa 2006.
91. Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy: geneza i kierunki reform oświatowych 1945-1995*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
92. Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku: kierunki i próby przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
93. Kupisiewicz Cz., *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1988.
94. Kuźniar R. (red.), *Między polityką a strategią*, Fundacja Studiów Międzynarodowych, Warszawa 1994.
95. Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
96. Kwiatkowski S.M., *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.

97. Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*, UMK, Toruń 1995.
98. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
99. Lewowicki T., „Gorące” *problemy edukacji w Polsce: ekspertyzy i opinie*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007.
100. Lewowicki T., *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1994.
101. Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*. t. 1, ODP, Rzeszów, Warszawa, Tarnobrzeg 1998.
102. Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*. t. 2, ODP, Rzeszów, Warszawa, Tarnobrzeg 1998.
103. Lisiecki M., *Zarządzanie bezpieczeństwem publicznym*, Wydawnictwo Naukowe Łośgraf, Warszawa 2011.
104. *Mały słownik politologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń - Olsztyn 2007.
105. Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP, Warszawa 2004.
106. Mączyńska E. (red.), *Restrukturyzacja przedsiębiorstw w procesie gospodarki polskiej*, t. 1, Instytut Nauk Ekonomicznych PAN, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2011.
107. *Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma systemu edukacji – projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
108. Misztal B. (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Universitas, Kraków 2000.
109. Mendel M., *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
110. Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
111. Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
112. Mendel M., *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
113. Mendel M. (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
114. Miłkowska-Olejniczak G., Uzdzicki K. (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, WSP, Zielona Góra 2000.

115. *Ministerstwo Edukacji Narodowej do samorządu terytorialnego*, MEN, Warszawa marzec 2001.
116. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, MEN, Warszawa 1998.
117. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o systemie finansowania oświaty*, MEN, Warszawa marzec 2000.
118. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, MEN, Warszawa luty 2000.
119. *Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma systemu edukacji – projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
120. Morawski W, *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998
121. Morawski M. (red.), *Zmierzch socjalizmu państwowego. Szkice z socjologii ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
122. Murgatroyd S., Morgan C., *Total Quality Management and the Scholl*, Open University Press Buckingham, Philadelphia 1994.
123. Nowosad I., Jerulank H. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, ODN, Zielona 2002.
124. Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice: w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, UZ, AP, Zielona Góra - Kraków 2004.
125. Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, UZ, AP, Zielona Góra – Kraków 2004.
126. Nyczaj-Draż M., Głazewski M. (red.), *Współprzeźnienie edukacji. Szkoła – Rodzina – Społeczeństwo – Kultura*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
127. Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
128. *Organizacja szkoły ponadgimnazjalnej od 1 września 2012 roku z uwzględnieniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego*, Europejskie Centrum Rozwoju Kadr w Białymstoku, Białystok 2012.
129. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
130. Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.
131. Pawlak R., *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2004.

132. Pęcherski M., *Polityka oświatowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
133. Piędel A., *Zarządzanie szkołą średnią. Stan i perspektywy*, RCEZ, Nisko 2005.
134. Pilch T., *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
135. Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
136. Podoski K., Turnowiecki W., *Polityka społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
137. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (fragmenty)*.
138. *Politologia. Przewodnik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
139. Polny R., *Wprowadzenie do teorii polityki oświatowej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1974.
140. Prucha J., *Moderni pedagogika. Veda o edukačních procesach*, Portal, Praha 1997.
141. Przeclawska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
142. Pólturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 15, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
143. Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K.E., Wilkomirska A., Zahorska M., *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
144. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej - nowe konteksty*, WSP TWP, Warszawa 2007.
145. Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
146. Radziewicz-Winnicki A., Roter A., *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania w Katowicach, Katowice 2004.
147. Radziwiłł A., *O szkole, wychowaniu i polityce*, WSiP, Warszawa 1992.
148. *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, OECD, WSiP, Warszawa 1995.
149. *Raport o stanie oświaty w PRL*, przew. J. Szczepański, PWN, Warszawa 1973.
150. *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, PAN – Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”, Warszawa 1993.

