

Edukacja 2025, 3(174)

e-ISSN 2449-8998

INDEKS 357278

KWARTALNIK **EDUKACJA**

Warszawa, 2025

©Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Edukacja 2025, 3(174)

© Instytut Badań Edukacyjnych –
Państwowy Instytut Badawczy
Warszawa 2025
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górcewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redakcja / Editorial team

KWARTALNIK
EDUKACJA

www.edukacja.ibe.edu.pl

Karol Konaszewski **Redaktor naczelny/Editor-in-chief**

Magdalena Boczkowska **Zastępczyni redaktora naczelnego/Vice editor-in-chief**

Małgorzata Fiejdasz-Kaczyńska **Sekretarz redakcji/Managing editor**

Bartosz Gałkowski **Projekt graficzny/Graphic designer**

Rada tematyczna/Thematic board

Katarzyna Chyl (Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy), Paweł Dobrakowski (Akademia Humanitas), Ewa Domaradzka (Polska Akademia Nauk), Aleksandra Gajda (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Dorota Jankowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Anna Karolczak (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kierznowski (Uniwersytet w Białymstoku), Marcin Kolemba (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kwadrans (Uniwersytet Śląski), Magdalena Mosanya (Middlesex University Dubai), Marta Rogoza (Polska Akademia Nauk), Sylwia Różycka-Jaroś (Uniwersytet Warszawski), Sebastian Skalski-Bednarz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Agnieszka Suplicka (Uniwersytet w Białymstoku), Alina Szwarc (Uniwersytet w Białymstoku), Alicja Zawistowska-Sadowska (Uniwersytet w Białymstoku)

Rada naukowa/Scientific board

Claudia Andrade (Polytechnic of Coimbra), Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Arndt Büssing (Witten/Herdecke University), Agnieszka Cybał-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski), Roman Dolata (Uniwersytet Warszawski), Małgorzata Fajkowska (Polska Akademia Nauk), Maciej Karwowski (Uniwersytet Wrocławski), Elwira Kryńska (Uniwersytet w Białymstoku), Marek Kwiek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Eva Matthes (Universität Augsburg), Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku), Małgorzata Niesiołbiedzka (Uniwersytet w Białymstoku), Helena Ostrowicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Radosław Rogoza (Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie), Krzysztof Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Grzegorz Sędek (Uniwersytet SWPS w Warszawie), Joanna Smogorzewska (Uniwersytet Warszawski), Krassimir Stojanov (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Janusz Surzykiewicz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Grzegorz Szumski (Uniwersytet Warszawski), Loren Toussaint (Luther College)

Czasopismo jest prowadzone zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY), co oznacza, że użytkownicy mogą czytać, pobierać, kopiować, rozpowszechniać, drukować, wyszukiwać lub podawać źródło pełnych tekstów artykułów opublikowanych na stronie EDUKACJI bez uprzedniej zgody wydawcy lub autora. Szczegółowe informacje na temat praktyk wydawniczych znajdują się w zakładce „Dla autorów” na stronie <https://ibe.edu.pl/pl/edukacja>. Redakcja nie pobiera opłat za zgłaszanie, prowadzenie, pobieranie ani udostępnianie artykułów.

Edukacja 2025, 3(174)

1. Piotr Stec

Propozycja nowego modelu ewaluacji jednostek naukowych / A Proposal for a New Model for the Evaluation of Scientific Units

14. Maciej Juzaszek, Jan Bazyli Klakla

Kompetencje transferowalne doktorantów nauk prawnych w Polsce: Reforma 2018 roku na tle trendów europejskich. Studium przypadku na Uniwersytecie Jagiellońskim / Transferable Skills of PhD Students in Law in Poland: The 2018 Reform in the Context of European Trends. A Case Study at Jagiellonian University

27. Michał Kacprzak

Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego a obowiązek szkolny i obowiązek nauki: Analiza uwarunkowań prawnych i konsekwencji edukacyjno-społecznych / Exemption from Physical Education Classes and the Fulfillment of the Schooling and Education Obligation: Analysis of Legal Conditions and Educational-social Consequences

40. Łukasz Kierznowski, Krystian Wodzielak

Czy uczelnie wdrożyły ustawowe wymogi w zakresie rekrutacji uzupełniającej? Raport z badań / Have Universities Implemented the Statutory Requirements Regarding Supplementary Admissions? Research Report

50. Kinga Gajewska

Równy i powszechny dostęp do wykształcenia oraz realizacja obowiązku edukacyjnego w Polsce w trakcie trwania pandemii COVID-19 / Equal and Universal Access to Education and Implementation of Compulsory Education During the COVID-19 Pandemic

Propozycja nowego modelu ewaluacji jednostek naukowych

Piotr Stec / Instytut Nauk Prawnych, Uniwersytet Opolski

e-mail: pstec@uni.opole.pl

ORCID: 0000-0003-3797-1321

Streszczenie

Dotychczasowy system ewaluacji jednostek naukowych pomimo wielu wad pozwala na osiągnięcie dwóch podstawowych celów: oceny jakości badań i ustalenia rankingu, według którego dzielone są środki na działalność naukową. Jego skuteczność zależy jednak od istnienia przejrzystego i wolnego od wpływów naukowych lobbies systemu narzędzi pomiarowych. W artykule zaproponowano system oceny jednostek naukowych pozwalający na stworzenie rankingu na poziomie krajowym oraz ocenę stopnia, w jakim wyniki polskich jednostek naukowych są zbliżone do tych osiągniętych przez zagraniczną konkurencję. System ten uzupełnia ocena ekspercka służąca wyłącznie jako narzędzie zarządzania jakością.

Słowa kluczowe: **Ocena badań naukowych, miary, zarządzanie jakością.**

A Proposal for a New Model for the Evaluation of Scientific Units

Abstract

The current system of research assessment in Poland is despite its numerous defaults a relatively reliable tool for performance-based funding and for ranking the institutions. Its workability depends largely on the quality of metrics used. These metrics should be transparent and designed without undue influence of academic lobbyists. In this paper a system for ranking the research quality at various institutions has been proposed. This system is supplemented by a set of metrics allowing an international comparison of universities in terms of research performance. Additionally a system for peer-review as a quality management tool has been proposed.

