





# PRAWA UCZNIA W POLSCE

RAPORT Z BADAŃ



pod redakcją Łukasza Korzeniowskiego



# PRAWA UCZNIA W POLSCE



RAPORT Z BADAŃ

pod redakcją Łukasza Korzeniowskiego



**Stowarzyszenie  
Umarłych  
Statutów**

Kraków 2023

# Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań

**Redakcja:** Łukasz Korzeniowski

**Projekt okładki:** Kacper Szewczyk

**Opracowanie graficzne:** Emilia Kassner, Patrycja Woźniak

**Korekta:** Katarzyna Koćma, Natalia Sjargi, Wiktoria Ziomek

**Skład:** Studio DTP Academicon | [dtp.academicon.pl](http://dtp.academicon.pl) |

[dtp@academicon.pl](mailto:dtp@academicon.pl) | Patrycja Waleszczak



Publikacja wydana w ramach Projektu pn. „Prowadzenie działalności interwencyjnej, edukacyjnej i doradztwa z zakresu praw uczniów” w ramach programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny, finansowanego przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG (umowa grantowa nr K1m/0504).



Publikacja udostępniana jest na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0). Treść licencji dostępna jest na stronie <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.pl>. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Autorów i Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

## Wydawca

Stowarzyszenie na rzecz Praworządności w Szkołach

„Stowarzyszenie Umarłych Statutów”

ul. Chodkiewiczów 45, 16-040 Gródek, KRS: 0000830651

[www.umarlestatuty.pl](http://www.umarlestatuty.pl) | [kontakt@umarlestatuty.pl](mailto:kontakt@umarlestatuty.pl)

Kraków 2023

ISBN 978-83-963515-3-1

ISBN e-booka 978-83-963515-4-8

# Spis treści

Przedmowa .....	9
-----------------	---

## Część I. Raport

Wstęp .....	13
-------------	----

Łukasz Korzeniowski

Krótki przewodnik po prawach ucznia, czyli wprowadzenie do raportu ...	15
--	----

Patrycja Andrychowicz, Łukasz Korzeniowski, Filip Oszczyk,  
Natalia Superson

Prawa ucznia w Polsce. Świadomość. Naruszenia. Reakcje .....	37
--	----

## Część II. Eseje

Wstęp .....	113
-------------	-----

Michał Bronicki

Praktyczne aspekty instytucji skreślenia z listy uczniów .....	115
--	-----

Aleksandra Kuśmierz

Stratyfikacja społeczna w edukacji .....	133
--	-----

Mateusz Muszyński

Ochrona praw pacjenta w kontekście opieki i profilaktyki zdrowotnej w szkołach i placówkach oświatowych .....	155
--	-----

Mateusz Muszyński

Prawo do nauki na gruncie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka .....	175
---	-----

Mateusz Muszyński

Prawa i obowiązki uczniów w kontekście tendencji prawodawczych w prawie oświatowym w okresie od 1950 do 1977 roku .....	193
--	-----

Kacper Dominik Wiczyński

Równość – klucz do sukcesu. Fiński system oświaty .....	205
---	-----

---

Justyna Czesnowska	
Autorytet nauczyciela we współczesnym szkolnictwie . . . . .	219
Marta Edeńska	
Czy telefon w szkole to dobry pomysł? . . . . .	231
Jan Korczyński	
Wychodzenie przez ucznia do toalety w czasie lekcji . . . . .	243
Paweł Orgonek	
Wybrane zagadnienia z zakresu ochrony przeciwpożarowej w placówkach oświatowych . . . . .	253
Maciej Pitala	
Prawo autorskie w szkolnej codzienności . . . . .	267
Daniel Sjargi	
Czy uczeń pełnoletni powinien móc zastrzec dostęp do swoich ocen? . . . .	281
Sylwia Jaskulska	
Mit o ocenie zachowania uczniów i uczennic . . . . .	295
Gabriela Olszowska	
Nieodrobione lekcje – ocenianie wewnątrzszkolne. Wołanie o zmianę . . . .	311
Anna Szulc	
Rola oceny w szkole. Rys historyczny . . . . .	319
Posłowie . . . . .	331







# Przedmowa

Szanowni Państwo,

mamy przyjemność oddać w Państwa ręce wyjątkową publikację. „Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań” to książka, która powstała w ramach realizowanego przez Stowarzyszenie Umarłych Statutów w okresie listopad 2021 r. – kwiecień 2023 r. projektu pn. „Prowadzenie działalności interwencyjnej, edukacyjnej i doradztwa z zakresu praw uczniów”, który został sfinansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny.

W niniejszej książce przedstawiamy raport omawiający wyniki naszego badania dotyczącego stanu przestrzegania praw uczniów w Polsce. Raport stanowi pierwsze tak kompleksowe omówienie w polskiej literaturze tej problematyki. To właśnie świadczy o wyjątkowości książki, którą Państwo trzymacie w rękach. Publikację postanowiliśmy uzupełnić o zbiór esejów na tematy powiązane z edukacją, oświatą i prawem oświatowym, dzięki czemu niniejsza książka stała się zdecydowanie bogatsza.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane tutaj wyniki badań staną się przyczynkiem do kolejnych dyskusji i debat o prawach ucznia i tym, co należy robić, aby ich przestrzegano.

**Łukasz Korzeniowski**  
Prezes Stowarzyszenia Umarłych Statutów





CZEŚĆ I

# RAPORT



# Wstęp

Na następnych stronach przedstawiamy wyniki naszych badań przeprowadzonych w 2022 roku. Raport ma na celu odpowiedzieć na pytania o to, jaki jest stan przestrzegania praw uczniów w Polsce (lub, gdyby zadać pytanie odwrotne: jaka jest skala nieprzestrzegania praw uczniów) oraz czy i w jaki sposób uczniowie reagują na dostrzegane przypadki naruszeń prawa.

Prezentację wyników badań poprzedza artykuł, w którym wyjaśniamy, o co i dlaczego pytaliśmy oraz na jakiej podstawie dokonywaliśmy selekcji zagadnień. Chcąc, by publikacja niosła ze sobą wiedzę nie tylko statystyczną, ale też prawną, w artykule tym możliwie szeroko – przy uwzględnieniu jednak koniecznych ograniczeń – opisaliśmy, dlaczego konkretne sytuacje, zachowania czy przepisy statutu, które pojawiły się w kwestionariuszy ankiety, naruszają obowiązujące prawo.

Tak skonstruowany raport może być przydatnym narzędziem dla tych wszystkich, którzy dbają o przestrzeganie prawa w szkołach.





# Krótki przewodnik po prawach ucznia, czyli wprowadzenie do raportu

## 1. Wstęp

Stowarzyszenie Umarłych Statutów powstało w sierpniu 2018 roku – wtedy jeszcze było tylko nieformalną grupą (jako stowarzyszenie zostało zarejestrowane w lutym 2020 roku) – w odpowiedzi na zauważone przypadki naruszania praw uczniów pełnoletnich w szkołach, szczególnie w kontekście usprawiedliwiania nieobecności (wymagano, by pełnoletnich uczniów usprawiedliwiali rodzice). Za swój cel postawiliśmy sobie edukowanie o prawie i reagowanie na zgłaszane nam nieprawidłowości. Dość szybko zaczęliśmy zajmować się sprawami uczniów w ogóle (już nie tylko pełnoletnich), a niedługo później problematyką szeroko pojmowanego prawa oświatowego, jak również i polityką oświatową państwa.

Na przestrzeni kilku lat działalności Stowarzyszenia zauważyliśmy, że nieprzestrzeganie prawa jest czymś, co immanentnie jest związane z polską szkołą. Naruszenia praw uczniów nie były jednostkowymi przypadkami, pojedynczymi sytuacjami – wszystkie one wpisywały się w szerszy kontekst. Z docierających do nas zgłoszeń mogliśmy w przybliżeniu szacować skalę problemu, z którym mamy do czynienia. Brakowało nam jednak konkretnych danych – stąd zrodził się u nas pomysł na badanie ankietowe.

Nasze doświadczenie pozwoliło wybrać zagadnienia, o które warto zapytać uczniów – wiedzieliśmy bowiem, w jakich obszarach dochodzi do naruszeń prawa. Niemniej jednak skonstruowanie jednego badania,

---

<sup>1</sup> Prezes Stowarzyszenia Umarłych Statutów, student IV roku prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. ORCID: 0000-0003-2675-5850.

które pozwoliłyby na zebranie kompleksowych odpowiedzi, nie było proste. Znacznie łatwiejsze byłoby zbadanie np. tego, w jakim stopniu przestrzega się praw uczniów pełnoletnich albo czy i jak respektowana jest w szkołach wolność sumienia i wyznania. Z tego też powodu pytania, które stawialiśmy respondentom, musiały być w pewnym stopniu ogólne – choć nie oznacza to jednak, że szczegółowych pytań brakuje.

Pytania badawcze dotyczyły kwestii uczniów pełnoletnich, statutu szkoły, w tym jego dostępności, przeprowadzania sprawdzianów i innych prac pisemnych, oceniania, opłat za ksero, dostępności środków higienicznych, wpłat na radę rodziców, regulacji statutowych dotyczących wyglądu uczniów, używania telefonów komórkowych, organizacji przerw międzylekcyjnych oraz kilku pomniejszych jeszcze zagadnień.

W artykule chcę wyjaśnić, dlaczego sytuacje, o które pytaliśmy uczniów, stanowią naruszenia prawa. Tekst ten będzie zatem swoistym przewodnikiem po prawach ucznia i po samym raporcie. Z tego też względu przy omawianiu wyników badań do kwestii prawnych już nie wracaliśmy.

## 2. Prawa uczniów pełnoletnich

Status ucznia pełnoletniego w szkole dla młodzieży to kwestia doniosła praktycznie. Z perspektywy prawnej nie jest to zagadnienie szczególnie skomplikowane, ale jak pokazuje praktyka, nieskomplikowanie na płaszczyźnie norm prawnych nie przekłada się na takie samo lub podobne nieskomplikowanie, jeśli chodzi o proces stosowania norm. Okazuje się bowiem, że w szkolnej praktyce nie zawsze i nie w pełni znajduje akceptację pogląd o samodzielności uczniów pełnoletnich i ich prawie do samostanowienia.

Dostrzeżmy, że osoby, które są uczniami, a są pełnoletnie, mają pełną zdolność do czynności prawnych<sup>2</sup>. Posiadanie pełnej zdolności do

---

<sup>2</sup> Zob. art. 11 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r, poz. 1360; dalej: „k.c.”). Od tej zasady mogą istnieć wyjątki, jak np. fakt ubezwła-

czynności prawnych, oprócz możliwości skutecznego nabywania lub zbywania praw albo zaciągania zobowiązań przez składanie oświadczeń woli<sup>3</sup>, determinuje też możliwość niewadliwego składania oświadczeń podobnych do oświadczeń woli (np. oświadczeń wiedzy), jak i w ogóle możliwość podejmowania innych działań prawnych, w tym też czynności faktycznych pociągających za sobą skutki prawne<sup>4</sup>. To na bazie przepisów o zdolności do czynności prawnych, na zasadzie odpowiedniego ich stosowania, możemy mówić o samodzielności – prawnej i faktycznej – osoby pełnoletniej<sup>5</sup>, którą to samodzielność szkoła powinna respektować. Wydaje się, że dla wsparcia tej argumentacji można wykorzystać też przepisy kodeksu rodzinnego i opiekuńczego<sup>6</sup>, które wskazują, że pod władzą rodzicielską pozostaje się do ukończenia pełnoletności (art. 92), a wraz z ustaniem władzy rodzicielskiej ustaje prawo i obowiązek rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka (art. 95 § 1), z dziecka zostaje zdjęta powinność posłuszeństwa wobec rodziców (art. 95 § 2), a – co chyba najistotniejsze – rodzice przestają być przedstawicielami ustawowymi dziecka (art. 98 § 1).

Wobec powyższego podejmowane niekiedy próby argumentowania, że uczęszczanie przez osoby pełnoletnie do szkół dla dzieci i młodzieży sprawia, że nie są one „w pełni” samodzielne i w jakimś zakresie wciąż „reprezentują” ich rodzice, jest błędne. Próżno w prawie oświatowym szukać przepisów, z których dałoby się zrekonstruować normę mówiącą, że pełna zdolność do czynności prawnych uczniów pełnoletnich jest ograniczona.

---

snowolnienia, ale dla naszych rozważań nie ma to doniosłego znaczenia.

<sup>3</sup> M. Gutowski [w:] *Kodeks cywilny. Tom I. Komentarz do art. 1–352*, red. M. Gutowski, Warszawa 2021, komentarz do art. 11, teza 1.

<sup>4</sup> P. Księżak [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz*, red. K. Osajda, W. Borysiak, Warszawa 2022, komentarz do art. 11, tezy 7-8.

<sup>5</sup> Zob. P. Księżak [w:] *Kodeks cywilny...*, komentarz do art. 11, teza 9.

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1359; dalej jako: „k.r.o.”).

Nie powinno zatem budzić wątpliwości, że uczniowie pełnoletni mogą:

- samodzielnie usprawiedliwiać swoje nieobecności<sup>7</sup>;
- samodzielnie zwalniać się z zajęć;
- samodzielnie decydować o uczęszczaniu na zajęcia religii – co wprost wyrażono w art. 12 ust. 1 *in fine* u.s.o.<sup>8</sup> oraz w § 1 ust. 1 pkt 2 *in fine* rozporządzenia regulującego zasady organizacji tych zajęć<sup>9</sup>;
- samodzielnie decydować o uczęszczaniu na zajęcia z wychowania do życia w rodzinie – co wprost wyrażono w § 4 ust. 2 rozporządzenia regulującego zasady organizacji tych zajęć<sup>10</sup>;
- bez zgody rodziców pojechać na wycieczkę, wziąć udział w szkolnej imprezie czy studniówce – bo rodzice nie są już, zgodnie z k.r.o., prawnymi przedstawicielami swoich pełnoletnich dzieci.

<sup>7</sup> W art. 99 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082; dalej jako: „u.p.o.”) wskazano, że statut szkoły określa obowiązki uczniów w zakresie „usprawiedliwiania, w określonym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych, w tym formy usprawiedliwiania nieobecności przez osoby pełnoletnie”. Sformułowanie to nie jest precyzyjne i może sugerować, że formy usprawiedliwiania nieobecności przez uczniów pełnoletnich mogą być dalece odmienne od tych, jakie obowiązują uczniów niepełnoletnich. W istocie natomiast przepis ten uwypukla konieczność uwzględnienia w statucie praw uczniów pełnoletnich do samodzielnego wnioskowania o usprawiedliwienie nieobecności. Zob. więcej: Ł. Korzeniowski, *Czy pełnoletni uczeń może sam usprawiedliwiać swoje nieobecności?*, <https://umarlestatuty.pl/2019/01/16/czy-pelnoletni-uczen-moze-sam-usprawiedliwiac-swoje-nieobecności/> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230; dalej jako: „u.s.o.”).

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2020 r. poz. 983; dalej jako: „rozporządzenie w sprawie organizowania nauki religii w publicznych szkołach”), gdzie określono, że „po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii i etyki decydują uczniowie”.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2014 r. poz. 395), gdzie określono, że: „Uczeń pełnoletni nie bierze udziału w zajęciach, jeżeli zgłosi dyrektorowi szkoły w formie pisemnej rezygnację ze swojego udziału w zajęciach”.

Szerszego komentarza wymaga natomiast wyjaśnienie, dlaczego uczniowie pełnoletni mogą opuszczać w trakcie przerw między zajęciami teren szkoły oraz zastrzec dostęp do swoich ocen wobec rodziców. Te dwa zagadnienia nie są bowiem wprost uregulowane w prawie.

Zasadniczo wskazuje się, że zakaz opuszczania przez uczniów terenu szkoły w czasie przerw wynika z § 14 rozporządzenia w sprawie BHP w szkołach<sup>11</sup>, który wskazuje, że uczniowie przerwy w zajęciach spędzają pod nadzorem nauczyciela. Przepis ten należy odczytywać jako konkretyzację ustawowych obowiązków szkoły i nauczycieli w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa uczniom<sup>12</sup>. Nie można jednak z tych przepisów rekonstruować normy, która wskazywałaby, że każdy uczeń bezwzględnie musi być pod nadzorem nauczyciela w czasie przerwy (zresztą zauważmy, że nie byłoby to możliwe, aby tak ścisły nadzór prowadzić – bo jest to niemożliwe chociażby wtedy, gdy uczniowie korzystają z toalety). W procesie interpretacji nie można bowiem pominąć kwestii teleologicznych (celowościowych). Przepis wskazujący, że uczniowie przerwy w zajęciach spędzają pod nadzorem nauczyciela, został wprowadzony po to, aby doprecyzować zakres obowiązków nauczycieli związanych z wykonywaniem przez nich zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom. A nauczyciele dlatego mają dbać o bezpieczeństwo uczniów, bo przepisy oświatowe gwarantują uczniom bezpieczne i higieniczne warunki kształcenia oraz wychowania<sup>13</sup>. Innymi słowy, uczeń w szkole powinien mieć zapewnione bezpieczeństwo i może tego oczekiwać. Może on zasadnie oczekiwać, że w szkole w czasie przerw będzie sprawowany przez nauczycieli nadzór nad uczniami. Tego samego mogą też oczekiwać rodzice czy prawni opiekunowie niepełnoletnich uczniów. Nie ma jednak takich przepisów, które wskazywałyby, że uczeń musi

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1604; dalej jako: „rozporządzenie w sprawie BHP w szkołach”).

<sup>12</sup> Zob. np. art. 55 ust. 2 pkt 6 u.p.o., art. 68 ust. 1 pkt 6 u.p.o., art. 98 ust. 1 pkt 7 u.p.o., art. 6 pkt 1 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762; dalej jako: „Karta Nauczyciela”).

<sup>13</sup> Zob. art. 1 pkt 14 u.p.o.

z tego zaoferowanego przez szkołę nadzoru nauczyciela w trakcie przerw „korzystać”. Osoby pełnoletnie, które same o siebie dbają, mogą z tego nadzoru nauczycielskiego zrezygnować. Trudno racjonalnie wymagać, by dorosła osoba musiała pozostawać pod nadzorem innej dorosłej osoby, jeśli przepisy prawa jej do tego nie zobowiązują. To prawda, że nauczyciele mają obowiązek dbać o bezpieczeństwo również i pełnoletnich uczniów, ale oni samodzielnie dysponują dobrem prawnym, jakim jest ich własne bezpieczeństwo. Z tego wynika, że mogą oni z tej specjalnej ochrony, którą zapewnia szkoła, zrezygnować – bo np. uznają, że nie jest im to potrzebne lub zbyt ogranicza wolność<sup>14</sup>. Warto w tym miejscu wskazać, że Sąd Najwyższy w jednym z wyroków wypowiedział się, że „obowiązek przestrzegania niezbędnych wymagań w dziedzinie bezpieczeństwa młodzieży w szkole [...] polega na stosowaniu [...] wszelkiego rodzaju środków ochrony przez nauczycieli wobec powierzonych im pieczy uczniów”<sup>15</sup>. To „powierzenie pieczy” jest w tym aspekcie kluczowe. W przypadku uczniów pełnoletnich nikt ich nie powierza pieczy nauczycieli – to oni dobrowolnie korzystają z opieki nauczycieli i mogą też z niej zrezygnować.

W przypadku dostępu rodziców do ocen uczniów pełnoletnich wskazuje się, że prawo wynika to wprost z art. 44e ust. 2 ustawy o systemie oświaty<sup>16</sup>, który stanowi, że oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców. Gdyby poprzestać na wykładni językowej, można byłoby się zgodzić z takim wnioskiem. Nie byłoby to jednak właściwe. Norma, jaka wynika z art. 44e ust. 2 u.s.o., nie może być rekonstruowana w oparciu o tylko ten przepis. Konieczne jest uwzględnienie w procesie wykładni także art. 47 Konstytucji RP<sup>17</sup>, który zawiera gwarancję prawnej ochrony życia prywatnego i autonomii informacyjnej jednostki oraz analogicznego

<sup>14</sup> O samonarażeniu zob. np. M. Derek, *Karnoprawne znaczenie woli dzierżyciela dobra prawnego*, Kraków 2021 oraz A. Limburska, *Akceptacja ryzyka i jej prawnokarne konsekwencje*, niepubl. rozprawa doktorska, Wrocław 2022.

<sup>15</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2 lutego 2011 r., II CSK 392/10, LEX nr 786490.

<sup>16</sup> W przypadku szkół artystycznych analogicznym przepisem jest art. 44zda ust. 2 zd. 1 u.s.o.

<sup>17</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483).

do niego art. 8 EKPCz<sup>18</sup>. W doktrynie wskazuje się, że „życie prywatne obejmuje [...] tę sferę życia człowieka, [...] która określana jest mianem sfery życia osobistego”<sup>19</sup> czy że „prywatność odnosi się m.in. do ochrony informacji dotyczących danej osoby oraz możliwości decydowania o zakresie i zasięgu udostępniania i komunikowania innym osobom informacji o swoim życiu”<sup>20</sup>. Nie powinno więc budzić wątpliwości, że informacje o uzyskiwanych przez ucznia ocenach stanowią element życia prywatnego i podlegają ochronie. Warto dodać, że jednostka może nie tylko oczekiwać, że państwo nie będzie ingerowało w jej sferę prywatności, ale że zapewni jej również skuteczną ochronę tej wartości<sup>21</sup>. Postulat ten nie byłby zrealizowany, gdyby przyjąć, że rodzice uczniów pełnoletnich mają swobodny dostęp do ocen. Wobec powyższego wynik literalnej wykładni art. 44e ust. 2 u.s.o. należy uadekwatnić przy pomocy dyrektyw wykładni prokonstytucyjnej i prokonwencyjnej. W rezultacie interesująca nas norma będzie brzmiała: „Oceny są jawne dla ucznia, a w przypadku niepełnoletniego ucznia – także dla jego rodziców”. Wypada w tym miejscu poczynić zastrzeżenie, że ustawodawca w odniesieniu do słuchaczy w szkole dla dorosłych, branżowej szkole II stopnia i szkole policealnej *expressis verbis* wskazał, że oceny są jawne tylko dla rodziców niepełnoletnich słuchaczy<sup>22</sup>. Nie powinien to być jednak argument za tym, że skoro ustawodawca podobnie nie skonstruował przepisów w odniesieniu do uczniów innych typów szkół, to – *lege non distinguente* – nie powinno się takiego rozróżnienia na rodziców uczniów niepełnoletnich i pełnoletnich wprowadzać w drodze wykładni.

<sup>18</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).

<sup>19</sup> M. Florczak-Wątor [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. P. Tuleja, LEX/el. 2021, komentarz do art. 47, teza 2.

<sup>20</sup> M. Wild [w:] *Konstytucja RP. Tom I. Komentarz do art. 1–86*, red. M. Safjan, L. Bosek, Warszawa 2016, komentarz do art. 47, pkt III A, teza 1.

<sup>21</sup> M. Wild [w:] *Konstytucja RP...*, pkt III A, teza 3.

<sup>22</sup> Zob. art. 44u ust. 2 u.s.o. Podobnie w art. 44zda ust. 2 zd. 2 u.s.o. wskazano, że w artystycznej szkole policealnej oceny są jawne dla ucznia.



### 3. Prawa uczniów związane ze statutem szkoły

Podstawowym prawem ucznia związanym ze statutem szkoły jest prawo do zapoznania się z nim. Jego realizację znacząco ułatwia ustawa o dostępie do informacji publicznej<sup>23</sup>, bo w myśl art. 1 ust. 1 tej ustawy statut szkoły stanowi informację publiczną i podlega udostępnieniu (na stronie szkoły, w Biuletynie Informacji Publicznej lub na wniosek). Nie powinno być co do tego wątpliwości. Za informację publiczną uważa się bowiem każdą wiadomość wytworzoną lub odnoszącą się do władz publicznych, a także do innych podmiotów wykonujących funkcje publiczne w zakresie wykonywania przez nie zadań władzy publicznej<sup>24</sup>.

Dlaczego tak ważne jest, aby uczniowie znali statut? Między innymi dlatego, że ten akt prawny reguluje istotne kwestie, takie jak cele i zadania szkoły, organizację pracy szkoły, prawa i obowiązki uczniów, szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego czy rodzaje kar stosowanych wobec uczniów oraz tryb odwoływania się od kary<sup>25</sup>. Znajomość przepisów statutu pozwala uczniom na egzekwowanie swoich praw, np. do bycia poinformowanym z odpowiednim wyprzedzeniem o sprawdzianach i innych pracach pisemnych, do otrzymania ocenionych prac pisemnych w terminie określonym w statucie szkoły czy do gwarancji w zakresie maksymalnej liczby sprawdzianów w tygodniu czy dniu. To ostatnie prawo uczniów, często uwzględniane w statutach, bywa nieraz naruszane w ten sposób, że nauczyciel nie uwzględnia sprawdzianu w harmonogramie prac pisemnych danej klasy lub kwalifikuje je jako kartkówkę, co formalnie sprawia, że limit sprawdzianów nie zostaje przekroczony. Jako że statut szkoły jest wyłącznym aktem prawnym, które określa stosowane wobec uczniów kary, świadomość jego treści jest istotna również w perspektywie oceny, czy uczeń został ukarany

<sup>23</sup> Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. z 2022 r. poz. 902; dalej jako: „u.d.i.p.”).

<sup>24</sup> Tak np. w wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 28 lutego 2013 r., I OSK 2904/12, LEX nr 1346626. Zob. też: Ł. Korzeniowski, *Statut szkoły to informacja publiczna. Nie można go ukrywać*, <https://umarlestatuty.pl/2022/01/05/statut-szkoly-to-informacja-publiczna-nie-mozna-go-ukrywac/> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>25</sup> Zob. art. 98 u.p.o.



karą znajdującą się w statucie (bo jeśli nie, to oznacza to, że kara taka została nałożona bezprawnie).

Nie można jednak bezkrytycznie przyjmować tego, co w statutach zostało zapisane. Zbędne wydaje mi się udowadnianie tego, że statuty szkół zawierają wiele przepisów niezgodnych z prawem powszechnie obowiązującym. Warto wiedzieć, jakie to przepisy – znajomość najczęstszych nieprawidłowości pozwoli przeprowadzić szybką kontrolę każdego statutu.

W zakresie oceniania zdarza się, że statut wskazuje, że uczeń, aby uzyskać stopień celujący (jako ocenę w ramach oceniania bieżącego) lub inną najwyższą ocenę, musi wykazać się „wiedzą ponadprogramową”. To jednak nieprawidłowe. Co prawda zgodnie z rozporządzeniem w sprawie oceniania<sup>26</sup> stopień celujący jest najwyższą możliwą do uzyskania roczną oceną klasyfikacyjną i zasadne jest, aby ustalone kryteria oceny celującej były najbardziej wymagające, to nie mogą one jednak wykraczać poza podstawę programową. Taka regulacja jest bowiem sprzeczna z art. 44b ust. 3 u.s.o. Zgodnie z tym unormowaniem osiągnięcia edukacyjne ucznia można oceniać wyłącznie w zakresie wymagań określonych w podstawie programowej bądź programie nauczania. Równie nieprawidłowe jest uzależnianie oceny zachowania od ocen klasyfikacyjnych, np. poprzez wskazanie, że do uzyskania konkretnej oceny konieczna jest odpowiednio wysoka średnia ocena. W ustawie wprost podkreślono, że oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych nie mają wpływu na ocenę klasyfikacyjną zachowania<sup>27</sup>. Podobnie statutowe regulacje określające progi średniej ważonej dla poszczególnych ocen klasyfikacyjnych są niezgodne z prawem. Zgodnie z art. 44h ust. 1 u.s.o. oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustalają nauczyciele prowadzący dane zajęcia<sup>28</sup>. Ustawa w tym zakresie daje nauczycielom swobodę (choć nie nieograniczoną). Ocenę ma ustalić nauczyciel. Ustalenie tej oceny jest czymś

---

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373; dalej jako: „rozporządzenie w sprawie oceniania”).

<sup>27</sup> Zob. art. 44f ust. 8 u.s.o.

<sup>28</sup> Dla szkół artystycznych – zob. art. 44zg ust. 1 u.s.o.

więcej, aniżeli tylko odczytaniem średniej ważonej (lub zwykłej) ocen bieżących ucznia i przypisanie do tej średniej odpowiedniej oceny klasyfikacyjnej. Trzeba też zauważyć, że zgodnie z art. 44b ust. 6 pkt 1 u.s.o. w ramach oceniania wewnątrzszkolnego nauczyciele formułują wymagania edukacyjne niezbędne do otrzymania przez ucznia poszczególnych ocen klasyfikacyjnych (i informują o tym uczniów – art. 44b ust. 8 pkt 1 u.s.o.). Z tego przepisu wynikają dwie istotne rzeczy. Po pierwsze trudno uznać, że prawidłowo sformułowaniem wymaganiem edukacyjnym koniecznym do uzyskania danej oceny klasyfikacyjnej jest określenie średniej ważonej (lub zwykłej) ocen bieżących, której uzyskanie pozwala otrzymać tę ocenę klasyfikacyjną. Po drugie ustawa wymaga, żeby to nauczyciele formułowali wymagania edukacyjne – a gdy w statucie szkoły są określone progi średniej konieczne do uzyskania poszczególnych ocen klasyfikacyjnych, to trudno mówić, że ten warunek jest zachowany. W temacie oceniania w statutach pojawia się jeszcze jedna regulacja sprzeczna z prawem, na którą warto zwrócić uwagę – przepisy dotyczące nieklasyfikowania. Zgodnie z art. 44k u.s.o.<sup>29</sup> uczeń może nie być klasyfikowany, jeżeli brak jest podstaw do ustalenia oceny klasyfikacyjnej, a ten brak wynika z nieobecności ucznia na tych zajęciach przekraczającej połowę czasu przeznaczanego na te zajęcia w okresie, za który przeprowadzana jest klasyfikacja. Ustawa zarówno kompleksowo reguluje tę problematykę, zatem zbędne jest określanie jej w statucie szkoły, jak też wskazuje, że dla nieklasyfikowania istotna jest nie sama frekwencja ucznia na zajęciach, a to, czy można mu ustalić ocenę. Nawet uczeń z frekwencją mniejszą niż 50% musi być klasyfikowany, jeśli tylko są podstawy do ustalenia mu oceny<sup>30</sup>.

Nie jest też zgodne z prawem ani regulowanie w statucie szkoły wyglądu uczniów, ani uzależnianie oceny zachowania od tego, czy uczniowie przestrzegają takich norm. Wskazać należy, że szkoła nie ma możliwości nałożenia na uczniów obowiązków w zakresie przestrzegania przez

<sup>29</sup> Dla szkół artystycznych – zob. art. 44zia u.s.o.

<sup>30</sup> Zob. więcej: Ł. Korzeniowski, *Co z tym nieklasyfikowaniem?*, <https://umarlestatuty.pl/2020/04/19/co-z-tym-nieklasyfikowaniem/> (dostęp: 11.03.2023).

nich zasad odnoszących się do tego, jak mogą wyglądać. Fakt, że w art. 99 u.p.o., który wskazuje, jakie obowiązki uczniów powinien określać statut szkoły, jest mowa tylko o obowiązkach w zakresie zasad ubierania się, jest tu znamieny. Trzeba zauważyć, że inaczej było w poprzednio obowiązującym stanie prawnym: w rozporządzeniu w sprawie ramowych statutów szkół wskazywano, że w statucie określa się obowiązki w zakresie dbania o schludny wygląd<sup>31</sup>. Ustawodawca zrezygnował z tej regulacji z powodu zgłaszanych wątpliwości co do nieprecyzyjności pojęcia „schludny”<sup>32</sup>. Jakkolwiek to słuszna uwaga, nie ona okazuje się zasadnicza. Statut szkoły, regulując zasady wyglądu uczniów, ogranicza ich wolność, która – zgodnie z art. 31 ust. 3 Konstytucji RP – może być ograniczana tylko w drodze ustawy. Jeśliby przyjąć, że dla zachowania wymogu ograniczania wolności tylko w ustawie jest wystarczające określenie w akcie rangi ustawowej delegacji do określenia konkretnych obowiązków w akcie prawa zakładowego (tu: statutu szkoły), to zauważmy, że brak jest takiej delegacji dla określenia obowiązków w zakresie przestrzegania zasad odnoszących się do wyglądu uczniów. Jeśliby się natomiast powołać na to, że katalog obowiązków uczniów określony w art. 99 u.p.o. jest katalogiem otwartym, zatem ustawodawca dopuszcza określenie w statucie szkoły innych obowiązków niż te, o których mówi ustawa, to trudno zaakceptować możliwość regulowania aktem prawa zakładowego wyglądu uczniów. Przepisy takie byłyby nieproporcjonalne – nadmiernie ingerowałyby w wolność i swobodę uczniów (a w przypadku uczniów niepełnoletnich – też w prawo rodziców do wychowania dzieci) w stosunku do celu, jaki miałyby osiągnąć (którym mogłoby być zapewnienie odpowiedniego wychowania uczniom). W demokratycznym państwie prawnym nie jest do zaakceptowania sytuacja, w której statut szkoły zabrania uczniom farbowania włosów, noszenia kolczyków czy makijażu.

<sup>31</sup> Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. Nr 61, poz. 624) – np. załącznik nr 2, § 16b ust. 2 pkt 3; załącznik nr 4, § 19 ust. 2 pkt 3. Rozporządzenie to zostało wydane na mocy upoważnienia zawartego w art. 60 u.s.o. w brzmieniu sprzed dnia 1 września 2017 r.

<sup>32</sup> Uzasadnienie rządowego projektu ustawy – Prawo oświatowe, druk sejmowy nr 1030, VIII kadencja, s. 27.

Zdarza się, że i kary określone w statucie szkoły są niezgodne z prawem. Co prawda brak w u.p.o. bliższych wytycznych co do tego, w jaki sposób można karać uczniów. Nie oznacza to w żaden sposób, że szkoła w tym obszarze dysponuje pełną swobodą. Co oczywiste szkoła nie może wprowadzać kar cielesnych, kar ograniczających wolność uczniów (zostawanie po lekcjach, prace porządkowe<sup>33</sup>), ale też kar ograniczających prawa wyborcze uczniów w wyborach do organów samorządu uczniowskiego czy pozbawiających funkcji pełnionych w samorządzie uczniowskim. Zgodnie bowiem z art. 85 ust. 3 u.p.o. to regulamin samorządu uczniowskiego określa zasady wybierania i działania organów samorządu. Regulamin natomiast uchwalają sami uczniowie. Jako że organy samorządu są reprezentantami uczniów, szkoła nie może ingerować w to, kto w skład takich organów będzie wchodził. Niezgodne z prawem są też sankcje za naruszenie zasad korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych, które przewidują odebranie uczniowi urządzenia. Szkoła – jeśli tak postępowała – naruszałaby prawo własności i ustawowo określone prawa właścicielskie do rzeczy (art. 140 k.c.)<sup>34</sup> czy naruszałaby posiadanie (typowym przykładem naruszenia posiadania jest właśnie zabór rzeczy)<sup>35</sup>.

Ostatnia uwaga w odniesieniu do typowych błędów w szkolnych statutach odnosi się do nieuregulowania w statucie tego, czego wymaga prawo, w szczególności art. 98 i art. 99 u.p.o. Warto przy tym zaznaczyć, że z naruszeniem wymogu określenia w statucie pewnych kwestii będziemy mieli do czynienia nie tylko wtedy, gdy w statucie po prostu będzie brak jakiejś regulacji, ale również wtedy, gdy w statucie znajdzie się delegacja do określenia wybranej materii w odrębnym dokumencie. Ustawodawca

<sup>33</sup> Możliwość zobowiązania ucznia do wykonania prac porządkowych wprowadziła jednak ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. z 2022 r. poz. 1700). Zob. jednak uwagi co do tego rozwiązania: Ł. Korzeniowski, *Institucja stosowania środków oddziaływania wychowawczego przez dyrektora szkoły w nowej ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Uwagi de lege lata i de lege ferenda*, „Prokuratura i Prawo” 2023, nr 2, s. 54.

<sup>34</sup> Tak: M. Pilich [w:] *Prawo oświatowe. Komentarz*, A. Olszewski, M. Pilich, Warszawa 2022, komentarz do art. 99.

<sup>35</sup> B. Sitek [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. J. Ciszewski, P. Nazaruk, LEX/el. 2023, komentarz do art. 342, teza 2.

nie bez powodu wskazał materię statutową – są to zagadnienia istotne, ważne dla wszystkich członków szkolnej społeczności, stąd mają się one znajdować w akcie prawnym uchwalanym w określonej procedurze przez określone organy. Ma to swoisty charakter gwarancyjny. Niedopuszczalne jest, by np. zasady usprawiedliwiania nieobecności, zasady ubierania się czy sposób i warunki oceniania znalazły się w akcie pozastatutowym.

#### 4. Prawa uczniów związane z wolnością sumienia i wyznania

Nauczanie religii jest uprawnieniem kościołów i związków wyznaniowych wynikającym z Konstytucji RP (art. 53 ust. 4) i z ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania<sup>36</sup>. Zgodnie z tą ustawą nauczanie religii może odbywać się w publicznych szkołach – na zasadach określonych w odrębnej ustawie. Taką możliwością daje art. 12 u.s.o., który wskazuje, że szkoły organizują naukę religii na życzenie rodziców bądź pełnoletnich uczniów. W § 1 ust. 2 rozporządzenia w sprawie organizowania nauczania religii w publicznych szkołach dookreślono, że życzenie to ma mieć formę pisemną, nie musi być ponawiane w kolejnym roku szkolnym, ale może zostać zmienione. Ważne jest to, że życzenie może być zmienione w dowolnym momencie, w tym także w trakcie roku szkolnego<sup>37</sup>. Niezgodne z prawem jest ograniczanie możliwości rezygnacji z religii np. do końca września. Stanowiłoby to bowiem naruszenie wolności sumienia i wyznania, w szczególności w zakresie wolności od zmuszania do uczestniczenia w praktykach religijnych, której ochronę gwarantuje art. 53 Konstytucji RP.

Istotne jest również to, że szkoły nie organizują nauki religii z własnej inicjatywy – ale dopiero na życzenie uprawnionych podmiotów. Stąd szkoła nie ma prawa oczekiwać, że rodzice lub uczniowie złożą rezygnację

---

<sup>36</sup> Zob. art. 20 ustawy z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz.U. z 2023 r. poz. 265).

<sup>37</sup> Szerzej zob. Ł. Korzeniowski, *Z zajęć religii można się wypisać w trakcie roku szkolnego*, <https://umarlestatuty.pl/2020/11/26/z-zajec-religii-mozna-sie-wypisac-w-trakcie-roku-szkolnego/> (dostęp: 11.03.2023).

z udziału w zajęciach religii (jeśli uczeń nigdy nie był na nią zapisany) lub że będą składać negatywne oświadczenia o nieuczestniczeniu na zajęcia religii<sup>38</sup>. Jednocześnie szkoły muszą mieć na względzie, że nauczanie religii w szkołach nie może prowadzić do ograniczenia wolności sumienia i religii innych osób (art. 53 ust. 4 Konstytucji RP) oraz że zarówno uczestniczenie, jak i nieuczestniczenie w szkolnej nauce religii nie może być powodem dyskryminacji przez kogokolwiek w jakiegokolwiek formie (§ 1 ust. 3 rozporządzenia w sprawie organizowania nauczania religii w publicznych szkołach). Ten zakaz dyskryminowania powinien przejawiać się m.in. tym, że zajęcia religii co do zasady nie są umieszczane w środku dziennego planu zajęć czy że zajęcia religii nie są organizowane w ramach zastępstwa za inne zajęcia edukacyjne. Wspomniana wolność od zmuszania do uczestniczenia w praktykach religijnych gwarantuje też uczniom możliwość swobodnego wyboru, czy chcą uczestniczyć w rekolekcjach organizowanych w trybie § 10 rozporządzenia w sprawie organizowania nauczania religii w publicznych szkołach. Nie mogą z tego być przez szkołę w żaden sposób „rozliczani”, w szczególności poprzez sprawdzanie i egzekwowanie obecności na takich rekolekcjach<sup>39</sup>.

## 5. Prawa uczniów związane z zapewnieniem odpowiednich warunków rozwoju w sferze emocjonalnej i społecznej

System oświaty zapewnia m.in. wspieranie dziecka w rozwoju w sferze emocjonalnej i społecznej (art. 1 pkt 3 u.p.o.), kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych (art. 1 pkt 12 u.p.o.). Ponadto nauczyciele są zobowiązani do tego, by wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, kształcić i wychowywać młodzież w atmosferze wolności sumienia i szacunku

<sup>38</sup> Zob. Ł. Korzeniowski, *Organizacja zajęć religii w szkole w świetle orzeczeń Europejskiego Trybunału Praw Człowieka oraz Trybunału Konstytucyjnego*, <https://umarlestatuty.pl/2020/09/06/organizacja-zajec-religii-w-szkolach-zasady/> (dostęp: 11.03.2023), pkt 3.2.

<sup>39</sup> Więcej w temacie rekolekcji: Ł. Korzeniowski, *Rekolekcje w szkołach. Co o ich organizowaniu mówi prawo?*, <https://umarlestatuty.pl/2019/03/11/w-szkolach-czas-rekolekcji-co-o-ich-organizowaniu-mowi-prawo/> (dostęp: 11.03.2023).

dla każdego człowieka oraz dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (art. 6 pkt 2, 4 i 5 Karty Nauczyciela). Przepisy te pozwalają w mojej ocenie zrekonstruować skierowany do szkoły i nauczycieli nakaz zapewnienia w szkole takich warunków wychowania i kształcenia, w których każdy uczeń będzie czuł się dobrze i bezpiecznie. I nie chodzi tylko o bezpieczeństwo fizyczne, ale i psychiczne – stąd w szkole niedopuszczalna jest jakakolwiek przemoc psychiczna nauczycieli względem uczniów. Przemocą psychiczną będzie stygmatyzowanie uczniów (z powodu ich zdrowia, osiągnięć edukacyjnych, wyglądu, orientacji seksualnej, światopoglądu, sytuacji majątkowej), wyszydzanie ich, zastraszanie, wyśmiewanie, poniżanie. Takie sytuacje niestety też mają w szkole miejsce. Specyficznymi, być może nie do końca dostrzegalnymi, przypadkami przemocy psychicznej nauczycieli mogą być: naruszanie prywatności uczniów, ich sfery osobistej czy odczytywanie ocen uczniów na forum klasy, a także świadome zadawanie zbyt dużej liczby prac domowych. Szkoła nie może być miejscem, w którym uczniowie odczuwają lęk (bo na najbliższej lekcji będzie kartkówka, bo ktoś im znów powie, że nic nie umieją, bo ktoś podniesie na nich głos), która jest dla nich miejscem obcym i nieprzyjaznym. Ważne jest też, by szkoła nie zaniedbywała potrzeb swoich uczniów, by była ich gotowa wysłuchać, by konsultowała się z samorządem uczniowskim. Dobrych postaw prospołecznych i prodemokratycznych najlepiej uczyć poprzez właściwy przykład.

## 6. Prawa uczniów związane z ocenianiem

Ocenianie wciąż stanowi ważny element polskiego systemu oświaty. Nie dziwi zatem, że jest to częsty temat na forach dyskusyjnych i w mediach. Rozmawia się o tym, co można oceniać, jak powinno się oceniać, jak często oceniać. Prawo wydaje się w niektórych z dyskutowanych przypadków przychodzić z odpowiedziami.

Warto przede wszystkim zwrócić uwagę na ustawową definicję oceniania. Zgodnie z art. 44b ust. 1 u.s.o. ocenianiu podlegają osiągnięcia



edukacyjne ucznia oraz jego zachowanie. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych zostało zdefiniowane jako rozpoznawanie przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej lub programie nauczania (art. 44b ust. 3 u.s.o.). Centralnym elementem tej definicji są wymagania edukacyjne – to one określają, co uczeń ma umieć i potrafić. Do tych wymagań odnosimy to, w jakim stopniu uczeń opanował wiadomości i umiejętności oraz jaki zrobił w tym postęp. Całość składa się na złożony proces oceniania (którego nie można utożsamiać z wystawianiem stopni). W tak ujmowanym ocenianiu nie mieści się ani ocenianie noszenia przez uczniów podręczników, ani przyborów (jak cyrkiel czy linijka), estetyki prowadzenia zeszytów itp. Próżno bowiem szukać takich wymagań edukacyjnych, które by wskazywały, że uczeń ma przynosić podręcznik czy zeszyt. To, co nie jest wymaganiem edukacyjnym, nie może być oceniane jako osiągnięcie edukacyjne. Podobne wątpliwości można podnosić też co do oceniania (czy uwzględniania w ocenie klasyfikacyjnej) wyników próbnych egzaminów czy testów diagnostycznych, które mają inną funkcję, niż ocenianie osiągnięć edukacyjnych, o których mówi u.s.o. Zasadniczo należy więc uznać, że ocenianie wyników z próbnych matur nie powinno mieć miejsca<sup>40</sup>.

Nie jest też dopuszczalne używanie oceniania jako swoistej kary – a zdarza się, że nauczyciele przeprowadzają tzw. karne kartkówki czy chcą, by uczeń w ramach kary miał przygotować „coś na ocenę”. Ustawa wprost wskazuje w art. 44b ust. 5 u.s.o., że ocenianie ma na celu informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych, udzielanie mu pomocy w nauce i wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju czy motywowanie go do dalszych postępów w nauce i zachowaniu. Ponadto w § 12 rozporządzenia w sprawie oceniania wskazano, że celem oceniania bieżącego jest monitorowanie pracy ucznia oraz wskazanie

<sup>40</sup> Zob. także: Ł. Korzeniowski, *Czy nauczyciel może wpisać ocenę za próbną maturę?*, <https://umarlestatuty.pl/2018/12/01/czy-nauczyciel-moze-wpisac-ocene-za-probna-mature/> (dostęp: 11.03.2023).



mu, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć. Nigdzie nie ma mowy o tym, że ocenianie może być formą kary.

Oczywiście wydaje się, że tak pomyślane w ustawie ocenianie, musi być realizowane sprawiedliwie, w oparciu o jasne zasady i kryteria. Niezwykle istotne jest, by uczniowie poczuli, że ocenianie ma służyć im – ma być ich informacją zwrotną, motywacją, wskazówką. Ocenianie nie może być po prostu cyfrą (o przypisanej wadze) w dzienniku.

Do właściwego realizowania celów oceniania konieczne jest, by uczniowie i rodzice mogli zapoznać się ze sprawdzonymi i ocenionymi pracami pisemnymi. Wobec tego ustawa gwarantuje, że są one im udostępniane (art. 44e ust. 4 u.s.o.). Udostępnianie polegać ma na przekazaniu tych prac tak, by można było się z nimi swobodnie zapoznać. Nie można tylko okazywać tych prac „do wglądu”<sup>41</sup>, a udostępnianie powinno odbywać się na zasadach określonych w statucie szkoły (art. 44e ust. 7 u.s.o.).

Trochę pobocznymi dla oceniania, ale związanymi z nim kwestiami, są prace domowe i obciążenie uczniów zajęciami w poszczególne dni. Nadmierna liczba prac domowych nie służy monitorowaniu postępów uczniów, może okazywać się demotywująca i wyczerpująca. Podobnie działać może nieracjonalnie ułożony plan zajęć, w którym kumulują się „trudne” przedmioty<sup>42</sup>.

## 7. Varia

W naszym badaniu ankietowym pojawiło się kilka kwestii, które nie dały się dopasować do omówionych wyżej kategorii. Komentarz do nich przedstawiamy zatem w ostatnim punkcie.

---

<sup>41</sup> Zob. M. Pitala, *Prawa autorskie wydawców a przekazywanie sprawdzianów*, <https://umar-lestatuty.pl/2022/11/18/prawa-autorskie-wydawcow-a-przekazywanie-sprawdzianow/> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>42</sup> Tutaj znaczenie ma też § 4 rozporządzenia w sprawie BHP w szkołach, który nakazuje, by plan zajęć uwzględniał równomierne obciążenie uczniów zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia, różnicowanie zajęć w każdym dniu, a także możliwości psychofizyczne uczniów.

Zdarzają się przypadki, gdy wychowawca danej klasy podczas zajęć z wychowawcą realizuje zajęcia z przedmiotu, którego uczy. Takie zachowanie nie jest zgodne z prawem. Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania<sup>43</sup> określa m.in. tygodniowy wymiar godzin przeznaczonych na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych i zajęć z wychowawcą (§ 2 ust. 1 pkt 1 lit. a i c). Wymiar ten nie jest ani maksymalny, ani minimalny – po prostu jest. I należy go przestrzegać.

Zgodnie z § 8 rozporządzenia w sprawie BHP w szkołach w pomieszczeniach sanitarnohigienicznych zapewnia się ciepłą i zimną bieżącą wodę oraz środki higieny osobistej, a urządzenia sanitarnohigieniczne należy utrzymywać w czystości i w stanie pełnej sprawności technicznej. Sytuacje, w których w szkolnych toaletach brakuje mydła, papieru toaletowego, w których nieczynne są łazienki – to sytuacje, które nie powinny wystąpić.

Rada rodziców może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców (art. 84 ust. 6 u.p.o.). Niedozwolone jest wymaganie wpłat na radę rodziców czy wprowadzanie sankcji za niedokonanie wpłaty. Ustawa wprost mówi, że wszelkie składki na radę rodziców są dobrowolne. Każde działanie, które ma na celu zniweczenie tej dobrowolności, jest sprzeczne z prawem.

Wymaganie w szkołach publicznych od uczniów opłat na ksero – co zdarza się często lub na inne wydatki inne niż ksero, jak np. „poczęstunek maturalny” (dla egzaminatorów) – co zdarza się rzadziej, jest niezgodne z przepisami. Narusza to wyrażoną w art. 70 ust. 2 Konstytucji RP i powtórzoną w art. 14 ust. 1 pkt 1 u.p.o. zasadę bezpłatności nauki w szkołach publicznych.

---

<sup>43</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r. poz. 639). Zob. też: A. Kuśmierz, *Absurd do kwadratu, czyli obowiązkowe zajęcia nieobowiązkowe*, <https://umarlestatuty.pl/2021/09/17/obowiazkowe-zajecia-nieobowiazkowe/> (dostęp: 11.03.2023).

Niewydawanie uczniom świadectw szkolnych – czy to dlatego, że nie oddali oni książki do biblioteki czy nie rozliczyli tzw. obiegowki – jest sprzeczne z prawem<sup>44</sup>. Świadectwo wydaje się wyłącznie na podstawie dokumentacji przebiegu nauczania (rodzajem takiej dokumentacji są np. dziennik, arkusz ocen, uchwała rady pedagogicznej w sprawie promowania uczniów) i nieodpłatnie<sup>45</sup>. Ponadto świadectwa i dyplomy państwowe wydawane przez uprawnione do tego szkoły czy placówki są dokumentami urzędowymi<sup>46</sup> i wstrzymywanie ich wydania jest karalne<sup>47</sup>.

## 8. Podsumowanie

Ten krótki przewodnik po prawach ucznia po pierwsze miał pozwolić zapoznać się z przepisami prawa oświatowego, które warto znać. Po drugie – i to był główny cel tego tekstu – miał pozwolić zrozumieć, dlaczego pewne sytuacje są naruszaniem praw uczniów. O sytuacje te pytaliśmy w badaniu i omawiamy je w raporcie.

## Bibliografia

1. Derek M., *Karnoprawne znaczenie woli dzierżyciela dobra prawnego*, Kraków 2021.
2. Florczak-Wątor M. [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. P. Tuleja, LEX/el. 2021.

---

<sup>44</sup> Informowało nawet o tym Ministerstwo Edukacji Narodowej: Departament Informacji i Promocji Ministerstwa Edukacji Narodowej, *Wstrzymywanie uczniom wydawania świadectw jest niedopuszczalne – informacja MEN*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstrzymywanie-uczniom-wydawania-swiadectw-jest-niedopuszczalne-informacja-men> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>45</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków, § 4 ust. 1 oraz § 29 ust. 1 (Dz.U. z 2019 r. poz. 1700).

<sup>46</sup> Zob. art. 11 ust. 1 u.s.o.

<sup>47</sup> Zob. art. 276 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1138).

3. Gutowski M. [w:] *Kodeks cywilny. Tom I. Komentarz do art. 1–352*, red. M. Gutowski, Warszawa 2021.
4. Korzeniowski Ł., *Instytucja stosowania środków oddziaływania wychowawczego przez dyrektora szkoły w nowej ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Uwagi de lege lata i de lege ferenda*, „Prokuratura i Prawo” 2023, nr 2.
5. Księżak P. [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz*, red. K. Osajda, W. Borysiak, Warszawa 2022.
6. Limburska A., *Akceptacja ryzyka i jej prawnokarne konsekwencje*, niepubl. rozprawa doktorska, Wrocław 2022.
7. Pilich M. [w:] *Prawo oświatowe. Komentarz*, A. Olszewski, M. Pilich, Warszawa 2022.
8. Sitek B. [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. J. Ciszewski, P. Nazaruk, LEX/el. 2023.
9. Uzasadnienie rządowego projektu ustawy – Prawo oświatowe, druk sejmowy nr 1030, VIII kadencja, s. 27.
10. Wild M. [w:] *Konstytucja RP. Tom I. Komentarz do art. 1–86*, red. M. Safjan, L. Bosek, Warszawa 2016.

## Strony internetowe

1. Departament Informacji i Promocji Ministerstwa Edukacji Narodowej, *Wstrzymywanie uczniom wydawania świadectw jest niedopuszczalne – informacja MEN*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstrzymywanie-uczniom-wydawania-swiadectw-jest-niedopuszczalne-informacja-men> (dostęp: 11.03.2023).
2. Korzeniowski Ł., *Czy nauczyciel może wpisać ocenę za próbną maturę?*, <https://umarlestatuty.pl/2018/12/01/czy-nauczyciel-moze-wpisac-ocene-za-probna-mature/> (dostęp: 11.03.2023).
3. Korzeniowski Ł., *Czy pełnoletni uczeń może sam usprawiedliwić swoje nieobecności?*, <https://umarlestatuty.pl/2019/01/16/czy-pelnoletni-uczen-moze-sam-usprawiedliwic-swoje-nieobecnosci/> (dostęp: 11.03.2023).
4. Korzeniowski Ł., *Rekolekcje w szkołach. Co o ich organizowaniu mówi prawo?*, <https://umarlestatuty.pl/2019/03/11/w-szkolach-czas-rekolekcji-co-o-ich-organizowaniu-mowi-prawo/> (dostęp: 11.03.2023).

5. Korzeniowski Ł., *Co z tym nieklasyfikowaniem?*, <https://umarlestatuty.pl/2020/04/19/co-z-tym-nieklasyfikowaniem/> (dostęp: 11.03.2023).
6. Korzeniowski Ł., *Organizacja zajęć religii w szkole w świetle orzeczeń Europejskiego Trybunału Praw Człowieka oraz Trybunału Konstytucyjnego*, <https://umarlestatuty.pl/2020/09/06/organizacja-zajec-religii-w-szkolach-zasady/> (dostęp: 11.03.2023).
7. Korzeniowski Ł., *Z zajęć religii można się wypisać w trakcie roku szkolnego*, <https://umarlestatuty.pl/2020/11/26/z-zajec-religii-mozna-sie-wypisac-w-trakcie-roku-szkolnego/> (dostęp: 11.03.2023).
8. Korzeniowski Ł., *Statut szkoły to informacja publiczna. Nie można go ukrywać*, <https://umarlestatuty.pl/2022/01/05/statut-szkoly-to-informacja-publiczna-nie-mozna-go-ukrywac/> (dostęp: 11.03.2023).
9. Kuśmierz A., *Absurd do kwadratu, czyli obowiązkowe zajęcia nieobowiązkowe*, <https://umarlestatuty.pl/2021/09/17/obowiazkowe-zajecia-nieobowiazkowe/> (dostęp: 11.03.2023).
10. Pitala M., *Prawa autorskie wydawców a przekazywanie sprawdzianów*, <https://umarlestatuty.pl/2022/11/18/prawa-autorskie-wydawcow-a-przekazywanie-sprawdzianow/> (dostęp: 11.03.2023).

## Akty normatywne

1. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).
2. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1359).
3. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360).
4. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).
5. Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz.U. z 2023 r. poz. 265).
6. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2020 r. poz. 983).

8. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483).
9. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1138).
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2014 r. poz. 395).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. Nr 61, poz. 624).
12. Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. z 2022 r. poz. 902).
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1604).
14. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r. poz. 639).
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków (Dz.U. z 2019 r. poz. 1700).

## Orzeczenia

1. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2 lutego 2011 r., II CSK 392/10, LEX nr 786490.
2. Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 28 lutego 2013 r., I OSK 2904/12, LEX nr 1346626.

Patrycja Andrychowicz<sup>1</sup>  
Łukasz Korzeniowski<sup>2</sup>  
Filip Oszczyk<sup>3</sup>  
Natalia Superson<sup>4</sup>

# Prawa ucznia w Polsce. Świadomość. Naruszenia. Reakcje

## 1. Zagadnienia wstępne

### 1.1. Problem i pytania badawcze

Badanie miało na celu zdiagnozowanie skali naruszania praw uczniów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, a także sposobów reagowania na te naruszenia. W związku z tym zostały wyróżnione następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie prawa uczniów są najczęściej naruszane?
- 2) Jaka jest skala naruszania praw uczniów w polskich szkołach?
- 3) Jakie działania są podejmowane w sytuacji łamania praw uczniów?
- 4) Czy uczniów spotykają negatywne konsekwencje w związku ze zgłaszaniem przez nich naruszeń prawa?

---

<sup>1</sup> Studentka socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, początkująca badaczka, aktywistka i pracownica humanitarna.

<sup>2</sup> Prezes Stowarzyszenia Umarłych Statutów, student IV roku prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. ORCID: 0000-0003-2675-5850.

<sup>3</sup> Student socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz ewaluator w projekcie ZintegrUJ. ORCID: 0000-0002-0303-3268.

<sup>4</sup> Studentka socjologii i medycyny na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

### 1.3. Zastosowana technika badawcza

Badanie zostało przeprowadzone przy wykorzystaniu metody CAWI (Computer-Assisted Web Interview), czyli ankiety w formie elektronicznej. Odpowiedzi były zbierane w okresie sierpień-październik 2022 roku.

Kwestionariusz ankiety składał się z kilku sekcji. W pierwszej zamieszczono instrukcję wypełnienia ankiety i zaznaczono, że jest ona anonimowa. Sekcja druga zawierała dwa ogólne pytania o szkołę respondenta: pytano o szkołę, do której ankietowany uczęszcza lub uczęszczał (za szkoły ponadpodstawowe uznawano też dotychczasowe szkoły ponadgimnazjalne). Sekcja trzecia zawierała pytania dotyczące praw uczniów pełnoletnich, a sekcja czwarta – pytania związane ze statutem szkoły. W sekcji piątej nie zamieszczono pytań, a krótką informację dla wypełniających ankietę, że zamieszczone niżej pytania dotyczą przestrzegania praw uczniów wynikających z przepisów prawa powszechnie obowiązującego (Konstytucji RP, umów międzynarodowych, ustaw, rozporządzeń). Sekcja szósta obejmowała pytania z kategorii „Ogólne”, a sekcja siódma – z kategorii „Ocenianie”. W sekcji od ósmej do jedenastej znalazły się pytania o reagowanie na naruszenia praw uczniów i konsekwencje z tym związane. Sekcja dwunasta zawierała możliwość zostawienia dodatkowego komentarza (wypełnienie tego pola nie było obligatoryjne). Ostatnia sekcja, trzynasta, służyła zebraniu informacji o płci i wieku respondentów, a także siedzibie szkoły, do której respondenci uczęszczałi.

Pytania we wszystkich sekcjach, poza dwunastą, miały formę zamkniętą, a dodatkowo po każdej z nich znajdowało się pole, które pozwalało na wskazanie przez respondentów wątków, które uważają za ważne, a co do których nie mogli się wypowiedzieć poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zamknięte. Wybrane odpowiedzi z sekcji pytań otwartych zostały uwzględnione w analizie i zamieszczone w ramach w odpowiednich akapitach.

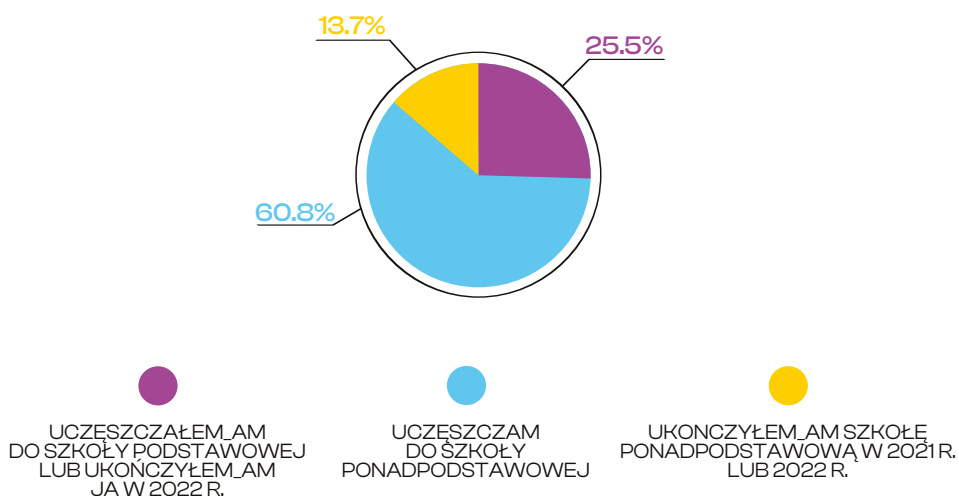


## 1.4. Struktura próby

Kryterium doboru próby był poziom wykształcenia badanych – ankieta skierowana została do osób uczęszczających do szkół podstawowych, ponadpodstawowych lub też młodych absolwentów tych szkół (osób, które ukończyły szkołę podstawową w roku 2021 oraz osób, które ukończyły szkołę ponadpodstawową w roku 2021 lub 2022). Łączna liczba uzyskanych odpowiedzi wyniosła 990.

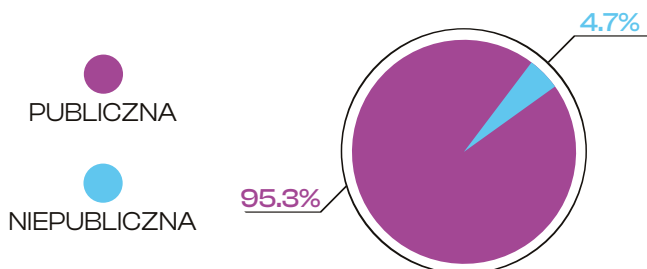
Przeważająca liczba respondentów (60,8%) to osoby uczęszczające do szkół ponadpodstawowych; 25,5% osób zadeklarowało uczęszczanie do szkoły podstawowej lub jej ukończenie w roku 2022, a pozostałe 13,7% próby badawczej stanowiły osoby, które w roku 2021 lub 2022 ukończyły szkołę ponadpodstawową<sup>5</sup>. Warto zaznaczyć, że aż 95,3% próby stanowili uczniowie lub absolwenci szkół publicznych.

### SZKOŁA, DO KTÓREJ UCZĘSZCZAŁEM\_AM, TO SZKOŁA:



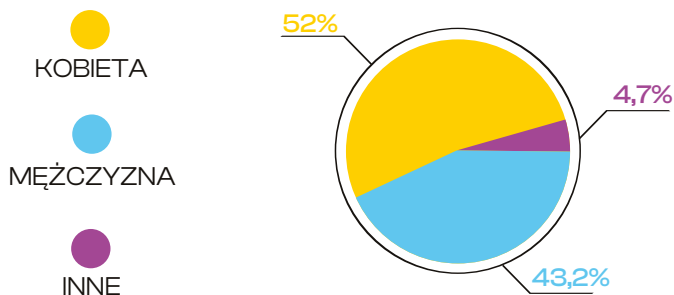
<sup>5</sup> W dalszej części analizy – dla uproszczenia rozważań – nie wyróżnia się absolwentów (są oni traktowani tak, jakby dalej byli uczniami). Z tego względu, gdy

## SZKOŁA, DO KTÓREJ UCZĘSZCZAŁEM\_AM, TO SZKOŁA:



Spośród wszystkich respondentów 52% stanowiły kobiety, 43,2% mężczyźni, a 4,7% osób przy pytaniu o płeć wybrało opcję „inne”.

## PŁEĆ

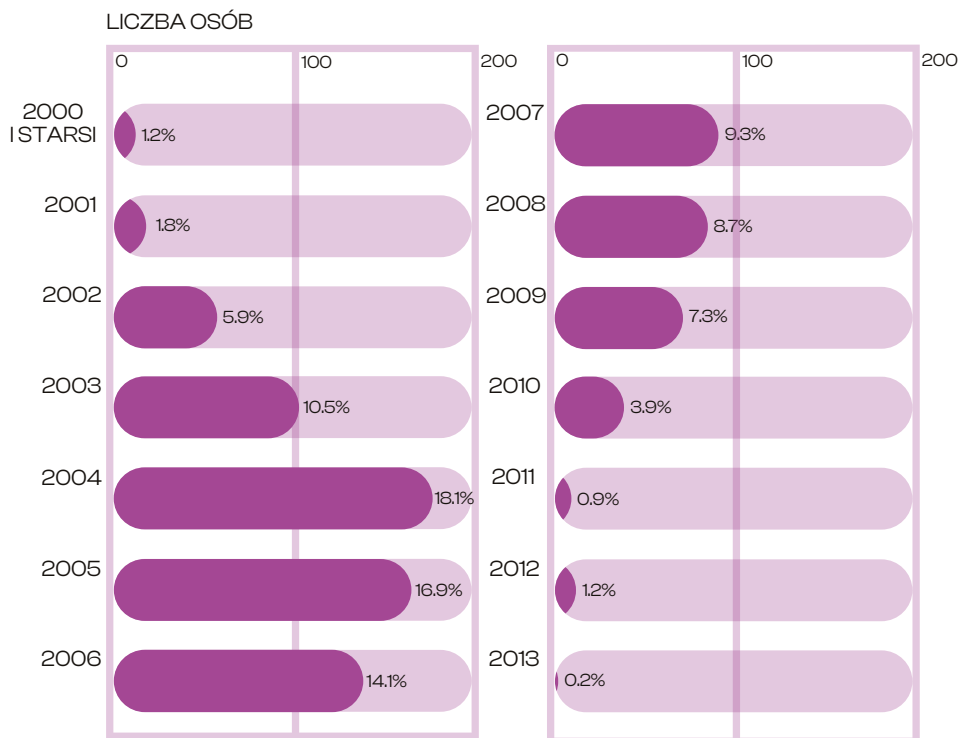


W strukturze wieku próby badawczej odzwierciedlenie znajduje fakt, że większość ankietowanych to osoby uczęszczające do szkół ponadpodstawowych. Najliczniejszymi grupami reprezentowanymi w badaniu

przy opisie występowania naruszeń używany jest czas teraźniejszy, należy mieć na uwadze, że jest to czynione również w stosunku do odpowiedzi absolwentów.

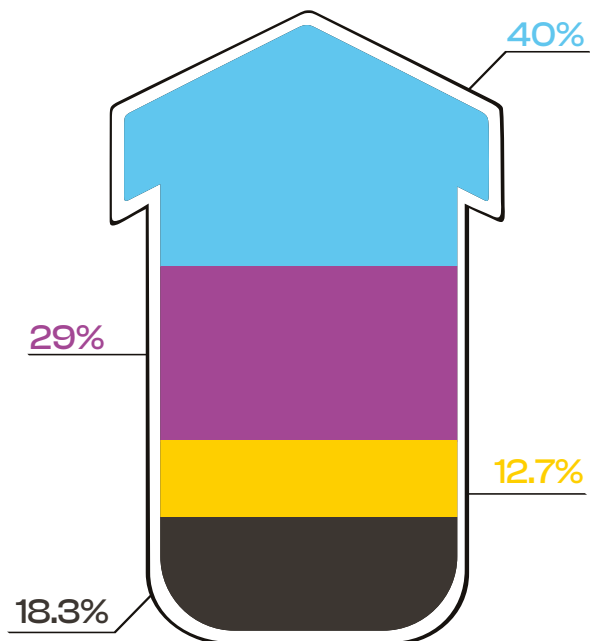
były osoby urodzone w latach 2004, 2005 i 2006, które stanowiły prawie połowę próby.

## WIEK



Pod względem siedziby szkoły próba była stosunkowo zróżnicowana: chociaż aż 40% wszystkich respondentów uczęszcza do szkoły położonej w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców, to jednocześnie 18,3% z nich uczęszcza do szkoły mającej siedzibę na wsi, co nie jest marginalnym odsetkiem. Różnorodność jest widoczna także, jeśli spojrzeć na województwa, w których położone są szkoły respondentów. Mimo przewagi w tej kategorii szkół z województwa małopolskiego, udało się zebrać także wiele odpowiedzi z innych części Polski.

## MIEJSCOWOŚĆ, W KTÓREJ MIEŚCI SIĘ SZKOŁA



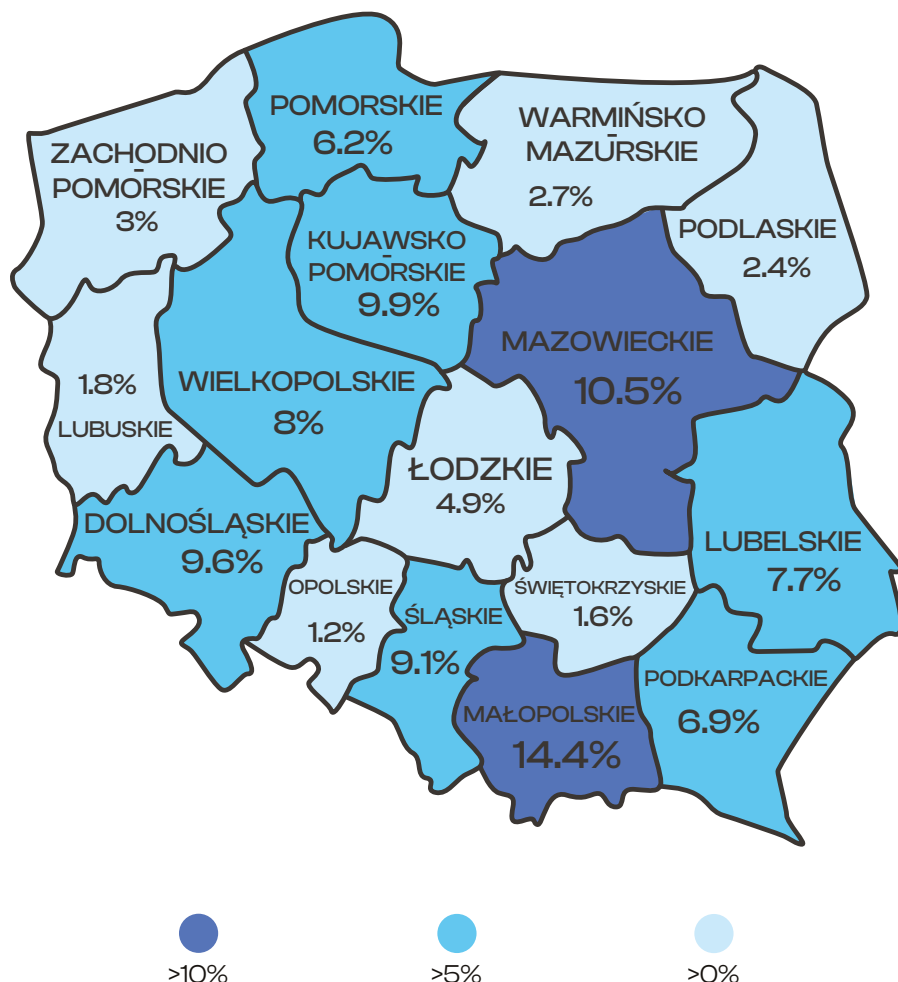
●  
MIASTO POWYŻEJ  
100 000 MIESZKAŃCÓW

●  
MIASTO 20 000 -  
100 000 MIESZKAŃCÓW

●  
MIASTO PONIŻEJ  
20 000 MIESZKAŃCÓW

●  
WIEŚ

## WOJEWÓDZTWO, W KTÓRYM MIEŚCI SIĘ SZKOŁA



## 2. Uczniowie pełnoletni

Pytania skoncentrowane wokół praw uczniów pełnoletnich zostały przedstawione tylko tym respondentom, którzy zadeklarowali, że są uczniami lub absolwentami szkół ponadpodstawowych. Ankietowani zostali poinstruowani, że na pytania mogą odpowiedzieć również wtedy,

gdy sami nie są jeszcze pełnoletni, gdyż dotyczą one ogólnej sytuacji w szkole (o której respondent może posiadać wiedzę), a nie osobistych doświadczeń. Na pytania dotyczące tej części odpowiedziały 804 osoby, co stanowi 81,2% wszystkich respondentów biorących udział w badaniu

Respondentom w formie tabeli przedstawiono osiem twierdzeń wraz z informacją: „Poniżej przedstawiono stwierdzenia opisujące pewne sytuacje, które mogą spotykać pełnoletnich uczniów w szkole. Określ, czy dane stwierdzenie opisuje sytuację, z którą miałeś\_aś do czynienia w swojej szkole ponadpodstawowej”.

Stwierdzenia, co do których ankietowani ustosunkowywali się poprzez zaznaczenie jednej z opcji: „tak”, „nie” lub „nie wiem”<sup>6</sup>, były następujące:

- 1) Pełnoletni uczniowie mogą samodzielnie usprawiedliwiać swoje nieobecności.
- 2) Pełnoletni uczniowie mogą samodzielnie zwalniać się z zajęć.
- 3) Pełnoletni uczniowie mogą samodzielnie decydować o uczęszczaniu na zajęcia religii.
- 4) Pełnoletni uczniowie mogą samodzielnie decydować o uczęszczaniu na zajęcia wychowania do życia w rodzinie.
- 5) Pełnoletni uczniowie potrzebują zgody od rodziców, żeby pojechać na wycieczkę.
- 6) Pełnoletni uczniowie mogą opuszczać w trakcie przerw teren szkoły.
- 7) Pełnoletni uczniowie muszą mieć zgodę rodziców na udział w studniówce, dyskotecce szkolnej, innej imprezie szkolnej itp.
- 8) Pełnoletni uczniowie mogą zastrzec dostęp do swoich ocen wobec rodziców.

Odpowiedzi badanych pozwoliły zrekonstruować praktykę przestrzegania praw uczniów pełnoletnich w szkołach. Stwierdzenia 1-4 oraz

---

<sup>6</sup> Odpowiedzi „nie wiem” zostały potraktowane jako brak danych i wyłączone z dalszej analizy (z tego powodu łączna liczba odpowiedzi w każdym z ośmiu pytań jest różna, bo różna była liczba odpowiedzi „nie wiem”).

6 i 8 opisywały praktykę zgodną z prawem (jeśli ankietowany zaznaczył odpowiedź „Nie”, to oznacza to, że spotkał się z naruszeniem prawa), a pytania 5 i 7 – praktykę niezgodną z prawem (jeśli ankietowany zaznaczył odpowiedź „Tak”, to oznacza to, że spotkał się z naruszeniem prawa).

Z zebranych danych wynika, że najczęściej dochodzi do naruszania prawa w kontekście braku możliwości zastrzeżenia rodzicom dostępu do ocen (53,6% ankietowanych odpowiedziało, że nie wie, jak sytuacja wygląda w ich szkole, jednak aż 70% pozostałych badanych wskazało, że w ich szkole zastrzeżenie dostępu ocen nie jest możliwe) oraz braku możliwości opuszczania terenu szkoły podczas przerw (56% osób zadeklarowało, że z takim stanem rzeczy mieli do czynienia). Tak wysoki odsetek odpowiedzi wskazujących na naruszanie prawa w tych obszarach może wynikać z tego, że kwestie interpretacji odnośnych przepisów nie są spójne.

## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ OPUSZCZAĆ W TRAKCIE PRZERW TEREN SZKOŁY

**TAK - 44%**  
(286 OSÓB)  
**NIE - 56%**  
(364 OSÓB)



Teoretycznie u mnie pełnoletni mogą samodzielnie usprawiedliwiać nieobecności (tj. taki zapis widnieje w statucie), lecz w moim przypadku wychowawczyni domaga się zwolnień od rodziców i często usprawiedliwienia są wpisywane po konsultacji z moimi rodzicami, pomimo iż jestem osobą pełnoletnią.

## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ ZASTRZEĆ DOSTĘP DO SWOICH OCEN WOBEC RODZICÓW

**TAK - 30%**  
(112 OSÓB)  
**NIE - 70%**  
(261 OSÓB)



Były problemy u ucznia pełnoletniego o samodzielną zgodę na wycieczkę, ale jeśli dobrze pamiętam, ja nie dawałem do podpisania rodzicom.

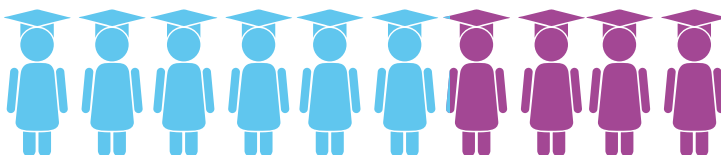
Jeśli pełnoletni uczeń chciał usprawiedliwić swoje obecności samodzielnie, to albo mu się to udawało, albo zostawał poinformowany, że nie może tego zrobić, bo to rodzic podpisywał umowę ze szkołą, a nie uczeń.

Na brak możliwości samodzielnego usprawiedliwiania nieobecności przez uczniów pełnoletnich oraz zwalniania się przez nich z zajęć wskazało odpowiednio 38,7% i 38,1% badanych, co należy uznać za duży odsetek. W tym przypadku nie możemy mówić, że taki stan wynika z niejasności przepisów, bowiem nie budzi już żadnych wątpliwości wśród organów nadzoru pedagogicznego, że pełnoletni uczniowie samodzielnie usprawiedliwiają swoje nieobecności i samodzielnie zwalniają się z zajęć.



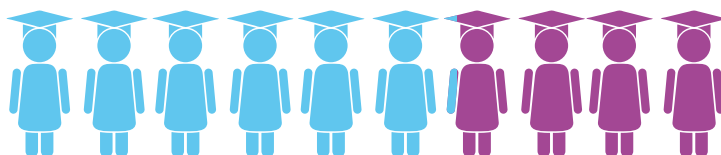
## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ SAMODZIELNIE USPRAWIEDLIWAĆ SWOJE NIEOBECNOŚCI

**TAK - 61.3%**  
(384 OSÓB)  
**NIE - 38.7%**  
(242 OSÓB)



## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ SAMODZIELNIE ZWALNIAĆ SIĘ Z ZAJĘĆ

**TAK - 61.9%**  
(379 OSÓB)  
**NIE - 38.1%**  
(233 OSÓB)



Była mowa o tym, że jak rodzic poprosi, to pełnoletni uczeń dalej nie będzie mógł się usprawiedliwiać sam.

Statutowo uczniom zabronione było pod jakimkolwiek względem (niezależnie czy był to uczeń pełnoletni czy nie) opuszczanie budynku szkoły. Jednocześnie każdy nauczyciel na to przyzwalał, nie zwracając uwagi na statut. W taki sposób czasami zachodziły przypadki obniżania niektórym uczniom oceny z zachowania za opuszczanie terenu szkoły.

Podobnie zaskakujące jest, że aż 41,1% ankietowanych wskazało, że wymaga się od nich zgody rodziców na udział w wycieczce szkolnej, a 21,1% – że taka zgoda wymagana jest na udział w studniówce, dyskotecie czy innej imprezie szkolnej.

### PEŁNOLETNI UCZNIOWIE POTRZEBUJĄ ZGODY OD RODZICÓW, ŻEBY POJECHAĆ NA WYCIECZKĘ

**TAK - 41.1%**  
(206 OSÓB)

**NIE - 58.9%**  
(295 OSÓB)



### PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MUSZĄ MIEĆ ZGODĘ RODZICÓW NA UDZIAŁ W STUDNIÓWCE, DYSKOTECE, INNEJ IMPREZIE SZKOLNEJ ITP.

**TAK - 21.1%**  
(96 OSÓB)

**NIE - 78.9%**  
(359 OSÓB)



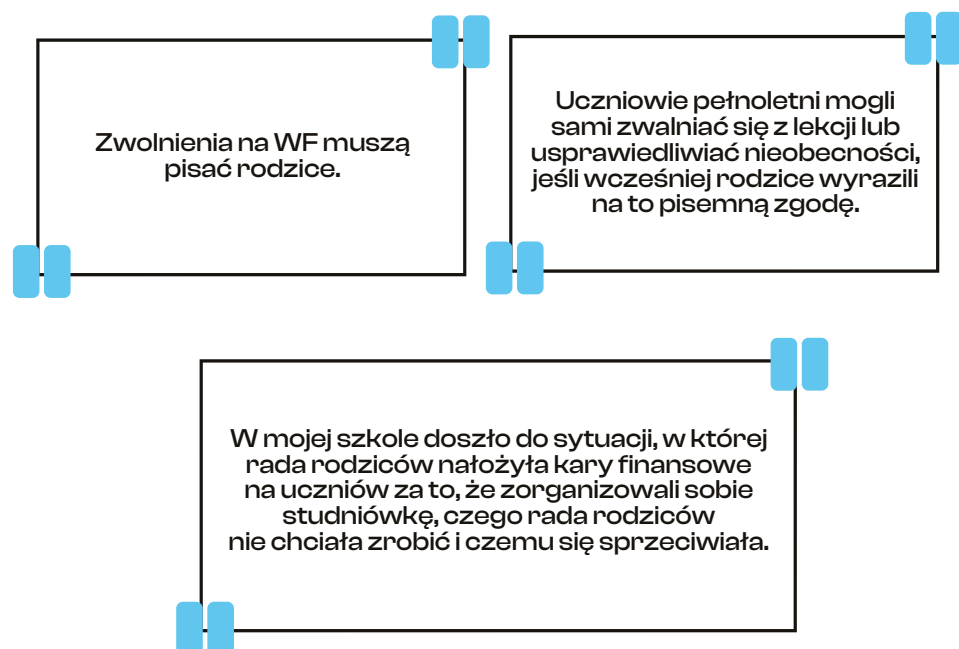
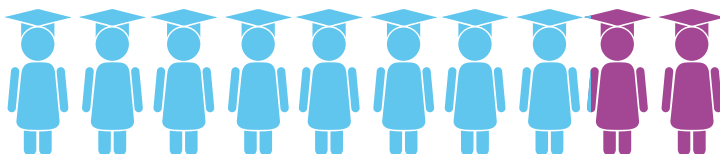
Pełnoletni uczniowie nie mogli opuścić terenu szkoły bez zwolnienia i zgody wychowawcy.