151. Ratuś B., *Edukacja w okresie reform ustrojowych: studia i szkice pedagogiczne*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.
152. *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
153. Regulski J., *Samorząd III Rzeczypospolitej. Koncepcje i realizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
154. Runiewicz–Jasińska R., *Polityka oświatowa państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy, Estonii)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
155. Rynio A., *Wybrane problemy związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989*, Materiały z konferencji.
156. *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”, Warszawa 2001.
157. Sawisz A., *Szkoła a system społeczny: wokół problematyki "nowej socjologii oświaty"*, WSiP, Warszawa 1989.
158. Schulz R., *Szkoła - instytucja, system, rozwój*, „Edytor”, Toruń 1992.
159. Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza”, Poznań 1999.
160. Sławiński S., *Raport o reformie szkolnej 1991-1993*, WSiP, Warszawa 1994.
161. Sławiński S., *Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej*, WSiP, Warszawa 1996.
162. Słodkowska I. (red.), *Wybory 1991. Programy partii i ugrupowań politycznych*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2001.
163. Słodkowska I. (red.), *Wybory 1993. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2001.
164. Słodkowska I., Dołbakowska M. (red.), *Wybory 1997. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2004.
165. Słodkowska I., Dołbakowska M. (red.), *Wybory 2005. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006.
166. Słodkowska I., Dołbakowska M. (red.), *Wybory 2007. Partie i ich programy*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2011.
167. *Słownik podstawowych pojęć dotyczących bezpieczeństwa państwa*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 1994.
168. Smutek Z., Maleska J., Surmacz Z., *Wiedza o społeczeństwie*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2012.

169. Sosnowski A., *Wyznaczniki zmiany społecznej: Młodzież – Społeczność – Transformacja*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002.
170. Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996.
171. Strzemieczny J., Szaniawski A. (red.), *Polityka oświatowa samorządu terytorialnego*, CEO, Warszawa 1998.
172. Syrek M., *Gospodarka rynkowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
173. Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.
174. Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
175. *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.
176. *Szkolnictwo wyższe w Polsce – 2000. Przewodnik*. Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. Warszawa 2000.
177. Szymański M.J., *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.
178. Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.
179. Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
180. Śliwerski B., *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999.
181. Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
182. Śliwerski B., *Pedagogika, t. 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
183. Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
184. Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
185. Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, WSP, Bydgoszcz 1993.
186. Trempała E., *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, WSP, Bydgoszcz 1994.
187. Walicka B. (red.), *Słownik politologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

188. Wesołowski W. (red.), *Koncepcje polityki*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2009.
189. *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, J. Wojnowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
190. Wilczyński W., *Ekonomia i polityka gospodarcza okresu transformacji, Wybór prac z lat 1991-1995*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1996.
191. Wilkin J., *Jaki kapitalizm, jaka Polska?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
192. Winczorek P., *Nauka o państwie*, LIBER, Warszawa 2005.
193. Winiarski M., *Rodzina – szkoła - środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
194. Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska: aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
195. Witek S., *Zarządzanie reformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*, PWN, Warszawa – Kraków 2000.
196. Wojtaszczyk K.A. (red.), *Wiedza o społeczeństwie*, WSiP, Warszawa 1998.
197. Wołczyk J., *Edukacja dla rozwoju: niektóre problemy polityki oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa 1973.
198. Wołczyk J., *Elementy polityki oświatowej*, PWN, Warszawa 1970.
199. Woźniak M.G. (red. nauk.), *Gospodarka Polski 1990-2011. Transformacja. Modernizacja. Droga do spójności społeczno-ekonomicznej*, tom 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
200. Wójcikowska Z., *Zadania szkoły w okresie wdrażania reformy edukacji: planowanie pracy szkoły*, ODP, Tarnobrzeg 1989.
201. Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
202. Zajac A. (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, t. 1; t. 2, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996.
203. Zięba R., *Leksykon pokoju*, KAW, Warszawa 1987.
204. Żebrowski A. *Zarządzanie kryzysowe elementem bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