Keywords: **Research assessment, metrics, quality management.**

WPROWADZENIE

Ewaluacja wyników badań naukowych jest jednym z ważniejszych problemów nie tylko polityki naukowej, ale i prawa nauki i szkolnictwa wyższego. Dobrze skonstruowany system ewaluacji badań pozwala uczelniom na dokonanie oceny własnych dokonań, zapewnia rozliczalność wobec interesariuszy, pozwala sprawdzić, czy pieniądź publiczny jest dobrze wydany, a polityka naukowa państwa właściwie realizowana (Kulczycki, 2019). Do tego potrzebujemy miar pozwalających na rzetelną ocenę jednostek, a przy tym mało podatnych na manipulacje czy to ze strony organizatorów systemu (władzy publicznej), czy to jego uczestników. Problem ten, jak się wydawało, dotyczył głównie nauk humanistycznych i społecznych, dla których istotne znaczenie miały czasopisma krajowe, rozszerzył się jednak na pozostałe dziedziny, które również chętnie skorzystały z możliwości optymalizacji punktowej. Po doświadczeniu z kolejnymi parametryzacjami oraz niemal dwoma zakończonymi ewaluacjami wiemy już, że o ich, delikatnie mówiąc umiarkowanym, sukcesie zdecydował czynnik ludzki. To ludzie decydują o doborze miar (kryteriach oceny) i wagach przypisywanych poszczególnym osiągnięciom. Tu na nieuniknione błędy wynikające z niepełnego dostępu do informacji nałożyły się wyniki nacisków środowiskowych i próby ręcznego poprawienia systemu tam, gdzie wydawałoby się rzetelne miary zawiodły.

We wcześniejszych tekstach pokazano, jak wyniki ewaluacyjne i preconcepcje leżące u podstaw naszego systemu oceny jednostek naukowych zderzają się z rzeczywistością (Garayová et al., 2023; Stec, 2022, 2023; Wierczyński, 2020, 2022; Winczorek, 2022). Zaproponowano też na potrzeby kolejnej ewaluacji doraźne zmiany, pozwalające nadać jej sensowny kształt bez wprowadzania (Stec, 2024). W tym tekście proponuję nowy model ewaluacji, składający się z oceny ilościowej pozwalającej na ustalenie rangi jednostki w populacji polskich uczelni oraz jej pozycji w odniesieniu do światowej lub międzynarodowej konkurencji uzupełniony o ocenę ekspercką. Ta pierwsza stanowiłaby narzędzie pozwalające na efektywny podział środków, ta druga zaś – prawdziwe narzędzie zarządzania jakością.

1. MIĘDZYNARODOWA POZYCJA POLSKICH JEDNOSTEK NAUKOWYCH

Obowiązujące przepisy prawa wymagają, by przy ustalaniu progów dla każdego z trzech kryteriów ewaluacji obliczać progi na poszczególne kategorie z uwzględnieniem pozycji międzynarodowej Polski w międzynarodowych bibliograficznych bazach danych¹. Dyrektywę tę należy uznać za ze wszech miar słuszną, gdyż porównywanie wewnętrzne w obrębie jednego kraju prowadzi co najwyżej do grading on the curve i mało interesującej poznawczo konstatacji, że duża i stara uczelnia wygrywa zwykle z małą i prężną (Cieśliński & Stec, 2018). Oczywiście nasze naukowe zawody odbywają się w kategorii open, trudno jednak uznać sensowność kosztownej przecież procedury, której wyniki są znane z góry, chyba że pojawi się błąd w systemie, który wykorzystają mniejsi uczestnicy gry o punkty.

Dotychczasowe próby ustalenia pozycji międzynarodowej Polski na potrzeby ewaluacji należy uznać za niezadowalające. (Uchwała nr 1/2021 Komitetu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk z 15.02.2021 r. w sprawie wykazu i punktacji czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych, 2021; Wróblewski, 2013). Wbrew pierwszej i dość naturalnej intuicji uważam, że ustalenia takie są możliwe nawet w naukach humanistycznych i społecznych, a także w dyscyplinach posługujących się w znacznej mierze językami narodowymi. Niezależnie od widocznej dominacji „anglosfery” w SCOPUS czy WoS, w bazach tych są indeksowane także czasopisma wydawane w językach innych niż angielski, w tym polsko- lub dwujęzyczne czasopisma krajowe, trudno więc postawić zarzut zupełnej niereprezentatywności tych baz. Dodatkowo w obrocie dostępny jest otwarty odpowiednik tych baz w postaci OpenAlex AI, będący znacznie bardziej inkluzywnym, choć wciąż niedoskonałym narzędziem porównań.

Problemem jest natomiast ustalenie miar pozwalających na odniesienie polskich osiągnięć naukowych do ich odpowiedników w skali międzynarodowej albo choćby europejskiej. Obecnie, jak wiadomo z wypowiedzi członków KEN publikowanych na łamach Forum Akademickiego, podstawowym punktem odniesienia przy ustalaniu międzynarodowej pozycji naukowej Polski były dane ze SCIMAGO Country and Journal Rank (Skoczeń, 2025). Jest to wiarygodne źródło danych tworzone w oparciu o SCOPUS przez niezależny od Elsevierów ośrodek badawczy. Pytanie jednak, czy na podstawie tych danych można przeprowadzić ocenę zgodną z wytycznymi zawartymi w rozporządzeniu ewaluacyjnym? Jak można domniemywać z wypowiedzi członków KEN, podstawową miarą zastosowaną do wyliczeń były dane SCIMAGO dotyczące ich podstawowego rankingu państw. I tu zaczynają się problemy. Podstawowy ranking w zasadzie opiera się na dwóch wskaźnikach – liczbie publikacji i indeksie Hirscha. Ta pierwsza liczba powinna być związana z wielkością danego kraju i liczbą publikujących uczonych. Ta druga – choć jest to uznana, co nie znaczy, że niekontrowersyjna miara bibliometryczna – jest zupełnie niepowiązana z wynikami ewaluacji. Indeks Hirscha mierzy, ile razy była cytowana n-ta publikacja danego uczonego, a w naszym systemie jakość i prestiż czasopisma liczona zupełnie innymi wskaźnikami. Do oceny jakości konfitur używamy więc miar przeznaczonych do oceny jakości

¹ § 26 ust. 2 pkt 2 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej, Dz. U z 2019 r., poz. 392.

destylatów, bo i jedno i drugie robi się z owoców. O zawodności tego systemu świadczy też fakt, że daje on zupełnie różne wyniki zależnie od tego, które z kryteriów wybierzemy i jak bardzo będziemy chcieli uzyskać konkretny wynik. Najprawdopodobniej dane ze SCIMAGO posortowano według defaultowego kryterium liczby dokumentów z danego kraju. To kryterium jest zależne m.in. od wielkości danego kraju, a zatem stosunkowo wysoka pozycja Polski nie dziwi. Problem ilustrują dane ze SCIMAGO Journal and Country Rank dla wybranych dziedzin i dyscyplin (klasyfikacja rankingu nie w pełni da się przełożyć na polską klasyfikację nauk). Wybrano arts & humanities i social sciences jako odpowiedniki dość szeroko rozumianych nauk humanistycznych i społecznych, chemię, medycynę i fizykę jako dyscypliny mocno bibliometryczne, w których powinniśmy mieć dobrą pozycję światową. Dodatkowo uwzględniłem nauki o zarządzaniu, ekonomię i ekonometrię oraz psychologię jako dyscypliny nauk społecznych, w których stosowanie miar bibliometrycznych jest normą, a także politologię jako dyscyplinę, w której toczy się bardzo ostry spór o sposób jej uprawiania w Polsce (Górecki, 2019). W tej Stichprobe wziąłem pod uwagę trzy wskaźniki: liczbę dokumentów w SCOPUS, liczbę cytowań na dokument i indeks Hirscha. Dane są za 2023 r., czyli najświeższe dostępne w chwili pisania tekstu. W próbie tej wziąłem pod uwagę dane dotyczące pozycji światowej Polski, czyli to, do czego odnoszą się przepisy ewaluacyjne, jak i kraje Unii Europejskiej jako zbioru obejmującego państwa wysokorozwinięte z podobnymi systemami nauki i szkolnictwa wyższego.