Usprawiedliwić godziny można w wypadku posiadania przez ucznia przynajmniej 85% frekwencji.

Nieco mniej niż 1/5 badanych wskazała, że nie może samodzielnie decydować o udziale w zajęciach religii i wychowania do życia w rodzinie (odpowiednio 19,3% i 17,3%). Odsetek takich odpowiedzi relatywnie nie jest wysoki, natomiast jeśli weźmie się pod uwagę, że w rozporządzeniach regulujących organizację tych dwóch rodzajów zajęć wprost wskazano, że uczniowie pełnoletni samodzielnie decydują o udziale w nich, to należy ocenić go jako wysoki.

## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ SAMODZIELNIE DECYDOWAĆ O UCZĘSZCZANIU NA ZAJĘCIA RELIGII

**TAK - 80.7%**  
(492 OSÓB)  
**NIE - 19.3%**  
(118 OSÓB)



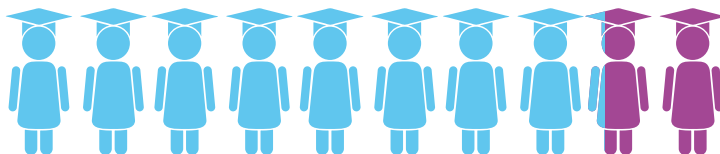
## PEŁNOLETNI UCZNIOWIE MOGĄ SAMODZIELNIE DECYDOWAĆ O UCZĘSZCZANIU NA ZAJĘCIA WYCHOWANIA DO ŻYCIA W RODZINIE

**TAK - 82.7%**

(458 OSÓB)

**NIE - 17.3%**

(96 OSÓB)



Jeżeli chodzi o zwalnianie się i usprawiedliwienie nieobecności, to u mnie w zasadzie zależy to od ucznia, ponieważ w mojej klasie są „lepsi” i „gorsi” w opinii wychowawcy. Ci „lepsi” mają pewne uprzywilejowania i mogą robić to samodzielnie. W klasie równoległej, do której chodzi moja dziewczyna, wychowawca klasy już całkowicie zabrania „samowolki”.

Teoretycznie zgody na wycieczki, wyjścia nie są wymagane, jednak w praktyce niektórzy nauczyciele mówią, że woleliby je mieć. Pełnoletni uczniowie muszą pisać podanie, by rodzice nie mieli dostępu do dziennika/ocen. W kwestii usprawiedliwień – wychowawca odsyła do dyrektora, by uczeń poprosił o zgodę na samodzielne usprawiedliwienie się, jednocześnie wątpi, że dyrektor rozpatrzy sprawę pozytywnie.

Zdarzyła się sytuacja, w której moja klasa jako karę za złe zachowanie miała zakaz samodzielnego usprawiedliwiania sobie nieobecności (w tym osoby pełnoletnie).

W przypadku usprawiedliwień postawiono przed nami wybór – jeśli chcemy sami się usprawiedliwiać, to mogły to być wyłącznie zwolnienia lekarskie. Usprawiedliwień od rodziców to nie dotyczyło.

### 3. Statut szkoły

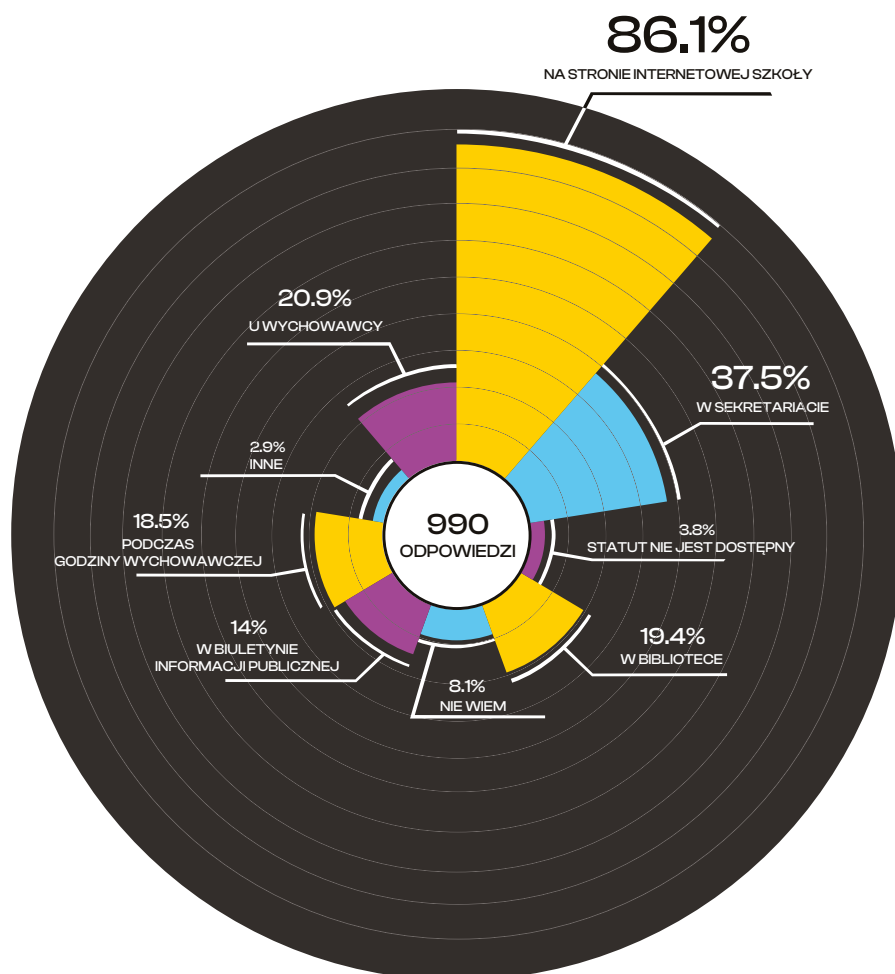
W sekcji poświęconej statutowi szkoły zadano pytania dotyczące:

- dostępności statutu oraz oceny stopnia trudności zapoznania się z nim;
- przestrzegania przepisów statutowych;
- zgodności statutu z prawem powszechnie obowiązującym.

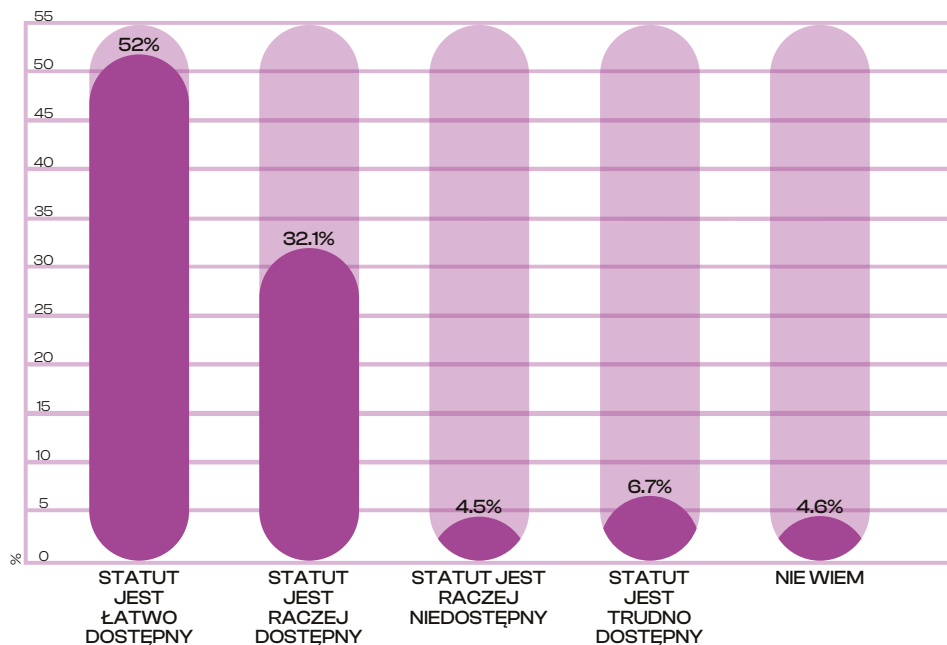
**3.1.** Z odpowiedzi respondentów wynika, że statut szkoły jest najczęściej dostępny online: na stronie internetowej szkoły (86,1% wskazań) lub w Biuletynie Informacji Publicznej szkoły (14% wskazań). Ponadto ankietowani często odpowiadali, że statut jest dostępny w sekretariacie (37,5% odpowiedzi), u wychowawcy (20,9%) i w bibliotece szkolnej (19,4%). Jednocześnie tylko 3,8% osób wskazało, że statut nie jest ogólnodostępny. Badani ocenili też, że statut jest dokumentem dla nich łatwo dostępnym (84,1% odpowiedzi „łatwo dostępny” lub „raczej łatwo dostępny” przy

zaledwie 4,5% wskazań na odpowiedź „raczej niedostępny” i 6,7% na odpowiedź „trudno dostępny”).

## GDZIE MOŻESZ ZAPOZNAĆ SIĘ ZE STATUTEM SWOJEJ SZKOŁY?



## JAK OCENIASZ ŁATWOŚĆ ZAPOZNANIA SIĘ ZE STATUTEM TWOJEJ SZKOŁY?

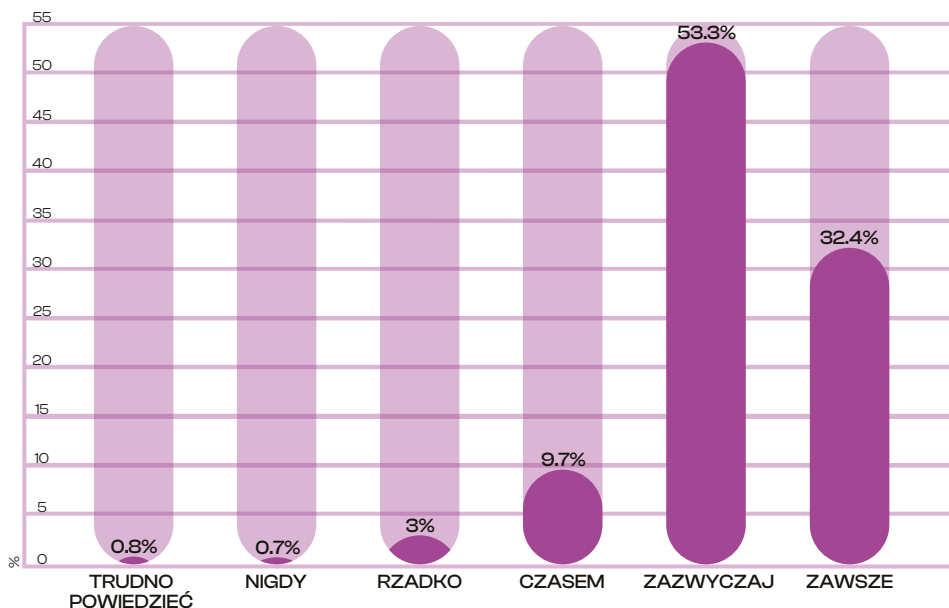


**3.2.** W celu zbadania stopnia przestrzegania statutowych regulacji określających prawa uczniów, poproszono ankietowanych, aby określili, z jaką częstotliwością pewne sytuacje występują/występowały w ich szkole. Sytuacje te opisano za pomocą czterech stwierdzeń:

- 1) Nauczyciele zapowiadają sprawdziany i inne prace pisemne z odpowiednim wyprzedzeniem wynikającym ze statutu szkoły.
- 2) Nauczyciele udostępniają uczniom ocenione prace pisemne w terminie określonym w statucie szkoły.
- 3) Nauczyciele traktują sprawdzian jako kartkówkę/nie wpisują go do dziennika, bo wówczas przekroczono by tygodniowy limit sprawdzianów dozwolony według statutu.
- 4) Nauczyciele stosują kary, które nie są przewidziane w statucie szkoły.

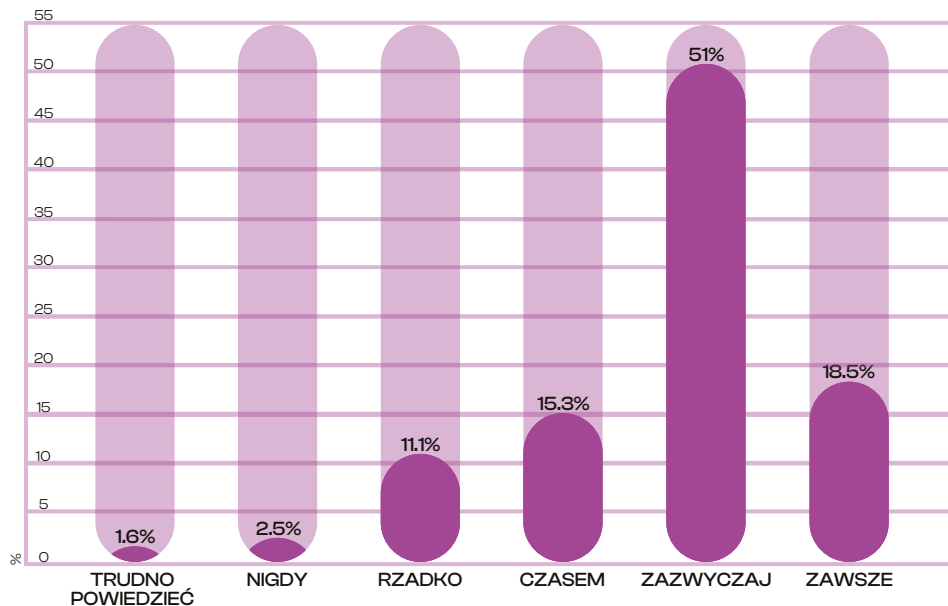
Z analizy odpowiedzi wynika, że w szkołach zasadniczo nie ma problemów z przestrzeganiem statutowych zasad dotyczących zapowiadania sprawdzianów (i innych prac pisemnych) z odpowiednim wyprzedzeniem – 85,8% badanych wskazało, że dzieje się tak „zawsze” lub „zazwyczaj”, a jedynie 3% – że „rzadko” i 0,7% – że „nigdy”. Podobny odsetek wskazań „zawsze” lub „zazwyczaj” uzyskało stwierdzenie o terminowym oddawaniu ocenionych prac pisemnych (69,5%), choć w tym wypadku opcję „rzadko” lub „nigdy” wskazało już 13,6% ankietowanych.

### NAUCZYCIELE ZAPOWIADAJĄ SPRAWDZIANY I INNE PRACE PISEMNE Z ODPOWIEDNIM WYPRZEDZENIEM WYNIKAJĄCYM ZE STATUTU SZKOŁY





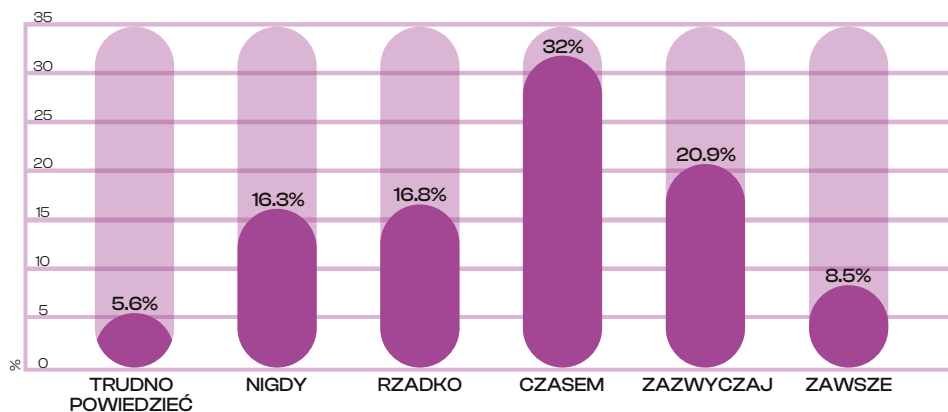
## NAUCZYCIELE UDOSTĘPNIAJĄ UCZNIOM OCENIONE PRACE PISEMNE W TERMINIE OKREŚLONYM W STATUCIE SZKOŁY



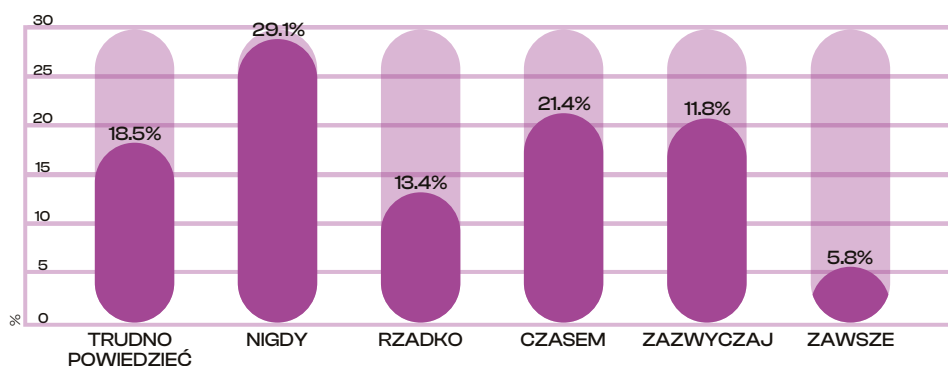
Zebrane dane pozwalają postawić natomiast tezę, że w szkołach częste jest naruszanie prawa uczniów do maksymalnej liczby sprawdzianów w tygodniu. Ponad połowa respondentów (61,4%) wskazała, że spotykała się z takim postępowaniem „często” (32%), „zazwyczaj” (20,9%) lub „zawsze” (8,5%), a tylko 16,3% z nich nigdy nie miało do czynienia z takim zachowaniem.

Znaczny odsetek wskazań „często”, „zazwyczaj” lub „zawsze” uzyskało też stwierdzenie odnoszące się do karania uczniów pozastatutowymi karami – łącznie 39% badanych odpowiedziało, że spotkało się z takim postępowaniem. Natomiast tylko nieco mniej niż 1/3 ankietowanych (29,1%) odpowiedziało, że nigdy do takich sytuacji nie dochodziło.

NAUCZYCIELE TRAKTUJĄ SPRAWDZIAN  
JAKO KARTKÓWKĘ/ NIE WPISUJĄ GO DO DZIENNIKA,  
BO WÓWCZAS PRZEKROCZONO BY TYGODNIOWY LIMIT  
SPRAWDZIANÓW DOZWOLONY WEDŁUG STATUTU



NAUCZYCIELE STOSUJĄ KARY, KTÓRE  
NIE SĄ PRZEVIDZIANE W STATUCIE SZKOŁY



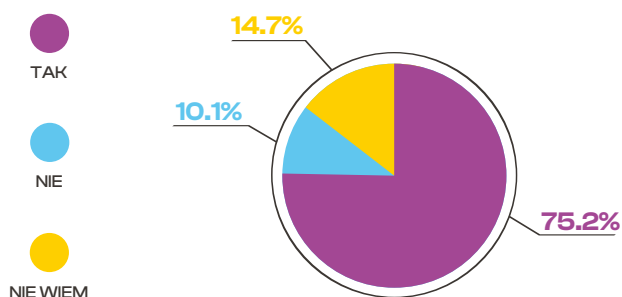
**3.3.** Aby określić, w jakim stopniu przepisy statutów szkół naruszają przepisy prawa powszechnie obowiązującego, wyselekcjonowano 10 zagadnień, o które zapytano badanych. Mieli oni ocenić, czy statut szkoły zawiera przepisy, które:

- 1) uzależniają ocenę zachowania od średniej ocen;
- 2) wskazują, że uczeń musi wykazać się wiedzą „ponad program”, aby uzyskać ocenę celującą;
- 3) określają, że wygląd ucznia ma wpływ na ocenę zachowania;
- 4) dają możliwość nałożenia na ucznia kary w postaci prac porządkowych lub innej podobnej;
- 5) dają możliwość nałożenia na ucznia kary w postaci pozbawienia pełnienia funkcji w samorządzie uczniowskim lub innej podobnej;
- 6) przewidują, że uczniowi, który narusza zasady używania telefonów komórkowych, telefon ten może być zabrany (np. do depozytu w sekretariacie);
- 7) regulują wygląd uczniów (kolor włosów, makijaż, tatuaże itp.);
- 8) przewidują, że uczeń może być nieklasyfikowany, jeśli jego frekwencja na zajęciach jest niższa niż 50%;
- 9) określają minimalną średnią ocen wymaganą do uzyskania poszczególnych ocen klasyfikacyjnych;
- 10) przewidują, że istnieją inne akty prawne regulujące prawa lub obowiązki uczniów (np. regulamin usprawiedliwiania nieobecności, kodeks ucznia, zasady stroju i wyglądu).

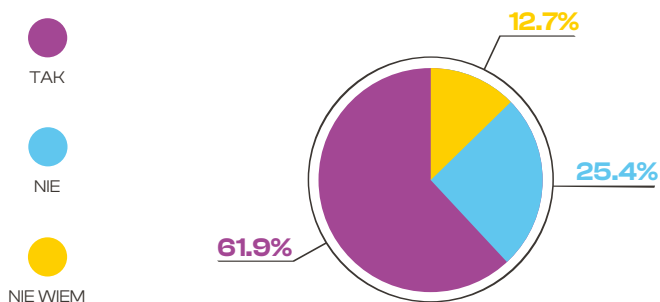
Odpowiedzi ankietowanych wskazują, że statutowe regulacje dotyczące zasad nieklasyfikowania są sprzeczne z prawem w trzech przypadkach na cztery. Jest to niepokojąca statystyka, szczególnie przy uwzględnieniu, że zasady nieklasyfikowania określa ustawa i nie mogą one być określone w statucie szkoły. Równie powszechne jest regulowanie w statutach szkół w części dotyczącej zasad oceniania takich wymagań koniecznych do uzyskania oceny celującej, które wskazują, że uczeń musi opanować wiedzę „ponadprogramową” – na istnienie takich przepisów wskazało 61,9% badanych. Podobnie często (61,6% odpowiedzi „tak”) w statutach szkół znaleźć można przepisy, które określają

minimalną średnią ocen wymaganą do uzyskania poszczególnych ocen klasyfikacyjnych.

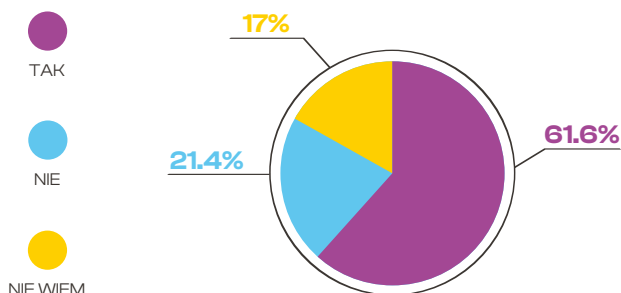
STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE PRZEWIDUJĄ, ŻE UCZEŃ MOŻE BYĆ NIEKLASYFIKOWANY, JEŻELI JEGO FREKWENCJA NA ZAJĘCIACH JEST NIŻSZA NIŻ 50%



STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE WSKAZUJĄ, ŻE UCZEŃ MUSI WYKAZAĆ SIĘ WIEDZĄ „PONADPROGRAMOWĄ”, ABY UZYSKAĆ OCENĘ CELUJĄCĄ

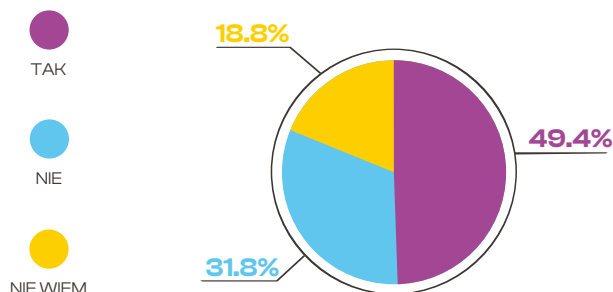


## STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE OKREŚLAJĄ MINIMALNĄ ŚREDNIĄ OCEN WYMAGANĄ DO UZYSKANIA POSZCZEGÓLNYCH OCEN KLASYFIKACYJNYCH



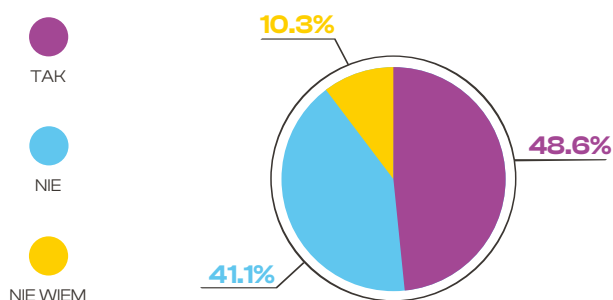
Niemal połowa ankietowanych (49,4%) wskazała, że w statutach ich szkół znajdują się przepisy, które przewidują możliwość odebrania uczniowi telefonu komórkowego. Odsetek ten jest niepokojąco wysoki, gdyż problematyka odbierania uczniom telefonów komórkowych (i wskazywanie przy tym, że jest to praktyka niezgodna z prawem) nie jest w debacie publicznej nowa. Warto też przy tym odnotować, że respondenci byli pytani o przepisy statutowe – a więc sformalizowane zasady, które przewidują odbieranie uczniom telefonów komórkowych. Badanie nie odzwierciedla zatem pełnej skali zjawiska – nie uwzględnia bowiem tych sytuacji, w których telefony komórkowe są uczniom odbierane, ale dzieje się to pomimo braku odnośnych przepisów w statucie szkoły.

STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE PRZEWIDUJĄ, ŻE UCZNIOWI, KTÓRY NARUSZA ZASADY UŻYWANIA TELEFONÓW KOMÓRKOWYCH, TELEFON TEN MOŻE BYĆ ZABRANY (NP. DO DEPOZYTU W SEKRETARIACIE)

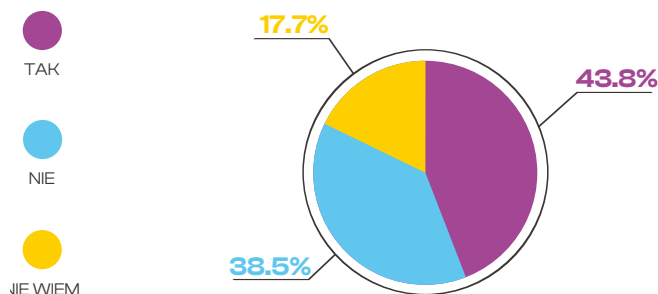


Jedną z bardziej kontrowersyjnych kwestii dotyczących statutów szkół jest umieszczanie w nich przepisów określających zasady wyglądu uczniów. Przeprowadzone badanie wskazuje, że temat ten jest praktycznie doniosły – aż 48,6% ankietowanych wskazało, że w statucie ich szkoły takie przepisy się znajdują, a ponadto 43,8% z nich odpowiedziało, że statut szkoły zawiera takie normy, które określają, że wygląd ucznia ma wpływ na ocenę zachowania danego ucznia.

STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE REGULUJĄ WYGLĄD UCZNIÓW (KOLOR WŁOSÓW, MAKIJAŻ, TATUAŻE ITP.)



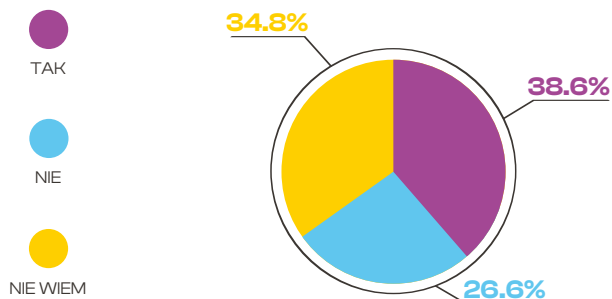
## STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE OKREŚLAJĄ, ŻE WYGLĄD UCZNIA MA WPŁYW NA OCENĘ ZACHOWANIA



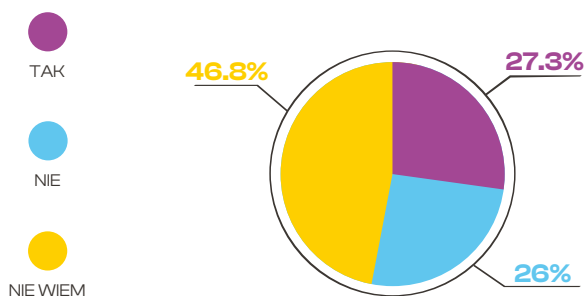
Spora grupa respondentów – bo 38,6% – wskazała, że w statucie szkolnym znajdują się przepisy upoważniające do wydawania aktów prawnych regulujących prawa lub obowiązki uczniów (np. regulamin usprawiedliwiania nieobecności, kodeks ucznia, zasady stroju i wyglądu), pomimo że materia ta powinna być uregulowana w statucie, co wprost wynika z ustawy. Podobnie liczna grupa badanych (27,3%) odpowiedziała, że w statutowym katalogu kar znajduje się pozbawienie ucznia pełnienia funkcji w samorządzie uczniowskim.

Relatywnie niewiele wskazań twierdzących uzyskało zdanie, że przepisy statutowe uzależniają ocenę zachowania od średniej ocen (18,4%) oraz że dają one możliwość nałożenia na ucznia kary w postaci prac porządkowych (13,6%). Nie można jednak oceniać, że w tych dwóch obszarach sytuacja jest dobra, bowiem w obu przypadkach mamy do czynienia z dość rażącym i oczywistym naruszeniem prawa – i w tym kontekście odsetek twierdzących odpowiedzi można oceniać jako wysoki.

STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE PRZEWDUJĄ, ŻE ISTNIEJĄ INNE AKTY PRAWNE REGULUJĄCE PRAWA LUB OBOWIĄZKI UCZNIÓW (NP. REGULAMIN USPRAWIEDLIWIANIA NIEOBECNOŚCI, KODEKS UCZNIĄ, ZASADY STROJU I WYGLĄDU)

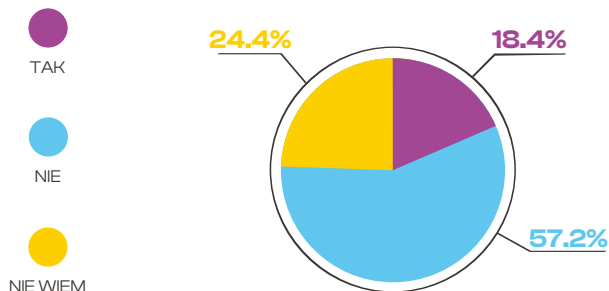


STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE DAJĄ MOŻLIWOŚĆ NAŁOŻENIA NA UCZNIĄ KARY W POSTACI POZBAWIENIA PEŁNIENIA FUNKCJI W SAMORZĄDZIE UCZNIOWSKIM LUB INNEJ PODOBNEJ

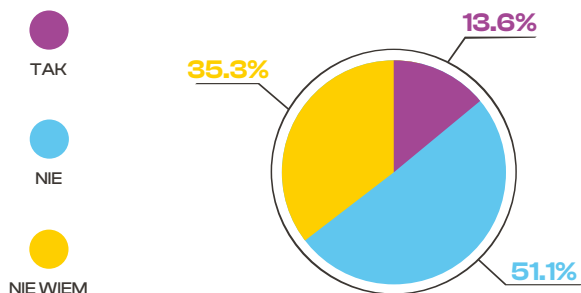




## STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE UZALEŻNIAJĄ OCENĘ ZACHOWANIA OD ŚREDNIEJ OCEN



## STATUT SZKOŁY ZAWIERA PRZEPISY, KTÓRE DAJĄ MOŻLIWOŚĆ NAŁOŻENIA NA UCZNIĄ KARY W POSTACI PRAC PORZĄDKOWYCH LUB INNEJ PODOBNEJ



### 4. Religia w szkole

W naszym badaniu nie poświęciliśmy osobnej sekcji tematowi „Religia w szkole”, jednak postanowiliśmy zaprezentować wyniki ankiety w tym właśnie obszarze w odrębnym akapicie. Pytania dotyczące religii znalazły się w sekcjach dotyczących: sytuacji, które mogą spotykać uczniów

w szkole, odczuć związanych z uczęszczaniem do szkoły oraz częstotliwości występowania niektórych sytuacji w szkole.

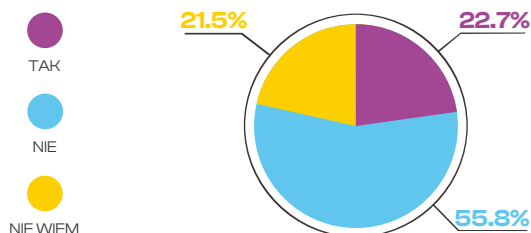
4.1. Respondentów poproszono o ustosunkowanie się do twierdzeń związanych z organizacją zajęć religii w szkołach poprzez udzielenie odpowiedzi „tak”, „nie” lub „nie wiem”:

- 1) Istnieją trudności z rezygnacją z zajęć religii w trakcie roku szkolnego.
- 2) Zajęcia religii odbywały się w ramach zastępstwa za inne zajęcia i uczestniczyli w nich również uczniowie nieuczęszczający na religię.
- 3) Uczniowie na religię byli „domyślnie zapisani”, ale mogli z niej zrezygnować.

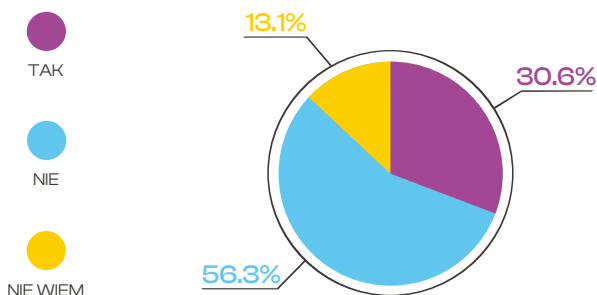
Aż 53,7% osób zadeklarowało, że w ich szkole uczniowie są domyślnie zapisani na lekcje religii (33,2% osób stwierdziło, że jest odwrotnie, a 13% osób odpowiedziało, że nie wie, jak wygląda sytuacja w ich szkole). Ważne przy tym jest, że twierdzenie to odnosiło się do praktyki, jaka jest w szkole czy do przekonania o tym, jak wygląda sprawa „bycia zapisanym” na religię, a nie tego, czy jest to w jakiś sposób uregulowane w szkolnych dokumentach. Wyszliśmy bowiem z założenia, że co do zasady w dyskusowanej materii problemem jest faktyczny sposób organizacji zajęć religii w szkołach, a nie formalne zasady, co do których często można nie mieć zastrzeżeń. Wyniki badania zdają się to potwierdzać – u ponad połowy badanych istniało przekonanie, że na religię jest zapisany każdy uczeń i jeśli chce, to może z niej zrezygnować, gdy tymczasem zajęcia religii organizuje się na życzenia rodziców lub samych uczniów, gdy ci są pełnoletni.

Jeśli natomiast chodzi o organizowanie zajęć religii w ramach zastępstwa za inne zajęcia i uczestniczenie w nich również uczniów nieuczęszczających na religię, to 30,6% uczniów odpowiedziało, że w ich szkole takie sytuacje miały miejsce, 56,3% wskazało, że taka sytuacja nie miała miejsca, a 13,1% udzieliło odpowiedzi „nie wiem”. Jednocześnie 22,7% badanych stwierdziło, że w ich szkole występują trudności z rezygnacją z zajęć religii w środku roku szkolnego (55,8% stwierdziło, że sytuacja taka nie występuje, a 21,5% uczniów nie miało na ten temat wiedzy).

## ISTNIEJĄ TRUDNOŚCI Z REZYGNACJĄ Z ZAJĘĆ RELIGII W TRAKCIE ROKU SZKOLNEGO

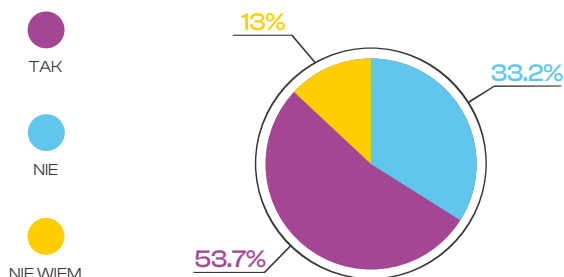


## ZAJĘCIA RELIGII ODBYWAŁY SIĘ W RAMACH ZASTĘPSTWA ZA INNE ZAJĘCIA I UCZESTNICZYLI W NICH RÓWNIEŻ UCZNIOWIE NIEUCZĘSZCZAJĄCY NA RELIGIĘ

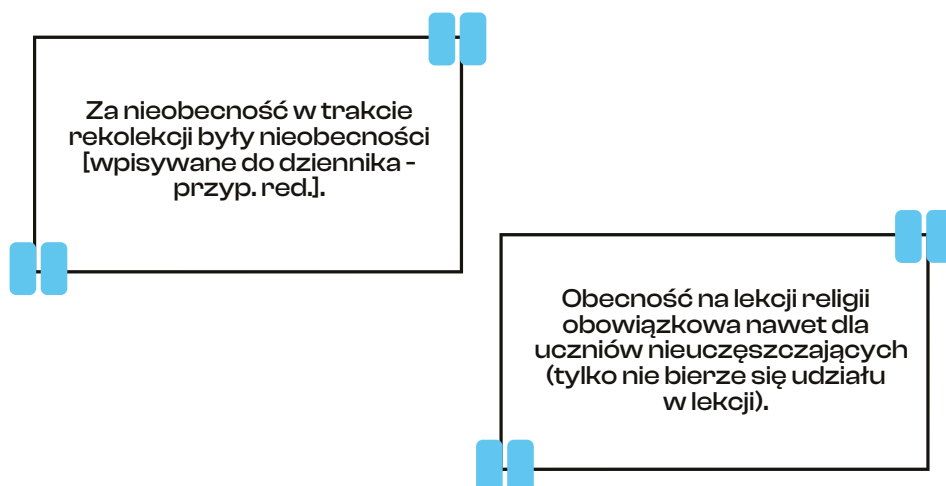


Moim zdaniem religia powinna być albo na początku zajęć, albo na końcu. Miałam jedną lekcję, okienko i siedem innych lekcji, a tak to mogłabym wstać później i nie siedzieć godzinę beczynnie.

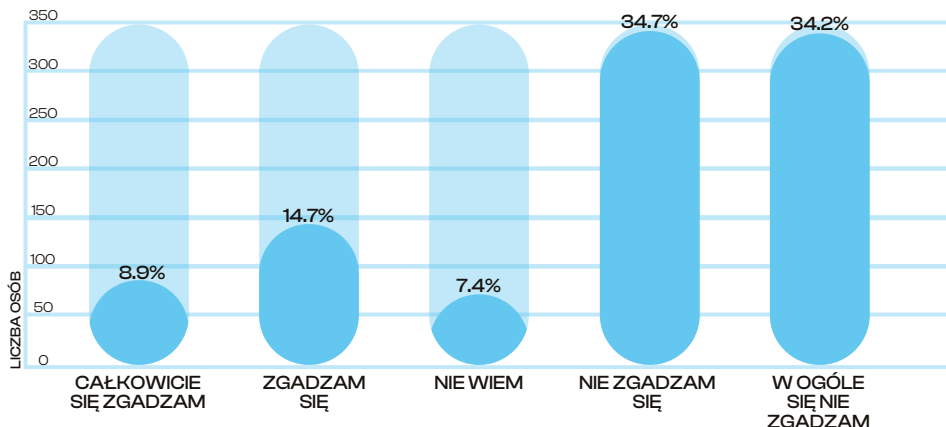
## UCZNIOWIE NA RELIGIĘ BYLI „DOMYŚLNIE ZAPISANI”, ALE MOGLI Z NIEJ ZREZYGNOWAĆ



4.2. Badanych poproszono też o ustosunkowanie się do twierdzenia: „Czułem/am się zmuszany/a przez szkołę/nauczycieli do uczestniczenia w wydarzeniach religijnych (msza na rozpoczęcie roku, rekolekcje szkolne itp.)” poprzez określenie, czy zgadzają się z tym zdaniem. Znacząca większość respondentów, bo aż 68,9%, udzieliła odpowiedzi negatywnej (w tym 34,7% wybrało opcję „Nie zgadzam się”, a 34,2% – „W ogóle się nie zgadzam”). Jednak relatywnie duża grupa osób stwierdziła, że czuła się zmuszana przez szkołę lub nauczycieli do uczestniczenia w wydarzeniach religijnych: 14,7% badanych wskazało, że zgadza się z takim twierdzeniem, a 8,9% – że całkowicie się zgadza.



## ZMUSZANIE DO UCZESTNICTWA W PRAKTYKACH RELIGIJNYCH



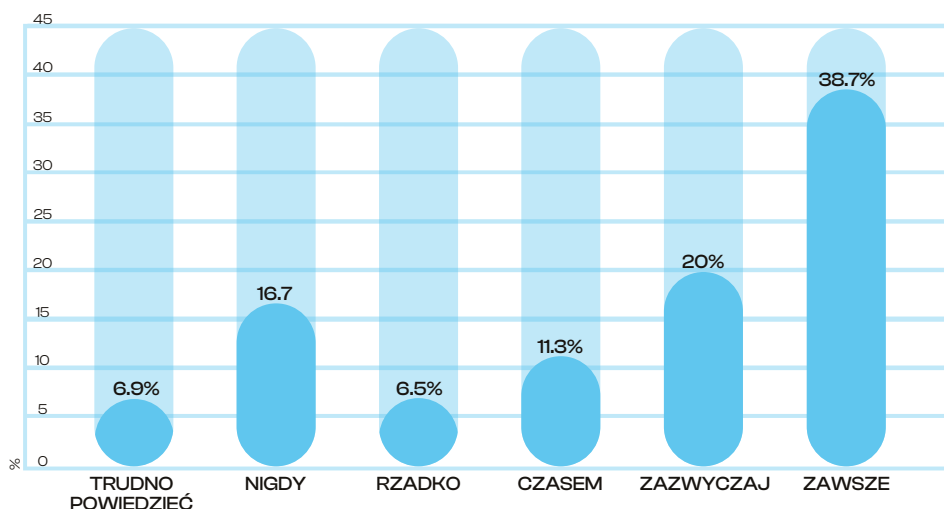
Przez dwa lata, mimo prób i tego, że bardzo duża część klasy nie chodzi na religię, była ona w środku lekcji i słyszeliśmy, że nie da się zrobić inaczej, bo taki jest plan.

Wielokrotne prośby do wychowawcy, aby religia była ostatnia, nie poskutkowały. Obecnie osoby z jednej grupy w klasie mają dwa okienka pod rząd (nie mogą w tym czasie opuszczać terenu szkoły), aby później mieć jedną lekcję.

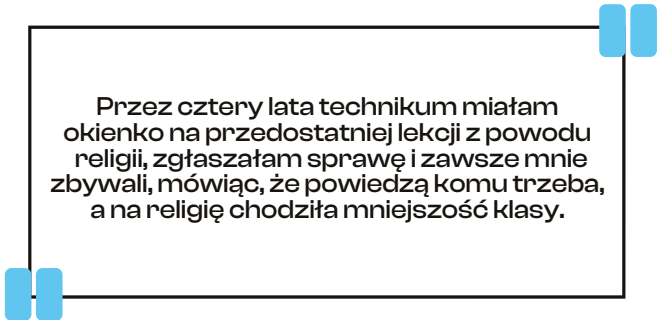
4.3. Ankietowani byli pytani o to, jak często zdarza się w ich szkole sytuacja umieszczania zajęć religii w środku dziennego planu zajęć –

co powoduje, że uczniowie na nią nieuczęszczający mają tzw. okienko. Większość badanych (58,7%) odpowiedziało, że dzieje się tak „zawsze” lub „zazwyczaj”, a 11,3% wskazało, że jest tak „czasem”. Jedynie 16,7% respondentów stwierdziło, że takie sytuacje nigdy nie mają miejsca w ich szkołach.

### ZAJĘCIA RELIGII BYŁY UMIESZCZONE W ŚRODKU DZIENNEGO PLANU ZAJĘĆ (UCZNIOWIE, KTÓRZY NIE UCZĘSZCZALI NA RELIGIĘ, MIELI „OKIENKO”)



Brak pytania  
o to, czy katecheta  
był równocześnie  
wychowawcą klasy, jak u nas.



Przez cztery lata technikum miałam okienko na przedostatniej lekcji z powodu religii, zgłaszałam sprawę i zawsze mnie zbywali, mówiąc, że powiedzą komu trzeba, a na religię chodziła mniejszość klasy.

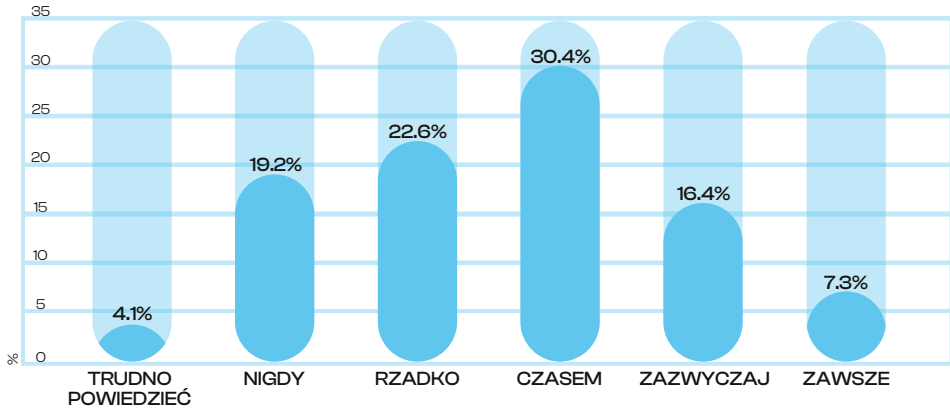
## 5. Jak uczniowie czują się w szkole?

5.1. Poprosiliśmy respondentów o ustosunkowanie się (poprzez zaznaczenie, jak często występowały dane sytuacje) do twierdzeń:

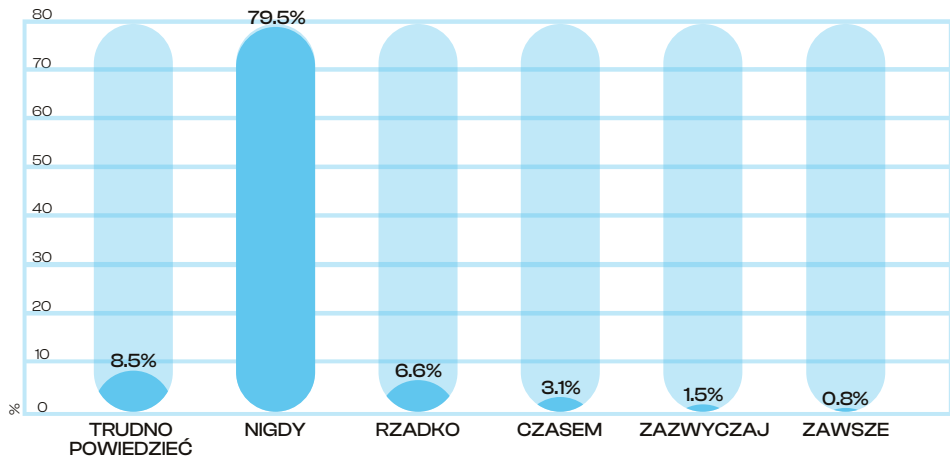
- 1) Nauczyciele stosowali przemoc psychiczną wobec uczniów (krzyki, manipulacja, zastraszanie).
- 2) Nauczyciele stosowali przemoc fizyczną wobec uczniów.

Wyniki badania wskazują, że stosowanie przez nauczycieli przemocy fizycznej w szkołach nie jest powszechne (79,5% uczniów nie spotkało się nigdy z sytuacją, w której nauczyciel użyłby przemocy fizycznej), jednak za niepokojące należy uznać, że 12% badanych wskazało, że spotkało się z nią w szkole. Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku stosowania przemocy psychicznej przez nauczycieli względem uczniów. Tutaj tylko 19,2% ankietowanych wskazało, że w ich szkole nigdy nie zdarzały się przypadki przemocy psychicznej ze strony nauczycieli. Jednocześnie 30,4% badanych wskazało, że do takich sytuacji dochodziło „czasem”, 16,4% – że „zazwyczaj”, 7,3% – że „zawsze”, a 22,6% – że „rzadko”.

## NAUCZYCIELE STOSOWALI PRZEMOC PSYCHICZNĄ WOBEC UCZNIÓW (KRZYKI, MANIPULACJA, ZASTRASZANIE)



## NAUCZYCIELE STOSOWALI PRZEMOC FIZYCZNĄ WOBEC UCZNIÓW





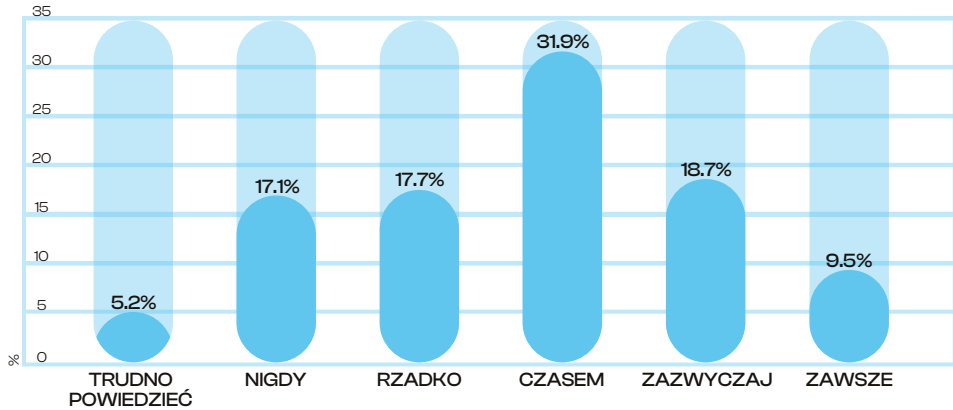
Ankietowani mieli ustosunkować się też do kilku bardziej szczegółowych twierdzeń opisujących sytuacje, które można byłoby zakwalifikować jako przemoc psychiczną nauczycieli względem uczniów:

- 1) Nauczyciele w niewłaściwy sposób odnosili się do uczniów (przytyki, niemiłe i nieadekwatne uwagi, niestosowne komentarze na temat wyglądu, sytuacji rodzinnej itp.).
- 2) Nauczyciele wyśmiewali uczniów, którzy osiągalali słabsze wyniki w nauce.
- 3) Na zajęciach wychowania fizycznego zdarzały się niemiłe komentarze nauczyciela WF.

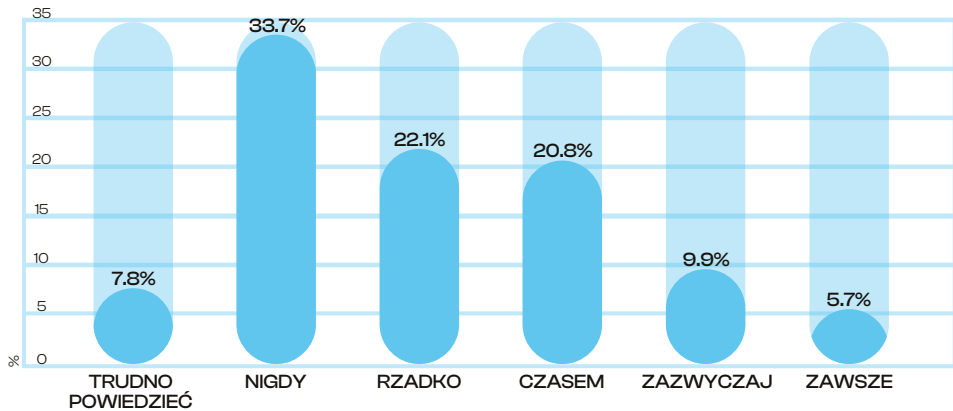
Twierdząco na pytanie o to, czy nauczyciele odnosili się w niewłaściwy sposób do uczniów odpowiedziało 28,2% badanych (9,5% – odpowiedzi „zawsze”, 18,7% – „zazwyczaj”), 31,9% osób stwierdziło, że do takich sytuacji dochodziło „czasem”, a 34,8% – że „rzadko” (17,7%) lub „nigdy” (17,1%). Mniejszą skalę nadużyć widać w przypadku wyśmiewania uczniów, którzy osiągalają słabsze wyniki w nauce – tutaj tylko 15,6% ankietowanych wskazało, że działo się to „zawsze” lub „zazwyczaj”. Jednak aż 20,8% uczniów wskazało, że do takich sytuacji dochodziło „czasem” – zatem ponad 1/3 ankietowanych spotykała się z takimi sytuacjami często. Ponad połowa (55,8%) respondentów odpowiedziała, że do takich sytuacji dochodziło „rzadko” lub „nigdy”, a 7,8% badanych nie potrafiło ustosunkować się do pytania.

Ze względu na specyfikę zajęć wychowania fizycznego, mając na uwadze zgłaszane nam często zastrzeżenia co do sposobu ich prowadzenia, postanowiliśmy zadać odrębne pytania dotyczące niestosownych uwag nauczycieli tego przedmiotu. Tylko mniej niż połowa badanych (41,2%) odpowiedziała, że „nigdy” nie spotkała się z takim zachowaniem. Co piąty ankietowany wskazywał, że miał do czynienia z taką sytuacją „zawsze” (9,9%) lub „zazwyczaj” (11,9%). Opcję „czasem” wybrało 16,2% ankietowanych, a „rzadko” – 13,2%.

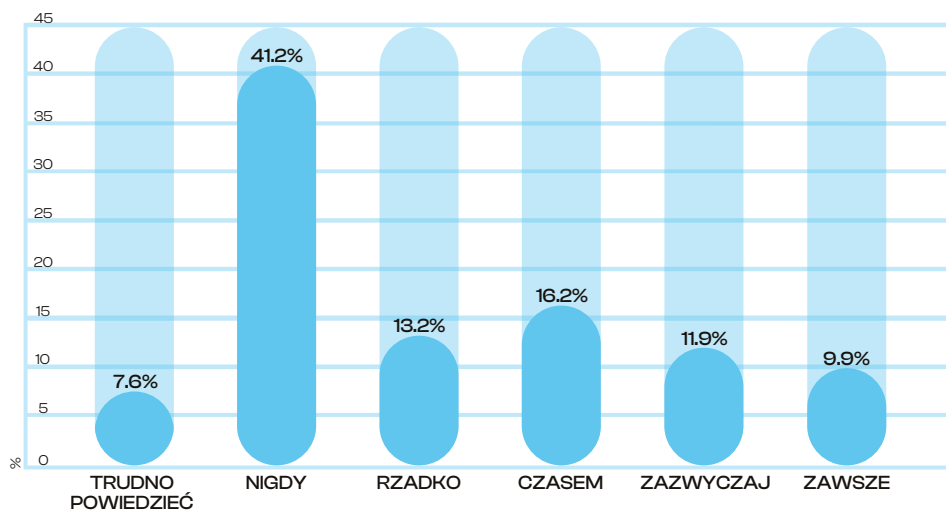
## NAUCZYCIELE W NIEODPOWIEDNI SPOSÓB ODNOSILI SIĘ DO UCZNIÓW



## NAUCZYCIELE WYŚMIEWALI UCZNIÓW, KTÓRZY OSIĄGALI SŁABSZE WYNIKI W NAUCE



## NA ZAJĘCIACH WYCHOWANIA FIZYCZNEGO ZDARZAŁY SIĘ NIEMIŁE KOMENTARZE NAUCZYCIELA WF

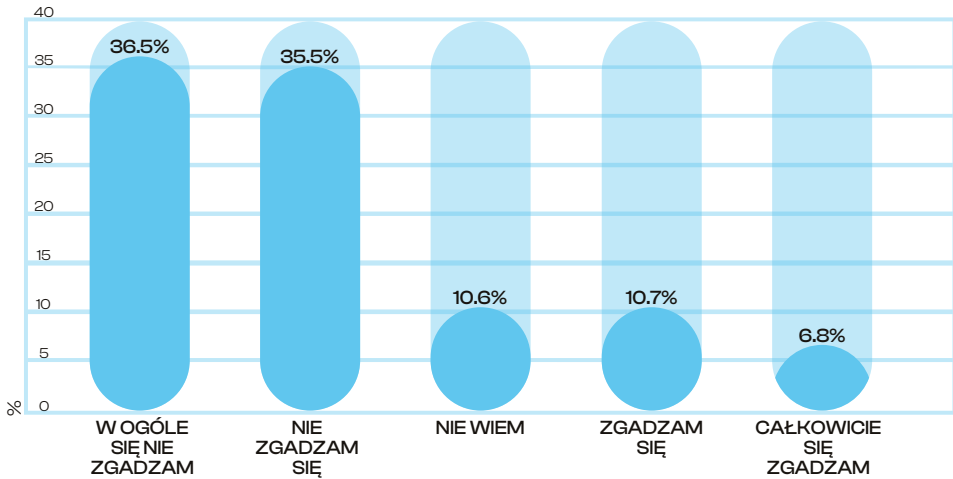


5.2. Respondentom zadaliśmy też pytania dotyczące tego, jak czują się w szkole:

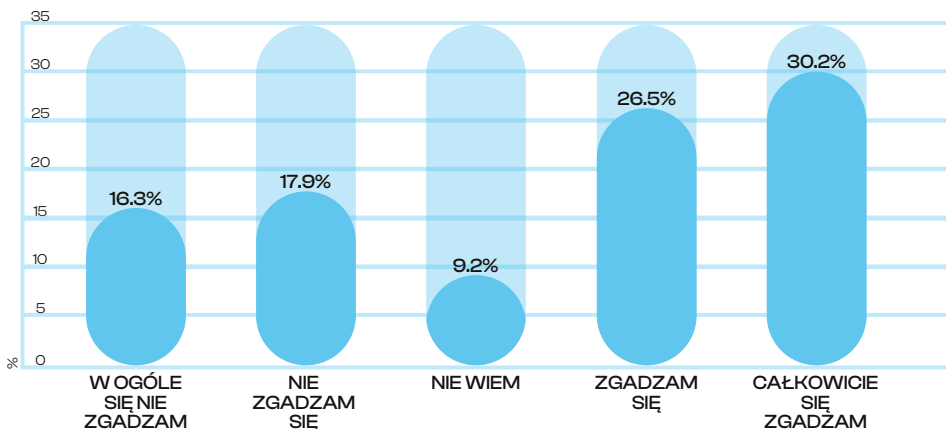
- 1) Czułem/am się dyskryminowany/a w szkole ze strony nauczycieli/dyrekcji z powodu mojego wyznania, światopoglądu, koloru skóry, mojej orientacji seksualnej, płci.
- 2) Czułem/am, że w szkole nie mogę wyrażać własnych poglądów.
- 3) Czułem/am, że w szkole nie mogę być w pełni sobą.
- 4) Czułem/am się w szkole źle.

Zdecydowana większość uczniów (72%) deklaruje, że nie czuje się w szkole dyskryminowana. Poczucie bycia dyskryminowanym dotyka 17,5% uczniów, przy czym tylko 6,8% całkowicie zgadza się z twierdzeniem, że doświadcza tego uczucia. Natomiast aż ponad połowa ankietowanych zgadza się ze zdaniem, że w szkole czuje się źle („całkowicie się zgadzam” – 30,2%, „zgadzam się” 26,5%). Jednocześnie nieco tylko ponad 1/3 badanych uważa, że nie czuje się w szkole źle (34,2%, w tym 16,3% w ogóle się nie zgadza z takim twierdzeniem).

CZUŁEM\_AM SIĘ DYSKRYMINOWANY\_A W SZKOLE  
ZE STRONY NAUCZYCIELI/DYREKCJI Z POWODU MOJEGO  
WYZNANIA, ŚWIATOPOGLĄDU, KOLORU SKÓRY, MOJEJ  
ORIENTACJI SEKSUALNEJ, PŁCI

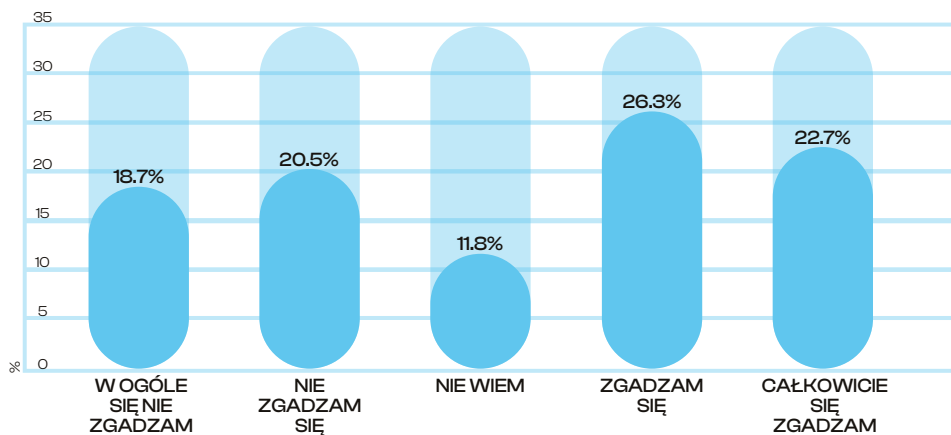


CZUŁEM\_AM SIĘ W SZKOLE ŹLE

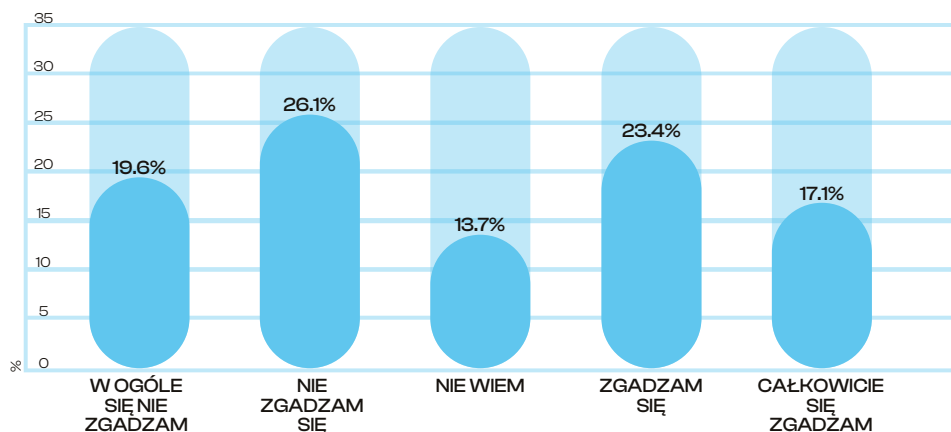


Z wysokim odsetkiem osób, które źle czują się w szkole, koreluje wysoki procent ankietowanych, którzy uważają, że w szkole nie mogą być w pełni sobą (49%) oraz tych, którzy sądzą, że w szkole nie mogą wyrażać własnych poglądów (40,5%).

### CZUŁEM\_AM, ŻE W SZKOLE NIE MOGĘ BYĆ W PEŁNI SOBĄ

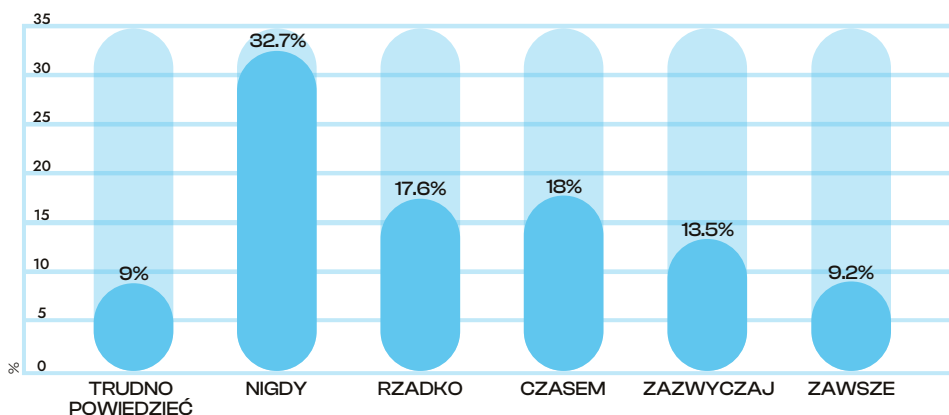


### CZUŁEM\_AM, ŻE W SZKOLE NIE MOGĘ WYRAŻAĆ WŁASNYCH POGLĄDÓW

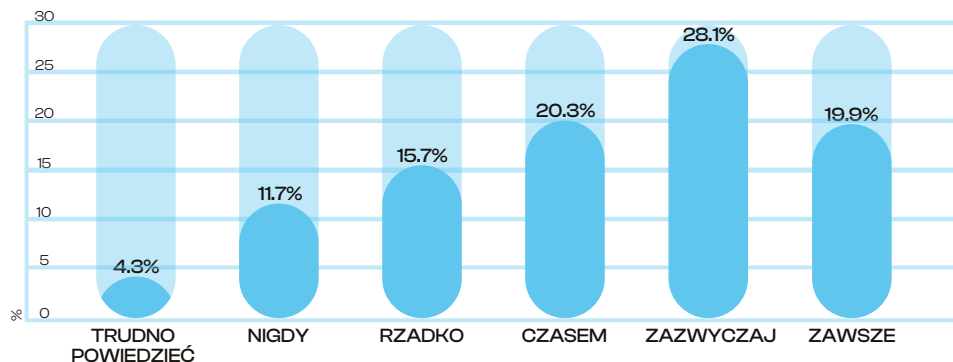


**5.3.** Ankietowani odpowiadali też na pytanie o to, na ile zgadzają się z twierdzeniem, że nauczyciele nie szanują prywatności uczniów. Nieco ponad  $\frac{1}{5}$  z nich wskazała, że do takich sytuacji dochodziło „zawsze” lub „zazwyczaj”, a 32,7% odpowiedziało, że nigdy nie spotkało się z taką sytuacją. Badanych poproszono też o udzielenie odpowiedzi o to, czy i jak często nauczyciele informowali o ocenach uczniów na forum klasy w taki sposób, że każdy uczeń mógł znać ocenę innego ucznia. Odsetek pozytywnych odpowiedzi w tym przypadku jest wysoki: 19,9% respondentów odpowiedziało, że dzieje się tak „zawsze”, 28,1% – że „zazwyczaj”, a 20,3% – że „czasem”. Natomiast tylko 11,7% wskazało, że takie sytuacje nie miały nigdy miejsca.

### NAUCZYCIELE NIE SZANOWALI PRYWATNOŚCI UCZNIÓW



## NAUCZYCIELE INFORMOWALI O OCENACH UCZNIÓW NA FORUM KLASY TAK, ŻE KAŻDY UCZEŃ MÓGŁ ZNAĆ OCENĘ INNEGO UCZNIĄ



## 6. Poczucie sprawczości

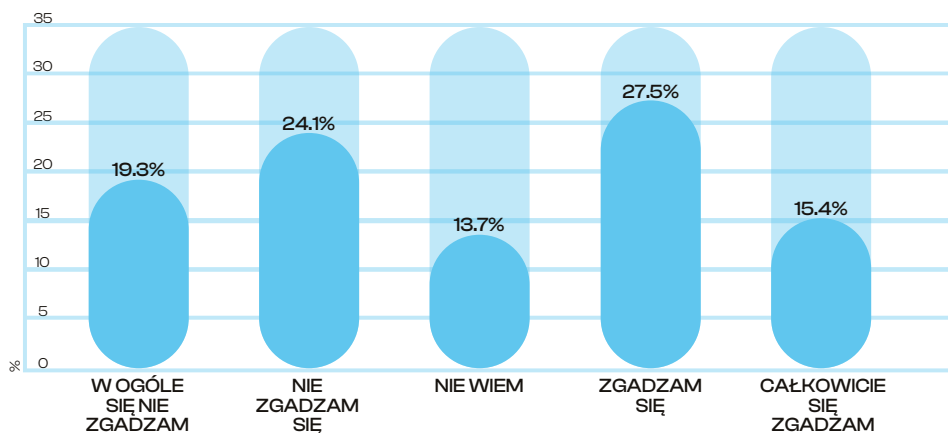
Respondenci byli też proszeni o ustosunkowanie się do twierdzeń mających określić to, jak oceniają swoje możliwości sprawcze w szkole, na ile czują się rozumiani przez nauczycieli i na ile mogą na nich liczyć w kryzysowych sytuacjach:

- 1) Czulem/am się ignorowany/a i lekceważony/a przez nauczycieli.
- 2) Samorząd uczniowski w mojej szkole mógł faktycznie wpływać na życie szkoły i zasady w niej obowiązujące.
- 3) Dyrektor i nauczyciele liczyli się z głosem uczniów.

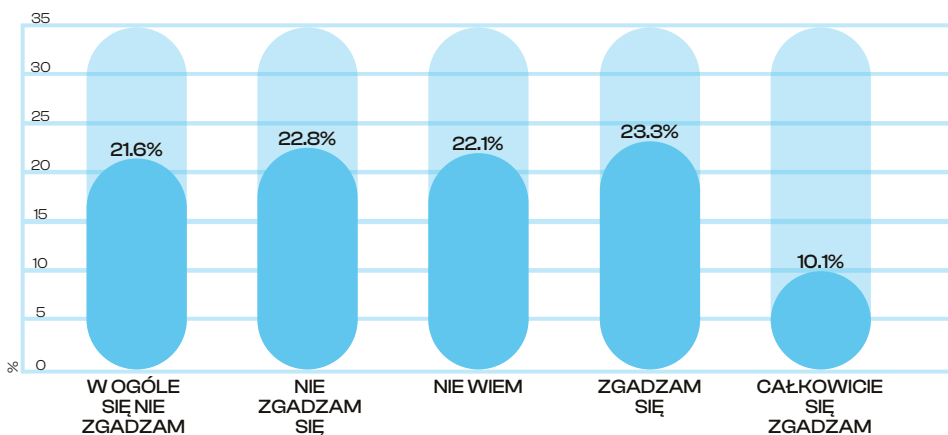
Spora część ankietowanych (42,9%) ma poczucie bycia ignorowanymi i lekceważonymi przez nauczycieli, z czego aż 15,4% zdecydowanie zgadza się z takim stwierdzeniem. Jednocześnie 29,4% ankietowanych sądzi też, że dyrektor i nauczyciele nie liczą się z głosem uczniów. Respondenci wskazują ponadto, że samorząd uczniowski w ich szkole nie mógł faktycznie wpływać na życie szkoły i zasady w niej obowiązujące – uważa tak 44,4% badanych, w tym aż co piąta osoba (21,6%) wskazuje, że w ogóle

nie zgadza się z tezą, by samorząd uczniowski mógł faktycznie wpływać na życie szkoły.

### CZUŁEM\_AM SIĘ IGNOROWANY\_A I LEKCEWAŻONY\_A PRZEZ NAUCZYCIELI

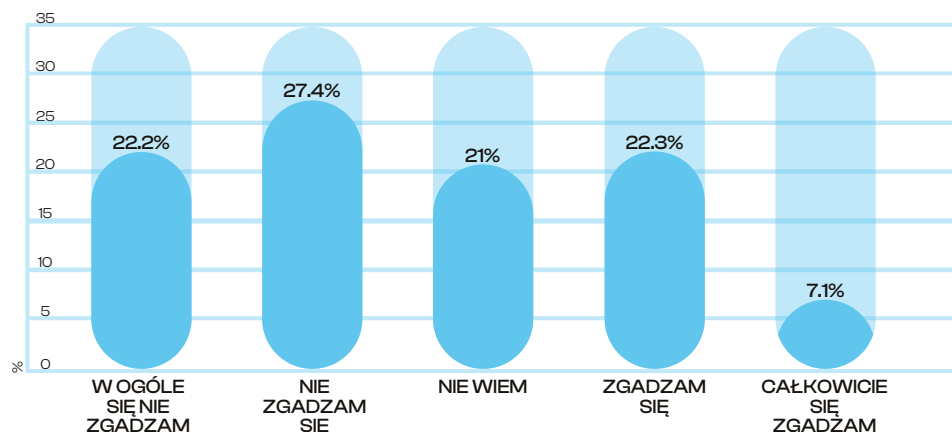


### SAMORZĄD UCZNIOWSKI W MOJEJ SZKOLE MÓGŁ FAKTYCZNIE WPŁYWAĆ NA ŻYCIE SZKOŁY I ZASADY W NIEJ OBOWIĄZUJĄCE





## DYREKTOR I NAUCZYCIELE LICZYLI SIĘ Z GŁOSEM UCZNIÓW



## 7. Ocenianie

Ocenianie to w szkole bardzo istotna kwestia. Nie jest to miejsce na to, by – *nomen omen* – oceniać, czy to dobrze czy źle. Póki ocenianie w znanej nam dotychczas formie w szkołach funkcjonuje, warto badać to, czy jest ono realizowane zgodnie z prawem. W tej sekcji zadaliśmy ankietowanym dwa pytania dotyczące tego właśnie obszaru.

**7.1.** Pierwsze pytanie dotyczyło określenia częstotliwości występowania w szkole wskazanych sytuacji, które określono tak:

- 1) Nauczyciele udostępniają uczniom ocenione prace pisemne (udostępniają = pozwalają na ich zabranie do domu, umożliwiają swobodny dostęp do nich itp.).
- 2) Nauczyciele oceniają, w ramach oceny „z przedmiotu”, takie kwestie jak brak podręcznika, zeszytu, linijki, cyrkla itp. (również poprzez wpisywanie „minusów” lub „nieprzygotowań”).
- 3) Nauczyciele ustalają ocenę roczną w oparciu o średnią ocen bieżących.

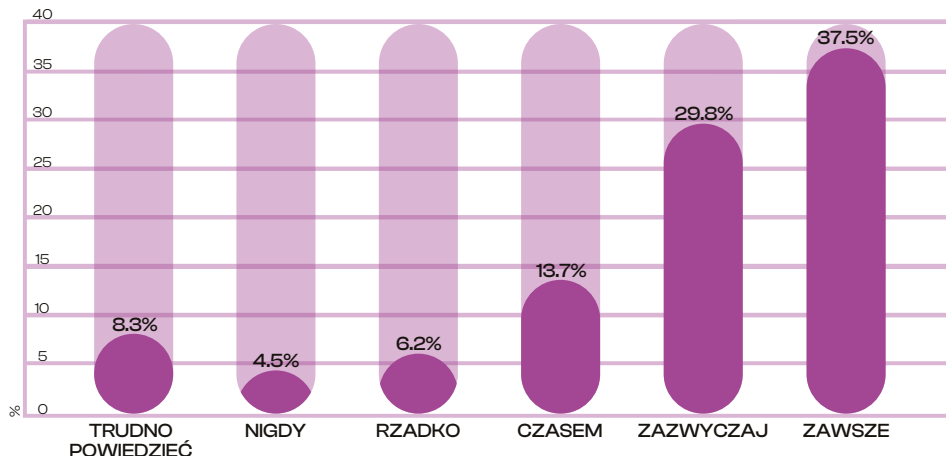
- 4) Nauczyciele stosują tzw. karne kartkówki albo biorą do odpowiedzi „niegrzecznych” uczniów.
- 5) Nauczyciele oceniają estetykę zeszytów, systematyczność ich prowadzenia itp.
- 6) Nauczyciele wpisują oceny za próbne matury lub egzaminy, testy diagnostyczne itp. do dziennika jako „oceny częściowe” z danego przedmiotu lub w inny sposób uwzględniają wynik próbnej matury, egzaminu, testu diagnostycznego itp. przy wystawianiu oceny klasyfikacyjnej z przedmiotu.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że w dwóch obszarach dochodzi do naruszania prawa z wyjątkowo dużą częstotliwością. Aż 67,3% respondentów wskazuje, że „zawsze” lub „zazwyczaj” spotykali się z ustalaniem przez nauczycieli oceny klasyfikacyjnej w oparciu o średnią ocen bieżących (i przy tym jedynie 4,5% wskazuje, że nigdy nie miało z taką sytuacją do czynienia). Równie dużo badanych – 62,5% – odpowiedziało, że „zawsze” lub „zazwyczaj” miało do czynienia z tym, że nauczyciele oceniają, w ramach oceny „z przedmiotu”, takie kwestie jak brak podręcznika, zeszytu, linijki, cyrkla itp. (również poprzez wpisywanie „minusów” lub „nieprzygotowań”).

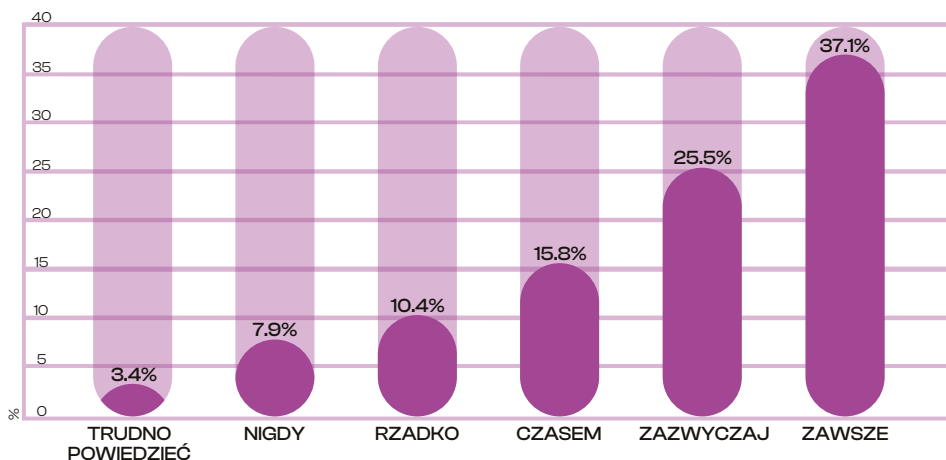
Z odpowiedzi respondentów wynika, że udostępnianie ocenionych prac pisemnych ucznia (i udostępnianie ich nie tylko „do wglądu”) należy do rzadkości. Jedynie 7% badanych wskazało, że w ich szkole działa się tak „zawsze”, a 14,2% – że „zazwyczaj”. Jednocześnie aż 33,4% z nich odpowiedziało, że nigdy takie sytuacje nie miały miejsca.

Często w polskich szkołach można spotkać się też ze stosowaniem oceniania jako formy kary – czy to zbiorowej (np. „karna kartkówka” dla całej klasy), czy indywidualnej (np. wzięcie „niegrzecznego” ucznia do odpowiedzi ustnej). Niemal połowa badanych (49,1%) wskazała, że „zawsze” lub „zazwyczaj” miała do czynienia z taką sytuacją, a 26,2% – że było tak „czasami”. Tylko mniej niż co dziesiąty respondent (8,1%) nigdy nie spotkał się ze stosowaniem oceniania jako formy kary.

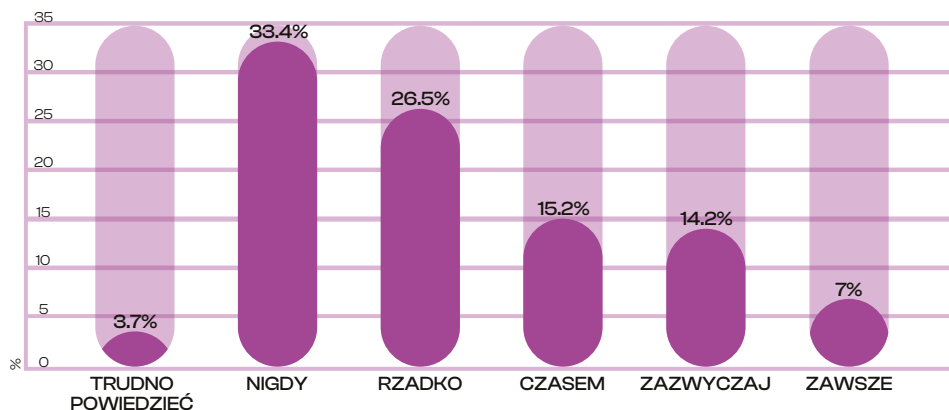
## NAUCZYCIELE USTALAJĄ OCENĘ ROCZNĄ W OPARCIU O ŚREDNIĄ OCEN BIEŻĄCYCH



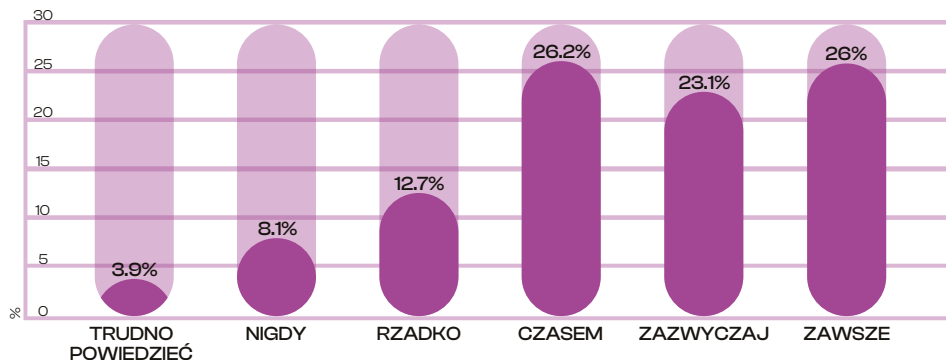
NAUCZYCIELE OCENIAJĄ, W RAMACH OCENY „Z PRZEDMIOTU”, TAKIE KWESTIE JAK BRAK PODRĘCZNIKA, ZESZYTU, LINIJKI, CYRKLA ITP. (RÓWNIŻ POPRZECZ WPISYWANIE „MINUSÓW” LUB „NIEPRZYKOTOWAŃ”)



NAUCZYCIELE UDOSTĘPNIAJĄ UCZNIOM  
PRACE PISEMNE (UDOSTĘPNIAJĄ = POZWALAJĄ  
NA ICH ZABRANIE DO DOMU, UMOŻLIWIAJĄ  
SWOBODNY DOSTĘP DO NICH ITP.)