Artykuły naukowe

1. Auleytner J., *Polityka społeczna – zagrożenia i szanse* [w:] J. Auleytner (red.), *Polityka społeczna: stan i perspektywy*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, WSP TWP, Warszawa 1995.
2. Bal-Woźniak T., *Blokada innowacyjna w kontekście zachowań organizacyjnych*, [w:] M.G. Woźniak (red.), *Gospodarka Polski 1990-2011. Transformacja. Modernizacja. Droga do spójności społeczno-ekonomicznej*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
3. Banach Cz., *Refleksje, konstatacje i wnioski na temat strategii reformy systemu edukacji*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła w rozwoju*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
4. Banach Cz., *Reforma systemu edukacji w Polsce – wyzwania, szanse i zagrożenia*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1999.
5. Bartmańska A., Raczkowska E., *Wyższe szkoły zawodowe jako nieuniwersytecka droga rozwoju edukacji*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
6. Betkiewicz W., *Samorządność czy administrowanie? Status powiatu postrzegany przez pryzmat wykonywanych zadań*, [w:] J. Wasielewski (red.), *Powiatowa elita polityczna*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006.
7. Białecki I., *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
8. Bogaj A., *Relacje między kształceniem ogólnym i zawodowym*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, IBE, Warszawa 1994.
9. Borowczyk K., *Transformacja systemu partyjnego*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993.
10. Cieślak H., *Zamierzenia państwa w zakresie edukacji zawodowej w korelacji z rynkiem pracy*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005.

11. Dalin P., Rolff H-G., Kleekamp B., *Przyszłość szkolnictwa*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Program TERM FRSE, MEN, Warszawa 1997.
12. Denek K., *Tocząca się reforma edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2008.
13. Dudzikowa M., *Nadzieje i złudzenia w procesie uspołecznienia edukacji*, [w:] A. Zajac (red.), *Przemiany w edukacji*, WOM, Przemysł 1995.
14. Flejterska E., *Jakość usług w szkolnictwie wyższym - stagnacja czy postęp?*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005.
15. Frybes M., Michel P., *Po komunizmie. O mitach w Polsce współczesnej. Wstęp*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989*, koncepcja, wybór i komentarze I. Krzemiński, Wydawnictwo Naukowe ŁÓŚGRAF, Warszawa 2011.
16. Gęsiński J., *Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej*, [w:] E. Adamczyk, J. Gęsiński, E. Matczak (red.), *Samorządowy model oświaty. Koncepcje i realia*, IBE, Warszawa 2001.
17. Glikman P., *Reprodukcja majątku trwałego* [w:] P. Glikman, M. Kabaj, T. Muszkiet, *Ciągłość i transformacja gospodarki. Zasoby kapitału, pracy, energii i ich wykorzystanie do 2000-2010*, Wydawnictwo KeyText, Warszawa 1997.
18. Glikman P., Lipowski A., *Przewycięzanie dysproporcji makrostrukturalnych w okresie transformacji* [w:] *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, pr. zb. pod kierownictwem naukowym M. Belki i W. Trzeciakowskiego, t. 2, Wydawnictwo POLTEKST, Warszawa 1997.
19. Gnitecki J., *Nadzieje złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce* [w:] T. Lewowicki (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007.
20. Godlewska J., Jaroszewska E., *Edukacja, wiedza i umiejętności; szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, [w:] G. Firlić-Fesnak i M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
21. Grabowska M., *Partie i systemy partyjne w demokracjach a przypadek Polski*, [w:] M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

22. Hermanowicz M., *Zmiany ilościowe w systemie szkolnictwa wyższego w III Rzeczypospolitej*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa KUL, „Biuletyn Nr 9”, Lublin 2013.
23. Janusz G., *Status uczelni niepaństwowych w świetle prawa i praktyki*, [w:] J. Szablowski (red.), *Sektor prywatny w szkolnictwie wyższym w Polsce w warunkach integracji z Unią Europejską*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Kielce – Białystok 2002.
24. Jedlewska B., *Animacja społeczno-kulturalna szansą realizacji nowych zadań edukacyjnych* [w:] J. Gajda (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
25. Konarzewski K., *Dlaczego nie udają się reformy polskiej edukacji?*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkola: edukacja- dialog – partnerstwo*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998.
26. Konarzewski K., *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
27. Kosecki A., *Szkolnictwo niepaństwowe w Polsce – blaski i cienie*, [w:] M. Dudek (red.), *W poszukiwaniu modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, Wydawnictwo WSM, Legnica 2003.
28. Kotasek J., *Wizja rozwoju edukacji w erze postsocjalistycznej*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Program TERM FRSE, MEN, Warszawa 1997.
29. Kowalik T., *Intelektualne źródła polskiej transformacji*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989*, koncepcja, wybór i komentarze I. Krzemiński, Wydawnictwo Naukowe ŁOŚGRAF, Warszawa 2011.
30. Kruk M., *Parlament w dobie transformacji*, [w:] M. Kruk, J. Wawrzyniak (red.), *Transformacja ustrojowa w Polsce 1989-2009*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011.
31. Krystowski K., *Wyzwania edukacyjne z perspektywy potrzeb rynku pracy* [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja. Tradycje. Rzeczywistość, Przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005.
32. Krzemiński I., *Ustrojowa transformacja w oczach polskich socjologów. Wybór tekstów o transformacji*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989*,