Tabela 1 *Międzynarodowa pozycja Polski w wybranych dyscyplinach. Opracowanie własne na podstawie danych SCIMAGO Journal & Country Rank 2024*

Dyscyplina	Pozycja wg liczby dokumentów		Pozycja wg liczby cytowań na dokument		Pozycja wg indeksu Hirscha	
	Świat	UE	Świat	UE	Świat	UE
Chemia	15	5	97	18	23	9
Nauki medyczne	20	7	73	21	23	11
Fizyka z astronomią	19	8	84	21	19	8
Arts & Humanities	32	5	145	24	32	13
Social Sciences	16	6	125	20	35	14
Nauki o zarządzaniu	26	8	47	11	38	14
Ekonomia i finanse	22	6	53	11	49	15
Psychologia	24	9	82	23	31	13
Politologia i stosunki międzynarodowe	14	8	44	22	35	15

Przedstawiony tu wybór pokazuje nam dwie ważne, choć niepowiązane ze sobą rzeczy. Po pierwsze, dobór wskaźników decyduje o pozycji międzynarodowej Polski w danym kwartylu. Na przykład pod względem liczby cytowań i wskaźnika Hirscha polska chemia plasuje się międzynarodowo w górnych 25%, a według liczby cytowań w górnych 50%. Ta sama zależność widoczna jest przy dyscyplinach nauk społecznych, natomiast przy dziedzinach nauk humanistycznych i nauk społecznych liczba cytowań na dokument znacznie się obniża i przechodzi do przedziału 50–75%. W grupie krajów UE widać, że nauki ścisłe i przyrodnicze plasują się na wysokich pozycjach, a nauki społeczne i humanistyka tworzą peleton dochodzący do środka skali. Jedynie na marginesie, bo wymaga to dalszych badań, a wyniki dla tak małej próby mogą być niewiarygodne, analiza współczynnika korelacji Spearmana wykonana za pomocą programu Jamovi (Jamovi Core Team, 2025) pokazała, że nie ma statystycznie istotnych korelacji pomiędzy pozycjami dyscyplin w każdej z tych kategorii. To znaczy, że liczba dokumentów, liczba cytowań na dokument i indeks Hirscha nie są wzajemnie ze sobą powiązane.

Co nam to mówi o pozycji naukowej Polski – dość dużo, a wnioski są znacznie bardziej optymistyczne niż to, co możemy przeczytać w publicystycznych tekstach na ten temat. Najwyraźniej nie uprawiamy „nauki równoległej”, jak w odniesieniu do politologii twierdził Maciej Górecki (Górecki, 2019), nie ma też już chyba podziału na „aspirujące centrum” i „zadowolone peryferia” zdiagnozowanego przez K. Szczygileckiego (Szczygilecki, 2023). Zajmujemy nienajgorszą pozycję, zwłaszcza jeśli uwzględnić to, że jesteśmy jako sektor permanentnie niedofinansowani, a w przypadku nauk społecznych i humanistycznych przepisy o kategoryzacji jednostek zmniejszyły premię za publikowanie w kraju dopiero w ostatniej ewaluacji. Na 194 kraje ujęte w rankingu SCIMAGO mieścimy się w pierwszym kwartylu pod względem liczby publikacji i indeksu H. Pod względem średniej liczby cytowań balansujemy (z wyjątkiem humanistyki i nauk społecznych) w okolicach mediany.

Jeśli weźmiemy pod uwagę wyłącznie kraje UE, to dobrze wypadamy pod względem liczby dokumentów na SCOPUS (widać tu skutki reformy J. Gowina), gorzej jeśli chodzi o liczbę cytowań i indeks H. Należy jednak pamiętać, że w grupie krajów UE znajdują się kraje będące od lat w światowej czołówce. Jest to miejsce, jakiego można się spodziewać po kraju, który do międzynarodowej konkurencji o zasoby i prestiż przystąpił stosunkowo późno i intensywnie nadrabia wieloletnie zaniedbania.

Powyższe dane pokazują też, że argumenty przeciwko stosowaniu baz, takich jak SCOPUS czy Web of Science jako referencyjnych w humanistyce i naukach społecznych, chyba straciły rację bytu. W ciągu ostatniej dekady nawet w opornych naukach prawnych liczba krajowych czasopism na SCOPUS wzrosła kilkudziesięciokrotnie, a polscy autorzy zaczęli publikować za granicą. Oczywiście, nie zmienia to specyfiki tych dziedzin i konieczności publikowania także poza SCOPUS, jest to jednak czynnik do uwzględnienia przy ostatecznej ocenie, a nie argument przeciwko wyłączeniu baz referencyjnych z oceny dyscyplin humanistycznych i społecznych, a także teologii, biblistyki czy nauk o rodzinie. Troską organów władzy publicznej powinno być zapewnienie polskim wydawcom narzędzi pozwalających na wprowadzenie czasopism do wykazów. Przykładowo, program wsparcia czasopism mógłby obejmować usługi profesjonalistów pomagających wydawcom zrobić audyt czasopisma i przygotować wniosek o indeksację. Wynagrodzenie tych konsultantów powinno być częściowo zależne od odsetka skutecznych wniosków o indeksację.

Pomimo że ranking SCIMAGO daje wiarygodny obraz podstawowych praktyk publikacyjnych (przy zastosowaniu bardziej skomplikowanych wskaźników, np. w rankingu uczelni SCIMAGO wypadamy gorzej), w dalszym ciągu nie nadaje się on do ustalania progów na kategorie. Nawet gdybyśmy przyjęli, że podstawą kategoryzacji jest indeks Hirscha, to da się go zastosować tylko przy kryterium pierwszym. Tymczasem cała ewaluacja, wliczając w to także kryterium grantowe i wpływ na otoczenie, ma zgodnie z przepisami progi na kategorie ustalone w odniesieniu do pozycji międzynarodowej Polski wyliczanej zgodnie z danymi z bibliometrycznych baz danych. Przyjmując, że tego przepisu by nie było, ewaluacja ma sens wyłącznie w przypadku porównywania naszych jednostek – nie tylko ze sobą, ale i z osiągnięciami zagranicznych konkurentów.