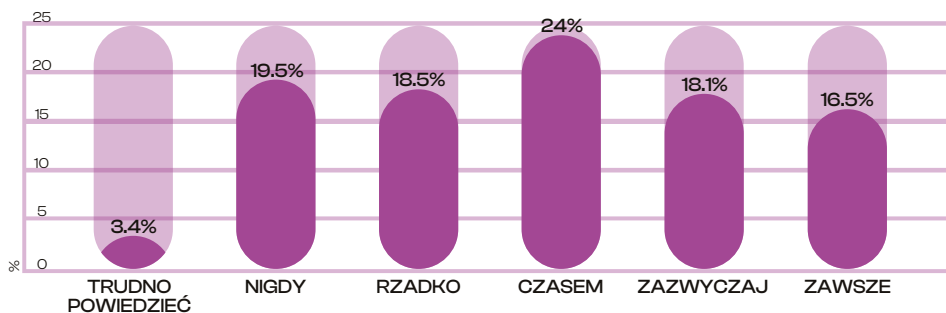


NAUCZYCIELE STOSUJĄ TZW. KARNE  
KARTKÓWKI ALBO BIORĄ DO ODPOWIEDZI  
„NIEGRZECZNYCH” UCZNIÓW



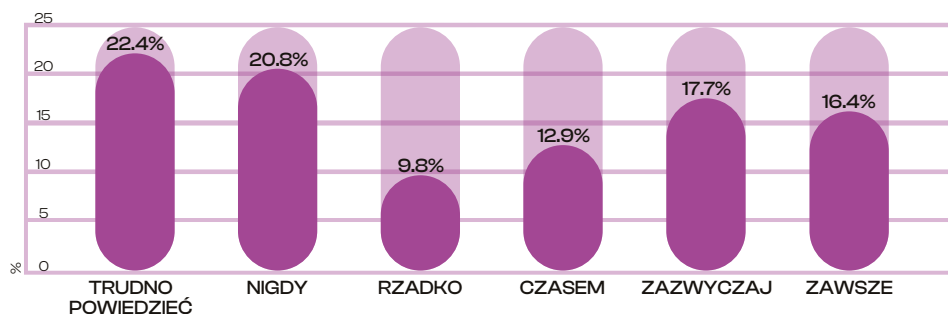
Lepiej sytuacja wygląda, jeśli chodzi o ocenianie zeszytów (ich estetyki, sposobu prowadzenia itp.). Z takimi sposobami oceniania „zawsze” lub „zazwyczaj” spotkało się 34,5% badanych, ale jednocześnie co piąty z nich (19,5%) nigdy nie miał z taką praktyką do czynienia lub działa się to „rzadko” (18,5%).

### NAUCZYCIELE OCENIAJĄ ESTETYKĘ ZESZYTÓW, SYSTEMATYCZNOŚĆ ICH PROWADZENIA ITP.



Kwestia oceniania próbnych egzaminów (matur, egzaminu ósmoklasyisty) jest problematyczna, również z tego względu, że poza „oficjalnymi” próbnymi egzaminami, taką formę mogą przybierać „zwykłe” kartkówki czy sprawdziany. Trudno jest wyznaczyć linię demarkacyjną między tym, co jest próbnym egzaminem, a tym, co stanowi zwykłą formę oceniania bieżącego. Tę specyfikę powinniśmy mieć na względzie, patrząc na wyniki badania. A co z niego wynika? Okazuje się, że co trzeci respondent (34%) spotkał się z ocenianiem (przez co należy rozumieć uwzględnienie oceny przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej) próbnych egzaminów czy testów diagnostycznych, a nigdy z taką sytuacją do czynienia nie miało 20,8% badanych. Natomiast co piąty ankietowany (22,4%) nie był w stanie odpowiedzieć na to pytanie – prawdopodobnie ze względu na to, że nie pisał takich próbnych egzaminów.

NAUCZYCIELE WPISUJĄ OCENY ZA PRÓBNE MATURY LUB EGZAMINY, TESTY DIAGNOSTYCZNE ITP. DO DZIENNIKA JAKO „OCENY CZĄSTKOWE” Z DANEGO PRZEDMIOTU LUB W INNY SPOSÓB UWZGLĘDNIAJĄ WYNIK PRÓBNEJ MATURY, EGZAMINU, TESTU DIAGNOSTYCZNEGO ITP. PRZY WYSTAWIANIU OCENY KLASYFIKACYJNEJ Z PRZEDMIOTU



7.2. W drugim pytaniu ankietowani mieli określić, czy mieli kiedykolwiek poczucie, że:

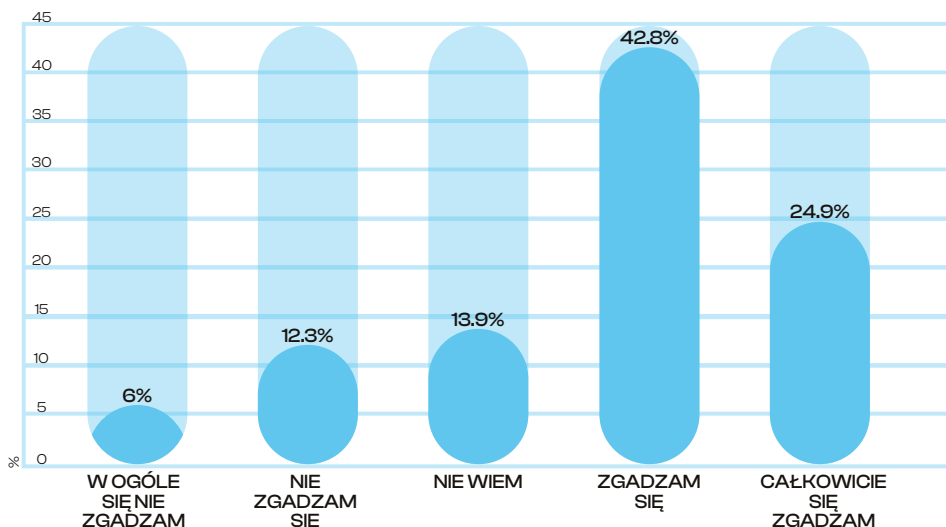
- 1) ich praca/działanie zostało ocenione niesprawiedliwie – otrzymali ocenę niższą, niż powinni byli otrzymać;
- 2) ich praca/działanie zostało ocenione niesprawiedliwie – otrzymali ocenę wyższą, niż powinni byli otrzymać;
- 3) ich zachowanie ma wpływ na ich oceny;
- 4) ich ocena zależy od tego, czy nauczyciel ich lubi;
- 5) niezależnie jak będą się starać, zawsze będą ocenieni tak samo;
- 6) nauczycieli nie interesuje postęp, jaki robią;
- 7) niektórzy uczniowie są oceniani łagodniej;
- 8) liczba zadań domowych i sprawdzianów pozwala na wygospodarowanie przez uczniów czasu na wypoczynek;

- 9) plan zajęć jest źle ułożony (np. za dużo zajęć w niektóre dni, trudne przedmioty jednego dnia, późne kończenie zajęć jednego dnia i wczesny początek następnego dnia).

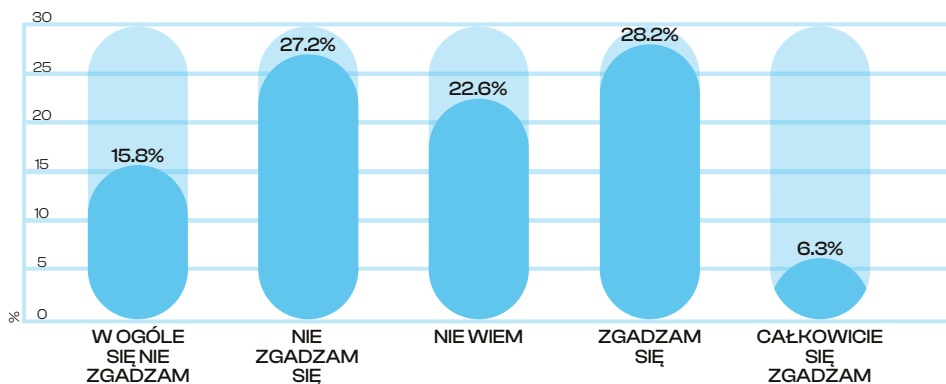
Pierwsze siedem stwierdzeń odnosiło się do kwestii sprawiedliwego, rzetelnego oceniania, a dwa ostatnie – do przemęczenia uczniów wynikającego z obowiązków szkolnych.

Badani na pytanie o to, czy w ich odczuciu kiedykolwiek zostali ocenieni niesprawiedliwie, odpowiedzieli w dużej liczbie twierdząco („całkowicie się zgadzam” lub „zgadzam się”): aż 67,8% z nich miało poczucie, że otrzymało ocenę niższą, niż powinni byli otrzymać (w tym odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” – 24,9%), a 34,4% sądzi, że otrzymali kiedyś ocenę zawyżoną. Warto zauważyć, że jedynie 6% ankietowanych odpowiedziało, że „w ogóle się nie zgadza” z tym, że otrzymało kiedykolwiek zaniżoną ocenę.

#### TWOJA PRACA/ TWOJE DZIAŁANIE ZOSTAŁO OCENIONE NIESPRAWIEDLIWIE - OTRZYMAŁEŚ\_AŚ OCENĘ NIŻSZĄ, NIŻ POWINIENEŚ\_NNAŚ OTRZYMAĆ



## TWOJA PRACA/ TWOJE DZIAŁANIE ZOSTAŁO OCENIONE NIESPRAWIEDLIWIE - OTRZYMAŁEŚ\_AŚ OCENĘ WYŻSZĄ, NIŻ POWINIENEŚ\_NNAŚ OTRZYMAĆ



Ponad połowa badanych (55,5%) zgadza się z twierdzeniem, że ich ocena zależy od tego, czy nauczyciel ich lubi (w tym 18,2% „całkowicie”), a 46,5% uważa, że ich zachowanie ma wpływ na to, jaki otrzymują oceny.

Ponad 1/3 ankietowanych (36,2%) sądzi, że zawsze są oceniani tak samo, niezależnie od tego, jak bardzo się starają. Jednocześnie też 41,8% respondentów uważa, że nauczycieli nie interesuje, jaki postępek robią.

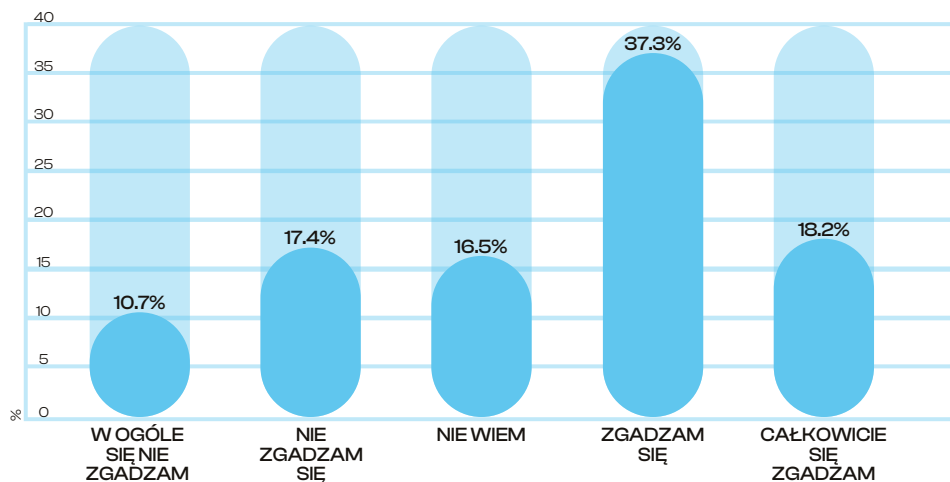
Wśród ankietowanych silne jest też odczucie, że niektórzy uczniowie są oceniani łagodniej: 39,3% zgadza się z tym zdaniem, 30,6% „całkowicie się zgadza”, co sumarycznie daje 69,9% odpowiedzi twierdzących. Jednocześnie z takim stwierdzeniem nie zgadza się tylko co piąty badany (18,5%), a co dziesiąty nie ma na ten temat zdania (11,6%).

Wyniki te pokazują, że dla wielu uczniów ocenianie może być demotywujące, bo w ich odczuciu dla nauczyciela nie ma znaczenia to, ile pracy i wysiłku wkładają w naukę i swój rozwój – ocena według nich zależy bowiem od tego, jak nauczyciel ich postrzega i co o nich myśli. Uczniowie nie mają poczucia, że są równo traktowani przez nauczy-

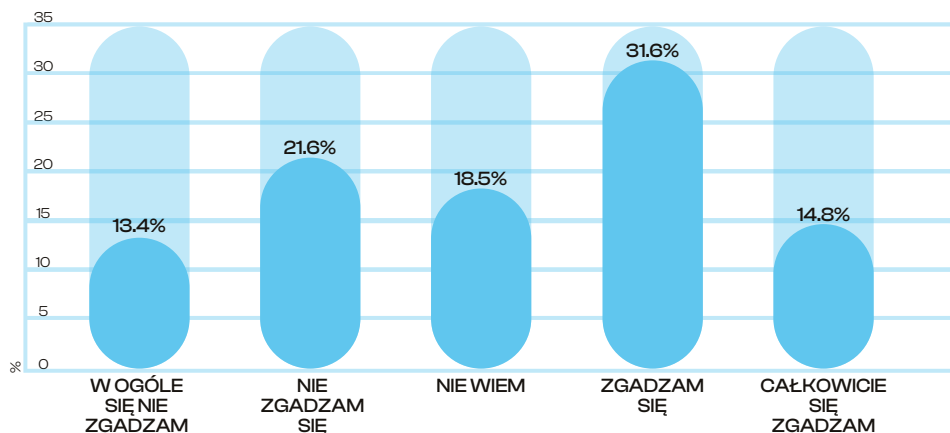


cieli, co tym bardziej deprecjonuje obecny w szkołach paradygmat oceniania.

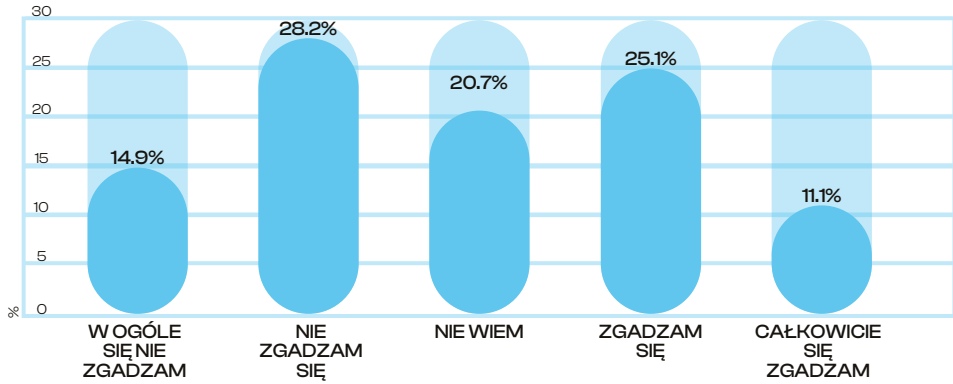
### TWOJA OCENA ZALEŻY OD TEGO, CZY NAUCZYCIEL CIĘ LUBI



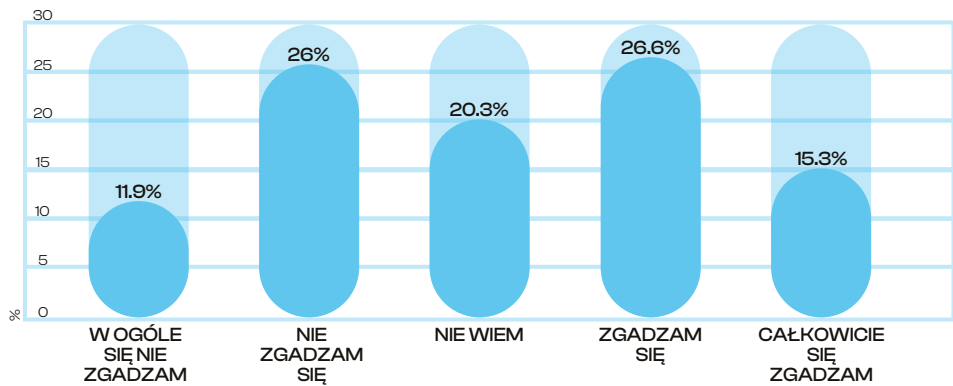
### TWOJE ZACHOWANIE MA WPŁYW NA TWOJE OCENY



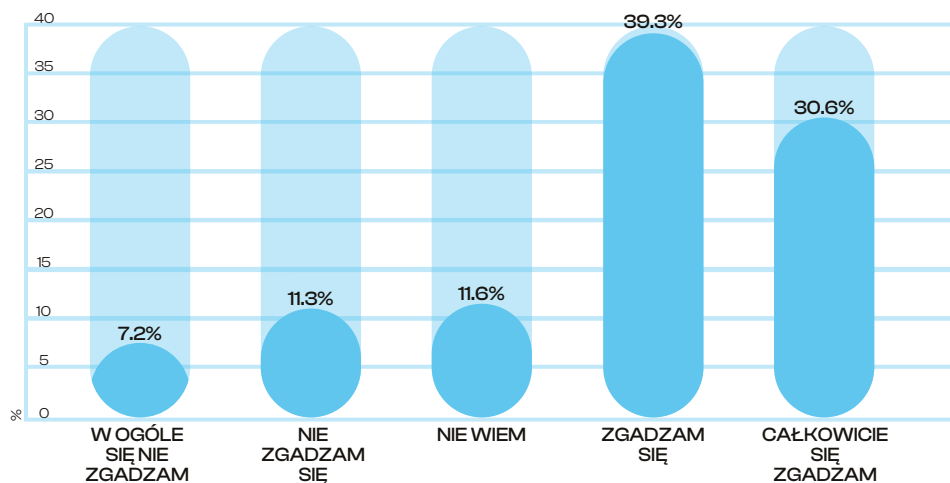
## NIEZALEŻNIE JAK BĘDZIESZ SIĘ STARAŁ, ZAWSZE BĘDZIESZ OCENIONY TAK SAMO



## NAUCZYCIELI NIE INTERESUJE POSTĘP, JAKI ROBISZ



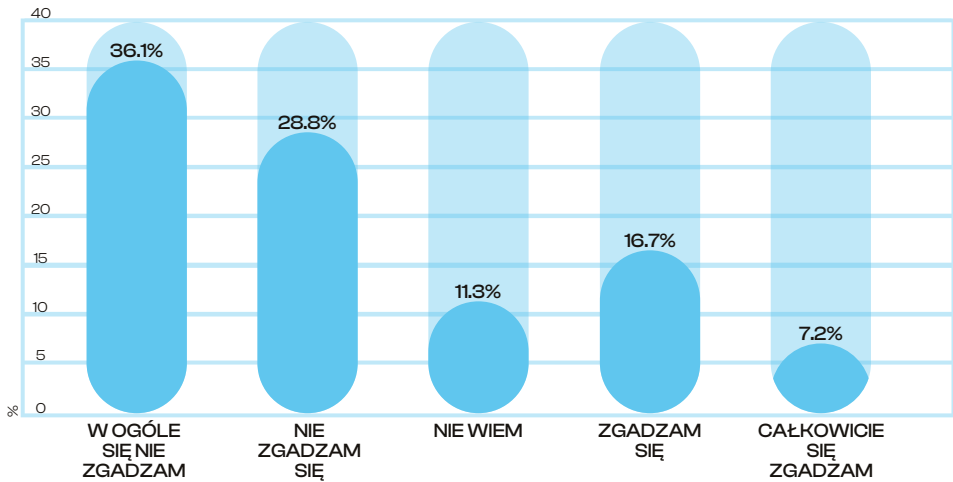
## NIEKTÓRZY UCZNIOWIE SĄ OCENIANI ŁAGODNIEJ



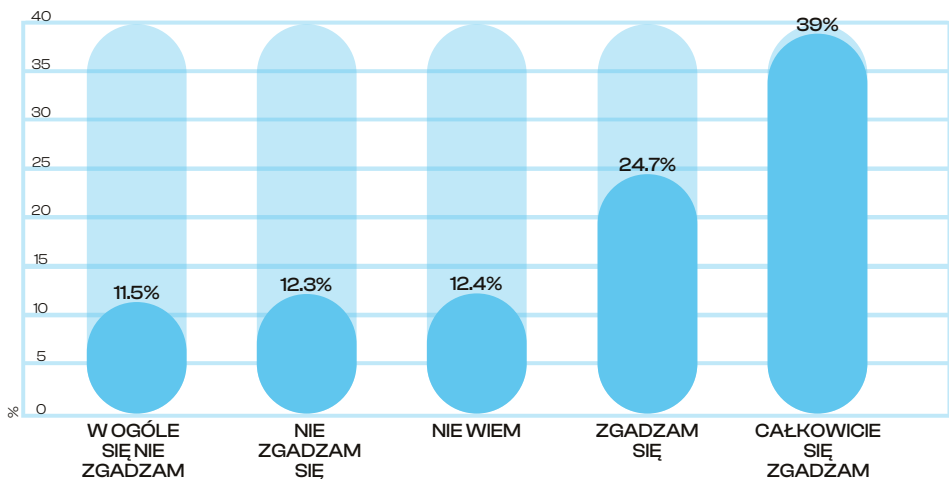
Z odpowiedzi badanych wynika też, że uczniowie są przemęczeni i przepracowani. Aż 64,8% badanych twierdzi, że liczba zadań domowych i sprawdzianów nie pozwala im na wygospodarowanie czasu na wypoczynek, a 63,7% zgadza się z twierdzeniem, że ich plan zajęć jest nieprawidłowo ułożony i wymaga od nich zbyt dużego wysiłku. Dane te są więcej niż alarmujące i wskazują na potrzeby pilnej interwencji w tym obszarze.

Moje ulubione - na nauczaniu indywidualnym moja nauczycielka z biologii wymagała potwierdzenia rodzica, że nie zamierzam w przyszłym roku zdawać matury z jej przedmiotu.

## LICZBA ZADAŃ DOMOWYCH I SPRAWDZIAŃ POZWALA NA WYGOSPODAROWANIE PRZEZ UCZNIÓW CZASU NA WYPOCZYNEK



## PLAN ZAJĘĆ JEST ŹLE UŁOŻONY (NP. ZA DUŻO ZAJĘĆ W NIEKTÓRE DNI, TRUDNE PRZEDMIOTY JEDNEGO DNIA, PÓŹNE KOŃCZENIE ZAJĘĆ JEDNEGO DNIA I WCZESNY POCZĄTEK NASTĘPNEGO DNIA)



## 8. Zagadnienia różne

W kwestionariuszu ankiety pojawiły się kwestie, które tematycznie nie dały się przyporządkować do żadnej z wyodrębnionych w celu przeprowadzenia analizy kategorii. Ich omówienie prezentujemy poniżej.

8.1. W sekcji dotyczącej sytuacji, które mogą spotykać uczniów w szkole, ankietowani zostali poproszeni o określenie, czy dane stwierdzenie opisuje zdarzenie, którego doświadczyli w swojej szkole.

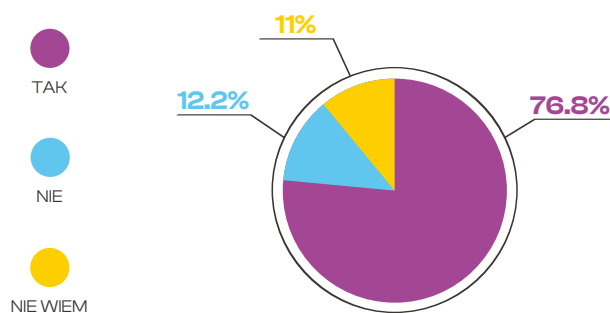
Stwierdzenia te brzmiały tak:

- 1) W trakcie godziny wychowawczej wychowawcy realizują zajęcia ze swojego przedmiotu.
- 2) Uczniowie ponoszą koszty ksero albo uiszczają inne opłaty, których się od nich wymaga.
- 3) Wgląd do ocenionych prac pisemnych ucznia był dostępny tylko na terenie szkoły.
- 4) Składka na radę rodziców jest obowiązkowa.
- 5) Uczniowie są informowani, że świadectwo szkolne może zostać niewydane uczniowi, gdy nie odda „obiegówki”/nie zwróci książki do biblioteki/nie wpłaci składki na radę rodziców.
- 6) W szkolnej toalecie nie było (brakowało) mydła, papieru itp.
- 7) Opuszczenie budynku szkoły w trakcie przerwy było niedozwolone (zamknięte drzwi, pracownik szkoły blokujący wyjście itp.).
- 8) Szkoła ingeruje w to, co robią uczniowie w ich prywatnym czasie poza lekcjami w sytuacjach innych niż doświadczanie przez ucznia przemocy lub zaniedbań rodzicielskich oraz inaczej niż poprzez zadania domowe.

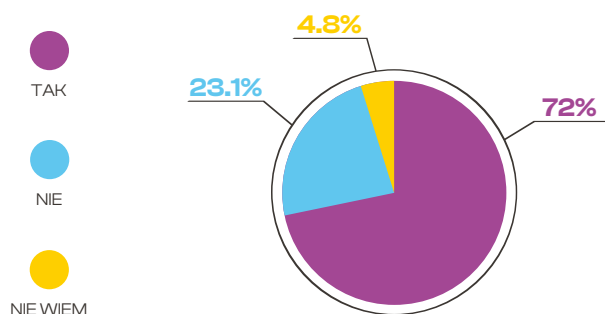
Okolo  $\frac{3}{4}$  badanych wskazało, że w ich szkole wgląd do ocenionych prac pisemnych ucznia był dostępny tylko na terenie szkoły, a przez to nie realizowano wymogu udostępniania tych prac (76,8%) oraz że w szkolnej toalecie brakowało mydła, papieru czy innych środków higienicznych (72%). Wyniki te muszą zastanawiać, bo wynika z nich, że uczniowie

i rodzice mają utrudniony dostęp do ocenionych prac pisemnych, co wpływa na proces uczenia się ucznia, w szczególności w zakresie pracy nad błędami. Ponadto w polskich szkołach z brakiem podstawowych środków higienicznych w toalecie nie spotkał się zaledwie co czwarty uczeń. Należy oczywiście wziąć w tym przypadku poprawkę na to, że ten brak mógł być chwilowy, natomiast nawet i wtedy wyniki szokują.

### WGŁĄD DO OCENIONYCH PRAC PISEMNYCH UCZNIA BYŁ DOSTĘPNY TYLKO NA TERENIE SZKOŁY



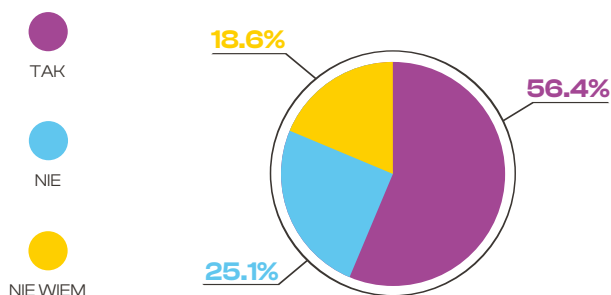
### W SZKOLNEJ TOALECIE NIE BYŁO (BRAKOWAŁO) MYDŁA, PAPIERU ITP.



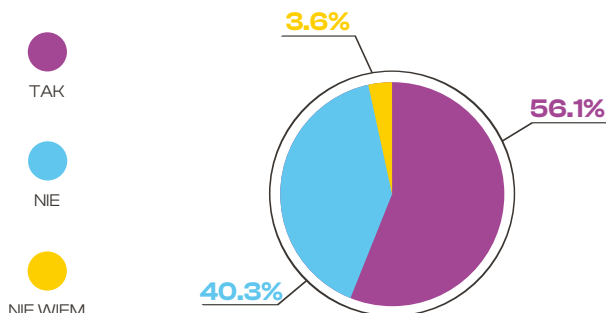
Ponad połowa ankietowanych (56,1%) miała do czynienia z przypadkiem realizowania przez wychowawcę w trakcie godziny wychowawczej zajęć ze „swojego” przedmiotu. Tak duży odsetek twierdzących odpowiedzi w tym obszarze pokazuje, że lekcje wychowawcze są deprecjonowane – i należy się chyba w związku z tym zastanowić nad formułą ich organizowania. Być może jest też tak, że nauczycielom brakuje czasu na realizację podstawy programowej na zajęciach, stąd wykorzystują do tego celu godziny wychowawcze.

Również ponad połowa respondentów (56,4%) spotkała się z informacją, że świadectwo szkolne może zostać niewydane uczniowi, gdy nie odda „obiegówki”, nie zwróci książki do biblioteki szkolnej lub nie wpłaci składki na radę rodziców. To bardzo duży odsetek, zważywszy na to, że dyrektorzy szkół powinni wiedzieć o tym, że nie można wstrzymywać uczniowi wydania świadectwa (komunikowało o tym m.in. Ministerstwo Edukacji Narodowej).

UCZNIOWIE SĄ INFORMOWANI, ŻE ŚWIADECTWO  
SZKOLNE MOŻE ZOSTAĆ NIEWYDANE UCZNIOWI,  
GDY NIE ODDA „OBIEGÓWKI”/ NIE ZWRÓCI KSIĄŻKI  
DO BIBLIOTEKI/ NIE WPŁACI SKŁADKI  
NA RADĘ RODZICÓW

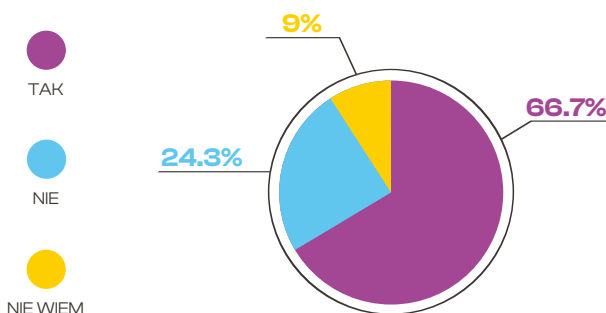


## W TRAKCIE GODZINY WYCHOWAWCZEJ WYCHOWAWCY REALIZUJĄ ZAJĘCIA ZE SWOJEGO PRZEDMIOTU



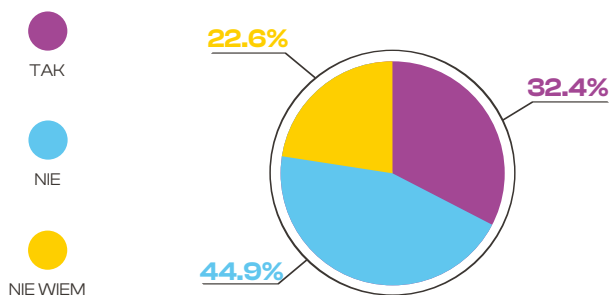
Bardzo dużo badanych – bo 66,7% – wskazało, że musi ponosić koszty ksero albo uiszczać inne opłaty, których się od nich wymaga. O połowę mniej osób (32,4%), ale wciąż dużo, odpowiedziało, że składka na radę rodziców w ich szkole jest obowiązkowa (a przypomnieć trzeba, że ustawa wprost mówi o dobrowolności ich uiszczania). Pokazuje to, że w pewnej części koszty funkcjonowania szkoły są przerzucane na rodziców i uczniów – a zważywszy na mały odsetek badanych, który uczęszcza do szkół niepublicznych – dane te są niepokojące.

## UCZNIOWIE PONOSZĄ KOSZTY KSERO ALBO UISZCZAJĄ INNE OPŁATY, KTÓRYCH SIĘ OD NICH WYMAGA





## SKŁADKA NA RADE RODZICÓW JEST OBOWIĄZKOWA

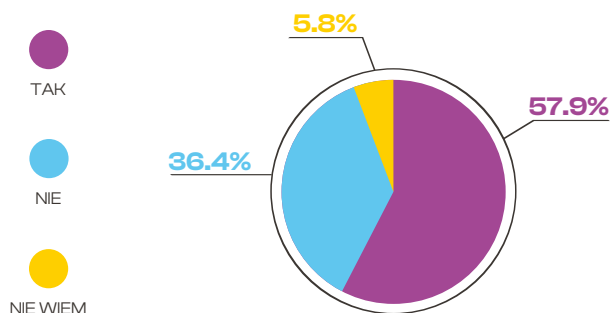


Ponad połowa badanych (57,9%) wskazała, że spotkała się z sytuacją, że opuszczenie budynku szkoły w trakcie przerwy było niedozwolone (zamknięte drzwi, pracownik szkoły blokujący wyjście itp.). Wyników tych nie da się w prosty sposób zinterpretować, ale należy mieć na względzie dwie kwestie. Po pierwsze, że brak jest jasnej regulacji prawnej w powyższym zakresie – dostrzec trzeba, że 36,4% badanych wskazało, że nie miało do czynienia z zakazem opuszczania budynku w trakcie szkoły. Ponadto znaczna część ankietowanych udzieliła odpowiedzi w odniesieniu do szkół ponadpodstawowych, gdzie pewien procent uczniów stanowią uczniowie pełnoletni. Można wnioskować, że jeśli w szkole obowiązuje zakaz opuszczania budynku szkoły w trakcie przerw, to dotyczy on też osób pełnoletnich – a nie można mieć raczej wątpliwości, że obowiązek pełnienia nadzoru nad uczniami pełnoletnimi nie powinien sięgać tak daleko, że zabrania się im wychodzenia z budynku szkoły.

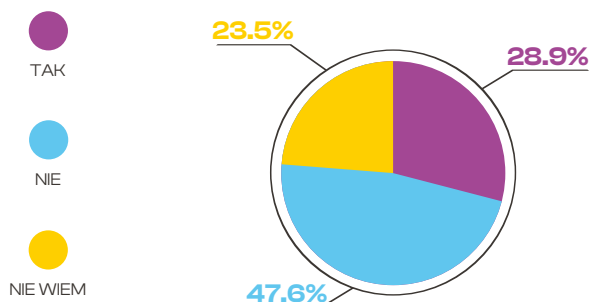
Na pytanie, czy szkoła ingeruje w to, co robią uczniowie w swoim prywatnym czasie poza lekcjami, około 1/3 respondentów (28,9%) odpowiedziała twierdząco. Na tle wcześniej analizowanych naruszeń praw uczniów, odsetek ten być może nie jest wysoki. Zwróćmy jednak uwagę, że wciąż możemy powiedzieć, że jest on znaczny. Należy też pamiętać, że z zakresu pytania wyłączono takie przypadki ingerowania szkoły w czas wolny uczniów, które dotyczą zadawania prac domowych

oraz związanych z reakcjami na doświadczanie przez ucznia przemocy lub zaniedbań rodzicielskich.

OPUSZCZENIE BUDYNKU SZKOŁY W TRAKCIE PRZERWY BYŁO NIEDOZWOLONE (ZAMKNIĘTE DRZWI, PRACOWNIK SZKOŁY BLOKUJĄCY WYJŚCIE ITP.)

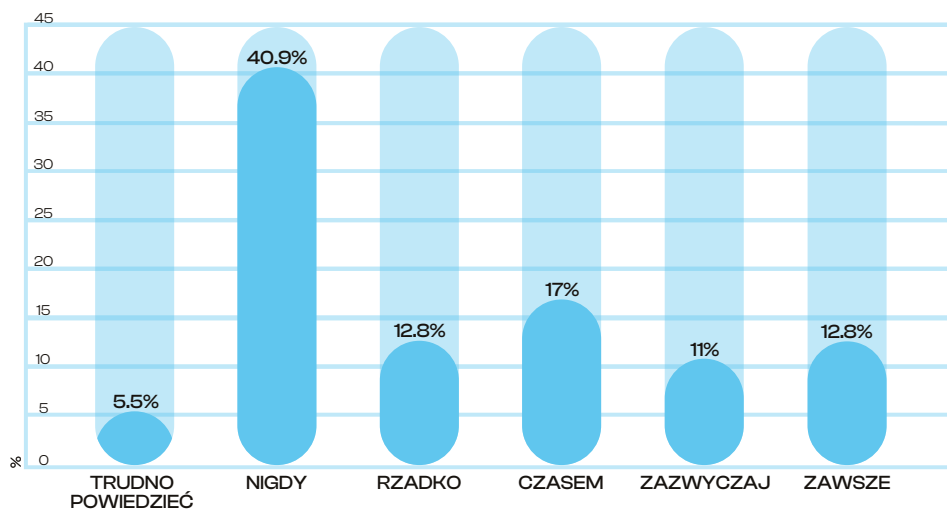


SZKOŁA INGERUJE W TO, CO ROBIĄ UCZNIOWIE W ICH PRYWATNYM CZASIE POZA LEKCJAMI W SYTUACJACH INNYCH NIŻ DOŚWIADCZANIE PRZEZ UCZNIĄ PRZEMOCY LUB ZANIEDBAŃ RODZIELSKICH ORAZ INACZEJ NIŻ POPRZEZ ZADANIA DOMOWE



**8.2.** W sekcji dotyczącej częstotliwości występowania niektórych sytuacji w szkole znalazło się pytanie o to, czy nauczyciele nakazywali uczniom uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, które określali jako „obowiązkowe” (w celu wywarcia presji i zwiększenia frekwencji na tych zajęciach). Zdecydowana większość badanych (40,9%) wskazała, że nigdy nie miała do czynienia z taką sytuacją. Jednak sumarycznie aż 23,8% ankietowanych odpowiedziało, że działo się tak „zawsze” lub „zazwyczaj”, a 17% – że „czasem”.

### NAUCZYCIELE NAKAZYWALI UCZĘSZCZANIE NA DODATKOWE ZAJĘCIA, KTÓRE OKREŚLALI JAKO „OBOWIĄZKOWE”



## 9. Reagowanie na naruszenia

Jak pokazują wyniki badania, naruszanie praw uczniów jest w polskich szkołach codziennością. Na pytanie „Czy kiedykolwiek miałeś\_aś poczucie, że Twoje prawa w szkole są naruszane?” aż 81,3% ankietowanych odpowiedziało „tak”. Oznacza to, że tylko mniej niż co piąty badany uczeń

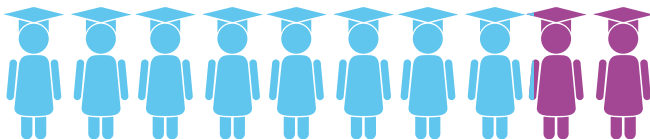
nigdy nie czuł, że są one naruszane. Ta statystyka pokazuje chyba najbardziej, że konieczne są stałe wysiłki w zakresie ochrony praw ucznia.

Spośród osób, które uważały, że ich prawa w szkole były naruszane, zaledwie połowa (49,4%) zareagowała w jakikolwiek sposób. Ten odsetek jest niewielki – a dlaczego tak się dzieje, że naruszenia praw uczniów nie są zgłaszane odpowiednim organom, po części wyjaśniają zebrane dane badawcze dotyczące reakcji, z jakimi mieli do czynienia uczniowie w związku z podjętymi przez siebie działaniami (opisane niżej). Jednocześnie w grupie osób, która nie zareagowała na naruszenie ich praw, 42,3% twierdzi, że z perspektywy czasu żałuje podjęcia takiej decyzji, 47,9% nie potrafi jej ocenić, a tylko 9,8% nie żałuje jej.

### CZY MIAŁEŚ\_AŚ KIEDYKOLWIEK POCZUCIE, ŻE TWOJE PRAWA SĄ W SZKOLE NARUSZANE?

TAK - 81.3%

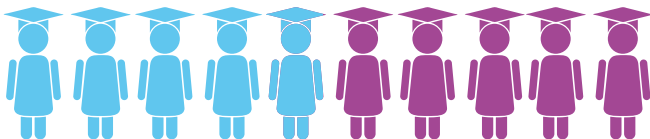
NIE - 18.7%



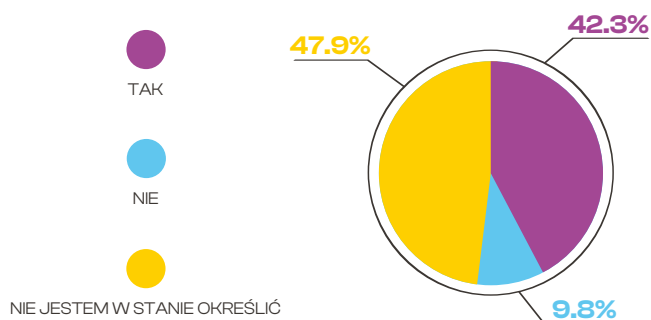
### CZY ZAREAGOWAŁEŚ\_AŚ NA TO W JAKIŚ SPOSÓB?

TAK - 49.4%

NIE - 50.6%



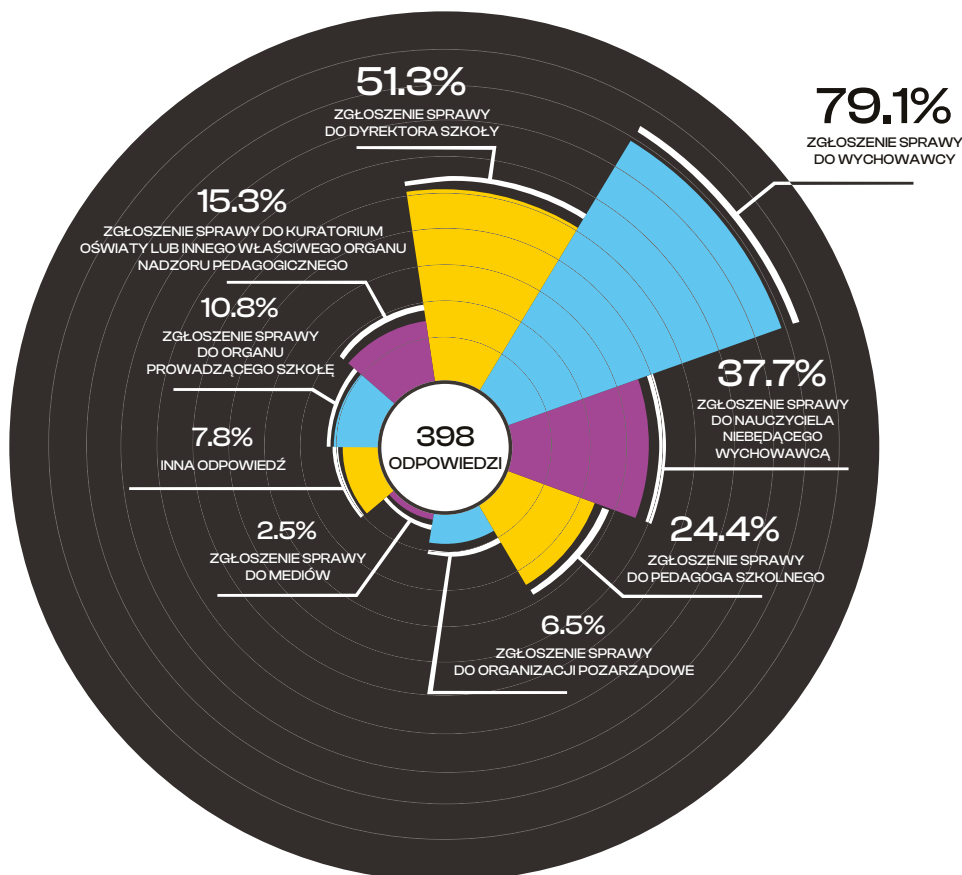
## CZY Z PERSPEKTYWY CZASU ŻAŁUJESZ, ŻE NIE PODJĄŁEŚ\_ĘŁAŚ ŻADNYCH DZIAŁAŃ W ZWIĄZKU Z NARUSZENIEM PRAW UCZNIĄ?



Na pytanie o to, jakie działania podejmowano w związku z naruszeniem praw ucznia, ankietowani najczęściej wskazywali: zgłoszenie sprawy do wychowawcy (79,1%), zgłoszenie sprawy do dyrektora szkoły (51,3%) i zgłoszenie sprawy do nauczyciela niebędącego wychowawcą (37,7%). Relatywnie mało wskazań uzyskały odpowiedzi: zgłoszenie sprawy do kuratorium oświaty lub innego właściwego organu nadzoru pedagogicznego (15,3%) oraz zgłoszenie sprawy do organu prowadzącego szkołę (10,8%).

Dyrektor szkoły wyśmiał mnie, gdy poprosiłam, aby nauczyciele przestrzegali statutu szkoły. Ogólnie problemy uczniów spowodowane błędami nauczycieli nie były dla niego sprawą wartą zainteresowania.

## JAKIE TY/ TWOI RODZICE PODJĘLIŚCIE\_ŁYŚCIE WÓWCZAS DZIAŁANIA?



Respondenci mogli też opisać, w jaki sposób podmioty, którym zgłosiły sprawę, zareagowały. Z tej możliwości skorzystało 241 osób. Dominuje odpowiedź, że brak było jakiegokolwiek reakcji („zignorowanie”, „brak zainteresowania”), a z wypowiedzi uczniów wynika, że w zdecydowanej większości przypadków nie otrzymali oni adekwatnej pomocy. Nieliczne są komentarze o pozytywnym wydźwięku, z których wynikałoby, że zgłoszenia naruszenia praw uczniów przyniosły oczekiwaną zmianę.

Chciałam walczyć z tym, że w mojej szkole łamie się większość praw uczniów pełnoletnich. Rozmowa z nauczycielami nic nie dała, jedyne co mi dała to poczucie bezsilności i walenia głową w mur.

Jedna z nauczycielek, która przyznała mi rację, powiedziała, że i tak tego nie wygram, że do kuratorium to sobie mogę pisać, ale że wcale nie jest pewne, że kuratorium uchyli niepoprawne zapisy i że to „nieojalność wobec szkoły” (żeby to zgłaszać gdzieś dalej). Do dyrekcji nie poszłam, bo się boję.

Inne osoby (uczniowie i nauczyciele) dawały mi odczuć, że jestem mądralińską, która nie zgadza się dla samego niezgadzenia się. Pani od wosu, o ironio, nie ma pojęcia o prawie oświatowym (uważam, że powinna mieć). Nawet tata mi powiedział, że ok, może to i jest niezgodne z prawem, ale że to dobrze, że tak jest, bo młodzież by się sama zwalniała, usprawiedliwiała z głupich powodów itd. I odradza mi robienie czegoś w tej sprawie. A ja go słucham — może coś z tym zrobię, ale już jako absolwentka. Wtedy już nikt z tej szkoły nie będzie mógł mi nic zrobić.

Wiem, że kuratorium nie ujawnia danych zgłaszających, ale prawdopodobnie, że i tak by się domyślono, kto nim był, bo przecież nauczyciele wiedzą, że dyskutowałam o prawach ucznia itd. Może mam trochę paranoję, bo w sumie co mogliby mi zrobić, ale obawiam się po prostu.

Pani pedagog powiedziała, że nie można podważać zdania nauczycieli, bo to oni wiedzą lepiej.

Mój wychowawca wywiązał się wzorowo, wybronił nas i tym samym wygraliśmy spór.

Dyrektor się z nami zgodził (skargę złożyliśmy do niego dzień przed zakończeniem roku). Na nasze zakończenie (akademię) połowa obrażonych nauczycieli nie przyszła, a do końca zostało trzech. W miejscach publicznych niektórzy ignorują, zwykle nie odpowiadają na „dzień dobry”. Zaproponowałam na tej rozmowie z Dyrektorem prowadzenie ankiet dla uczniów na temat nauczycieli (jedna się odbyła), oraz powołanie rzecznika praw ucznia (został nim nauczyciel, który miał dobry kontakt z uczniami). W sumie dwa sukcesy, ale za dużo się raczej tam nie zmieni.

Wychowawca nie zareagował i powiedział, że jesteśmy już na tyle dorośli, żeby sami radzić sobie z takimi problemami.

Wszystko jest zgodnie z prawem i dyrekcja konsultuje się z prawnikiem. Tylko co to za prawnik?

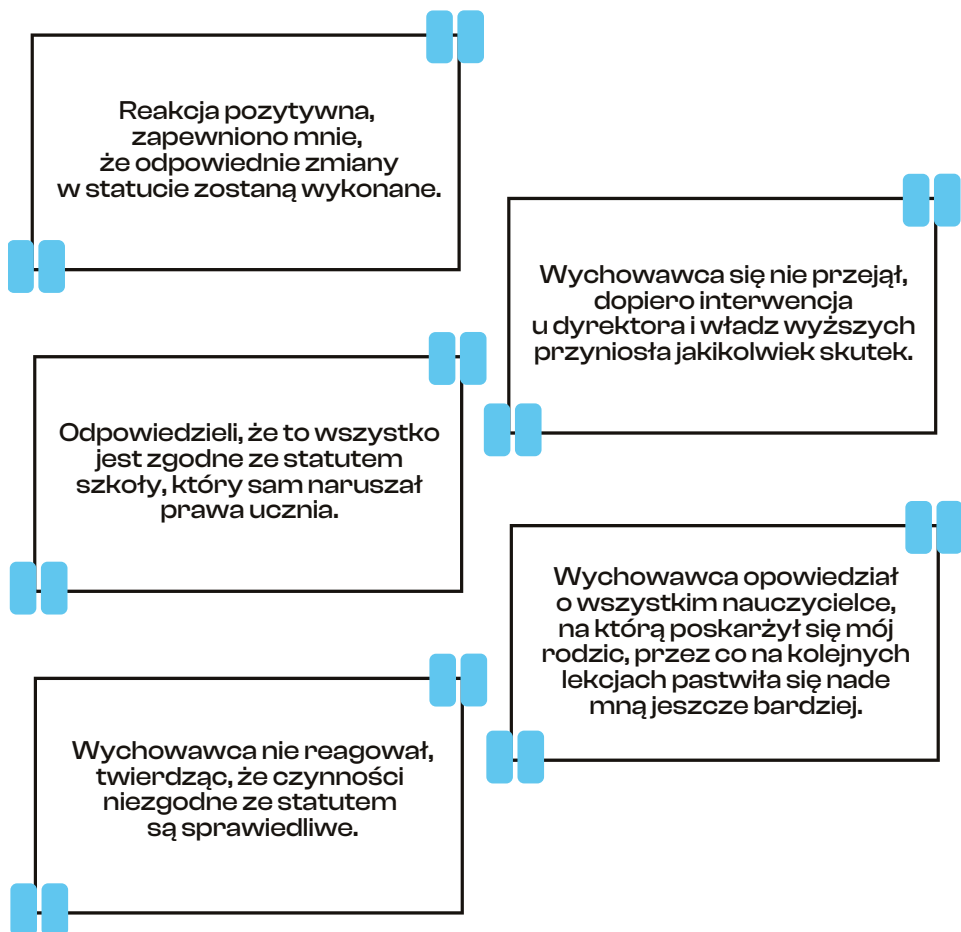
Wychowawcy zawsze starali się pomóc, a udawało im się zależnie od tego, jak reagował nauczyciel, który nasze prawa łamał. Do dyrektora zgłaszaliśmy sprawę dużo poważniejszą i uważam, że wszystko zostało zamieciono pod dywan, bo nikt przecież swoim kolegom z pracy problemów robić nie będzie.

Zbyto nas, mówiąc, że ten nauczyciel „już taki jest”, że musimy przeżyć i że na pewno nie jest tak źle.

Wychowawcy i inni nauczyciele starali się nam pomóc, dyrekcja zawsze upiera się na swoim i ciężko się dogadać w jakiegokolwiek sprawie.

Potraktowanie mnie jak osoby stwarzającej problemy i obrażającej nauczycieli i szkołę, wszystko na forum klasy. Dodatkowo miałem dogadać się z nauczycielem, bo jemu jest ciężko pracować zgodnie z prawem.





Wielu uczniów, którzy zgłosili naruszenie swoich praw, spotkało się potem z negatywnymi konsekwencjami – poniżej przytaczamy kilka wypowiedzi respondentów dla zilustrowania tego zjawisko. Wydaje się, że to właśnie to, w połączeniu z nieefektywnością zgłoszeń, sprawia, że uczniowie nie chcą zgłaszać przypadków naruszeń prawa – wiąże się z tym pewne ryzyko, a szansa na zmianę jest niewielka.

Nauczyciele mścili się podczas zajęć, obrażali mnie.

Mam przecucie, że przez to, że rodzice działają o praworządność w szkole, to odbija się to na mnie, a dobrze się uczyć.

Większość nauczycieli była do nas negatywnie nastawiona. Wmawiano nam, że nie zdamy egzaminów zawodowych, że jesteśmy do niczego, a poprzednie roczniki były cudowne.

Nauczyciele byli wrogo nastawieni, niektórzy nie przyszli na nasze zakończenie, robili na złość w trakcie lekcji, odzywali się niekulturalnie.

Klasa mnie bardziej nie lubiła.

Nieprzyjemności ze strony wychowawcy, gorsze traktowanie.

Świadom jestem, że przez kilka sytuacji, gdzie próbowałem bronić praw uczniów (głównie niesprawiedliwe oceny), jestem obgadywany przez nauczycieli w pokoju.

Byłam postrzegana jako osoba roszczeniowa, konfliktowa.

Po zgłoszeniu dyrekcji nauczyciela, który naruszał prawa uczniów, zaczął on to robić jeszcze bardziej, w ramach zemsty, nie zostały wyciągnięte żadne konsekwencje.

Byli wzywani rodzice.

Nauczyciel, którego dotyczyło zgłoszenie, „mścił się” później, biorąc mnie do odpowiedzi na każdej lekcji i wymyślając pytania, na które nie byłem w stanie odpowiedzieć. Obniżał też moje oceny za kartkówki, sprawdziany itp., w wyniku czego musiałem pisać poprawkę.

Uniemożliwienie zaliczenia przedmiotu; odmowa poprawy sprawdzianu, co jest niezgodne ze statutem; upokarzanie na forum klasy; wytykanie najmniejszych błędów; wyzywanie i wyśmiewanie się.

Nauczyciel, z którym był zgłoszony problem, podniósł trudność sprawdzianów/ testów, częściej odpytywał osoby, z którymi miał konflikt.

Wymagano ode mnie, bym przeprosiła nauczycielkę, której sprawa dotyczyła. Wychowawczynie powiedziała mi, że „taka dobra uczennica” powinna przeprosić, skoro ona się poczuła urażona i pani dyrektor też tak twierdzi. Oczywiście tego nie zrobiłam, ale wychowawczynie i tak naciskała – ustąpiła dopiero, gdy napisała do niej moja mama.

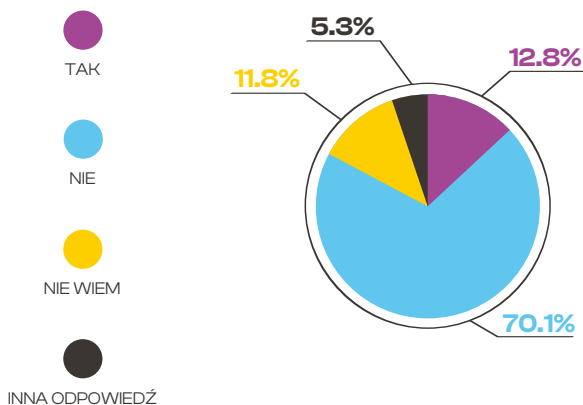
Podczas rozmów, które odbywały się w danej sprawie, zazwyczaj na drugi dzień zawsze stwierdzano, że moje zgłoszenia są kłamstwem, za co otrzymywałem uwagi za „pyskowanie”, albo „niestosowne uwagi pod adresem wychowawcy/nauczyciela/ucznia”.

Tak. Cała klasa pisała trudniejszy test diagnostyczny i wiele osób dostało jedynki przez samą powtórkę, która na złość została przeprowadzona w formie odpytywania. Potem wychowawca wielokrotnie piętnował mnie za reakcję.

Była pogadanka, że nauczyciel ma zawsze rację i żeby się zastanowić, czy dobrze robię.

Pomimo tego, że zgłoszenie nieprawidłowości w zakresie przestrzegania praw uczniów nierzadko niosło za sobą negatywne konsekwencje, w tym swoistą stygmatyzację, to badani wskazali, że nie żałują podjętych działań – tak odpowiedziało 71,7% z nich.

## CZY Z PERSPEKTYWY CZASU ŻAŁUJESZ, ŻE PODJĄŁEŚ\_ĘŁAŚ DZIAŁANIA W ZWIĄZKU Z NARUSZENIEM PRAW UCZNIĄ?



## 10. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie pozwoliło wskazać, jakie prawa uczniów są najczęściej naruszane. W każdym z pytań każde z zagadnień, o które byli pytani respondenci, otrzymało więcej niż znikomą liczbę pozytywnych wskazań – co świadczy o tym, że selekcja tematów, które zdecydowano się umieścić w kwestionariuszu, była trafna. Wyniki pozwalają zrekonstruować skalę naruszeń praw ucznia na wielu płaszczyznach, w tym pozwalają na wyodrębnienie kwestii wymagających pilnych działań. Ankieta przyniosła też odpowiedzi na pytania o to, jak często naruszenia praw uczniów są zgłaszane oraz czy uczniowie ponoszą w związku z tym negatywne konsekwencje.

Co prawda wyniki badania odnoszą się do próby i nie można ich w prosty sposób przekładać na populację, jednak nie umniejsza to temu, że pokazują one skalę problemu. Wyniki badania nie napawają optymizmem. Stan przestrzegania praw uczniów w polskich szkołach nie jest zadowalający. Przeprowadzona analiza pokazuje, że w obszarze ich ochrony potrzebne są jeszcze intensywniejsze niż dotychczas działania.











CZEŚĆ II

# ESEJE



# Wstęp

W drugiej części książki zamieszczamy piętnaście esejów dotyczących edukacji i systemu oświaty. Nie ograniczaliśmy się do tekstów o tematyce wyłącznie prawniczej, choć też i takich nie brakuje. Chcieliśmy spojrzeć na szkołę, szkolną społeczność i relacje, które są w niej tworzone z szerszej perspektywy, wychodzącej poza obszar ustaw i rozporządzeń – czyli tego, co na co dzień w pracy Stowarzyszenia Umarłych Statutów dominuje.



# Praktyczne aspekty instytucji skreślenia z listy uczniów

## 1. Wprowadzenie

Instytucja skreślenia z listy uczniów w obecnym stanie prawnym znajduje swoją podstawę normatywną w przepisach ustawy Prawo oświatowe<sup>2</sup>. W niniejszym artykule przedstawiona zostanie przede wszystkim problematyka skreślenia z listy uczniów następującego w trybie określonym w art. 68 ust. 2 oraz 3a u.p.o. Powyższe przepisy dotyczą skreślenia ucznia z listy w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki, na podstawie uchwały rady pedagogicznej. Uregulowania dotyczące skreślenia z listy uczniów na pisemny wniosek rodziców lub pełnoletniego ucznia (art. 68 ust. 4 u.p.o.) z oczywistych względów budzą znacznie mniej wątpliwości praktycznych i z tego powodu nie będą szerzej omawiane w niniejszym opracowaniu.

Ze względu na daleko idące skutki skreślenia z listy uczniów, godzące bezpośrednio w sferę konstytucyjnych praw jednostki oraz ustanowione z tego powodu istotnie wyższe wymagania proceduralne (niż w przypadku innych rodzajów kar możliwych do wymierzenia uczniowi), szczególnego znaczenia nabiera prawidłowe stosowanie przepisów procedury administracyjnej oraz szeroko ujmowanego prawa oświatowego. Ewentualne uchybienia w tym zakresie mogą bowiem prowadzić do nieuzasadnionego ograniczenia uczniowi prawa do nauki, jak również mogą skutkować niepożądanym wydłużeniem postępowania – na skutek konieczności eliminacji z obrotu prawnego wydanych w sprawie wadliwych decyzji administracyjnych.

---

<sup>1</sup> Wiceprezes Zarządu Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082; dalej jako: „u.p.o.”).

## 2. Właściwość organów, podmiotowy oraz przedmiotowy zakres stosowania regulacji

Zgodnie z art. 68 ust. 2 u.p.o. dyrektor szkoły lub placówki może, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki. Skreślenie następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego.

Przepis ten odnosi się do publicznych szkół i placówek, jak również publicznych przedszkoli (art. 4 pkt 1 u.p.o.), niezależnie od tego, jaki podmiot jest organem prowadzącym. Przepis art. 68 u.p.o. nie ma natomiast zastosowania do jednostek niepublicznych.

W myśl art. 68 ust. 3 u.p.o. nie jest możliwe skreślenie z listy ucznia objętego obowiązkiem szkolnym (zgodnie z art. 35 ust. 2 u.p.o. obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia). W uzasadnionych przypadkach uczeń taki, na wniosek dyrektora szkoły, może zostać przeniesiony przez kuratora oświaty do innej szkoły. Wyjątek od tej zasady ustanawia art. 68 ust. 3a u.p.o., zgodnie z którym dopuszczalne jest skreślenie z listy objętego obowiązkiem szkolnym ucznia szkoły artystycznej, jednak wyłącznie po uzyskaniu pozytywnej opinii specjalistycznej jednostki nadzoru (Centrum Edukacji Artystycznej).

Ustawa przesądza, że skreślenie z listy uczniów w trybie art. 68 ust. 2 u.p.o. następuje w drodze decyzji administracyjnej. Oznacza to, że w sprawach skreślenia z listy uczniów prowadzi się postępowanie administracyjne oraz stosuje się przepisy proceduralne zawarte w szczególności w Kodeksie postępowania administracyjnego<sup>3</sup>. Organem orzekającym w pierwszej instancji jest oczywiście dyrektor szkoły (placówki), zaś zadania organu wyższego stopnia wykonuje właściwy miejscowo kurator oświaty (art. 51

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2022 r. poz. 2000; dalej jako: „k.p.a.”).

ust. 1 pkt 4 lit. b u.p.o.). Działalność organów w toku postępowania, w tym w szczególności ewentualna decyzja kuratora oświaty wydana w wyniku rozpatrzenia odwołania od decyzji dyrektora szkoły (placówki), podlega kontroli sądowoadministracyjnej na zasadach określonych w ustawie Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi<sup>4</sup>.

Również w przypadku szkół i placówek niepublicznych istnieje możliwość skreślenia ucznia z listy uczniów (przesądza o tym wprost art. 172 ust. 2 pkt 5 u.p.o., zgodnie z którym statut szkoły lub placówki niepublicznej powinien określać m.in. przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły lub placówki). Mimo niestosowania w przypadku jednostek niepublicznych art. 68 u.p.o., w orzecznictwie sądowoadministracyjnym utrwalony jest pogląd (ukształtowany już w uprzednio obowiązującym stanie prawnym), iż także w przypadku szkół (placówek) niepublicznych skreślenie z listy uczniów następuje w drodze decyzji administracyjnej<sup>5</sup>.

Proceduralne aspekty skreślenia z listy uczniów szkoły (placówki) niepublicznej będą więc w zasadzie kształtowały się analogicznie jak w przypadku jednostek publicznych, z tym że oczywiście nie będą miały zastosowania wymogi oraz ograniczenia zawarte w art. 68 ust. 2 i 3 u.p.o. W przypadku szkół i placówek niepublicznych nie ma więc konieczności podejmowania uchwały przez radę pedagogiczną ani zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego, nie obowiązują również ograniczenia w zakresie skreślenia z listy uczniów objętych obowiązkiem szkolnym<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 r. – Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi (Dz.U. z 2023 r. poz. 259; dalej jako: „p.p.s.a.”).

<sup>5</sup> Zob. np. uchwałę Sądu Najwyższego z dnia 18 października 1995 r., III AZP 28/95, OSNP 1996, nr 11, poz. 149.

<sup>6</sup> Zob. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 listopada 2001 r., III RN 149/00, OSNP 2002, nr 7, poz. 153.

### 3. Uchwała rady pedagogicznej jako podstawa wszczęcia postępowania

Jak wynika z treści art. 68 ust. 2 u.p.o., skreślenie z listy uczniów następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej. Podjęcie stosownej uchwały jest warunkiem koniecznym nie tylko orzeczenia o skreśleniu z listy uczniów, lecz również prowadzenia postępowania w tym przedmiocie. Na podstawie podjętej uchwały dyrektor szkoły (placówki) powinien z urzędu wszcząć postępowanie administracyjne. W braku tego rodzaju uchwały postępowanie w ogóle nie może być wszczęte, zaś w przypadku wszczęcia postępowania mimo braku stosownej uchwały – konieczne jest jego umorzenie na podstawie art. 105 § 1 k.p.a. z uwagi na jego bezprzedmiotowość.

Uchwała rady pedagogicznej w sprawie skreślenia z listy uczniów niewątpliwie powinna mieć charakter indywidualny oraz dotyczyć skonkretyzowanych okoliczności mających uzasadniać skreślenie. Wydaje się więc, że powinna ona obligatoryjnie zawierać oznaczenie ucznia, jak również przedstawienie stanu faktycznego mającego uzasadniać skreślenie w odniesieniu do określonych w statucie szkoły lub placówki przypadków, w których takie działanie byłoby dopuszczalne.

M. Pilich wskazuje, że uchwała rady pedagogicznej „powinna zostać (...) starannie uzasadniona oraz wskazywać okoliczności i dowody, na których rada oparła się przy podejmowaniu uchwały”<sup>7</sup>. Do powyższego poglądu można zgłosić zastrzeżenie w zakresie konieczności przedstawiania w uzasadnieniu konkretnych dowodów, na jakich opierano się przy podejmowaniu uchwały. O ile bowiem w pewnym zakresie takie działanie jest niewątpliwie pożądane, tak nie wydaje się słuszne ani prawnie uzasadnione, aby wobec uzasadnienia uchwały rady pedagogicznej stawiać wymogi porównywalne z właściwymi dla uzasadnienia faktycznego decyzji administracyjnych.

<sup>7</sup> M. Pilich, *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa 2021, s. 466.



Należy bowiem zauważyć, że rada pedagogiczna nie jest organem prowadzącym postępowanie administracyjne i nie ma obowiązku ani prawnych oraz faktycznych możliwości pełnego przeprowadzenia postępowania wyjaśniającego (np. w zakresie przesłuchania świadków). Rada pedagogiczna oczywiście musi przeprowadzić czynności wyjaśniające w zakresie niezbędnym do podjęcia i uzasadnienia uchwały w sprawie skreślenia z listy uczniów, jednakże to dyrektor szkoły (placówki), jako organ prowadzący postępowanie w I instancji, będzie zobowiązany do wszechstronnego i wyczerpującego przeprowadzenia postępowania wyjaśniającego w celu dokładnego ustalenia stanu faktycznego sprawy. Znaczne pod względem zakresu przedmiotowego „powielenie” czynności wyjaśniających (prowadzenie ich najpierw przez radę pedagogiczną, a następnie ponownie przez dyrektora szkoły – już w reżimie postępowania administracyjnego) godziłoby także w ekonomikę postępowania. O ile więc rada pedagogiczna musi podejmować czynności zmierzające do wyjaśnienia sprawy w zakresie niezbędnym do podjęcia uchwały, tak nie powinna ona wkraczać w kompetencje dyrektora szkoły (placówki), który jako organ orzekający zobligowany będzie do prowadzenia postępowania dowodowego w „pełnym” zakresie.

Zgodnie z poglądem wyrażanym w doktrynie podjęcie uchwały w przedmiocie skreślenia z listy uczniów obliuguje dyrektora szkoły do wszczęcia postępowania administracyjnego, co jednak nie musi wiązać się z wydaniem decyzji o skreśleniu<sup>8</sup>. Zasadniczo więc ocena prawidłowości oraz zasadności uchwały rady pedagogicznej powinna następować w toku postępowania administracyjnego.

Pewną niekonsekwencją ustawodawcy zdaje się być objęcie uchwał rady pedagogicznej w przedmiocie skreślenia z listy uczniów trybem kontroli przewidzianym w art. 71 u.p.o. (obligującym dyrektora szkoły do wstrzymania wykonania uchwał „niezgodnych z przepisami prawa” oraz przyznającym organowi nadzoru pedagogicznego kompetencję do ich uchylecia). Przyjęte rozwiązanie wydaje się niecelowe, a ponad-

---

<sup>8</sup> M. Pilich, *Prawo oświatowe...*, s. 467.

to budzi wątpliwości natury systemowej. Tego rodzaju uchwały rady pedagogicznej wywołują skutek w zasadzie wyłącznie w płaszczyźnie postępowania administracyjnego prowadzonego w sprawie indywidualnej, jednak poddane zostały dodatkowo specyficznemu mechanizmowi kontroli, odbywającemu się poza tym postępowaniem, bez udziału ucznia (w orzecznictwie dominuje pogląd, iż osoby, których dotyczą uchwały rady pedagogicznej, nie są stronami postępowania „nadzorczego” prowadzonego w tym trybie<sup>9</sup>).

Należy również zauważyć, że uchwała rady pedagogicznej – w przeciwieństwie do decyzji administracyjnej dyrektora szkoły – nie kształtuje sytuacji prawnej ucznia i w ogóle nie może być uznana za akt „podlegający wykonaniu” w znaczeniu utrwalonym w orzecznictwie<sup>10</sup>. Jednoznaczna treść art. 71 ust. 1 u.p.o., odwołująca się poprzez odesłanie także do uchwał w sprawach skreślenia z listy uczniów, nakazuje więc przyjęcie odmiennego rozumienia „wykonalności” tego rodzaju aktów, a w konsekwencji również odmiennych skutków wstrzymania ich wykonania.

Należy uznać, że wstrzymanie przez dyrektora szkoły wykonania uchwały rady pedagogicznej w sprawie skreślenia z listy uczniów na podstawie art. 71 ust. 1 u.p.o. zasadniczo będzie wywoływało wyłącznie ten skutek, że do czasu zapadnięcia rozstrzygnięcia organu sprawującego nadzór pedagogiczny nie będzie możliwe wszczęcie postępowania administracyjnego. Uchylenie uchwały będzie oczywiście wiązało się z niedopuszczalnością prowadzenia postępowania administracyjnego i wydania decyzji o skreśleniu z listy uczniów. Odmowa uchylenia uchwały przez organ nadzoru nie obliguje natomiast dyrektora szkoły do podjęcia decyzji o skreśleniu i – wobec braku przepisów ustawowych mogących uzasadnić przyjęcie tezy odmiennej – zasadniczo w ogóle nie wiąże organu prowadzącego postępowanie (zarówno w zakresie samego rozstrzygnięcia, jak i przesłanek go uzasadniających). Organ

<sup>9</sup> Por. np. postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 września 2005 r., I OSK 105/05, CBOSA.

<sup>10</sup> Zob. np. postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 17 lipca 2017 r., II FZ 362/17, CBOSA.

prowadzący postępowanie administracyjne powinien z urzędu badać legalność uchwały rady pedagogicznej i umorzyć postępowanie w razie stwierdzenia jej niezgodności z przepisami prawa (bez względu na ewentualne stanowisko organu nadzoru wyrażone w trybie art. 71 u.p.o.).

## 4. Strony i uczestnicy postępowania

Krąg stron postępowania administracyjnego – z braku norm szczególnych – ustalany jest na podstawie kryteriów określonych w art. 28 k.p.a. Zasadniczo stroną postępowania administracyjnego w sprawie skreślenia z listy uczniów będzie wyłącznie uczeń<sup>11</sup>.

Stronami postępowania nie są więc rodzice (opiekunowie) ucznia. Uczniowie małoletni, jako strony, w postępowaniu są jedynie reprezentowani przez rodziców (opiekunów). Z chwilą osiągnięcia przez ucznia pełnoletności rodzice (opiekunowie) tracą prawo do reprezentowania ucznia, chyba że zostaną do tego właściwie upoważnieni (art. 33 k.p.a.).

Stronami postępowania nie są również rada pedagogiczna, rada szkoły ani samorząd uczniowski. Przymiotu strony, w postępowaniu w sprawie skreślenia z listy uczniów, nie posiada także nauczyciel – choćby skreślenie miało nastąpić w wyniku dopuszczenia się przez ucznia czynu naruszającego dobra nauczyciela. Jak trafnie wskazuje się w orzecznictwie:

Nie istnieje bowiem żaden przepis prawa administracyjnego (materialnego, procesowego bądź ustrojowego), który stanowiłby dostateczną podstawę do zakwestionowania wydanej w tej materii decyzji tylko z tego tytułu, że nauczyciel jest członkiem społeczności szkolnej, do której należał skreślony uczeń i czuje się pokrzywdzony wskutek działań tego ucznia. Może być on oczywiście zainteresowany wynikiem toczącego się postępowania admini-

---

<sup>11</sup> Zob. postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 13 listopada 2019 r., IV SA/Wr 339/19, CBOSA.

stracyjnego, ale zainteresowania tego nie należy utożsamiać z interesem prawnym, a co najwyżej z interesem faktycznym<sup>12</sup>.

Zasadniczo więc ani nauczyciele, ani społeczne organy szkoły nie są stronami postępowania administracyjnego (zarówno w pierwszej, jak i w drugiej instancji), jak również nie mają legitymacji do zaskarżenia ewentualnej decyzji kuratora oświaty wydanej w wyniku rozpatrzenia odwołania. Również dyrektor szkoły nie jest stroną ani uczestnikiem ewentualnego postępowania odwoławczego lub sądownoadministracyjnego i w związku z tym nie ma legitymacji do zaskarżenia ewentualnej decyzji kuratora oświaty. W orzecznictwie i doktrynie zauważa się, iż „organ administracji publicznej powołany do wydania decyzji administracyjnej nie może być jednocześnie stroną lub uczestnikiem postępowania administracyjnego w tej samej sprawie”<sup>13</sup>.

Na zasadach określonych w ustawach w postępowaniu w sprawie skreślenia z listy uczniów mogą natomiast uczestniczyć: prokurator (art. 183 § 1 k.p.a.), Rzecznik Praw Obywatelskich (art. 14 pkt 6 *in fine* u.r.p.o.<sup>14</sup>) oraz Rzecznik Praw Dziecka (art. 10 ust. 1 pkt 5 *in fine* u.r.p.d.<sup>15</sup>). Podmioty te, jeśli zgłoszą swój udział w postępowaniu, uczestniczą w nim na prawach strony. Z żądaniem dopuszczenia do udziału w postępowaniu na prawach strony może wystąpić także organizacja społeczna, jeżeli jest to uzasadnione celami statutowymi tej organizacji i gdy przemawia za tym interes społeczny (art. 31 § 1 k.p.a.).

Istotnym zagadnieniem pozostaje przy tym, czy z uprawnień określonych w art. 31 § 1 k.p.a. mogą korzystać organy szkoły, w tym w szczególności rada pedagogiczna, rada rodziców lub samorząd uczniowski. W doktrynie

<sup>12</sup> Postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 13 listopada 2019 r., IV SA/Wr 340/19, CBOSA.

<sup>13</sup> M. Niezgódka-Medek [w:] *Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi. Komentarz*, B. Dauter, A. Kabat, M. Niezgódka-Medek, Warszawa 2018, komentarz do art. 32, teza 8.

<sup>14</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (Dz.U. z 2020 r. poz. 627).

<sup>15</sup> Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz.U. z 2023 r. poz. 292).

wskazuje się, że „cech dostatecznych dla zakwalifikowania do kategorii organizacji społecznych odmawia się komitetom rodzicielskim, aktualnie zwanym radami rodziców”<sup>16</sup>. Analogicznie należałoby stwierdzić, że również pozostałe organy szkoły nie mogą być uznane za organizacje społeczne i w konsekwencji nie mogą występować z żądaniem dopuszczenia do udziału w postępowaniu na prawach strony. Zasygnalizowania wymaga również fakt nieposiadania przez organy szkoły zdolności prawnej<sup>17</sup>, chociaż kwestia ta – wobec treści art. 29 in fine k.p.a. – nie wydaje się mieć decydującego znaczenia dla oceny dopuszczalności korzystania przez nie z uprawnień przewidzianych w art. 31 § 1 k.p.a.

W przypadku rady pedagogicznej oraz samorządu uczniowskiego dopuszczenie do udziału w postępowaniu na podstawie art. 31 § 1 pkt 2 k.p.a. zdaje się być wykluczone również z tego względu, że organom tym zostały ustawowo przyznane szczególne kompetencje w zakresie współdziałania przy wydawaniu decyzji administracyjnej (podjęcie uchwały inicjującej procedurę skreślenia z listy uczniów przez radę pedagogiczną, wydanie opinii przez samorząd uczniowski). Argumenty systemowe przemawiają przy tym za odrzuceniem możliwości przyznania – w jakimkolwiek trybie – statusu uczestnika postępowania organom współdziałającym<sup>18</sup> (bez względu na procesową formę tego współdziałania).

Powyższe nie stoi oczywiście na przeszkodzie, aby z żądaniem dopuszczenia do udziału w postępowaniu wystąpił inny podmiot będący organizacją społeczną (np. stowarzyszenie), nawet jeśli w jego składzie zasiadają nauczyciele, uczniowie lub rodzice. Żądanie takie powinno

<sup>16</sup> M. Romańska [w:] *Kodeks postępowania administracyjnego. Komentarz*, red. H. Knysiak-Sudyka, Warszawa 2019, s. 305.

<sup>17</sup> Zob. np. postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 12 września 2005 r., I SA/Wa 1488/05, CBOSA; postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 czerwca 2012 r., I OZ 421/12, CBOSA; postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 6 marca 2013 r., I OSK 2667/12, CBOSA; postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 6 września 2016 r., II SA/Wa 1115/16, CBOSA; wyrok Sądu Apelacyjnego w Gdańsku z dnia 4 kwietnia 2017 r., III AUa 1789/16.

<sup>18</sup> Por. wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 12 stycznia 1994 r., II SA 1971/93, CBOSA.

być rozpatrzone przez organ prowadzący postępowanie w odniesieniu do ogólnych kryteriów sformułowanych w art. 31 § 1 in fine k.p.a., tj. zgodności z celami statutowymi organizacji oraz interesem społecznym.

## 5. Obowiązek zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego

Przepis art. 68 ust. 2 u.p.o. ustanawia także wymóg zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego przed wydaniem decyzji o skreśleniu z listy uczniów. Wymóg ten oczywiście nie będzie miał zastosowania w odniesieniu do szkół i placówek, w których nie funkcjonuje samorząd uczniowski – może więc chodzić zarówno o szkoły i placówki publiczne prowadzone przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne (art. 87 u.p.o.), jak również o szkoły i placówki wymienione w wydanym na podstawie art. 85 ust. 8 rozporządzeniu ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania<sup>19</sup>.

Samorząd uczniowski tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki (art. 85 ust. 2 u.p.o.). Nie może jednak budzić wątpliwości, iż opinię w sprawie skreślenia z listy uczniów powinien przedstawić właściwy organ samorządu. Właściwość rzeczową organów samorządu uczniowskiego określa regulamin uchwalany przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym (art. 85 ust. 3 u.p.o.). Oprócz opinii samorządu do akt sprawy powinien z urzędu zostać dołączony również regulamin tego organu, celem wykazania, że opinia została wyrażona we właściwym trybie<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. z 2020 r. poz. 2082).

<sup>20</sup> Tak np. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Łodzi z dnia 18 kwietnia 2012 r., III SA/Łd 61/12, CBOSA; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Olsztynie z dnia 6 listopada 2012 r., II SA/Ol 1115/12, CBOSA.

Opinia samorządu powinna oczywiście mieć charakter indywidualny oraz dotyczyć okoliczności istotnych dla sprawy skreślenia z listy uczniów. Z tego względu nie sposób całkowicie podzielić opinii wyrażanej niekiedy w judykaturze, iż przedmiotem opinii „jest kwalifikacja danego przypadku i zachowania się ucznia, a nie ogólna ocena jego postępowania, cech osobowości”<sup>21</sup>. Ogólna ocena postępowania ucznia, jego cech osobowości itp. może mieć bowiem znaczenie dla sprawy i uzasadniać podjęcie określonego rozstrzygnięcia w ramach przysługującym organowi prowadzącemu postępowanie uznania administracyjnego.

W orzecznictwie zarysowały się dwa odmienne stanowiska w zakresie formy wyrażenia opinii przez samorząd uczniowski. W dawniejszych judykatach wskazywano (na gruncie analogicznej regulacji ustawowej obowiązującej przed wejściem w życie u.p.o.), że zastosowanie znajduje przepis art. 106 k.p.a., w konsekwencji czego zajęcie stanowiska przez samorząd uczniowski powinno nastąpić w drodze zaskarżalnego postanowienia<sup>22</sup>.

W nowszym orzecznictwie pogląd ten jest jednak odrzucany. Trafnie wskazuje się, iż:

[...] zakres podmiotowy stosowania przepisów kpa, obejmuje tylko te podmioty, które z mocy przepisów prawa materialnego (lub porozumień), same są powołane i umocowane do załatwiania indywidualnych spraw rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej. Innymi słowy przewidziana art. 106 § 5 kpa forma postanowienia, w której następuje zajęcie stanowiska przez organ w trybie art. 106 § 1 kpa, może dotyczyć tylko współdziałania organów administracyjnych, a więc takich, które zgodnie z definicją zawartą w przepisach art. 5 § 2 pkt 3 kpa mają przymiot organu administracji publicznej. W znaczeniu szerszym, tj. obejmującym także

---

<sup>21</sup> Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Olsztynie z dnia 6 listopada 2012 r., II SA/Ol 1115/12, CBOSA.

<sup>22</sup> Zob. np. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 9 marca 2004 r., I SA 2061/03, CBOSA; wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Kielcach z dnia 27 września 2006 r., II SA/Ke 1027/05, CBOSA.



podmioty wykonujące zlecone funkcje z zakresu administracji publicznej Samorząd szkolny nie ma zleconych przepisami prawa materialnego funkcji z zakresu administracji publicznej<sup>23</sup>.

Stanowisko takie zyskało również poparcie doktryny<sup>24</sup>. Uzupełniająco należy także zauważyć, że przyjęcie tezy o stosowaniu art. 106 k.p.a. do wyrażania opinii przez samorząd uczniowski wiązałoby się z istotnymi trudnościami w zakresie ustalenia organu właściwego rzeczowo do rozpatrzenia zażalenia na postanowienie wydane w trybie art. 106 § 5 k.p.a. W judykatach opowiadających się za stosowaniem art. 106 k.p.a. wyrażony został pogląd, iż organem właściwym miałby być dyrektor szkoły<sup>25</sup>, jednak stanowisko takie budzi zasadnicze zastrzeżenia natury systemowej. Nie wydaje się bowiem dopuszczalne, aby zażalenie na postanowienie w przedmiocie zajęcia stanowiska przez organ opiniujący rozpatrywał organ właściwy do załatwienia sprawy głównej<sup>26</sup>.

Doniosłym zagadnieniem pozostaje również określenie skutków ewentualnego naruszenia przez organ prowadzący postępowanie obowiązku zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego. Przyjęcie poglądu o niestosowaniu art. 106 k.p.a. z uwagi na niesamodzielną pozycję ustrojową samorządu uczniowskiego powinno również — z analogicznych względów — skutkować odrzuceniem możliwości zakwalifikowania tego rodzaju uchybienia jako przesłanki wznowieniowej z art. 145 § 1 pkt 6 k.p.a. (nieuzyskanie wymaganego prawem stanowiska innego organu).

Uchybienia w zakresie zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego przed wydaniem decyzji o skreśleniu z listy uczniów trzeba więc zasadniczo zaliczyć do kategorii „zwykłych” naruszeń przepisów postępowania.

<sup>23</sup> Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 8 października 2007 r., III SA/Kr 704/07, CBOSA; zob. także wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 15 września 2011 r., III SA/Kr 619/11, CBOSA.

<sup>24</sup> M. Pilich, *Prawo oświatowe...*, s. 468.