- koncepcja, wybór i komentarze I. Krzemiński, Wydawnictwo Naukowe ŁÓŚGRAF, Warszawa 2011.
33. Kupisiewicz Cz., Banach Cz., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020 roku*, t. II, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.
 34. Kupisiewicz Cz., *Drogi i bezdroża polskiej edukacji w latach 1945-2004. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, [w:] Cz. Kupisiewicz (red.), *Drogi i bezdroża polskiej edukacji w latach 1945-2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005. (Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania).
 35. Kupisiewicz Cz., *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Zmieniam siebie i swoją szkołę*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1997.
 36. Kuźnicki L., *Nauka i edukacja w strategii rozwoju Polski do roku 2020*, [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2004*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.
 37. Kwiatkowski S.M., *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
 38. Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
 39. Kwieciński Z., *Od skumulowanej ciemnoty do powszechnego oświecenia. Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] M. Ochmański (red.), *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, WSP TWP, Warszawa 1997.
 40. Kwieciński Z., *Potrzeba całościowej reformy oświaty. Co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba?* [w:] J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie*, Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
 41. Lewowicki T., *Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia*. „Edukacja” 1993/3.
 42. Lewowicki T., *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

43. Lewowicki T., *O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej*, [w:] T. Lewowicki (red.), „Gorące” problemy edukacji w Polsce, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007.
44. Lewowicki T., *Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, WSP, Zielona Góra 2000.
45. Lewowicki T., *Przemiany oświaty – globalne wizje, europejskie doświadczenia, polskie zmagania*, [w:] A. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1997.
46. Lewowicki T., *Przemiany oświaty ciąg dalszy – próba kolejnego bilansu dokonań i zaniechań edukacyjnych w procesie demokratyzacji życia społecznego w Polsce*, [w:] A. Zajac (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, t. 1, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996.
47. Linz J.J., Stepan A., *Authoritarian Communism, Ethical Civil Society, and Ambivalent Political Society: Poland*, [w:] *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and Post - Communist Europe*, JHU Press, Baltimore and London 1996.
48. Maciaszek M., *Założenia edukacji permanentnej w treściach programów szkolnych*, [w:] M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, PWN, Warszawa 1975.
49. Malendowski W., *Międzynarodowe wyznaczniki procesów transformacji w Europie Środkowo-Wschodniej – analiza czynnikowa*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993.
50. Misztal B., *Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce*, [w:] B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, Universitas, Kraków 2000.
51. Mendel M., *Rodzice w szkole*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Ku partnerstwu szkoła – rodzice*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999.
52. Nazar R., Popławski S., *Transformacja i wartości. Aksjologiczne aspekty procesu transformacji w pokoleniowej perspektywie*, [w:] W. Kaczoch, S. Popławski, (red.), *Transformacja i wartości. Aksjologiczne aspekty transformacji ustrojowej w Polsce*, Wydawnictwo WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997.

53. Niezgoda M., *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce?*, [w:] M. Niezgoda (red.), *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
54. Nowacki T., *Kształcenie zawodowe w perspektywie zintegrowanej Europy* [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy – w dniach 5-7.10.1992 r., Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
55. Olszewski W., *Orientacja rynkowa systemu oświaty wobec potrzeb nowego społeczeństwa*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość*. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005.
56. Pachociński R., *Globalne strategie reform oświatowych: Perspektywy i zagrożenia*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce nas tle porównawczym*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1999.
57. Pacześniak A., *Europeizacja polskich partii politycznych i systemu partyjnego – zarys problematyki*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa. Demokracja. Konsolidacja. Europeizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
58. Pietraś Z.J., *Wyznaczniki polityki zagranicznej*, [w:] A. Bodnar, W.J. Szczepański (red.), *Stosunki międzynarodowe. Problemy badań i teorii*, PWN, Warszawa 1983.
59. Pilch T., *Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce*, [w:] A. Zając (red.), *Przemiany w edukacji*, WOM, Przemyśl 1995.
60. Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
61. Rabczuk W., *Dostosowywanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
62. Radziwiłł A., *Przemiany w oświacie w latach 1989-2000*, [w:] P. Bartnik, K. Kozłowski (red.), *Pomorze Zachodnie w tysiącleciu*, Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument”, Szczecin 2000.
63. Reykowski J., *Pułapki demokratycznej transformacji*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2005.