Czy zatem znalezienie takich punktów odniesienia jest możliwe? Uważam, że tak, i to takich, które będą pozwalały na wolną od ingerencji władzy publicznej i stosunkowo mało podatną na manipulację ocenę oraz będą bazować na danych ze SCOPUS. Pierwsza z tych baz zawiera także informację o uzyskiwanych przez ośrodki naukowe prestiżowych grantach, jest więc punkt odniesienia w tym zakresie. Nadto SCOPUS pozwala na mierzenie wpływu na otoczenie. Rozumianego nieco inaczej, niż chce tego nasz ustawodawca, ale mierzalnego. SCOPUS jako główną miarę proponuje liczbę tekstów realizujących cele zrównoważonego rozwoju proponowane przez ONZ. Jest to wskaźnik niezależny od języka czy tematyki badań, bo cele te ujęte są bardzo szeroko. Takie wskaźniki jak odsetek publikacji wspólnych z innymi ośrodkami czy powstałych we współpracy międzynarodowej stosowane przez SCOPUS również nadają się do zastosowania. W tym miejscu od razu trzeba odeprzeć argument, który na pewno pojawi się w debacie po stronie nauk humanistycznych i niektórych społecznych, na przykład prawnych: „ale w naszych dyscyplinach większość publikacji jest jednoautorska”. Owszem, przez lata tak było, ale i to się zmienia. Nawet monografia wieloautorska, praca zbiorowa czy komentarz prawniczy od zawsze były wynikiem współpracy między uczonymi z różnych ośrodków. Poza tym miara ta, jak i pozostałe, ma nam posłużyć do porównania z zagranicą w ramach danej dyscypliny. Jeśli więc humanistyka szwedzka, włoska czy portugalska mają takie same praktyki publikacyjne, to i odsetek prac wspólnych powinien być porównywalny. Jeśli okaże się, że tak nie jest, może to znaczyć, że zostaliśmy po prostu w tyle.

2. LICZBA N, MINIMA EWALUACYJNE, MAKSYMALNA LICZBA PUBLIKACJI, PRZYPISANIE DO DYSCYPLINY

Problemy, których dotyczy ta sekcja, wydają się na pierwszy rzut oka mało interesujące, wręcz techniczne. Tymczasem to one decydują i będą decydować w przyszłości o kształcie ewaluacji i polityce kadrowej ewaluujących się jednostek.

Przepisy ewaluacyjne zakładają konieczność istnienia pewnej ewaluacyjnej masy krytycznej pozwalającej na ocenę jakości badań, a co więcej na przyjęcie, że będzie ona wystarczająco duża, by stworzyć zespół, w którym da się kształcić i promować doktorantów. Wymóg istnienia masy krytycznej nie jest nowy. Co więcej, przewidywały go nieobowiązujące przepisy o tytułach i stopniach (Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. z 2017 r. poz. 1789), a także przepisy wprowadzające ustawę, tj. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Art. 175 ust. 1 ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. z 2018, poz. 1669 ze zm).

Podobne minima istniały odnośnie prowadzenia kierunków studiów. Nasz ustawodawca jest więc w tym zakresie konsekwentny. Otwartym pozostaje pytanie, dlaczego akurat 12 a nie 11 czy 13 osób tworzy minimalną liczbę N. 12 osób to minimalna obsada dla kierunku studiów prowadzonych w danej dyscyplinie na I i II stopniu². Teoretycznie to całkiem rozsądne

² Przyjmując, że na 30 pkt ECTS w semestrze wypada około 10 h godzin zajęć z prowadzącym, studia I stopnia dają 1800 h dydaktycznych dla jednej grupy wykładowej oraz 1200 h dydaktycznych dla II studiów II stopnia – otrzymujemy 3000 h do zagospodarowania. Po odjęciu zajęć niezwiązanych bezpośrednio z dyscypliną (języki, zajęcia ogólnouczelniane, itd.), otrzymujemy pensum dla tuzina osób ze średnim obciążeniem 210 h rocznie.

podejście. Oczywiście eliminuje ono mniejsze zespoły badawcze czy pojedynczych pracowników, którzy albo są nieewaluowani albo przypisywani na siłę do jakiejś dyscypliny. Dla jednostek małych należałoby więc stworzyć osobną kategorię „M” (od „małe”), w której mieściłyby się takie właśnie niewielkie zbiorowości, jednak dyscypliny w tej kategorii nie miałyby praw do nadawania stopni naukowych (Stec, 2024, pp. 438–439).

Proponowane tu rozwiązanie zakłada wymóg istnienia masy krytycznej tam, gdzie potrzebne są zasoby ludzkie do kształcenia następnych pokoleń doktorantów. Będzie się to jednak wiązało z koniecznością zapewnienia uczelniom większej elastyczności zatrudnienia, tak by mogły one tworzyć swobodnie etaty badawcze. To problem na osobną analizę. Opowiadałbym się przy tym za wzmocnieniem tendencji do tworzenia zespołów z dużą masą krytyczną przez odejście od liczenia liczby N wyznacznikiem etatu. Pracownicy badawczy i badawczo-dydaktyczni mają zróżnicowane obowiązki i ci ostatni nie są w stanie poświęcić tyle samo czasu na badania, co ci pierwsi. Możemy przyjąć, że o ile obowiązki organizacyjne pochłaniają około 20% czasu pracy, to badacz pozostałe 80% przeznacza na osiągnięcie efektów ewaluacyjnych, natomiast ktoś na etacie badawczo-dydaktycznym może poświęcić na prowadzenie badań 40% swojego czasu. Resztę zajmuje dydaktyka. Dlatego proponuję, by przeliczać etaty na potrzeby ustalania liczby N, uwzględniając różnicę między tymi dwoma kategoriami pracowników. Badacz byłby liczony z wagą 1, a pracownik badawczo-dydaktyczny z wagą 0,5. Odpowiednio do tego należałoby dostosować normy publikacyjne (2–3 prace w okresie ewaluacyjnym dla badacza, 1–2 dla pracownika badawczo-dydaktycznego). W połączeniu z elastycznie konstruowanym stanem kadrowym pozwoliłoby to m.in. uczelniom mającym w danej dyscyplinie mało studentów, a dużo dobrych pracowników, bardziej racjonalnie dysponować kadrami. Oczywiście łączy się z tym możliwość utraty uprawnień przez niektóre uczelnie. Konieczne byłoby więc odejście od fetyszyzacji pełni praw akademickich na rzecz promowania jakości badań. Znowu wypada zauważyć, że szczegółowa analiza wykracza poza ramy tego artykułu.

Do liczby N nie wliczaliby się w dalszym ciągu doktoranci i dydaktycy, ale ich prace mogłyby być uwzględniane w ewaluacji. Nie mogłyby jednak stanowić więcej niż 20% zgłoszonych do ewaluacji tekstów. O ile wyniki badań doktorantów w sposób oczywisty łączą się z prowadzeniem badań w jednostce, o tyle pewne wątpliwości mogłyby się pojawić odnośnie dydaktyków niemających przecież badań w obowiązkach służbowych. Należy przy tym pamiętać, że dydaktyk ma obowiązek rozwoju zawodowego, a prowadzenie badań i research-informed teaching są dopuszczalnymi formami realizacji tego obowiązku.