<sup>25</sup> Zob. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Kielcach z dnia 27 września 2006 r., II SA/Ke 1027/05, CBOSA.

<sup>26</sup> Por. wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 4 października 2012 r., II OSK 1038/11, CBOSA.



Z tego względu zbyt kategoriyczny wydaje się prezentowany niekiedy w doktrynie pogląd, iż brak opinii samorządu uczniowskiego „uniemożliwia prawnie skuteczne skreślenie”<sup>27</sup>. O ile bowiem z art. 68 ust. 2 u.p.o. wynika obowiązek zasięgnięcia opinii samorządu uczniowskiego, tak jego naruszenie – wobec jednoznacznego brzmienia art. 145 § 1 pkt 1 lit. c p.p.s.a. – będzie uzasadniało uchylenie przez sąd administracyjny decyzji tylko, jeżeli uchybienie to mogło mieć „istotny wpływ na wynik sprawy”. Należy jednak mieć na uwadze, że opinia samorządu uczniowskiego może wskazać na istnienie nieznanymi organowi okoliczności faktycznych (np. takich, które przemawiać będą za zastosowaniem innych niż skreślenie ucznia z listy środków dyscyplinujących) i co do zasady jej niezasięgnięcie stanowi uchybienie, które mogło mieć istotny wpływ na wynik sprawy<sup>28</sup>.

Z uwagi na pozycję ustrojową samorządu uczniowskiego, jako organu wewnętrznego szkoły, zasadne wydaje się przyjęcie stanowiska, że wyłącznie dyrektor szkoły może wystąpić do tego organu o wydanie opinii. W przypadku uchybienia temu obowiązkowi, konieczne jest więc podjęcie przez organ odwoławczy decyzji kasatoryjnej (art. 138 § 2 k.p.a.).

Prawo powszechnie obowiązujące nie określa, w jakim terminie po wystąpieniu przez dyrektora szkoły ze stosownym wnioskiem samorząd uczniowski powinien wydać opinię. Regulacja w tym zakresie powinna się znaleźć w statucie szkoły (art. 98 ust. 1 pkt 5 u.p.o.). Względy systemowe nakazują natomiast przyjęcie stanowiska, że niewydanie w terminie opinii przez samorząd uczniowski, pomimo stosownego wniosku dyrektora szkoły, nie stanowi przeszkody do zakończenia postępowania decyzją merytoryczną. Przyjęcie poglądu przeciwnego powodowałoby, że samorząd uczniowski mógłby właściwie dowolnie długo udaremniać skreślenie z listy uczniów, gdyż brak jest mechanizmów proceduralnych mogących służyć przymuszeniu samorządu do podjęcia opinii.

---

<sup>27</sup> M. Pilich, *Prawo oświatowe...*, s. 468.

<sup>28</sup> Zob. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 15 września 2011 r., III SA/Kr 619/11, CBOSA.

## 6. Postępowanie wyjaśniające i orzekanie

Na organie prowadzącym postępowanie ciąży obowiązek podjęcia z urzędu lub na wniosek strony wszelkich czynności niezbędnych do dokładnego wyjaśnienia stanu faktycznego oraz do załatwienia sprawy, mając na względzie interes społeczny i słuszny interes obywateli (art. 7 k.p.a.). Rozwinięcie tej zasady następuje w dalszych przepisach Kodeksu, bardziej szczegółowo regulujących sposób prowadzenia postępowania wyjaśniającego.

Organ, prowadząc postępowanie administracyjne, może korzystać co do zasady ze wszelkich środków dowodowych (art. 75 § 1 k.p.a.). Na zasadach określonych w ustawie można więc dopuścić dowód w szczególności z dokumentów, zeznań świadków lub opinii biegłych. Organ jest zobowiązany w sposób wyczerpujący zebrać i rozpatrzyć cały materiał dowodowy (art. 77 § 1 k.p.a.) oraz uwzględnić wnioski dowodowe strony, jeżeli przedmiotem dowodu jest okoliczność mająca znaczenie dla sprawy (art. 78 § 1 k.p.a.). Strona ma prawo brać udział w przeprowadzaniu dowodu ze świadków, biegłych lub oględzin i powinna być zawiadomiona o miejscu i terminie przeprowadzenia dowodu przynajmniej 7 dni przed terminem (art. 79 k.p.a.). Organ ocenia na podstawie całokształtu materiału dowodowego, czy dana okoliczność została udowodniona (art. 80 k.p.a.).

Strona ma prawo dostępu do akt sprawy na każdym etapie postępowania (art. 73 k.p.a.). Organ jest obowiązany zapewnić stronie czynny udział w każdym stadium postępowania, a przed wydaniem decyzji umożliwić wypowiedzenie się co do zebranych dowodów i materiałów oraz zgłoszonych żądań (art. 10 § 1 k.p.a.). Zgodnie z art. 81 k.p.a. okoliczność faktyczna może być uznana za udowodnioną co do zasady wyłącznie, jeśli strona miała możliwość wypowiedzenia się co do przeprowadzonych dowodów.

Skreślenie z listy uczniów może nastąpić wyłącznie w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki, jednak decyzja w tym przed-

miocie ma charakter uznaniowy<sup>29</sup>. Nie oznacza to jednak dowolności po stronie organu orzekającego i – wręcz przeciwnie – nakłada na organ obowiązek szczególnie precyzyjnego uzasadnienia podjętego rozstrzygnięcia. W orzecznictwie sądowoadministracyjnym zauważa się, iż:

działanie w ramach uznania administracyjnego nakłada na organ obowiązek wyważenia interesu publicznego z indywidualnym interesem strony [...]. Decyzja o charakterze uznaniowym musi więc odpowiednio wyważać interesy przeciwstawnych stron – słuszny interes obywatela z interesem publicznym, kierując się przy tym proporcjonalnością uwzględnienia obu rodzajów interesów [...]. Z uzasadnienia decyzji uznaniowej powinno wynikać, że wszystkie okoliczności istotne dla sprawy zostały rozważone i ocenione, a ostateczne rozstrzygnięcie jest ich logiczną konsekwencją. Niedopuszczalne jest uchylanie się od oceny twierdzeń podnoszonych przez stronę, zaś w przypadku rozstrzygnięcia negatywnego dla strony organ powinien wykazać, że nie mógł inaczej orzec z uwagi na konkretne okoliczności prawne lub faktyczne<sup>30</sup>.

W przypadku decyzji o skreśleniu z listy uczniów przede wszystkim ustalić trzeba więc, czy – niezależnie od ziszczenia się statutowych przesłanek skreślenia – adekwatne jest zastosowanie wobec ucznia najbardziej dotkliwej kary i czy żadna z możliwych do wymierzenia łagodniejszych sankcji nie przyniesie wystarczającego skutku<sup>31</sup>. Szczegółowe rozważania w tym przedmiocie powinny być częścią uzasadnienia faktycznego i prawnego decyzji (art. 107 § 3 k.p.a.).

Decyzja dyrektora szkoły orzekająca o skreśleniu z listy uczniów nie podlega wykonaniu przed upływem terminu do wniesienia odwołania, zaś wniesienie odwołania w terminie wstrzymuje wykonanie decyzji

---

<sup>29</sup> Zob. np. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie z dnia 26 listopada 2013 r., III SA/Lu 339/13, CBOSA.

<sup>30</sup> Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu z dnia 5 października 2017 r., II SA/Po 593/17, CBOSA.

<sup>31</sup> Por. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z dnia 4 lipca 2013 r., IV SA/Gl 784/12, CBOSA.

(art. 130 § 1 i 2 k.p.a.). Oznacza to, że do czasu zapadnięcia rozstrzygnięcia w ewentualnym postępowaniu odwoławczym osoba skreślona z listy uczniów zachowuje status ucznia, wraz z wszelkimi prawami i obowiązkami z niego wynikającymi. Odmiennie przedstawia się sytuacja w przypadku nadania decyzji rygoru natychmiastowej wykonalności, jednak rozwiązanie to ma charakter wyjątkowy, gdyż może być zastosowane w zasadzie wyłącznie w przypadku, gdy jest to niezbędne ze względu na ochronę zdrowia lub życia ludzkiego, dla zabezpieczenia gospodarstwa narodowego przed ciężkimi stratami bądź też ze względu na inny interes społeczny (art. 108 § 1 k.p.a.). Co do zasady brak będzie więc podstaw do nadania rygoru natychmiastowej wykonalności decyzji o skreśleniu z listy uczniów.

## 7. Wnioski

Przyjęte przez ustawodawcę rozwiązania procesowe dotyczące skreślenia z listy uczniów, mimo pewnych niedoskonałości, zapewniają efektywną możliwość reagowania na najcięższe, nieprawidłowe zachowania ucznia, przy jednoczesnym poszanowaniu jego praw.

Niezwykle istotne pozostaje jednak ściśle przestrzeganie przez organy prowadzące postępowanie prawa materialnego oraz przepisów postępowania. Szczególnej uwagi wymagają przy tym uwypuklone w niniejszym artykule obowiązki związane z zasięgnięciem opinii samorządu uczniowskiego oraz prawidłowym uzasadnieniem wydawanych w sprawie decyzji, które w praktyce orzeczniczej stosunkowo często są niewłaściwie realizowane – co z kolei skutkuje uchYLENIEM wydawanych w sprawie decyzji.

## Bibliografia

1. Niezgódka-Medek M. [w:] *Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi. Komentarz*, B. Dauter, A. Kabat, M. Niezgódka-Medek, Warszawa 2018.
2. Pilich M., *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa 2021.

3. Romańska M. [w:] *Kodeks postępowania administracyjnego. Komentarz*, red. H. Knysiak-Sudyka, Warszawa 2019.

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2022 r. poz. 2000; dalej jako: „k.p.a.”).
2. Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (Dz.U. z 2020 r. poz. 627).
3. Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz.U. z 2023 r. poz. 292).
4. Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 r. – Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi (Dz.U. z 2023 r. poz. 259; dalej jako: „p.p.s.a.”).
5. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082; dalej jako: „u.p.o.”).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. z 2020 r. poz. 2082).

## Orzeczenia

1. Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 12 stycznia 1994 r., II SA 1971/93, CBOSA.
2. Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 18 października 1995 r., III AZP 28/95, OSNP 1996, nr 11, poz. 149.
3. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 listopada 2001 r., III RN 149/00, OSNP 2002, nr 7, poz. 153.
4. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 9 marca 2004 r., I SA 2061/03, CBOSA.
5. Postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 12 września 2005 r., I SA/Wa 1488/05, CBOSA.
6. Postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 września 2005 r., I OSK 105/05, CBOSA.

7. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Kielcach z dnia 27 września 2006 r., II SA/Ke 1027/05, CBOSA.
8. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 8 października 2007 r., III SA/Kr 704/07, CBOSA.
9. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 15 września 2011 r., III SA/Kr 619/11, CBOSA.
10. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Łodzi z dnia 18 kwietnia 2012 r., III SA/Łd 61/12, CBOSA.
11. Postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 czerwca 2012 r., I OZ 421/12, CBOSA.
12. Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 4 października 2012 r., II OSK 1038/11, CBOSA.
13. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Olsztynie z dnia 6 listopada 2012 r., II SA/Ol 1115/12, CBOSA.
14. Postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 6 marca 2013 r., I OSK 2667/12, CBOSA.
15. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z dnia 4 lipca 2013 r., IV SA/Gl 784/12, CBOSA.
16. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie z dnia 26 listopada 2013 r., III SA/Lu 339/13, CBOSA.
17. Postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 6 września 2016 r., II SA/Wa 1115/16, CBOSA.
18. Wyrok Sądu Apelacyjnego w Gdańsku z dnia 4 kwietnia 2017 r., III AUa 1789/16.
19. Postanowienie Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 17 lipca 2017 r., II FZ 362/17, CBOSA.
20. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu z dnia 5 października 2017 r., II SA/Po 593/17, CBOSA.
21. Postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 13 listopada 2019 r., IV SA/Wr 339/19, CBOSA.
22. Postanowienie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 13 listopada 2019 r., IV SA/Wr 340/19, CBOSA.

# Stratyfikacja społeczna w edukacji

## 1. Wstęp

Stratyfikacja społeczna – profesjonalne określenie na istnienie poziomów społecznych<sup>2</sup> – to jedno z bardziej interesujących zagadnień w socjologii. Choć w tak zwanym społeczeństwie Zachodu<sup>3</sup>, w którym znajduje się nasz krąg kulturowy, oficjalny podział na poziomy społeczne nie występuje, nie sposób odrzucić tej kwestii wyłącznie ze względów formalnych. Stratyfikacja społeczna to cały zestaw kwestii ekonomicznych, kulturowych i społecznych, które kształtują naszą rzeczywistość. Dla jasności, zauważyć trzeba, że ze względu na brak zinstytucjonalizowanego podziału klasowego, niektórzy badacze podają w wątplenie samo jego istnienie<sup>4</sup>. Przyjmując jednak, że stratyfikacja społeczeństwa zachodniego przyjmuje postać systemu klasowego, wyjątkowo warte rozważenia staje się spojrzenie na ową stratyfikację w kontekście edukacji.

Stratyfikację społeczną określać można jako wieloaspektowe, uniwersalne zjawisko, powtarzane na przestrzeni pokoleń<sup>5</sup>. Oczywiście zaznaczyć trzeba, że sama stratyfikacja jest jedynie formą nazwania naturalnych procesów zachodzących w wyniku hierarchizacji społeczeństwa, a pojęcie „klasa”, wprowadzone przez Karola Marxa, jest jedynie określeniem

---

<sup>1</sup> Członkini Stowarzyszenia Umarłych Statutów, nauczycielka.

<sup>2</sup> P. Saunders, *Social Class and Stratification*, Taylor & Francis e-Library, Londyn 2001.

<sup>3</sup> Społeczeństwem zachodnim lub Zachodem w niniejszej pracy decyduję nazywać sumarycznie społeczeństwa USA, Kanady, krajów europejskich (z wyłączeniem Rosji) oraz Australii i Nowej Zelandii, zgodnie z standardem przyjmowanym w G. Ritzer, *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Singapur 2007.

<sup>4</sup> D.M. Eichar, *Occupation and Class Consciousness in America*, Nowy Jork 1989.

<sup>5</sup> G. Ritzer, *The Blackwell...*

pewnego podziału społeczeństwa<sup>6</sup>. We współczesnej terminologii popularnej termin „klasa społeczna” stosowany jest wymiennie z terminem „klasa socjoekonomiczna” i odnosi tym samym status społeczny do statusu ekonomicznego<sup>7</sup>. Aspekt ekonomiczny jest jednak tylko jedną z kilku wartości stanowiących o pozycji w społeczeństwie w całościowej perspektywie socjoekonomicznej i jest to raczej podstawa do rozwoju społeczno-kulturalnego<sup>8</sup>. Sam rozwój społeczno-kulturalny – lub raczej zmiany w tym zakresie – zyskują nazwę ruchliwości społecznej<sup>9</sup>.

Ruchliwość społeczna to przemieszczanie się osób, rodzin lub innych grup ludzi (związanych ze sobą) między poziomami społecznymi, zarówno w górę, jak i w dół<sup>10</sup>. Choć niewątpliwie dużą rolę w tym procesie odgrywają czynniki ekonomiczne, równie znaczące są normy obyczajowe, edukacja oraz kapitał kulturowy<sup>11</sup>.

Samo pojęcie kapitału kulturowego zostało utworzone przez Pierre’a Bourdieu w celu opisanego zestawu „aktywów” kulturowych, które wpływają na ruchliwość społeczną, a nie są bezpośrednio czynnikami ekonomicznymi. Francuski socjolog wyróżnił trzy formy kapitału kulturowego: ucieleśnioną, uprzedmiotowioną i zinstytucjonalizowaną<sup>12</sup>.

Ucieleśniony kapitał kulturowy to zestaw kompetencji, umiejętności i predyspozycji, które są przynależne danej osobie. Kumulowany na przestrzeni pokoleń, kapitał ucieleśniony objawia się m.in. jako znajo-

<sup>6</sup> R.J. Barry Jones, *Routledge Encyclopedia of International Political Economy*, Londyn 2001.

<sup>7</sup> M. Rubin i in., „I Am Working-Class”: *Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education Research*, „Educational Researcher” 2014, t. 43.

<sup>8</sup> R. Inglehart, Welzel C., *Modernization, Cultural Change and Democracy The Human Development Sequence*, Nowy Jork 2005.

<sup>9</sup> G. Ritzer, *The Blackwell...*

<sup>10</sup> J.J. Heckman, S. Mosso, *The Economics Of Human Development And Social Mobility*, „Annual Review of Economics”, 2014, vol. 6.

<sup>11</sup> OECD, *Economic Policy Reforms Going for Growth 2010*, Paryż 2010.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *The Forms of Capital [w:] Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J. Richardson, Greenwood 1986.



mość kultury oraz konwencji społecznych, w tym tak zwanych „dobrych manier”<sup>13</sup>. Jednym z najważniejszych aspektów kapitału ucieleśnionego jest poprawność językowa, akcent oraz wyrażenia gwarowe lub regionalne<sup>14</sup>. Jest to tym samym najtrudniejsza do odebrania forma kapitału kulturowego.

Upredmiotowany kapitał kulturowy dotyczy przedmiotów fizycznych, takich jak książki lub obrazy. By jednak stanowiły one element kapitału kulturowego jednostki, ta musi umieć je właściwie „konsumować”. Nie każda osoba posiadająca materialne dzieło sztuki będzie więc posiadała upredmiotowany kapitał kulturowy – aby tak było, posiadacz musi umieć interpretować dane dzieło w odpowiednim kontekście. W ten sposób kapitał upredmiotowany łączy się z tym ucieleśnionym<sup>15</sup>.

Zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy to natomiast określenie na formalne poświadczenie posiadanego kapitału kulturowego. Najczęściej są to uzyskane kwalifikacje lub wykształcenie kierunkowe. Powiedzieć można, że jest to kapitał ucieleśniony, potwierdzony w formalny sposób<sup>16</sup>. Formy kapitału kulturowego przenikają się więc nawzajem i składają w całość. Kapitał kulturowy oraz kapitał ekonomiczny tworzą natomiast wspólnie objętość kapitału, która definiuje stopień ruchliwości społecznej danej jednostki, tym samym umożliwiając zmianę poziomu społecznego<sup>17</sup>. Zakres posiadanego kapitału kulturowego jest więc jedną z cech definiujących nasz status społeczny i tym samym naszą klasę społeczną.

Chociaż można by uznać powyższe za nazbyt przydługi, pisany z perspektywy socjologicznej wstęp, zapoznanie się z pojęciami takimi, jak stratyfikacja społeczna lub kapitał kulturowy jest konieczne do podjęcia rozważań na temat roli edukacji w utrzymywaniu podziałów społecz-

---

<sup>13</sup> P. Bourdieu, *The Forms...*

<sup>14</sup> P. Bourdieu, J.C.Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londyn 1990.

<sup>15</sup> P. Bourdieu, *The Forms...*

<sup>16</sup> P. Bourdieu, *The Forms...*

<sup>17</sup> G. Ritzer, *The Blackwell...*

nych. Jedynym pojęciem, którego zabrakło w obszernej introdukcji do tego tekstu jest „ukryty program szkoły”.

## 2. Ukryty program szkoły

Ukryty program szkoły (*hidden curriculum*) to koncept, który odnosi się do wszystkich norm społecznych, zachowań oraz oczekiwań, które egzystują w szkołach, a nie są formalne. Niezależnie od nauczyciela, każda szkolna lekcja będzie posiadać w sobie treści ukryte<sup>18</sup>. Takimi treściami ukrytymi są na przykład przymus podnoszenia ręki przed zabranieniem głosu lub obowiązek pisania w zeszytach w kratkę na matematyce<sup>19</sup>. Nie są to kwestie naturalne dla dzieci wkraczających w rzeczywistość szkolną. Najczęściej można jednak określić, że bliższe są tak zwanym dzieciom „dobrze wychowanym” lub inaczej – cechującym się wyższym niż przeciętnie kapitałem kulturowym<sup>20</sup>. Jaką zależność można w związku z tym zaobserwować?

Uznaje się, że szkoły systemowe, publiczne i obowiązkowe odpowiedzialne są za wyrównywanie szans w społeczeństwie i właśnie to jest zazwyczaj główną regułą realizacji programu szkoły (w przypadku Polski – podstawy programowej lub programu nauczania)<sup>21</sup>. Wyrównywanie tak zwanych kompetencji kluczowych jest również jednym z zaleceń Rady Unii Europejskiej dla krajów członkowskich<sup>22</sup>. To niewątpliwie cel pozytywny i zapobiegający stratyfikacji społecznej; często podlega jednak niezamierzonej kontradycji poprzez ukryty program szkoły.

<sup>18</sup> M.A. Alsubaie, *Hidden Curriculum as One of Current Issues of Curriculum*, „Journal of Education and Practice” 2015, t. 6, wyd. 33, s. 125-128.

<sup>19</sup> W. Gofton, G. Regehr, *What We Don't Know We Are Teaching Unveiling the Hidden Curriculum*, „Clinical Orthopaedics And Related Research” 2006, t. 449.

<sup>20</sup> H. Giroux, D. Purpel, *The Hidden Curriculum and Moral Education, Deception or Discovery?*, Berkley 1983.

<sup>21</sup> C. Cornbleth, *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies” 1984, t. 16, s. 29-36.

<sup>22</sup> Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

Odbiór ukrytego programu szkoły zależny jest od kapitału kulturowego ucznia, ponieważ kapitał ucieleśniony pozwala na percepcję pewnych dóbr materialnych i niematerialnych, a wiedza takim dobrem jest<sup>23</sup>. Ze względu na brak formalizacji programu ukrytego i tym samym brak jego dostępności dla wszystkich uczniów, osoby o niższym kapitale kulturowym napotykają na wyższy próg wejścia do odpowiedniego, najbardziej akceptowanego stanu zachowań społecznych<sup>24</sup>. Różnorodne sytuacje społeczne określają miejsce uczniów w hierarchii społecznej, wpływają na ich postrzeganie siebie oraz potencjalne role społeczne w późniejszym życiu<sup>25</sup>. Sama stratyfikacja społeczna ma więc głęboki związek z naszym funkcjonowaniem w szkole.

Podczas gdy ukryty program szkoły jest zazwyczaj działaniem półświadomym czy też niecelowym, w szkole występuje wiele celowych działań określających aktualną (w tym rówieśniczą) sytuację społeczną, mającą przełożenie na dalsze życie uczniów.

### 3. Wychowanie, praca i pozycja społeczna

Popularnym tekstem w szkołach jest: „Ucz się, bo skończysz na kopaniu rowów”<sup>26</sup>. To niemal podręcznikowy przykład różnicowania osób pracujących na gorsze i lepsze. „Gorsi” mają być przede wszystkim pracujący fizycznie, a osobami lepszymi – pracownicy wysoce wyspecjalizowanych zawodów intelektualnych<sup>27</sup>. Oczywiście nie wolno podważać istotności kwalifikacji oraz samego kształcenia i samorozwoju, niemniej jednak

---

<sup>23</sup> H. Giroux, D. Purpel, *The Hidden...*

<sup>24</sup> H. Giroux, D. Purpel, *The Hidden...*

<sup>25</sup> T. Ito, K. Kubota, F. Ohtake, *Long-term Long-term Consequences of the Hidden Curriculum on Social Preferences*, „The Japanese Economic Review” 2020, t. 73, s. 269-297.

<sup>26</sup> Niepełnosprawni.pl, *Ucz się, do łopaty cię nie wezmą*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/870311> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>27</sup> C. Voces, M. Cainzos, *Overeducation as Status Inconsistency: Effects on Job Satisfaction, Subjective Well-Being and the Image of Social Stratification*, „Social Indicators Research” 2021, s. 979-1010.

znacząca dominacja zawodów skupiających się w zakresie pracy czysto intelektualnej jest nierównomierna w stosunku do postępu automatyzacji prostych usług oraz działań produkcyjnych<sup>28</sup>. Obecny rynek pracy jest przesycony osobami wysoko wykształconymi i odczuwa braki w zakresie pracowników wykonujących prace praktyczne oraz fizyczne<sup>29</sup>. Społeczne podejście do takich osób jest często negatywne, a młodzież czuje się zniechęcona do podejmowania nauki w szkołach branżowych, pomimo aktywnych działań edukacyjno-rządowych<sup>30</sup> w tym zakresie. Popularność tych placówek edukacyjnych spada, choć odnotowuje się już wzrost zainteresowania kształceniem w technikach jako szkołach dających największe możliwości w późniejszych etapach życia<sup>31</sup>. Jakie konsekwencje występują w wyniku takiego podejścia zarówno kadry pedagogicznej, jak i samej młodzieży szkolnej?

Jak już zdążyłam wspomnieć, na rynku pracy doświadczamy przede wszystkim wysokiej podaży pracowników intelektualnych oraz dużego popytu na pracowników fizycznych i „czysto usługowych”. Osoby po studiach często charakteryzują się bardzo określonymi umiejętnościami oraz wiedzą, co może być zarówno zaletą, jak i wadą, zależnie od aktualnej sytuacji na rynku pracy<sup>32</sup>. Pewną problematykę stanowi również niespójność narracji Unii Europejskiej, która kładzie akcent na edukację wyższą oraz polskiego rządu, stawiającego na edukację branżową (wynika to z różnego stopnia zaawansowania ekonomicznego

<sup>28</sup> J. Hawkswort, R. Berriman, S. Goel, *Will Robots Really Steal Our Jobs? An International Analysis of the Potential Long Term Impact of Automation*, <https://apo.org.au/node/133751> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>29</sup> J.L. Cleary, M.R. Kerrigan, M. Van Noy, *Towards a New Understanding of Labor Market Alignment [w:] Higher Education: Handbook of Theory and Research*, red. L.W. Perna, vol. 32, Nowy Jork 2017.

<sup>30</sup> Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Szkolnictwo branżowe*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/szkolnictwo-branzowe?page=2&size=10> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>31</sup> J. Kozielska, *Szkoła branżowa w opałach, rzecz o kondycji szkolnictwa zawodowego w kontekście wyborów edukacyjnych młodzieży*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, s. 105-119.

<sup>32</sup> I. Livanos, I. Nuñez, *Better Safe than Sorry? The Role of Stratification and Quality of Higher Education in the Labour Market Outcomes of Graduates across Europe*, „Economic and Industrial Democracy” 2014, t. 37, wyd. 2.

poszczególnych krajów członkowskich<sup>33</sup>, wobec czego trudno uspójnić narrację w tym zakresie). Na dodatek znacząco odmienna jest sytuacja migrantów na różnorodnych rynkach pracy oraz inny jest poziom przeniesienia produkcji do krajów azjatyckich w poszczególnych państwach<sup>34</sup>. Nastroje społeczne oraz funkcjonujące obecne podejście do systemu edukacji skutkują ostatecznie nadreprezentacją tak zwanych prac bezcelowych. Są to prace wykonywane ze sztucznie nadanym celem, takie jak często nadmiernie dzielone prace administracyjne<sup>35</sup>. W części krajów europejskich taki sposób zatrudnienia dotyczyć może nawet 40% miejsc pracy<sup>36</sup>. Skutkiem kultywacji tego modelu jest, ponownie, bolesne rozgraniczenie społeczne budowane na kanwie wykonywania takiego, a nie innego zawodu<sup>37</sup>.

#### 4. Stratyfikacja społeczna a edukacja alternatywna

Powróćmy jednak do tematu działania systemu edukacji jako narzędzia stratyfikacji społeczeństwa. Wskazać trzeba, że nie tylko działania mające miejsce w szkole mają wpływ na to zjawisko, ale znacząca jest również ogólna sytuacja panująca w systemie edukacji. Negatywnie postrzegana edukacja w modelu pruskim prowadzi do powstawania oraz popularyzacji innych form nauczania. Rozwój oraz różnorodność kształcenia są niewątpliwie pozytywne, pewnym problemem jest jednak

---

<sup>33</sup> K. Kuczniak, *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie talentami* [w:] *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców. Tom III*, red. E. Gruszewska, M. Roszkowska, Białystok 2019.

<sup>34</sup> H. Khan, O.K.M.R. Bashar, *Does Globalization Create a 'Level Playing Field' through Outsourcing and Brain Drain in the Global Economy?*, „The Journal of Developing Areas” 2016, t. 50, s. 191-207.

<sup>35</sup> D. Graeber, *Bullshit Jobs: A Theory*, Nowy Jork 2018.

<sup>36</sup> N. Heller, *The Bullshit-Job Boom*, <https://www.newyorker.com/books/under-review/the-bullshit-job-boom> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>37</sup> K. Jarosz, *Piekarzu, czy wiesz, że... nadchodzący nowy rok szkolny to kolejny bez klas piekarskich i cukierniczych? Dlaczego młodzież nadal nie wybiera szkoły branżowej? Czy zmiana nazwy z zawodówki na branżową, która miała odczarować pojęcie szkoły „dla słabszych” nic nie dała?*, „Przegląd Piekarski i Cukierniczy” 2019, t. 67, wyd. 8.

zależność ich dostępności dla ucznia od jego kapitału ekonomicznego oraz kulturowego.

W okresie postpandemicznym odnotowano skokowy wzrost zainteresowania edukacją domową<sup>38</sup>, szkolnictwem alternatywnym oraz szkolnictwem niepublicznym<sup>39</sup>. Na popularności zyskały również korepetycje oraz prywatne kursy i lekcje, a wysoki i coraz wyższy popyt na nie powoduje oczywiście wzrost cen, korelujący również z inflacją<sup>40</sup>. Wyjątkowo istotne jest związanie tych zjawisk z ekonomią. Dostęp do korepetycji jest silnie uzależniony od stanu domowego budżetu oraz zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci. Rodziny bardziej majątne mają możliwość przeznaczania większych środków na rozszerzanie wiedzy i umiejętności, a tym samym zwiększania szans w trakcie roku szkolnego oraz na egzaminach zewnętrznych<sup>41</sup>. To jakże logiczne stwierdzenie dotyczy również szkół niepublicznych, określanych również jako prywatne. Zjawisko to określa się ukrytą prywatyzacją edukacji<sup>42</sup>, czyli sytuacją, w której edukacja systemowa wciąż działa, jednak jest ona niesatysfakcjonująca dla wielu rodziców i prowadzi do rozwoju popularności szkół niepublicznych, uznawanych za lepsze<sup>43</sup>. Jednocześnie wzrost atrakcyjności edukacji niepublicznej w pewien sposób koreluje ze

<sup>38</sup> K. Nowakowska, *Z polskiej szkoły ratuj się kto może. Takiego odpływu uczniów ze szkół publicznych jeszcze nie było*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8301454,liczba-uczniow-edukacja-domowa-szkola-publiczna.html> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>39</sup> P. Ciszak, *Prywatne szkoły obłożone jak nigdy. „Po reformach Zalewskiej liczba chętnych wyraźnie wzrosła”*, <https://www.money.pl/gospodarka/prywatne-szkoly-oblozone-jak-nigdy-po-reformach-zalewskiej-liczba-chetnych-wyraznie-wzrosla-6693399827196768a.html> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>40</sup> I. Sudak, *W tym roku szkolnym korepetycje są drogie jak diabli. A online jest jeszcze drożej niż stacjonarnie! Jak to możliwe? I które przedmioty są najdroższe?*, <https://subiektywnieofinansach.pl/korepetycje-drogie-jak-diabli-a-online-jest-jeszcze-drozej/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>41</sup> K. Bagiński, *Na korepetycje wydajemy majątek. Ceny znowu poszły w górę. „Wszyscy podbijają stawki”*, <https://www.money.pl/gospodarka/na-korepetycje-wydajemy-miliardy-ceny-znowu-poszly-w-gore-6680289297713984a.html> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>42</sup> P. Marczewski, *Ukryta prywatyzacja w polskiej edukacji*, <https://www.batory.org.pl/publikacja/ukryta-prywatyzacja-w-polskiej-edukacji/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>43</sup> K. Nowakowska, *Z polskiej...*

wzrostem popularności edukacji alternatywnej, która znacznie częściej pojawia się właśnie w tego typu szkołach<sup>44</sup>. Często pomijany jest jednak fakt, że to nie tylko kwestie ekonomiczne prowadzą do rozwarstwienia w zakresie edukacji.

Jak wskazują badania, obecnie odnotowuje się znaczny wzrost zainteresowania oraz korzystania z edukacji domowej. Przyczyną takiej sytuacji są zarówno ułatwione rozwiązania prawne<sup>45</sup>, jak i zwiększanie się świadomości rodziców i opiekunów<sup>46</sup>. Edukacja domowa uznawana jest za bardziej efektywną oraz sprzyjającą rozwijaniu indywidualnych zainteresowań<sup>47</sup>. Konieczny jednak do pełnego wykorzystania możliwości edukacji domowej jest wysoki poziom kapitału kulturowego w rodzinie. Argumentacja wobec negatywnych stron edukacji domowej dotyczy najczęściej kwestii socjalnych oraz kulturowych (w trakcie edukacji domowej nie obowiązują zaliczenia z techniki, plastyki oraz muzyki)<sup>48</sup>. Są to w pewien sposób uzasadnione kwestie. Uczeń ma ograniczony kontakt z rówieśnikami i zmniejszona jest jego ekspozycja na pracę w grupach, konflikty oraz problemy innych<sup>49</sup>. W zakresie nauczania wielu uczniów wykazuje się brakami w edukacji artystycznej i praktycznej, często uznawanych za zbędne, również w edukacji systemowej<sup>50</sup> – ekspozycja

<sup>44</sup> A. Radziejowska, *Co to jest edukacja alternatywna i skąd się bierze jej rosnąca popularność?*, <https://witrynawiejska.org.pl/2021/09/30/co-to-jest-edukacja-alternatywna-i-skad-sie-bierze-jej-rosnaca-popularnosc/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>45</sup> Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, *Uzyskaj zgodę na edukację domową*, <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>46</sup> Ordo Iuris, *Ordo Iuris wzywa Ministerstwo Edukacji do pilnego podniesienia subwencji oświatowej na edukację domową*, <https://ordoiuris.pl/edukacja/ordo-iuris-wzywaministerstwo-edukacji-do-pilnego-podniesienia-subwencji-oswiatowej-na> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>47</sup> A.A. Jurczak, *Edukacja domowa – nowy czy stary styl kształcenia?*, „Rocznik komisji nauk pedagogicznych” 2017, t. 70, s. 190-201.

<sup>48</sup> B.D. Ray, *Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts*, <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>49</sup> R. Królikiewicz, *Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji maturzysty*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, wyd. 3.

<sup>50</sup> D. Hamlin, *Do Homeschooled Students Lack Opportunities to Acquire Cultural Capital? Evidence from a Nationally Representative Survey of American Households*, „Peabody Journal of Education” 2019, t. 94, wyd. 3, s. 312-327.



na sztukę wpływa jednak znacząco na zwiększanie się kapitału kulturowego ucieleśnionego<sup>51</sup>. Korelacja wpływu edukacji domowej na te kwestie nie jest jednak bezpośrednia.

Wskazuje się, że uczeń objęty nauczaniem domowym ma zwiększone szanse rozwijania własnych zainteresowań, w tym artystycznych<sup>52</sup>. Możliwe jest również położenie większego nacisku na uprawianie sportu oraz zaangażowanie społeczne, w tym wolontariat<sup>53</sup>. Obecnie bowiem wychowanie fizyczne w szkołach jest postrzegane negatywnie, co przekłada się na brak pozytywnego wpływu tych zajęć na formowanie się prawidłowych postaw u uczniów<sup>54</sup>. Istnieją również liczne opinie, że nauczyciele wychowania fizycznego nie są kompetentni, a nawet mogą doprowadzać do kontuzji lub złych przyzwyczajaje<sup>55</sup> uczniów aktywnych sportowo poza szkołą. Z doświadczeń wielu osób wynika, że sama podstawa programowa nie jest odpowiednio realizowana, a na lekcjach dominują sporty grupowe o niskim zaangażowaniu nauczyciela<sup>56</sup>. Podobna sytuacja występuje w przypadku edukacji artystycznej<sup>57</sup>. Jest ona zaniedbywana wśród młodszych uczniów, a wśród starszych pomijane są aspekty związane z obcowaniem z kulturą na rzecz oceniania umiejętności czysto praktycznych<sup>58</sup>. Bardzo często nauczyciele

<sup>51</sup> A. Robb, D. Jindal-Snape, S. Levy, *Art in My World: Exploring the Visual Art Experiences in the Everyday Lives of Young Children and Their Impact of Cultural Capital*, „Children & Society” 2020, t. 35, wyd. 1.

<sup>52</sup> Fundacja Edukacji Domowej, *Wady i zalety edukacji domowej*, <https://domowa.edu.pl/wady-i-zalety-edukacji-domowej/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>53</sup> Robb, D. Jindal-Snape, S. Levy, *Art in My World...*

<sup>54</sup> J. Urniaz, M. Jurgielewicz-Urniaz, *Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2015, t. 14, wyd. 2, s. 13-26.

<sup>55</sup> A. Radwan, *Ofiary systemu, czyli jak nauczyciele stali się nierobami bez autorytetu*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1088872,patologie-zawodu-nauczyciela.html> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>56</sup> D. Hałaburda, *Wychowanie fizyczne w szkole – stan i perspektywy*, „Repozytorium CeON” 2019.

<sup>57</sup> M. Sieńczewska, D. Sobierańska, M. Radwańska, *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*, Warszawa 2012.

<sup>58</sup> K. Król, *Edukacja artystyczna jako nauka krytycznego myślenia*, <https://kulturaupodstaw.pl/edukacja-artystyczna-jako-nauka-krytycznego-myshlenia/> (dostęp: 02.08.2022).



skupiają się na wykonywaniu prac, a nie na motywowaniu uczniów czy budowaniu ich zaangażowania, co często powoduje sprzeciw<sup>59</sup> rodziców mniej uzdolnionych plastycznie, lecz zaangażowanych uczniów<sup>60</sup>. Jest to również pewnego rodzaju motywacja dla opiekunów – uważa się, że edukacja domowa może budować większy potencjał i kapitał kulturowy niż edukacja systemowa<sup>61</sup>. Punktem wyjściowym jest tutaj jednak kapitał kulturowy oraz ogólna sytuacja rodzinna.

Wiele osób podchodzi sceptycznie do edukacji domowej wskazując również na brak potencjalnej motywacji do nauki<sup>62</sup>. Skupiają się oni jednak (błędnie) na motywacji zewnętrznej (w postaci ocen) zamiast na motywacji wewnętrznej i naturalnej chęci uczenia się człowieka<sup>63</sup>. Jest to w pewnym stopniu kwestia zaufania do swoich podopiecznych<sup>64</sup>. Zaufanie nie rozwiązuje jednak innego problemu: zapewnienia opieki. W przypadku młodszych uczniów, konieczna jest obecność w domu dorosłego, na co nieliczni rodzice mogą sobie na to pozwolić<sup>65</sup>. Zwiększona dostępność pracy zdalnej lub hybrydowej może oczywiście ułatwić sytuację, jednak nie jest idealnym rozwiązaniem<sup>66</sup>. Praca rodzica ma również w dużym stopniu wpływ na powodzenie oraz ostateczne efekty

---

<sup>59</sup> Gość w Juniorowie, *Jak edukacja plastyczna zabija kreatywność dzieci*, <https://www.juniorowo.pl/jak-edukacja-plastyczna-zabija-kreatywnosc-dzieci/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>60</sup> Podstawa Programowa, *Szkoła Podstawowa IV-VII; Plastyka*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Plastyka/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>61</sup> Księgarnie językowe Bookland, *Edukacja domowa – wady i zalety nauki w domu*, <https://bookland.com.pl/Blog/post/edukacja-domowa-wady-i-zalety-nauki-w-domu/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>62</sup> M. Dzieciatko, *10 strategii motywacyjnych przydatnych w Edukacji Domowej*, <http://edukacjadomowa.pl/10-strategii-motywacyjnych/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>63</sup> Księgarnie językowe Bookland, *Edukacja domowa...*, (dostęp: 02.08.2022).

<sup>64</sup> M. Konczal, *Edukacja domowa zyskuje popularność. Rodzice zdradzają, w czym tkwi jej fenomen. Jak wygląda nauka w domu i co może dać dzieciom*, <https://strefaedukacji.pl/edukacja-domowa-zyskuje-popularnosc-rodzice-zdradzaja-w-czym-tkwi-jej-fenomen-jak-wyglada-nauka-w-domu-i-co-moze-dac-dzieciom/ar/c5-15926815/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>65</sup> K. Pukowska, *Edukacja domowa – co i jak?*, <https://dziecisawazne.pl/edukacja-domowa-co-i-jak/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>66</sup> A. Kwiatkowska, *Dlaczego praca zdalna podczas opieki nad dzieckiem może pozbawić zasilku opiekuńczego?*, <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1496677,poradnia->

edukacji domowej. Rodzic zapracowany i zmęczony będzie mniej czasu spędzał z dzieckiem, zarówno na nauce, jak i innych aktywnościach<sup>67</sup>. Wyższy kapitał kulturowy rodziców koreluje z jakością czasu spędzanego z dziećmi i zaangażowaniem rodziców, co ponownie stawia w trudniejszej sytuacji rodziny o niższym kapitale kulturowym<sup>68</sup>. Złożoność tych czynników sprawia, że edukacja domowa<sup>69</sup> oraz alternatywne i niepubliczne metody kształcenia nie są równomiernie dostępne dla wszystkich<sup>70</sup>. Wiele osób jest niejako „skazanych” na edukację systemową.

## 5. Tworzenie narracji społecznej związanej ze stratyfikacją

Edukacja systemowa sama w sobie nie może również być określana wyłącznie negatywnie lub pozytywnie. Sprzyja ona wyrównywaniu szans<sup>71</sup>, szerokiej i bezpłatnej dostępności kształcenia oraz zmniejszaniu stratyfikacji społecznej<sup>72</sup>. Z drugiej jednak strony, intensywne (zamierzone i niezamierzone) działania wpływające na stratyfikację mogą mieć różnorodny wpływ, zależny od samego ucznia. Uczniowie o niższym kapitale społecznym i gorszym postrzeganiu socjalnym w grupie rówieśniczej mają znacznie większą szansę na negatywne zachowania ze strony innych

---

ubezpieczeniowa-praca-zdalna-opieka-nad-dzieckiem-zasilek.html/ (dostęp: 02.08.2022).

<sup>67</sup> University of Birmingham, *Home Schooling Concerns Rooted in Class and Ethnicity*, *Say Researchers*, <https://www.birmingham.ac.uk/news/latest/2018/05/home-schooling-concerns-rooted-in-class-and-ethnicity.aspx/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>68</sup> S. Tang, *Social Capital and Determinants of Immigrant Family Educational Involvement*, „The Journal of Educational Research” 2015, vol. 108.

<sup>69</sup> A. Janda, *Czy edukacja domowa jest dla każdego?*, <https://tygrysiaki.pl/czy-edukacja-domowa-jest-dla-kazdego/> (dostęp: 02.08.2022).

<sup>70</sup> K. Bagiński, *Na korepetycje...*, (dostęp: 02.08.2022).

<sup>71</sup> B. van Pinxteren, M. Emirhafizoivić, I. Dailidienė, A. Figurek, R. Hălbac-Cotoară-Zamfir, M. Mętrak, *Education for Resilience: How a Combination of Systemic and Bottom-Up Changes in Educational Services Can Empower Dryland Communities in Africa and Central Asia*, „Journal of Asian and African Studies” 2020, t. 56, wyd. 1.

<sup>72</sup> University of Birmingham, *Home Schooling...*, (dostęp: 02.08.2022).

skierowane w ich kierunku<sup>73</sup>. Dotyczyć to będzie przede wszystkim grup mniejszościowych lub ogółem społecznie dyskryminowanych z różnych powodów (religijnych, tożsamościowych, rasowych)<sup>74</sup>. Wszyscy ci uczniowie będą również częściej doświadczać przemocy symbolicznej<sup>75</sup>.

Przemoc symboliczna, określana również władzą miękką, jest jednym z najważniejszych elementów budowania oraz utrzymywania aktualnej stratyfikacji społecznej<sup>76</sup>. Koncept przemocy symbolicznej określa sytuację, w której działania grupy uprzywilejowanych osób utrzymują pewne warunki społeczne i kulturowe im korzystne<sup>77</sup>. Nie używają one jednak aktywnego, czynnego przymusu, ale stosują pewnego rodzaju narrację. Narracja ta utrzymuje większość społeczeństwa w przekonaniu, że obecny (lub najbardziej pożądaný) porządek funkcjonowania jest dla nich pożyteczny i korzystny, nawet jeśli nie jest to prawdą<sup>78</sup>. Budowana jest świadomość i koncept „my i oni”, gdzie „oni” są postrzegani jako lepsi od większości, oczywiście w różnorodny sposób. Bardzo charakterystyczne jest działanie niektórych grup społecznych prowadzące do dystynkcji kulturalnych i nacisku na istnienie tak zwanej kultury wyższej, ekskluzywnej i niedostępnej dla przeciętnego „zjadacza chleba”<sup>79</sup>. Przed drugą połową XX wieku rozdział ten opierał się głównie na różnicach ekonomicznych. Znany dzisiaj szeroki dostęp do kultury i rozrywki spowodował przesuw-

<sup>73</sup> R. Thomas, *Identifying Your Skin Is too Dark as a Put-Down: Enacting Whiteness as Hidden Curriculum through a Bullying Prevention Programme*, „Curriculum Inquiry” 2019, t. 49, wyd. 5, s. 573-592.

<sup>74</sup> J.A. Coles, *Black Lives, Too, Matter in Schools: An Exploration of Symbolic Violence Against Black Youth in America's Schools*, „UERPA Education Research & Policy Annuals” 2016, t. 4, wyd. 2.

<sup>75</sup> R. Kamasak, M. Ozbilgin, D. Atay, *The Cultural Impact of Hidden Curriculum on Language Learners: A Review and Some Implications for Curriculum Design [w:] Beyond Language Learning Instruction: Transformative Supports for Emergent Bilinguals and Educators*, A. Slapac, S.A. Coppersmith, St. Louis 2019.

<sup>76</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction...*

<sup>77</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction...*

<sup>78</sup> J.E. Goodman, *Bourdieu in Algeria: Colonial Politics, Ethnographic Practices, Theoretical Developments*, Sabon 2009.

<sup>79</sup> K.M. Maj, *Z pamiętnika klasistowskiej noblistki | Dla każdego coś przykrego #31*, <https://www.youtube.com/watch?v=WpZb8dSzyVY> (dostęp: 02.08.2022).

nięcie tego rozdziału na kwestie kulturowe<sup>80</sup>. Utrzymuje się, że konkretne dzieła, przedmioty lub wydarzenia zarezerwowane są dla wyrafinowanej, uprzywilejowanej społecznie grupy<sup>81</sup>. Poza ogólnym formowaniem się takiej narracji społecznej, znaczącą rolę w kształtowaniu społeczeństwa oraz praktykowaniu przemocy symbolicznej odgrywa szkoła. Określanie pewnych elementów kultury jako lepszych tworzy niepotrzebny konflikt społeczny. Osoby, które nie uważają tych elementów za bardziej istotne kulturowo, uznawane są za gorszych odbiorców szeroko pojętej kultury i sztuki<sup>82</sup>. Jak zaobserwował już lata temu W. Gombrowicz, szkoła rozpowszechnia myślenie jakoby „Słowacki wielkim poetą był”<sup>83</sup>. Jest to rzecz jasna zaledwie przykład programowego, z góry założonego myślenia dominującego w kształceniu w systemie pruskim<sup>84</sup>. Nie sam system bezosobowy jest jednak odpowiedzialny za kulturowy podział społeczeństwa. Przemoc symboliczna, choć nieświadomie, uprawiana jest przez wiele osób bezpośrednio odpowiedzialnych za kształcenie<sup>85</sup>. Osoby te są pewnego rodzaju ofiarami tej samej przemocy występującej w ogóle w społeczeństwie. Przekazują ją więc dalej w swoich postawach oraz nauczaniu<sup>86</sup>. Negatywny stosunek nauczycieli do kultury popularnej lub „niskiej” skutkuje poczuciem oddzielenia ucznia od tak zwanej lepszej części społeczeństwa<sup>87</sup>. Następuje obniżenie samooceny oraz poczucia własnej kompetencji wśród uczniów<sup>88</sup>, co przekłada się na dalsze etapy ich życia.

<sup>80</sup> G. Cattani, S. Ferriani, P. Allison Insiders, *Outsiders and the Struggle for Consecration in Cultural Fields: A Core-Periphery Perspective*, „American Sociological Review” 2014, t. 79, wyd. 2.

<sup>81</sup> K.M. Maj, *Z pamiętnika...*

<sup>82</sup> L. Foreman-Wernet, *Reflections on Elitism: What Arts Organizations Communicate About Themselves*, „The Journal of Arts Management, Law, and Society” 2017, t. 47, s. 274-289.

<sup>83</sup> W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Warszawa 1937.

<sup>84</sup> A.S. Paglayan, *Education or Indoctrination? The Violent Origins of Public School Systems in an Era of State-Building*, „American Political Science Review” 2022, t. 116, wyd. 4, s. 1242-1257.

<sup>85</sup> M.M. Jæger, R. Breen, *A Dynamic Model of Cultural Reproduction*, „American Journal of Sociology” 2016, t. 121, wyd. 4.

<sup>86</sup> A.S. Paglayan, *Education or...*

<sup>87</sup> M. Rubin i in., *“I Am Working-Class”...*

<sup>88</sup> X. Huang, M. Liu, K. Shiomi, *An Analysis Of The Relationships between Teacher Efficacy, Teacher Self-Esteem and Orientations to Seeking Help*, „Social Behavior and Personality: An International Journal” 2007, t. 35, wyd. 5, s. 707-716.

## 6. Zakończenie

Nie możemy się jednocześnie upierać, że odpowiedzialnością za pogłębianie kulturowej stratyfikacji należy obciążać wyłącznie system edukacji i nauczycieli. Uczniowie są w pewnym stopniu uformowani kulturowo, kiedy wchodzi w system szkolny – przy czym uczniowie rodziców pracujących fizycznie oraz pochodzących z różnych mniejszości są znacznie bardziej narażeni na takie zjawiska, jak stratyfikacja kulturowa<sup>89</sup>. Oczywiście powracamy w tym momencie do systemowych idei wyrównywania szans uczniów o różnych umiejętnościach i pochodzeniu<sup>90</sup>. Znaczący ciężar tego działania spoczywa już konkretnie na nauczycielach. Ich personalne podejście do tych kwestii, świadomość praktykowania ukrytego programu szkoły oraz własne doświadczenia kulturowe silnie wpływają na taki stan rzeczy. Dodajmy do tego również problem ogólnych nastrojów społecznych, konfliktów kulturowych oraz przemocy symbolicznej, także nieświadomej. Osoby uznawane przez niektórych za autorytety mogą aktywnie przyczyniać się do kultywowania stratyfikacji kulturowej – poprzez swoje wypowiedzi, oceny oraz komentarze dotyczące konkretnych elementów kultury<sup>91</sup>.

Poruszanie się pomiędzy tymi wszystkimi kwestiami jest wyjątkowo trudne nawet dla świadomych nauczycieli o wysokim kapitale kulturowym. Rzadko poruszane kwestie ukrytego programu szkoły oraz ogólny brak znajomości idei kapitału społecznego czy przemocy symbolicznej również utrudniają procesy zmniejszania szkolnej stratyfikacji<sup>92</sup>. Należy również zapytać, jak duży jest ten problem i czy aby na pewno nie służy ukryciu głębszych problemów edukacji systemowej, jak np. konstrukcji podstawy programowej. Niemożliwe jest jednak obiektywnie odrzucenie kwestii stratyfikacji społecznej jako ważnego czynnika kształtującego

---

<sup>89</sup> D. Small, *The Hidden Curriculum in Public Schools and its Disadvantage to Minority Students*, „International Forum of Teaching and Studies” 2020, t. 16, wyd. 1, s. 16-23.

<sup>90</sup> C. Cornbleth, *Beyond...*

<sup>91</sup> D. Chętkowski, *Kim są idioci, o których mówi Olga Tokarczuk? Pisz polonista*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2174581,1,kim-sa-idioci-o-ktorych-mowi-olga-tokarczuk-pisze-polonista.read> (dostęp: 02.08.2022)

<sup>92</sup> D. Small, *The Hidden...*

obecne i przyszłe społeczeństwo<sup>93</sup>. To niewątpliwie wart dyskusji temat, który powinien częściej pojawiać się w środowiskach nauczycielskich oraz towarzyszyć pojawiającym się ideom reformy edukacji.

## Bibliografia

1. Alsubaie M.A., *Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum*, „Journal of Education and Practice” 2015, t. 6, wyd. 33, s. 125-128.
2. Barry Jones R.J., *Routledge Encyclopedia of International Political Economy*, Londyn 2001.
3. Bourdieu P., *The Forms of Capital [w:] Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J. Richardson, Greenwood 1986.
4. Bourdieu P., Passeron J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londyn 1990.
5. Cattani S., Ferriani P., *Outsiders and the Struggle for Consecration in Cultural Fields: A Core-Periphery Perspective*, „American Sociological Review” 2014, t. 79, wyd. 2.
6. Cleary J.L., Kerrigan M.R., Van Noy M., *Towards a New Understanding of Labor Market Alignment [w:] Higher Education: Handbook of Theory and Research*, red. L.W. Perna, Nowy Jork 2017.
7. Coles J.A., *Black Lives, Too, Matter in Schools: An Exploration of Symbolic Violence Against Black Youth in America's Schools*, „UERPA Education Research & Policy Annuals” 2016, t. 4, wyd. 2.
8. Cornbleth C., *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies” 1984, t. 16, wyd. 1, s. 29-36.
9. Dimaggio P., *Social Stratification, Life-Style, Social Cognition, and Social Participation [w:] Social Stratification*, Routledge, red. D.B. Grusky, Nowy Jork 2001.
10. Foreman-Wernet L., *Reflections on Elitism: What Arts Organizations Communicate About Themselves*, „The Journal of Arts Management, Law, and Society”, 2017, t. 47, s. 274-289.
11. Giroux, H.A., Purpel D., *The Hidden Curriculum and Moral Education, Deception or Discovery?*, Berkley 1983.

---

<sup>93</sup> D. Small, *The Hidden...*

12. Gofton W., Regehr G., *What We Don't Know We Are Teaching Unveiling the Hidden Curriculum*, „Clinical Orthopaedics And Related Research” 2006, t. 449.
13. Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Warszawa 1937.
14. Goodman J.E., *Bourdieu in Algeria: Colonial Politics, Ethnographic Practices, Theoretical Developments*, Sabon 2009.
15. Graeber D., *Bullshit Jobs: A Theory*, Nowy Jork 2018.
16. Eichar D.M., *Occupation and Class Consciousness in America*, Nowy Jork 1989.
17. Hałaburda E., *Wychowanie fizyczne w szkole – stan i perspektywy*, „Repozytorium CeON” 2019.
18. Hamlin D., *Do Homeschooled Students Lack Opportunities to Acquire Cultural Capital? Evidence from a Nationally Representative Survey of American Households*, „Peabody Journal of Education” 2019, t. 94, wyd. 3, s. 312-327.
19. Heckman J.J., Mosso S., *The Economics of Human Development and Social Mobility*, „Annual Review of Economics” 2014, vol. 6.
20. Huang Liu M., Shiomi K., *An Analysis of the Relationships Between Teacher Efficacy, Teacher Self-Esteem and Orientations to Seeking Help*, „Social Behavior and Personality: An International Journal” 2007, t. 35, wyd. 5, s. 707-716.
21. Inglehart R., Welzel C., *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*, Nowy Jork 2005.
22. Ito T., Kubota K., Ohtake F., *Long-term Consequences of the Hidden Curriculum on Social Preferences*, „The Japanese Economic Review”, 2020, t. 73, s. 269-297.
23. Jarosz K., *Piekarzu, czy wiesz, że... nadchodzący nowy rok szkolny to kolejny bez klas piekarskich i cukierniczych? Dlaczego młodzież nadal nie wybiera szkoły branżowej? Czy zmiana nazwy z zawodówki na branżową, która miała odczarować pojęcie szkoły „dla słabszych”, nic nie dała?*, „Przegląd Piekarski i Cukierniczy” 2019, t. 67, wyd. 8.
24. Jæger M.M., Breen R., *A Dynamic Model of Cultural Reproduction*, „American Journal of Sociology” 2016, t. 121, wyd. 4.
25. Jurczak A.A., *Edukacja domowa – nowy czy stary styl kształcenia?*, „Rocznik komisji nauk pedagogicznych” 2017, t. 70, s. 190-201.
26. Kamasak R., Ozbilgin M., Atay D., *The Cultural Impact of Hidden Curriculum on Language Learners: A Review and Some Implications for Curriculum Design [w:] Beyond Language Learning Instruction: Transformative Supports for Emergent Bilinguals and Educators*, red. Slapac A., Coppersmith S.A., St. Louis 2019.



27. Khan H., Bashar O.K.M.R., *Does Globalization Create a 'Level Playing Field' through Outsourcing and Brain Drain in the Global Economy?*, „The Journal of Developing Areas” 2016, t. 50, wyd. 6, s. 191-207.
28. Kozielska J., *Szkoła branżowa w opałach, rzecz o kondycji szkolnictwa zawodowego w kontekście wyborów edukacyjnych młodzieży*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2019. s 105-119.
29. Królikiewicz R., *Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji maturzysty*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, wyd. 3.
30. Kuczniak K., *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie talentami* [w:] *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców. Tom III*, red. E. Gruszewska, M. Roszkowska, Białystok 2019.
31. Livanos I., Nuñez I., *Better Safe than Sorry? The Role of Stratification and Quality of Higher Education in the Labour Market Outcomes of Graduates across Europe*, „Economic and Industrial Democracy” 2014, t. 37, wyd. 2.
32. OECD, *Economic Policy Reforms Going for Growth 2010*, Paryż 2010.
33. Paglayan A.S., *Education or Indoctrination? The Violent Origins of Public School Systems in an Era of State-Building*, „American Political Science Review” 2022, t. 116, wyd. 4, s. 1242-1257.
34. Ritzer G., *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Singapur 2007.
35. Robb D., Jindal-Snape S. Levy, *Art in My World: Exploring the Visual Art Experiences in the Everyday Lives of Young Children and their Impact on Cultural Capital*, „Children & Society”, 2020, t. 35, wyd. 1.
36. Rubin M. i in., *“I Am Working-Class”: Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education Research*, „Educational Researcher” 2014, t. 43, wyd. 4.
37. Saunders P., *Social Class and Stratification*, Taylor & Francis e-Library 2001.
38. Sińczewska M., Sobierańska D., Radwańska M., *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*, Warszawa 2012.
39. Small D., *The Hidden Curriculum in Public Schools and its Disadvantage to Minority Students*, „International Forum of Teaching and Studies” 2020, t. 16, wyd. 1, s. 16-23.
40. Tang S., *Social Capital and Determinants of Immigrant Family Educational Involvement*, „The Journal of Educational Research” 2015, vol. 108.



41. Thomas R., *Identifying your Skin is too Dark as a Put-Down: Enacting Whiteness as Hidden Curriculum through a Bullying Prevention Programme*, „Curriculum Inquiry” 2019, t. 49, wyd. 5, s. 573-592.
42. Urniaz J., Jurgielewicz-Urniaz M., *Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2015, t. 14, wyd. 2, s. 13-26.
43. van Pinxteren M., Emirhafizoivić I., Dailidiené A., Figurek R., Hălbac-Cotoară-Zamfir M., *Education for Resilience: How a Combination of Systemic and Bottom-Up Changes in Educational Services Can Empower Dryland Communities in Africa and Central Asia*, „Journal of Asian and African Studies” 2020, t. 56, wyd. 1.
44. Voces C., Cainzos M., *Overeducation as Status Inconsistency: Effects on Job Satisfaction, Subjective Well-Being and the Image of Social Stratification*, „Social Indicators Research” 2021, t. 153, wyd. 3, s. 979-1010.
45. Zalecenie Rady Unii Europejskiej dla krajów członkowskich z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

## Strony internetowe

1. Bagiński K., *Na korepetycje wydajemy majątek. Ceny znowu poszły w górę. „Wszyscy podbijają stawki”*, <https://www.money.pl/gospodarka/na-korepetycje-wydajemy-miliardy-ceny-znowu-poszly-w-gore-6680289297713984a.html> (dostęp: 02.08.2022).
2. Cizak P., *Prywatne szkoły obłożone jak nigdy. „Po reformach Zalewskiej liczba chętnych wyraźnie wzrosła”*, <https://www.money.pl/gospodarka/privatne-szkoly-oblozone-jak-nigdy-po-reformach-zalewskiej-liczba-chetnych-wyraznie-wzrosla-6693399827196768a.html> (dostęp: 02.08.2022).
3. Chętkowski D., *Kim są idioci, o których mówi Olga Tokarczuk? Pisze polonista*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2174581,1,kim-sa-idioci-o-ktorych-mowi-olga-tokarczuk-pisze-polonista.read> (dostęp: 02.08.2022).

4. Dzieciątko M., *10 strategii motywacyjnych przydatnych w Edukacji Domowej*, <http://edukacjadomowa.pl/10-strategii-motywacyjnych/> (dostęp: 02.08.2022).
5. Fundacja Edukacji Domowej, *Wady i zalety edukacji domowej*, <https://domowa.edu.pl/wady-i-zalety-edukacji-domowej/> (dostęp: 02.08.2022).
6. Gość w Juniorowie, *Jak edukacja plastyczna zabija kreatywność dzieci*, <https://www.juniorowo.pl/jak-edukacja-plastyczna-zabija-kreatywnosc-dzieci/> (dostęp: 02.08.2022).
7. Hawkswort R., Berriman S., *Will Robots Really Steal our Jobs? An International Analysis of the Potential Long Term Impact of Automation*, <https://apo.org.au/node/133751> (dostęp: 02.08.2022).
8. Heller N., *The Bullshit-Job Boom*, <https://www.newyorker.com/books/under-review/the-bullshit-job-boom> (dostęp: 02.08.2022).
9. Janda A., *Czy edukacja domowa jest dla każdego?*, <https://tygrysiaki.pl/czy-edukacja-domowa-jest-dla-kazdego/> (dostęp: 02.08.2022).
10. Konczal M., *Edukacja domowa zyskuje popularność. Rodzice zdradzają, w czym tkwi jej fenomen. Jak wygląda nauka w domu i co może dać dzieciom*, <https://strefaedukacji.pl/edukacja-domowa-zyskuje-popularnosc-rodzice-zdradzaja-w-czym-tkwi-jej-fenomen-jak-wyglada-nauka-w-domu-i-co-moze-dac-dzieciom/ar/c5-15926815/> (dostęp: 02.08.2022).
11. Król K., *Edukacja artystyczna jako nauka krytycznego myślenia*, <https://kulturaopodstaw.pl/edukacja-artystyczna-jako-nauka-krytycznego-myslenia/> (dostęp: 02.08.2022).
12. Księgarnie językowe Bookland, *Edukacja domowa – wady i zalety nauki w domu*, <https://bookland.com.pl/Blog/post/edukacja-domowa-wady-i-zalety-nauki-w-domu/> (dostęp: 02.08.2022).
13. Kwiatkowska A., *Dlaczego praca zdalna podczas opieki nad dzieckiem może pozbawić zasiłku opiekuńczego?*, <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/14-96677,poradnia-ubezpieczeniowa-praca-zdalna-opieka-nad-dzieckiem-zasilek.html/> (dostęp: 02.08.2022).
14. Marczewski P., *Ukryta prywatyzacja w polskiej edukacji*, <https://www.batory.org.pl/publikacja/ukryta-prywatyzacja-w-polskiej-edukacji/> (dostęp: 02.08.2022).
15. Maj K.M., *Z pamiętnika klasistowskiej noblistki | Dla każdego coś przykrego #31*, <https://www.youtube.com/watch?v=WpZb8dSzyVY> (dostęp: 02.08.2022).

16. Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Szkolnictwo branżowe*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/szkolnictwo-branzowe?page=2&size=10> (dostęp 02.08.2022).
17. Niepełnosprawni.pl, *Ucz się, do łopaty cię nie wezmą*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/870311> (dostęp 02.08.2022).
18. Nowakowska K., *Z polskiej szkoły ratuj się kto może. Takiego odpytywu uczniów ze szkół publicznych jeszcze nie było*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8301454,liczba-uczniow-edukacja-domowa-szkola-publiczna.html> (dostęp: 02.08.2022).
19. Ordo Iuris, *Ordo Iuris wzywa Ministerstwo Edukacji do pilnego podniesienia subwencji oświatowej na edukację domową*, <https://ordoiuris.pl/edukacja/ordo-iuris-wzywa-ministerstwo-edukacji-do-pilnego-podniesienia-subwencji-oswiatowej-na> (dostęp: 02.08.2022).
20. Podstawa Programowa, *Szkoła Podstawowa IV-VII; Plastyka* <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Plastyka/> (dostęp: 02.08.2022).
21. Pukowska K., *Edukacja domowa – co i jak?*, <https://dziecisawazne.pl/edukacja-domowa-co-i-jak/> (dostęp: 02.08.2022).
22. Radwan A., *Ofiary systemu, czyli jak nauczyciele stali się nierobami bez autorytetu*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1088872,patologie-zawodu-nauczyciela.html> (dostęp: 02.08.2022).
23. Radziejowska A., *Co to jest edukacja alternatywna i skąd się bierze jej rosnąca popularność?*, <https://witrynowiejska.org.pl/2021/09/30/co-to-jest-edukacja-alternatywna-i-skad-sie-bierze-jej-rosnaca-popularnosc/> (dostęp: 02.08.2022).
24. Ray B.D., *Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts*, <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/> (dostęp: 02.08.2022).
25. Serwis Rzeczpospolitej Polskiej, *Uzyskaj zgodę na edukację domową*, <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp: 02.08.2022).
26. Sudak I., *W tym roku szkolnym korepetycje są drogie jak diabli. A online jest jeszcze drożej niż stacjonarnie! Jak to możliwe? I które przedmioty są najdroższe?*, <https://subiektywnieofinansach.pl/korepetycje-drogie-jak-diabli-a-online-jest-jeszcze-drozej/> (dostęp: 02.08.2022).
27. University of Birmingham, *Home Schooling Concerns Rooted in Class and Ethnicity, Say Researchers*, <https://www.birmingham.ac.uk/news/latest/2018/05/home-schooling-concerns-rooted-in-class-and-ethnicity.aspx/> (dostęp: 02.08.2022).



Mateusz Muszyński<sup>1</sup>

# Ochrona praw pacjenta w kontekście opieki i profilaktyki zdrowotnej w szkołach i placówkach oświatowych

## 1. Wstęp

Zgodnie z koncepcją przedstawioną na wspólnym posiedzeniu senackich Komisji Nauki, Edukacji i Sportu oraz Komisji Zdrowia z 8 maja 2019 r. przez Józefę Szczurek-Żelazko – sekretarz stanu w Ministerstwie Zdrowia w latach 2017-2020 – ustawa o opiece zdrowotnej nad uczniami miała realizować działania zestawione w dwóch – zasadniczych dla funkcjonowania tego obszaru – filarach<sup>2</sup>. Założenia pierwszego z nich zostały oparte na powierzeniu realizacji profilaktycznej opieki nad uczniami pielęgniarkom i higienistkom, którym nadano rolę koordynatorów świadczeń profilaktycznych realizowanych na rzecz uczniów. Drugi z nich stanowić miała natomiast realizowana w szkołach opieka stomatologiczna, która docelowo miała być wzmocnieniem dla powszechnego sposobu udzielania tego rodzaju świadczeń.

---

<sup>1</sup> Student II roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Przewodniczący Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> Zapis stenograficzny ze wspólnego posiedzenia Komisji Nauki, Edukacji i Sportu oraz Komisji Zdrowia w dniu 8 maja 2019 r., s. 3.

Mimo rozlicznych wątpliwości, wyrażanych zarówno w trakcie obrad wspomnianych Komisji<sup>3</sup>, jak i podczas dyskusji sejmowych<sup>4</sup>, ustawa o opiece zdrowotnej nad uczniami<sup>5</sup> – bez większych poprawek – weszła w życie 12 września 2019 r. Z całą pewnością zakres regulacji wspomnianej ustawy do dzisiaj wyróżnia się swym osobliwym – na tle polskiej praktyki prawodawczej – charakterem. Nigdy dotąd nie ustanowiono bowiem ustawy, której przepisy ściśle skupiałyby się na obszarze profilaktyki i opieki zdrowotnej świadczonej wobec uczniów. Dotychczasowe podejście prawodawców do przedmiotowej materii cechowało się aksjologicznie indyferentnym charakterem. Przepisy z zakresu opieki i profilaktyki zdrowotnej w szkołach stanowiły przedmiot regulacji prawa oświatowego albo aktów prawnych regulujących system opieki zdrowotnej<sup>6</sup> – stąd nie można stwierdzić, że przed początkiem obowiązywania u.o.z.u. polski prawodawca w jakkolwiek szczególny sposób wyróżniał analizowaną materię spośród innych norm regulujących funkcjonowanie podmiotów prowadzących działalność leczniczą.

Jak wskazano w uzasadnieniu projektu omawianej ustawy, konieczność jej uchwalenia wynikała z potrzeby rozwiązania ośmiu zasadniczych problemów w funkcjonowaniu opieki zdrowotnej w przedmiotowym zakresie, w tym m.in.: 1) występujących różnic w dostępności określonych świadczeń w szkołach; 2) braku zintegrowania profilaktycznej opieki zdrowotnej z opieką stomatologiczną; 3) niedostatecznej współpracy

<sup>3</sup> Zapis stenograficzny ze wspólnego posiedzenia Komisji Nauki, Edukacji i Sportu oraz Komisji Zdrowia w dniu 8 maja 2019 r., s. 5 i 7. Krytyka zaproponowanych rozwiązań odwoływała się do poszczególnych przepisów dotyczących – przykładowo – opieki stomatologicznej, a konkretniej zagadnienia pierwszeństwa dzieci i młodzieży w korzystaniu z tego rodzaju świadczeń.

<sup>4</sup> Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 178) oraz Komisji Zdrowia (nr 170) z dnia 3 kwietnia 2019 r. jest dostępny online: <https://orka.sejm.gov.pl/zapisy8.nsf/0/238901D75E217D55C125845D0044D7C4/%24File/0419108.pdf> (dostęp: 14.03.2023).

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz.U. z 2019 r. poz. 1078; dalej jako: „u.o.z.u.”).

<sup>6</sup> Zob. np. art. 27 ust. 1 pkt 4 i art. 27 ust. 3 ustawy z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2561; dalej jako: „u.ś.o.z.”).

pomiędzy świadczeniodawcami realizującymi opiekę zdrowotną nad uczniami 4) braku przepływu informacji pomiędzy świadczeniodawcami na temat zdrowia ucznia oraz realizowanych świadczeń opieki zdrowotnej; 5) niedostatecznej współpracy z rodzicami lub opiekunami oraz konieczności ich wsparcia w korzystaniu przez uczniów z prawa do świadczeń zdrowotnych; 6) braku zdefiniowania obszaru współpracy pomiędzy podmiotami sprawującymi opiekę zdrowotną nad uczniami oraz pracownikami szkoły na rzecz promocji zdrowia, profilaktyki oraz wsparcia ucznia i jego rodziny w dbaniu o zdrowie; 7) braku wskazania sposobu sprawowania opieki nad uczniami przewlekle chorymi i niepełnosprawnymi w szkole; 8) braku wskazania podmiotów monitorujących profilaktyczną opiekę zdrowotną oraz opiekę stomatologiczną nad uczniami.

Pojęcia związane z zakresem regulacji u.o.z.u. do dzisiaj budzą wątpliwości zarówno wśród świadczeniobiorców, jak i świadczeniodawców wewnątrzszkolnej działalności leczniczej. Mimo jednoznacznych celów unormowania przedmiotowej materii i uznania przez prawodawcę jej doniosłości poprzez uregulowanie jej w akcie prawnym rangi ustawowej, wciąż brak jest jednak publikacji, która choćby elementarnie wyjaśniałaby prawne aspekty opieki i profilaktyki zdrowotnej w szkołach. Wobec tego przedmiotem dalszej analizy będzie ukazanie podstawowych pojęć z zakresu regulacji u.o.z.u. – zarówno w ujęciu praktycznym, jak i teoretycznym, z zaakcentowaniem przy tym zagadnień z zakresu ochrony praw pacjenta w kontekście szkolnej działalności leczniczej.

## **2. Status prawny pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania oraz higienistki szkolnej**

Zgodnie z art. 5 ust. 1 i 2 u.o.z.u. pielęgniarką środowiska nauczania i wychowania może zostać osoba, która spełnia co najmniej jeden z siedmiu enumeratywnie wskazanych w ustawie wymogów dotyczących posiadania odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Jak wskazano w treści przytoczonych przepisów, pielęgniarką może zostać osoba, która

legitymuje się określonym tytułem zawodowym lub tytułem specjalisty bądź – jak w przypadku wymogu wykreowanego wobec położnych – posiada co najmniej pięcioletni staż pracy w środowisku nauczania i wychowania. W odniesieniu do tych ostatnich ustawa kreuje dodatkowy wymóg ukończenia kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa środowiska nauczania i wychowania albo jego ekwiwalentu. Uwzględnienie położnych w katalogu podmiotów uprawnionych do wykonywania zawodu pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania stanowi jego rozszerzenie w stosunku do dotychczas przyjmowanych rozwiązań. Treść § 3 ust. 1 pkt 3 nieobowiązującego rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą<sup>7</sup> zawierała bowiem podobny, choć w niektórych miejscach odmienny od obecnie obowiązującego, katalog wymogów, które musi spełniać osoba ubiegająca się o stanowisko pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania. Oprócz tego, zauważalną różnicą jest także zniesienie wymogu posiadania co najmniej trzyletniego stażu pracy przez osoby, które posiadają tytuł magistra pielęgniarstwa, a także wyodrębnienie w treści obecnie obowiązującego katalogu osób, które posiadają tytuł specjalisty w dziedzinie pielęgniarstwa rodzinnego lub pediatrycznego zdobyty po ukończeniu szkolenia specjalizacyjnego rozpoczętego po dniu 23 sierpnia 2015 r., a także pielęgniarek, które posiadają ten sam tytuł uzyskany po ukończeniu szkolenia specjalizacyjnego rozpoczętego przed dniem 23 sierpnia 2015 r.

W kontekście ostatniego z opisanych przypadków należy wspomnieć, że ustawodawca w treści art. 31 u.o.z.u. dookreślił, że pielęgniarką środowiska nauczania i wychowania może zostać także pielęgniarka, która ukończyła lub odbywa kurs kwalifikacyjny w dziedzinie pielęgniarstwa rodzinnego lub pediatrycznego. Wobec takich osób ustanowiono jednak dodatkowy wymóg ukończenia kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa środowiska nauczania i wychowania w okresie 5 lat od wejścia w życie omawianej ustawy. W pozostałych przypadkach pielęgniarstwa

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. Nr 139, poz. 1133).



gniarka środowiska nauczania i wychowania musi legitymować się tytułem zawodowym magistra pielęgniarstwa lub tytułem specjalisty w dziedzinie pielęgniarstwa środowiska nauczania i wychowania bądź dokumentem poświadczającym ukończenie kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa środowiska nauczania i wychowania lub odbywanie albo ukończenie szkolenia specjalizacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa rodzinnego lub pediatricznego.

Realizacja opieki profilaktycznej nad uczniami odbywa się na podstawie umów o udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej zawartych przez Narodowy Fundusz Zdrowia z konkretną pielęgniarką lub higienistką szkolną albo z podmiotem, który realizuje opiekę zdrowotną nad uczniami w szkołach. Największe problemy w omawianym kontekście stwarza współpraca pomiędzy lekarzem POZ a pielęgniarką szkolną w zakresie ich kompetencji<sup>8</sup>. Taki stan rzeczy jest spowodowany miejscowym i funkcjonalnym rozdzieleniem działalności wspomnianych podmiotów: pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania prowadzi bowiem działalność w gabinecie szkolnym, lekarz POZ zaś – we właściwej dla siebie poradni lekarza POZ. Dzieci i młodzież z jednej szkoły zazwyczaj są natomiast zadeklarowani do różnych lekarzy POZ.

Wskutek narastających problemów – dotyczących także ogólnej konstrukcji systemu działalności profilaktycznej na terenie szkół i placówek oświatowych – podjęto dwie ważniejsze próby jego reformy. Jedną z nich było uchwalenie w czerwcu 2009 r. ustawy o zmianie ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych oraz ustawy o cenach<sup>9</sup>. Do momentu obowiązywania wspomnianej nowelizacji katalog świadczeń profilaktycznych świadczonych przez pielęgniarki szkolne miał charakter otwarty. Zakres wspomnianego

---

<sup>8</sup> Por. A. Pietraszewska-Macheta [w:] *Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Komentarz*, red. A. Pietraszewska-Macheta, Warszawa 2018, komentarz do art. 27, teza 5.

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 25 czerwca 2009 r. o zmianie ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych oraz ustawy o cenach (Dz.U. Nr 118, poz. 989).

katalogu wynikał z językowego kształtu delegacji ustawowej do wydania tzw. rozporządzenia koszykowego, ujętej w art. 27 ust. 3 nowelizowanej ustawy. Wskutek nowelizacji zrezygnowano z określania w drodze rozporządzenia „zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą objętymi obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki oraz kształcącymi się w szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia dziesiętnastego roku życia” na rzecz obowiązku określenia w drodze rozporządzenia „organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej” nad wcześniej wymienionymi podmiotami. Ta subtelna zmiana językowa, sprowadzająca się w gruncie rzeczy do usunięcia słowa „zakres” z treści analizowanego przepisu, doprowadziła w istocie do dwóch istotnych zmian. Pierwszą – a jednocześnie naturalną w omawianym kontekście – zmianą jest zamknięcie katalogu świadczeń, które mogą być udzielane przez pielęgniarkę i ograniczenie go tylko do tych czynności, na które *expressis verbis* wskazano w treści rozporządzenia koszykowego. Drugą zaś – jest zaliczenie wszelkich czynności świadczonych przez pielęgniarki szkolne do kategorii świadczeń gwarantowanych, tj. świadczeń opieki zdrowotnej finansowanych w całości lub współfinansowanych ze środków publicznych na zasadach i w zakresie określonym w ustawie<sup>10</sup>.

Najważniejsze z perspektywy dzisiejszego stanu prawnego wydają się jednak działania podejmowane przez prawodawców od 2017 r., kiedy to opublikowane zostały założenia do ustawy o zdrowiu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym<sup>11</sup>. Przedstawiony wówczas zarys projektowanej ustawy, a także przeprowadzone w jego ramach konsultacje społeczne stanowiły bezpośrednią podstawę do utworzenia obecnie obowiązującego tekstu ustawy o opiece zdrowotnej nad uczniami – o której wpływie na system opieki zdrowotnej wspomniano na wstępie.

W szkołach obok pielęgniarek środowiska nauczania i wychowania działalność prowadzić mogą także trzy inne podmioty sprawujące opiekę

<sup>10</sup> Por. art. 5 pkt 35 u.ś.o.z.

<sup>11</sup> *Projekt założeń projektu ustawy o zdrowiu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12303352/katalog/12460294#12460294> (dostęp: 14.03.2023).

zdrowotną nad uczniami<sup>12</sup>. W dalszej części opracowania szerzej mowa będzie głównie o zaledwie jednym z nich – czyli o higienistce szkolnej. Higienistką szkolną może zostać osoba, która posiada wykształcenie średnie medyczne w zawodzie higienistki szkolnej oraz posiada co najmniej pięcioletni staż pracy w środowisku nauczania i wychowania. Warunki wykonywania zawodu higienistki szkolnej są w głównej mierze tożsame z warunkami wykonywania zawodu pielęgniarki szkolnej. Oprócz wskazanych wcześniej różnic w wymogach dotyczących wykształcenia takich osób, praktyczne rozbieżności pomiędzy funkcjonowaniem tych podmiotów w szkołach i placówkach oświatowych mają charakter marginalny.

Zarówno pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania, jak i higienistka stomatologiczna to zawody regulowane w rozumieniu art. 3 ust. 1 pkt a dyrektywy 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych<sup>13</sup>. Zgodnie z treścią przytoczonego przepisu, zawód regulowany to „działalność zawodowa lub zespół działalności zawodowych, których podjęcie, wykonywanie lub jeden ze sposobów wykonywania wymaga, bezpośrednio bądź pośrednio, na mocy przepisów ustawowych, wykonawczych lub administracyjnych, posiadania specjalnych kwalifikacji zawodowych; w szczególności używanie tytułu zawodowego zastrzeżonego na mocy przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych dla osób posiadających odpowiednie kwalifikacje zawodowe stanowi sposób wykonywania działalności zawodowej. W przypadkach, w których nie stosuje się pierwszego zdania niniejszej definicji, działalność zawodowa, o której mowa w ust. 2, traktowana jest jako zawód regulowany”. Zawód pielęgniarki został szerzej uregulowany w art. 31-33 wspomnianej dyrektywy.

---

<sup>12</sup> Zgodnie z art. 5 u.o.z.u. są to: higienistka szkolna, higienistka stomatologiczna oraz lekarz dentysta.

<sup>13</sup> Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.Urz. UE L 255/22).

### 3. Rodzaje świadczeń zdrowotnych udzielanych przez pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania

Zakres świadczeń udzielanych przez pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną został określony w przepisach załącznika nr 4 do rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej<sup>14</sup>. Delegacja ustawowa do wydania wspomnianego rozporządzenia oraz do uregulowania przedmiotowego zakresu spraw została zawarta w art. 31d ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (u.ś.o.z.). Do wspomnianego przepisu odwołuje się m.in. art. 8 ust. 1 u.o.z.u. – który *explicite* wyraża nakaz określenia w przepisach wydanych na jego podstawie zakresu świadczeń opieki zdrowotnej wykonywanych przez pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania albo higienistkę szkolną.

Zgodnie z ust. 2 części pierwszej wykazu świadczeń gwarantowanych pielęgniarki lub higienistki szkolnej udzielanych w środowisku nauczania i wychowania oraz warunków ich realizacji<sup>15</sup>, świadczenia pielęgniarki lub higienistki szkolnej obejmują podejmowanie dziewięciu rodzajów czynności, które można sklasyfikować ze względu na ich leczniczy bądź profilaktyczny charakter. Dla ujednoclenia i uproszczenia dalszych rozważań, na określenie czynności, które zaliczają się do leczniczego obszaru działalności pielęgniarek i higienistek szkolnych, stosowany będzie termin „lecznicze świadczenia gwarantowane”, zaś na określenie wszelkich działań profilaktycznych podejmowanych przez te podmioty – „profilaktyczne świadczenia gwarantowane”.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 września 2013 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U. z 2019 r. poz. 736; dalej jako: „r.p.o.z.”).