64. Robakowski K., *Wewnętrzne determinanty przekształceń systemowych*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993.
65. Rocki M., *Nowe prawo o szkolnictwie wyższym a konstytucja*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo, szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, FPAKE, Warszawa 2005.
66. Runc J., *Zorganizowane interesy polskiego społeczeństwa*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993.
67. Rutkowiak J., *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
68. Sawicki M., *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, Szczecin 2005.
69. Sienkiewicz M., *Spółeczeństwo obywatelskie w procesie integracji Polski z Unią Europejską*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
70. Stróżyński K., *Znaczenie diagnozy dla budowania partnerskich stosunków między podmiotami oświatowymi w gminie*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła: edukacja - dialog – partnerstwo*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998.
71. Szablowski J., *Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku*, [w:] B. Misztal (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, Universitas, Kraków 2000.
72. Szawiel T., *Spółeczeństwo obywatelskie*, [w:] M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
73. Szempruch J., *Priorytety rozwoju edukacji i szkoły*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga Jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin profesora CZESŁAWA KUPISIEWICZA*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2009.
74. Szewczak W., *Pomiar postępów demokratyzacji w państwach przechodzących transformację systemową*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

75. Szymanik E., *Efektywność wymiany handlowej a społeczna gospodarka rynkowa – przypadek Polski*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Społeczna gospodarka rynkowa*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2010.
76. Szymański M., *System szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja 1993.
77. Szymczak W., *Znaczenie wartości w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] E. Balawajder (red.), *Społeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
78. Trembicka K., *Demokratyzacja systemów politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989-1990*, [w:] E. Nowak, R. Riedel (red.), *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
79. Trzeciakowski W., *Teoretyczne przesłanki i założenia transformacji systemowej polskiej gospodarki*, [w:] *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, pr. zb. pod kierownictwem naukowym M. Belki i W. Trzeciakowskiego, t. 1, Wydawnictwo POLTEXT, Warszawa 1997.
80. Tymowski J., *Kształcenie zawodowe a edukacja permanentna*, [w:] M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, PWN, Warszawa 1975.
81. Wallas T., *Demokracja czy autorytaryzm*, [w:] Z. Blok (red.), *Transformacja systemowa w Polsce. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań – Toruń 1993.
82. Waszak-Nowakowska M., *Uczelnia niepaństwowa a motywacje w procesie kształcenia na przykładzie nauczania języków obcych WSHiR*, [w:] J. Jasiczak (red.), *Rola i misja uczelni niepublicznych w procesie transformacji*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Zeszyty Naukowe, Poznań 2010.
83. Wawrzyniak J., *Nowelizacja Konstytucji PRL z 7 kwietnia 1989 roku – początek transformacji (refleksje prawno-polityczne)*, [w:] M. Kruk, J. Wawrzyniak (red.), *Transformacja ustrojowa w Polsce 1989-2009*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2011.
84. Wertenstein-Żuławski J., *Trzy obiegi – trzy kultury. Struktura społeczna i komunikowanie w dzisiejszej Polsce*, [w:] *Wielka transformacja. Zmiany ustroju w Polsce po 1989*, koncepcja, wybór i komentarze I. Krzemiński, Wydawnictwo Naukowe ŁOŚGRAF, Warszawa 2011.