3. WYKAZY CZASOPISM I WYDAWNICTW. PUNKTACJA OSIĄGNIĘĆ

Przy tworzeniu wykazów czasopism i wydawnictw proponuję na pierwszym etapie reformy ewaluacji ograniczyć się do kryteriów formalnych i weryfikowalnych bez udziału czynnika eksperckiego. Doświadczenia ostatnich kilku lat z wykazem eksperckim modyfikowanym później dość swobodnie przez ministra (Kulczycki, 2021) skłaniają jednak do tego, by optować za niemal automatycznym systemem oceny.

Proponuję, jeśli chodzi o wykaz czasopism, oparcie się na bibliometrycznych i niebibliometrycznych bazach danych o uznanej reputacji: SCOPUS, Web of Science, listy fińską i norweską oraz ERIH+ (National Board of Scholarly Publishing, 2025), DOAJ i EBSCO. Dla nauk prawnych dodatkową bazą referencyjną byłby HeinOnline, a dla informatyków – wykaz konferencji CORE. Pozostawiając na boku szczegółowe wyliczenia i kryteria doboru baz referencyjnych w poniższej klasyfikacji posłużę się częściowo podziałem kwartyłowym SCIMAGO Journal Rank. O tyle ciekawym, że choć bazuje na danych ze SCOPUS, jest efektem pracy niezależnego niekomercyjnego podmiotu. Oczywiście wskaźniki te można dopasować także dla pozostałych baz. Proponowany poniżej system to jeden z wielu dostępnych. Jego wariant bazowy jest obecnie używany przez CERES (CERES Research School for International Development, 2025).

Kategorię A tworzyłyby czasopisma z najwyższego (Q1) kwartyła SCIMAGO, kategorię B – czasopisma z kwartyli 2–4 oraz nierangowane czasopisma ujęte w SCOPUS lub WoS. Kategorię C – czasopisma indeksowane przez listy fińską i norweską, być może także włoski wykaz ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2023) oraz dla nauk prawnych przez HeinOnline. W kategorii D byłyby czasopisma indeksowane w ERIH+, DOAJ, EBSCO. W przypadku konferencji informatycznych najlepsze z nich byłyby w grupie A, zaś pozostałe w B. W tym systemie należałoby zrezygnować z tworzenia osobnych zasad dla czasopism polskich. Redakcja, która nie potrafi zakwalifikować swojego czasopisma do grupy C lub D, prawdopodobnie powinna zająć się czymś innym.

Podobny zabieg należałoby zastosować do wykazu wydawców, opierając się na już istniejących listach, takich jak listy fińska i norweska, ranking hiszpański (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2025) czy stosowany przez University of Limerick (University of Limerick, 2024), a najbardziej zbliżony do proponowanego tutaj, system oparty na wyszukiwaniu wydawców uznawanych za prestiżowych przez większą liczbę rankingów. Żeby sporządzić taki wykaz należałoby znaleźć część wspólną zbioru, to jest wydawców, którzy we wszystkich bazach referencyjnych znaleźli się w czołówce. Tworzyliby oni wydawnictwa kategorii A. Pozostałe wydawnictwa zakwalifikowane na którejkolwiek z tych list do czołówki, tworzyłyby kategorię B. Reszta wydawnictw rangowanych byłaby w kategorii C. Kategorię D tworzyłyby wydawnictwa praktyczne albo o lokalnym znaczeniu. Ponieważ indeksacja w tych wykazach jest dla polskich czasopism nowością, proponowałbym tu wyjątkowo wprowadzić dodatkowe zasady kwalifikacji. Wydawnictwa krajowe, w których opublikowano w okresie 4 lat poprzedzających okres ewaluacyjny prace będące osiągnięciami habilitacyjnymi lub osiągnięciami uwzględnionymi w postępowaniu o nadanie tytułu profesora, znalazłyby się w grupie B. Pozostałe wydawnictwa naukowe natomiast w grupie C. Przyjęcie takiego sposobu

wyłaniania polskich wydawców grupy B uzasadnione jest tym, że osiągnięcia habilitacyjne muszą wywierać istotny wpływ na rozwój dyscypliny, a profesorskie cechować się wybitnością. O ile więc w danej liczbie (jakiej – do dyskusji) przypadków recenzenci uznali, że wydawnictwo prezentuje wysoki poziom naukowy i znajdują się tam prace wybitne lub istotnie wpływającą na rozwój dyscypliny, to należy to docenić.

W przypadku gdyby ustawodawca zdecydował się na taki wariant, proponuję odejście od skali nieliniowej na rzecz liniowej z punktacją w przedziale 1 do 4 zależnie od kategorii, do której przypisałibyśmy osiągnięcie.

4. KRYTERIA 2 I 3 EWALUACJI

Podobny zabieg należałoby zastosować do kryterium 2. ewaluacji, zaliczając do kategorii A granty ERC i granty indeksowane przez SCOPUS. W grupie B byłyby granty przyznawane przez narodowe agencje grantowe, NATO i pozostałych grantodawców organizujących międzynarodowe konkursy grantowe. W grupie C znalazłyby się prace zlecone i wyniki komercjalizacji, a w D – małe granty. Liczbę osiągnięć w tej kategorii ograniczyłbym do nie więcej niż 20% z N. Zważywszy na próg skuteczności aplikacji grantowych wypełnienie normy może tu być trudne i należałoby się zastanowić, czy w przypadku, gdy dana jednostka ma dobre osiągnięcia publikacyjne, powinna być karana za to, że osiąga je małym kosztem? O ile nie budzi wątpliwości dodatkowe premiowanie pozyskiwania grantów w algorytmie finansowania, o tyle w przypadku oceny jakości badań jest ono nieoczywistym składnikiem ze względu na to, że nawet w ramach jednej dyscypliny kosztowność badań może być różna. Prawnik – dogmatyk badający prawo obowiązujące metodami klasycznymi, będzie *sit venia verbo* tańszy w utrzymaniu niż jego koleżanka – kryminalistka prowadząca badania empiryczne czy komparatysta, którego badania wymagają kwereń zagranicznych. Przy takiej konstrukcji kryterium 2 można stosunkowo łatwo wyznaczyć przy pomocy SCOPUS-a liderów. Analiza wyników grantowych w niższych kategoriach byłaby trudniejsza, choć nie niemożliwa – dane o osiągnięciach zagranicznych z grupy B należałoby zebrać albo ręcznie, albo przygotowując odpowiednie oprogramowanie. Natomiast osiągnięcia z grup C i D miałyby tylko znaczenie lokalne. Ponownie przydział punktów w każdej grupie mieściłby się w przedziale 1 do 4.