<sup>15</sup> Wykaz świadczeń gwarantowanych pielęgniarki lub higienistki szkolnej udzielanych w środowisku nauczania i wychowania oraz warunków ich realizacji stanowi załącznik nr 4 do r.p.o.z. (dalej też jako: „wykaz”).

Do jednych z podstawowych leczniczych świadczeń gwarantowanych wykonywanych przez pielęgniarkę szkolną należą wykonywanie i interpretowanie testów przesiewowych, a także kierowanie postępowaniem poprzemiesiewowym oraz sprawowanie opieki nad uczniami z dodatnimi wynikami testów. Testy przesiewowe wykonywane są sześć razy w trakcie nauki w szkole:

- 1) w trakcie odbywania przez dziecko rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego – lub w przypadku niewykonania badania w terminie – w klasie I szkoły podstawowej;
- 2) w klasie III szkoły podstawowej;
- 3) w klasie V szkoły podstawowej;
- 4) w klasie VII szkoły podstawowej;
- 5) w klasie I szkoły ponadpodstawowej oraz
- 6) w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej do ukończenia 19. roku życia<sup>16</sup>,

z czego w przypadku braku promocji do następnej klasy – zgodnie z treścią części drugiej wykazu – testów przesiewowych nie wykonuje się ponownie.

Poziom szczegółowości testów przesiewowych został uzależniony przez prawodawcę od etapu edukacyjnego, na którym w danej chwili znajduje się dane dziecko, a wobec tego także od stopnia jego rozwoju psychofizycznego. Jedynym punktem wspólnym dla wszystkich z wymienionych wcześniej terminów testów przesiewowych, jest wykonywane w ich trakcie badanie służące wykryciu zaburzeń rozwoju fizycznego, które obejmuje pomiar wysokości i masy ciała, a także określenie współczynnika masy ciała (BMI). Podczas pierwszego testu przesiewowego przeprowadzane jest ponadto badanie w kierunku zaburzeń układu ruchu (w tym bocznego skrzywienia kręgosłupa i zniekształceń statycz-

---

<sup>16</sup> Obecne brzmienie załącznika nr 4 do r.p.o.z. nadal odwołuje się do poprzedniego kształtu ustroju systemu oświaty w Polsce, tj. do stanu prawnego, w którym istniał trójstopniowy podział systemu oświaty na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

nych dolnych), badanie sprawności narządów wzroku (w kierunku zezów i ostrości wzroku), słuchu, prawidłowość ciśnienia tętniczego krwi, a także testy w kierunku orientacyjnego wykrycia zaburzeń statyki ciała oraz wad wymowy. W przypadku testów przesiewowych przeprowadzanych w klasach III i V szkoły podstawowej, są one ograniczone do badania rozwoju fizycznego, układu ruchu, ostrości wzroku, widzenia barw i ciśnienia tętniczego krwi. W sposób analogiczny uregulowano zakres badania przesiewowego w przypadku testu przeprowadzanego w klasie VII szkoły podstawowej – jedyną różnicą jest w tym przypadku wymóg przeprowadzenia dodatkowej diagnostyki w kierunku nadmiernej kifozy piersiowej. W klasie pierwszej szkoły ponadpodstawowej spośród rodzajów badań przeprowadzanych na wcześniejszych etapach edukacyjnych nie przeprowadza się badania słuchu, natomiast w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej – badania układu ruchu.

Spośród innych leczniczych świadczeń gwarantowanych realizowanych przez pielęgniarkę szkolną wymienić należy czynne poradnictwo dla uczniów z problemami zdrowotnymi, udzielanie pomocy przedlekarskiej w przypadku nagłych zachorowań, urazów i zatruc, sprawowanie opieki nad uczniami z chorobami przewlekłymi i z niepełnosprawnością czy prowadzenie u uczniów klas I-VI szkół podstawowych grupowej profilaktyki fluorkowej metodą nadzorowanego szczotkowania zębów preparatami fluorkowymi sześć razy w roku, w sześciotygodniowych odstępach, w przypadku, gdy szkoła podstawowa znajduje się na obszarze, gdzie poziom fluorków w wodzie pitnej nie przekracza 1 mg/l.

Prawodawcy przewidzieli ponadto cztery rodzaje profilaktycznych świadczeń gwarantowanych, do których zaliczają się doradzanie dyrektorowi szkoły w sprawie warunków bezpieczeństwa uczniów, organizacji posiłków i warunków sanitarnych w szkole, a także edukacja w zakresie zdrowia jamy ustnej oraz udział w planowaniu, realizacji i ocenie edukacji zdrowotnej. Ustawodawca przewidział ponadto – nowelizując art. 69 i art. 83 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe<sup>17</sup> – możliwość

<sup>17</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

uczestnictwa pielęgniarek środowiska nauczania i wychowania w posiedzeniach rady pedagogicznej oraz zebraniach rady rodziców w celu omówienie zagadnień z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia.

Wszystkie z wyżej wymienionych świadczeń są wykonywane także przez higienistki szkolne. Wynika to z faktu, że w treści rozporządzenia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej prawodawca zdecydował o łącznym potraktowaniu tych zawodów, konsekwentnie stosując w ich przypadku spójnik alternatywy.

Ostatnim aspektem, szczególnie ważnym z punktu widzenia świadczenia usług przez pielęgniarki i higienistki szkolne, są warunki funkcjonowania szkolnych gabinetów profilaktyki zdrowotnej. Ustawodawca – w przepisach wspomnianego wcześniej rozporządzenia – wydał zalecenia dotyczące dostępności, a także liczebności pielęgniarek i higienistek szkolnych w zależności od liczby uczniów uczęszczających do danej szkoły. Pielęgniarki i higienistki szkolne powinny świadczyć swoje usługi od poniedziałku do piątku, w dniach i godzinach dostępności świadczeń, zgodnie z warunkami umowy zawartej ze świadczeniodawcą, z wyłączeniem dni ustawowo wolnych od pracy, według norm dotyczących zalecanej liczby uczniów na jedną pielęgniarkę lub higienistkę szkolną, traktowanej dla poszczególnych typów szkół jako wartość dla jednego etatu przeliczeniowego<sup>18</sup>. Wobec tego prawodawcy zalecili liczbowy zakres uczniów, który powinien przypadać na jedną pielęgniarkę lub higienistkę szkolną, w ten sposób, że:

- 1) w szkołach podstawowych, w których liczba uczniów nie przekracza 150 osób, jedna pielęgniarka<sup>19</sup> powinna przypadać na 440-550 uczniów;

---

<sup>18</sup> Zob. załącznik nr 4 do r.p.o.z., część III – Warunki realizacji świadczeń gwarantowanych pielęgniarki lub higienistki szkolnej, pkt 2.1.

<sup>19</sup> Ilekroć w niniejszym opracowaniu jest mowa o tym, że jedna pielęgniarka przypada na pewną liczbę uczniów, mowa w gruncie rzeczy o wartości dla jednego etatu przeliczeniowego w danym rodzaju szkoły; wspomniane wyrażenie zostało użyte dla ujednolicenia i uproszczenia rozważań.



- 2) w szkołach podstawowych, w których liczba uczniów przekracza 150 osób, liceach ogólnokształcących, szkołach artystycznych na prawach liceum, a także szkołach policealnych z tokiem nauki nie dłuższym niż 2,5 roku, jedna pielęgniarka powinna przypadać na 880-1100 uczniów;
- 3) w szkołach prowadzących naukę zawodu z warsztatami w szkole, a także w szkołach sportowych, jedna pielęgniarka powinna przypadać na 700 uczniów;
- 4) w szkołach specjalnych dla dzieci i młodzieży liczba uczniów na jedną pielęgniarkę lub higienistkę szkolną zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczniów oraz specyfiki danej szkoły i powinna być ustalana indywidualnie przed zawarciem umowy o udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej, z czego rozporządzenie wyróżnia trzy typy takich umów, które mogą być zawarte na udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej w stosunku do uczniów z określonym stopniem niepełnosprawności (z czego dla typu A – jedna pielęgniarka lub higienistka szkolna powinna przypadać na 150 uczniów, dla typu B – na 80 uczniów, zaś dla typu C – na 30 uczniów);
- 5) w szkołach podstawowych oraz liceach ogólnokształcących z klasami, do których uczęszczają uczniowie niepełnosprawni, z wyjątkiem klas lub oddziałów specjalnych oraz sportowych, prawodawca przyjął model obliczania liczby uczniów przypadających na jedną pielęgniarkę lub higienistkę szkolną w ten sposób, że do ogólnej liczby uczniów w szkole należy dodać liczbę uczniów niepełnosprawnych pomnożoną przez wskaźnik i podzielić przez 880, przy czym wspomniany wskaźnik wynosi: 7 dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i sprawnych ruchowo, z niepełnosprawnością ruchową, słabowidzących i niewidomych, słabosłyszących i niesłyszących oraz przewlekłe chorych; 10 dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i niepełnosprawnych ruchowo oraz z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym i sprawnych ruchowo; 30 – dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym i niepełnosprawnych ruchowo.

Rozporządzenie określa ponadto minimalną dostępność czasową usług świadczonych przez pielęgniarkę lub higienistkę szkolną w danym



tygodniu w określonej szkole, uzależniając ją – podobnie jak w poprzednim z opisywanych przypadków – od liczby uczniów uczęszczających do danej szkoły. W ten sposób w szkołach, w których liczba uczniów nie przekracza 250 osób, dopuszcza się dostępność wspomnianych wcześniej podmiotów w szkole nie mniej niż jeden raz w tygodniu, nie mniej niż cztery godziny dziennie. W szkołach, w których liczba uczniów zawiera się w przedziale 251-399 osób wymagana dostępność wynosi odpowiednio nie mniej niż 2 razy w tygodniu i nie mniej niż przez 4 godziny dziennie, zaś w szkołach, w których liczba uczniów zawiera się w przedziale 400-499 osób – nie mniej niż 3 razy w tygodniu, nie mniej niż 4 godziny dziennie. Jak wskazano w ust. 2 pkt 2-4 omawianego rozporządzenia, opisane wcześniej minima dotyczą tylko szkół podstawowych, w których liczba uczniów przekracza 150 osób, liceów ogólnokształcących, szkół artystycznych na prawach liceum ogólnokształcącego, szkół policealnych z tokiem nauki nie dłuższym niż 2,5 roku, a także tych szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących, w których utworzono oddziały, do których uczęszczają uczniowie niepełnosprawni, z wyjątkiem klas lub oddziałów specjalnych oraz sportowych.

#### 4. Ochrona praw ucznia-pacjenta

Ochrona praw pacjenta została uregulowana w ustawie o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta<sup>20</sup>. Zakres ochrony praw pacjenta pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania oraz higienistki szkolnej nie różni się od generalnego zakresu ochrony praw pacjenta określonego we wskazanej ustawie. Z tego powodu w dalszej części opracowania omówione zostaną dwa – zasadnicze dla analizowanego kontekstu – zagadnienia.

Pierwszorzędnie należy rozpatrzyć problem zgody pacjenta pełnoletniego i niepełnoletniego jako przesłanki legalności udzielenia świadczenia

<sup>20</sup> Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz.U. z 2022 r. poz. 1876; dalej jako: „u.p.p.”).

zdrowotnego. Zgodnie z art. 3 ust. 1 pkt 4 u.p.p., pacjentem jest osoba zwracająca się o udzielenie świadczeń zdrowotnych lub korzystająca ze świadczeń zdrowotnych udzielanych przez podmiot udzielający takich świadczeń albo osobę wykonującą zawód medyczny. Wspomniana definicja jest pierwszą w historii polskiego prawodawstwa legalną definicją pacjenta. We wcześniejszych regulacjach podejmowano się jedynie prób konstruowania definicji szczegółowych tego terminu. Spośród nich warto wyróżnić definicje „pacjenta urazowego” oraz „pacjenta urazowego dziecięcego”, które zostały określone w ustawie o Państwowym Ratownictwie Medycznym<sup>21</sup>. Pierwsza z tych definicji odnosi się do osoby w stanie nagłego zagrożenia zdrowotnego spowodowanego działaniem czynnika zewnętrznego, którego następstwem są ciężkie, mnogie lub wielonarządowe obrażenia ciała. Druga zaś odnosi się do pacjenta urazowego, który nie ukończył osiemnastego roku życia. Przywołane rozgraniczenie na pacjenta pełnoletniego i niepełnoletniego ma swoje wyraźne odzwierciedlenie w doktrynie. Zdaniem D. Karkowskiej, rozpatrując znaczenie pojęcia „pacjent”, niezbędne jest bowiem zwrócenie uwagi na pacjenta będącego osobą pełnoletnią oraz pacjenta będącego dzieckiem lub też osobą nieposiadającą pełnej zdolności do czynności prawnej<sup>22</sup>. Z tego też względu należy wyraźnie rozróżnić – a jednocześnie potraktować równie doniośle – prawa pacjentów pełnoletnich i niepełnoletnich w środowisku szkolnym. Ma to szczególne znaczenie także w obliczu faktu, że podejmowanie interwencji medycznych często wiąże się z koniecznością wkroczenia w sferę dóbr osobistych człowieka<sup>23</sup>. Nawet zważając więc na to, że katalog świadczeń wykonywanych przez pielęgniarki i higienistki szkolne obejmuje podstawowe czynności z zakresu profilaktyki i opieki zdrowotnej, to ze względu na ich interwencyjny charakter nadal istnieje duże ryzyko naruszenia wielu dóbr osobistych, takich jak np. nietykalność cielesna.

<sup>21</sup> Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz.U. z 2022 r. poz. 1720).

<sup>22</sup> D. Karkowska, *Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Komentarz*, Warszawa 2010, s. 80–82.

<sup>23</sup> B. Janiszewska [w:] *System Prawa Medycznego. Tom II. Część 1. Regulacja prawna czynności medycznych*, red. M. Boratyńska, P. Konieczniak, E. Zielińska, Warszawa 2019, s. 450.

Mając na uwadze powyższe, należy jednoznacznie podkreślić, że kwestia wyrażenia zgody na podjęcie świadczenia zdrowotnego przez pacjenta pełnoletniego i niepełnoletniego ma zasadnicze znaczenie dla poprawności i sprawności funkcjonowania opieki zdrowotnej w szkołach i placówkach oświatowych, a także dla praw pacjentów i uczniów. W kontekście opieki zdrowotnej nad uczniami i problematyki wyrażenia zgody na dokonanie związanych z jej sprawowaniem świadczeń zdrowotnych największe znaczenie ma art. 17 u.p.p. Zgodnie z ust. 1 przytoczonego przepisu pacjent, w tym małoletni, który ukończył lat szesnaście, ma prawo do wyrażenia zgody na przeprowadzenie badania lub udzielenie innych świadczeń zdrowotnych. Ponadto zgodnie z art. 17 ust. 3 u.p.p. pacjent małoletni, który ukończył lat szesnaście, a także osoba ubezwłasnowolniona albo pacjent chory psychicznie lub upośledzony umysłowo, lecz dysponujący dostatecznym rozeznanieniem, ma prawo do wyrażenia sprzeciwu co do udzielenia świadczenia zdrowotnego, nawet jeśli wcześniej zgodę taką wyraził przedstawiciel ustawowy lub opiekun faktyczny takiej osoby. W przypadku wystąpienia ostatniej z wymienionych okoliczności ustawa kreuje obowiązek wyrażenia zezwolenia na dokonanie określonego świadczenia przez sąd opiekuńczy. Mając na uwadze treść art. 17 u.p.p., ani pielęgniarka, ani higienistka szkolna nie mogą wykonać określonego świadczenia zdrowotnego: (1) bez zgody osoby, na której określone świadczenie ma zostać wykonane – w odniesieniu do osoby, która ukończyła osiemnasty rok życia albo (2) bez zgody przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego takiej osoby – w odniesieniu do osoby, która ma mniej niż szesnaście lat albo (3) bez jednoczesnej zgody przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego oraz osoby, na której określone świadczenie ma zostać wykonane – w odniesieniu do osoby, która ukończyła szesnasty rok życia, lecz ma mniej niż osiemnaście lat. Należy także podkreślić, że zgoda na wykonanie świadczenia nie może mieć charakteru generalnego, tzn. nie może ona obejmować wszystkich interwencji, które pielęgniarka lub higienistka szkolna uzna za celowe w konkretnym stanie zdrowia ucznia. Ten sposób wyrażenia zgody naruszałby zasadę świadomego jej podejmowania, a co za tym idzie – prawo pacjenta do informacji o wykonywanych świadczeniach.

Ze względu na – podkreślony wcześniej – możliwy znaczny poziom ingerencji pielęgniarki lub higienistki szkolnej w dobra osobiste pacjenta poddawanego określonym świadczeniom medycznym, wszelkie czynności podejmowane przez pielęgniarkę lub higienistkę szkolną są objęte tajemnicą medyczną. Zgodnie bowiem z art. 7 pkt 1 u.o.z.u. osoby sprawujące opiekę medyczną nad uczniami są obowiązane do przestrzegania praw pacjenta, o których mowa w u.p.p., a w szczególności zachowania w tajemnicy informacji uzyskanych w związku ze sprawowaniem tej opieki, w tym związanych ze stanem uczniów oraz poszanowania intymności i godności uczniów w czasie udzielania im świadczeń zdrowotnych. Stąd należy stwierdzić, że szkoła – a w szczególności osoby, które na terenie danej szkoły sprawują opiekę medyczną nad uczniami – nie mogą przekazywać informacji o stanie zdrowia ucznia pełnoletniego jego rodzicom, jeśli uczeń ten nie wyraził jednoznacznej zgody na przekazanie takich informacji. Do podobnego wniosku należy dojść w przypadku osób, które ukończyły szesnaście lat i wyraziły sprzeciw wobec przekazywania informacji o swoim stanie innym osobom, co bezpośrednio wynika z treści art. 9 ust. 3 u.p.p.

## 5. Podstawowy zakres odpowiedzialności pielęgniarek szkolnych i nauczycieli za zdrowie ucznia

Odpowiedzialność pielęgniarek szkolnych, higienistek szkolnych, a także nauczycieli za zdrowie ucznia można sklasyfikować w trzech zasadniczych obszarach:

- a) odpowiedzialności cywilnoprawnej;
- b) odpowiedzialności karnej oraz
- c) odpowiedzialności zawodowej.

Zgodnie z brzmieniem art. 21 ust. 3 u.o.z.u. podawanie leków lub wykonywanie innych czynności podczas pobytu ucznia w szkole przez pracowników szkoły może odbywać się wyłącznie za ich pisemną zgodą. Ponadto

zgodnie z art. 5 u.p.o., a także art. 6 pkt 1 ustawy – Karta Nauczyciela<sup>24</sup> nauczyciele są zobowiązani do kierowania się dobrem uczniów i troską o ich zdrowie, a także zapewniać im bezpieczeństwo. Należy zauważyć, że w świetle wyżej przedstawionych przepisów także nauczyciele odgrywają ważną rolę w sprawowaniu opieki medycznej nad uczniami. O ile bowiem nauczyciel wyrazi odpowiednią zgodę, może on uczestniczyć w podawaniu leków uczniowi, który potrzebuje ich regularnego spożycia ze względu na swoją niepełnosprawność lub chorobę przewlekłą. Z tego względu nauczyciel – podobnie, jak pielęgniarka i higienistka szkolna – może ponieść odpowiedzialność cywilną, karną lub zawodową ze względu na niedopełnienie lub nienależyte wykonanie obowiązków związanych ze sprawowaniem opieki medycznej nad uczniami.

## 6. Zakończenie

Niniejsze opracowanie stanowi jedynie namiastkę informacji na temat całości zagadnień związanych z funkcjonowaniem opieki zdrowotnej w szkołach i placówkach oświatowych. Ochrona praw pacjentów w szkołach stanowi istotny element ochrony praw ucznia – jak wskazano bowiem wielokrotnie, jest to ta sfera działalności i współdziałania systemu ochrony zdrowia i systemu oświaty, która w sposób najbardziej jaskrawy ingeruje w dobra osobiste danego ucznia. W ostatnich latach można było obserwować proces klaryfikacji prawa w omawianym zakresie, czego efektem jest obowiązująca do dzisiaj ustawa o opiece zdrowotnej nad uczniami. Należy podkreślić jednak, że dla zapewnienia pełnej ochrony prawnej zarówno świadczeniobiorców, jak i świadczeniodawców określonej działalności leczniczej na terenie szkół i placówek oświatowych, w przyszłości mogą stać się konieczne dalsze działania o charakterze zarówno legislacyjnym, jak i informacyjnym, które w sposób jednoznaczny rozwiążą niektóre wątpliwości podnoszone przez poszczególne podmioty prawa medycznego i oświatowego.

---

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).

## Bibliografia

1. Janiszewska B. [w:] *System Prawa Medycznego. Tom II. Część 1. Regulacja prawna czynności medycznych*, red. M. Boratyńska, P. Konieczniak, E. Zielińska, Warszawa 2019.
2. Karkowska D., *Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Komentarz*, Warszawa 2010, s. 80–82.
3. Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 178) oraz Komisji Zdrowia (nr 170) z dnia 3 kwietnia 2019 r., <https://orka.sejm.gov.pl/zapisy8.nsf/0/238901D75E217D55C125845D0044D7C4/%24File/0419108.pdf> (dostęp: 14.03.2023).
4. Pietraszewska-Macheta A. [w:] *Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Komentarz*, red. A. Pietraszewska-Macheta, Warszawa 2018.
5. *Projekt założeń projektu ustawy o zdrowiu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12303352/katalog/12460294#12460294> (dostęp: 14.03.2023).
6. Zapis stenograficzny ze wspólnego posiedzenia Komisji Nauki, Edukacji i Sportu oraz Komisji Zdrowia w dniu 8 maja 2019 r., [https://www.senat.gov.pl/download/gfx/senat/pl/senatkomisjeposiedzenia/8214/stenogram/088nesw\\_x3.pdf](https://www.senat.gov.pl/download/gfx/senat/pl/senatkomisjeposiedzenia/8214/stenogram/088nesw_x3.pdf) (dostęp: 14.03.2023).

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).
2. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2561).
3. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.Urz. UE L 255/22).
4. Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz.U. z 2022 r. poz. 1720).
5. Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz.U. z 2022 r. poz. 1876).

6. Ustawa z dnia 25 czerwca 2009 r. o zmianie ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych oraz ustawy o cenach (Dz.U. Nr 118, poz. 989).
7. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. Nr 139, poz. 1133).
8. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082).
9. Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz.U. z 2019 r. poz. 1078).





# Prawo do nauki na gruncie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka

## 1. Wstęp

„Czy prawo rodziców do wyboru miejsca nauczania swoich dzieci jest jakkolwiek ważniejsze od prawa dziecka do bezpłatnej edukacji?”<sup>2</sup> – pytał Lynn Ungood-Thomas – polityk Walijskiej Partii Pracy i brytyjski sędzia – podczas pierwszej sesji Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy we wrześniu 1949 roku<sup>3</sup>. Wspomniane posiedzenie i wygłoszony w jego trakcie raport Komitetu Ministrów dotyczący propozycji włączenia „praw rodzinnych”<sup>4</sup> do treści Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (EKPCz)<sup>5</sup> stały się przyczynkiem do dyskusji na temat miejsca i kształtu prawa do nauki wewnątrz tego aktu prawnego. Ze współczesnej perspektywy nie ma większych wątpliwości, że prawo do nauki stanowi jedno z najcenniejszych praw podstawowych – nie jest ono bowiem jedynie prawem człowieka samym w sobie, lecz także czynnikiem warunkującym prawidłową realizację innych praw, takich jak np. prawo do równouprawnienia kobiet i mężczyzn czy też prawo do życia w czystym środowisku. Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku

---

<sup>1</sup> Student II roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Przewodniczący Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2 du Protocole additionel à la Convention* – CDH (67) 2 – Strasburg, 9 maja 1967 r., s. 10.

<sup>3</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 10.

<sup>4</sup> Takiego określenia (ang. *family rights*, franc. *droits familiaux*) użył Pierre Henri-Teitgen – sprawozdawca raportu – podczas posiedzenia Zgromadzenia Parlamentarnego 7 września 1949 r. – por. *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 6.

<sup>5</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).

pytania o miejsce analizowanego prawa w dokumencie konstytuującym europejski system ochrony praw człowieka były jednak z całą pewnością uzasadnione – prawodawcy tamtego okresu stali bowiem przed trudnym zadaniem wywiedzenia trafnego dla powojennej rzeczywistości społeczno-ustrojowej kształtu prawa do edukacji, który nie nadawałby mu znaczenia wykraczającego poza aktualne możliwości poszczególnych państw-sygnatariuszy. Warto przy tym odnotować, że w momencie powstawania treści EKPCz jedynym dokumentem, w treści którego zawarto przepisy dotyczące prawa do nauki, była Powszechna Deklaracja Praw Człowieka<sup>6</sup>. Stąd też – jak można przypuszczać – wynikała pewna wstrzeźliwość ówczesnych prawodawców, którzy nie chcieli wprowadzać do Konwencji sformułowań odstępujących od tradycyjnej redakcji praw osobistych i politycznych<sup>7</sup>. Wskutek licznych sporów powstałych na wczesnym etapie procedowania proponowanych regulacji, prawo do nauki nie zostało pierwotnie włączone do tekstu normatywnego EKPCz. Uczynił to dopiero art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 r., w treści którego ustanowiono zakaz pozbawienia człowieka prawa do nauki oraz prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania swojego dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Reakcje na przyjęcie nadmienionego przepisu we wspomnianym kształcie – choć stanowił on efekt swego rodzaju kompromisu pomiędzy sprzecznymi interesami poszczególnych państw – nie były jednoznacznie pozytywne. Na zgłoszenie zastrzeżeń do Protokołu w trybie określonym w art. 57 przyjętej dwa lata wcześniej Konwencji zdecydowało się sześciu z jej pierwotnych sygnatariuszy. Na przestrzeni kolejnych lat liczba ta wzrosła do czternastu, zaś dwa państwa członkowskie Rady Europy – Szwajcaria oraz Monako – do dzisiaj nie ratyfikowały wspomnianego dokumentu<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Por. art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka uchwalonej na trzeciej sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ dnia 10 grudnia 1948 r.

<sup>7</sup> Por. L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Komentarz do artykułów 19–59 oraz Protokołów dodatkowych. Tom II. Komentarz*, Warszawa 2010.

<sup>8</sup> L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie...*

## 2. Historyczne uwarunkowania włączenia prawa do nauki do Protokołu I EKPCz

Złożoność i długość debat dotyczących formy i sposobu włączenia prawa do nauki do treści Konwencji groziła jej niepodpisaniem i nieratyfikowaniem przez dziesięciu pierwotnych członków Rady Europy<sup>9</sup>. Jak twierdził w przemówieniu wygłoszonym 3 listopada 1950 r. na posiedzeniu Komitetu Ministrów Count Sforza – ówczesny przewodniczący tego organu i minister spraw zagranicznych Włoch – Rada Europy ponad rok od jej powstania potrzebowała jakiegoś konkretnego osiągnięcia, które wykraczałoby poza sferę politycznych ustaleń i w realny sposób oddziaływałoby na życie obywateli w poszczególnych państwach członkowskich<sup>10</sup>. Zauważył on przy tym, że – mimo wyraźnego poparcia zarówno jego samego, jak i rządu włoskiego dla propozycji włączenia prawa do nauki do tekstu głównego Konwencji – to doprowadzenie do jej wejścia w życie w pozostałym zakresie jest na tyle ważne, że włączenie tzw. praw rodzinnych do jej treści można odroczyć do czasu opracowania protokołu dodatkowego, który – w przypadku osiągnięcia konsensusu – zapewniłby instytucjonalną ochronę praw człowieka także w tym zakresie.

Dyskusja nad ewentualnym docelowym kształtem przepisu ustanawiającego prawo do nauki, a także nad zasadniczą koniecznością jego wprowadzenia, toczyła się zarówno na posiedzeniach Komitetu Ministrów, jak i Zgromadzenia Parlamentarnego już od 19 sierpnia 1949 r. Wówczas to Pierre Henri Tetigen – francuski prawnik i polityk, a także późniejszy sędzia Europejskiego Trybunału Praw Człowieka – nakreślił listę praw i wolności, które jego zdaniem powinny znaleźć się w ostatecznym tekście Konwencji. Wśród nich – początkowo bardzo ogólnie – uwzględnił „naturalne prawa wynikające z małżeństwa, ojcostwa oraz prawa odnoszące się do rodziny”<sup>11</sup>. Nieco ponad tydzień później, 29 sierpnia

<sup>9</sup> Por. Louis-Marie Le Rouzic, *Le droit à l'instruction dans la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'Homme*, Droit, Université de Bordeaux, 2014, s. 22.

<sup>10</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 101.

<sup>11</sup> Tłumaczenie własne z j. ang. (oryg.: „[...] the natural rights deriving from marriage and paternity and those pertaining to the family”), *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 3.

1949 roku, Tetigen na prośbę Komisji ds. Zapytań Prawnych i Administracyjnych przy Zgromadzeniu Parlamentarnym Rady Europy (*Committee on Legal and Administrative Questions*) przedstawił raport zawierający skonkretyzowany katalog praw i wolności, które miałyby zostać zagwarantowane w ramach konstruowanego wówczas systemu ochrony praw człowieka. Jak wskazał w § 11 przekazanego przez siebie dokumentu, Konwencja miała gwarantować wszystkim osobom zamieszkującym na terytorium danego państwa członkowskiego „podstawowe prawa i wolności w zakresie [...] praw rodziców w odniesieniu do edukacji swoich dzieci zgodnie z art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka [...]”<sup>12</sup>. Propozycja francuskiego polityka spotkała się z pozytywnym odbiorem Komisji, która zatwierdziła przygotowany przez Tetigena dokument w niezmienionym brzmieniu.

Pierwsze konflikty i kontrowersje związane z treścią projektowanej regulacji pojawiły się jednak niedługo później. Na posiedzeniu Zgromadzenia Parlamentarnego z 7 września 1949 r., Tetigen – jako sprawozdawca Komisji ds. Zapytań Prawnych i Administracyjnych – zaprezentował założenia wspomnianego wcześniej raportu. Do projektu uchwały w tej sprawie zgłoszono w tym dniu dwie poprawki. Pierwsza z nich pochodziła od Michaela Rasquina, Guya Molleta oraz André Philipa<sup>13</sup> – francusko-luksemburskiej grupy deputowanych do Zgromadzenia Parlamentarnego, którzy zaproponowali zmianę proponowanego przez Tetigena brzmienia § 11 procedowanego dokumentu w taki sposób, aby jego treść nie akcentowała podmiotowego prawa rodzica do edukacji własnego dziecka, lecz ustanawiała prawo dziecka do kultury i rozwoju własnej osobowości („Każde dziecko ma prawo do kultury pozyskiwanej poprzez metody wychowawcze, które umożliwiają stopniowy rozwój jego indywidualnej osobowości”<sup>14</sup>). O wiele poważniejszą w potencjalnych skutkach poprawkę zgłosił jednak Walter T. Layton – brytyjski polityk, ekonomista i dziennikarz – który zaproponował całkowite usunięcie § 11

<sup>12</sup> Recueil I, s. 69, A 116, CDH (67) 2, *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 4.

<sup>13</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 6.

<sup>14</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 6.

z treści raportu<sup>15</sup>. Propozycja ta – jak uzasadniał sam Layton – wynikała z faktu, że „uwzględnienie [tych kwestii] na tym etapie procedowania Konwencji nie pomoże, a może wręcz przeszkodzić w realizacji wspólnego celu wszystkich, którzy uczestniczą w powstawaniu tego dokumentu”<sup>16</sup>. Mimo że ostatecznie Zgromadzenie Parlamentarne zdecydowało o skierowaniu raportu Tetigena do dalszych prac<sup>17</sup>, to zobligowało przy tym Komisje ds. Zapytań Prawnych i Administracyjnych do opracowania odrębnego opracowania na temat praw określonych w § 11 i § 12 procedowanego raportu.

Treść nadmienionych poprawek, jak i charakter przytoczonego na wstępie pytania zadanego przez Lynna Ugeoda-Thomasa, wyrażają jedynie przykładowe argumenty i propozycje przytaczane przez poszczególnych przedstawicieli państw członkowskich na poparcie swoich argumentów za obecnością lub przeciw obecności prawa do nauki w oryginalnym tekście Konwencji. Spór powstały wokół zakresu regulacji późniejszego art. 2 Protokołu nr 1 do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności można w gruncie rzeczy sprowadzić do czterech zasadniczych problemów<sup>18</sup>: (1) czy prawo do nauki powinno mieć charakter prawa pozytywnego czy prawa negatywnego; (2) jak szerokie powinno być prawo rodziców do decydowania o miejscu nauczania swoich dzieci, a także o wychowaniu zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi; (3) jak prawo do nauki powinno się mieć do prawa do tworzenia szkolnictwa prywatnego i zasad jego subsydiowania oraz (4) jaki powinien być zasadniczy zakres przedmiotowy prawa do nauki. Tym niemniej należy zaznaczyć, że każde z dziesięciu pierwotnych państw sygnatariuszy nie miało wątpliwości co do jednoznacznego charakteru prawa do nauki, jako jednego z podstawowych praw

<sup>15</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 6.

<sup>16</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 7.

<sup>17</sup> Głosowanie nad skierowaniem raportu Tetigena do dalszych prac zostało jednokrotnie powtórzone ze względu na wątpliwości w ustaleniu jego ostatecznego wyniku. Za wskazanym wnioskiem zagłosowało 43 deputowanych, zaś przeciw – 40.

<sup>18</sup> Por. L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie...*

człowieka<sup>19</sup>. Przedstawiciele Wielkiej Brytanii – którzy przez większość obrad prezentowali stanowisko podobne do tego, które przedstawiali w swoich wystąpieniach Layton czy Ungoes-Thomas – zaznaczali, że w istocie – nawet jeśli nie dojdzie do uregulowania prawa do nauki na gruncie Konwencji – to państwa członkowskie Rady Europy powinny rozwijać wspólne standardy w tym zakresie poprzez podejmowanie działań proporcjonalnie z postępem rozwoju organów RE oraz stopniem zaawansowania procesu integracji europejskiej<sup>20</sup>.

W lutym 1951 r. Komitet Ministrów zaproponował projekt przepisu, który docelowo miał stanowić art. 10 Konwencji i zawierał pozytywne prawo do edukacji. Zgodnie z propozycją przepis miał stanowić, że „każdy człowiek ma prawo do edukacji”, zaś „funkcje przyjęte przez państwo w odniesieniu do wychowania i nauczania mogą uwzględniać prawo rodziców do duchowego i moralnego wychowania lub nauczania swoich dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi”.<sup>21</sup> Przepis w przytoczonej formie wywoływał jednak wiele wątpliwości – obawiano się bowiem, że treść przepisu może skutkować nałożeniem na władze państwowe obowiązków w zakresie zapewnienia warunków do tego, aby każdy mógł otrzymać takie wykształcenie, jakiego pragnie<sup>22</sup>. Ponadto – zdaniem niektórych uczestników debaty – przepis ustanowiony w takim kształcie mógłby umożliwić żądanie od państwa zorganizowania określonego rodzaju edukacji ze względu na poszanowanie przekonań religijnych i filozoficznych poszczególnych osób i zbiorowości<sup>23</sup>. Niektórzy autorzy – jak np. Louis-Marie Le Rouzie – wskazywali, że ostatnia z wymienionych przyczyn mogła stanowić najistotniejszą obawę państw członkowskich przed normowaniem prawa do nauki w treści Konwencji, w szczególności w takiej formie, w jakiej pierwotnie proponował Komitet Ministrów<sup>24</sup>. Przypuszczalnie jest to

<sup>19</sup> Tak np. K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Lublin 2004, s. 185.

<sup>20</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 7.

<sup>21</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 90.

<sup>22</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 72.

<sup>23</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 73.

<sup>24</sup> Por. Louis-Marie Le Rouzie, *Le droit à l'instruction...*, s. 23.

także jeden z powodów nieustanowienia klauzuli limitacyjnej do art. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz – do dzisiaj bowiem przepis ten nie enumeruje katalogu „prawowitych celów”, którym muszą służyć wprowadzane ograniczenia w zakresie zapewniania realizacji prawa do nauki, a także nie ustanawia wyraźnego wymagania oparcia wspomnianego ograniczenia na odpowiedniej podstawie prawnej<sup>25</sup>.

Przy okazji dyskusji nad wspomnianym projektem przedstawiciele Wielkiej Brytanii i Belgii wielokrotnie podkreślali w swoich wypowiedziach trudności, jakie może nieść za sobą pozytywne uregulowanie prawa do edukacji w kontekście funkcjonowania i finansowania szkolnictwa prywatnego. Podczas gdy reprezentanci Francji wskazywali na ewentualny pozytywny wpływ prawa do nauki na jakość kształcenia w szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przez osoby fizyczne i prawne, podkreślając, że nie można dopuścić do tego, aby szkoły – podobnie jak miało to miejsce w państwach totalitarnych – ponownie stały się miejscem indoktrynacji uczniów<sup>26</sup>, tak inni wskazywali także, że wspomniana regulacja może w praktyce zbyt szeroko ingerować w funkcjonowanie szkół prywatnych<sup>27</sup>.

W odpowiedzi na szeroką krytykę propozycji Komitetu Ministrów, w kwietniu 1951 r., sformułowano negatywną wersję przepisu ustanawiającego prawo do nauki, która następnie została uznana za ostateczne brzmienie art. 2 procedowanego protokołu do Konwencji. W treści przepisu odpowiednio zmodyfikowano tekst dotyczący prawa rodziców do wychowania swojego dziecka w zgodzie z własnymi poglądami religijnymi i filozoficznymi, zmieniając sformułowanie „państwo może uwzględnić” na „państwo uznaje” – w tym zakresie powrócono więc po części do pierwotnej propozycji zgłaszanej dwa lata wcześniej przez Tetigena<sup>28</sup>. Ostatecznie więc – 20 marca 1952 r. – przyjęto tak przygotowane brzmienie prawa do nauki i dołączono je do treści Protokołu nr 1 do Europejskiej

<sup>25</sup> Por. L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie...*

<sup>26</sup> *Travaux préparatoires de l'article 2...*, s. 91.

<sup>27</sup> Louis-Marie Le Rouzic, *Le droit à l'instruction...*, s. 24.

<sup>28</sup> Louis-Marie Le Rouzic, *Le droit à l'instruction...*, s. 24.



Konwencji Praw Człowieka, ustanawiając jednocześnie jedyny przepis Konwencji, który wkracza w sferę praw socjalno-kulturalnych<sup>29</sup>.

### 3. Analiza art. 2 Protokołu I do EKPCz<sup>30</sup>

#### 3.1. Treść prawa do nauki

Prawo do nauki w treści Konwencji zostało sformułowane w sposób lakoniczny<sup>31</sup>. Zdanie pierwsze przepisu art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji gwarantuje, że nikt nie może zostać pozbawiony prawa do nauki. Ze względu na negatywną formułę przepisu, a także na kontekst historyczny prac przygotowawczych, Europejski Trybunał Praw Człowieka w swoim orzecznictwie zachowuje swego rodzaju ostrożność przy ustalaniu rzeczywistego zakresu przedmiotowego wskazanego przepisu. Tym niemniej należy zauważyć, że mimo to orzecznictwo Trybunału w sposób znaczny dookreśliło możliwy sposób stosowania tego przepisu i uprościło jego ostateczną wykładnię. Jak wskazał Trybunał w wyroku w sprawie Leyla Sahin przeciwko Turcji<sup>32</sup>, konwencyjne prawo do nauki obejmuje trzy wzajemnie uzupełniające się elementy: (1) prawo dostępu do istniejących instytucji i programów nauczania; (2) prawo do uzyskiwania realnego i efektywnego nauczania, a także (3) prawo do uznania wykształcenia już zdobytego w ramach istniejących programów nauczania. Trybunał w tej samej sprawie doszedł także do konkluzji, że wymienione prawa mają szczególne znaczenie dla jednostki ludzkiej, a więc także dla ochrony i rozwoju praw człowieka – wobec tego nie można uznać za poprawne stosowanie zawężającej interpretacji art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji.

<sup>29</sup> Por. L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie...*

<sup>30</sup> Na podstawie: A. Grzejdziać-Przybyłowicz, *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego” 2019, nr 4(20) oraz L. Garlicki, Hofmański P., Wróbel A., *Konwencja o Ochronie...*

<sup>31</sup> Tak np. W. Brzozowski, *Prawo do nauki [w:] Prawa człowieka*, W. Brozowski, A. Krzywoń, M. Wiącek, Warszawa 2018.

<sup>32</sup> Wyrok ETPCz z dnia 10 listopada 2005 r., *Leyla Şahin przeciwko Turcji*, skarga nr 44774/98.



W zakresie podmiotowym art. 2 zd. 1 Protokołu nr 1 do Konwencji mieszczą się wszystkie te osoby, które są jego potencjalnymi beneficjentami, tj. wszystkie osoby, które w jakikolwiek sposób mogą pobierać i pobierają naukę. Podmiotami konwencyjnego prawa do nauki nie mogą być zaś osoby prawne, jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej ani inne podmioty o analogicznym charakterze – wynika to bezpośrednio z indywidualnego charakteru praw gwarantowanych w analizowanym przepisie<sup>33</sup>.

Przy rozważaniach o prawie do nauki, przed przejściem do szczegółowej analizy jego poszczególnych składowych, należy zwrócić uwagę na treść trzech orzeczeń Europejskiego Trybunału Praw Człowieka: wyroku z dnia 10 listopada 2005 r. (sygn. 44774/98), wyroku z dnia 15 czerwca 2010 r. (sygn. 7710/02) i wyroku z dnia 21 czerwca 2011 r. (sygn. 5335/05). Trybunał w ich treści jednoznacznie wskazał, że prawo do nauki jest niezbędne do korzystania z praw człowieka w demokratycznym społeczeństwie. Mimo że początkowe postanowienia Europejskiej Komisji Praw Człowieka wskazywały, że prawo do nauki jest „zorientowane przede wszystkim na szkolnictwo podstawowe” (por. postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 13 marca 1975 r. w sprawie X. przeciwko Zjednoczonemu Królestwu), to Trybunał w treści wcześniej przytoczonych orzeczeń nie pozostawił wątpliwości, że prawem do nauki objęta jest także edukacja na poziomie średnim, ponadpodstawowym, a także wyższym. W przypadku ostatniego z wymienionych szczebli edukacji należy wskazać, że przepis art. 2 zd. 1 Protokołu nr 1 do Konwencji nie nakłada na państwo obowiązku tworzenia instytucji akademickich – lecz w przypadku ich utworzenia stwarza obowiązek zapewnienia doń rzeczywistego dostępu<sup>34</sup>. Prawo do nauki w kontekście europejskiego systemu ochrony praw człowieka ma więc charakter doniosły – jest to bowiem prawo, którego efektywna realizacja nie tylko zapewnia odpowiednią

<sup>33</sup> Por. postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 7 kwietnia 1997 r. w sprawie *Scientology Kirche Deutschland przeciwko Niemcom*, skarga nr 34614/97.

<sup>34</sup> Por. A. Grzejdziak-Przybyłowicz, *Prawo do nauki...*, s. 96-126.

ochronę także innych praw, lecz oprócz tego sprzyja harmonijnemu rozwojowi demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

### 3.1.1. Prawo dostępu do istniejących instytucji i programów nauczania

Prawo dostępu do istniejących instytucji i programów nauczania jest przedmiotem bogatego orzecznictwa zarówno krajowego, jak i międzynarodowego. W wyroku z dnia 6 października 2015 roku (sygn. 37991/12) Europejski Trybunał Praw Człowieka rozstrzygał w przedmiocie zwłoki w przywróceniu dzieci do szkoły po diagnozie lekarskiej stwierdzającej ich dobry stan zdrowia. Trybunał w przedmiotowej sprawie przyznał rację skarżącym, wskazując, że w rozumieniu art. 2 zd. 1 Protokołu nr 1 do EKPCz każda osoba ma prawo dostępu do placówek edukacyjnych istniejących w danym momencie, lecz – co warto wskazać – prawo to nie ma charakteru bezwzględnego. Szczególny charakter tego prawa wymaga bowiem uregulowania przez państwo, które dysponuje w tym kontekście swego rodzaju marginesem uznania.

W kontekście realizacji tego prawa przez państwo należy wskazać za orzecznictwem trzy typy ograniczeń w zakresie realizacji tego prawa. Należy bowiem zauważyć, że dostępność edukacji nie może być stosowana w oderwaniu od rzeczywistych możliwości państwa<sup>35</sup>.

Pierwszorzędnie prawo dostępu dotyczy tylko tych instytucji, które już realnie funkcjonują w danym państwie. Rozpatrując art. 2 zd. 1 w kontekście uzasadnienia wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 23 lipca 1968 r. wydanego w przedmiocie tzw. belgijskiej sprawy językowej<sup>36</sup> można wyodrębnić najbardziej jaskrawe różnice pomiędzy ujęciem prawa do nauki w treści Protokołu nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw

<sup>35</sup> Por. L. Garlicki, P. Hofmański, A. Wróbel, *Konwencja o Ochronie...*

<sup>36</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 23 lipca 1968 r. w sprawie przeciwko Belgii, skargi nr 1474/62, 1677/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63, 2126/64.

Człowieka a analogicznymi regulacjami z innych aktów prawa międzynarodowego publicznego. Jak wskazał Trybunał we wcześniej wskazanej sprawie, państwa nie mają pozytywnego obowiązku do „ustanawiania i finansowania bądź do subsydiowania nauczania jakiegokolwiek typu i na jakimkolwiek szczeblu”. Obowiązek utworzenia oraz zapewnienia powszechnego i bezpłatnego nauczania podstawowego nie wynika więc z tekstu Konwencji – lecz z brzmienia przepisów innych aktów prawa międzynarodowego publicznego, które także traktują o prawie do nauki. Formuła „instytucji edukacyjnych istniejących w danym czasie” – choć pozwala odrzucić obowiązek państwa do tworzenia szkół i placówek oświatowych nowego typu – to nie ustanawia swobody decyzyjnej w zakresie likwidacji tych placówek. Do takich wniosków doszedł ETPCz w wyroku z dnia 10 maja 2001 r. w sprawie Cypr p. Turcji<sup>37</sup>, stanowiącego reakcję na masową likwidację greckojęzycznych szkół na terytorium zależnego od Turcji i nieuznanego na arenie międzynarodowej Cypru Północnego.

Drugim czynnikiem ograniczającym prawo dostępu do instytucji edukacyjnych może być jego uzależnienie od aktualnej struktury systemu szkolnictwa, a także kwalifikacji kandydatów do danej szkoły. Dotyczy to w szczególności szkolnictwa wyższego, lecz także ponadpodstawowego i – w pewnym, wąskim stopniu – szkolnictwa podstawowego<sup>38</sup>.

Dostęp sam w sobie oznacza możliwość nauki w szkole określonego typu i szczebla, ale nie daje podstaw do roszczenia o przyjęcie do konkretnie wskazanej placówki oświatowej. Trzecia ze wspomnianych przesłanek ograniczających prawa do dostępu przesądza więc, że naruszeniem prawa nie jest przeniesienie do innej szkoły, odmowa przyjęcia ucznia do szkoły wyspecjalizowanej czy też skierowanie dziecka do szkoły w danej miejscowości<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 10 maja 2001 r. w sprawie *Cypr przeciwko Turcji*, skarga nr 25781/94.

<sup>38</sup> Tak np. postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 9 grudnia 1980 r. w sprawie *X przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.

<sup>39</sup> Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 1 grudnia 1986 r. w sprawie *Meir przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.

Na koniec analizy należy wskazać, że prawo dostępu powinno być realizowane przy poszanowaniu zasady równości – każdemu bowiem przysługuje nie tylko prawo do nauki samo w sobie, lecz także prawo do dostępu do niej w takim stopniu, w jakim mają inni znajdujący się w analogicznej sytuacji. O ile dopuszczalne jest więc czynienie różnicowań ze względu na posiadany poziom wiedzy czy kwalifikacji, to całkowicie bezprawne jest czynienie takowych wyłącznie w oparciu o kryterium rasy, narodowości lub inny czynnik wymagający szczególnie silnego uzasadnienia. Co więcej – jak stwierdził ETPCz w sprawie dotyczącej dyskryminacyjnego traktowania dzieci romskich w Czechach poprzez umieszczanie ich w oddzielnych szkołach podstawowych dla dzieci opóźnionych w rozwoju<sup>40</sup>, a także w sprawie dyskryminacyjnego traktowania dzieci romskich w oparciu o zarzut niedostatecznej znajomości języka państwowego<sup>41</sup> – niekorzystna pozycja danej grupy mniejszościowej nakazuje dochować wszelkiej staranności w przyjmowaniu regulacji jej dotyczących, nawet jeśli mają one charakter neutralny.

### 3.1.2. Prawo do uzyskiwania realnego i efektywnego nauczania

Prawo do uzyskiwania realnego i efektywnego nauczania sprowadza się w gruncie rzeczy do możliwości korzystania ze świadczonych usług edukacyjnych – sama w sobie dostępność bez spełnienia kryterium realności i efektywności nauki w danym państwie nie wystarcza bowiem do stwierdzenia, że prawo do nauki jest zapewniane wszystkim jego beneficjentom w sposób prawidłowy. Jak wskazała Europejska Komisja Praw Człowieka w postanowieniu z dnia 06 marca 1987 roku w sprawie Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools p. Szwecji, państwo ma pozytywny obowiązek czuwania nad dochowaniem minimalnych standardów edukacyjnych we wszystkich szkołach niezależnie od ich

<sup>40</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 13 listopada 2007 r. w sprawie *D.H. i inni przeciwko Republice Czeskiej*, skarga nr 57325/00.

<sup>41</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 17 lipca 2008 r. w sprawie *Oršuš i inni przeciwko Chorwacji*, skarga nr 15766/03.

szczebla i typu. Z prawa do uzyskiwania realnego i efektywnego nauczania bezpośrednio wynika kompetencja państwa do ustanowienia obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki<sup>42</sup> – o ile bowiem obowiązek taki musi zostać wprowadzony z poszanowaniem życia rodzinnego i prywatnego, a także poszanowaniem wszelkich przekonań religijnych i filozoficznych, to prawa do nauki nie można odczytywać negatywnie, jako prawa do niepobierania nauki<sup>43</sup>.

### 3.1.3. Prawo do uznania wykształcenia już zdobytego w ramach istniejących programów nauczania

Prawo do uznania wykształcenia już zdobytego w ramach istniejących programów nauczania jest najmniej rozbudowanym na gruncie orzecznictwa – aczkolwiek całkowicie niezbędnym elementem prawa do nauki. Jak słusznie zauważył Europejski Trybunał Praw Człowieka we wcześniej wskazanym wyroku w sprawie tzw. belgijskiej sprawy językowej, prawo do nauki w sytuacji braku uznania wykształcenia już zdobytego stałoby się bowiem całkowicie bezużyteczne. Jedynym szerzej stosowanym ograniczeniem tego prawa jest wymóg nostryfikacji lub zdania egzaminów uzupełniających w przypadku dyplomów i innych dokumentów potwierdzających zdobyte wykształcenie uzyskanych za granicą.

## 3.2. Poszanowanie praw rodziców w kontekście prawa do nauki

Poszanowanie prawa rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania zgodnie z ich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi zostało zagwarantowane w treści art. 2 zd. 2 Protokołu nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Zakres podmiotowy tego prawa obejmuje

---

<sup>42</sup> Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie *B.N. and S.N. przeciwko Szwecji*.

<sup>43</sup> Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 4 października 1989 r. w sprawie *Whitman przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.

wyłącznie rodziców (por. wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 22 czerwca 1989 r w sprawie *Ericksson przeciwko Szwecji*), a jego treść zakłada, że istotą życia rodzinnego jest zagwarantowanie rodzicom możliwości przekazania dzieciom własnej wiary i przekonań. Ze względu na tematykę niniejszej pracy analiza art. 2 zd. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz będzie miała mniej szczegółowy charakter niż analiza samego w sobie prawa do nauki. Należy jednak w tym miejscu odnotować, że uregulowanie obu tych kwestii w ramach jednej jednostki redakcyjnej wynika nie tylko z uwarunkowań historycznych, lecz także z tego, że o ile proces wychowania i nauczania dzieci przebiega w znacznym stopniu w szkołach i placówkach oświatowych, to nadal podstawowym punktem odniesienia we wskazanym zakresie pozostaje rodzina. Dopiero gdy interesy i preferencje rodziców stoją w bezpośredniej sprzeczności z dobrem dziecka, władze publiczne zyskują prawo do interwencji z powodu zaistnienia konieczności ochrony drugiej z wymienionych wartości.

W toku analizy art. 2 zd. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz w kontekście prawa do nauki należy zwrócić uwagę na trzy orzeczenia Europejskiego Trybunału Praw Człowieka – na wyrok z dnia 9 października 2007 r. (sygn. 1448/04), wyrok z dnia 16 września 2004 r. (sygn. 21163/11) oraz wyrok z dnia 26 kwietnia 2016 r. (sygn. 62649/10). We wszystkich z wymienionych orzeczeń Trybunał wskazał, że ze zdania drugiego do art. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz bezpośrednio wynika obowiązek zachowania dbałości przez państwo, aby informacje oraz wiedza zestawiona w szkolnych programach nauczania przedstawiana była w sposób obiektywny, krytyczny oraz w pluralistycznym ujęciu. Wniosek Trybunału odnosi się do wszystkich zajęć szkolnych – w tym religii. Niezależnie bowiem od nieobligatoryjnego charakteru uczestnictwa w tych zajęciach, rodzice mają prawo oczekiwać, że nauczanie na lekcjach religii odbywać się będzie zgodnie z powszechnie przyjętymi kryteriami obiektywności i pluralizmu światopoglądowego<sup>44</sup>.

Na koniec należy zaznaczyć, że ze względu na to, że prawa rodziców w przedmiotowym aspekcie muszą być „poszanowane” przez władze

<sup>44</sup> Tak np. A. Grzejdziać-Przybyłowicz, *Prawo do nauki...*, s. 105.

publiczne, nie zaś stanowić jedynie przedmiot ich szczególnej uwagi, to po stronie władz publicznych powstaje swego rodzaju obowiązek, który objawiać się może m.in. w konieczności wprowadzenia regulacji dotyczących trybu zapisania dziecka do szkoły publicznej lub prywatnej, a także zorganizowania działalności szkoły publicznej w taki sposób, aby nie zostało naruszone prawo rodziców do wychowywania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami<sup>45</sup>.

## 4. Podsumowanie

Objęcie prawa do nauki ochroną prawną przez Europejską Konwencję Praw Człowieka i sam w sobie charakter tego prawa, jako jedyne go o charakterze społeczno-ekonomicznym w tekście Konwencji, podkreślają wagę analizowanego zagadnienia, zaś szczególna historia i okoliczności jego powstawania – wartość dla dzisiejszego kształtu EKPCz. Wobec powyższego, a także wobec faktu, że szkoła stanowi drugie po rodzinie najważniejsze środowisko dorastania i rozwoju człowieka – należy twierdzić, że mimo wszelkich pozorów, prawo do nauki – w szczególności w kontekście regionalnych systemów praw człowieka – powinno być przedmiotem szczególnej ochrony, która powinna być nierozzerwalnie związana z ochroną innych, równie ważnych i podstawowych praw człowieka.

## Bibliografia

1. Brozowski W., Krzywoń A., Wiącek M., *Prawa człowieka*, Warszawa 2018.
2. Garlicki L., Hofmański P., Wróbel A., *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Komentarz do artykułów 19–59 oraz Protokołów dodatkowych. Tom II. Komentarz*, Warszawa 2010.

---

<sup>45</sup> Zgodnie jednak z postanowieniem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie *Konrad przeciwko Niemcom* (skarga nr 35504/03) rodzice nie mogą odmówić dziecku prawa do nauki w oparciu o swoje przekonania.

3. Grzejdziak-Przybyłowicz A., *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego” nr 4(20), 2019.
4. Le Rouzic L.-M., *Le droit à l’instruction dans la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l’Homme*, Droit, Université de Bordeaux, 2014.
5. Travaux préparatoires de l’article 2 du Protocole additionel à la Convention – CDH (67) 2 – Strasburg, 9 maja 1967 r.
6. Warchałowski K., *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Lublin 2004.

## Akty normatywne

1. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona na trzeciej sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ dnia 10 grudnia 1948 r.
2. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).

## Orzeczenia

1. Wyrok ETPCz z dnia 10 listopada 2005 r., *Leyla Şahin przeciwko Turcji*, skarga nr 44774/98.
2. Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 7 kwietnia 1997 r. w sprawie *Scientology Kirche Deutschland przeciwko Niemcom*, skarga nr 34614/97.
3. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 23 lipca 1968 r. w sprawie przeciwko Belgii, skargi nr 1474/62, 1677/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63, 2126/64.
4. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 10 maja 2001 r. w sprawie *Cypr przeciwko Turcji*, skarga nr 25781/94.
5. Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 9 grudnia 1980 r. w sprawie *X przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.
6. Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 1 grudnia 1986 r. w sprawie *Meir przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.



7. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 13 listopada 2007 r. w sprawie *D.H. i inni przeciwko Republice Czeskiej*, skarga nr 57325/00.
8. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 17 lipca 2008 r. w sprawie *Oršuš i inni przeciwko Chorwacji*, skarga nr 15766/03.
9. Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie *B.N. and S.N. przeciwko Szwecji*.
10. Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 4 października 1989 r. w sprawie *Whitman przeciwko Zjednoczonemu Królestwu*.
11. Postanowienie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie *Konrad przeciwko Niemcom* (skarga nr 35504/03).



# Prawa i obowiązki uczniów w kontekście tendencji prawodawczych w prawie oświatowym w okresie od 1950 do 1977 roku

## 1. Wstęp

Określenie katalogu obowiązków ucznia, a także nagród i kar, których stosowanie stanowiłoby uzasadnioną i proporcjonalną reakcję na konkretne przewinienia lub zasługi uczniów, stanowi jeden z zasadniczych problemów prawa oświatowego. Współczesny rozwój regulacji ustanawianych we wskazanym zakresie można podzielić na dwa okresy:

- 1) okres tendencji centralistycznych w procesie stanowienia aktów prawnych, których zakres przedmiotowy dotyczył praw i obowiązków ucznia – w którym to okresie akty prawa powszechnie obowiązującego lub pozaszkolne akty prawa wewnętrznego kreowały względnie zamknięty katalog obowiązków, a także kar i nagród stosowanych wobec uczniów, przy jednoczesnym, równie szczegółowym, określeniu katalogu obowiązków ucznia albo wytycznych, co do jego konstruowania;
- 2) okres tendencji decentralistycznych w procesie stanowienia aktów prawnych, których zakres regulacji dotyczył praw i obowiązków ucznia – w którym to okresie akty prawa powszechnie obowiąz-

---

<sup>1</sup> Student II roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Przewodniczący Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

zującego określają jedynie granice ustanawiania poszczególnych obowiązków, a także rodzajów kar i nagród w szkolnych aktach prawa wewnętrznego.

W dalszych częściach niniejszego opracowania uwzględniony zostanie rozwój analizowanej materii w okresie, w którym w sposób zauważalny rozwinęły się tendencje decentralistyczne, kształtując tym samym podwaliny systemu ochrony praw ucznia w powojennej Polsce.

## 2. Regulacje w latach od 1950 do 1964 r.

Znaczący wpływ na kształtowanie się prawa szkolnego na przełomie lat 50. i 60. XX wieku wywierały przede wszystkim zarządzenia i inne akty prawne wydawane przez ministra właściwego do spraw oświaty. Obok nich coraz większe znaczenie zaczęły mieć także regulacje ustawowe, które w bardziej rozwiniętej formie ukazały się jednak dopiero na początku lat 60. XX w. Wpływ przepisów Konstytucji na kształtowanie się naczelných założeń ówczesnego systemu oświaty należy natomiast uznać za ograniczony – ustanawiały one bowiem jedynie ogólne prawo do nauki (art. 61), a także klauzulę o szczególnej trosce państwa w sprawach wychowania młodzieży (art. 68).

W sierpniu 1950 r. wydano zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie regulaminu uczniowskiego w szkołach ogólnokształcących<sup>2</sup>. Był to pierwszy akt prawny, który w sposób kompleksowy określał katalog obowiązków uczniów, jednocześnie charakteryzując rodzaje nagród i kar, które mogłyby zostać wobec nich zastosowane. W zakresie przedmiotowym wspomnianego aktu prawnego nie ujęto jednak problematyki praw uczniów. Przyczynę takiego stanu rzeczy można wyjaśnić w samych intencjach prawodawcy wyrażonych w preambule do wspomnianego aktu prawnego. Wskazano tam wprost, że ogólnokrajowy regulamin uczniowski został ustanowiony m.in. w celu „[...] wzmocnienia dyscy-

<sup>2</sup> Dz.Urz. Min. Oświaty Nr 16, poz. 210.

pliny pracy uczącej się młodzieży [...]”. Powodów braku skonstruowania katalogu praw ucznia w aktach prawnych lat 50. XX wieku należy jednak szukać także w samej istocie kształtowanego wówczas systemu politycznego. Równolegle z jego rozwojem nadawano polskiej oświacie pewien swoisty kierunek ideologiczno-wychowawczy, który znajdował swoje odzwierciedlenie m.in. w ówczesnej polemice z dokonaniem pedagogiki zachodniej i przedwojennej Polski. Wyrażna wstrzeźliwość prawodawców w konstruowaniu katalogu praw ucznia mogła bowiem wynikać z obecnej w ówczesnej prasie pedagogicznej<sup>3</sup> krytyki pedagogiki personalistycznej, kładącej nacisk na indywidualny rozwój jednostki, a także sprzeciwiającej się sprowadzaniu człowieka wyłącznie do relacji politycznych. Znamienne w tym kontekście są słowa wyrażone na łamach czasopisma pedagogicznego „Nowa Szkoła” w 1949 r., w którym to wprost stwierdzono, że od czasu ogłoszenia postanowień Kongresu Zjednoczeniowego PPR i PPS w 1948 r. „jedyną podstawą filozoficzną i metodologiczną nowej oświaty stał się marksizm-leninizm”<sup>4</sup>.

W duchu wspomnianego prądu ideowego kreowane były również normy ustanawiające obowiązki uczniów. Już w pierwszych zdaniach preambuły do Regulaminu Uczniowskiego z 1950 r. wskazano, że „zadaniem ucznia w szkole jest [...] pilnie oraz wytrwale pracować nad sobą, aby wziąć jak najpełniejszy udział w budowie Polski Socjalistycznej i móc, w ścisłej więzi z masami pracującymi całego świata, skutecznie zwalczać wrogów pokoju i socjalizmu”. Obowiązek ten w najjaskrawszy sposób odwoływał się do ideału wychowawczego, recypowanego wówczas do realiów polskich z pedagogiki radzieckiej, określanego w Polsce mianem wzorca „człowieka wszechstronnie rozwiniętego”<sup>5</sup>. Uczniowie wobec tego powinni dążyć do realizacji wartości najsilniej związanych z socjalistycznym systemem aksjologicznym – powinni być zdolni do krytycznego

<sup>3</sup> Zob. m.in.: W. Ozga, *Rola oświaty i wychowania w zakładaniu podstaw socjalizmu w świadomości ludzi*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 3-4; do podobnych wniosków na temat prasy pedagogicznej analizowanego okresu doszedł K. Grudnik, *Wychowanie ideologiczne w szkole polskiej w latach 1945-1953*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3-4.

<sup>4</sup> *Od redakcji*, Nowa Szkoła 1949, nr 5-6.

<sup>5</sup> M. Czarniewicz, *O wychowaniu socjalistycznym*, „Nowa Szkoła” 1949, nr 10, s. 1-9.

myślenia, posiadać rozległą wiedzę, na której opierają swoje poglądy, szanować pracę, wyrażać wewnętrzny sprzeciw wobec wyzysku, a także przedkładać dobro ogółu nad dobro jednostki. Nawet jeśli niektóre z wymienionych przymiotów nie są przedmiotem obowiązków wykreowanych wprost w treści przepisów Regulaminu Uczniowskiego z 1950 r., to należy stwierdzić, że ze względu na formułę zawartą w preambule do wcześniej wspomnianego aktu, przed uczniami został wówczas postawiony swego rodzaju nadrzędny obowiązek, polegający na dążeniu do jak najwierniejszej realizacji idei-wzorca człowieka społecznego.

Wyraźnym elementem niektórych obowiązków kreowanych w treści zarządzenia z 1950 r. było podkreślenie pozaszkolnego charakteru ich obowiązywania. Wszystkie pozaszkolne obowiązki ucznia zgrupowano w pkt II Regulaminu, w którego treści określono ogólny obowiązek ucznia do godnej reprezentacji szkoły. Uczeń miał obowiązek ustępować miejsca starszym, a także okazywać wszelkiego rodzaju pomoc starcom, małym dzieciom, a także ludziom słabym i chorym. Ponadto w komentowanym fragmencie wspomnianego aktu prawnego znalazły się także obowiązek pomocy rodzicom, opieki nad młodszym rodzeństwem, dbania o porządek w mieszkaniu, „skromnego i opanowanego” zachowania w miejscach publicznych, nieużywania „przekleństw” i „ordynarnych wyrazów”, czy też posiadania przy sobie legitymacji uczniowskiej i okazywania jej odpowiednim organom.

Spośród powyższej grupy obowiązków na szczególną uwagę zasługuje jednak obowiązek wymieniony w pkt II ppkt 4 Regulaminu Uczniowskiego, tj. obowiązek „hartowania zdrowia” i „dążenia do zdobycia odznaki BSPO i SPO” oraz zakaz palenia tytoniu i spożywania napojów alkoholowych. Nakaz dążenia do zdobycia odznaki BSPO i SPO nakładał bowiem na uczniów szczególnego rodzaju obowiązek dążenia do spełnienia warunków przyznania odznaki „Sprawny do Pracy i Obrony”, w tym także do przyznania odznaki w stopniu dziecięcym i młodzieżowym (dla osób w wieku od 11 do 16 lat) pod nazwą „Bądź Sprawny do Pracy i Obrony”. Aby zostać odznaczonym, uczeń musiał wykazać się umiejętnością wykonania określonych ćwiczeń, spełniając przy

tym odpowiednie wskaźniki, takie jak czas wykonania ćwiczenia czy też liczba jego powtórzeń<sup>6</sup>. Wykreowany w Regulaminie Uczniowskim obowiązek hartowania własnego zdrowia został więc znacznie rozwinięty przez prawodawcę, który poprzez zobligowanie uczniów do dążenia do zdobycia odznaki BSPO i SPO, nałożył na nich obowiązek dążenia do udoskonalania własnej sprawności fizycznej, w szczególności poprzez podejmowanie aktywności wskazanych w regulaminie wspomnianego odznaczenia, wydawanego przez Główny Komitet Kultury Fizycznej<sup>7</sup>. W okólniku Ministra Oświaty z 1952 r. w sprawie organizacji Kółek Sportowych w szkołach podstawowych<sup>8</sup> zawarto jednak interesującą uwagę, że poprzez działalność Szkolnych Kół Sportowych, a także – pośrednio – poprzez oddziaływanie regulaminu uczniowskiego na życie wewnątrzszkolne, „wyraźnie podniósł się poziom wychowania fizycznego” w szkołach ponadpodstawowych, jednak w szkołach podstawowych „stan wychowania fizycznego” określono jako „niezadowalający”.

Sam fakt wydania wspomnianego okólnika wskazuje na to, że zapewnianie efektywności stosowania norm określonych w regulaminie uczniowskim, przynajmniej w początkowym okresie jego obowiązywania, sprawiało pewne kłopoty. Podobne sygnały zostały wyrażone w komunikacie Ministra Oświaty z lutego 1951 r. w sprawie realizacji regulaminu uczniowskiego w szkołach<sup>9</sup>, w którym to jednoznacznie stwierdzono, że regulamin uczniowski jest „za mało wykorzystywany w stałej pracy wychowawczej z młodzieżą”. Wskazywano także, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie „nie odwołują się do regulaminu, nie oceniają konkretnych zdarzeń i faktów z życia młodzieży w oparciu o regulamin”, a także „nie prowadzą systematycznej pracy wychowawczej”.

Obowiązki o charakterze wewnątrzszkolnym, określone w pkt I wspomnianego Regulaminu, stanowiły przedłużenie deklaracji wychowawczo-

<sup>6</sup> K. Paszkowska (red.), *Sprawny do Pracy i Obrony. Regulamin*, Warszawa 1953.

<sup>7</sup> Por. § 6 uchwały Rady Ministrów z dnia 17 kwietnia 1950 r. w sprawie ustanowienia odznaki: „Sprawny do Pracy i Obrony” (M.P. Nr 61, poz. 713).

<sup>8</sup> Dz.Urz. Min. Oświaty Nr 11, poz. 90.

<sup>9</sup> Dz.Urz. Min. Oświaty Nr 14, poz. 38.

-ideowych zawartych w preambule analizowanego aktu prawnego. Uczeń miał obowiązek „szanować dobro społeczne, jako wspólną własność wszystkich ludzi pracy”, przestrzegać zasad czystości, higieny osobistej oraz ubioru i uczesania, zapisywać do specjalnego zeszytu wszystkie zadania domowe i przedkładać ten zeszyt rodzicom do wglądu, a także odrabiać zadane prace w sposób samodzielny i sumienny, przynosić do szkoły wszystkie niezbędne podręczniki i przybory szkolne oraz nie spóźniać się do szkoły i nie opuszczać zajęć lekcyjnych. Poza tym Regulamin określał szczegółowo sposób zachowania się uczniów w czasie zajęć szkolnych – uczniowie mieli obowiązek natychmiast po dzwonku wchodzić do klasy, zająć miejsce, siedzieć prosto w czasie lekcji, nie rozmawiać ani nie zajmować się „sprawami postronnymi”, uważnie słuchać objaśnień nauczyciela, zaś zgłoszenie do odpowiedzi i chęć zadania pytania – sygnalizować poprzez podniesienie ręki. Wspomniana odpowiedź powinna zostać udzielona w pozycji stojącej. Uczniowie mieli ponadto obowiązek pozdrawiać wchodzących i opuszczających klasę nauczycieli poprzez powstanie, a poza szkołą witać ich „grzecznym ukłonem”.

Prawodawca określił katalog sześciu nagród i ośmiu kar, które mogły być zastosowane wobec uczniów w zależności od stopnia przestrzegania przez nich postanowień regulaminu uczniowskiego, a także realizacji wyartykułowanych w jego treści założeń wychowawczo-ideowych. Jak wskazano w akapicie poprzedzającym sześcioustępowe wyliczenie rodzajów nagród stosowanych wobec uczniów, nagrody te ustalano dla uczniów „wyróżniających się wzorowym zachowaniem, postępami w nauce i pracą społeczną”. W dalszej części wspomnianego akapitu określono także podstawę ukarania ucznia, lecz w tym przypadku ograniczono się jedynie do ogólnego wskazania, że powodem do wymierzenia kary może być naruszenie regulaminu uczniowskiego.

Uczeń mógł zostać nagrodzony poprzez wyróżnienie ze strony nauczyciela lub opiekuna klasy, przyznanie „dyplomu przodownika nauki i pracy społecznej” lub „udzielenie szczególnej pomocy przy przejściu do innej szkoły średniej lub wyższej”, a także poprzez udzielenie czwora-kindiego rodzaju pochwały: od samorządu klasy na specjalnej tablicy lub



w gazetce klasy; od opiekuna klasy wobec klasy; od samorządu szkoły na specjalnej tablicy lub w gazetce szkoły za zgodą opiekuna klasy; od dyrektora lub kierownika wobec szkoły.

Ukaranie ucznia mogło nastąpić natomiast poprzez upomnienie nauczyciela lub opiekuna klasy lub zastosowanie jednego z trzech wymienionych w regulaminie rodzajów nagany: od opiekuna klasy wobec klasy, od dyrektora lub kierownika w obecności rady pedagogicznej bądź od dyrektora wobec całej szkoły. Uczeń mógł zostać ponadto karnie przeniesiony do równoległego oddziału danej szkoły albo przeniesiony do zupełnie innej szkoły. Co szczególnie istotne, mimo obowiązywania wspomnianego zarządzenia po wejściu w życie Konstytucji PRL z 1952 r.<sup>10</sup>, w zarządzeniu umożliwiono zastosowanie wobec ucznia kary zawieszenia w prawach ucznia do czasu wydania uchwały rady pedagogicznej oraz – w przypadku szkół średnich – zawieszenia ucznia w prawach ucznia na okres od roku do trzech lat. Norma umożliwiająca karanie zawieszeniem w prawach ucznia obowiązywała, mimo pozostawania w bezpośredniej sprzeczności z art. 61 ust. 1 Konstytucji PRL, ustanawiającym prawo obywatela Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej do nauki, a także art. 61 ust. 2 pkt 1 Konstytucji PRL, stanowiącym, że prawo do nauki jest realizowane poprzez zapewnianie, w coraz szerszym zakresie, powszechnego, bezpłatnego i obowiązkowego szkolnictwa podstawowego. Uczeń zawieszony w prawach ucznia tracił bowiem wspomniane prawo podmiotowe na czas oznaczony przez organ wyznaczający daną karę.

Niepokojące sygnały z zakresu stosowania katalogu kar w uchwalonym kształcie płynęły także z samego Ministerstwa Oświaty – jak wskazano we wspomnianym wcześniej komunikacie w sprawie realizacji regulaminu uczniowskiego w szkołach z 1951 r., nagrody były stosowane bardzo rzadko lub w ogóle, natomiast kary – „z pominięciem kar lżejszych”. Znacząca dysproporcja w analizowanej materii wskazywała więc na powszechne stosowanie kar przeniesienia do innej szkoły, zawieszania ucznia na okres od roku do lat trzech oraz zawieszenia w prawach ucznia do czasu

---

<sup>10</sup> Dz.U. Nr 33, poz. 232.

uchwały rady pedagogicznej. Wobec powszechności zaburzonego stosowania obowiązującego wówczas katalogu kar, Minister Oświaty w treści tego samego komunikatu wyjaśnił zagadnienia z zakresu zamierzonego przez prawodawcę kształtu procesu stosowania kar i nagród wobec uczniów. W treści komunikatu jednoznacznie podkreślono, że kary najsurowsze „należy stosować jedynie w wypadkach poważnych, wtedy, kiedy wszystkie inne zabiegi wychowawcze zawiodły”. Kary przeniesienia do innej szkoły oraz zawieszenia w prawach ucznia na okres od roku do lat trzech należało stosować wyłącznie po uprzednim uzgodnieniu z Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, zaś w przypadku stosowania kary przeniesienia do innej szkoły wobec uczniów szkół podstawowych – z Prezydium Powiatowej Rady Narodowej. Wobec negatywnej oceny realizacji regulaminu uczniowskiego we wskazanym zakresie, Minister Oświaty polecił stosowanie kar za lekceważenie i niewypełnianie regulaminu, pamiętając o znaczeniu środków oddziaływania wychowawczego, współmierności kar i wykroczeń, ich stopniowaniu oraz o każdorazowym informowaniu rodziców o zastosowaniu kary.

Co szczególnie interesujące, w komunikacie zalecono także „opracować szczegółowe zarządzenia wynikające z potrzeb szkoły zwłaszcza dla szkół z internatami”. Potrzebę tę uzasadniano koniecznością „planowego przedłużenia oddziaływania wychowawczego na godziny pozalekcyjne” w niektórych szkołach ponadpodstawowych typu licealnego. Było to kolejne wezwanie do skorzystania przez szkoły ze względnej autonomii w uzupełnianiu regulaminu uczniowskiego ustanowionej w preambule do zarządzenia Ministra Oświaty z 24 sierpnia 1950 r.

### 3. Regulacje w latach od 1964 do 1977 r.

W lipcu 1961 r. obowiązywać zaczęła ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania<sup>11</sup>. Na jej podstawie wydano w 1964 r. zarządzenie

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. Nr 32, poz. 160).

Ministra Oświaty w sprawie wytycznych do opracowania regulaminu uczniowskiego w szkołach podległych Ministrowi Oświaty<sup>12</sup>. Już sam tytuł wspomnianego rozporządzenia sugeruje pewne zmiany dotyczące regulaminu uczniowskiego, do których doszło wskutek wejścia w życie wspomnianej ustawy. Na gruncie regulacji z początku lat 50. XX wieku treść regulaminu uczniowskiego była bowiem narzucana przez Ministra Oświaty w drodze zarządzenia, a rada pedagogiczna w porozumieniu z innymi organami szkoły uzupełniała ją wyłącznie w drodze szczegółowych zarządzeń, których treść była jedynie „dostosowywana do potrzeb lokalnych”. Prawodawca w treści zarządzenia z roku 1964 r. ograniczył się zaś jedynie do wydania wytycznych do opracowania regulaminu uczniowskiego, na podstawie których rady pedagogiczne opracowywały i wprowadzały w życie własne regulaminy uczniowskie.

Zarządzenie zostało podzielone na trzy sekcje. Pierwsza z nich określała zadania, uprawnienia oraz obowiązki ucznia; druga określała katalog nagród i kar, jakie mogą być stosowane wobec uczniów; trzecia zaś – ustanawiała ogólne wytyczne dotyczące sporządzania regulaminów uczniowskich. Zadania uczniów – zgodnie z treścią zarządzenia – stanowić miały podstawę dla określenia uprawnień i obowiązków uczniów. Uszeregowano je w dwie grupy: pierwsza z nich zawierała wszystkie zadania, które „stanowiły cel uczęszczania do szkoły” (m.in. przygotowanie się do życia, do roli świadomego i twórczego obywatela, do czynnego udziału w rozwijaniu gospodarki i kultury kraju); druga zaś zawierała zadania, których realizacja stanowiła drogę do osiągnięcia wskazanego wcześniej celu (m.in. opanowanie zasobu wiedzy i umiejętności określonych programem nauczania, wszechstronne rozwijanie uzdolnień i zainteresowań, ćwiczenie i hartowanie ciała, nabywanie nawyków higienicznych, zapewniających dobry stan zdrowia, odporność i sprawność fizyczną czy też wyrabianie i doskonalenie właściwości charakteru, nawyków, przyzwyczajzeń oraz sposobu postępowania cechujących rzetelnego i kulturalnego człowieka, umięjącego dobrze

<sup>12</sup> Dz.Urz. Min. Oświaty Nr 13, poz. 147.

pracować, zgodnie współżyć z innymi i aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym).

Najważniejszy aspekt komentowanego zarządzenia stanowiło jednak uwzględnienie w jego treści katalogu uprawnień ucznia. Zestawiając go z katalogiem obowiązków ucznia, miał on stosunkowo niewielką objętość – składał się on bowiem z zaledwie siedmiu punktów. Ponadto prawodawca zastrzegł w treści wskazanego przepisu, że w regulaminie sformułowanym przez radę pedagogiczną należy zamieścić tylko te uprawnienia ucznia, „których realizację zapewniają warunki miejscowe, przy czym sformułowaniu ich można nadać formę bardziej rozwiniętą”. Niemniej jednak w treści zarządzenia ujęto m.in. prawo ucznia do korzystania z opieki lekarskiej, do korzystania – w określonych warunkach – z pomocy materialnej, do udziału w organizowaniu życia zbiorowego w ramach samorządu i innych organizacji uczniowskich oraz do korzystania z ulg przy przejazdach państwowymi środkami lokomocji. W dalszej części przepisu wskazano także, że uczeń może korzystać z istniejących na terenie szkoły instytucji i urzędzeń (np. stołówki szkolnej, biblioteki, świetlicy, gabinetu dentystrycznego itp.), korzystać z kolonii, obozów, wycieczek oraz innych imprez organizowanych przez szkołę, a także uczestniczyć w kołach zainteresowań i w innych formach zajęć pozalekcyjnych.

Zasadnicza część regulaminu uczniowskiego miała obejmować jednak obowiązki ucznia. W wytycznych sformułowano bogaty katalog obowiązków, a także zaproponowano przykładowy sposób grupowania poszczególnych obowiązków ze względu na stosunek ucznia do poszczególnych sfer jego zachowania (w tym m.in. do nauki i innych zajęć szkolnych, do ludzi, do pracy i mienia społecznego oraz spraw zdrowia, bezpieczeństwa i higieny). Zestawienie ujęte w wytycznych nie miało jednak bezwzględnego charakteru – podany katalog obowiązków miał bowiem charakter przykładowy. Prawodawca zaznaczył, że obowiązki w poszczególnych regulaminach można ująć inaczej, w innych grupach lub w ogóle bez podziału na grupy, a także bardziej lub mniej szczegółowo. W zarządzeniu wskazano także, że obowiązki ucznia powinny być sformułowane

w formie prostych i zwięzłych sformułowań, zrozumiałych dla uczniów, dla których regulamin ten jest przeznaczony.

W zarządzeniu wskazano, że zastosowanie określonej nagrody lub kary jest wyrazem oceny postępowania ucznia. Jej zasadniczym celem powinno być oddziaływanie wychowawcze, którego bezpośrednim efektem miałyby być samokrytyczne ustosunkowanie się ucznia do swojego postępowania i mobilizacja do lepszego wykonywania obowiązków uczniowskich. W treści przepisu wskazano także, że o wartości nagrody lub kary decyduje efektywność jej wychowawczego oddziaływania – zarówno na ucznia, którego dana kara albo nagroda dotyczy, jak i na grupę uczniów.

Zarówno katalog kar, jak i katalog nagród miał charakter otwarty. Prawodawca w treści zarządzenia określił jedynie przykładowe ich katalogi, podkreślając przy tym, że zasady przyznawania nagród i udzielania kar powinny „dostosować się do warunków lokalnych”.

#### 4. Podsumowanie

Prawodawstwo dotyczące praw i obowiązków ucznia ulegało znacznej ewolucji na przestrzeni ostatniego stulecia i w realny sposób oddziaływało na rzeczywistość szkolną. Mimo wielu nieprawidłowości w procesie ich stosowania, stanowią one wart uwagi przedmiot badań, w szczególności w kontekście dzisiejszych katalogów praw i obowiązków, a także nagród i kar stosowanych wobec uczniów. Niewątpliwie prawo wprowadzone w latach 1950-1977 rezonuje także na współczesną rzeczywistość szkolną, a w wielu statutach polskich szkół jeszcze dziś znajdziemy przepisy inspirowane omówionymi w tym artykule regulacjami.