85. Wieczorek P., *Proces przemian demokratycznych i ich wpływ na system instytucji ustrojowych w Polsce*, [w:] *Prawo i społeczeństwo obywatelskie*, Warszawa 1990.
86. Woźnicki J., *Zasady konwergencji sektorów*, [w:] J. Szablowski, *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa – Białystok 2001.
87. Wysocka S., *Absolwenci szkół ponadpodstawowych w sytuacji bezrobocia*, [w:] T. Aleksander (red.), *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
88. Zaguła A., *Zmiany strukturalne polskiego sektora bankowego a jego efektywność*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Spoleczna gospodarka rynkowa*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2010.
89. Zajac A., *Poprzez retrospekcję rozwoju cywilizacyjnego ku perspektywie kształcenia technicznego w XXI wieku*, [w:] A. Zajac (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, t. 2, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996.
90. Zdrada J., *Szkolnictwo wyższe u progu nowego roku akademickiego 2001/2002*, [w:] J. Szablowski (red.), *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Warszawa – Białystok 2001.
91. Zielińska K., *Trendy zmian kształcenia zawodowego w Polsce*, [w:] W. Horner, M.S. Szymański (red.), *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

Publicystyka

1. Banach Cz., *Reforma systemu edukacji w Polsce na tle tendencji europejskich*, "Nowa Szkoła" 9/1999.
2. Banach Cz., *Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski*, „Nowa Szkoła” 3/1998.
3. Baster-Grząślewicz M., *Punkt widzenia Rady Głównej na sprawę minimów programowych*, „Monitor Forum” nr 4/99 „FA”.
4. Jackowski S., *Uczelnie na zakręcie*, Forum Akademickie nr 6, czerwiec 2004 r.
5. Pawelski L., *Czy samorząd lokalny nie lubi szkoły?*, „Nowa Szkoła” 1999 nr 10.
6. Pawelski L., *Powiatowa polityka oświatowa*, „Nowe w szkole” 2000, nr 3.
7. Pawelski L., *Polityka w szkole, szkoła w polityce*, „Nowa szkoła” 2000, nr 1.

8. Pawelski L., *Organ prowadzący a samodzielność dyrektora*, „Nowe w szkole” 2004, nr 3.
9. Rocki M., Macioł S., *O kierunkach studiów i standardach kształcenia*, E-mentor nr 4 (6) 2004.

Strony internetowe

- File:///C:/Users/compaq/Desktop/Rozdział4/InstytutRozwojuSzkolnictwaWyższego
Wprowadzenie do zmian w szkolnictwie wyższym (dostęp: 6.02.2015)
- www.google.pl/search?q=Uniwersytety+medyczne&ie=utf-8&gws_rd=cr&ei=yvrpVI60De3ta (dostęp: 2.03.2015)
- <https://www.sgsp.edu.pl> (dostęp: 2.02.2015)
- www.wspol.edu.pl/d/ksztalcenie/studia-i-stopnia (dostęp: 2.04.2014)
- www.wspol.edu.pl/d/uczelnia/23--wysza-szkosa-policji-w-szczytnie (dostęp: 2.04.2014)
- www.krzysztofpałowski.pl/okiem.php?mode-szkolnictwo_w_polsce (dostęp: 2.04.2015)
- www.nauka.gov.pl/aktuane-ministerstwo/ustawa-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-juz-podpisem-prezydenta.html (dostęp: 2.02.2015)
- www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasniwego-ds-szkolnictwa-wyzszego (dostęp: 2.02.2015)
- www.e-mentor.edu.pl/index/numer/6/id/68 (dostęp: 2.02.2015)
- www.buwiwm.edu.pl/pub/przew/rozdzial/1.htm (dostęp: 15.02.2012)
- www.buwiwm.edu.pl/publ/przew/index.htm (dostęp: 15.02.2012)
- www.uw.edu.pl/uniwersytet/wazne_dokumenty/ (dostęp: 10.11.2014)
- www.us.edu.pl/nowelizacja-ustawy-o-szkolnictwie-wyzszym (dostęp: 2.02.2015)
- www.forumakad.pl/archiwum/99/5/artykuly/10-zycie_akad.htm (dostęp: 16.04.2015)
- www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com.view (dostęp: 5.02.2015)
- www.rgnisw.nauka.gov.pl/gh2/oryginal/2013_09/96b0acec076739ba3ea3277123e441a7.pdf, (dostęp: 16.04.2015)
- www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.21_EurSyst_Krotkiprzew.pdf (dostęp: 5.02.2015)
- pl.wikipedia.org/wiki/Uczelnie_medyczne_w_Polsce (dostęp: 3.06.2014)
- pl.wikipedia.org/wiki/Szkolnictwo_wojskowe_Sil_Zbrojnych_III_RP (dostęp: 3.06.2014)