Jeśli chodzi o wpływ na otoczenie, to żeby go ocenić w odniesieniu do jednostek zagranicznych, musielibyśmy odstąpić od obecnego systemu oceny eksperckiej i zastosować miary, które pozwolą nam na dokonanie porównania. I tu jednym z możliwych narzędzi jest SCOPUS z jego miarami wpływu, innym – narzędzia pozwalające wyszukiwać cytowania prac naukowych w dokumentach dotyczących polityk publicznych. Przy użyciu takich narzędzi możliwe byłoby stworzenie miary pozwalającej na zbudowanie sensownego systemu oceny wpływu na otoczenie. Zastrzegam tu, że narzędzia do badania wpływu przez analizę szarej literatury są dopiero w fazie wstępnej i niekoniecznie odzwierciedlają rzeczywisty stan współpracy nauki z otoczeniem. Dlatego w pierwszej fazie wdrażania proponowanego tu systemu być może należałoby się oprzeć tylko na danych ze SCOPUS-a. Tak skonstruowana miara obejmowałaby wspomniane wcześniej elementy – odsetek tekstów odnoszących się do celów zrównoważonego rozwoju (SDG), odsetek tekstów we współautorstwie krajowym, odsetek tekstów we współautorstwie międzynarodowym, odsetek tekstów pisanych wspólnie z praktykami i odsetek tekstów cytowanych w dokumentach dotyczących polityk publicznych, opisach patentowych czy szerzej mówiąc szarej literaturze. W każdej z tych grup przypisywano by 1 punkt za każdy decyl. Jeśli tekstów odnoszących się do SDG byłoby w dorobku jednostki do 10%, otrzymywałaby ona za nie 1 pkt, jeśli od 10% do 20% – 2 pkt, itd.

5. KATEGORYZACJA JEDNOSTEK: MODEL ALGORYTMICZNO-OPISOWY

Bez pełnego przejścia na system oceny eksperckiej decydujemy się na uproszczony, oparty na wyliczeniach, system kategoryzacji. To, że poszczególnym osiągnięciom nadajemy wagę, nie oznacza jednak, że jesteśmy skazani na pogoń za punktami czy posługiwanie się wyłącznie rangami nadanymi przez bezmyślnie mielący dane algorytm. Przeciwnie, dane liczbowe użyte w sposób odpowiedzialny, pozwalają na uzyskanie przejrzystego opisu działalności badawczej jednostek. Pozwala to zorientować się w profilu publikacyjnym i pozostałych osiągnięciach jednostek. Co zatem można skwantyfikować, a co przedstawić w sposób opisowy?

Jeśli chodzi o strukturę publikacji i grantów, opis dorobku jednostki byłby stosunkowo prosty. Wystarczy pokazać, jaki procent osiągnięć jednostki został zaliczony do danej kategorii. Czyli na przykład Uniwersytet Najlepszy w Dyscyplinie ma 40% publikacji z grupy A, 30% z grupy B i po 15% z grup C i D. Natomiast Uniwersytet Przeciętny ma 15% publikacji z grupy A, 30% z grupy B 40% z grupy C, 15% z grupy D. Idem dla pozostałych kryteriów.

Do czego zatem potrzebna by była ocena punktowa? Do analizy, jak sobie dana jednostka radzi w stosunku do innych polskich uczelni. Uzyskany przez nią średni wynik punktowy pozwoliłby umieścić ją w jednym z czterech kwartyli Q1 dla najlepszych, Q2 i Q3 dla przeciętnych i Q4 dla jednostek radzących sobie najsłabiej. Będzie ona miała także znaczenie przy wyliczaniu subwencji według nowego algorytmu.

Powyższa propozycja nie rozwiązuje oczywiście problemu podstawowego – porównania wyników polskich jednostek z ich zagranicznymi konkurentami. Proponowałbym oprzeć, tak jak dotychczas, porównanie międzynarodowe na danych z bazy SCOPUS wspomaganymi danymi ze SCIMAGO odnośnie rang czasopism liczonych według Scimago Journal Rank. Taki wybór

podyktowany jest kilkoma czynnikami. Po pierwsze, SCOPUS jest jedną z uznanych międzynarodowo baz danych używanych do analiz bibliometrycznych. Odwołując się do niej, unikamy zarzutu dobierania bazy danych tak, żeby pasowała do oczekiwanych wyników. Po drugie, SCOPUS jest inkluzywny w tym sensie, że obejmuje znacznie więcej czasopism z nauk humanistycznych i społecznych niż Web of Science. Po trzecie, ze względu na to, że czasopisma do bazy dobiera wydawca, zawartość bazy jest trudniejsza do zmanipulowania. W szczególności nie zdarzy nam się to, co jest jednym z grzechów głównych obecnego wykazu czasopism – skuteczny lobbing lokalnych środowisk naukowych na rzecz „dowartościowania” tego czy innego czasopisma. Dodatkowym zabezpieczeniem byłoby oparcie analizy na danych SCIMAGO i SJR. Wskaźnik ten, choć dotyczy czasopism indeksowanych przez SCOPUS, został opracowany niezależnie i ze względu na jego wieloparametrowość wydaje się trudniejszy do manipulacji. Odwołując się do danych ze SCOPUS, bierzemy pod uwagę wyłącznie czasopisma spełniające trochę wyższe standardy jakości niż cała nieindeksowana reszta. Oczywiście proponowana tu metoda zadziała z każdą bibliometryczną bazą danych i zastosowanie jej do danych z OpenAlex czy Web of Science nie będzie problemem.

Wreszcie wypada zauważyć, że odniesienie się do SCOPUS nie ogranicza w niczym nauk humanistycznych i społecznych. Jeśli prawdziwa dla nich jest teza, że ze względu na mnogość kanałów publikacyjnych SCOPUS pokazuje tylko wycinek rzeczywistości, to problem ten dotyczy wszystkich uczelni, w których uprawiana jest dana dyscyplina, a nie tylko Polski. Zatem, skoro wszystkich dotyczą te same ograniczenia, to wyniki będą porównywalne.

Oczywiście w niektórych dyscyplinach konieczne byłoby, na co zwraca uwagę G. Marzec (Marzec, 2025), dopasowanie dyscyplin do kategorii używanych przez SCIMAGO. Wiemy, że takie dopasowanie już jest, bo powstało na potrzeby ostatniej ewaluacji, jednak nie zostało nigdy upublicznione ani tym bardziej poddane środowiskowej krytyce. Alternatywnie, można by po prostu przyjąć jedną ze stosowanych międzynarodowo klasyfikacji nauk – to rozwiązanie rodziłoby jednak nowe problemy.

Proponowana tu miara, którą można by mierzyć pozycję danej jednostki w stosunku do osiągnięć międzynarodowych, jest bardzo prosta: stosunek liczby tekstów opublikowanych w czasopismach zaliczanych do Q1 w rankingu SCIMAGO do liczby pozostałych tekstów opublikowanych w czasopismach indeksowanych na SCOPUS lub, gdybyśmy chcieli zaostrzyć kryteria, do tekstów publikowanych w czasopismach z pozostałych kwartyli w rankingu SCIMAGO.