## Bibliografia

1. Czarniewicz M., *O wychowaniu socjalistycznym*, „Nowa Szkoła” 1949, nr 10, s. 1-9.
2. Grudnik K., *Wychowanie ideologiczne w szkole polskiej w latach 1945-1953*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3-4.
3. Ozga W., *Rola oświaty i wychowania w zakładaniu podstaw socjalizmu w świadomości ludzi*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 3-4.
4. Paszkowska K. (red.), *Sprawny do Pracy i Obrony. Regulamin*, Warszawa 1953.

## Akty normatywne

1. Uchwała Rady Ministrów z dnia 17 kwietnia 1950 r. w sprawie ustanowienia odznaki: „Sprawny do Pracy i Obrony” (M.P. Nr 61, poz. 713).
2. Dz.Urz. Min. Oświaty z 1950 r. Nr 16, poz. 210.
3. Dz.Urz. Min. Oświaty z 1951 r. Nr 14, poz. 38.
4. Dz.Urz. Min. Oświaty z 1952 r. Nr 11, poz. 90.
5. Dz.U. z 1952 r. Nr 33, poz. 232.
6. Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. Nr 32, poz. 160).
7. Dz.Urz. Min. Oświaty Nr 13, poz. 147.

# Równość – klucz do sukcesu. Fiński system oświaty

## 1. Wstęp

Edukacja wywiera ogromny wpływ na życie całego społeczeństwa, jak i pojedynczego człowieka. Z tego względu jej poziom jest istotny w kontekście ogólnie pojętego rozwoju na płaszczyźnie gospodarczej, społecznej czy kulturalnej. Jako ludzie poszukujemy wzorów oraz gotowych rozwiązań – ścieżki, którą powinniśmy podążać, aby osiągnąć zamierzone cele. Kierujemy się wtedy pewnymi, opracowanymi na podstawie wnikliwej analizy i nierzadko badań, systemami. Także w wypadku edukacji poszukiwany jest system, który przyniósłby największe korzyści, a więc zapewnił kształcenie każdemu w zależności od jego potrzeb i predyspozycji oraz odpowiadał oczekiwaniom państwa względem wykształcenia jego obywateli. Przez wiele lat, a często nawet dekad, państwa na świecie opracowywały różnorodne systemy przynoszące niejednakowe rezultaty, lecz spośród wszystkich z nich wyróżnia się jeden, na który należy zwrócić szczególną uwagę ze względu na wysokie wyniki egzaminów międzynarodowych osiągnane przez tamtejsze społeczeństwo – system fiński<sup>2</sup>. Trzeba się również zastanowić, czy możemy wykorzystać zdobyte już doświadczenie i nauczyć się, jak się uczyć, a także przenieść zbadane już wartości i system pracy na polskie realia.

Pierwszy, a także drugi rozdział poniższego artykułu stanowi część teoretyczną, która ma na celu przedstawić obecny system oświaty fińskiej, jak

---

<sup>1</sup> Były członek i wolontariusz Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> E. Potulicka, *Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012, s. 497-498.

również zaprezentować sposób, w jaki Finowie uzyskali wysokie wyniki kształcenia. Ostatni rozdział ma charakter refleksyjny, na podstawie rozważań postaram się zwrócić uwagę na różne aspekty polskiego systemu edukacji oraz podejmę próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak możemy poprawić polską oświatę, uwzględniając elementy poruszone i wyróżnione w części teoretycznej artykułu.

## 2. Historyczny rys fińskiego systemu edukacji

Aby zrozumieć korzyści płynące z systemu wprowadzonego przez Finlandię, musimy przyjrzeć się jej historii – temu, jak się zmieniała i co miało wpływ na te transformacje. Zwykle zmiany ograniczane są przez tradycje. Konserwatywne podejście osób będących u władzy może spowalniać bądź nawet zatrzymywać proces rozwoju. Finlandia jest jednak przykładem kraju, który poszedł do przodu, nie zapominając o tym, co za nim. Do dziś zachowane jest tam tradycyjne podejście do nauczania oraz samej pozycji nauczyciela<sup>3</sup>, który posiada autorytet, jest mentorem i kimś znaczącym, kto ma wpływ na życie uczniów, a także ich przyszłość.

Finlandia nie od zawsze była kojarzona z wysokim poziomem kształcenia. W latach 70. XX w. znajdowała się w tej kategorii bardzo nisko w rankingu OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), ustępując innym, bardziej rozwiniętym krajom. Przyczyną wzrostu efektywności edukacyjnego systemu w Finlandii były reformy wprowadzane z uwzględnieniem opinii wystawianych przez organizacje międzynarodowe. Często z tego powodu Finów określano wzorowymi uczniami (ang. *model pupil*<sup>4</sup>). Wprowadzone przez władze Finlandii zmiany dotyczyły m.in. stałego i równomiernego rozwoju na wszystkich szczeblach edukacyjnych, a ponadto uwzględniono w nich możliwości edukacyjne, co zredukowało

<sup>3</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 483.

<sup>4</sup> P. Sahlberg, *Educational Change in Finland* [w:] *Second International Handbook of Educational Change*, red. A. Hargreaves i in., Dordrecht 2010, s. 323.



różnice w posiadanej przez uczniów i studentów wiedzy, która dotychczas różniła się znacznie ze względów ekonomiczno-społecznych oraz starego systemu edukacyjnego<sup>5</sup>.

Dawny system był w głównej mierze oparty na nierówności. Finowie uważali, że nie każdy ma ten sam potencjał do zdobywania wiedzy, a więc również dostęp do bogato wyposażonych szkół i wykwalifikowanych nauczycieli powinien być zróżnicowany. Widoczny był podział wśród uczniów – na tych przeznaczonych do kształcenia akademickiego oraz tych przeznaczonych do kształcenia praktycznego. Podział stosowany był już w wieku 10 lat, co w rzeczywistości zupełnie ograniczało rozwój obywateli, w tym ich talentów, które przysłużyłyby się ewolucji państwa<sup>6</sup>.

Wprowadzone zmiany w systemie edukacji (dziewięcioletni system edukacyjny – *peruskoulu*) wymusiły przemodelowanie kształcenia kadry pedagogicznej – tak, by była ona odpowiednia do grupy, którą mieli nauczać. Nie byli to już uczniowie wyselekcjonowani według systemu, lecz wszyscy, którzy do edukacji chcieli mieć dostęp i z niej korzystali. Wprowadzone modyfikacje w głównej mierze zadecydowały o późniejszym wysokim poziomie kształcenia w Finlandii poprzez m.in. większą wiedzę specjalistyczną nauczycieli kształconych w różnych dziedzinach<sup>7</sup>.

### 3. Obecny system edukacji w Finlandii

Można powiedzieć, że różnica między starym a nowym systemem fińskim jest kolosalna. Główną przyczyną takiej przepaści była z pewnością chęć zlikwidowania nierówności wśród uczniów oraz udoskonalenie edukacji do tego poziomu, aby ułatwić do niej dostęp dla każdego obywatela. Było to bardzo dobre rozwiązanie, jeżeli weźmiemy pod uwagę dysproporcje ekonomiczne i społeczne zwiększane przez systemy szkolne w innych

---

<sup>5</sup> P. Sahlberg, *Educational...*, s. 325.

<sup>6</sup> H. Morgan, *Review of Research: The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate*, „Childhood Education” 2014, vol. 90(6), s. 453.

<sup>7</sup> H. Morgan, *Review...*, s. 454.

krajach w związku z tzw. selekcją społeczną, opierającą się na statusie materialnym oraz społecznym rodzin uczniów<sup>8</sup>. Działanie to ograniczało, jak już wcześniej wspomniałem, możliwości pozostałych grup społecznych w procesie rozwoju państwa.

Od momentu wprowadzenia *peruskoulu* edukację finansowało państwo oraz władze lokalne<sup>9</sup>, a uczniowie mieli powszechny dostęp do niej<sup>10</sup>. W 2012 r. Finlandia była państwem, które znajdowało się w czołówce państw finansujących badania, przeznaczając 3,5% PKB<sup>11</sup>. Na samą oświatę Finlandia w 2019 roku przeznaczyła 5,1% PKB<sup>12</sup>, co mieści się w wyznaczonych przez UNESCO zaleceniach dotyczących wysokości przeznaczanych na edukację funduszy<sup>13</sup>.

Obecnie wyróżnia się tam trzy etapy kształcenia, które obejmują:

- edukację podstawową (obowiązkową),
- edukację średnią (ogólną lub zawodową),
- edukację wyższą (uniwersytety lub politechniki)<sup>14</sup>.

Finowie w pierwszej kolejności mogą zdecydować się na wysłanie swoich dzieci do przedszkola. Jest to jednak nieobowiązkowe, a co więcej, do 5 r.ż. rodzice ponoszą wszelkie koszty. Kiedy dziecko ma 6 lat, mogą rozpocząć przygotowanie przedszkolne trwające rok. W tym wypadku

<sup>8</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 495.

<sup>9</sup> L. Lejlola, *The Education System in Finland: Development and Equality*, „ETLA Discussion Papers” 2004, No. 909, s. 3.

<sup>10</sup> E. Czujko-Moszyk, Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyty się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie. Porównawcze studium przypadku, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 352.

<sup>11</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 486.

<sup>12</sup> *Expenditure on Education System as a Percentage of Gross Domestic Product (GDP) in Finland in Selected Years from 2000 to 2020*, <https://www.statista.com/statistics/527983/finland-education-expenditure-as-a-share-of-gdp/>, (dostęp: 14.03.2023).

<sup>13</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 485.

<sup>14</sup> J. Pułka, *W stronę fińskiej edukacji – inspiracje dla kształcenia studentów kierunków nauczycielskich*, „Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach” 2014, t. 2, s. 137.

jest to przygotowanie bezpłatne, z którego korzysta większość Finów, pomimo że nadal jest ono nieobowiązkowe<sup>15</sup>.

Obowiązek szkolny rozpoczyna się od 7 r.ż. wraz z dziewięcioletnią szkołą podstawową (to właśnie jest ten *peruskoulu* – dziewięcioletni system edukacyjny). Ten etap jest najbardziej złożony i nie ma się co dziwić, ponieważ to właśnie w tym okresie kształtują się osobowość i wzorce, którymi w przyszłości będzie posługiwać się dziecko (rozwój samooceny, dojrzewanie fizyczne, rozwój emocjonalny)<sup>16</sup>. Wsparcie młodego ucznia występuje na tym etapie niemalże w każdym aspekcie – dziecko ma dostęp do bezpłatnych zajęć, materiałów edukacyjnych, wyżywienia czy nawet opieki zdrowotnej. Nauczyciel-wychowawca stale obserwuje swoich wychowanków i na bieżąco informuje ich oraz ich rodziców o postępach oraz ewentualnych trudnościach. Co ważne – zwraca uwagę także na mocne strony dziecka, jego talenty i umiejętności<sup>17</sup>. Uczniowie nie są poddawani klasycznemu ocenianiu bieżącemu, jakie znamy z polskiej szkoły: do klasy 6 nie otrzymują ocen i nie piszą testów. Dopiero w 7 klasie mogą otrzymywać oceny od 4 do 10<sup>18</sup>. Przyczyniło się to m.in. do sukcesu Finlandii we wspomnianych wcześniej egzaminach przeprowadzonych przez OECD.

Kolejnym etapem edukacyjnym w życiu młodych Finów jest szkoła średnia trwająca 3-4 lata. Można obrać jedną z dwóch dróg – szkołę ogólnokształcącą, która przygotowuje bezpośrednio do egzaminu dojrzałości, lub szkołę zawodową, w której kształcenie skupia się w głównej mierze na nauce umiejętności zawodowych. Uczniowie szkoły zawodowej mogą jednak przystąpić do matury po spełnieniu odpowiednich warunków. Podkreśla się jednak różnice między tymi dwiema szkołami wynikającą z celu kształcenia, który w obu jest różny<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> J. Pułka, *W stronę...*, s. 137.

<sup>16</sup> A. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 31.

<sup>17</sup> J. Pułka, *W stronę...*, s. 138.

<sup>18</sup> J. Pułka, *W stronę...*, s. 139.

<sup>19</sup> J. Pułka, *W stronę...*, s. 140.

Ostatnim etapem edukacji jest szkolnictwo wyższe, które ze względu na wcześniejszy podział szkół średnich, również w tym wypadku charakteryzuje się różnicą w celu kształcenia. Wyróżnić możemy uniwersytety, które nacisk kładą na badania naukowe oraz dydaktykę, oraz politechniki, skupiające się na praktyce zawodu. W przypadku uniwersytetu studenci mają możliwość zdobycia tytułu licencjata, magistra oraz doktora, natomiast studenci politechniki mogą uzyskać dyplom licencjata w konkretnej dziedzinie oraz tytuł magistra. Jednak w przypadku chęci podjęcia studiów II stopnia na politechnice wymagane jest co najmniej 3-letnie doświadczenie w zawodzie, co dodatkowo podkreśla różnice między celem edukacji – w tym wypadku rozwojem umiejętności zawodowych.

Aktualny system stosowany przez Finlandię pozwala wyróżnić kilka znaczących cech. Wydaje się, że główna zasada tego systemu brzmi: aby czegoś się uczyć, należy najpierw określić, czego tak właściwie chcemy się nauczyć. W systemie oświaty rola określenia materiału edukacyjnego spoczywa na podstawie programowej określanej w wielu państwach przez ministerstwa zajmujące się edukacją. W przypadku Finlandii spotykamy się z podejściem społecznym i nastawionym na relację. Podstawa programowa tworzona jest przy konsultacjach z nauczycielami i ekspertami oraz samymi uczniami, którzy mają realny wpływ na swoją edukację i to, czego się uczą<sup>20</sup>.

Taka postawa ukazuje kolejną wartość charakterystyczną dla systemu fińskiego, jaką jest indywidualne podejście do ucznia oraz skupienie się na stałym rozwoju<sup>21</sup> – co ważne, nie tylko pod względem podstawy programowej, lecz również osobistych umiejętności, zainteresowań i pasji. W ten sposób szkoła jest przyjaźnie nastawiona na ucznia i jego rozwój.

<sup>20</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 492.

<sup>21</sup> E. Potulicka, *Przemiany...*, s. 493.

## 4. Polski system edukacji w kontekście systemu fińskiego

Sytuację polskiej edukacji chcę rozważyć z perspektywy ucznia jako osoby, której ona bezpośrednio dotyczy i która w przyszłości będzie mogła wpływać na edukację innych ludzi. Bez względu bowiem na to, jaką ścieżkę w życiu obierze każdy młody człowiek, nie może odsunąć się od edukacji. Spotka się z nią albo na płaszczyźnie politycznej poprzez podejmowanie decyzji związanych bezpośrednio z prawem oświatowym, albo na płaszczyźnie wychowawczej, gdy jego dziecko będzie uczęszczać do szkoły, albo na płaszczyźnie samorozwojowej, w momencie, kiedy podejmie decyzję o dalszej edukacji wyższej. Pewnym jest więc, że edukacja w życiu ucznia nie kończy się na maturze, lecz trwa również w dorosłym życiu – i niekoniecznie jest to podyktowane zapisaniem się na studia.

Po wyjaśnieniu kwestii perspektywy, z której będę patrzył na system polskiej edukacji, mogę przejść do bezpośredniego omówienia konkretnych kwestii. Uczeń, idąc do szkoły po raz pierwszy, spotyka się z ocenianiem sumującym. W klasach młodszych realizować można je np. za pomocą naklejek, serduszek, natomiast w klasach starszych mamy do czynienia najczęściej ze stopniami. W Polsce obowiązuje skala od 1 do 6. Przyjęła się powszechnie w szkołach i nauczyciele używają jej, by za jej pomocą realizować ustawowe cele oceniania bieżącego<sup>22</sup>, takie np. jak dawanie informacji zwrotnej czy motywowanie do dalszej pracy. Prezentują, z czym uczeń ma problemy, jakie działania ma podjąć, aby je zniwelować, a także wskazuje, co robi dobrze. Jest to jednak błędne przeświadczenie na temat oceniania, powielane niestety przez większość szkół i nauczycieli.

---

<sup>22</sup> Choć warto podkreślić, że przepisy prawa wymagają posługiwania się skalą ocen 1-6 tylko w przypadku ustalania ocen rocznych i końcowych. Ocenianie bieżące na każdym etapie edukacji może być ocenianiem opisowym.

Jak skomentowała Anna Szulc, nauczycielka matematyki niestosująca bieżących ocen sumujących:

Jednym z filarów pruskiej szkoły było postawienie na sukces jednostki. [...] Oceny cyfrowe (procentowe) [...] stały się powodem do stosowania nagród i kar. Stały się też podstawą do rekrutacji. Warto poznać powody, jak bardzo jest to niewspierające w rozwoju człowieka, jak bardzo szkodzi w rozwoju społecznym. [...] Uczenie się to proces. To indywidualny rozwój bez porównań, nagród i kar<sup>23</sup>.

Ocena sumująca, cyfrowa, nie prezentuje tego, co powinna sobą reprezentować. Celem oceniania jest monitorowanie pracy ucznia, a także przekazywanie mu informacji o tym, co robi dobrze, a co wymaga poprawy. Należy również zwrócić uwagę, że niezbędne jest także wskazanie drogi, sposobu, w jaki powinien się dalej uczyć<sup>24</sup>, aby tę poprawę osiągnąć i uzyskać wyższe wyniki we własnym tempie.

W obecnym systemie, mówiąc w kontekście systemu realnego – nie z kolei prawnego (ponieważ prawo samo zezwala i wręcz nakazuje na takie pojmowanie oceniania), ocenianie często spłyca się przez szkoły do wystawienia odpowiedniej liczby „cyferek” w dzienniku. Nie zawsze idzie to w parze z definicją oceniania prezentowaną przez prawo, co rozumiem w znaczeniu, że nie niesie za sobą informacji dotyczącej osiągnięć ucznia, wykazania tego, co zrobił dobrze, a co wymaga poprawy. Widać to m.in. w sytuacjach, w których ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych mylone jest z ocenianiem zachowania. Dla przykładu: uczeń korzystający w czasie pracy pisemnej z materiałów dodatkowych ukarany jest oceną niedostateczną (1) z tej właśnie pracy, a ponadto odbiera mu się możliwość poprawy tejże pracy. Czy w tej sytuacji możemy mówić o ocenianiu osiągnięć edukacyjnych, a co więcej – wskazaniu tego, co uczeń zrobił dobrze, co wymaga poprawy, a także przede wszystkim,

<sup>23</sup> A. Szulc, *Komentarz praktyczki (§ 36) [w:] Statut nieumartły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, red. Ł. Korzeniowski, Gródek 2021, s. 77.

<sup>24</sup> Zob. art. 44b ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

jakie kroki powinien przedsięwziąć, aby poprawę uzyskać? Nie, bowiem uczeń otrzymuje ocenę z zajęć edukacyjnych za swoje zachowanie.

Zmiana systemu oceniania, a raczej nie zmiana, lecz ocenianie według prawa, jest podstawą do uzyskania wyższych efektów kształcenia. W systemie fińskim podstawą rozwoju była i jest równość. Polski system oceniania, stosowany przez większość nauczycieli w polskich szkołach, jest wadliwy i nieodpowiedni. Spotykamy się tutaj z kategoryzowaniem uczniów na słabszych i lepszych, z wypuklaniem ich błędów i sukcesów. Z jednej strony oceny cyfrowe mogą zaprezentować brak wiedzy, natomiast z drugiej pokazać, że uczeń ją posiada. Jednak jest to informacja ogólna, niewnosząca nic do procesu kształcenia ucznia w kontekście rozwoju indywidualnego.

Konkluzją płynącą z tych rozważań powinna być refleksja nad tym, że warto zacząć dyskusję wśród społeczeństwa na temat roli i skutków stosowania w szkołach oceny sumującej. Należy zastanowić się, jak wpleść w polską, szkolną rzeczywistość ocenianie opisowe, które obecnie stosowane jest w klasach 1-3 szkoły podstawowej.

Dodatkowo można w tym miejscu uwzględnić również niepokojące podążanie za rankingami, wynikami i biurokracją. Podążanie, które przysłania podstawowy cel edukacji i jednoznacznie pokazuje, co dla niektórych jest ważniejsze – rozwój ucznia czy renoma szkoły? Jest to jednak temat bardziej złożony, którego tutaj nie będę rozwijał, aby nie odejść od podstawowego założenia pracy.

Człowiek uczy się lepiej w środowisku przyjaznym, jednak należy sobie wyjaśnić, czym to przyjazne środowisko jest. W czasopiśmie „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” możemy przeczytać, że „jednostka [na każdym etapie rozwoju] zdobywa wiedzę i doświadczenia niezbędne do pełnienia ról społecznych, budowania swej tożsamości i koncepcji własnego życia”<sup>25</sup>. Musimy więc zastanowić się nad tym, czy szkoła dziś daje

---

<sup>25</sup> M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67(3), s. 59.



możliwość realizacji tych działań. Czy uczeń w ławce szkolnej ma możliwość budowania swojej własnej tożsamości? Według encyklopedii PWN na tożsamość składają się czynniki zewnętrzne, które pozwalają na ciągłą zmianę, jednak istnieją również „pewne cechy stałe, decydujące o tym, kim [jednostki] są”<sup>26</sup>, a więc tożsamość stanowi swoistą definicję człowieka, która podlega zmianom<sup>27</sup>, jednak niektóre elementy są stałe i niezmiennie.

Można stwierdzić, że szkoła jest środowiskiem przyjaznym – jednak nie w pełni. Wynika to z faktu, że daje możliwość rozwoju, zdobywania wiedzy, jednak nie respektuje tego drugiego elementu składającego się na tożsamość uczniów, a więc elementów stałych, które nie podlegają zmianom. Z braku zrozumienia tego zagadnienia spotykamy się z narzucaniem konkretnych metod nauczania zupełnie niedostosowanych do indywidualnych predyspozycji ucznia (co jednocześnie łączy się z wadliwym systemem oceniania, ponieważ nauczyciele nie wystawiają oceny kształtującej, która pozwala na określenie drogi rozwoju indywidualnego wychowanka), a także stosowaniem metod wychowawczych, które również nie są dostosowane do ucznia. Zrozumiałe jest, że w przypadku większej grupy uczniów trudno o indywidualne podejście nauczyciela do każdego z nich, jednak należy wziąć pod uwagę osobiste cechy konkretnej osoby, od której czegoś się wymaga i indywidualne możliwości spełnienia tego wymagania. Inaczej zachowanie takie zakrawa o dyskryminację w znaczeniu nierespektowania odmiennego sposobu uczenia się i zdobywania wiedzy, a także często zabraniania uczniowi podejmowania własnych decyzji w tym zakresie. We wspomnianym już wcześniej periodyku „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” czytamy, że:

Podmiot uczący się w głównej mierze zainteresowany jest realizacją własnych potrzeb rozwojowych, związanych z procesem indywidualizacji oraz odseparowania, odróżnienia się od innych<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Encyklopedia PWN, hasło: „Tożsamość”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/tozsamosc;3988537.html> (dostęp: 14.03.2023).

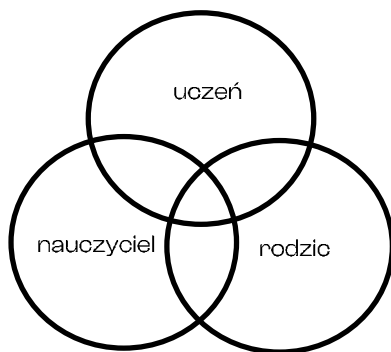
<sup>27</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia społeczne” 2011, t. XVII, s. 181.

<sup>28</sup> M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie...*, s. 61.



Aby odpowiedzieć sobie na pytanie, co można zrobić z tym problemem, należy sięgnąć po integrację połączoną z mediacjami transformatywnymi ukierunkowanymi na realizację wspólnego celu, jakim jest kształcenie uczniów. W rzeczywistości sprzeczność zasad stawianych przez nauczyciela z działaniami podejmowanymi przez ucznia w zakresie indywidualnego procesu uczenia się wynika z braku pogodzenia „procesów indywidualizujących pracę z pracą opartą na procesach włączających do grupy, związanych z koniecznością użyteczności i rezygnacji z własnych potrzeb”<sup>29</sup>. Trzeba więc zastanowić się, jakie działania podjąć. W pierwszej kolejności powinna to być rozmowa nauczyciela jako osoby nauczającej, z uczniem, jako osoby samodzielnie uczącej się, w celu opracowania metod nauczania odpowiednich dla obu stron, ewentualnie uwzględniając pewne wyjątki, jednak z poszanowaniem potrzeb ucznia. Do takich rozmów, w zależności od wieku ucznia, należy włączyć również rodzica, który ma prawo decydowania o procesie kształcenia swojego dziecka<sup>30</sup> (o ile nie dotyczy to uczniów pełnoletnich).

Rys. 1. Konflikt między podmiotami kontaktu edukacyjnego



Źródło: M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, [w:] „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67(3), s. 62.

<sup>29</sup> M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie...*, s. 61.

<sup>30</sup> Zob. art. 48 ust. 1 i 2, art. 53 ust. 3 i art. 70 ust. 3 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. Nr 78, poz. 483).

## 5. Zakończenie

Powyższa analiza skłania do wniosku, że tym, czego polska edukacja może nauczyć się od fińskiej, jest zmiana myślenia. Chodzi o rozumienie wielopłaszczyznowe. Samo myślenie o szkole i ocenach nic nie da. Trzeba zmienić myślenie feudalne, aby zniknęły granice między nauczycielami a uczniami i rodzicami, aby rozmowy i ich kierunek były otwarte, a nie dyktowane przez jeden podmiot.

Poza tym sytuacja Finlandii uczy, żeby skupiać się na celu, bo często wokół niego pojawia się wiele pomniejszych, często zbędnych zadań, które sami sobie narzucamy. To się tyczy nie tylko oświaty.

Zmiana ta odpowie na podstawowe pytanie – czym i po co tak właściwie jest edukacja? Należy zastanowić się nad tym, czy nie zablądziliśmy dziś w naszych własnych wymaganiach, niedostosowanych do realiów zmieniającego się świata. System polskiej oświaty, pomimo rozwoju społeczeństwa, wciąż pozostaje bez większych zmian w kontekście samego procesu kształcenia oraz podejścia do ucznia i jego rozwoju.

Szczególnie ważne w aspekcie rozmyślenia nad zmianami, jakie mogą zajść w polskim systemie oświaty, jest równość, która ponad wszystko występuje w fińskim społeczeństwie. To dzięki niej eliminowane są różnice w poziomie wykształcenia dzieci z różnych rodzin, a także wspierane rozwijanie zainteresowań wszystkich uczniów.

Przykład Finów uczy, że nie są najważniejsze egzaminy, punkty w tabelach, wysokie wyniki czy też traktowanie umysłu ucznia, jak worka, do którego można wrzucić wszystko. W przyszłości powinniśmy skupić się na nauczaniu dostosowanym do potrzeb, predyspozycji, a także zainteresowań samego ucznia. Nie wywoływać presji, nie zmuszać do nauki, lecz do niej zachęcać. Nie porównywać i nie opierać nauki na rywalizacji oraz konkurencji, lecz współpracy oraz komunikacji w grupie. Zmiana myślenia oraz spojrzenie na edukację z innego punktu widzenia, jak uczynili to Finowie, może przynieść duże sukcesy, a także rozwój społeczeństwa.

Bezprecedensowo należy połączyć to ze współpracą z uczniami i ich rodzicami, jako podmiotami aktywnie zaangażowanymi w proces kształcenia.

## Bibliografia

1. Brzezińska A., *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.
2. Czujko-Moszyk E., *Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyty się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie. Porównawcze studium przypadku*, „*Studia Edukacyjne*” 2018, nr 48.
3. Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2014, nr 67(3).
4. Lejlola L., *The Education System in Finland: Development and Equality*, „*ETLA Discussion Papers*” 2004, No. 909.
5. Morgan H., *Review of Research: The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate*, „*Childhood Education*” 2014, vol. 90(6).
6. Potulicka E., *Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012.
7. Pułka J., *W stronę fińskiej edukacji – inspiracje dla kształcenia studentów kierunków nauczycielskich*, „*Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*” 2014, t. 2.
8. Sahlberg P., *Educational Change in Finland* [w:] *Second International Handbook of Educational Change*, red. A. Hargreaves i in., Dordrecht 2010.
9. Szulc A., *Komentarz praktyczki (§ 36)* [w:] *Statut nieumarty. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, red. Ł. Korzeniowski, Gródek 2021.
10. Wróblewska M., *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „*Pogranicze. Studia społeczne*” 2011, t. XVII.

## Strony internetowe

1. *Expenditure on Education System as a Percentage of Gross Domestic Product (GDP) in Finland in Selected Years from 2000 to 2020*, <https://www.statista>.

com/statistics/527983/finland-education-expenditure-as-a-share-of-gdp/,  
(dostęp: 14.03.2023).

2. Encyklopedia PWN, hasło: „Tożsamość”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/tozsamosc;3988537.html>, (dostęp: 14.03.2023).

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. Nr 78, poz. 483).

# Autorytet nauczyciela we współczesnym szkolnictwie

## 1. Wstęp

Zamysł napisania tego artykułu pojawił się w związku z moją pracą zawodową, która jest dla mnie źródłem satysfakcji i obszarem kumulacji zainteresowań. W mojej karierze dotychczas z zamiłowaniem odkrywałam zawiloci pedeutologii, podobnie jak we wszystkich dotychczasowych pracach dyplomowych. W XXI wieku wstępowanie na ścieżkę zawodu nauczyciela rzadko kojarzy się z misją i powołaniem, które powinny być dla każdego adepta pedagogiki wartościami nadrzędnymi.

Poznanie sposobu budowania autorytetu nauczyciela oraz jego postrzeżenia przez młodzież jest o tyle dla mnie i innych nauczycieli istotne, że znacząco wpływa na relację interpersonalną z uczniami oraz pozwala bardzo ją poprawić. W artykule będę próbowała określić wpływ autorytetu nauczyciela na relacje z uczniami oraz pozytywne jego oddziaływanie na chęć i motywację do nauki. Nauczanie może i powinno być jednym z najbardziej ekscytujących i satysfakcjonujących zawodów, jednak dla wielu nauczycieli nie jest. Kiedy złączną pracować w szkole, większość z nich oczekuje bezwysiłkowej radości i satysfakcji. Tymczasem bardzo często ich kariera okazuje się być pełna konfliktów, klęsk i rozczarowań. Muszą walczyć o swój autorytet. Pedagodzy dotknięci takimi problemami chcą rozpoznać przyczyny tego procesu. Czym więc jest autorytet? Jakie są sposoby jego budowania? Czy nauczyciel musi wykazywać się zbiorem konkretnych, ściśle określonych cech osobowościowych? Jakie czynni-

---

<sup>1</sup> Nauczycielka.

ki wpływają na poprawne budowanie relacji nauczyciel-uczeń? Jakie wartości powinien zaszczepiać w uczniach pedagog w roli autorytetu?

Jednym z najważniejszych celów szkoły jest stworzenie stałej i silnej motywacji do nauki, jako podstawy dla rozwoju osobowości i samokształcenia. Budowanie dobrych relacji w klasie sprawia, że uczniowie czują się odpowiedzialni za własny rozwój i zapewnia się im szansę, aby przejść z procesu dydaktycznego do nauki własnej. Nauczanie i wychowanie w szkole zależy w dużym stopniu od umiejętności inicjowania kontaktów międzyludzkich przez nauczyciela. Kontakt z uczniami jest bowiem istotą tej pracy.

## 2. Problem autorytetu w literaturze przedmiotu

Autorytet jest terminem wszystkim znanym, lecz nie w pełni rozumianym. Jedni pojęcie to kojarzą z konkretną osobą, inni z zespołem cech charakteryzujących tę osobę. Możemy mówić o istnieniu autorytetu, jeżeli istnieje wyraźna współzależność pomiędzy osobą, która jest autorytetem a osobą, która go uznaje. „Instytucja” autorytetu związana jest nierozzerwalnie z naszym życiem społecznym. Ponieważ żyjemy we wspólnocie, w której istnieje określony ustrój, nasza wizja autorytetu zależy od idei cywilizacji lub też jest jej dalszą konsekwencją. Dostrzeżenie w innej osobie cech, które mogłyby stać się wzorcem godnym do naśladowania, uwarunkowane jest pewnymi aspektami. Pomimo tego, iż pojęcie autorytetu szeroko występuje w naszym społeczeństwie, pozostaje niejednoznaczne, a przez poszczególne jednostki społeczeństwa jest różnie postrzegane, pojmowane i kojarzone. Termin „autorytet” jest pojęciem badanym bardzo często interdyscyplinarnie, głównie w humanistyce. Jest on wielorako tłumaczony, jednak mimo wielości prób jego odczytania, pozostaje często niejasny.

Z pojęciem osobowości można zetknąć się w psychologii, socjologii, antropologii, kulturoznawstwie, historii, jak i również w pedagogice czy pedagogice specjalnej. Badania naukowców nad tym terminem zmierza-

ją do określenia właściwości psychiki ludzkiej jako podwaliny dla cech indywidualnych, biofizycznych, które tworzą osobowość osoby wykazującej się autorytetem. Najczęściej są to cechy, które odbiera się jako zespół psychicznych cech indywidualnych, które przekazywane są genetycznie bądź zostają nabyte w procesie socjalizacji i wychowania. Warunkują one nasz sposób zachowania, odczucia emocjonalne, poziom wrażliwości oraz umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie, co przekłada się na budowanie relacji interpersonalnych. W następnej części artykułu chciałabym przybliżyć problem autorytetu w świetle literatury przedmiotu.

## 2.1. Autorytet – wieloznaczność pojęcia i jego rodzaje

Według powszechnej opinii, o autorytecie powiedziano już wszystko, jednakże pojęcie to posiada wiele znaczeń, każdy człowiek odbiera je indywidualnie, ze względu na osobiste doświadczenia i przebytą drogę życiową. Nie ma jednej, obowiązującej powszechnie definicji autorytetu, dlatego na płaszczyźnie naukowej wciąż odbywają się próby dokładnego zbadania tego terminu. Znaczenie słowa „autorytet” może być rozpatrywane w różnych aspektach: w ujęciu potocznym, naukowym, ekonomicznym, społecznym. W różnych dziedzinach życia, zarówno społecznego, gospodarczego, jak i kulturalnego, spotykamy swoiste dla nich autorytety.

Słowo „autorytet” wywodzi się z łacińskiego określenia *auctoritas*, co oznacza powagę moralną i odnosi się do uznania czyjś znaczenia oraz wpływu, a ponadto do człowieka, doktryny czy również do instytucji o takich cechach<sup>2</sup>. Podobne znaczenia słowa *auctoritas* zostały przedstawione w słowniku łacińsko-polskim, który określa jego trzy znaczenia:

- 1) jako poręczenia, poręki lub uwierzytelnienia,
- 2) jako wzoru, przykładu, znaczenia, powagi, godności i wpływu,
- 3) jako roli, uchwały, orzeczenia i woli<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 37.

<sup>3</sup> K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko – polski*, Warszawa 1982, s. 59.

Wielu autorów w swych publikacjach definiowało już i określało termin autorytetu. W publikacji A. Mikołejko czytamy, że autorytet stanowi ważny czynnik, który ma za zadanie skupić społeczeństwo wokół określonych wartości i celów, przez co nadaje im postać konkretnego, rzeczywistego wzorca osobowego. Należy postępować zgodnie z tym wzorcem i przekazywać go kolejnym pokoleniom. Autorka określa także trzy najważniejsze funkcje, jakimi charakteryzuje się autorytet:

- 1) stabilizacja,
- 2) podporządkowanie,
- 3) integracja<sup>4</sup>.

H. Rowid w swoim opracowaniu mianem „autorytet” określa swoistą właściwość, która tkwi immanentnie w osobie bądź też w instytucji, poprzez której właściwości, inne osoby, instytucje lub grupy społeczne podporządkowują się jej w sposób mniej lub więcej dobrowolny<sup>5</sup>. Przyjętą przez tego autora definicją słowa „autorytet” możemy posłużyć się zarówno w dyscyplinach naukowych, jak i w różnorodnych sferach życia, takich jak stosunki społeczne, religia, polityka, sztuka, filozofia, nauka czy wychowanie<sup>6</sup>. E. Durkheim definiuje natomiast autorytet jako cechę, w którą uposażona jest istota realna lub istota idealna, w stosunku do innych osobników, a przez nich uważana jest za istotę obdarzoną w moc wyższą niż taką, którą oni przypisują sobie<sup>7</sup>. Innym określeniem, definiującym pojęcie „autorytet”, jest stwierdzenie R. Holly’ego, według którego autorytet może mieć ścisły związek wyłącznie z pewnego rodzaju przywództwem, przez co możemy wyróżnić dwa rodzaje przywództwa: formalne i nieformalne. Przywództwo formalne możemy „otrzymać” z zewnątrz, jest ono niezależne od cech osobowości. Przywództwo nieformalne charakteryzuje osobę, która dzięki pewnym cechom osobowości

<sup>4</sup> A. Mikołejko, *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa 1991, s. 12-13.

<sup>5</sup> H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 257.

<sup>6</sup> H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, s. 51.

<sup>7</sup> K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 35.



zajmuje w grupie ważną pozycję pod względem prestiżu i sympatii. Z powyższego wynika, że między autorytetem a przywództwem istnieje następująca relacja – atrybutem przywódcy może, ale nie musi być autorytet. Osoba, która w grupie zajmuje centralną pozycję, wśród pozostałych osób może cieszyć się autorytetem<sup>8</sup>. W kontekście socjologicznym, autorytetem jest posiadanie władzy, która skłania pewną grupę ludzi do uznania, poważania i uszanowania przez innych. E. Badura określiła, że złożoność terminu „autorytet” polega na tym, że można nim określić jego dwie strony. Pierwsza z nich to strona, która reprezentuje pewne wartości – określone formy myślenia, postępowania i ustosunkowania. Druga strona to taka, która wyraża uznanie i podporządkowanie się tej stronie, która reprezentuje określone wartości<sup>9</sup>.

Thomas Gordon pojęcie autorytetu przedstawił w czterech następujących aspektach:

- 1) jako autorytet oparty na wiedzy, a co za tym idzie – na doświadczeniu i kompetencjach,
- 2) jako autorytet zawodowy,
- 3) jako autorytet oparty na umowach nieformalnych,
- 4) jako autorytet, który wypływa z władzy, w którym mamy do czynienia z prawem kontrolowania, wskazywania oraz mocą karania w razie naruszania reguł postępowania<sup>10</sup>.

Jako nauczyciel aktywny zawodowo czuję się zobowiązana zgodzić się z T. Gordonem, gdyż kompetencje zawodowe, jakie posiada pedagog, bazują również na kształtowaniu w nim samym postaw i modyfikacji cech osobowościowych tak, aby stworzyć płaszczyznę do odpowiedniej relacji nauczyciel-uczeń. W obecnych czasach wśród młodzieży szkolnej możemy zaobserwować zjawisko upadku nauczycielskiego autorytetu wpływają-

---

<sup>8</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów, pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 12-13.

<sup>9</sup> I. Wagner, *Stalość ...*, s. 13.

<sup>10</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek, czyli trening skutecznego rodzica*, Warszawa 2014, s. 36.

cego z władzy. Kształtowanie się w młodych ludziach odpowiedzialności za otaczający ich świat, prawa do wyznania, wyrażania swoich opinii powoduje bunt wobec autorytetu narzucającego się, wykazującego się mocą karania, kontrolowaniem i odbieraniem swobód obywatelskich. Uczeń w relacji z typem nauczyciela tzw. komunistycznego, nieznającego sprzeciwu, czuje się pozbawiony godności. Czuje, że jego prawa nie są respektowane, że traktuje się go „z góry” jedynie z racji mniejszego doświadczenia życiowego czy młodszego wieku. Nauczyciele polskiej szkoły z około 30-letnim stażem pracy, w mojej ocenie, za jedyną słuszną relację z uczniem uznają tę, która polega na roli nauczyciela-władcy i ucznia-poddanego, co całkowicie rujnuje obraz polskiej szkoły na arenie światowej w XXI wieku.

## 2.2. Autorytet jako wzorzec osobowości dla młodzieży

W relacji nauczyciel-uczeń nie powinien istnieć autorytet zewnętrzny, narzucony uczniowi, nieznający sprzeciwu, budowany na strachu i niepewności dziecka. Funkcjonowanie autorytetu zewnętrznego ma szansę przetrwać krótko, co w rozwijających się społeczeństwach widać bardzo wyraźnie, choćby patrząc na edukację w krajach skandynawskich. Zniesienie swoistego „reżimu” okazało się tam dla uczniów uwolnieniem wyrażania siebie, realizacji pasji, budowaniem swojej osobowości w atmosferze wsparcia. Nauczyciel musi postawić sobie zatem pytanie, czy zależy mu na efektach edukacyjnych uczniów, czy na łechtaniu swojego ego zastraszoną postawą posłusznej grupy młodszych, słabszych i mniej doświadczonych życiowo ludzi. Na pewno każdy adept nauczycielskiego zawodu winien pamiętać o słowach pedagoga stulecia, Janusza Korczaka: „Nie ma dzieci – są ludzie”. Stosunki psychospołeczne i polityczne w obecnym szkolnictwie doprowadziły do postrzegania nauczyciela i jego autorytetu w kontekście pejoratywnym. Jakimi więc cechami osobowościowymi powinien wykazywać się nauczyciel wspierający, będący wzorcem osobowości dla młodzieży?

W pracy zawodowej nauczyciela, najważniejszą wartością powinno być dobro ucznia, a także odpowiedzialność za rozwój oraz przygotowanie go

do podejmowania przez niego niejednej w życiu ważnej decyzji. Często pierwszym krokiem, jaki powinien wykonać nauczyciel aspirujący do bycia autorytetem, jest przyznanie się przed uczniem do człowieczeństwa. Co mam na myśli, stawiając taką tezę? Nauczyciel musi przyznać się do swojej omyłności i zapomnieć o karaniu innych za idee życiowe sprzeczne z jego własnymi. Wszak każdy się myli i nie ma osób perfekcyjnych. Tylko w człowieku samodzielnym, aktywnym i twórczym może rodzić się silna osobowość. Już patrząc na niego, widzimy, że z tej osoby emanuje osobowość<sup>11</sup>. Szukając cech osobowościowych składających się na autorytet nauczyciela, można przypisać po części te przymioty, które winien posiadać dobry szef, a dla uczniów – nauczyciel marzeń. Dobry nauczyciel umie pomagać i pomaga swoim uczniom, chwali ich za te rzeczy, które zrobili dobrze. Stosuje wzmacnianie pozytywne. Umie dostrzec w swoich wychowankach ich niedociągnięcia i komunikuje je ich opiekunom. W pracy potrafi dać uczniom tyle swobody, ażeby mogli rozwijać swoje zdolności i umiejętności. Umie słuchać, potrafi przyznać się do popełnionego przez siebie błędu. Otwarcie słucha sugestii innych. Konsekwentnie postępuje w swoich działaniach, charakteryzuje się systematyką, elastycznością, ma poczucie humoru, zawsze jest dla uczniów człowiekiem, traktuje ich podmiotowo<sup>12</sup>. Wytyczne dotyczące cech, jakimi winien charakteryzować się nauczyciel, zostały przedstawione w tzw. karcie etycznej nauczyciela<sup>13</sup>, zgodnie z którą nauczyciel powinien:

- 1) być pewnym – nauczyciel powinien wiedzieć, że jego praca polega na służeniu swoim uczniom, w tym kontekście służy uczniom, a nie ideom, musi być pewien tego, że uczniowie potrzebują swojego przewodnika, aby móc nauczyć się, jak mają korzystać z wiedzy, aby móc przemieszczać się w świecie dorosłych;
- 2) być przekonanym – żeby w pełni wykonywać swój zawód, sam nauczyciel musi dużo wiedzieć i dużo umieć; dla niego najważniejszą rzeczą jest świadomość tego, jak przekazana przez niego wiedza wpłynie

---

<sup>11</sup> E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń 2013, s. 13-20.

<sup>12</sup> G. Myśliwiec, P. Garczyński, *Autorytet nauczyciela – czyli niekończąca się dyskusja*, „E-mentor” 2004, nr 2, s. 8-9.

<sup>13</sup> J. Kordziński, *Karta etyczna nauczyciela*, „Wychowawca” 1997, nr 12, s. 28-30.

- na dalsze życie jego wychowanków, musi wiedzieć nie tylko, czego ma uczyć, ale po co tego uczy;
- 3) być lojalnym – w swojej pracy dla ucznia nauczyciel musi być partnerem; pomiędzy nauczycielem a uczniem istnieje wielki dystans, uczeń zdaje sobie sprawę, jak wiele musi się jeszcze nauczyć, aby w posiadanej wiedzy zbliżyć się do uczącego go nauczyciela,
  - 4) przestrzegać zasad – najpierw należy ustalić te zasady, aby móc ich razem przestrzegać; zadanie to należy zarówno do nauczyciela, jak i uczniów;
  - 5) pytać otwarcie – nie powinien komentować zdaniem pozornie pytającym, ale wspomóc informację uzyskaną przez uczniów; dzięki dobrze zadanemu pytaniu, nauczyciel może samodzielnie dojść do odpowiedzi – rozwiązania, jakie chce uzyskać;
  - 6) chętnie się uczyć – zarówno w aktywności zawodowej, jak i życiowej, chęć nauki powinna być dla niego najważniejsza; poprzez samokształcenie się nauczyciel ma możliwość doskonalenia swojego warsztatu pracy;
  - 7) stale się rozwijać – nauczyciele zajmują ważne miejsce w części organizacji, której za zadaniem jest pokazanie sposobu, jak przyszłe pokolenia będą korzystały z bogactw wiedzy; ważne jest, aby nauczyciel poznał i uwierzył w zasadność pracy zespołowej;
  - 8) nie sprzeciwiać się kontroli nad samym sobą – szkoły, a szczególnie ich system, kojarzony jest z nieustannymi kontrolami; poprzez przeprowadzone kontrole, dzięki którym analizowane są mocne i słabe strony aktywności kontrolowanego, można poznać te słabe strony i ograniczyć je, a jednocześnie wzmacniać mocne strony, dotyczy to zarówno pracy nauczyciela, jak i ucznia,
  - 9) być osobą, na której można polegać – główną misją towarzyszącą zawsze w pracy nauczyciela jest kształtowanie przyszłych pokoleń; praca jaką wykonuje polega nie tylko na nauczaniu uczniów, ale również wspieraniu ich rozwoju i przygotowywaniu do życia w świecie ludzi dorosłych.

Budowanie autorytetu nauczyciela można więc określić jako próbę stwarzania młodzieży warunków, w których czują się swobodnie, komfor-

towo, w poczuciu bezpieczeństwa i pewności siebie przy obecności osoby, która ich prowadzi. Relacja nauczyciel-uczeń powinna być zabarwiona pozytywnymi emocjami i odczuciami dziecka wobec nauczyciela: podziwem, szacunkiem, sympatią. Bez tych emocji i poprawnej relacji między pedagogiem a dzieckiem nie może odbyć się żaden proces edukacyjny. Negatywne wpływy, chęć kontroli, władczość, nakazy i karanie wywołają w najbardziej światłym umyśle spadek motywacji do pracy i chęci rozwoju.

### **2.3. Znaczenie autorytetu w procesie wychowania i nauczania**

Zagłębiając się w wyjaśnienie znaczenia autorytetu w procesie wychowania, rozważania należy rozpocząć od wyjaśnienia, czym jest proces wychowania. S. Jedynak określa wychowanie jako całokształt oddziaływań środowiska społecznego oraz środowiska przyrodniczo-geograficznego, które wpływają na człowieka, poprzez kształtowanie jego osobowości. Ponadto wychowanie to również zamierzone i świadomie podejmowane zabiegi, które mają na celu ukształtowanie lub zmodyfikowanie cech osobowości, zbliżonych do wybranego ideału wychowawczego<sup>14</sup>. W. Okoń definiuje pojęcie wychowania jako świadomie organizowanej działalności społecznej, która oparta jest na stosunku wychowawczym pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Celem jej jest wprowadzenie zamierzonych zmian w osobowości danego wychowanka, zarówno w stronie poznawczo-instrumentalnej, która związana jest z poznawaniem rzeczywistości oraz stronie emocjonalno-motywacyjnej, której działanie polega na kształtowaniu stosunku człowieka do otaczającego go świata, ludzi, postaw, przekonań i wartości<sup>15</sup>.

W procesie wychowawczo-edukacyjnym autorytet nauczyciela jako wychowawcy jest niezbędny dla jego prawidłowego przebiegu. Szeroka gama kompetencji, jaką dysponuje nauczyciel-autorytet ma istotny

---

<sup>14</sup> S. Jedynak, *Słownik etyczny*, Lublin 1990, s. 264.

<sup>15</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 319.

pozytywny wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka. Wachlarz umiejętności i zdolności wypływający z wykształcenia nauczyciela stanowi bazę do zrozumienia psychiki uczniów, psychologii rozwojowej, a nawet czynników kryminogennych wpływających na dziecko. Najważniejszym jest, aby nie być teoretykiem, a wykorzystywać posiadaną wiedzę w praktyce. Nauczyciel w procesie wychowania powinien być wzorcem osobowym dla ucznia. Wśród pożądanych cech moi uczniowie wymieniają stałość przekonań, odpowiedzialność, umiejętność zarządzania i planowania, a przede wszystkim sprawiedliwość w osądach i konsekwencję. Zaskakujące, prawda?

Niekoniecznie, bo kiedy zajrzemy do psychologii rozwojowej wieku dziecięcego, dowiemy się, że podstawą właściwego wychowania jest stawianie granic dziecku dla jego własnego bezpieczeństwa. Zanim ono samo zacznie podejmować decyzje, musi być prowadzone. A „pedagog” z greckiego znaczy „prowadzący chłopca”. Chwile, kiedy do nauczyciela zwraca się młodzież nawet z problemami natury osobistej, są niewątpliwym potwierdzeniem, że posiadaną wiedzę dorosły wykorzystuje dobrze. Dzieci są kopią nas samych, wykazują się powtarzalnością zachowań, które zostały w nich wyuczone oraz postaw, które otaczały dziecko w procesie wzrastania. Dlatego tak istotne jest, aby zaprezentować dziecku umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie, przedstawiając swoim zachowaniem takie przymioty, by kształtowanie struktury jego osobowości najwięcej na tym zyskało. Kierowanie się swoimi wartościami, życzliwość, kultura osobista, kontaktowość, otwartość, szczerowość (dziecko potrafi wyczuć nieszczerowość w zachowaniu szybciej niż dorosły), chęć niesienia pomocy i wsparcia są tutaj cechami nadrzędnymi. Nauczyciel, który wśród uczniów posiada autorytet, ma możliwość wywierania wpływu na postępowanie uczniów w całym procesie ich uczenia się. Dla prawidłowego przebiegu i wysokiej efektywności procesu nauczania i wychowania rzeczywisty autorytet, jaki posiadają nauczyciel czy wychowawca, jest warunkiem koniecznym. W odniesieniu do nauczyciela, potrzebne są jeszcze umiejętności związane z samym procesem nauczania, które w zasadzie zależą od:

- 1) osobowości nauczyciela,
- 2) motywacji w realizacji celów nauczania,
- 3) prawności panowania nad swoimi stanami psychicznymi,
- 4) wiedzy, jaka jest potrzebna w procesie skutecznego nauczania,
- 5) umiejętności zastosowania powyższych wyszczególnień w praktyce,
- 6) umiejętności komunikacyjnych z wychowankami,
- 7) ustosunkowania się do uczniów<sup>16</sup>.

Współczesny świat stawia przed oświatą zadania trudne i złożone. Uważam, że nauczyciel musi być osobą o silnym charakterze, być odporny na stres i zmiany, musi pamiętać o odpowiedzialności za drugiego człowieka. Powinien wypracować w sobie tę odporność, mając na uwadze, że pracuje przede wszystkim na „żywym organizmie” i każde jego postępowanie ma wpływ na młodzież. Samoświadomość, umiejętność analizy krytycznej własnych cech osobowościowych, elastyczność i dojrzałość w kwestii modyfikacji swoich zachowań i usuwania działań niepożądanych jest punktem wyjścia do kształtowania się w nauczycielu autorytetu.

### 3. Zakończenie

Postrzeganie nauczyciela jako autorytetu zależy od jego cech osobowościowych, a także przestrzegania zasad etycznych wymaganych w zawodzie. Młodzi ludzie przechodzą przez wiele trudnych etapów w swoim życiu, a wzór człowieka, który jest swoistym wyzwaczem motywacji, odkrywania siebie oraz wsparciem jest w moim odczuciu absolutnie niezbędnym czynnikiem dla zachowania prawidłowej relacji nauczyciel-uczeń – a co za tym idzie, także niezbędnym do przeprowadzenia procesu edukacyjnego pełnego satysfakcji dla obu stron. Nauczyciel-wzór zna swojego ucznia, zna jego środowisko i potrafi wskazać mu drogę do podejmowania najbardziej trafnych dla niego decyzji. Nauczyciel taki

---

<sup>16</sup> J. Jacko, *Autorytet a kompetencje – perspektywa edukacyjna* [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji*, red. W. Maliszewski, Toruń 2007, s. 130-147.



dodaje otuchy i ocenia ucznia przez pryzmat podmiotowości. Nie daje gotowych rozwiązań, a stoi obok w drodze do ich poznania. Obdarowuje możliwościami, atmosferą pełną zaufania i życzliwość. Jego obecność dyskwalifikuje naganne postawy, zmniejsza agresję i złość. Bycie w jego towarzystwie inspiruje; jest on dobrym duchem, postacią, którą dobrze wspomina się już w dorosłym życiu, czego autorka artykułu życzy sobie i innym nauczycielom.

## Bibliografia

1. Bilińska-Suchanek E., *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń 2013.
2. Gordon T., *Wychowanie bez porażek, czyli trening skutecznego rodzica*, Warszawa 2014.
3. Jacko J., *Autorytet a kompetencje – perspektywa edukacyjna* [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji*, red. W. Maliszewski, Toruń 2007.
4. Jedynak S., *Słownik etyczny*, Lublin 1990.
5. Kordziński J., *Karta etyczna nauczyciela*, „Wychowawca” 1997, nr 12.
6. Kotłowski K., *Autorytet nauczyciela* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
7. Kumaniecki K., *Słownik łacińsko – polski*, Warszawa 1982.
8. Mikołajko A., *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa 1991.
9. Myśliwiec G., Garczyński P., *Autorytet nauczyciela – czyli niekończąca się dyskusja*, „E-mentor” 2004, nr 2.
10. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
11. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.
12. Wagner I., *Stalność czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.



# Czy telefon w szkole to dobry pomysł?

## 1. Wstęp

Stwierdzenie, że Internet i telefony komórkowe stały się nieodłączną częścią życia wielu Polaków nikogo raczej nie zdziwi. Według danych zamieszczonych w rządowym serwisie gov.pl<sup>2</sup> 89 proc. Polaków uważa, że internet to ułatwia im życia, a 53 proc. sądzi, że, zdecydowanie ułatwia im życie. Ankietowani wskazywali, że internet wykorzystują przede wszystkim do komunikacji z innymi ludźmi, korzystania z usług bankowych, dostępu do najnowszych wiadomości oraz edukacji. Blisko 70 proc. polskich internautów – jeśli to możliwe – wszystkie sprawy załatwia online.

Wdrożenie nowoczesnych technologii do procesu dydaktycznego, zważywszy na to, jak duży procent Polaków otwarcie deklaruje powszechne wykorzystywanie ich w życiu codziennym, powinno wydawać się oczywiste.

## 2. Dostępne narzędzia TIK

W celu przedstawienia potencjalnych korzyści i zagrożeń, jakie niesie ze sobą wprowadzenie do szkół technologii informacyjnych i komunikacyjnych, w skrócie określanych jako TIK, należy najpierw rozwinąć ten termin oraz wymienić narzędzia, jakie mogą być wykorzystywane

---

<sup>1</sup> Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nauczycielka, wolontariuszka Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> Wykorzystanie smartfonów w Polsce, <https://www.gov.pl/web/5g/wykorzystanie-smartfonow-w-polsce> (dostęp: 06.11.2022).

w szkole. Jako narzędzie TIK określa się grupę technologii służących przetwarzaniu, gromadzeniu i przesyłaniu informacji w elektronicznej formie<sup>3</sup>. Za ich pomocą można do edukacji wprowadzić szereg aplikacji oraz platform edukacyjnych ułatwiających naukę.

Wśród nich można wymienić darmowe platformy do nauki języków, jak Duolingo, Memrise, czy Quizlet (umożliwiający tworzenie fiszek), a także aplikacje i platformy do nauki historii sztuki (Google Arts & Culture), ćwiczenia rysunku (Autodesk SketchBook), matematyki (Photomath, Microsoft Math Solver, Geometria), aplikacje pomagające w organizacji czasu czy w dbaniu o zachowanie komfortu psychicznego oraz ogólnorozwojowe jak Pacyfica czy Lumosity<sup>4</sup>. Obok aplikacji do nauki istnieją też narzędzia umożliwiające sporządzanie notatek i tworzenie gier oraz quizów, w tym na przykład Kahoot czy WordWall.

Oprócz aplikacji, które mogą być wykorzystane w procesie dydaktycznym, istnieje także wiele stron internetowych zaprojektowanych zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Można tu wymienić strony do samodzielnej nauki jak: Epodreczniki.pl, Uczę zdalnie z GWO, Zdalne lekcje – Portal Gov.pl, adamedsmartup.pl oraz strony do nauki matematyki, polskiego, chemii i innych przedmiotów szkolnych np. wolnelektury.pl, lektury.gov.pl, Pan Belfer, seterra.com, math.edu.pl, histlandia.gwo.pl i wiele innych<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Zob. K. Warzecha, *Technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywane przez młodzież – szanse i zagrożenia*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2018, nr 350, s. 116.

<sup>4</sup> Zob. M. Mielnik, *Najlepsze aplikacje do nauki 2020 – Darmowe i płatne apki dla uczniów*, <https://www.videotesty.pl/arttykul/1779/najlepsze-aplikacje-do-nauki-darmowe-i-platne-apki-dla-uczniow/> (dostęp: 06.11.2022).; POLREGIO, *Najlepsze aplikacje do nauki – nasze TOP 5*, <https://polregio.pl/pl/zmysl-podrozowania/najlepsze-aplikacje-do-nauki-nasze-top-5/> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>5</sup> Zob. np. A. Perlińska-Supeł, *Platformy i portale edukacyjne dla dzieci przydatne do nauki w domu*, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/platformy-i-portale-edukacyjne-dla-dzieci-przydatne-do-nauki-w-domu/> (dostęp: 06.11.2022); Szkoła Podstawowa nr. 11 im. Królowej Jadwigi w Pile, *Platformy i portale edukacyjne przydatne do nauki w domu – klasy 7 i 8*, <https://www.sp11pila.pl/informacje/komunikaty/1327-platformy-i-portale-edukacyjne-przydatne-do-nauki-w-domu-klasy-7-i-8> (dostęp: 06.11.2022).

Niektórzy nauczyciele podejmują działania mające na celu „wkroczenie” z ich pracą dydaktyczną w świat cyfrowy poprzez tworzenie stron internetowych lub kont na portalach społecznościowych przedstawiających ich pracę. Tytułem przykładu można wskazać profil na Facebooku „pani z pszyry”<sup>6</sup> czy „Baba od polskiego”<sup>7</sup>, które prezentują zagadnienia związane z nauczaniem przedmiotów szkolnych w sposób satyryczny, zabawny czy nawet memiczny, co dla wielu może być zdecydowanie bardziej atrakcyjną i przystępną formą przybliżenia tematów związanych z biologią czy szkolnymi lekturami.

Opisanej wyżej działalności podejmują się nie tylko nauczyciele, ale i osoby zaangażowane w szerzenie edukacji w formie wychodzącej poza system znany z polskiej szkoły. Przykładami mogą być różnorodne kanały na YouTube, jak: „Uwaga! Naukowy Bełkot”<sup>8</sup>, „OdwróconaLekcja”<sup>9</sup> czy „Historia bez cenzury”<sup>10</sup>. Materiały z tych kanałów mogą być wykorzystywane zarówno w edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej.

Jak widać, we wprowadzeniu do szkół TIK w różnych formach nie stoi na przeszkodzie brak narzędzi – co zatem powstrzymuje nauczycieli od podjęcia takich działań?

### 3. Potencjalne zagrożenia

Najbardziej rozpowszechnionym urządzeniem do obsługi aplikacji czy wyszukiwania informacji w internecie wydaje się smartfon, dlatego też jest to doskonale narzędzie do wykorzystywania technologii w procesie

---

<sup>6</sup> Pani z pszyry, <https://www.facebook.com/panizpszyry> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>7</sup> Baba od polskiego, <https://www.facebook.com/babaodpolskiego> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>8</sup> Uwaga! Naukowy Bełkot, <https://www.youtube.com/c/UwagaNaukowyBe%C5%82kot> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>9</sup> OdwróconaLekcja, <https://www.youtube.com/c/Odwr%C3%B3conaLekcja> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>10</sup> Historia bez cenzury, <https://www.youtube.com/user/HistoriaBezCenzuryMB> (dostęp: 06.11.2022).

dydaktycznym. Okazuje się jednak, że to właśnie z jego powodu pojawia się wiele obaw związanych z unowocześnianiem edukacji.

W celu zbadania nastawienia szkół do wykorzystywania telefonów w procesie dydaktycznym, w tym rozpoznawanych przez nie zagrożeń, postanowiłam zaznajomić się z przepisami dotyczącymi telefonów komórkowych zamieszczonymi w szkolnych statutach. Moją uwagę w tym kontekście zwróciły przepisy dotyczące nagrywania na urządzenia plików dźwiękowych, filmowych lub fotograficznych. Jako że prawie wszystkie telefony komórkowe mają opcję rejestracji takich plików, a rozpowszechnianie ich między użytkownikami jest bardzo proste, pojawić się może w praktyce problem rozsyłania między uczniami nagrań powstałych bez zgody i wiedzy osoby nagrywanej, a także plików niedostosowanych do wieku użytkowników. Uczniowie często mogą nie zdawać sobie sprawy, że takie działania mogą być niezgodne z prawem. Dlatego też szkoła powinna uświadamiać uczniów co do konsekwencji, jakie mogą nieść ze sobą wyżej wspomniane zachowania. W tym celu, oprócz odpowiednich treści w statucie, mających zapobiegać powstawaniu takich sytuacji, nauczyciele powinni również podejmować rozmowy na temat odpowiedzialnego korzystania z smartfonów oraz innych środków multimedialnych<sup>11</sup>.

Zagrożeniem związanym z rejestracją plików audiowizualnych przez uczniów oraz ich rozpowszechnianiem jest powstawanie zjawiska cyberprzemocy, której jedną z odmian jest tzw. *happy slapping*<sup>12</sup>, czyli atak na kogoś przez grupę młodych ludzi, którzy nagrywają zdarzenie za pomocą telefonu komórkowego i następnie udostępniają plik w internecie<sup>13</sup>. Według raportu NIK już w latach 2011/2012 i 2012/2013 w polskich szkołach o doświadczeniach ze zjawiskiem cyberprzemocy mówiło odpowiednio

<sup>11</sup> M. Dylağ, *Korzystanie z telefonów komórkowych w szkole. Zarządzanie szansami i zagrożeniami*, Warszawa 2013.

<sup>12</sup> Cambridge University Press, *Znaczenie słowa happy slapping – Słownik ucznia*, <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/learner-english/happy-slapping> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>13</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,6956,vp,8803.pdf> (dostęp: 06.11.2022).

19 proc i 8 proc. ankietowanych uczniów<sup>14</sup>. Pokazuje to, jak istotne w walce z tym rodzajem przemocy jest edukowanie młodych użytkowników. Wśród innych regulacji dotyczących korzystania z telefonów komórkowych przez uczniów, jakie zwróciły moją uwagę, były te ograniczające możliwość korzystania z nich również w celach komunikacyjnych. Uczniowie niektórych placówek mogą skorzystać z telefonu tylko w obecności pracownika szkoły lub obowiązuje ich całkowity zakaz korzystania z telefonów komórkowych w trakcie pobytu w szkole (ewentualnie z możliwością skorzystania z telefonu w szczególnych sytuacjach, a to np. w sekretariacie czy za zgodą nauczyciela). Wprowadzanie do szkół takich zasad jest jednym ze sposobów na uniknięcie wspomnianych wyżej sytuacji, mogących zagrażać bezpieczeństwu uczniów oraz ma przeciwdziałać dekoncentracji, jaką mogłyby wywoływać smartfony w trakcie lekcji. Z drugiej strony należy mieć na względzie, że takie przepisy statutowe mogą naruszać przepisy prawa powszechnie obowiązującego. Wprowadzanie całkowitego zakazu korzystania z telefonów na terenie placówek edukacyjnych często spotyka się ze sporą niechęcią ze strony uczniów, a argumentem przemawiającym przeciw takiemu rozwiązaniu jest ograniczanie uczniom ich prawa do swobodnej komunikacji.

Nauczyciele mogą być niechętni do wykorzystywania telefonów podczas prowadzenia lekcji także ze względu na obawę przed tym, że mają co do tego zbyt niskie kompetencje, a to może spowodować ich kompromitację w oczach uczniów. Jednak badania PIAAC (2011-2012) i PISA (2015) wykazały, że polscy uczniowie posiadają jedynie podstawowe kompetencje cyfrowe i to w zastosowaniach prywatnych, a nie edukacyjnych. Wydaje się zatem, że obawy nauczycieli nie są uzasadnione. Jako że jednym z zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do życia we współczesnym świecie, powinna ona być także środowiskiem rozwijania kompetencji cyfrowych – czyli zdobywania przez uczniów wiedzy również z wykorzystaniem rozwiązań technologicznych.

---

<sup>14</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli...*, s. 13.

Powodem niewłączania przez nauczycieli TIK do procesu dydaktycznego jest także nieznanostwo zasobów edukacyjnych oferowanych przez internet oraz brak odpowiednich szkoleń z zakresu wykorzystywania TIK. Część nauczycieli odrzuca także możliwość wdrożenia smartfonów do szkoły ze względu na obawy związane nie z samą technologią, ale z utratą możliwości monitorowania aktywności uczniów posługujących się prywatnymi urządzeniami, z rozpraszającym wpływem urządzeń elektronicznych czy wreszcie z niemożliwością weryfikacji, czy uczeń faktycznie wykorzystuje urządzenie w celach edukacyjnych<sup>15</sup>.

#### 4. Proponowane rozwiązania

Istnieje kilka rozwiązań konfliktu interesów, jaki powstaje między uczniami a nauczycielami w sprawie wykorzystywania telefonów komórkowych w trakcie lekcji, a wybranie odpowiedniego wymaga kompromisu pomiędzy całkowitym zakazem a swobodnym korzystaniem z telefonów. Brak możliwości korzystania ze smartfonów przez uczniów może wywoływać u nich nieprzyjemne uczucia i dyskomfort psychiczny. Smartfon jest jednym z narzędzi towarzyszących większości ludzi przez znaczną część doby, służącym nie tylko do komunikacji, ale również do organizacji czasu i wielu innych zadań. Odebranie telefonów ludziom dorosłym również spotkałoby się z pewnością z dużym sprzeciwem, dlatego też takie rozwiązanie jest dość drastyczne i nie powinno być wprowadzane w szkołach. Z drugiej strony pozwolenie uczniom na korzystanie z telefonów bez żadnych regulacji może utrudniać prowadzenie zajęć, a w niektórych sytuacjach rozpraszać uczniów.

Jednym z kompromisowych rozwiązań jest wprowadzenie w statucie szkoły regulacji, która przewiduje, że uczniowie w czasie lekcji mają telefony wyciszone i schowane, co powinno redukować dekoncentrację

<sup>15</sup> P. Drzewiecki, *Smartfon jako osobiste narzędzie edukacyjne ucznia* [w:] *Studium Analiza i rekomendacje ekspertów Sieci Edukacji Cyfrowej KOMET@*, red. K. Głomb, Warszawa 2018.

wywoływaną smartfonem. Można zdecydować się na odkładanie telefonów do specjalnych pudełek, ale nie jest to jednak idealne rozwiązanie, ponieważ powoduje, że szkoła musi oddane na czas lekcji telefony bezpiecznie przechować. Poza tym istnieje także szansa, że uczniowie nie będą stosować się do takich zasad i na przykład odkładać będą jeden telefon, a zachowywać przy sobie drugi<sup>16</sup>.

Kolejnym potencjalnym rozwiązaniem, z którego szkoły mogą skorzystać jest sporządzenie pomiędzy nauczycielem i uczniami „kontraktu” używania telefonów. Jest to sposób angażujący wszystkich zainteresowanych. W negocjacjach w zakresie użytkowania telefonów komórkowych w szkole może wziąć udział zarówno każdy z uczniów, jak i sam nauczyciel, co pozwala ustalić warunki odpowiadające obu stronom prezentującym względnie różne interesy. Ważne jest, aby projekt stworzenia kontraktu obejmował całą szkołę, a to celem stworzenia uniwersalnych zasad obowiązujących we wszystkich klasach. Uzgodniony kontrakt powinien zostać podpisany przez nauczycieli, opiekunów lub rodziców oraz uczniów<sup>17</sup>, a także zawierać konsekwencje, jakie zgadzają się ponieść wszystkie strony w przypadku złamania reguł w nim zawartych. Należy przy tym jednak pamiętać, że aby zasady ujęte w kontrakcie mogły w szkole obowiązywać, muszą zostać „przeniesione” do statutu szkoły i w nim zapisane. Reguły te nie mogą naruszać przepisów prawa, co oznacza, że nie można wprowadzić – nawet za potencjalną zgodą uczniów – przepisów, które pozwalają szkole na rekwirowanie telefonów uczniów.

Warto także pamiętać o szerokim oddziaływaniu wychowawczym, w które wpisują się wszystkie podejmowane przez pracowników szkoły kroki. Gdy uczniowie będą brali udział w systematycznych działaniach kształtujących ich osobowe i społeczne kompetencje, bardziej skuteczne będą działania mające na celu ograniczenie nadmiernego wykorzystywania

---

<sup>16</sup> Centrum dobrego wychowania, *Jak sobie radzić z komórkami na lekcji? [6 pomysłów]*, <https://kursy.cdw.edu.pl/jak-sobie-radzic-z-komorkami-na-lekcji-6-pomyslowl/> (dostęp: 06.11.2022).

<sup>17</sup> M. Dyląg, *Korzystanie z telefonów komórkowych w szkole Zarządzanie szansami i zagrożeniami*, Warszawa 2013.

smartfonów oraz powstawania innych zjawisk negatywnie wpływających na proces edukacyjny i wychowawczy<sup>18</sup>.

Warto też pamiętać, że zamiast zakazywać korzystania z telefonów w trakcie lekcji, można w statucie szkoły uwzględnić możliwość korzystania z urządzeń elektronicznych, np. w celu wyszukiwania informacji niezbędnych do realizacji zadań podczas zajęć i innych procesów związanych z uczeniem się.

## 5. Zakończenie

Jednym z zadań szkoły jest przygotowywanie do życia we współczesnym świecie, w którym właściwie nie da się funkcjonować bez umiejętności posługiwania się komputerem czy telefonem komórkowym. Zmiany w systemie edukacji powinny uwzględniać postęp technologiczny i powszechne wykorzystywanie zasobów internetowych i urządzeń elektronicznych w niemal każdym zawodzie i każdej dziedzinie życia. Jednym ze sposobów na przygotowanie uczniów do życia w nowoczesnym społeczeństwie jest włączenie TIK do edukacji.

Smartfon ma szansę stać się narzędziem, które posłuży do przełomu konstruktywistycznego w edukacji, umożliwiając lepsze przygotowanie uczniów do pracy i funkcjonowania w pierwszej połowie XXI wieku. Włączenie smartfonów w tok lekcji umożliwia przekonanie ucznia, że narzędzia i usługi cyfrowe służą nie tylko do rozrywki i komunikacji, ale także do rozwiązywania problemów, poznawania i odkrywania świata<sup>19</sup>.

Takie działania dają szansę na odejście od encyklopedyzmu, powszechnego w polskim szkolnictwie, w którym nauczyciel przekazuje informacje, a uczniowie muszą je zapamiętać i następnie odtworzyć. Wykorzystanie TIK w procesie dydaktycznym spowoduje, że uczniowie będą budować

<sup>18</sup> Centrum dobrego wychowania, *Jak sobie radzić...* (dostęp: 06.11.2022).

<sup>19</sup> P. Drzewiecki, *Smartfon jako osobiste...*



mechanizmy poznawcze na podstawie niewielkich, podstawowych informacji i uczą się wykorzystywać je w celu pozyskiwania nowych umiejętności i bardziej szczegółowej wiedzy. Nauczanie w szkole nie może skupiać się tylko na gromadzeniu przez uczniów informacji przekazywanych przez nauczyciela, a powinno przede wszystkim być nastawione na naukę samodzielnego docierania do wiadomości i rozwijania umiejętności za pomocą dostępnych narzędzi<sup>20</sup>.

Zastosowanie takich środków, oprócz możliwości odejścia od encyklopedyzmu oraz szerszego rozwijania umiejętności poznawczych uczniów, daje także szansę na wycofanie się z dominującego w polskiej szkole modelu nauczania konwergencyjnego. Zazwyczaj stawiane przez nauczyciela pytania mają jedną poprawną odpowiedź i tylko jedną właściwą ścieżkę dojścia do niej. Pozwolenie uczniom na przejęcie większej kontroli w procesie pozyskiwania informacji i dochodzenia do rozwiązania za pomocą różnych źródeł stwarza możliwość na przejście do modelu dywergencyjnego, w którym większe są samodzielna praca uczniów i ich aktywność.

## Bibliografia:

1. Drzewiecki P., *Smartfon jako osobiste narzędzie edukacyjne ucznia* [w:] *Studium Analiza i rekomendacje ekspertów Sieci Edukacji Cyfrowej KOMETA*, red. K. Głomb, Warszawa 2018.
2. Dyląg M., *Korzystanie z telefonów komórkowych w szkole. Zarządzanie szansami i zagrożeniami*, Warszawa 2013.
3. Warzecha K., *Technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywane przez młodzież – szanse i zagrożenia*, „*Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*” 2018, nr 350.

---

<sup>20</sup> K. Pietrzyk, *Smartfon na każdej ławce!*, <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/mobilna-edukacja/3677-smartfon-na-kazdej-lawce> (dostęp: 06.11.2022).

## Strony internetowe:

1. Baba od polskiego, <https://www.facebook.com/babaodpolskiego> (dostęp: 06.11.2022).
2. Cambridge University Press, *Znaczenie słowa happy slapping – Słownik ucznia*, <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/learner-english/happy-slapping> (dostęp: 06.11.2022).
3. Centrum dobrego wychowania, *Jak sobie radzić z komórkami na lekcji? [6 pomysłów]*, <https://kursy.cdw.edu.pl/jak-sobie-radzic-z-komorkami-na-lekcji-6-pomyslow/> (dostęp: 06.11.2022).
4. Historia bez cenzury, <https://www.youtube.com/user/HistoriaBezCenzuryMB> (dostęp: 06.11.2022).
5. Mielnik M., *Najlepsze aplikacje do nauki 2020 – Darmowe i płatne apki dla uczniów*, <https://www.videotesty.pl/arttykul/1779/najlepsze-aplikacje-do-nauki-darmowe-i-płatne-apki-dla-uczniow/> (dostęp: 06.11.2022).
6. Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,6956,vp,8803.pdf> (dostęp: 06.11.2022).
7. OdwróconaLekcja, <https://www.youtube.com/c/Odwr%C3%B3conaLekcja> (dostęp: 06.11.2022).
8. Pani z psyry, <https://www.facebook.com/panizpsyry> (dostęp: 06.11.2022).
9. Perlińska-Supeł A., *Platformy i portale edukacyjne dla dzieci przydatne do nauki w domu*, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/platformy-i-portale-edukacyjne-dla-dzieci-przydatne-do-nauki-w-domu/> (dostęp: 06.11.2022).
10. Pietrzyk K., *Smartfon na każdej ławce!*, <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/mobilna-edukacja/3677-smartfon-na-kazdej-lawce> (dostęp: 06.11.2022).
11. POLREGIO, *Najlepsze aplikacje do nauki – nasze TOP 5*, <https://polregio.pl/pl/zmysl-podrozowania/najlepsze-aplikacje-do-nauki-nasze-top-5/> (dostęp: 06.11.2022).
12. Szkoła Podstawowa nr. 11 im. Królowej Jadwigi w Pile, *Platformy i portale edukacyjne przydatne do nauki w domu – klasy 7 i 8*, <https://www.sp11pila.pl/informacje/komunikaty/1327-platformy-i-portale-edukacyjne-przydatne-do-nauki-w-domu-klasy-7-i-8> (dostęp: 06.11.2022).

13. Uwaga! Naukowy Bełkot, [https://www.youtube.com/c/UwagaNaukowyBe-%C5%82kot](https://www.youtube.com/c/UwagaNaukowyBe%C5%82kot) (dostęp: 06.11.2022).
14. *Wykorzystanie smartfonów w Polsce*, <https://www.gov.pl/web/5g/wykorzystanie-smartfonow-w-polsce> (dostęp: 06.11.2022).



# Wychodzenie przez ucznia do toalety w czasie lekcji

## 1. Wstęp

Zapewne wielu uczniom zdarzyła się taka sytuacja, że potrzebowali wyjść do toalety, bo nie zdążyli zrobić tego na przerwie. Również wielu uczniów spotkało się z odmową czy nawet negatywną reakcją nauczyciela, kiedy zasygnalizowali swoją potrzebę pójścia do toalety. W niniejszym tekście postaram się rozwiązać wątpliwości dotyczące wymienionych zagadnień oraz odpowiem na pytanie – czy uczeń może wyjść do toalety w trakcie lekcji?

## 2. Zagadnienia systemowe

Przechodząc do omówienia problematyki wychodzenia przez ucznia do toalety w trakcie lekcji, chciałbym rozpocząć od zarysowania prawnego aspektu tej sytuacji. Należy wskazać, że nauczyciel jest obowiązany do sprawowania opieki nad uczniem w trakcie lekcji – tj. zajęć edukacyjnych w rozumieniu art. 44a ustawy o systemie oświaty<sup>2</sup> – co wynika z § 13 rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach<sup>3</sup>, a co także znajduje uzasadnienie na gruncie art. 160 § 2 Kodeksu karnego<sup>4</sup>. Przepis ten sankcjonuje

---

<sup>1</sup> Członek Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1604).

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1138; dalej jako: „k.k.”).

narażenie osoby znajdującej się pod opieką obowiązanej do opieki na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu przez obowiązanej (gwaranta). Jak wskazał Sąd Rejonowy w Zabrzcu w wyroku:

źródłem obowiązku opieki, o jakim mowa w art. 160 § 2 k.k., **może być przepis prawa**, orzeczenie sądu, umowa, a ściślej rzecz ujmując – dobrowolne zobowiązanie, w wyniku którego poszczególne osoby przyjmują na siebie obowiązek pieczy nad innymi osobami, np. **umowa o pracę** lub kontrakt lekarza z daną placówką służby zdrowia, **nauczyciela ze szkołą** lub przedszkolem, opiekunką do dziecka a jego rodzicami, wzięcie cudzego dziecka na spacer i przejęcie tym samym opieki nad nim w drodze tej czynności faktycznej<sup>5</sup>.

Powyższe zaś prowadzi wniosku, że nauczyciel jest gwarantem bezpieczeństwa ucznia zarówno na płaszczyźnie prawnoadministracyjnej, w ramach obowiązujących norm z zakresu bezpieczeństwa w szkole jak również, co bardziej doniosłe – na gruncie prawnokarnym, gdyż nauczyciel może być podmiotem przestępstwa (czyli jest osobą zdolną do jego popełnienia) stypizowanego w art. 160 § 2 k.k.

Na płaszczyźnie regulacji prawnoadministracyjnych z zakresu sprawowania opieki nad uczniami oraz bezpieczeństwa uczniów w szkole należy zwrócić także uwagę na treść art. 68 ust. 1 pkt 3 ustawy – Prawo oświatowe<sup>6</sup>, który statuuje obowiązek dyrektora sprawowania opieki nad uczniami. Obowiązek ten sprowadza się nie tylko do konieczności bezpośredniego nadzorowania uczniów, ale także do takiego zorganizowania pracy szkoły, by uczniom zapewnić bezpieczny pobyt w szkole. W tym celu dyrektor szkoły, jako kierownik zakładu administracyjnego, może wydawać nauczycielom polecenia służbowe. Ta kompetencja

<sup>5</sup> Wyrok Sądu Rejonowego w Zabrzcu z dnia 20 maja 2019 r., II K 1420/18, LEX nr 3268100, utrzymany w mocy wyrokiem Sądu Okręgowego w Gliwicach z dnia 20 listopada 2019 r., VI Ka 770/19, LEX nr 3222353.

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082; dalej jako: „u.p.o.”).

dyrektora wynika właśnie z tego, że na mocy art. 68 ust. 1 pkt 1 u.p.o., kieruje on jej działalnością. Niewłaściwe wykonywanie przez nauczyciela obowiązków związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom, może być podstawą do pociągnięcia go nie tylko do odpowiedzialności karnej czy cywilnej, ale też dyscyplinarnej (zob. art. 6 pkt 1 ustawy – Karta Nauczyciela<sup>7</sup>).

W żadnym z przypadków jednak odpowiedzialność nauczyciela sprawującego opiekę nad uczniem nie będzie możliwa do przypisania, jeśli nie wykaże się, że nauczyciel swoim zawinionym zachowaniem spowodował wystąpienie danego zdarzenia czy określonego skutku (np. szkody). Warto w tym miejscu zauważyć, że – jeśli chodzi o odpowiedzialność cywilnoprawną – to w przypadku odpowiedzialności z tytułu szkody powstałej w wyniku winy w nadzorze (na podstawie art. 427 Kodeksu cywilnego<sup>8</sup>) to nauczyciel będzie musiał udowodnić, że uczynił zadość obowiązkowi nadzoru albo że szkoda powstałaby także przy starannym wykonywaniu nadzoru.