- www.irsw.pl/raporty-publicacje/zmiany-przepisach-profilu-praktycznego (dostęp: 6.02.2015)
- Forumakad.pl/archiwum/2005/06/14-za-absolwent-na-ryнку-pracy.htm (dostęp: 16.04.2015)
- *Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, www.bbn.gov.pl/download/1/1048/SBNRP.pdf (dostęp: 17.10.2014)
- Studentnews.pl/serwis/phd?s+149 (dostęp: 26.04.2015)
- Szkolnictwo.pl/index.php?id=D00406 (dostęp: 14.12.2013)
- www.menis.gov.pl/oswiata/strategia_2007_2013.pdf (dostęp: 16.11.2013)
- www.sld.org.pl/public/ckfinder/userfiles/files/program_sld.pdf (dostęp: 14.02.2013)
- *Program społeczno-gospodarczy PSL*, Warszawa 2004, [http:// www.psl.org.pl](http://www.psl.org.pl) (dostęp: 7.02.2013)
- www.prawicapolska.pl/wybory_programy_sldup.shtml (dostęp: 7.02.2013)
- www.prawicapolska.pl/wybory_programy_psl.shtml (dostęp: 7.02.2013)
- www.prawicapolska.pl/wybory_programy_awsp.shtml (dostęp: 7.02.2013)
- www.prawicapolska.pl/wybory_programy_pis.shtml (dostęp: 7.02.2013)
- www.prawicapolska.pl/wybory_programy_po.shtml (dostęp: 7.02.2013)

WYKAZ TABEL

Tabela 1.1. Skutki ekonomiczno-społeczne przemian gospodarczych	30
Tabela 2.1. Szanse i zagrożenia dla rynku szkół wyższych	68
Tabela 4.1. Współczynnik solaryzacji netto w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990-2006	115
Tabela 4.2. Liczba uczelni w Polsce w latach 1989-2005	116
Tabela 4.3. Liczba studentów w Polsce w latach 1990-2006	117
Tabela 4.4. Liczba studentów (w tysiącach) w Polsce w latach 1990-2006 w podziale na formę studiów	118
Tabela 4.5. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej w uczelniach publicznych w latach 2006-2010	121
Tabela 4.6. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej w uczelniach niepublicznych w latach 2006-2010	121
Tabela 4.7. Liczba nadanych tytułów i stopni naukowych w latach 1990-2011	122
Tabela 4.8. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademicy według stanowisk w latach 1996/97, 2000/01, 2004/05 i 2008/09, bez uczelni zawodowych	124
Tabela 4.9. Uniwersytety Medyczne w Polsce o statusie uczelni państwowych	136
Tabela 4.10. Wydziały Medyczne w uniwersytetach niemedycznych oraz Wyższe Szkoly Medyczne podległe Ministerstwu Zdrowia	136
Tabela 4.11. Uczelnie publiczne (państwowe) kształcące w zawodach okołomedycznych	137
Tabela 4.12. Uczelnie niepubliczne (niepaństwowe) kształcące w zawodach okołomedycznych	140
Tabela 4.13. Wydziały w Szkole Głównej Straży Pożarnej	149
Tabela 4.14. Ilość uzyskanych punktów ECTS na poszczególnych rodzajach studiów	167
Tabela 6.1. Kalendarium wdrażania zmian programowych w systemie edukacji	210

WYKAZ RYSUNKÓW

Rys. 2.1. Schemat systemu edukacji w Polsce przed reformą	62
Rys. 3.1. Dotychczasowa hierarchia celów edukacyjnych	86
Rys. 3.2. Nowa hierarchia celów edukacyjnych	87
Rys. 3.3. System edukacji po wprowadzeniu reformy z 1999 r.	109
Rys. 5.1. Programy wyborcze w przestrzeni współzawodnictwa politycznego w latach 2001-2007	194
Rys. 5.2. Programy wyborcze w przestrzeni współzawodnictwa politycznego w latach 2001-2007	195
Rys. 6.1. Instytucje systemu oświaty w Polsce	198
Rys. 6.2. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów	205
Rys. 6.3. Zmiany ustroju szkolnego od 1 września 2012 roku	209
Rys. 6.4. Rodzaje studiów wyższych	211
Rys. 6.5. Formy kształcenia ustawicznego	213