Punktem odniesienia byłyby średnie wyniki koszyka najlepszych uczelni w danej dyscyplinie. Koszyk ten można by skonstruować, biorąc pod uwagę wyniki najlepszych uczelni indeksowanych w SCIMAGO Institutions Ranking, po jednej z każdego kraju. Taki dobór zapewniłby właściwe proporcje pomiędzy krajami Globalnej Północy, zwłaszcza anglosaskimi, mającymi w powszechnym przekonaniu łatwiejszy dostęp do czasopism na SCOPUS a krajami Globalnego Południa. Alternatywnie można by było ograniczyć się do krajów Unii Europejskiej. Porównywalibyśmy wtedy system polski z systemami krajów z podobnego kręgu kulturowego, o podobnych standardach publikacyjnych i zasadach finansowania tudzież oceny wyników badań. Odpowiednio ten sam zabieg należałoby przeprowadzić w odniesieniu do liczby grantów (kryterium 2) oraz wpływu na otoczenie (kryterium 3).

W zależności od wyniku takiego porównania, uczelnia otrzymywałaby w danym kryterium rangę A, B, C lub D. Uczelnia, która w danym kryterium uzyskaby wynik co najmniej odpowiadający średniej międzynarodowej, otrzymywałaby rangę A, pozostałe – odpowiednio niżej przy progach równych 75% (B), 50% (C) i 25% (D) średniej. Dodatkowo tę miarę można uzupełnić o wskazanie, jaki odsetek pracowników uzyskał ten wynik, używając gwiazdek do pokazania stopnia aktywności ocenianego zespołu (**** jeśli powyżej 75% pracowników publikuje na SCOPUS, *** jeśli ponad 50% i mniej niż 75%, ** jeśli ponad 25% a mniej niż 50% uzyskało ten wynik oraz * jeśli od 0 do 25% pracowników publikowało teksty na SCOPUS).

Ostatecznie ocena opisowa w każdym kryterium składałaby się z dwóch elementów. Pierwszy to liczba, określająca w którym kwartyli dana jednostka mieści się w porównaniu z innymi jednostkami krajowymi w danej dyscyplinie. Drugi to oznaczenia literowe, wskazujące na odległość jednostki od średniej międzynarodowej. Dodatkowo gwiazdki pozwalałyby pokazać strukturę aktywności publikacyjnej zespołu. Przykładowo bardzo dobra uczelnia, mająca przyzwoite osiągnięcia we wszystkich kategoriach i intensywnie publikujący zespół, mogłaby być opisana następująco: 1A1B2B****, a uczelnia przeciętna, z niewielką liczbą osób publikujących na SCOPUS: 2A, 3C, 2B*.

6. ROLA EKSPERTÓW

Istotą proponowanego tu modelu jest ograniczenie subiektywnej oceny do minimum. Wynika to z tego, że dotychczasowe doświadczenia z tworzeniem wykazów czasopism i wydawców, ustalaniem progów na kategorie i oceną kryterium 3 ewaluacji są niezbyt dobre. Towarzysząca im arbitralność zmniejszyła zaufanie do oceny środowiskowej, dlatego uważam, że co najmniej przez jeden okres ewaluacyjny należałoby ograniczyć się do oceny opartej na twardych miarach. Nie oznacza to, że jestem przeciwnikiem oceny eksperckiej, wręcz przeciwnie, uważam, że docelowo powinniśmy połączyć oba modele – algorytmiczny i ekspercki – w harmonijną i efektywną całość. Na obecnym etapie widziałbym rolę ekspertów w dwóch momentach: po pierwsze przy ocenie, czy tekst w czasopiśmie spoza dyscypliny mieści się w jej szeroko zakreślonych ramach, po drugie przy tworzeniu ewentualnej czarnej listy czasopism, które pomimo znalezienia się w wykazie nie powinny być brane pod uwagę. Jak taki wykaz mógłby wyglądać, postaram się pokazać w dalszej części artykułu.

Ocenie eksperckiej powinny podlegać także ośrodki, których wyniki znacznie odbiegają od przeciętnej w dyscyplinie in plus lub in minus. Naturalnymi kandydatami do takiej oceny byłyby jednostki uzyskujące ocenę 1A lub 4D we wszystkich kryteriach ewaluacji. Zadaniem ekspertów w pierwszym przypadku byłaby kompleksowa ocena jednostki oraz wypracowanie planu badań i rozwoju. Zadania te byłyby realizowane w ramach grantu blokowego dla dyscypliny, finansowanego ze środków ministra właściwego do spraw nauki. Granty te zastąpiłyby dotychczasowe finansowanie IDUB-ów. Natomiast w przypadku najgorszych ośrodków, ocena dotyczyłaby całości badań i miałyby na celu zarówno zidentyfikowanie przyczyn niepowodzenia ewaluacyjnego, jak i zaproponowanie środków zaradczych. Dodatkowo eksperci musieliby ocenić merytorycznie dorobek jednostki, żeby sprawdzić, czy nie wpadła ona w „czarną dziurę” przez to, że badania były dobre i publikowane we właściwych miejscach, ich specyfika jednak spowodowała, że w sposób naturalny ogłaszano je w czasopismach niższej rangi.

Docelowo należałoby wprowadzić instytucjonalną ocenę profilu badawczego uczelni obejmującą wszystkie uprawiane tam dyscypliny i działalność szkoły doktorskiej. Podstawą do opracowania metodyki mógłby być holenderski SEP i francuska metodologia stosowana przez HCRES. Ewaluacja taka, służąca jedynie poprawie jakości i niepociągająca negatywnych konsekwencji dla uczelni, byłaby przeprowadzana raz na 6–7 lat. Szczegóły tego przedsięwzięcia wykraczają jednak poza ramy niniejszego artykułu. Wypada jedynie zauważyć, że dobrym punktem wyjścia do wprowadzenia takiej oceny byłyby nie tylko wyniki refleksji nad recenzjami profili badawczych w poprzedniej i kolejnych ewaluacjach, ale także wyniki ewaluacji szkół doktorskich. Niezależnie od intencji ustawodawcy ocena szkół doktorskich jest mocno zbliżona do modelu eksperckiej oceny 360 tego, co dzieje się w danej dyscyplinie. Połączenie jej z oceną badań na uczelni wydaje się więc być dobrym pomysłem.