Wskazywany pogląd podzielają doktryna i judykatura:

**poszkodowany nie musi natomiast wykazywać winy w nadzorze** i związku przyczynowego między niestarannym nadzorem a szkodą, gdyż z mocy art. 427 są one objęte domniemaniem (pozwany może prowadzić przeciwdowód, udowadniając konkretne fakty świadczące o należytej pieczy albo udowadniając, że szkoda nastąpiłaby także przy starannym wykonywaniu nadzoru); w przypadku nadzoru umownego poszkodowany powinien także wykazać, że pozwany był zobowiązany do nadzoru<sup>9</sup>;

art. 427 k.c. wprowadza domniemanie winy w nadzorze oraz **domniemanie adekwatnego związku przyczynowego między szkodą a nienależytym**

---

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360; dalej jako: „k.c.”).

<sup>9</sup> G. Karaszewski [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. J. Ciszewski, P. Nazaruk, LEX/el. 2023, komentarz do art. 427, teza 7.

**sprawowaniem nadzoru.** Poszkodowany musi udowodnić rozmiar szkody oraz normalny związek przyczynowy między działaniem osoby pozostającej pod nadzorem a poniesionym uszczerbkiem<sup>10</sup>.

### 3. Wychodzenie do toalety w trakcie lekcji

W środowisku oświatowym pojawiają się tezy, że nauczyciel posiada kompetencję władczą – prawo do zakazania uczniom wychodzenia do toalety w trakcie lekcji. Argumentuje się to najczęściej tym, że niemożliwość skierowania do ucznia takiego zakazu uniemożliwiłaby sprawowanie opieki nad uczniem, do czego nauczyciel prowadzący lekcję jest zobowiązany. Nie można jednak zgodzić się z takim argumentem.

Należy wskazać, że zakazywanie uczniowi wychodzenia do toalety narusza jego godność osobistą. Potrzeba skorzystania z toalety wynika z natury funkcjonowania człowieka i jest jedną z podstawowych potrzeb życiowych, a tym samym jej zaspokajanie stanowi jedno z podstawowych praw. Warto w tym miejscu wskazać orzeczenie ETPCz w sprawie Danilczuk przeciwko Cyprowi<sup>11</sup>, gdzie Trybunał wskazał, iż ograniczenie prawa do korzystania z toalety jest nieludzkim traktowaniem w rozumieniu art. 3 Konwencji<sup>12</sup>. Wyrok ten co prawda odnosił się do niezapewnienia w zakładzie karnym pewnego minimum standardu higienicznego, to jednak *per analogiam* można na grunt szkolny przenieść tezę o tym, że odbieranie uczniom prawa do skorzystania z toalety w trakcie zajęć jest zachowaniem niewłaściwym i godzącym w podstawowe prawa człowieka, w szczególności w jego godność osobistą.

<sup>10</sup> Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 1 marca 2019 r., I ACa 663/18, LEX nr 2669419.

<sup>11</sup> Wyrok ETPCz z dnia 3 kwietnia 2018 r., skarga nr 21318/12, Danilczuk v. Cypr, LEX nr 2467657.

<sup>12</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).



Co do odpowiedzialności nauczyciela za bezpieczeństwo ucznia, to bezsporne jest, że nauczyciel ponosi odpowiedzialność za prawidłowe wykonywanie nadzoru nad uczniami w czasie lekcji. Nie oznacza to jednak, że odpowiedzialność ta jest nieograniczona. Będą takie sytuacje, w których nie będzie można przypisać nauczycielowi winy w nadzorze, np. jeśli nadzór był sprawowany należycie. Trudno byłoby wymagać, żeby do należytego wykonywania nadzoru było konieczne przebywanie z uczniem w toalecie i pilnowanie go w takiej sytuacji – tak się przecież zresztą nie dzieje, gdy uczniowie korzystają z toalety w trakcie przerw, więc niezrozumiałe, dlaczego miałyby tak być wówczas, gdy uczeń korzysta z toalety w trakcie lekcji.

Nadto przecież obowiązek sprawowania nadzoru nad pojedynczym uczniem nie jest jedynym obowiązkiem nauczyciela: musi on dbać o bezpieczeństwo wszystkich uczniów, a jednocześnie respektować prawo ucznia do skorzystania z toalety. Ważenie tych obowiązków, które mogą pozostawać w kolizji, powinno kończyć się konkluzją, że należy pozwolić uczniowi na skorzystanie z toalety w trakcie lekcji. Doświadczenie życiowe wskazuje, że nie jest to sytuacja szczególnie niebezpieczna (o ile oczywiście nie zachodzą wyjątkowe okoliczności, jak np. przewlekła choroba ucznia, o której nauczyciel wie, że może spowodować nagłe omdlenie). W procesie stosowania prawa przez zakład administracyjny należy równoważyć dobra użytkowników zakładu z obowiązkami ciężącymi na zakładzie.

Powyzszą argumentację podzielił Sąd Rejonowy w Kamieniu Pomorskim, który rozpatrywał sprawę, której stan faktyczny przedstawiał się następująco: uczeń na przerwie, na której były prowadzone dyżury przez nauczycieli, potknął się o własne nogi i złamał rękę. Sąd nie dopatrywał się w tej sytuacji naruszenia przez nauczycieli ich obowiązków i wskazał, że „obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa uczniom przez pracowników szkoły ma charakter obiektywny, nie zaś absolutny”<sup>13</sup>. Sąd powołał się przy tym na orzeczenie Sądu Najwyższego, w którym wskazywano, że:

---

<sup>13</sup> Wyrok Sądu Rejonowego w Kamieniu Pomorskim z 8 stycznia 2016 r., I C 365/15, LEX nr 2244093 (orzeczenie prawomocne).

[W]ymagania należytego nadzoru nad dziećmi pozostającymi pod opieką placówek opiekuńczo-wychowawczych, organizacji i innych podmiotów (...) zależą od takich m.in. czynników, jak cel, jaki określona placówka lub organizacja ma realizować, warunki, charakter, czas pobytu pod nadzorem i opieką, wiek podopiecznych i stopień ich dojrzałości. Najogólniej sformułowana w tym względzie zasada dotyczy obowiązku zapewnienia podopiecznym bezpieczeństwa pobytu, czemu powinny służyć wszystkie właściwe w zależności od okoliczności środki organizacyjne i nadzorcze leżące w granicach możliwości personelu placówki (podobnie wyroki Sądu Najwyższego z dnia 8 kwietnia 1965 r., I CR 25/65, LEX nr 5771, z dnia 8 lutego 1977, IV CR 8/77, Lex nr 7909, z dnia 17 listopada 2006 r., V CSK 266/06 LEX nr 276339)<sup>14</sup>.

Podobnie wskazywał Sąd Okręgowy w Gdańsku:

[W] świetle zasad doświadczenia życiowego niemożliwym było natomiast, aby Z. K. w tym samym czasie pilnowała w sposób ciągły wszystkie ośmioro dzieci, tj. te, które korzystały w tym czasie z toalety, czekały w kolejce do toalety oraz ustawiały się w sali po wyjściu z toalety<sup>15</sup>.

Wyrok ten co prawda dotyczy zasad sprawowania nadzoru nad uczniami poprzez bezpośrednią ich obserwację, ale wskazuje on na bardzo istotny aspekt – wskazuje mianowicie, że nie można karać nauczyciela za wypadki uczniów, którym, zgodnie z zasadami prawidłowego rozumowania oraz doświadczenia życiowego, nie byłby w stanie zapobiec. Nie da się przypisać nauczycielowi winy, a dalej: również i odpowiedzialności za zdarzenie szkodzące, jeśli w żaden sposób nie mógł on zapobiec temu zdarzeniu, a jednocześnie rzetelnie wykonywał swoje obowiązki.

Powyższe pozwala postawić tezę, że nauczyciel nie ponosi odpowiedzialności za każdy wypadek, któremu uległ uczeń znajdujący się pod

<sup>14</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 marca 2012 r., V CSK 110/11, LEX nr 1211871.

<sup>15</sup> Wyrok Sądu Okręgowego w Gdańsku z dnia 23 października 2015 r., I C 912/12, LEX nr 1916172.

jego nadzorem oraz że nawet bardzo skrupulatnie sprawowany nadzór nad uczniem nie gwarantuje uniknięcia wypadku, więc niezasadne byłoby w takich sytuacjach pociąganie nauczyciela do jakiegokolwiek odpowiedzialności. Ponadto należy też zauważyć, że uczniowie sami też powinni stosować się do zasad bezpieczeństwa (oczywiście w stopniu odpowiednim do swojego wieku) – a gdy tego nie czynią, to nie można konsekwencjami takiego działania obciążać nauczycieli. Wystarczające jest, by nauczycielom nie można było „zarzucić zaniechania chociażby zasad ostrożności i bezpieczeństwa, wynikających z doświadczenia życiowego i okoliczności przedmiotowego wypadku”<sup>16</sup>.

Na marginesie wskazać należy, że uczeń powinien zostać wypuszczony do toalety również podczas sprawdzianu czy przeprowadzania innej formy sprawdzania wiedzy – a z zakazami w tej sferze też można się spotkać. Argumentowane one są potrzebą zagwarantowania uczciwego przeprowadzania sprawdzianów. Jakkolwiek zrozumiałe jest, że uczniowie mogą podjąć się pozyskania ze źródeł zewnętrznych informacji koniecznych do rozwiązania sprawdzianu, np. swobodnie posługując się telefonem podczas pobytu w toalecie, to nie uzasadnia to wprowadzenia zakazu korzystania z toalety w takich przypadkach.

Szkoła, jeśli chce zapobiegać ściąganiu, to może w statucie szkoły nałożyć na uczniów obowiązek polegający na odkładaniu telefonu na wskazane miejsce na czas wyjścia do toalety.

## 4. Podsumowanie

Uczeń ma prawo wyjść do toalety – lecz czynność ta powinna być dokonywana z poszanowaniem zasad współżycia społecznego, kultury osobistej i panujących w szkole norm zwyczajowych. Nie można zgodzić się ze stanowiskiem, jakoby nauczyciel bezwzględnie mógł zakazać uczniowi

---

<sup>16</sup> Wyrok Sądu Rejonowego w Kamieniu Pomorskim z 8 stycznia 2016 r., I C 365/15, LEX nr 2244093.

tej czynności, gdyż stanowiłoby to naruszenie godności osobistej ucznia. Wskazuje się również, że nauczyciel w większości przypadków nie ponosi odpowiedzialności prawnej (karnej, cywilnej, dyscyplinarnej) za nieszczęśliwe wypadki, którym uległ uczeń, szczególnie kiedy nie mógł im zapobiec. Należy pamiętać, że stosując prawo przede wszystkim trzeba równoważyć dobra i kierować się podstawowymi wartościami systemu prawnego, a w szczególności nakazem ochrony godności osobistej człowieka.

## Bibliografia

1. Karaszewski G. [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz aktualizowany*, red. J. Ciszewski, P. Nazaruk, LEX/el. 2023, komentarz do art. 427.

## Akty normatywne

1. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).
2. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360).
3. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).
4. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
5. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1138).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1604).
7. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

## Orzeczenia

1. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 marca 2012 r., V CSK 110/11, LEX nr 1211871.

2. Wyrok Sądu Okręgowego w Gdańsku z dnia 23 października 2015 r., I C 912/12, LEX nr 1916172.
3. Wyrok Sądu Rejonowego w Kamieniu Pomorskim z 8 stycznia 2016 r., I C 365/15, LEX nr 2244093.
4. Wyrok ETPCz z dnia 3 kwietnia 2018 r., skarga nr 21318/12, Danilczuk v. Cypr, LEX nr 2467657.
5. Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 1 marca 2019 r., I ACa 663/18, LEX nr 2669419.
6. Wyrok Sądu Rejonowego w Zabrze z dnia 20 maja 2019 r., II K 1420/18, LEX nr 3268100.
7. Wyrok Sądu Okręgowego w Gliwicach z dnia 20 listopada 2019 r., VI Ka 770/19, LEX nr 3222353.



# Wybrane zagadnienia z zakresu ochrony przeciwpożarowej w placówkach oświatowych

## 1. Zadania dyrektora szkoły w zakresie ochrony przeciwpożarowej

Wśród szeregu zadań dyrektorów szkół znajdziemy m.in. obowiązki związane z ochroną przeciwpożarową, które zawarte są w art. 4 ustawy o ochronie przeciwpożarowej<sup>2</sup>. Zobowiązują one zarządców budynku do dbania o stan bezpieczeństwa pożarowego w następującym zakresie:

- przestrzeganie przeciwpożarowych wymagań techniczno-budowlanych, instalacyjnych i technologicznych;
- wyposażenie budynku, obiektu budowlanego lub terenu w wymagane urządzenia przeciwpożarowe i gaśnice;
- zapewnienie konserwacji oraz naprawy urządzeń przeciwpożarowych i gaśnic w sposób gwarantujący ich sprawne i niezawodne funkcjonowanie;
- zapewnienie osobom przebywającym w budynku, obiekcie budowlanym lub na terenie, bezpieczeństwa i możliwości ewakuacji.

W rzeczywistości przyznać należy, iż dyrektor szkoły nie ma pełnego wpływu na zachowanie wszystkich przepisów przeciwpożarowych, zwłaszcza tych dotyczących zagadnień techniczno-budowlanych. Sytuacja taka będzie miała miejsce, na przykład, gdy z góry przydzielono dyrektorowi

---

<sup>1</sup> Starszy specjalista w Wydziale Kontrolno-Rozpoznawczym Komendy Miejskiej PSP w Białymstoku.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej (Dz.U. z 2022 r. poz. 2057).

do zarządzania istniejący wieloletni budynek. W takiej sytuacji warto przed zaproszeniem strażaków do obiektu, upewnić się z innych źródeł (choćby i tego artykułu), czy budynek faktycznie spełnia wymagania z zakresu ochrony przeciwpożarowej.

## 2. Wymagania techniczno-budowlane z zakresu ochrony przeciwpożarowej

Budynki szkolne są obiektami użyteczności publicznej, kwalifikowanymi z reguły do kategorii zagrożenia ludzi ZL III (umowny podział wprowadzony przez przepisy, określający stopień zagrożenia występujący w budynkach użyteczności publicznej, mieszkalnych i zamieszkania zbiorowego). Są to najczęściej obiekty niskie, o dwóch lub trzech kondygnacjach nadziemnych, dla których wymagana jest klasa „C” odporności pożarowej. Powyższy parametr decyduje o szeregu innych uwarunkowań, jak chociażby klasie odporności ogniowej elementów budynku czy wielkości stref pożarowych. Poniżej przedstawione zostały najbardziej praktyczne wytyczne dotyczące budynków oświatowych, bez dogłębnej analizy przepisów o charakterze definicyjnym.

Należy wskazać na wstępie, że w obiektach szkolnych nie są wymagane niektóre z instalacji przeciwpożarowych, jak chociażby system sygnalizacji pożaru, dźwiękowy system ostrzegawczy czy instalacja tryskaczowa. Wymóg stosowania hydrantów wewnętrznych dotyczy jedynie budynków niskich ZL III, których strefa pożarowa przekracza powierzchnię 1000 m<sup>2</sup>. Najczęściej występującym urządzeniem związanym z ochroną przeciwpożarową w obiektach szkolnych są gaśnice. Omówmy w takim razie bardziej szczegółowo wytyczne, jakie powinien spełniać budynek w tym zakresie.

Przy doborze i rozmieszczaniu gaśnic należy kierować się przepisami rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych



i terenów<sup>3</sup> oraz wymaganiami Polskich Norm dotyczących gaśnic<sup>4</sup>. Zgodnie z powyższymi przepisami, na każde 100 m<sup>2</sup> powierzchni strefy pożarowej w budynku szkoły, niechronionej stałym urządzeniem gaśniczym, powinna przypadać co najmniej jedna jednostka masy środka gaśniczego (2 kg lub 3 dm<sup>3</sup>) zawartego w gaśnicach. Rodzaj gaśnicy należy dobrać tak, aby możliwe było gaszenie takich grup pożarów, które mogą wystąpić w obiekcie. Gaśnice powinny być umieszczane w miejscach nienarażonych na uszkodzenie mechaniczne oraz działanie źródeł ciepła, a jednocześnie widocznych i łatwo dostępnych, na przykład przy przejściach i korytarzach, przy wyjściach z pomieszczeń. Zgodnie z przepisami odległość do najbliższej gaśnicy z każdego miejsca w szkole, w którym może przebywać człowiek, nie powinna przekraczać 30 metrów i należy zachować do niej dostęp o szerokości co najmniej 1 metra. Jeśli tylko pozwalają na to warunki techniczne obiektu, sprzęt ten powinien być umieszczany w tych samych miejscach na każdej kondygnacji. Oznakowanie miejsc znajdowania się sprzętu gaśniczego musi spełniać wymogi określone w Polskich Normach<sup>5</sup>.

Warto zauważyć, iż niektóre szkoły wyposażone są w techniczne środki zabezpieczenia przeciwpożarowego, tj. system sygnalizacji pożaru, dźwiękowy system ostrzegawczy czy stałe urządzenia gaśnicze, choć ich stosowanie nie jest obligatoryjne. Użycie ich podyktowane jest prawdopodobnie zastosowaniem uzgodnionych z właściwym organem PSP rozwiązań:

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 r. w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów (Dz.U. Nr 109, poz. 719; dalej jako: „rozporządzenie w sprawie ochrony przeciwpożarowej”).

<sup>4</sup> Zob. PN-EN 3-7+A1:2008 Gaśnice przenośne – Część 7: Charakterystyki, wymagania eksploatacyjne i metody badań; PN-EN 1866-1:2010 Gaśnice przewożne – Część 1: Charakterystyki, wykonanie i metody badań.

<sup>5</sup> Obowiązujące Polskie Normy w zakresie umieszczania znaków bezpieczeństwa na drogach ewakuacyjnych i drogach pożarowych: PN-N-01256-5:1998 Znaki bezpieczeństwa – Zasady umieszczania znaków bezpieczeństwa na drogach ewakuacyjnych i drogach pożarowych; PN-N-01256-4:1997 Znaki bezpieczeństwa – Techniczne środki przeciwpożarowe; PN-EN ISO 7010:2020-07 Symbole graficzne – Barwy bezpieczeństwa i znaki bezpieczeństwa – Zarejestrowane znaki bezpieczeństwa.

- „zastępczych” (spełniających wymogi w zakresie bezpieczeństwa pożarowego w sposób inny niż określono to w przepisach techniczno-budowlanych, w przypadkach wskazanych w tych przepisach, dotyczy budynków istniejących: przebudowywanych, rozbudowywanych lub zmieniających sposób użytkowania oraz uznanych za zagrażające życiu ludzi) lub
- „zamiennych” (spełniających wymogi w zakresie bezpieczeństwa pożarowego w sposób inny niż określają to przepisy przeciwpożarowe, możliwe w obiektach zarówno istniejących, jak i nowo wznoszonych, w przypadkach szczególnie uzasadnionych lokalnymi uwarunkowaniami, jeśli zapewnią nie pogorszenie warunków ochrony przeciwpożarowej obiektu).

W akapicie powyżej użyto ważnego sformułowania dotyczącego bezpieczeństwa pożarowego obiektu – „budynek istniejący uznany za zagrażający życiu ludzi”. Warto w tym miejscu przeanalizować to zagadnienie bardziej szczegółowo. O ile łatwo jest zrozumieć, czym jest zagrożenie życia, to odpowiedź na pytanie, jakie okoliczności muszą być spełnione, aby w myśl przepisów przeciwpożarowych uznać budynek za zagrażający życiu, wydaje się nie być taka oczywista. Z pomocą w tym zakresie przychodzi § 16 ust. 1 rozporządzenia w sprawie ochrony przeciwpożarowej, który wskazuje, że użytkowany budynek istniejący uznaje się za zagrażający życiu ludzi, gdy występujące w nim warunki techniczne nie zapewniają możliwości ewakuacji. Takimi warunkami wskazanymi w rozporządzeniu są:

- 1) szerokość przejścia, dojścia lub wyjścia ewakuacyjnego albo biegu bądź spocznika klatki schodowej służącej ewakuacji, mniejsza o ponad jedną trzecią od określonej w przepisach techniczno-budowlanych;
- 2) długość przejścia lub dojścia ewakuacyjnego większa o ponad 100% od określonej w przepisach techniczno-budowlanych;
- 3) występowanie w pomieszczeniu strefy pożarowej zakwalifikowanej do kategorii zagrożenia ludzi ZL I, ZL II lub ZL V albo na drodze ewakuacyjnej:

- a) okładziny sufitu lub sufitu podwieszonoego z materiału łatwo zapalnego lub kapiącego pod wpływem ognia, bądź wykładziny podłogowej z materiału łatwo zapalnego,
- b) okładziny ściiennej z materiału łatwo zapalnego na drodze ewakuacyjnej, jeżeli nie zapewniono dwóch kierunków ewakuacji;
- 4) niewydziałenie ewakuacyjnej klatki schodowej budynku wysokiego innego niż mieszkalny lub wysokościowego, w sposób określony w przepisach techniczno-budowlanych;
- 5) niezabezpieczenie przed zadymieniem dróg ewakuacyjnych wymienionych w przepisach techniczno-budowlanych, w sposób w nich określony;
- 6) brak wymaganego oświetlenia awaryjnego w odniesieniu do strefy pożarowej zakwalifikowanej do kategorii zagrożenia ludzi ZL I, ZL II lub ZL V albo na drodze ewakuacyjnej prowadzącej z tej strefy na zewnątrz budynku.

Jak już wiemy, szkoły należą do budynków zakwalifikowanych do kategorii zagrożenia ludzi ZL III, więc łatwo możemy określić, iż pierwsze dwa punkty powyższego rozporządzenia dotyczą bezpośrednio placówek oświatowych. Przykład: przepisy określają wymaganą długość dojścia ewakuacyjnego dla budynków ZL III – 30 metrów przy zachowaniu jednego kierunku dojścia (np. ewakuacja zapewniona tylko jedną klatką schodową w przypadku budynku wielokondygnacyjnego) oraz 60 metrów przy co najmniej dwóch kierunkach dojść (zachowując pewne warunki). Musimy też wiedzieć, że dojście ewakuacyjne to długość mierzona od wyjścia, na przykład z sali lekcyjnej, do miejsca bezpiecznego, jakim jest inna strefa pożarowa bądź strefa poza budynkiem. Mając wszystkie powyższe informacje możemy stwierdzić, że użytkowany istniejący budynek szkoły posiadający tylko jedną klatkę schodową może zostać uznany za zagrażający życiu, jeżeli długość dojścia przekroczy 60 metrów.

W wyżej przytoczonym przepisie znajduje się również punkt 5, który nie odnosi się wprost do obiektów zakwalifikowanych do kategorii ZL III, natomiast odwołuje się do przepisów techniczno-budowlanych. W rozporządzeniu Ministra Infrastruktury w sprawie warunków

technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie<sup>6</sup> w § 245 pkt 2 mowa jest, że klatki schodowe przeznaczone do ewakuacji ze strefy pożarowej ZL III z budynku średniowysokiego (budynek o wysokości od 12 do 25 metrów), powinny być obudowane i zamykane drzwiami dymoszczelnymi oraz wyposażone w urządzenia zapobiegające zadymieniu lub służące do usuwania dymu, uruchamiane samoczynnie za pomocą systemu wykrywania dymu. Widzimy więc, że w budynkach szkolnych niskich (czyli obiektach nieprzekraczających wysokości 12 metrów) wymóg oddymiania i obudowania klatek schodowych nie jest wymagany, o ile nie zostały przekroczone długości dojsć.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami warto pamiętać o obowiązku wyposażenia obiektu w takie urządzenia przeciwpożarowe, jak: **przeciwpożarowy wyłącznik prądu** (odcina dopływ prądu do wszystkich obwodów elektrycznych z wyjątkiem obwodów zasilających instalacje i urządzenia, których funkcjonowanie jest niezbędne podczas pożaru), który zgodnie z przepisami powinien być zainstalowany w każdym budynku, którego powierzchnia jest większa niż 1000 m<sup>3</sup> oraz **awaryjne oświetlenie ewakuacyjne**, które powinno znaleźć się na drogach ewakuacyjnych oświetlanych wyłącznie światłem sztucznym.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż bez szczegółowej analizy konkretnego budynku nie można dokonać całkowitej oceny warunków technicznych odnośnie spełnienia wszystkich wymagań przeciwpożarowych. Jednak ogólne wytyczne pomogą uniknąć sytuacji, w której obiekt szkolny użytkowany byłby w sposób rażąco naruszający obowiązujące przepisy przeciwpożarowe.

### 3. Wybrane zagadnienia z zakresu ochrony przeciwpożarowej

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. z 2022 r. poz. 1225).

Problemu bezpieczeństwa pożarowego w obiektach szkolnych nie można sprowadzić wyłącznie do przepisów techniczno-budowlanych. Niezmiernie istotne jest przestrzeganie podstawowych zasad i procedur określonych w § 4 ust. 1 rozporządzenia w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów.

W szkołach zabronione jest między innymi:

- używanie otwartego ognia, palenie tytoniu i stosowanie innych czynników mogących zainicjować zapłon materiałów niebezpiecznych pożarowo;
- użytkowanie instalacji, urządzeń i narzędzi niesprawnych technicznie lub niezgodnie z przeznaczeniem albo warunkami określonymi przez producenta, jeżeli może to przyczynić się do powstania pożaru, wybuchu lub rozprzestrzeniania ognia;
- przechowywanie materiałów palnych oraz stosowanie elementów wystroju i wyposażenia wewnątrz z materiałów palnych w odległości mniejszej niż 0,5 metra od: urządzeń i instalacji, których powierzchnie zewnętrzne mogą nagrzewać się do temperatury przekraczającej 100°C, oraz linii kablowych o napięciu powyżej 1 kV, przewodów uziemiających i przewodów odprowadzających instalacji piorunochronnej oraz czynnych rozdzielnic prądu elektrycznego, przewodów elektrycznych siłowych i gniazd wtykowych siłowych o napięciu powyżej 400V;
- składowanie materiałów palnych na drogach służących ewakuacji lub umieszczanie na tych drogach przedmiotów, które zmniejszają ich szerokość albo wysokość poniżej wymaganych wartości;
- zamykanie drzwi ewakuacyjnych w sposób uniemożliwiający ich natychmiastowe użycie;
- lokalizowanie elementów wystroju wewnątrz, instalacji i urządzeń w sposób zmniejszający wymiary drogi ewakuacyjnej poniżej wartości wymaganych w przepisach techniczno-budowlanych;
- uniemożliwienie lub ograniczenie dostępu do: gaśnic i urządzeń przeciwpożarowych, źródeł wody do celów przeciwpożarowych, urządzeń uruchamiających instalacje gaśnicze i sterujących

takimi instalacjami, wyjść ewakuacyjnych, wyłączników i tablic rozdzielczych prądu elektrycznego oraz kurków głównych instalacji gazowej.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami zarządca obiektu jest zobligowany do przeprowadzenia przeglądów technicznych i czynności konserwacyjnych wszystkich urządzeń przeciwpożarowych w okresach ustalonych przez producenta, nie rzadziej jednak niż **raz w roku**. Nie należy zapominać, iż instalacje i urządzenia techniczne (inne niż przeciwpożarowe), mające wpływ na możliwość powstania i rozprzestrzeniania się pożaru, należy poddawać okresowym przeglądom zgodnie z czasookresami określonymi w przepisach szczegółowych (np. instalacja elektryczna, odgromowa, urządzenia dymowe i spalinowe, instalacja gazowa).

Innym obowiązkiem, wynikającym z powyższego rozporządzenia, skierowanym do zarządców szkół, jest zapewnienie i wdrożenie instrukcji bezpieczeństwa pożarowego w przypadku, kiedy kubatura brutto budynku lub jego części stanowiących odrębną strefę pożarową wynosi ponad 1000 m<sup>3</sup> (§ 6 rozporządzenia w sprawie ochrony przeciwpożarowej). Instrukcja bezpieczeństwa pożarowego jest dokumentem zawierającym wszystkie istotne informacje na temat danego obiektu pod względem pożarowym. Obligatoryjnie z przedmiotowym dokumentem należy zapoznać użytkowników obiektów, w tym uczniów i zatrudnionych pracowników. Szczegółowe wytyczne odnośnie zawartości instrukcji bezpieczeństwa pożarowego określa ww. rozporządzenie. Warto zaznaczyć, że sposób przechowywania tej instrukcji powinien zapewniać możliwość jej natychmiastowego wykorzystania na potrzeby prowadzenia ewentualnych działań ratowniczych.

Ostatnim kluczowym rozporządzeniem określającym wymagania z zakresu ochrony przeciwpożarowej dla obiektów użyteczności publicznej jest rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie

przeciwpożarowego zaopatrzenia w wodę oraz dróg pożarowych<sup>7</sup>. Już sama nazwa określa, że przepisy rozporządzenia zawierają dwie główne regulacje:

- a) dotyczące zaopatrzenia w wodę do celów przeciwpożarowych do zewnętrznego gaszenia pożaru (woda wykorzystywana przez strażaków podczas działań gaśniczych)
- b) dotyczące dróg pożarowych o utwardzonej nawierzchni, umożliwiających dojazd pojazdów jednostek ochrony przeciwpożarowej do obiektu budowlanego o każdej porze roku.

Wymóg zapewnienia drogi przeciwpożarowej w przypadku budynku szkoły będzie obowiązywał wówczas, gdy budynek ten będzie obiektem co najmniej średniowysokim (o wysokości powyżej 12 metrów), bądź budynkiem niskim zawierającym strefę pożarową o powierzchni powyżej 1000 m<sup>2</sup>, obejmującą kondygnację nadziemną inną niż pierwsza.

#### **4. Wymagania z zakresu przeprowadzenia próbnej ewakuacji na terenach szkół**

Ogólne wymagania w zakresie sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji wynikają z § 17 rozporządzenia w sprawie ochrony przeciwpożarowej. Zgodnie z tym przepisem, właściciel lub zarządca obiektu innego niż mieszkalny, przeznaczonego dla ponad 50 osób będących jego stałymi użytkownikami, powinien co najmniej raz na 2 lata przeprowadzać praktyczne sprawdzenie organizacji oraz warunków ewakuacji z całego obiektu.

W przypadku obiektów, w których cyklicznie zmienia się jednocześnie grupa powyżej 50 użytkowników, czyli w szczególności: szkół, przed-

---

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 24 lipca 2009 r. w sprawie przeciwpożarowego zaopatrzenia w wodę oraz dróg pożarowych (Dz.U. Nr 124, poz. 1030).



szkoli, internatów, domów studenckich, praktycznego sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji należy dokonać **co najmniej raz na rok**, jednak w terminie nie dłuższym niż 3 miesiące od dnia rozpoczęcia korzystania z obiektu przez nowych użytkowników.

Powyższe obowiązki mają na celu zapewnienie właściwego funkcjonowania rozwiązań organizacyjnych w zakresie ewakuacji, w tym jakże istotnego praktycznego ich zastosowania przez użytkowników obiektów budowlanych.

Jak widać z przytoczonych powyżej przepisów ochrony przeciwpożarowej, nie określają one szczegółowo sposobu przeprowadzenia praktycznego sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji. Każdy budynek posiada odmienną specyfikę, która wpływa na zakres ochrony przeciwpożarowej, dlatego też każdy obiekt powinien zostać przeanalizowany indywidualnie pod kątem prowadzenia ewakuacji i opisany w instrukcjach bezpieczeństwa pożarowego.

## 5. Jak powinna wyglądać przykładowa ewakuacja?

Decyzję o zarządzeniu ewakuacji podejmuje dyrektor szkoły bądź jego zastępca, a pod ich nieobecność inny pracownik, wyznaczony przez dyrektora i wskazany w instrukcji bezpieczeństwa pożarowego. Do ogłoszenia alarmu ewakuacyjnego najlepiej jest wykorzystać dzwonek szkolny, uruchamiany według znanego wszystkim uczniom i pracownikom sygnału, bądź radiowęzeł, jeśli szkoła jest w niego wyposażona. W razie wystąpienia zagrożenia podstawowym obowiązkiem wszystkich osób przebywających w budynku jest bezwzględne podporządkowanie się poleceniom zarządzającego ewakuację. To on organizuje cały jej przebieg, aż do momentu przybycia jednostek PSP. Osoby, które nie biorą udziału w akcji ratowniczej, powinny ewakuować się najkrótszą oznakowaną drogą ewakuacyjną poza strefę objętą pożarem lub na zewnątrz budynku. Za wyprowadzenie wszystkich uczniów poza strefę zagrożenia odpowiedzialni są nauczyciele. Uczniowie podczas ewakuacji powinni



opuszczać pomieszczenie, w którym się znajdowali, w zorganizowanym szyku, a nauczyciel lub inna osoba, pod której opieką znajdowały się dzieci i młodzież, powinni wskazać kierunki, drogi i wyjścia ewakuacyjne oraz wyznaczyć ucznia, który poprowadzi grupę. Musi on także policzyć uczniów opuszczających pomieszczenie oraz zabrać dziennik (jeśli przebywa w sali lekcyjnej). Nauczyciel powinien jako ostatnia osoba opuścić klasę, sprawdzić stan osobowy uczniów w miejscu zbiórki, a następnie przekazać informację przebiegu i zakończeniu ewakuacji osobie, która ją zarządziła. W przypadku przybycia na miejsce zastępów PSP, osoba zarządzająca ewakuacją przedstawia kierującemu działaniem ratowniczym informacje o liczbie ewakuowanych osób.

Podczas ewakuacji należy pamiętać, by zachować ciszę, spokój i rozwagę. Po drogach ewakuacyjnych należy poruszać się szybko, unikając blokowania ruchu, zatrzymywania się, a także gwałtownego napierania na osoby znajdujące się z przodu. Ważne jest, by wyznaczyć miejsce zbiórki ewakuowanych na wypadek niesprzyjających warunków atmosferycznych (gdy jest zimno lub występują opady deszczu/ śniegu). Należy pamiętać o zaplanowaniu organizacji ewakuacji uczniów również podczas przerw.

Nadrzędną zasadą jest ratowanie zagrożonego życia ludzkiego. Ewakuację rozpoczynamy od pomieszczeń (stref), w których powstał pożar lub które znajdują się na drodze rozprzestrzeniania się ognia oraz z których wyjście lub dotarcie do bezpiecznych dróg ewakuacji może być odcięte przez ogień, zadymienie lub inne zagrożenie. Trzeba pamiętać, by podczas ewakuacji nie korzystać z wind. Osoby, które znalazły się w strefie zagrożenia i są odcięte od dróg wyjścia, powinny zebrać się w pomieszczeniu najbardziej oddalonym od źródła zagrożenia i niezwłocznie, o ile to możliwe, powiadomić zarządzającego ewakuacją lub kierującego akcją ratowniczą.

W sytuacji, w której konieczne jest wejście do silnie zadymionego pomieszczenia, powinno się przyjąć pochyloną pozycję tak, aby głowa znajdowała się jak najbliżej podłogi i zabezpieczyć drogi oddechowe, chociażby namoczonym w wodzie materiałem. Przechodząc przez silnie

zadymione odcinki dróg ewakuacyjnych należy poruszać się wzdłuż ścian, aby nie stracić orientacji co do kierunku ruchu.

## 6. Czy istnieje obowiązek sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji w czasie epidemii bądź pandemii?

Zgodnie z obowiązującymi przepisami ustawodawca nie przewidział zwolnienia z próbnej ewakuacji w przypadku zaistnienia zagrożeń takich, jak chociażby epidemia Covid-19. Jeśli więc termin próbnej ewakuacji wynikający z częstotliwości jej przeprowadzania wypadnie w okresie trwającej epidemii, to mimo wszystko należy ją przeprowadzić.

Jeśli przyjmiemy założenie, że przyjęte sposoby praktycznego sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji nie powinny nigdy zwiększać zagrożenia życia bądź zdrowia ludzi, a z drugiej strony powinny zapewniać odpowiedni poziom ochrony przeciwpożarowej, to konieczne może się okazać wdrożenie innych rozwiązań systemowych niż to miało miejsce do tej pory. Prawdopodobnie okaże się, że niezbędne będzie dokonanie przeglądu instrukcji bezpieczeństwa pożarowego pod kątem rozwiązań funkcjonujących w omawianym zakresie w kontekście zaleceń, wytycznych, zasad, obostrzeń oraz wymagań, jakie funkcjonują lub powinny być spełnione w związku z zagrożeniem spowodowanym chorobą zakaźną.

W tym szczególnym okresie może się okazać, że w obiekcie, dla którego przewidziano ewakuację jednoczesną wszystkich użytkowników, nie jest ona obecnie najlepszym rozwiązaniem. Może warto byłoby rozważyć przeciwiczenie organizacji ewakuacji z udziałem wszystkich osób kluczowych dla jej właściwego przeprowadzenia albo wykonać ćwiczenia ewakuacyjne w sposób etapowy dla poszczególnych grup użytkowników, oceniając przy tym występujące w praktyce warunki ewakuacji ludzi. Oczywiście dobór właściwego rozwiązania w przedmiotowej kwestii zależałby od konkretnych uwarunkowań, natomiast istotne jest, aby realizacja tego obowiązku miała wymiar jak najbardziej praktyczny.

Dokonując jakichkolwiek zmian w zakresie sposobu praktycznego sprawdzenia organizacji oraz warunków ewakuacji należy mieć na względzie cel omawianego obowiązku, jakim jest sprawdzenie:

- przyjętych dla danego obiektu rozwiązań organizacyjnych oraz warunków ewakuacji, tj. czy są one zgodne z wymaganiami ochrony i znane jego użytkownikom – zwłaszcza tym, którzy odgrywają kluczową rolę w czasie ewakuacji (kadra kierownicza i zarządzająca, administracja i obsługa budynku, opiekunowie, nauczyciele, recepcja, ochrona, etc.),
- czy użytkownicy danego obiektu rzeczywiście znają i umieją korzystać w praktyce z rozwiązań zastosowanych w budynku w zakresie ewakuacji (np. drogi ewakuacyjne, zamknięcia przeciwpożarowe, urządzenia służące zapewnieniu odpowiednich warunków ewakuacji).

Podkreślić należy, iż wszelkie wprowadzone zmiany w zakresie warunków ewakuacji powinny być zmianami tymczasowymi – powinny funkcjonować w okresie występowania zagrożenia związanego np. z pandemią. Po ustąpieniu zagrożenia należy wrócić do rozwiązań optymalnych w warunkach „normalnych”.

## 7. Podsumowanie

Należy wiedzieć, że ochrona przeciwpożarowa jest tematem bardzo obszernym, zawierającym wiele dodatkowych zagadnień, które nie zostały rozwinięte w niniejszym artykule – m.in. dotyczących odpowiedniego wydzielenia stref pożarowych, zapewnienia odpowiedniej drogi pożarowej do budynku czy zabezpieczenia w wodę do zewnętrznego gaszenia obiektu. Instrukcja bezpieczeństwa pożarowego powinna być dokumentem, który określi wszystkie te zagadnienia i pomoże dyrektorom szkół zapoznać się ze szczegółowymi warunkami przeciwpożarowymi. Ważne jest, aby powyższy dokument sporządziła osoba posiadająca nie tylko minimalne wymagania przewidziane do jego opracowania, ale

mająca przede wszystkim praktyczne doświadczenie związane z ochroną przeciwpożarową.

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej (Dz.U. z 2022 r. poz. 2057 ze zm.).
2. Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. z 2022 r. poz. 1225).
3. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 24 lipca 2009 r. w sprawie przeciwpożarowego zaopatrzenia w wodę oraz dróg pożarowych (Dz.U. Nr 124, poz. 1030).
4. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 r. w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów (Dz.U. Nr 109, poz. 719).

# Prawo autorskie w szkolnej codzienności

## 1. Wstęp

Szkoła może być dla ucznia pierwszym miejscem, w którym spotka się on z zagadnieniem prawa autorskiego w praktyce. Jako odbiorca kultury ma on z nim raczej bierny kontakt. Jednak w szkole może zacząć być twórcą i w ramach swojej działalności twórczej korzystać z dzieł innych. Kwestie prawa autorskiego pojawiają się od czasu do czasu w debacie w obszarze edukacji. Niestety, dyskusja ta pokazuje, że często prawo nie jest właściwie rozumiane.

Nieoczywista, lecz istotna rola prawa autorskiego w kwestii edukacji, sprawia, że ważne jest, by zwiększać świadomość uczniów w tym obszarze i to zarówno w zakresie praw, jak i obowiązków. Poniższy artykuł ma na celu ogólne przedstawienie praw autorskich i pokrewnych na w kontekście szeroko pojętej działalności oświatowo-edukacyjnej.

## 2. Prawa autorskie i pokrewne

Prawo autorskie stanowi część prawa własności intelektualnej i oznacza w węższym ujęciu grupę przepisów ustanowionych z myślą o ochronie interesów twórców oraz relacji prawnych powiązanych z wytwarzaniem dzieł, czerpaniem z nich korzyści oraz ich ochroną<sup>2</sup>. W szerszym ujęciu

---

<sup>1</sup> Absolwent ekonomii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, nauczyciel przedmiotów zawodowych, organizator targów książki i współpracownik wielu wydawnictw, członek Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> J. Barta, R. Markiewicz, *Prawo autorskie*, Warszawa 2013, s. 17.

pojęcie to należy rozumieć też jako inne regulacje odnoszące się do praw pokrewnych.

Jak wynika z przepisów ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych<sup>3</sup>, przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, utrwalony w jakiegokolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia<sup>4</sup>. Dzieło takie określa się jako „utwór”, który może być wyrażony słowem, symbolami matematycznymi, znakami graficznymi czy symbolami specjalistycznymi (na przykład zapis nutowy). Utworami będą teksty literackie, utwory muzyczne i słowno-muzyczne, sceniczne, choreograficzne, filmy lub fotografie. Zaliczyć do nich można także teksty napisane przez uczniów w formie wypracowania czy rozprawki, wykonane przez nich prezentacje multimedialne i prace plastyczne. Żeby wytwór pracy człowieka zaliczyć do kategorii „utworu”, nie ma znaczenia wartość artystyczna czy merytoryczna dzieła (utworem może więc być także zdjęcie wykonane smartfonem i umieszczone przez autora na swoim profilu społecznościowym). Do uzyskania ochrony wynikającej z ustawy nie jest konieczne zgłaszanie czy rejestrowanie dzieła, gdyż prawa autorskie powstają już w momencie jego powstania – nie trzeba specjalnie starać się o ich „nadanie”<sup>5</sup>. Utwory, fotografie czy rysunki nie muszą być zaopatrzone w symbol „©” lub notę typu *copyright* czy *all rights reserved*, by podlegały ochronie prawa autorskiego. Choć symbole te mogą w pewien sposób zabezpieczyć utwór przed kradzieżą lub plagiatem, informując o wiedzy autora na temat przysługujących mu praw, to jest to jedynie kwestia informacyjna, a nie prawna. Jednocześnie zapisanie na dziele „zakaz kopiowania i udostępniania” również nie oznacza, że nie wolno tego robić. O takich kwestiach decyduje ustawa, a nie zapisy autora.

W myśl art. 8 u.p.a.p.p. prawa autorskie przysługują twórcy. Może nim być każda osoba fizyczna niezależnie od wieku, czyli także dziecko.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2509; dalej jako: „u.p.a.p.p.”).

<sup>4</sup> Zob. art. 1 ust. 1 u.p.a.p.p.

<sup>5</sup> Wynika to z art. 1 pkt. 3 i 4 u.p.a.p.p.

O przymocie twórcy przesądza bowiem sam fakt autorstwa danego dzieła i to niezależnie od jego wartości i przeznaczenia<sup>6</sup>. Oznacza to, że twórca, w tym też uczeń, posiada wyłączne prawo do korzystania z utworu na wszystkie możliwe sposoby (na przykład poprzez publikację utworu w albumie, umieszczenie na stronie internetowej, wystawienie w galerii), a także prawo do wynagrodzenia za korzystanie z utworu.

### 3. Warunki powstania utworu

By można było mówić o utworze, dzieło musi spełniać warunek oryginalności i kreatywności; dzieło musi być twórcze i o indywidualnym charakterze<sup>7</sup>. U podstaw orzecznictwa w zakresie prawa autorskiego leży wykładnia, iż dzieło będące utworem powinno być niepowtarzalne<sup>8</sup>. Nie każdy zatem przejaw twórczej aktywności człowieka będzie „utworem” w rozumieniu u.p.a.p.p., który korzysta z ochrony prawnoautorskiej.

Czy sprawdzian składający się ze standardowych pytań o proste równania matematyczne lub o datę bitwy pod Grunwaldem będzie podlegał ochronie przewidzianej przez ustawę o prawie autorskim i prawach pokrewnych? Wydaje się, że nie, bo trudno doszukać się w nim kreatywności i oryginalności. Z oryginalnością mamy do czynienia, gdy powstaje nowy wytwór umysłu człowieka, stanowiący jego własną intelektualną twórczość. Dla zaistnienia oryginalności dzieła wystarczy, aby jego autor w momencie tworzenia był przekonany o nowości utworu. Tych cech taki prosty, schematyczny sprawdzian – w mojej ocenie – nie spełnia. Argumentację taką zdaje się wspierać judykatura.

W jednym z orzeczeń Sąd Najwyższy zaproponował takie rozumienie terminu „twórczość”: miałyby to być kategoria zbiorcza, na którą składają

---

<sup>6</sup> Zob. art. 1 u.p.a.p.p.

<sup>7</sup> J. Barta, R. Markiewicz, *Prawo autorskie...*, s. 31.

<sup>8</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 listopada 2002 r., II CKN 1289/00, OSNC 2004, nr 3, poz. 44

się indywidualność (indywidualny charakter) oraz oryginalność (subiektywna nowość). Zdaniem Sądu:

Nie są przejawem indywidualnego ujęcia rozwiązania rutynowe, stosowane w podobnych sytuacjach, w szczególności wynikające z przyjętych w danej sytuacji reguł postępowania. Indywidualnym ujęciem może być swoista kombinacja zastosowania tych reguł, podporządkowana oryginalnej koncepcji całości<sup>9</sup>.

Warto też pamiętać o wyłączeniach ochrony prawno-autorskiej, które dotyczą idei czy odkryć naukowych<sup>10</sup>. Nie są to utwory i nie podlegają one ochronie na podstawie u.p.a.p.p. Stąd też można twierdzić, że skrypt z zakresu biologii, fizyki czy w ogóle z obszaru nauk ścisłych, co do zasady nie musi być utworem, gdyż zawiera bardzo dużo informacji, wiadomości, twierdzeń, odkryć, prawd naukowych. Jednocześnie utworem może być forma przedstawienia materiału albo elementy podręcznika, jak grafiki i ilustracje. Powyższe potwierdza również wyrok Sądu Apelacyjnego w Lublinie, w którym sąd stwierdził, że:

Tylko taka fotografia będzie chroniona jako utwór prawa autorskiego, która jest rezultatem pracy twórczej, a cechuje ją inwencja i samodzielność artystyczna. Nie są zatem chronione fotografie czysto rejestracyjne oraz fotografie nastawione na wierne odtworzenie oryginału np. dzieł sztuki, biżuterii, elementów konstrukcyjnych budynku. W przypadku zdjęć dokumentów i rysunków, ich przedmiot i funkcja fotografii zbliżają je do zdjęć technicznych, gdyż nie pozwalają na wybór ujęcia przez fotografującego. Za chroniony przez prawo autorskie utwór nie mogły być zatem uznane wykonane przez powoda zdjęcia dokumentów, map, tablic pamiątkowych i medali. Dotyczyło to również zdjęcia mapy, którą powód wykonał na potrzeby swojej książki. O ile bowiem mapa zawierała

<sup>9</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 listopada 2002 r., II CKN 1289/00, OSNC 2004, nr 3, poz. 44.

<sup>10</sup> Zob. art. 4 pkt 3 u.p.a.p.p.



elementy twórcze i podlegała ochronie prawno-autorskiej, to jej zdjęcie już nie<sup>11</sup>.

Podobnie i pomysły nie są objęte ochroną na gruncie ustawy<sup>12</sup>. Zatem nauczyciel X ma prawo zastosować pomysł nauczyciela Z na prowadzenie zajęć, jeżeli X wyrazi go własnymi słowami (na przykład zainspirowany scenariuszem lekcji napisanym przez Z sam napisze podobny scenariusz). Niedopuszczalne jest natomiast przepisanie lub skopiowanie przez X scenariusza nauczyciela Z i używanie go jako własnego. Należy zwrócić uwagę, iż fakt objęcia dzieła ochroną praw autorskich nie oznacza, że nikt nie może pod żadnym pozorem wykorzystać danego utworu. Ochrona prawna to kwestia złożona.

Warto na marginesie zauważyć, że w przypadku materiałów tworzonych przez nauczyciela dodatkowo dochodzi kwestia tego, że tworzone są one niejako w ramach świadczonej pracy. W przypadku sprawdzianu ułożonego przez nauczyciela możemy mieć więc do czynienia z tzw. utworem pracowniczym, którego dotyczy art. 12 u.p.a.p.p. Zgodnie z ust. 1 tej regulacji, jeżeli ustawa lub umowa o pracę nie stanowią inaczej, pracodawca, którego pracownik stworzył utwór w konsekwencji wykonywania obowiązków wynikających ze stosunku pracy, nabywa z chwilą przyjęcia utworu autorskie prawa majątkowe w granicach wynikających z celu umowy o pracę i zgodnego zamiaru stron. Mowa tylko o prawach majątkowych, gdyż prawa autorskie zostają przy nauczycielu.

Należy mieć też na uwadze, że w obszarze materiałów (będących utworami, bądź nie) wytwarzanych w szkole w toku edukacji nauczyciele mają nie tylko prawa, ale i obowiązki. Takim obowiązkiem jest udostępnienie sprawdzianu uczniom i ich rodzicom. Należy zwrócić uwagę, że z art. 44e ust. 4 ustawy o systemie oświaty<sup>13</sup> wynika nakaz udostępniania sprawdzo-

---

<sup>11</sup> Wyrok Sądu Apelacyjnego w Lublinie z dnia 12 września 2016 r., I ACa 942/15, LEX nr 2209926.

<sup>12</sup> Zob. art.1 pkt 1 i 3 u.p.a.p.p.

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230; dalej jako: „u.s.o.”).

nych prac pisemnych uczniowi i jego rodzicom. Pojęcie udostępniania na gruncie powyższego przepisu musi być rozumiane szerzej niż pojęcie udostępniania „do wglądu”, którym ustawodawca posługuje się w art. 44e ust. 5 *in fine* u.s.o. Z powyższego wynika, że intencją ustawodawcy było zobligowanie szkół do przekazania prac (względnie ich kopii), a nie jedynie okazania ich do wglądu. Oznacza to, że szkoła ma obowiązek tak zorganizować kształcenie, aby uczeń mógł sprawdzian otrzymać.

Inną konstytutywną cechą utworu jest to, że musi być on dziełem człowieka. Spełnienie tego warunku w praktyce nie zawsze jest oczywiste. Przykładem może być tzw. małpie selfie<sup>14</sup>, ale dotyczy on też coraz powszechniejszego wykorzystania silników sztucznej inteligencji. Wygenerowane przez AI treści winny być uznawane za obszar domeny publicznej. Nawet jeśli osoba, która „operuje” sztuczną inteligencją, nakłada na nią pewne ograniczenia czy wskazania, to jest to za mało, by mówić o autorstwie tej osoby w stosunku do tego, co wygeneruje AI. W praktyce szkolnej warto mieć więc na względzie, że uczeń, który treści generowane przez AI podpisuje jako swoje, uzurpuje sobie autorstwo dzieła.

W obecnym stanie prawnym niemożliwe jest więc uznanie autorstwa maszyny, nawet w odniesieniu do dzieła spełniającego przesłanki utworu, ponieważ nie posiada ona własnego intelektu, a rezultaty jej działania, niezależnie jak twórcze, są wynikiem algorytmów oraz programów stworzonych przez człowieka<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Potoczna nazwa serii sporów o prawa autorskie do selfie, zrobionego przez małpę z gatunku makak czubaty, nazwaną Naruto, która użyła sprzętu, należącego do brytyjskiego fotografa zwierząt, Davida Slatera. Urząd Praw Autorskich USA 21 sierpnia 2014 r. orzekł, że zdjęcia nie mogą zostać objęte prawami autorskimi, ponieważ wedle prawa Stanów Zjednoczonych jedynie dzieła wykonane przez człowieka mogą im podlegać. Zdjęcie przeszło do domeny publicznej.

<sup>15</sup> Por. G. Sacha, *Sztuczna inteligencja a prawo autorskie*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny” 2019, nr 2 (47), s. 63-77.

## 4. Prawa osobiste i majątkowe

Na treść praw autorskich składają się dwa rodzaje uprawnień: prawa osobiste i prawa majątkowe<sup>16</sup>. Prawa majątkowe istnieją po to, aby zapewnić autorom możliwość czerpania z nich korzyści majątkowych. Prawa te mają charakter zbywalny, co oznacza, że twórca może je przenieść na inną osobę. Wydanie utworu zazwyczaj oznacza przekazanie prawa w pewnej formie innemu podmiotowi. Co ważne, prawa te mogą być ograniczone np. ustawą (i tak się dzieje – mamy na przykład regulacje dotyczące dozwolonego użytku czy wygasania ochrony prawnej).

Prawa osobiste chronią niemajątkowe interesy twórcy. Do kategorii praw osobistych zalicza się:

- prawo do nienaruszalności treści i formy utworu (do integralności utworu), np. prawo do decydowania o zmianie treści, elementów estetycznych utworu itp.;
- prawo do autorstwa utworu – prawo do decydowania o sposobie oznaczenia autorstwa (także poprzez wskazanie pseudonimu) lub nieoznaczania autorstwa;
- prawo do decydowania o pierwszym udostępnieniu utworu publiczności (oraz warunkach i zasadach tego udostępnienia);
- prawo do wycofania utworu z obrotu.

Ten katalog praw, co ważne, nie jest zbywalny<sup>17</sup>, a więc nie można go stracić, odsprzedać czy oddać. Jeśli więc napiszemy wiersz, nikt inny nie może się pod nim podpisać, nawet jeśli każdy będzie mógł go drukować czy odtwarzać. Zawsze będzie istniała konieczność podpisania autora tego wiersza. Oznacza to, że szkoła, która przejmuje prawa majątkowe do utworu nauczyciela czy ucznia, nie może przypisać autorstwa tego utworu innej osobie niż twórca.

---

<sup>16</sup> J. Barta, R. Markiewicz, *Prawo autorskie...*, s. 20-21.

<sup>17</sup> Zob. art. 16 u.p.a.p.p.

W tym miejscu warto zauważyć, iż własność fizyczna dzieła nie oznacza automatycznie posiadania prawa własności intelektualnej do utworu. To częste nieporozumienie. Fakt, że ktoś posiada fizyczną kopię obrazu, nie sprawia, że posiadacz ma prawo kopiować ten obraz czy czerpać z niego korzyści majątkowe. Jeżeli szkoła staje się właścicielem obrazu ucznia, to nie może bez ograniczeń dysponować tym obrazem, (np. reproduковать go na pocztówkach). Może co prawda wystawiać dzieło dla publiczności, ale tylko, gdy ma to charakter niekomercyjny. Jeśli czerpałaby z tego zyski, to konieczne jest posiadanie zgody autora<sup>18</sup>.

Uczniowi jako twórcy przysługują m.in. prawo do decydowania o sposobie korzystaniu z utworu (publikacja w albumie, umieszczenie na stronie internetowej, wystawienie w galerii, rozporządzanie utworem) oraz prawo do uzyskania wynagrodzenia za korzystanie z utworu. W związku z tym szkoła, która zamierza wykorzystać lub sprzedać pracę ucznia, powinna najpierw dysponować odpowiednią umową o przeniesienie autorskich praw majątkowych (zawartą z uczniem lub jego rodzicami, gdy jest on niepełnoletni)<sup>19</sup>. Umowa taka, zwana licencją, powinna określać precyzyjnie, kto i komu udziela zezwolenia na korzystanie z utworu, jakiego utworu zgoda dotyczy, w jaki sposób utwór ma być wykorzystany (szczegóły mają w praktyce niebagatelne znaczenie) oraz czy umowa jest odpłatna, a jeśli tak, to dodatkowo kwotę wynagrodzenia.

Trzeba podkreślić, że szkoła nie może wymuszać zawarcia umowy licencyjnej, tzn. nie można postawić jako warunku dopuszczenia do egzaminów zawodowych czy uzyskania pozytywnej oceny obowiązku jej zawarcia. Umowy nie mogą też zastępować przepisów statutu szkoły czy regulaminu obowiązującego w szkole. Szkoła nie może się na te przepisy skutecznie powoływać, twierdząc, że nabyła autorskie prawa majątkowe do utworu ucznia<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Zob. art. 32 u.p.a.p.p.

<sup>19</sup> Zob. art 41 ust. 1 u.p.a.p.p. Zgodnie z art. 53 u.p.a.p.p. umowa taka powinna być zawarta w formie pisemnej pod rygorem nieważności.

<sup>20</sup> Z takimi przepisami statutów szkół można się spotkać. Zob. Ł. Korzeniowski, *Nieprawidłowości w szkołach plastycznych. Statutem szkoły nie można uczniowi*

Pewne wątpliwości dotyczące własności dzieła pojawią się w praktyce szkolnej w związku z wykonywaniem przez ucznia prac plastycznych w trakcie zajęć szkolnych, pod nadzorem i kierunkiem nauczyciela. Należy wyjaśnić, że jeśli dane dzieło jest wykonane w całości z materiałów, które są własnością ucznia, to uczeń staje się właścicielem pracy. Jeśli całość lub część materiałów stanowi własność szkoły, to własność pracy nabędzie szkoła<sup>21</sup>, ale tylko jeśli wartość nakładu pracy ucznia nie przekracza wartości materiałów<sup>22</sup>.

Szkoły często argumentują, że fakt wykonywania prac pod nadzorem nauczyciela pozwala na przeniesienie prawa autorskiego lub majątkowego na szkołę. Jednak taka interpretacja nie jest poprawna i sam fakt pełnienia nadzoru nad uczniem, gdy ten tworzy dzieło, nie daje szkole ani nauczycielowi prawa do dzieła. Jeśli nauczyciel wniósł w stworzenia pracy plastycznej ucznia wkład twórczy, to stanie się współautorem dzieła. Do przypisania nauczycielowi współautorstwa nie jest wystarczające wskazanie tematu pracy, ogólnego pomysłu lub koncepcji.

## 5. Dozwolony użytek

Dozwolony użytek to instytucja prawa autorskiego, która ogranicza prawa twórców i właścicieli autorskich praw majątkowych. Instytucja ta ma niebagatelne znaczenie w szkole, gdyż przepisy pozwalają nauczycielom i uczniom na korzystanie z chronionych utworów bezpłatnie i bez konieczności uzyskania jakichkolwiek dodatkowych zezwoleń od właścicieli praw autorskich (twórców, wydawców). Przepisy wskazują bowiem, że instytucje oświatowe mogą „na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia działań

---

*odebrać własności pracy*, <https://umarlestatuty.pl/2021/10/13/nieprawidlowosci-w-szkolach-plastycznych-statutem-szkoly-nie-mozna-uczniowi-odebrac-wlasnosc-pracy/> (dostęp: 04.01.2023).

<sup>21</sup> A ściślej: organ prowadzący szkołę, gdyż szkoła nie posiada osobowości prawnej.

<sup>22</sup> Por. art. 192 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360).

ności naukowej korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz zwielokrotnić w tym celu rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów”<sup>23</sup>.

Trzeba jednak pamiętać, że wyżej przytoczony przepis dotyczy tylko instytucji oświatowych i naukowych: a więc nie każdy, kto prowadzi jakiegokolwiek działania edukacyjne, będzie mógł korzystać z uprawnień w nim określonych. Ponadto osoby korzystające z utworów na mocy dozwolonego użytku w celach dydaktycznych muszą działać w ramach takiej instytucji, a nie poza nią. Przy czym chodzi tu nie tyle o to, że działalność nie może wykroczyć poza mury szkoły, lecz raczej o to, że działalność ta musi być realizowana przez instytucję, a nie przez nauczycieli czy uczniów „prywatnie”<sup>24</sup>. Każdorazowe korzystanie z utworu musi ponadto pozostawać w związku z dydaktyką oraz jej służyć.

Wykorzystywanie czyjśgo dzieła może mieć legalnie miejsce także w przestrzeni prywatnej – mowa będzie wtedy o tzw. dozwolonym użytku osobistym. Polega on na możliwości nieodpłatnego i niewymagającego dodatkowej zgody korzystania z dzieła, mimo braku do niego praw autorskich, zarówno dla własnych potrzeb, jak i też w kręgu osób pozostających w związku osobistym z osobą korzystającą z utworu. To znaczy, że możemy zaprosić kolegów i rodzinę na filmowy czy muzyczny seans we własnym domu i korzystać z już rozpowszechnionych utworów.

Ważna jest wiedza o tym, że nie można powoływać się na dozwolony użytek w stosunku do utworów, które nie zostały opublikowane. W przypadku szkoły może to mieć miejsce np. w przypadku pokazywania uczniom prac ich starszych kolegów. Takie działanie wymagałoby zgody autora,

bo praca oddana np. do oceny nie jest publikowana.

---

<sup>23</sup> Zob. art. 27 ust. 1 u.p.a.p.p.

<sup>24</sup> Zob. K. Siewicz, *Prawo autorskie w edukacji: jak unikać naruszeń?*, [http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2015/06/prawo-autorskie-w-edukacji-jak-unikac-naruszen\\_KOED.pdf](http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2015/06/prawo-autorskie-w-edukacji-jak-unikac-naruszen_KOED.pdf) (dostęp: 04.01.2023).

## 6. Dochodzenie roszczeń i ochrona praw

Uczeń, którego prawa jako twórcy zostały naruszone, może działać na kilku obszarach w celu zapewnienia sobie ochrony. Można wyróżnić środki ochrony o charakterze zarówno cywilnoprawnym, jak też karnoprawnym, które są od siebie niezależne. Jest zatem możliwe pociągnięcie sprawcy naruszenia zarówno do odpowiedzialności cywilnej, jak też karnej<sup>25</sup>.

Podstawowa ochrona ukształtowana przez u.p.a.p.p. została na gruncie cywilnoprawnym<sup>26</sup>. Prawo cywilne daje podstawę do wysuwania żądań zaprzestania naruszeń czy roszczeń odszkodowawczych. Prawo karne natomiast daje możliwość ukarania sprawcy naruszeń sankcjami typowymi dla tej gałęzi prawa. W przypadku naruszeń prawa autorskiego znaczenie będą mieć regulacje karne z u.p.a.p.p. (art. 115-123), jak i przepisy części szczególnej kodeksu karnego<sup>27</sup> zawarte w rozdziale XXXV k.k., który chroni mienie, rozumiane jako własność i inne prawa majątkowe, w tym właśnie prawa autorskie<sup>28</sup>. Istotnym ułatwieniem dla dochodzenia roszczeń przez pokrzywdzonych są przepisy procesowe, dające możliwość ścigania określonych przestępstw z oskarżenia prywatnego, co znacznie wzmacnia pozycję pokrzywdzonego, uniezależniając wszczęcie postępowania od działań organów państwowych<sup>29</sup>.

Istnieje też możliwość dochodzenia swoich praw przy wykorzystaniu instytucji prawa administracyjnego. Z perspektywy ucznia można to uznać za najbardziej dogodny sposób. Pozwala on relatywnie prosto i bez wielu formalności domagać się zaprzestania łamania prawa i ochrony swoich dzieł. Jeśli uczeń uznaje, że szkoła w jakiś sposób narusza jego prawa jako

<sup>25</sup> K. Gołat, R. Gołat, *Prawo autorskie w praktyce: nowe pola eksploatacji, opłaty, twórcze bazy danych, obrót cywilnoprawny, opodatkowanie, ochrona prawa autorskiego*, Warszawa 2003, s. 142.

<sup>26</sup> A. Serlikowska, *Naruszenia praw autorskich w Internecie*, „Studia Iuridica Toruniensa” 2013, t. XIII, s. 149-166.

<sup>27</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2022 poz. 1138; dalej jako: „k.k.”).

<sup>28</sup> A. Adamski, *Prawo karne komputerowe*, Warszawa 2000, s. 98.

<sup>29</sup> R. Gołat, *Prawo autorskie i prawa pokrewne*, Warszawa 2010, s. 223.

twórcy lub nie wykonuje swoich obowiązków, to przysługuje mu skarga do organów nadzoru. W przypadku szkół są to organ prowadzący i organy nadzoru pedagogicznego. Naruszenie związane z prawami autorskimi mogą uzasadniać składanie skarg do obu tych instytucji jednocześnie.

Wyżej wymienione organy nadzoru mają obowiązek dbania o przestrzeganie prawa w szkole czy o należyte wykonywanie obowiązków przez dyrektorów. Nie tylko mogą, ale i muszą interweniować, gdy łamane jest prawo. Jednak ich działania mają charakter administracyjny i dyscyplinarny – nie mogą zdecydować np. o odszkodowaniu dla twórcy. W tym zakresie właściwe będzie prawo cywilne.

Warto też w tym miejscu wskazać, że uczeń nie tylko ma prawo do ochrony swoich praw autorskich, ale jest też zobowiązany do przestrzegania praw autorskich innych twórców. Ich naruszenie może być podstawą do ukarania ucznia na podstawie regulacji statutowych. Plagiat czy inne formy naruszeń z całą pewnością mogą być podstawą do obniżenia oceny z zachowania, gdyż naruszają one zasady współżycia społecznego. Warto jednak, aby statut jasno określał konsekwencje dla ucznia, który w ramach działalności szkolnej dopuszcza się takich naruszeń prawa autorskiego. Statut nie może tu jednak stać w sprzeczności z prawem powszechnie obowiązującym – i tak na przykład nie można karać ucznia za plagiat obniżeniem oceny z zajęć edukacyjnych, gdyż byłoby to sprzeczne z art. 44b ust. 1 i 3 u.s.o. Ocenianie takiego zachowania musi odbywać się na płaszczyźnie oceny zachowania.

## 7. Zakończenie

Prawo autorskie w obszarze edukacji nie powinno być czymś, co ogranicza prawa uczniów. Uczeń powinien wiedzieć, jakie prawa mu przysługują oraz jakie prawo nakłada na niego obowiązki. Szkoła powinna wyjaśniać uczniom, dlaczego prawa autorskie są ważne, a najlepiej, jeśli zrobi to przez dobry przykład, czyli szanowanie ich w swoich działaniach. Nawyki, jakie wypracuje uczeń w tej kwestii, będą miały niemałe znaczenie na



studiach, gdzie nieprzestrzeganie praw autorskich może skończyć się bardzo przykrymi konsekwencjami – cywilnymi czy służbowymi, a nawet karnymi. Wszystkie podmioty działalności szkolnej winny być świadome znaczenia praw autorskich oraz możliwych konsekwencji ich naruszania.

## Bibliografia

1. Adamski A., *Prawo karne komputerowe*, Warszawa 2000.
2. Barta J., Markiewicz R., *Prawo autorskie*, Warszawa 2013.
3. Golat K., Golat R., *Prawo autorskie w praktyce: nowe pola eksploatacji, opłaty, twórcze bazy danych, obrót cywilnoprawny, opodatkowanie, ochrona prawa autorskiego*, Warszawa 2003.
4. Golat R., *Prawo autorskie i prawa pokrewne*, Warszawa 2010.
5. Sacha G., *Sztuczna inteligencja a prawo autorskie*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny” 2019, nr 2 (47).
6. Serlikowska A., *Naruszenia praw autorskich w Internecie*, „Studia Iuridica Toruniensa” 2013, t. XIII.

## Strony internetowe

1. Korzeniowski Ł., *Nieprawidłowości w szkołach plastycznych. Statutem szkoły nie można uczniowi odebrać własności pracy*, <https://umarlestatuty.pl/2021/10/13/nieprawidlowosci-w-szkolach-plastycznych-statutem-szkoly-nie-mozna-uczniowi-odebrac-wlasnosci-pracy/> (dostęp: 04.01.2023).
2. Siewicz K., *Prawo autorskie w edukacji: jak unikać naruszeń?*, [http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2015/06/prawo-autorskie-w-edukacji-jak-unikac-naruszen\\_KOED.pdf](http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2015/06/prawo-autorskie-w-edukacji-jak-unikac-naruszen_KOED.pdf) (dostęp 04.01.2023).

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360).
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

3. Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2509).
4. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1138).

## Orzeczenia

1. Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 listopada 2002 r., II CKN 1289/00, OSNC 2004, nr 3, poz. 44.
2. Wyrok Sądu Apelacyjnego w Lublinie z dnia 12 września 2016 r., I ACa 942/15, LEX nr 2209926.

# Czy uczeń pełnoletni powinien móc zastrzec dostęp do swoich ocen?

## 1. Wstęp

Do polskich szkół uczęszcza ponad 732 tysięcy uczniów pełnoletnich<sup>2</sup>. W zdecydowanej większości są to uczniowie szkół dla dzieci i młodzieży, którzy uzyskali pełnoletność w trakcie nauki w swojej szkole.

Uczniowie pełnoletni w wielu aspektach mają inną pozycję prawną, aniżeli uczniowie niepełnoletni. Wskazać tu chociażby trzeba art. 11 Kodeksu cywilnego, zgodnie z którym z chwilą uzyskania pełnoletności uzyskuje się pełną zdolność do czynności prawnych<sup>3</sup>. Piotr Nazaruk stwierdza, że wraz z nabyciem pełnoletności „osoba fizyczna staje się zdolna do samodzielnego kształtowania swojej sytuacji prawnej”<sup>4</sup>. Należy przez to rozumieć ustanie dotychczasowej reprezentacji rodziców oraz uzyskanie możliwości podejmowania czynności prawnych i składania oświadczeń woli.

Prawne usamodzielnienie się osoby pełnoletniej potwierdzają także przepisy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego<sup>5</sup>, którego art. 92 stano-

<sup>1</sup> Student V roku prawa na Uniwersytecie w Białymstoku. Wiceprezes Zarządu Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

<sup>2</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Uczniowie według wieku w roku szkolnym 2022/2023 w podziale na typy szkół i województwa*, dane na dzień 13.02.2023, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/930,dane-statystyczne-uczniow-wedug-wieku/resource/45740> (dostęp 11.03.2023).

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360; dalej jako: „k.c.”).

<sup>4</sup> P. Nazaruk [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz*, Warszawa 2014, komentarz do art. 10.

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1359; dalej jako: „k.r.o.”).

wi: „Dziecko pozostaje aż do pełnoletności pod władzą rodzicielską”. Władza rodzicielska wygasa zatem z chwilą uzyskania przez dziecko pełnoletności. Wobec dzieci, które podlegały opiece sprawowanej przez opiekuna prawnego, zastosowanie ma art. 170 k.r.o., wskazujący, że: „Gdy małoletni osiągnie pełnoletność albo gdy przywrócona zostanie nad nim władza rodzicielska, opieka ustaje z mocy prawa.”

## 2. Dostęp do ocen ucznia

Przepis art. 44e ust. 2 ustawy o systemie oświaty<sup>6</sup> stanowi, że: „Oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców”. Przepis ten wszedł w życie 31 marca 2015 roku<sup>7</sup>, a do września 2019 roku zawierał również zdanie drugie: „W szkole policealnej oceny są jawne dla ucznia.”. Wcześniej podobny przepis znajdował się w § 5 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku<sup>8</sup>: „Oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców (prawnych opiekunów)”. Rozporządzenie, wraz ze wskazanym przepisem, zostało uchylone 31 marca 2015 roku.

W dniu 1 września 2019 roku z art. 44e ust. 2 u.s.o. wykreślono zdanie drugie<sup>9</sup>. Fragment ten został przeniesiony do art. 44u ust. 2 u.s.o., co stanowiło część zamysłu ustawodawcy, którego celem było stworzenie wspólnych przepisów dla szkół dla dorosłych, szkół branżowych II stopnia i szkół policealnych. Według nowego stanu prawnego, w szkołach tych oceny są jawne dla słuchacza, a w przypadku niepełnoletniego słuchacza – również dla jego rodziców. Nowelizacja nie wprowadziła jednocześnie

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230; dalej jako: „u.s.o.”).

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 357).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562).

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 2245).

rozdzielenia w zakresie dostępu do ocen uczniów pełnoletnich i niepełnoletnich w szkołach dla dzieci i młodzieży.

Z literalnego brzmienia art. 44e ust. 2 u.s.o. wynikałoby zatem, że rodzic ucznia pełnoletniego ma prawo wglądu do jego ocen, a także do sprawdzonych i ocenionych prac ucznia (art. 44e ust. 4 u.s.o.). Taka wykładnia tego przepisu nie jest jednak prawidłowa, choć stanowisko, że uczeń nie ma możliwości złożenia oświadczenia o tym, iż nie wyraża zgody na dostęp rodzica do swoich danych edukacyjnych, wyraziło Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>10</sup>.

### 3. Prawo rodzica a konstytucyjne prawo do prywatności

Osiągnięcia edukacyjne, w tym sam proces edukacji, należy zakwalifikować jako element życia prywatnego, a to znajduje się pod ochroną wynikającą z Konstytucji RP (art. 47). Przepis ten należy uwzględnić przy wykładni art. 44e ust. 2 u.s.o., co powinno prowadzić do konstatacji, że uczeń pełnoletni ma prawo zabronić swoim rodzicom wglądu do swoich ocen. Warto dostrzec, że przy ocenie, czy norma prawna zawarta w art. 44e ust. 2 u.s.o. jest zgodna z Konstytucją RP, należy uwzględnić głosy krytyczne wyrażane względem przepisu ww. rozporządzenia MEN, do którego art. 44e ust. 2 u.s.o. jest podobny brzmieniowo.

Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych w wystąpieniu do Ministra Edukacji Narodowej dotyczącym konieczności nowelizacji przepisów pod kątem ochrony praw uczniów pełnoletnich<sup>11</sup>, zaznaczył, że dotychczasowe (czyli takie, które pozwalają rodzicom uczniów pełnoletnich) rozwiązania mogą naruszać art. 47 Konstytucji RP, stanowiąc,

---

<sup>10</sup> Pismo Departamentu Kształcenia Ogólnego Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 stycznia 2019 r. o sygnaturze DKO-WOK.4016.55.2018.MT (materiały własne).

<sup>11</sup> Wystąpienie GIODO z dnia 10 lutego 2012 r. do Minister Edukacji Narodowej (sygnatura DOLiS-035-453/12), <https://archiwum.giodo.gov.pl/pl/1520149/4906> (dostęp 11.03.2023).

że: „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym.”, a także art. 8 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka<sup>12</sup>.

W odpowiedzi Minister Edukacji Narodowej podzielił stanowisko GODO i potwierdził, że prawo uczniów do zastrzeżenia dostępu do ocen wynika z ustawy zasadniczej. Jednocześnie zwrócił uwagę na fakt, że społeczeństwo oczekuje zwiększonej kontroli uczniów, także tych pełnoletnich.

Temat został ponownie podjęty przy najbliższej nowelizacji ustawy o systemie oświaty. Projekt nowelizacji został przesłany do zaopiniowania przez GODO, którego stanowisko pozostało niezmiennie<sup>13</sup>. Jednocześnie w uwagach zaznaczono, że ograniczenie praw uczniów pełnoletnich jest możliwe przy spełnieniu pewnych warunków – istnienia innej wartości konstytucyjnej pozostającej w kolizji z prawem pełnoletnich uczniów do ochrony życia prywatnego, a także udowodnienie konieczności wprowadzenia ograniczenia tej ochrony. Projektodawca powinien w uzasadnieniu do projektu ustawy wskazać, jakimi przesłankami dopuszczalności ograniczenia konstytucyjnych wolności i praw kierował się przy zawężeniu zakresu prawa do prywatności uczniów pełnoletnich. Do zadań projektodawcy należy również wykazanie, że nierównowaga między uczniami pełnoletnimi w szkołach dla dzieci i młodzieży a uczniami pełnoletnimi (m.in. w szkołach policealnych) ma charakter celowy, niedyskryminujący i jest ona zgodna ze standardami konstytucyjnymi.

Należy także zaznaczyć, że GODO docenił „podjęcie inicjatywy ustawodawczej zmierzającej do uregulowania w przepisach odpowiedniej rangi zagadnienia oceniania uczniów i jawności tych dla określonych osób”. Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw

<sup>12</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284; dalej jako: „EKPCz”).

<sup>13</sup> Pismo Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych z dnia 8 sierpnia 2014 r. o sygnaturze DOLiS-033-267/14/TG/62019, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs/2/231056/231064/231068/dokument129102.pdf> (dostęp 11.03.2023).

mogą być bowiem ustanawiane tylko w ustawie (art. 31 ust. 3 Konstytucji RP), przez co całkowicie niedopuszczalne były dotychczasowe uregulowania zawarte w rozporządzeniu. Minister Edukacji Narodowej udzielił na to krótkiej odpowiedzi, wskazując, że: „[...] uwaga dotycząca konieczności uzupełnienia uzasadnienia projektu ustawy w zakresie dotyczącym prawa rodziców pełnoletnich uczniów (nieuczęszczających do szkół policealnych albo szkół dla dorosłych) do zapoznania się z ocenami tych uczniów została uwzględniona”<sup>14</sup>. Natomiast treść uzasadnienia projektu ustawy wprowadzającej art. 44e ust. 2 u.s.o. brzmiała następująco:

Co do zasady, uczniami szkół dla dzieci i młodzieży są osoby niepełnoletnie (część młodzieży osiąga pełnoletność w ostatnich klasach szkół ponadgimnazjalnych). Z tego względu w projekcie ustawy, w dodawanym rozdziale 3a określającym ogólne zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, przyjęto, że w szkołach dla dzieci i młodzieży oceny ucznia są jawne także dla rodziców uczniów pełnoletnich. **Zasadne jest zapewnienie rodzicom prawa do informacji nt. ocen dziecka w trakcie całego etapu edukacyjnego, mimo że pod koniec tego etapu dziecko osiąga pełnoletność. Końcowy etap edukacyjny jest bardzo istotny dla przyszłości dziecka.** Rozstrzygają się wówczas sprawy, które decydują o dalszych losach życiowych osoby wchodzącej w dorosłe życie. Szczególnie ważne jest wówczas wsparcie ze strony rodziców polegające między innymi na zaangażowaniu w sprawy szkolne dziecka. Aby można było mówić o realnym wsparciu, należy zapewnić rodzicom prawo do informacji na temat osiągnięć, postępów i trudności w nauce dziecka [...]<sup>15</sup>.

W omawianym uzasadnieniu ostatecznie nie znalazły się wskazania przesłanek dopuszczalności ograniczenia, o których mowa była w piśmie GİODO. Idealistyczna chęć zapewnienia wsparcia ze strony rodziców,

<sup>14</sup> Pismo Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 września 2014 r. o sygnaturze DJE.WEK.5031.40(1).2014, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs/2/231056/231064/231069/dokument129115.pdf> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>15</sup> Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, druk nr 2957, <https://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=2957> (dostęp: 11.03.2023).

aby pomagali oni pełnoletnim uczniom w napotykanym przez nich trudnościach, nie jest wystarczającym argumentem, aby uznać, że taka konstrukcja prawna jest dopuszczalna w świetle art. 31 ust. 3 Konstytucji RP. Oznacza to, że prawo rodziców do wglądu do danych edukacyjnych swojego pełnoletniego dziecka jest niezgodne z ustawą zasadniczą.

#### 4. Prywatność w prawie międzynarodowym oraz podejście innych państw

Jacek Sobczak przedstawił „życie prywatne” w rozumieniu art. 8 EKPCz<sup>16</sup>, przepisu do którego odwoływał się Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych, jako termin bardzo szeroki i nie dający się wyczerpująco zdefiniować. Odwołując się do orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka opisał jednak możliwy sposób jego rozumowania:

Koncepcja życia prywatnego umożliwia postępowanie w sposób zgodny z własnym życzeniem, bez kontroli innych, oraz daje możliwość nawiązywania i utrzymywania stosunków z innymi, zwłaszcza w sferze uczuciowej.

a dalej zaznaczył:

Życie prywatne tłumaczone jest w orzecznictwie ETPCz jako autonomia personalna, rozumiana jako konieczność poszanowania godności człowieka oraz niektórych aspektów jakości jego życia, swobody wyboru postępowania i wolności osobistej [...]<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Przepis ten ma brzmienie: „1. Każdy ma prawo do poszanowania swojego życia prywatnego i rodzinnego, swojego mieszkania i swojej korespondencji. 2. Niedopuszczalna jest ingerencja władzy publicznej w korzystanie z tego prawa z wyjątkiem przypadków przewidzianych przez ustawę i koniecznych w demokratycznym społeczeństwie z uwagi na bezpieczeństwo państwowe, bezpieczeństwo publiczne lub dobrobyt gospodarczy kraju, ochronę porządku i zapobieganie przestępstwom, ochronę zdrowia i moralności lub ochronę praw i wolności osób.”

<sup>17</sup> J. Sobczak [w:] *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, red. A. Wróbel, Warszawa 2013, s. 236-237.



W kontekście art. 8 EKPCz należy stwierdzić, że bezpieczeństwo państwowe, bezpieczeństwo publiczne lub dobrobyt gospodarczy kraju, ochrona porządku i zapobieganie przestępstwom, ochrona zdrowia i moralności, a tym bardziej ochrona praw i wolności osób nie mogą uzasadniać obowiązywania art. 44e ust. 2 u.s.o. w dotychczasowym brzmieniu, bo żadna ze wskazanych klauzul limitacyjnych nie ma w tym wypadku zastosowania.

Prawo do prywatności jest zagwarantowane również w innych aktach prawa międzynarodowego – między innymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka<sup>18</sup> (art. 12), ogłoszonej przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych jako zbiór uniwersalnych praw człowieka, czy też w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej<sup>19</sup> (art. 7), wyrażającej wspólne wartości narodów Europy i wprowadzonej do polskiego porządku prawnego. Należałoby więc oczekiwać, że przepisy u.s.o. w zakresie dostępu rodziców do ocen uczniów pełnoletnich zostaną dostosowane do wymagań wynikających z tych aktów prawnych. Natomiast dopóki nie dojdzie do zmiany prawa, należy przy wykładni art. 44e ust. 2 u.s.o. uwzględnić ratyfikowane przez Polskę akty prawa międzynarodowego. Podstawy do tego daje art. 91 ust. 2 Konstytucji RP.

W kontekście umów międzynarodowych warto spojrzeć na stan prawny w innych państwach – w zakresie tego, jak one respektują przyjęte postanowienia. Przyjrzymy się krótko regulacjom zawartym w prawie Zjednoczonego Królestwa oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Prawa rodziców do wglądu do danych edukacyjnych uczniów w Zjednoczonym Królestwie zostały opisane w publikacji wydanej przez brytyjską Bibliotekę Izby Gmin<sup>20</sup>. Rodzice mają dostęp do ocen swoich dzieci, jednak tracą go w chwili uzyskania przez dziecko 18. roku życia.

---

<sup>18</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona na trzeciej sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ dnia 10 grudnia 1948 r.

<sup>19</sup> Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Dz.U. UE. C. z 2007 r. Nr 303).

<sup>20</sup> H. Cromarty, *Schools: Parental Decision Making and Access to Pupil Records*, <https://dera.ioe.ac.uk/26928/1/CBP-7657.pdf> (dostęp: 11.03.2023).

Prawo USA jest nieco bardziej skomplikowane. Rodzice utrzymują prawo do wglądu w dane edukacyjne ucznia, jeżeli odprowadzają za niego podatek. Pełnoletność ucznia nie ma w tym przypadku znaczenia<sup>21</sup>.

## 5. Aktualne stanowisko Urzędu Ochrony Danych Osobowych

Zdaniem Prezesa UODO najlepszym rozwiązaniem byłoby wyrażenie praw ucznia pełnoletniego wprost w przepisach prawa, ale w sytuacji braku jednoznacznej regulacji należy dokonywać interpretacji art. 44e u.s.o. poprzez wykorzystanie wykładni funkcjonalnej, uwzględniającej cały system powszechnie obowiązującego prawa<sup>22</sup>.

Stanowisko UODO potwierdza zatem zaprezentowane wcześniej rozważania oraz wskazuje na możliwość zastrzeżenia ocen przez uczniów pełnoletnich.

## 6. Czy dostęp rodzica do ocen ucznia pełnoletniego jest zasadny?

Choć oczywiste jest, że dostęp rodzica do ocen ucznia pełnoletniego nie jest uzasadniony od strony prawnej, warto spojrzeć na tę problematykę także w kontekście psychologicznym. Ewa Woydyłło w swojej książce podejmującej temat relacji między rodzicami a dorosłymi dziećmi, wypowiedziała się następująco: „Można być odpowiedzialnym za kogoś tylko wtedy, jeżeli ten ktoś jest obiektywnie niezdolny do wypełniania zadań, funkcji czy ról życiowych”<sup>23</sup>. W prawie polskim istnieją instytucje

<sup>21</sup> U.S. Department of Education, *Can Parents View a Child's Post-Secondary Education Record?*, <https://studentprivacy.ed.gov/faq/can-parents-view-child%E2%80%99s-post-secondary-education-record> (dostęp: 11.03.2023).

<sup>22</sup> Pismo Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych z dnia 22 grudnia 2020 r. o sygnaturze DOL.023.2063.2020.WL.NP (materiały własne).

<sup>23</sup> E. Woydyłło, *My rodzice dorosłych dzieci*, Kraków 2007, s. 45.

prawne, które pozwalają zabezpieczyć osoby niezdolne do samodzielnej egzystencji. Jak czytamy w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego: „Gdyby dziecku, pomimo uzyskania pełnoletności, nadal potrzebna była pomoc, może ona być świadczona w przypadku jego ubezwłasnowolnienia i ustanowienia rodziców kuratorami lub opiekunami”<sup>24</sup>. Ewa Woydyłło wskazuje także, że rodzice odpowiadają za proces uczenia się odpowiedzialności przez dzieci. „Muszą zacząć uwzględniać poszerzający się stopniowo zakres samodzielności, którą wspólnie z dzieckiem trzeba przetestować w praktyce [...]”<sup>25</sup>. Łatwo można wywnioskować, że celem tego jest uniknięcie przynajmniej niektórych problemów dziecka w przyszłości, także w okresie wczesnej dorosłości, która przypada na moment uzyskania pełnej zdolności do czynności prawnych.

Ktoś, komu nie pozwolimy na błędy, nie nauczy się ich unikać. Kontrola nad cudzym życiem jest niewykonalnym złudzeniem. Dzieci, w miarę dorastania, mają stawać się stopniowo coraz bardziej własnością samych siebie. Tak jak musieli kiedyś stać się własnością samych siebie ich rodzice.<sup>26</sup>

Na naukę odpowiedzialności zwraca uwagę również Aleksandra Piotrowska, psycholog dziecięcy i wykładowczyni na Uniwersytecie Warszawskim. W jednym z wywiadów przedstawiła następujący pogląd: „[...] dziecku trzeba pokazać: jak zawalisz, tak będziesz miał. Nie zdasz matury, polecisz na rok za granicę, popracujesz, może będziesz się uczyć wieczorowo. A może zostaniesz w tej pracy na zawsze? Twój wybór. W każdym razie rodzic powinien porzucić nadopieczność. To przez nią nie dostrzega możliwości dziecka. I z góry zakłada, że gdy będzie ono o czymś rozstrzygać, to rozstrzygnie źle”<sup>27</sup>.

Niestety zarówno wśród rodziców, jak i w większości polskich szkół panuje przekonanie, że uczeń pełnoletni powinien być traktowany dokładnie tak,

<sup>24</sup> M. Lech-Chełmińska, V. Przybyła, *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Praktyczny komentarz z orzecznictwem*, Warszawa 2006, s. 237.

<sup>25</sup> E. Woydyłło, *My rodzice dorosłych dzieci*, Kraków 2007, s. 47.

<sup>26</sup> E. Woydyłło, *My rodzice...*, s. 50.

<sup>27</sup> Ł. Pilip, *Dziecko to nie walizka*, „Newsweek Psychologia” nr 2/2019, s. 47.

jak przed uzyskaniem pełnoletności. Dlatego wielokrotnie naruszane są przepisy prawa, takie jak na przykład art. 99 pkt 2 ustawy Prawo oświatowe<sup>28</sup>, wymagający uregulowania w statucie szkoły sposobu usprawiedliwiania nieobecności przez uczniów pełnoletnich. Mimo niebudzącej trudności interpretacyjnych normy prawnej, uczniom pełnoletnim często nie zapewnia się odrębnych zasad dostosowanych do ich nowego statusu lub wprowadza się dodatkowe, często bezpodstawne wymogi (usprawiedliwienia wyłącznie na podstawie dokumentów urzędowych, ograniczona liczba godzin podlegających usprawiedliwieniu, prawo do samodzielnych usprawiedliwień wyłącznie za zgodą rodziców, itp.).

Na podstawie działalności Stowarzyszenia Umarłych Statutów i innych grup oraz spotykanych przez nich problemów można stwierdzić, że szkoły prowadzą niekonsekwentną naukę odpowiedzialności. Z jednej strony wymagają od uczniów pełnoletnich „dorosłego zachowywania się”, w tym ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny, z drugiej zaś strony nadal, niezgodnie z prawem, wymagają przykładowo zgód rodziców na usprawiedliwienie nieobecności lub wyjazdu poza szkołę. Młody człowiek otrzymuje zatem sprzeczne ze sobą polecenia, które negatywnie wpływają na budowanie jego poczucia odpowiedzialności za siebie i innych ludzi — raz odpowiedzialność ta leży na nim jako osobie za chwilę wkraczającej w dorosłość, a innym razem na rodzicach, którzy to wciąż mają zarządzać jego losem. Co więcej zdarzają się sytuacje, gdy podejmując dojrzałą próbę egzekwowania swoich praw i samodzielnego zajęcia się swoimi sprawami, zostaje przez szkołę ukarany.

Dodając do tego rodziców, których prawa rodzicielskie przecież wygasły, ale zachowali wgląd do ocen — nie wiadomo, kto właściwie kieruje życiem ucznia po tym, jak uzyska pełną zdolność do czynności prawnych. Jeżeli jest ograniczany przez szkołę i rodziców — na pewno nie on sam. W konsekwencji nie będzie miał również poczucia własnej sprawczości, która jest niezbędna do prawidłowego rozwoju na początku dorosłości.

---

<sup>28</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

Wspomniana już Ewa Woydyłło pisała, że rodzice powinni znaleźć sposób na to, by wspólnie ze swoimi pełnoletnimi dziećmi określić charakter dalszych ewentualnych świadczeń na ich rzecz. Trudno nie przyznać racji, że ugodowe ustalenia między rodzicami i ich dziećmi, na przykład dotyczące wglądu rodziców w oceny ucznia w zamian za jego dalsze utrzymywanie, są lepszym rozwiązaniem niż prawne ograniczanie czyichkolwiek praw.

## 7. Pełnoletność a samodzielność

Jednym z głównych argumentów przeciwników praw uczniów pełnoletnich jest stwierdzenie, że podstawowym warunkiem przyznania praw jest samodzielność ekonomiczna. Uczeń, którego utrzymują rodzice, powinien ich zdaniem nadal podlegać przepisom dotyczącym uczniów niepełnoletnich. Takie stanowisko nie ma jakiegokolwiek uzasadnienia w prawie. Choć wskazaliśmy, że w Stanach Zjednoczonych zależność ekonomiczna jest decydującym czynnikiem, w prawie polskim takie regulacje nie obowiązują. Szkoły również nie mogą decydować o tym we własnym zakresie.

Patrząc na przepis art. 44e ust. 2 u.s.o., możemy wręcz dojść do wniosku, że rodzice mają wgląd do ocen także tego ucznia pełnoletniego, który utrzymuje się w całości z własnych dochodów lub wstąpił w związek małżeński. Stwarza to poważny problem w przypadku dzieci, które wyprowadziły się z domu rodzinnego od razu po uzyskaniu pełnoletności – na przykład z powodu konfliktów, trudnej sytuacji rodzinnej czy nawet przemocy. Teoretycznie nic nie stoi na przeszkodzie, aby z prawa dostępu do danych edukacyjnych swoich dzieci korzystali także tacy rodzice.

## 8. Obowiązek alimentacyjny i inne przepisy prawa

Stanowisko, jakoby uczeń pełnoletni utrzymywany przez rodziców powinien posiadać ograniczone prawa, bywa także argumentowane obowiązkiem alimentacyjnym rodziców wobec dziecka. Przepis art. 133

§ 1 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego stanowi bowiem: „Rodzice obowiązani są do świadczeń alimentacyjnych względem dziecka, które nie jest jeszcze w stanie utrzymać się samodzielnie, chyba że dochody z majątku dziecka wystarczają na pokrycie kosztów jego utrzymania i wychowania.”. Kodeks nakłada jednak tylko obowiązek, bez jakichkolwiek uprawnień z tytułu wykonywania obowiązku alimentacyjnego. Warto przy tym zaznaczyć, że rodzic może uchylić się od wykonywania obowiązku alimentacyjnego, jeżeli jest dla niego nadmiernym uszczerbkiem, dziecko nie dokłada starań w celu uzyskania możliwości samodzielnego utrzymania się, a także w przypadku, gdy żądanie alimentów jest sprzeczne z zasadami współżycia społecznego (art. 133 § 3 oraz art. 144<sup>1</sup> k.r.o.).

Innymi wartym przytoczenia regulacjami, które nakładają obowiązki na rodzica, są postanowienia ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej<sup>29</sup>. Według przepisów tej ustawy, osoba podlegająca obowiązkowi ubezpieczenia zdrowotnego (rodzic) ma obowiązek zgłosić do Funduszu członków rodziny, także dzieci pełnoletnie, jeżeli nie podlegają oni ubezpieczeniu zdrowotnemu z innego tytułu. Ponownie jest to obowiązek, który nie niesie za sobą żadnych dodatkowych uprawnień.

## 9. Podsumowanie

Mimo przepisu ustawy, który w swoim literalnym brzmieniu mógłby uprawniać rodziców ucznia pełnoletniego do wglądu do jego ocen, to trzeba wskazać, że w istocie tak nie jest. Przy wykładni art. 44e ust. 2 u.s.o. należy mieć na względzie prawo pełnoletniego ucznia do prywatności, co powinno nas prowadzić do konstatacji, że uczeń pełnoletni może zastrzec rodzicom dostęp do swoich ocen. Fakt uczęszczania do szkoły dla dzieci i młodzieży nie może być podstawą do dalszego uzależniania pełnoletniego ucznia, od władzy rodziców bądź opiekunów prawnych.

<sup>29</sup> Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1285).

Nadmierna kontrola osiągnięć edukacyjnych i zachowań ucznia stoi także w sprzeczności ze współczesną wiedzą o rozwoju człowieka.

Można nie zgadzać się z tak skonstruowanymi regulacjami, szczególnie w sytuacji gdy uczeń pełnoletni jest nadal utrzymywany finansowo przez rodziców, jednak obowiązkiem każdego – w szczególności zaś władz publicznych – jest respektowanie prawa. Dlatego też jednostki oświatowe powinny bezwzględnie respektować oświadczenia woli uczniów pełnoletnich zastrzegające dostęp do ocen.

## Bibliografia

1. Główny Urząd Statystyczny, *Uczniowie według wieku w roku szkolnym 2022/2023 w podziale na typy szkół i województwa*, dane na dzień 13.02.2023, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/930,dane-statystyczne-uczniow-wedug-wieku/resource/45740> (dostęp 11.03.2023).
2. Lech-Chełmińska M., Przybyła V., *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Praktyczny komentarz z orzecnictwem*, Warszawa 2006.
3. Nazaruk P. [w:] *Kodeks cywilny. Komentarz*, Warszawa 2014, komentarz do art. 10.
4. Pilip Ł., *Dziecko to nie walizka*, „Newsweek Psychologia” nr 2/2019.
5. Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, druk nr 2957, <https://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=2957> (dostęp: 11.03.2023).
6. Sobczak J. [w:] *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, red. A. Wróbel, Warszawa 2013.
7. Woydyłło E., *My rodzice dorosłych dzieci*, Kraków 2007.

## Strony internetowe

1. Cromarty H., *Schools: Parental Decision Making and Access to Pupil Records*, <https://dera.ioe.ac.uk/26928/1/CBP-7657.pdf> (dostęp: 11.03.2023).

2. U.S. Department of Education, *Can Parents View a Child's Post-Secondary Education Record?*, <https://studentprivacy.ed.gov/faq/can-parents-view-child%E2%80%99s-post-secondary-education-record> (dostęp: 11.03.2023).

## Akty normatywne

1. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona na trzeciej sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ dnia 10 grudnia 1948 r.
2. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).
3. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1359).
4. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. z 2022 r. poz. 1360).
5. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
6. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1285).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562).
8. Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Dz.U. UE. C. z 2007 r. Nr 303).
9. Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 357).
10. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).
11. Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 2245).



## Mit o ocenie zachowania uczniów i uczennic

Inspiracją tego tekstu, zarówno w kwestii przyjętej formy eseju, jak i kategorii mitu, są prace pedagożki, Profesor Marii Dudzikowej, a szczególnie jej książka „Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne”<sup>2</sup>.

Zacznę od krótkiego prześledzenia tropów owych inspiracji. Maria Dudzikowa pisała eseje, bo uznawała je za najbardziej osobiste środki wyrazu, ze względu nie tylko na (pozorny) brak skrepowania ich treści formą, ale też (a może przede wszystkim), ze względu na specyfikę przesłania. Jak pisała Dudzikowa, przywołując Rorty’ego:

Wszystko, czym dysponujemy, to własne powody, które możemy komunikować z perspektywy własnych uczuleń, które jako takie mogą być jednak ówczesnymi impulsami moralnymi, wartościowymi niezależnie od braku siły dowodowej<sup>3</sup>.

Co prawda siły dowodowej w esejach Marii Dudzikowej nigdy nie brakowało, ale pełna przykładów literackich, anegdot i ciętych ripost dla rzeczywistości eseistyka pedagożki „pobudzała wyobraźnię poza dotychczasowe granice” (mówiąc znów słowami Rorty’ego) nie siłą dowodów, ale siłą słów opisujących edukacyjną rzeczywistość. Słów, które zmieniały się w przekaz.

---

<sup>1</sup> Pedagożka, pracuje na stanowisku profesora w Pracowni Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

<sup>3</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 14.

Sięgam po esej jako formę wyrazu, bo chcę komunikować niezgodę wobec zjawiska, które ma miejsce w polskich szkołach. Zakomunikuję własne powody z perspektywy własnych uczuć. Ich przedmiotem jest ocenianie zachowania na stopień i narosła wokół niego mitologia.

Niezwykłe możliwości wyprowadzania analiz roztaczają się przed autorem, który jak Dudzikowa, Ledzińska czy Kwieciński, postrzegają rzeczywistość edukacyjną z perspektywy przesycającej ją mitologii. Warto podkreślić, że:

mit nie jest zmyśleniem, bajką, fałszem, ponieważ dla społeczności, w której funkcjonuje wyraża stan wiedzy na dany temat, zatem można mówić raczej o adekwatności bądź jej braku względem tematu, który mit przedstawia<sup>4</sup>.

Mit w tym rozumieniu bywa więc zmyśleniem, które się powszechnie podziela, w które się święcie wierzy.

Dodajmy jeszcze kilka słów o tym, jakie funkcje pełnią mity – wyrażają w sposób symboliczny nieuświadomione pragnienia, uzasadniają istniejący porządek społeczny, przekazują w formie opowieści modele interpretowania świata<sup>5</sup> – i mamy gotową, zaprojektowaną przez Marię Dudzikową i wykorzystaną przez nią we wspomnianej wyżej książce o reformie edukacji, ramę analityczną.

Użyję jej, pytając o sens oceniania zachowania uczniów i uczennic na stopień. Często w prywatnych rozmowach o szkole zaskakuję znajomych ciekawostką, że ocena zachowania nie jest obecna w wielu systemach edukacyjnych na świecie. Informacja ta wywołuje serię pytań, rozpoczynającą się od: to po co jest ta ocena w polskiej szkole?

Odpowiadam żartem: Córka zapytała matkę, dlaczego uczyła ją, że przed upieczeniem sztuki mięsa należy odkroić po kawałku z każdej strony.

---

<sup>4</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 17.

<sup>5</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 18-19.

Matka nie potrafiła odpowiedzieć, czemu służy to odkrawanie, zapytały więc babcię. Ta odpowiedziała: „Nie wiem, dlaczego wy to robicie. Ja odkrawałam, bo miałam małą brytfannę”.

Przepraszam czytelników i czytelniczki za przytoczenie kulinarnego żartu, którego bohaterami są tylko kobiety, do tego serwujące rodzinie mięso. Ta nefeministyczna, nieekologiczna przypowieść wzmacnia jednak według mnie przesłanie o trwaniu przyzwyczajzeń, funkcjonowaniu pewnych spraw w sferze mitu, którego pochodzenia i sensu się nie docieka, choć działa się w jego myśl.

Ocena zachowania jest obecna w szkole – odpowiadam znajomym – bo jest obecna w szkole. Wielka obecna. Królowa ocen, jak sarkastycznie nazywał ją swego czasu Klemens Stróżyński<sup>6</sup>.

Po wichrzycielsku sama stawiam to samo pytanie, które intryguje moich znajomych, osobom zawodowo związanym ze szkołą. Po co ocenia się zachowanie uczniów i uczennic na stopień?

Słyszę różne odpowiedzi. Zwykle: „Bo tego oczekują rodzice” albo: „A jak inaczej utrzymać w szkole porządek?”. Nie są to wyniki rzetelnych badań naukowych, tylko wypisy z moich rozmów w różnych szkołach. Nie mogę więc powiedzieć, że tak jest. Na pewno natomiast tak bywa: ocena zachowania to straszak, narzędzie utrzymania porządku, wyrób wychowawczopodobny karmiący relację szkoła-dom. A jeśli dodamy do tego, jak jeden do jednego, na przykład treść szkolnych regulaminów oceniania zachowania czy zapisy dotyczące tego oceniania ze szkolnych statutów, wychodzi dwa, czyli nieodpowiednie. Bo w mojej *nomen omen* ocenie, stopień za zachowanie to absurd, działanie szkodliwe, niewłaściwe, przetrwałe w szkolnej mitologii. Komunikuję tę tezę z perspektywy własnych uczuleń, zawodowego i prywatnego zainteresowania tematem, ale wnioski z dotychczasowych badań też nie są optymistyczne. Nie jest

---

<sup>6</sup> K. Stróżyński, *Królowa jest naga!*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 1.

ich zresztą dużo: poza badaniami Bogusława Śliwerskiego i moimi sprzed kilku lat, niewiele się w tych obszarze dzieje<sup>7</sup>.

Zanim przejdziemy do szczegółowego przyglądania się tezie o mitologicznym sensie oceniania zachowania uczniów i uczennic na stopień, sprawdźmy, jakie przepisy prawa oświatowego to ocenianie regulują. W art. 44b ustawy o systemie oświaty<sup>8</sup>, w rozdziale zatytułowanym „Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych” czytamy:

1. Ocenianiu podlegają:
  - 1) osiągnięcia edukacyjne ucznia;
  - 2) zachowanie ucznia (...).
4. Ocenianie zachowania ucznia polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów danego oddziału stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły.
5. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:
  - 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
  - 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
  - 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
  - 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
  - 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Aporia oceny zachowania uczniów*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 8; B. Śliwerski, *Jaką miarą mierzycie...*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 2; B. Śliwerski, *Kiedy zniknie ze szkół ocena zachowania?*, „Nowe w Szkole” 2000/2001, nr 8., B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2006; B. Śliwerski, *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*, „Gazeta Szkolna”, wydanie z 16 maja 2006; S. Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009.

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.
6. Ocenianie wewnątrzszkolne obejmuje: (...)
  - 2) ustalanie kryteriów oceniania zachowania;
  - 3) ustalanie ocen bieżących i śródrocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów ust. 3, a także śródrocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania (...);
  - 5) ustalanie rocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów ust. 3, oraz rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania;
  - 6) ustalanie warunków i trybu otrzymania wyższych niż przewidywane rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych oraz rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania (...).
9. Wychowawca oddziału na początku każdego roku szkolnego informuje uczniów oraz ich rodziców o:
  - 1) warunkach i sposobie oraz kryteriach oceniania zachowania;
  - 2) warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania.
10. Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego określa statut szkoły.

Uszczegółowienie obszarów oceniania znajdujemy w rozporządzeniu w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373).

§ 11. 1. Śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania uwzględnia następujące podstawowe obszary:

1. wywiązywanie się z obowiązków ucznia;
2. postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;
3. dbałość o honor i tradycje szkoły;
4. dbałość o piękno mowy ojczystej;
5. dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób;
6. godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią;
7. okazywanie szacunku innym osobom.

Jeśli wczytać się w regulujące ocenianie zachowania przepisy, można wymyślić przynajmniej kilka sposobów, jak w takim razie oceniać zachowanie uczniów, żeby miało to jakiś sens, to znaczy w jakikolwiek sposób wspierało rozwój ucznia i uczennicy. Żeby nie być gołosłowną, podam takie przykłady w dalszej części tekstu. Zacznę jednak od dookreślenia treści mitu o ocenianiu zachowania. Jego korzenie tkwią bowiem według mnie właśnie w tym miejscu, w którym przepisy prawa spotykają się z praktyką szkolną. Mity o ocenianiu zachowania w szkole dotyczą w dużej mierze właśnie tego, jak, bazując na dobrych przepisach prawa, robi się kiepską praktykę.

Analizując regulaminy oceniania zachowania<sup>10</sup> dostępne na stronach szkół można zauważyć, że dominują dwa podejścia. Jedno to opis zachowania wzorowego, bardzo dobrego, dobrego, poprawnego, nieodpowiedniego oraz nagannego ucznia/uczennicy i informacja o tym, kto (zwykle wychowawca, inni nauczyciele, czasem także uczniowie z klasy) określa, do którego opisu zbliżone jest zachowanie danej osoby.

Drugi sposób to system punktowy. Za konkretne zachowania – zwykle ich lista to uszczegółowienie obszarów oceniania wymienionych w przywołanym wyżej rozporządzeniu – otrzymuje się punkty. Dodatnie i ujemne.

---

<sup>10</sup> W tym miejscu należy wskazać, że zgodnie z prawem warunki oceniania zachowania powinny znajdować się w statucie szkoły, a nie w osobnym regulaminie, jak to nieraz w praktyce bywa.

Oba sposoby są obarczone sporym ryzykiem przyjęcia rozwiązań absurdalnych.

Zacznę od analizy wybranych regulaminów z „sylwetką” wzorowego, bardzo dobrego (i tak dalej) ucznia. Ocenę wzorową w szkole, na której regulamin trafiłam poprzez wyszukiwarke internetową, otrzymuje uczeń, który „nigdy nie kłamie”, bardzo dobra, który „nie kłamie”, dobrą ten, który „stara się nie kłamać”. Wzorowy „bezinteresownie pomaga w rozwiązywaniu problemów”, bardzo dobry „uczy się umiejętnego rozwiązywania konfliktów”, dobry „pozostaje bierny, gdy widzi skonfliktowanych kolegów”. Podczas gdy wzorowy „wykazuje inicjatywę w organizowaniu imprez szkolnych i klasowych”, dobry już tylko „zmotywowany przez nauczyciela bierze udział w przygotowaniu imprez klasowych”. Wzorowy „chętnie bierze udział w akcjach charytatywnych i zbiórkach ekologicznych”, bardzo dobry „bierze udział w akcjach charytatywnych i zbiórkach ekologicznych”, a dobry „stara się brać udział w akcjach charytatywnych i zbiórkach ekologicznych”. Przyglądam się też charakterystyce osoby zasługującej w tej szkole na ocenę poprawną w tych samych obszarach: „niekiedy kłamie, by uniknąć odpowiedzialności (...); nie stanowi zagrożenia dla innych (...); rzadko wykonuje prace na rzecz klasy i szkoły; rzadko bierze udział w akcjach charytatywnych i zbiórkach ekologicznych”<sup>11</sup>.

Kto i jak ma oceniać, czy ktoś bierze w czymś udział chętnie, czy też może stara się brać udział? I kto powiedział, że staranie się jest gorsze niż chęci? Niepokojący jest też niedostrzegany zupełnie kontekst tych „rzadko”, „chętnie”, „niekiedy”. Wzięcie udziału w zbiórce ekologicznej – czymkolwiek ona jest – wymaga kapitału kulturowego, materialnego. Wsparcia rodziców. Powie ktoś – hola, hola. To samo dotyczy ocen dydaktycznych. Niektórzy są wspierani przez rodziców, inni nie. Mają środki na korepetycje, są dowożeni na dodatkowe zajęcia. Zgadzam się. Tyle, że ocena zachowania dotyczy wyjątkowo delikatnej materii. Bo oto ktoś dowiaduje się, że nie stanowi zagrożenia dla innych. To przecież

<sup>11</sup> Szerzej: S. Jaskulska, *Dobry z zachowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2.

cytat z powyżej przywołanego regulaminu. Albo że robi coś chętnie, stara się, pozostaje bierny.

Gorsze są jednak w mojej ocenie systemy punktowe. W wielu szkołach wysokość oceny zachowania wyznacza suma otrzymanych podczas roku punktów dodatnich i ujemnych. Oznacza to, że jeśli ktoś otrzyma -10 punktów, a następnego dnia +10, jest na zero. Nie jest to sprawiedliwość naprawcza, bo można pobicie kolegi odrobić trzema kilogramami makulatury przyniesionymi na zbiórkę. Te dodające się punkty nie uczą brania na siebie odpowiedzialności, tylko manipulowania.

Kradzież, przemoc, zaangażowanie mają swoje ceny. Podaję przykłady z takiego „cennika”, czyli z jednego ze szkolnych regulaminów:

„Oszustwo”: – 30

„Pomalowane paznokcie”: – 10

„Używanie telefonu komórkowego na terenie szkoły”: – 20

„Brak stroju apelowego w ważnych dniach szkoły”: – 10

„Ublżanie koledze”: – 10.

Brak stroju na apelu ma tę samą wagę, co ubliżanie koledze. Jedno oszustwo to trzy razy pomalowane paznokcie. Jedno użycie telefonu równa się dwa incydenty ubliżania. Żaden uczeń, żaden młody człowiek, który właśnie uczy się życia we wspólnocie, nie powinien nigdy przeprowadzić w swojej głowie takich rachunków. To niemoralna matematyka<sup>12</sup>.

Kacper Pobłocki, rozprawiając się w swojej znakomitej książce „Chamstwo” z mitem pańszczyźnianej „wsi spokojnej, wsi wesołej”, opisuje na przykład wykazy kar stosowanych przez panów wobec chłopów, które nazywa „arytmetyką pańszczyźnianego okrucieństwa”.

<sup>12</sup> Szerzej: T. Kwaśniewski, *Niemoralna matematyka*, wywiad z S. Jaskulską, „Wysokie Obcasy Extra”, wydanie z 15 czerwca 2020 r.



Za spuszczenie oka z pana i zejście z jego widoku radzono dawać pięć plag. Za nazbyt powolne załatwienie pańskiego interesu – osiem. Za podanie nieumytego noża – siedemnaście. Za nadmierną służalczość – dwadzieścia (...). Sto plag sugerowano dawać za kłamstwo<sup>13</sup>.

Podczas lektury od razu pomyślałam o ocenianiu zachowania w szkole. Arytmetyka podporządkowania w relacji uczeń-szkoła bardzo mi takie opisy przypomina. Na szczęście we współczesnej szkole nie wymierza się razów, ale kary przeliczane względem wagi przewinienia wskazują na brak zaufania, nieużywanie podstawowego narzędzia wychowawczego, jakim jest rozmowa<sup>14</sup>, modnych dziś – zasłużenie – mediacji<sup>15</sup>, sprawiedliwości naprawczej. Relacji, po prostu.

Drugi poważny problem to język regulaminów oceniania zachowania, który – mówiąc Gombrowiczem – upupia. Zresztą nawet mnie to szczególnie nie dziwi. Kiedy staje się przed zadaniem wystopniowania na przykład przemocy – od zachowań „wzorowych”, do „nagannych” w tym obszarze wychodzą dziwadła, jak „przygląda się zza węgła”, czy „bije z zapalem wartym lepszej sprawy”. Przerysowuję, ale w istniejących regulaminach oceniania zachowania znaleźć można zapisy na podobnym poziomie absurdu. Zbierałam kiedyś i opublikowałam takie kwiatki językowe z regulaminów. Oto kilka z nich<sup>16</sup>. Pozostawiam moje komentarze, są aktualne:

- „nieodpowiednie zachowanie może mieć uczeń, który «często spędza przerwy w miejscach do tego nieprzeznaczonych, np. w toaletach»” (przecież przerwa nie jest czasem na wizyty w toalecie);

---

<sup>13</sup> K. Pobłocki, *Chamstwo*, Wołowiec 2021, s. 34.

<sup>14</sup> E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2004.

<sup>15</sup> A. Duda, J. Łukasik, *Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole*, „Debata Edukacyjna” 2011, nr 4.

<sup>16</sup> Podaję za: S. Jaskulska, *Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu*, „Podstawy Edukacji” 2005, t. 8, s. 193-195.

- w jednej ze szkół można otrzymać pięć punktów ujemnych „za bezpodstawne przebywanie w klasie podczas przerw” (ciekawe, jakie trzeba mieć podstawy);
- w innej: jeden punkt za „przemieszczanie się po sali bez zgody nauczyciela” (widocznie pomysłowość uczniów na tyle przerasta tamtejszą radę pedagogiczną, że woli ona nie używać prostych słów, jak „chodzenie po sali”; fakt, przemieszczanie się jest kategorią znacznie pojemniejszą znaczeniowo);
- „zazwyczaj na lekcji wychowania fizycznego ćwiczy w tym samym ubraniu, w którym przyszedł do szkoły, co świadczy o braku dbałości o higienę” (może też świadczyć o tysiącu innych okoliczności, ale regulamin wie lepiej);
- „Używa niewybrednych epitetów”;
- „Nie jest zainteresowany samorozwojem” (...)
- wzorowy uczeń „w przypadku braku możliwości zaprezentowania swoich pasji na forum szkolnym (np. jazda konna, pływanie, wspinaczka wysokogórska) przedstawia je w postaci dokumentu np. filmu, fotografii” (...);
- „przeciwdziała procesowi degradacji mowy ojczystej, (...) unika scysji ze współuczniami” (pisownia oryginalna; oba punkty z regulaminu jednej szkoły);
- „słabo reaguje na sytuacje stwarzające zagrożenie” (powinien reagować mocno?);
- „jest akceptowany w klasie, ale czasem przyczynia się do pogorszenia relacji między kolegami i koleżankami”;
- „Zdarza mu się być nietolerancyjnym i niewyrozumiałym”;
- „uczestniczy w formach działalności grupowej, lecz bez zaangażowania”;
- 3–6 punktów ujemnych „za unikanie konkretnego przedmiotu (...);
- „Ubiór codzienny ucznia może podkreślać jego osobowość [...]. Noszone koszule, bluzy, podkoszulki, spódnice nie mogą zawierać nadruków związanych z subkulturami młodzieżowymi”;
- „Punkty dodatnie może uczeń uzyskać za zbieranie makulatury, puszek, baterii (2 pkt za kilogram, nie więcej niż 50 punktów łącznie)” (żeby ktoś przypadkiem nie wpadł na szatański pomysł i nie zebrał 30 kg);
- „psuje wizerunek szkoły (to ocena naganna w pigułce; wydzwięk wielu regulaminów jest właśnie taki: nie ma większego wykroczenia niż psucie wizerunku szkoły).

Przytoczone przez mnie przykłady nie mają na celu piętnowania konkretnych szkół – dlatego zresztą nie podaję linków do cytowanych regulaminów. Są one raczej typowe niż wyjątkowe. Mają pokazać obraz ogólny. Tak właśnie ocenia się zachowanie. Wracam do pytania, po co się to robi?

O trwałości mitu decydują jego elementy, takie jak choćby moc zbawcza. Jak pisze Dudzikowa, są to osoby, reguły, obrzędy czy ograniczenia, które się sobie narzuca, a które stoją na straży *status quo*. Ład zwycięża nad chaosem, mit podtrzymuje więc stary porządek<sup>17</sup>. Wypisz wymaluj ocenianie zachowania. Podtrzymywany jest przez nas wszystkich mit o uczniu i uczennicy, którzy potrzebują zewnętrznej, behawioralnej motywacji do tego, żeby zachowywać się kulturalnie i przestrzegać ustalonych zasad.

Mit oceny zachowania, która stoi na straży porządku, ukrywa prawdę o tym, co ta ocena robi szkolnej społeczności. Czasem, jak wynika z moich rozmów, nie robi nic, bo nikt – poza ósmoklasistami walczącymi o czerwony pasek – się tą oceną nie przejmuje. To dziwna sytuacja, pielęgnowanie pozoru. Ale chyba gorzej, jeśli stawia się ocenę zachowania na piedestale, podporządkowując wadliwemu narzędziu wychowawczą pracę szkoły. Rodzice z pewnej podstawówki żalili mi się, że nie znoszą punktowego systemu oceniania w szkole swoich dzieci. Punkty są ze wszystko. Za zrobienie zadania domowego, niezrobienie go, odwrócenie się do kolegi, a za sprawą dziennika elektronicznego o tych punktach rodzice są natychmiast informowani. „Mój syn nawet nie zdąży z powrotem usiąść właściwie w ławce, a ja już mam w systemie informację, że dostał 2 punkty karne za odwracanie się do kolegi podczas lekcji” – żaliła się jedna z mam.

W ocenianiu zachowania akcent położony jest na kontrolę. A z tą bywa tak, że gdy kontrolowanemu udaje się ukryć przed okiem cenzora, zawiesza zachowanie zgodne ze stawianymi mu wymogami. Lakier nakładany na paznokcie tuż po wyjściu ze szkoły i zmywany tuż przed

---

<sup>17</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 23-27.

wejściem do niej (słyszę często takie opowieści), to symbol toczącej się gry w ocenianie zachowania.

Przykład z punktami karnymi za pomalowane paznokcie wskazuje zresztą, jak bardzo skomplikowana jest sprawa. Bo czy pomalowane paznokcie są przejawem braku kultury? Zagrożają bezpieczeństwu? Czy w ogóle można zewnętrznym nakazem ingerować w to, jak człowiek wygląda? Kto ustala zasady? Jaki wpływ na nie mają uczennice i uczniowie? Buduje się przestrzeń napięcia, a nie porozumienia.

Jak więc poradzić sobie z mitem? Czy w ogóle można inaczej? Jestem współautorką dwóch takich pomysłów. Pierwszy został opisany w cyklu artykułów dla portalu Librus Szkoła<sup>18</sup>, drugi w publikacji „Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem”<sup>19</sup>. W obu tych pomysłach nacisk kładziony jest na rzeczywiste wdrażanie w życie celów oceniania z ustawy, takich jak informowanie ucznia/uczennicy, udzielanie pomocy, motywowanie do pracy nad sobą.

Jak piszemy w tekście „Autorski model oceniania zachowania w klasach 1-3 SP”:

Naszym zdaniem o wiele cenniejszym jest, jeśli uczeń sam się sobie przygląda i w bezpiecznych warunkach może stwierdzić, że coś już potrafi albo że coś sprawia mu trudność. Zależy nam na dawaniu możliwości ćwiczenia

<sup>18</sup> A. Dopierała, S. Jaskulska, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania w świetle prawa oświatowego*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenianie-zachowania-w-swietle-prawa-oswiatowego>, dostęp: 08.09.2022; A. Dopierała, S. Jaskulska, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania – szkolne praktyki*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenianie-zachowania-szkolne-praktyki>, dostęp: 08.09.2022; A. Dopierała, S. Jaskulska, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania służące rozwojowi uczniów i uczennic*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenianie-zachowania-sluzace-rozwojowi-uczniow-i-uczennic>, dostęp: 08.09.2022; A. Dopierała, S. Jaskulska, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Autorski model oceniania zachowania w klasach 1-3 SP*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/autorski-model-oceniania-zachowania-w-klasach-1-3-sp>, dostęp: 08.09.2022.

<sup>19</sup> S. Jaskulska, Ł. Korzeniowski, G. Olszowska, A. Szulc, *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, Gródek 2021.

umiejętności poznawania i akceptowania siebie, postrzegania swoich zachowań w kontekście innych ludzi. Te umiejętności nie są ocenianiem siebie czy innych – wolimy nazywać je samopoznawaniem. Zależy nam na tym, żeby dzieci zaczęły oddzielać własne zachowania od oceny moralnej siebie jako człowieka. Przecież jeśli komuś zdarza się na kogoś krzyknąć lub uderzyć, to wcale nie oznacza, że jest złą osobą. Znaczy to tylko tyle, że w tym momencie nie znalazł skutecznego sposobu poradzenia sobie z tą emocją<sup>20</sup>.

Nasz model oparty jest na samoocenie i pracy projekcyjnej w uczniach i uczennicami, opracowujemy obecnie model dla klas starszych.

We wzorcowym statucie zaś, demontując mit o ocenie zachowania, pracujemy na przykład z językiem. Wytarte hasła z rozporządzenia (wywiązywanie się z obowiązków ucznia; postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej itd.) przekładamy na kryteria takie jak na przykład: organizacja własnego procesu uczenia się, umiejętność udzielania i korzystania z pomocy/wsparcia, dbałość o komunikację z rówieśnikami i dorosłymi opartą na szacunku<sup>21</sup>. Sposób oceniania maksymalnie upraszczamy tak, żeby wpisywał się on w wymogi prawne, ale zostawiał sporo miejsca na innowacje dla poszczególnych zespołów klasowych i wychowawców.

Zapraszam czytelników i czytelniczki do zapoznania się z tymi opracowaniami, być może staną się inspiracją do refleksji nad różnymi sposobami oceniania zachowania.

(W szkole) potrzebujemy sprawiedliwości wynikającej z przekonania, że się szanujemy i mamy wspólne cele, a nie z braku zaufania i rywalizacji. Wierzę, że szkoła zbudowana na zaufaniu nie potrzebuje oceny zachowania. Gdy rodzice wiedzą, że nauczyciele dbają o rozwój ich dzieci i są do

---

<sup>20</sup> A. Dopierała, S. Jaskulska, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Autorski model oceniania...*

<sup>21</sup> S. Jaskulska, Ł. Korzeniowski, G. Olszowska, A. Szulc, *Statut nieumarły...*

tego zawodowo przygotowani, gdy uczeń nie chce szkodzić społeczności, z którą się identyfikuje i wierzy, że jako wartościowa osoba może się w niej rozwijać, kiedy nauczyciel jest doceniany i właściwie motywowany do pracy, potrzeba skrajnie sformalizowanej kontroli obniża się. Skoro jednak ocenianie zachowania wpisane jest przepisami prawa w szkolną rzeczywistość stawiamy na jakość tego procesu, budujemy wokół niego coś dobrego. Odejźmy od systemów punktowych<sup>22</sup>.

I tym komentarzem do „Statutu nieumarłego”, a zarazem zachętą do krytycznego przyjrzenia się mitom o ocenianiu zachowania funkcjonującym – w szkołach naszych dzieci, w szkołach, w których pracujemy, które badamy, które są miejscem rozwoju kolejnych pokoleń – zakończę.

## Bibliografia

1. Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2004.
2. Duda A., Łukasik J., *Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole*, „Debata Edukacyjna” 2011, nr 4.
3. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.
4. Jaskulska S., *Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu*, „Podstawy Edukacji” 2005, t. 8.
5. Jaskulska S., *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009.
6. Jaskulska S., *Dobry z zachowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2.
7. Jaskulska S., Korzeniowski Ł., Olszowska G., Szulc A., *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, Gródek 2021.
8. Kwaśniewski T., *Niemoralna matematyka*, wywiad z S. Jaskulską, „Wysokie Obcasy Extra”, wydanie z 15 czerwca 2020.
9. Pobłocki K., *Chamstwo*, Wołowiec 2021.
10. Stróżyński K., *Królowa jest naga!*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 1.
11. Śliwerski B., *Aporia oceny zachowania uczniów*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 8.

<sup>22</sup> S. Jaskulska, Ł. Korzeniowski, G. Olszowska, A. Szulc, *Statut nieumarły...*

12. Śliwerski B., *Jaką miarą mierzycie...*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2.
13. Śliwerski B., *Kiedy zniknie ze szkół ocena zachowania?*, „Nowe w Szkole” 2000/2001, nr 8.
14. Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2006.
15. Śliwerski B., *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*, „Gazeta Szkolna”, wydanie z 16 maja 2006.

## Strony internetowe

1. Dopierała A., Jaskulska S., Racinowska R., Staszczuk A., *Ocenianie zachowania w świetle prawa oświatowego*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenie-zachowania-w-swietle-prawa-oswiatowego>, dostęp: 08.09.2022.
2. Dopierała A., Jaskulska S., Racinowska R., Staszczuk A., *Ocenianie zachowania – szkolne praktyki*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenie-zachowania-szkolne-praktyki>, dostęp: 08.09.2022.
3. Dopierała A., Jaskulska S., Racinowska R., Staszczuk A., *Ocenianie zachowania służące rozwojowi uczniów i uczennic*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/ocenie-zachowania-sluzace-rozwojowi-uczniow-i-uczennic>, dostęp: 08.09.2022.
4. Dopierała A., Jaskulska S., Racinowska R., Staszczuk A., *Autorski model oceniania zachowania w klasach 1-3 SP*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/autorski-model-ocenia-zachowania-w-klasach-1-3-sp>, dostęp: 08.09.2022.

## Akty normatywne

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373).





## Nieodrobione lekcje – ocenie wewnątrzszkolne. Wołanie o zmianę

Dla wielu z nas – nauczycieli, uczniów czy rodziców – szkolne ocenianie to po prostu wystawianie stopni, czyli wpisywanie cyfr, czasem przyporządkowanie pewnego zestawu cyfr do tego, co uczeń być może zrobił albo nie zrobił. W dodatku jest to źródło niepotrzebnych konfliktów i nieustającego stresu wszystkich osób wymienionych wyżej. Ten artykuł jest właściwie wołaniem o pomoc, a na razie to tylko wołanie na puszczy. Od ponad 10 lat stale mówię na głos o tym samym. I co? Ano nic. Wołałam nie do tych, co potrzeba.

Niestety kuleje obserwacja widocznego uczenia się – czyli taki sposób obserwacji ucznia, który pokazuje niezbitcie, że uczeń się uczy, a przy okazji można obserwować, jak się uczy i nie chodzi zupełnie o sformułowania „pilnie”, „systematycznie” itp. To taka obserwacja, gdzie widać metody oraz znaki uczenia się, a także zdobywa się dowody, a więc pewność – można opisywać to uczenie z poziomu metakognitywnego. Nie chodzi zupełnie o sytuację, gdzie widzimy ucznia nad książką i komentarz: „a uczy się”. Może siedzieć i wcale się nie uczyć.

Polska dydaktyczna tradycja oceniania nakazuje, by oceny zawierały się w skali. Od ponad 30 lat obowiązuje skala 1-6, gdzie cyfra ma rosnać wraz z umiejętnościami ucznia. O ocenie prawie zawsze decyduje nauczyciel, a szkoda – można by spokojnie popularyzować samoocenę z przedmiotu, co robią już niektórzy nauczyciele, wiedząc, jak bardzo to skutecznie motywuje.

---

<sup>1</sup> Specjalistka z zakresu oceniania, była wieloletnia dyrektorka.

Ocenianie, zgodnie z prawem, jest obowiązkowe, nie można nie oceniać – od razu uspokajam tych, którzy chcą porzucić ocenianie albo sądzą, że nie oceniają, mówiąc: „dobrze” albo „jeszcze nie” lub rysują plusa czy buźkę bądź wpisują, że wypełniono 45% jakiejś normy. Oceniamy powszechnie, nawet kiwając głową, gdy uczeń odpowiada. Sama nie wierzę w nieocenianie, ale można to robić kulturalnie i skutecznie, wspierając ucznia w uczeniu się, co także przybiera formę doceniania.

Ale jak to się dzieje? Jak odbywa się ocenianie i to przyporządkowywanie stopni, czyli cyfr powszechnie zwanych ocenami? Oto pewien zestaw trudnych obszarów do pokonania, przemyślenia, upowszechnienia i wyrównania, przede wszystkim do wsparcia szkół i nauczycieli oraz dyrektorów. Zyskają tylko uczniowie. Naprawdę.

**1.** Powszechnie nieznane są zbyt dobrze przepisy prawa dotyczące oceniania, a winny one być opanowane biegle, jako podstawowe narzędzie wspierające dydaktykę. Skoro nie są zbyt znane, to są nierozumiane i bywa, że dziwacznie stosowane czy opacznie niestosowane. Obowiązują one ponad 20 lat. Mamy w tym obszarze cudowną wyspę stałości, niezwykłą wręcz jak na oświatę. I sądzę, że się za szybko to nie zmieni, bo za tym systemem oceniania stoi nauka, określona koncepcja dydaktyczna, w tym konstruktywizm, dzielnie wspierany zdobyczami neurodydaktyki itp. Ustawowa definicja oceniania jest powszechnie obowiązująca, czy się to komuś podoba, czy nie.

**2.** Owe braki w zakresie znajomości prawnych podstaw oceniania w szkole wynoszą nauczyciele już ze studiów nauczycielskich. Powinni oni w ich trakcie zaliczyć blok kilkudziesięciogodzinny poświęcony nowoczesnemu ocenianiu wraz z bogatą narzędziownią. Tak, oczekuję osobnego kursu 30-godzinnego, czyli jedynie pół semestru akademickiego. Ale kto ma to robić? Gdzie są specjaliści od oceniania w katedrach i zakładach dydaktyki? Po 20 latach można było się takowych dorobić, choćby na godziny, zatrudniając pracowników np. okręgowych komisji egzaminacyjnych.

**3.** Czy gdziekolwiek w Polsce uczy się systemowego oceniania na studiach nauczycielskich? I nie chodzi o studia podyplomowe czy o pojedyncze przygody z kartkówkami lub też z testami z przedmiotu. Tak sobie tylko pytam, cichutko pod nosem.

**4.** Uruchamiają więc nauczyciele, skoro nie znają ani prawa, ani nowych metod i narzędzi, dotychczasowe doświadczenie i rekonstruuja, czasem modyfikując, to ocenianie, którego doświadczyli w czasie swojej nauki. To oczywiście, że rozwiązują problem, ale niestety nie tak, jak trzeba. Sama zorientowałam się, że coś jest nie tak ze mną po 20 latach.

**5.** Nauczyciele oczywiście doksztalcają się – studiuja samodzielnie, zamiast sprawdzać od razu w praktyce wiedzę i umiejętności z zakresu oceniania, które nabyli na studiach nauczycielskich. Podstawowe, wręcz elementarne umiejętności wraz z odpowiednią wiedzą nabywaja, dopiero gdy zorientują się, że coś nie gra z ocenianiem.

**6.** Trochę fermentu przynoszą szkolenia okręgowych komisji egzaminacyjnych, gdzie szkoleniowcy posługują się choćby „dziwną” terminologią, wymuszając poszukiwania rozwiązań, ale wiszą w próżni wobec oceniania wewnątrzszkolnego.

**7.** Dyrektor szkoły jako reprezentant pracodawcy, czyli szkoły, nie powinien, według mnie, pracownika uczyć tego, co powinien pracownik znać, szukając zatrudnienia. Ocenianie to elementarna kompetencja nauczycielska. To tak, jakby kierowcę taksówki uczyć jazdy czy malarza trzymania pędzla. Dyrektorzy jednak często nie wiedzą, że mają pracownika nieprzygotowanego – wychodzi to najczęściej w sytuacji konfliktu z rodzicem czy uczniem. Dyrektorzy nie muszą też być specjalistami od oceniania – piszę te słowa jako wieloletni (były już na szczęście) dyrektor.

**8.** Nauczyciele, kończąc studia nauczycielskie, nawet nie wiedzą, że są nieprzygotowani do pracy w szkole. Jakie to przykre dla mnie stwierdzenie, bo rzucam kamyczki do własnego ogródka, trafiam w siebie i wołam: „Król jest nagi”. W szkołach brak zrozumienia koncepcji dydaktycznej

wpisanej w przepisy, w tym elementów pomiaru dydaktycznego do tworzenia podstawowych narzędzi oceniania. Nie wierzycie? Zapytajmy przeciętnego nauczyciela, jak konstruuje wymaganie edukacyjne, system wymagań? Jakimi kieruje się zasadami? Jak unika błędów?

Nauczyciele najczęściej biorą gotowce z wydawnictw, trochę w nich zmieniają, ale nawet tego materiału nie znają – nie projektują sytuacji dydaktycznych, kierując się wymaganiami, nie projektują form sprawdzania wiedzy i umiejętności w oparciu wymagania edukacyjne.

**9.** W szkołach kultura prawna nie jest za wysoka. Nieznana jest i, co oczywiste, niestosowana zasada legalizmu – przez wszystkich zainteresowanych, włącznie z tymi, którzy sprawują nadzór pedagogiczny, gdziekolwiek by nie byli umiejscowieni. Nie zna się zasad techniki prawodawczej, bywa, że zalecenia pokontrolne to wpisywanie do statutu aktów wyższego rzędu, czego absolutnie nie wolno robić. Nieznany pozostaje ustawowy język oceniania – należy spopularyzować poprawny nietrudny aparat pojęciowy.

**10.** Nie potrafimy też czytać statutu, a w szczególności, jeśli w ogóle taka część statutu pojawia się – szczegółowych warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego. Do tej obowiązkowej części wkłada się nie tylko warunki, ale wiele niepotrzebnych, a nawet niedopuszczalnych praktyk.

**11.** Pojawiają się generatory testów – narzędzi rzekomo sprawdzających wiedzę (szkoda, że nie umiejętności) – widziałam tylko kilka, ale po pytaniach z owego testu o znajomość „Dziadów cz. III” typu: podaj nazwiska stojących z lewej strony, a potem z prawej strony salonu warszawskiego (scena VII) – zgasiłam komputer na sztywno z myślą: „Znajdą się tacy, którzy ochoczo będą korzystać, myśląc, że są nowocześni”. A oni są nadal na poziomie wiedzy elementarnej, wcale nie niezbędnej, rozdrobnionej, gdzieś jakoś w XIX w.

**12.** Uruchamiamy jako nauczyciele procedury zastępcze w trakcie pozornie znanej czynności oceniania. Czasem równoległe dominuje intuicja,

ma się dobrze rekonstrukcja własnych szkolnych doświadczeń, panuje swoista mitologia („wierzę, że tak jest” – ale skąd i na jakiej podstawie? „bo tak wszyscy robią”) oraz nawet folklor, który opanowuje całą szkołę, włącznie z dokumentami szkolnymi, w tym oczywiście ze statutem. Za dokumentację nauczania odpowiada dyrektor i te dziwne rozwiązania pojawiają się w ustawieniach e-dziennika. I jest jakoby nowocześnie.

**13.** Zamieszanie wspiera czasem statut szkolny – swoista soczewka tego, co się dzieje w danej szkole. Ale nie wystarczy poprawić punktowo statut w jednej szkole – trzeba zrobić przegląd we wszystkich, systemowo. Nie wystarczy zrobić kontroli w jednej czy nawet w stu placówkach szkolnych. Mają one niewielką skuteczność. Najpierw trzeba szkolić i przeszkolić. Należy wszystkich nauczyć oceniania, łącznie z pracownikami organów nadzoru pedagogicznego, bo niektóre zalecenia nie mają jakichkolwiek podstaw. Konieczne jest przekonanie do niektórych rozwiązań rodziców, spopularyzowanie oceniania słownego i opisowego. Trzeba uruchomić skuteczne metody oceniania np. nie średnie ocen, a ocenianie pokazujące proces uczenia się, wspierające czy kształtujące.

Brak jest systemowej pomocy i wsparcia – szkoleń całościowych i systemowych. Nie chodzi o pojedyncze szkolenia dla kilkudziesięciu rad pedagogicznych, ale całościowe wszystkich nauczycieli w całej Polsce, by szkoła A posługiwała się takim samym językiem jak szkoła B, C i D i by nadzór pedagogiczny poszczególnych kuratoriów posługiwał się tym samym choćby językiem i znał te same praktyki naruszające przepisy. Czemu nie uruchomiono środków unijnych na ten cel?

**14.** Ocenianie wewnątrzszkolne musi być niesprzeczne z zewnątrzszkolnym. Te systemy winny się nawzajem wspierać, może nawet dopełniać, a teraz często są rozdzielne.

**15.** Warto przemyśleć od nowa zasadę wydawania wszystkich prac uczniowskich uczniom – a jeśli będą reklamacje, to tylko wraz z pracą już wydaną. Nie ma pracy – nie ma reklamacji. Niech nauczyciel nie bawi się więcej w antykwariusza i zbieracza uczniowskich papierów, maniakalnie

przyklejonego do stosów papierzysek – bo nuż się ktoś odwoła, bo nuż będzie kontrola, bo nuż... A czemu nie szuka się dowodów na to, co uczeń powiedział? Dlaczego nie gromadzi się nagrań? (to ponury żart). Skoro kwitnie zbieractwo prac pisemnych, to i nagrania winniśmy gromadzić.

**16.** Nie ma wreszcie konsultantów, którzy by wsparli szkoły i zawsze byli pod telefonem, aby doradzić nauczycielowi czy dyrektorowi. Brak doradztwa, wsparcia i wspomagania. Niewielkie jest prawdziwe wsparcie dla dyrektorów, jeśli chodzi o sprawę oceniania w statucie – jakaś dziwna wiara, że kontrola załatwi dotkliwe braki. Sama kontrola załatwia niewiele, zasadniczo jest doraźna i interwencyjna, nie wpływa na zmianę myślenia, podejścia i praktyki.

**17.** Potrzebna jest jednak także i pewna drobna zmiana prawna – dotyczy sprawy, która mnie osobiście denerwuje i podejrzewam stanowi źródło stresu dla nauczycieli i może budzić opór rodziców: powiadamianie o wymaganiach ucznia i rodzica. Jak to zrobić skutecznie i prawdziwie?

Jeśli umieszczę w e-dzienniku wymagania – rodzic powie, że nie ma dostępu, bo posiadanie takowego nie jest obowiązkowe i mam niepowiadomionego rodzica (wersja na stronie internetowej szkoły mnie nie za bardzo przekonuje – są kuratoria, które podważają takie powiadamianie). Dla wielu kontrolerów z kuratoriów umieszczenie w bibliotece szkolnej wymagań też nie jest skuteczne. Rozesłanie mailem? Rodzic powie, że nie dostał. Nie ma też w spamie – dlaczego nauczyciele mają być śledczymi?

Jeśli wydrukuję książeczki/broszurki wymagań dla każdego ucznia (a mam ich np. 200) i dla rodzica (często 2 oddzielnie, bo są w konflikcie), żeby udowodnić, że się zapoznał z wymaganiami, to czy to nie jest aby przesadzone: dwie ryzy papieru, drukowanie, rozdzielanie, sprawdzanie, czy i który podpisał rodzic? To zajmuje bardzo dużo czasu i jest straszną biurokracją.

Przeczytanie na pierwszym zebraniu 12 książeczek wymagań jest niemożliwe. Nie chodzi tylko o możliwości pojedynczego rodzica, który

ma wysłuchać lub przeczytać naraz 12 sztuk, ale też o nauczyciela, który krąży po wszystkich swoich klasach.

Jako rodzic nie podpisałabym dokumentu przyniesionego przez dziecko pt. Wymagania edukacyjne do przedmiotu XYZ, gdyż znajdują się tam terminy, których mogę nie rozumieć – nie można podpisywać czegoś, co jest niejasne. Nie jestem specjalistą z chemii, biologii czy języka francuskiego. Dziecko też nie, więc przeczytanie wymagań we wrześnie uczniowi czy rodzicowi jest rodzajem niepotrzebnego szaleństwa, ale stały dostęp do wymagań jest nie tylko uczciwy, ale właściwy i wspierający.

Sprawa powiadamiania o wymaganiach dla mnie ma charakter patowy i wymaga nowych przemyśleń i normalnych ustaleń, gdzie i rodzic, i uczeń, i nauczyciel są postawieni w sytuacji możliwej do wykonania.

Skłaniam się bardzo do umieszczania wymagań w dowolnej liczbie w e-dzienniku. Widać tam przecież logowania, kto czyta, kto nie. Może przestaną wreszcie kontrolerzy straszyć, że wymagania umieszczone w e-dziennikach nie świadczą o powiadomieniu rodzica czy ucznia – według mnie świadczą, widać precyzyjne daty logowania, można sięgać po nie wielokrotnie.

Ogłaszam „konkurs” na skuteczne, proste oraz bezpieczne dla nauczyciela powiadamianie rodziców i uczniów o wymaganiach tak, by zawsze mieli dostęp do nich. Proszę o wspólne działanie na rzecz wydawania wytworów pracy uczniowskiej, w tym klasówek, do domu (ale w sytuacji konfliktowej, czyli tzw. reklamacji, to rodzic ma mieć krytyczną pracę ze sobą). Nauczyciele nie wydają prac, by w sytuacjach krytycznych mieć podpórkę i dowód. Dobrze, że przy odpowiedziach ustnych nie oczekuje się nagrań od nauczyciela. Oczekuję pilnie konsultantów ds. oceniania i systematycznych głębokich szkoleń, a także wsparcia dla rodziców, których trzeba przekonać do nowoczesnego oceniania. Wreszcie po dwudziestu kilku latach porzucić trzeba wytworzone dziwaczne praktyki na rzecz zwyczajnego prostego rozpoznawania stopnia realizacji wymagania edukacyjnego, poprawnie skonstruowanego, co ustawodawca nazywał ocenianiem w art. 44b ustawy o systemie oświaty.





## Rola oceny w szkole. Rys historyczny

1. W Polsce stosunkowo niedawno uczenie się w szkole stało się zjawiskiem powszechnym. Przez setki lat tylko nieliczni uczęszczali do szkoły, ludność utrzymywała się głównie z pracy na roli, a edukacja polegała na przekazywaniu z pokolenia na pokolenie wiedzy, która ułatwiała im życie. Mało którą rodzinę było stać na szkołę dla swoich dzieci, za którą należało zapłacić, a dodatkowo ponieść koszty zatrudnienia siły roboczej zastępującej w gospodarstwie ręce dziecka chodzącego do szkoły. Liczyła się każda para rąk – praca była ciężka, nie było maszyn i urządzeń, które by ją ułatwiały. Sytuacja w Europie i na świecie nie była lepsza. Dopiero pomysł upowszechnienia edukacji (1810 r.) dał podwaliny szkoły, do której mogły uczęszczać wszystkie dzieci.

Nie jest wiedzą powszechną, że ogólnodostępność szkoły, którą zawdzięczamy pruskiemu królowi Fryderykowi Wilhelmowi III, zrodziła się z potrzeby odzyskania wolności przez Prusy, które utraciły ją w roku 1806 w wyniku przegranych bitew z wojskami Napoleona<sup>2</sup>. Możliwość odzyskania niepodległości pruski król upatrywał w posłusznym i karnym wojsku, a utrwalenie tego stanu rzeczy – w posłusznym i oddanym władzy obywatelom. Aby to osiągnąć, najpierw zreformował pruskie wojsko, a następnie postawił na edukację. Przejęcie przez państwo kosztów kształcenia obywateli dało możliwość bezpłatnego korzystania z dostępu do wiedzy, ale przede wszystkim dawało możliwość zrealizowania przez władzę zamierzonych planów.

---

<sup>1</sup> Nauczycielka matematyki w I Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli.

<sup>2</sup> *Źródła i skutki pruskiego systemu edukacji w Polsce*, [https://edukacjademokratyczna.pl/potrzeba\\_zmian/skad-sie-wziela-szkola-pruska-w-polsce](https://edukacjademokratyczna.pl/potrzeba_zmian/skad-sie-wziela-szkola-pruska-w-polsce) (dostęp: 19.07.2022).

Pomysł okazał się trafiony. Prusy odzyskały wolność, a powszechność kształcenia stała się powodem przyspieszenia rewolucji społecznej i przemysłowej. Dlatego trudno się dziwić, że inne państwa chętnie korzystały z pomysłu powszechnego dostępu do edukacji, przyjmując wzorce wypracowane przez Prusy. Również Polska już po ponad stu latach istnienia wzorcowego modelu edukacji, po odzyskaniu niepodległości, w lutym 1919 roku wprowadziła go w życie.

Z artykułu Magdaleny Boćko-Mysiorowskiej dowiadujemy się, jakie zasady w niej obowiązywały; co może zaskakiwać czytelnika to zasady, które niezmiennie w polskiej szkole funkcjonują nadal:

- a) odgórnie narzucone treści/programy nauczania,
- b) zestaw obowiązkowych lektur,
- c) lekcje podzielone na 45-minutowe jednostki,
- d) krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem,
- e) oceny-stopnie za wiedzę,
- f) nauczanie monologowe (frontalne),
- g) książki do nauki,
- h) egzaminy<sup>3</sup>.

Szkoła, w której realizowano wyżej wymienione założenia, znacząco zmieniła podejście do kształcenia. W szkołach niepowszechnych nieliczne klasy dawały uczniom możliwość uczenia się pod okiem nauczyciela, który poznawał ich możliwości, zdolności, zainteresowania. Dawało to nauczycielowi możliwość rozeznania w postępach jego podopiecznych. Nauczyciel decydował, czy uczeń umie już dany zakres wiedzy, czy potrzebuje pomocy, czy może iść dalej. Nie było też egzaminów ani stopni, które mierzyły poziom zdobytej wiedzy lub warunkowały podjęcie nauki na wyższym etapie edukacji. W szkole powszechnej tak być nie mogło.

---

<sup>3</sup> M. Boćko-Mysiorska, *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?*, <https://dzieciszawne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola> (dostęp: 19.07.2022).

Organizujący warunki powszechnego nauczania poszukiwali rozwiązań, które wychodziłyby naprzeciw potrzebom szkoły dostępnej dla każdego ucznia w licznych klasach. Wzorców takiego kształcenia wtedy nie było, ale były sprawdzone metody w innych dziedzinach życia społecznego, z których skorzystano. Dlatego przykładowo w szkole chętnie wykorzystano metody wypracowane w pruskim wojsku, które do dziś nazywane są pruskim drylem.

Przeprowadzony w 1859 r., czyli 163 lata temu, w szkołach w Wielkiej Brytanii egzamin<sup>4</sup>, dał początek ocenianiu postępów w szkole dla wszystkich w tym samym czasie i z tego samego zakresu wiedzy (polegało to oczywiście na pamięciowym odtworzeniu tego, czego uczeń się wyuczył). Natomiast sama ocena-stopień pojawiła się jeszcze wcześniej, bo już w XVIII wieku, w początkowym okresie rewolucji przemysłowej. Była ona wykorzystywana do oceny wydajności pracowników i jakości produktów rodzącego się przemysłu. Niewątpliwie stała się narzędziem do tworzenia mechanizmów wspierających rozwój przemysłu i gospodarki, ale też do wypracowywania norm, które ten rozwój wspierały. Warto też wskazać na pomysł Williama Farisha, brytyjskiego naukowca, profesora chemii na Uniwersytecie w Cambridge, który w 1792 roku przygotował pierwszy egzamin pisemny z kluczem rozwiązań. Powód, dla którego to zrobił, był prozaiczny: w szkołach w Wielkiej Brytanii płacono wtedy od liczby nauczanych uczniów. Ocenianie na podstawie testów dawało możliwość większych zarobków i jeszcze szybszego sprawdzania wyuczonej wiedzy, szczególnie w odniesieniu do zadań zamkniętych.

**2.** Problemem współczesnej szkoły jest to, że mimo bardzo odległego czasu od opisanych wyżej wydarzeń, oceny cyfrowe i egzaminy stały się powszechne i są z nami do dziś. Natomiast czas pandemii przyczynił się do tego, że „ocenoza” i „testoza” stały się głównym celem edukacji w Polsce – i to tak „na wszelki wypadek”, gdyby powrócił lockdown i uczniowie mogliby nieuczciwie odpowiadać z wyuczonej wiedzy, pisać niesamodzielnie sprawdziany i prace klasowe.

---

<sup>4</sup> *Źródła i skutki...*

Przytoczone wyżej nowinki edukacyjne stały się powodem do wprowadzenia dalszych „ulepszeń” szkodzących naturalnemu procesowi uczenia się człowieka. Wyniki-stopnie mają tę możliwość, że łatwo można jest porównywać, co zaś pozwala tworzyć rankingi i tym samym warunkować na ich podstawie przyjęcie na wyższy etap edukacji. Trzeba jednak pamiętać, że porównaniom podlegają średnie ocen ze wszystkich przedmiotów. Trudno oczekiwać, by sukces mierzony wynikiem średnim ze wszystkiego był wspierający i motywujący dla człowieka. Dlatego efektem, który w ostatnich latach w polskiej szkole urósł do absurdu, jest stosowanie przez uczniów, ale też dorosłych (rodziców i nauczycieli) strategii pozwalającej osiągnąć obecnie nadrzędny cel edukacji, by w efekcie uczenia uzyskać jak najwyższy, najlepiej wyższy od innych, cyfrowy wynik.

Powszechność edukacji wymyślonej w XIX wieku miała wiele zalet. Prusy odzyskały niepodległość, prawie zlikwidowano analfabetyzm, a warunki nauczania ludzi, którzy żyli zgodnie z naturą oraz których głównym źródłem utrzymania była praca na roli, pozwoliły przygotować ich do funkcjonowania w rozwijającym się społeczeństwie. Rozwój przemysłowy dawał możliwość porzucenia życia na wsi i podjęcia pracy w mieście. Należało przygotować ludzi do takiej rzeczywistości. Obsługa mechanicznych maszyn czy praca w urzędach wymagały nowych umiejętności i kompetencji, których wcześniej nie znano. Pracownik musiał poznać warunki, w których liczyła się uważność, by mógł bezpiecznie wykonywać swoją pracę. Liczyły się też kompetencje społeczne, które ułatwiały wykonywanie pracy w biurach i urzędach.

Magdalena Boćko-Mysińska<sup>5</sup> oraz Aleksander Piński<sup>6</sup> opisują, jak bardzo przymus chodzenia do szkoły ponad dwieście lat temu w najbardziej despotycznie rządzonym państwie dziewiętnastowiecznej Europy jest szkodliwy współcześnie zarówno jednostkowo, jak i społecznie. Eduka-

<sup>5</sup> M. Boćko-Mysińska, *Skąd się wzięła...*

<sup>6</sup> A. Piński, *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce*, „Obserwator finansowy”, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/pruski-model-edukacji-fatalnie-odbija-sie-na-gospodarce/> (dostęp: 19.07.2022).

cja oparta na z góry określonych zasadach, hierarchii, posłuszeństwie i podporządkowaniu się formalnemu autorytetowi, poleceniom przełożonych jest edukacją ludzi, którzy nie są przygotowani do pracy i życia we współczesnym świecie<sup>7</sup>. Absolwenci takiej szkoły nie są ani kreatywni, ani decyzyjni, bardzo często spełniają cudze, a nie swoje marzenia.

System edukacji tak funkcjonujący jest systemem opresyjnym, a najbardziej szkodzącym społecznie jest w nim system oceniania, którego zwolennicy ocenę-stopień traktują jako miernik wiedzy, komunikat o poziomie wiedzy, a co gorsze – motywator do nauki.

Innym czynnikiem szkodliwym społecznie związanym z ocenianiem cyfrowym jest powielany od czasów powstania powszechnej szkoły mit, że edukacji służy praca indywidualna i sukces jednostki. W myśl zasady „dziel i rządź” chodziło o to, że ludzie, którzy nie potrafią ze sobą współpracować, nigdy nie będą w stanie się zbuntować przeciwko władzy. Pamiętajmy, że celem upowszechnienia kształcenia było posłuszeństwo obywateli.

Ocenianie cyfrowe jest szkodliwe, gdyż jest zaprzeczeniem warunków sprzyjających uczeniu się człowieka. Szczególnie szkodzą porównania, rankingi i ocenianie pamięciowo wyuczonej wiedzy w czasach powszechnej dostępności do niej. Zadziwiające jest to, że polski ustawodawca już wiele lat wcześniej zawarł w obowiązującym prawie oświatowym zmianę metod oceniania z cyfrowej-cząstkowej na bieżącą. Na ocenę, która uwzględnia zdolności i zainteresowania ucznia, jego stan psychofizyczny, jego potrzeby i możliwości. Takie ocenianie, czyli monitorowanie postępów uczenia się w procesie, jest stwarzaniem uczniowi warunków do rozwoju bez porównań, nagród i kar. Daje poczucie sensu i sprawczości, daje motywację do podejmowania prób i niezrażania się niepowodzeniami. Jeszcze bardziej zadziwiające jest to, że mimo obowiązującego

---

<sup>7</sup> O szkodliwości podporządkowania formalnemu autorytetowi warto posłuchać: D. Doliński, *Potęga sytuacji. Psychologia bezrefleksyjnego posłuszeństwa*, <https://www.youtube.com/watch?v=MeRYNeaavXs> (dostęp: 19.07.2022).

prawa w zakresie oceniania większość polskich szkół powieliła metody oceniania niewspierającego pochodzące sprzed ponad 200 lat.

**3.** Bezsens oceniania cyfrowego uzasadniają badania naukowe. Tom Corley, przeprowadził ankietę wśród 233 milionerów, pytając ich, na jakie oceny się uczyli<sup>8</sup>. Okazało się, że 21% ankietowanych uzyskiwało oceny bardzo dobre, 41% uzyskiwało oceny dobre, a 29% uzyskiwało oceny dostateczne. Z badania wynika, że nie ma dowodów wpływu ocen na sukces finansowy. Wyniki uzasadniają zachętę, z którą się spotkałam, by uczniowie „piątkowi” dbali o dobre relacje z uczniami „dobrymi „i „dostatecznymi”, bo jest duże prawdopodobieństwo, że mogą u nich pracować. Dorota Turska, psycholożka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, udowodniła brak związku ocen-stopni z poziomem inteligencji człowieka<sup>9</sup>. Badania przeprowadzono na trzystu prymusach (grupa A) i trzystu uczniach słabo ocenianych (grupa B) z lubelskich szkół podstawowych. Wyniki pokazały, że 20% uczniów z grupy A i 14% uczniów z grupy B – to osoby wybitne, natomiast 20% z uczniów grupy A ma inteligencję poniżej przeciętnej.

Edukacja opresyjna, w której w bardzo dużym stopniu rolę opresyjną i konfliktogenną pełni cyfrowe ocenianie, nie daje możliwości kształcenia ludzi kreatywnych, odpowiedzialnych i empatycznych, którzy mają poczucie własnej wartości. Jest edukacją szkodzącą, której koszty społeczne są zbyt duże. Uczniowie w efekcie takiego kształcenia są zagrożeni uczuciem niepokoju i niezdrowym stresem. Bardzo prawdopodobne jest zjawisko uzależnienia poczucia własnej wartości człowieka od ocen-stopni. Negatywne koszty takiego kształcenia są bardzo często trwałe i pozostawiają ślad w psychice człowieka na długie lata, a bywa, że na całe życie. Często stanowią powód zwiększonej liczby zachorowań, w tym

<sup>8</sup> Zob. T. Corley, *Rich Habits: The Daily Success Habits of Wealthy Individuals: Find Out How the Rich Get So Rich (the Secrets to Financial Success Revealed)*, Minneapolis 2010.

<sup>9</sup> Zob. D. Turska, *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 11; D. Turska, *Niezdolny prymus? W poszukiwaniu wyjaśnienia pozornego absurdu*, „Psychologia w szkole” 2008, nr 2.

na depresję. Bywają powodem podejmowania działań destrukcyjnych, w tym coraz częściej prób samobójczych<sup>10</sup>.

**4. Ocenianie postępów ucznia w procesie jego uczenia się spełnia wymogi, jakie stawia obowiązujące prawo i uwzględnia ponadto:**

- a) zdolności ucznia i jego zainteresowania,
- b) jego stan emocjonalny i stopień rozwoju,
- c) możliwość indywidualizacji dostosowania warunków nauki i oczekiwań,
- d) prawo do błędu i uczenia się na nim,
- e) kształcenie przedmiotowe i kompetencji społecznych,
- f) wypracowanie warunków współpracy dobrych relacji uczeń-nauczyciel-rodzic,
- g) współodpowiedzialność za efekty kształcenia,
- h) brak porównań i presji czasu,
- i) możliwość poprawy w dogodnym czasie,
- j) szansę na sukces dla każdego ucznia według jego możliwości.

Aby towarzyszyć uczniowi w jego procesie rozwoju, warto na początku roku szkolnego wypracować **Indywidualny Plan Procesu Uczenia Się**:

---

<sup>10</sup> W roku 2021 wśród dzieci i młodzieży prawie 500 prób samobójczych więcej, „Puls Medycyny”, <https://pulsmedycyny.pl/w-roku-2021-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-prawie-500-prob-samobojczych-wiecej-1138735>, (dostęp: 19.07.2022).

Indywidualny **Plan Procesu Uczenia Się** uczennicy/ucznia .....  
 klasa ..... przedmiot ..... na początku roku szkolnego .....

Ja, niżej podpisana/y, swoją dotychczasową wiedzę z przedmiotu oceniam w skali ocen 1-6 na: .....<sup>1</sup>.

Moją ocenę wyżej uzasadniam tym, że: .....

W podsumowaniu śródrocznym chciałabym/chciałbym osiągnąć: .....

Na koniec bieżącego roku szkolnego chciałabym/chciałbym uzyskać ocenę (w skali ocen 1-6) .....

Ze swojej strony zobowiązuję się do<sup>2</sup>: .....

Ze strony nauczycielki/nauczyciela oczekuję, że<sup>3</sup>: .....

Opis nauczycielki/ła – odniesienie się do planu: .....

<sup>1</sup> Zaznaczyć, jeśli uczeń uczył się przedmiotu wcześniej.

<sup>2</sup> Opis celów i zadań, które uczeń zamierza zrealizować w danym roku szkolnym, sposoby osiągnięcia zakładanych celów i zadań, Sposoby opracowania i prezentowania wiedzy, opis efektów realizacji Planu Procesu Uczenia Się.

<sup>3</sup> Oczekiwania względem wiedzy do uzupełnienia, wiedzy bieżącej, wiedzy podstawowej, wiedzy poszerzonej.

### oraz **Indywidualny Plan Rozwoju Osobistego:**

Indywidualny **Plan Rozwoju Osobistego** uczennicy/ucznia .....  
 klasa ..... przedmiot ..... na początku roku szkolnego .....

Na koniec roku szkolnego ..... z zachowania chciałabym/chciałbym uzyskać ocenę .....

Swój wybór uzasadniam tym, że:

• cenię w sobie: .....

• w swoim zachowaniu chciałabym/chciałbym poprawić/zmienić/ulepszyć: .....

Ze swojej strony zobowiązuję się do: .....

Ze strony wychowawcy/nauczycieli oczekuję, że: .....

Odniesienie się wychowawcy do IPRO uczennicy/ucznia: .....

Monitorowanie postępów w ciągu roku szkolnego jest odnoszeniem się do wypracowanych planów. Polega na stosowaniu oceny słownej, wspierającej i kształtującej, które zawarte są w notatkach ucznia. Takie podejście ułatwia zapobieganie sytuacjom „wymuszania ocen”, które często się zdarzają, szczególnie na koniec roku szkolnego. Pozwala ono też na bieżące odnoszenie się do postępów ucznia, do efektywnej pracy z błędem, docenienia starań i udzielania pomocy lub wsparcia w przypadku braku postępów.



Istotne jest też to, że uczniowie przy takim modelu nauczania i uczenia się nie siedzą w ławkach odwróceniem pleców do siebie, ale pracują w grupach, współpracują ze sobą i z nauczycielem. Nie rywalizują, a wspierają się, co ułatwia pracę nauczyciela i umożliwia indywidualne podejście do tych uczniów, którzy tego potrzebują.

Ocena postępów ucznia w procesie jest najlepszym sposobem wykorzystania potencjału ucznia i efektywnego, czterdziestopięciominutowego wykorzystania czasu lekcji na uczenie się. Jest powrotem do czasów dawnej szkoły, w której proces uczenia się ucznia był monitorowany przez nauczyciela, który ucznia wspierał, doceniał i indywidualnie oceniał jego postępy. Dużym ułatwieniem, mimo bardzo licznych klas, jest powszechna dostępność do wiedzy i pojawiające się rozwiązania, których wcześniej być nie mogło.

Jeśli ktoś chce się uczyć, uczy się. Nie potrzebuje do tego stopni. Potrzebuje przestrzeni, rozwoju i wiary w swoje możliwości. Potrzebuje docenienia i wsparcia. Dobrze by było, byśmy jak najszybciej to zrozumieli i zawrócili edukację z archaicznej drogi donikąd. Byśmy chcieli przyjąć do wiadomości, że zmiana w polskiej szkole jest konieczna i możliwa, a w bardzo dużej mierze dotyczy zmiany podejścia do oceniania.

## Bibliografia

1. Corley T., *Rich Habits: The Daily Success Habits of Wealthy Individuals: Find Out How the Rich Get So Rich (the Secrets to Financial Success Revealed)*, Minneapolis 2010.
2. Turska D., *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 11.
3. Turska D., *Niezdolny prymus? W poszukiwaniu wyjaśnienia pozornego absurdu*, „Psychologia w szkole” 2008, nr 2.

## Strony internetowe

1. Boćko-Mysińska M., *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?*, <https://dzieci-sawazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola> (dostęp: 19.07.2022).
2. Doliński D., Potęga sytuacji. Psychologia bezrefleksyjnego posłuszeństwa, <https://www.youtube.com/watch?v=MeRYNaaavXs> (dostęp: 19.07.2022).
3. Piński A., *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce*, „Obserwator finansowy”, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/pruski-model-edukacji-fatalnie-odbija-sie-na-gospodarce/> (dostęp: 19.07.2022).
4. *W roku 2021 wśród dzieci i młodzieży prawie 500 prób samobójczych więcej*, „Puls Medycyny”, <https://pulsmedycyny.pl/w-roku-2021-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-prawie-500-prob-samobojczych-wiecej-1138735>, (dostęp: 19.07.2022).
5. *Źródła i skutki pruskiego systemu edukacji w Polsce*, [https://edukacjademokratyczna.pl/potrzeba\\_zmian/skad-sie-wziela-szkola-pruska-w-polsce](https://edukacjademokratyczna.pl/potrzeba_zmian/skad-sie-wziela-szkola-pruska-w-polsce) (dostęp: 19.07.2022).





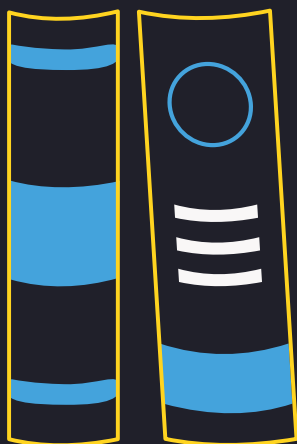
# Postowie

Powstanie tej książki było procesem długim i niełatwym. W tym miejscu składamy podziękowania wszystkim tym, którzy dołożyli swoją cegiełkę do jej stworzenia. Podziękowania należą się wszystkim zaangażowanym w proces redakcyjny, analizę danych, przygotowanie opracowania graficznego.

Dziękujemy tym, którzy zechcieli ubogacić naszą książkę swoimi esejami. Szczególnie dziękujemy też tym wszystkim, którzy wzięli udział w naszym badaniu – bez Was tej książki, tego raportu by nie było.

Dziękujemy wszystkim naszym sympatykom, followersom i darczyńcom. Dziękujemy członkom grupy „Umarłe Statuty – o prawach ucznia”. Dziękujemy Wam wszystkim, którzy doceniacie naszą pracę. To Wy jesteście naszą energią i motywacją.

Zespół Stowarzyszenia Umarłych Statutów



Książka „Prawa ucznia. Raport z badań” zawiera opracowanie badania ankietowego „Prawa ucznia w Polsce. Świadomość. Naruszenia. Reakcje”, które zostało przeprowadzone w okresie sierpień–październik 2022 roku. Badanie miało na celu zdiagnozowanie skali naruszania praw uczniów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, a także poznanie sposobów reagowania na te naruszenia. Raport przynosi odpowiedź na pytania o to, jak często uczennice i uczniowie spotykają się z łamaniem prawa, w jaki sposób na nie reagują i czy dotyczą ich z tego powodu negatywne konsekwencje. Całość dopełnia zbiór piętnastu esejów o edukacji, oświacie, pedagogice, prawach ucznia i prawie oświatowym

Iceland  
Liechtenstein  
Norway



**Active  
citizens fund**

Publikacja wydana w ramach Projektu pn. „Prowadzenie działalności interwencyjnej, edukacyjnej i doradztwa z zakresu praw uczniów” w ramach programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny, finansowanego przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG (umowa grantowa nr K1m/0504)

Patronat medialny

**ngo.pl Prawo.pl**



**Stowarzyszenie  
Umarłych  
Statutów**

pobierz e-booka



egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-963515-4-8



9 788396 351548