7. MECHANIZMY ZABEZPIECZAJĄCE PRZED NIEUCZCIWYMI PRAKTYKAMI PUBLIKACYJNYMI

Jednym z problemów, zidentyfikowanych podczas ostatniej ewaluacji i w obecnie trwającym okresie ewaluacyjnym, jest zjawisko, które moglibyśmy nazwać „optymalizacją punktową”. Pod tym pojęciem rozumiem działania ocenianych jednostek zmierzające do osiągnięcia jak najlepszego wyniku jak najmniejszym wysiłkiem. Sama optymalizacja nie jest niczym nagannym, uczelnie i instytuty dysponują ograniczonymi zasobami i muszą je racjonalnie spożytkować. Problem pojawia się natomiast, jeśli na źle skonstruowaną punktację czasopism i wydawnictw nałożą się niefrasobliwość w korygowaniu wykazu i przydzielonych punktów oraz naturalny dla kierownictw ocenianych jednostek strach przed utratą praw akademickich i obciążeniem finansowania. Ewaluacja w obecnym wydaniu jest bowiem grą hazardową o wysokiej stawce. Grą, w której próg wygranej ustalany jest przez bankiera dopiero po odsłonięciu kart przez wszystkich graczy, a gracz nawet z dobrą pulą kart, do samego końca nie wie, czy to wystarczy. Bankier może więc swobodnie wskazać zwycięzców, a także sumę wypłacanych im nagród. I, jak mówił jeden z bohaterów „Wiecha”, „pisz pan apelację do ślepej kieszki”.

Nic więc dziwnego, że oceniane jednostki starały się uzyskać jak największą liczbę punktów jak najniższym kosztem. Najbardziej widoczne w tym wyścigu były *Energies* i *Sustainability*, co skłoniło dość licznych autorów do zarzucania ich redakcjom nierzetelnych praktyk wydawniczych, także dlatego, że pojawia się tam wyjątkowo dużo polskich tekstów (Brzoza-Brzezina i in., 2022). Oczywiście nie tylko polscy uczeni mają wątpliwości co do praktyk wydawniczych stosowanych przez dużych wydawców open access (Ángeles Oviedo-García, 2021b, 2021a; Christos Petrou, 2023; David Nicholas i in., 2023), a argument, że jeśli twoje dochody zależą od liczby opublikowanych tekstów, będziesz gotów przymknąć oko i puścić teksty nieco słabsze, może być zasadny. Jednakże to nie było rozstrzygające. Jak się wydaje, zadecydowało to, że niektóre czasopisma otrzymały już w pierwszej wersji wykazu czasopism więcej punktów od ekspertów, niż wynikałoby to z ich wskaźników bibliometrycznych³. Niektóre tak przecenione czasopisma mają teraz nadmiar autorów z Polski, choć nikt nie zarzuca im nierzetelnych praktyk wydawniczych (pars pro toto: *Muzeologia*⁴ i *Præhistorische Zeitschrift*⁵). Minister Nauki nie zdecydował się nawet na pozbawienie punktów *European Research Studies Journal*, choć ten został skreślony ze SCOPUS-a za nietrzymanie standardów (Kieraciński, 2001; Thalassinou, 2001; Wroński, 2001, 2021). Dodatkowo, raczej prawem kaduka, dowartościowywano czasopisma krajowe i niektóre zagraniczne poza wykazami. W naukach prawnych na przykład skorzystały z tego niektóre jednostki wydające dobrze punktowane czasopisma. Teksty w tych czasopismach własnych stanowiły w niektórych przypadkach powyżej 50% puli

³ Obecnie wskaźniki te są znacznie wyższe i nie można mówić o przeszacowaniu tych czasopism.

⁴ *Muzeologia a Kulturne Deditstvo* jest słowackim czasopismem wychodzącym od 2013 r. W tym czasie autorzy ze słowacką afiliacją opublikowali w nim 120 tekstów, a polscy – 67. Jednakże według danych SCOPUS w obecnym okresie ewaluacyjnym polscy autorzy opublikowali 37 tekstów, a słowaccy zaledwie 9.

⁵ Jest to czasopismo z przeszło stuletnią historią, którego rzetelność nie budzi wątpliwości. Według danych ze SCOPUS w latach 2010–2025o publikowano w nim 111 tekstów z niemiecką afiliacją i 102 teksty z afiliacją polską. Natomiast od początku istnienia czasopisma, czyli od 1909 r. do roku 2009 opublikowano w nim 273 teksty z niemiecką afiliacją i tylko 15 tekstów polskich. Ten i poprzedni przypadek pokazują, jak sterowanie przez państwo punktami i preferencjami dotyczącymi publikacji „międzynarodowych” rozumianych jako zagraniczne, wpływa na decyzje publikacyjne uczonych.

zgłoszonych do ewaluacji artykułów. Dotyczy to zarówno dużych uniwersytetów, jak i małych szkół prywatnych⁶. Urban legend – o jednej z uczelni technicznych, która uzyskała kategorię A, publikując niemal wyłącznie w wysoko punktowanym, a przy tym mającym niski stopień odrzuceń zgłaszanych tekstów czasopiśmie technicznym, które przypadkiem zaliczono także do nauk ekonomicznych – łatwo zweryfikować. Nazw tych jednostek nie podaję celowo. Nie chodzi bowiem o „naming and shaming”, lecz o pokazanie pewnego zjawiska.

W samym publikowaniu u siebie nie ma oczywiście nic złego, w naukach prawnych jest to w pewnym sensie norma światowa. Problem pojawia się, jeśli publikacje domowe lub w czasopiśmie o niskim progu wejścia stanowią zbyt duży odsetek ewaluowanych publikacji. Taka optymalizacja skłania do poszukiwania łatwych rozwiązań przez oceniane jednostki. Dlatego proponuję wprowadzenie do systemu bezpiecznika – ograniczenia liczby tekstów z jednego czasopisma do powiedzmy 15% z 3N. Zmusi to uczonych do większego zróżnicowania portfela publikacji. Oczywiście nie jest to mechanizm bezbłędny. Kontrola nad trzema dobrze ocenianymi publikacjami pozwoli wypełnić 45% slotów, jednak mechanizm ten wydaje się stosunkowo bezpieczny, bo nie naraża organów władzy publicznej na zarzut ograniczania konkurencji przez arbitralne zakazy publikowania w konkretnych czasopismach.

Publikowanie poza dyscypliną jest innym środkiem polepszenia własnej pozycji ewaluacyjnej. Jak wiadomo, różne dyscypliny mają różne praktyki publikacyjne, co przekłada się także na wskaźniki bibliometryczne czasopism. Dlatego jednym z ryzyk ewaluacyjnych jest zgłaszanie do oceny tekstów tylko teoretycznie związanych z dyscypliną albo publikowanie poza własnym ekosystemem czasopism. Pierwotnie w ewaluacji próbowano temu zaradzić, wprowadzając ograniczenie kwotowe, co zostało słusznie oprotowane przez środowiska naukowe. Obecnie to eksperci wykluczają niepasujące do dyscypliny teksty, jeśli pojawiły się w czasopiśmie do niej niezaliczanym. I ten model, jak się wydaje, należałoby utrzymać. Dodatkowo można by go wzbogacić o system tworzenia czarnej listy czasopism. Niekoniecznie „drapieżnych” sensu proprio, bo te prawdopodobnie w ogóle nie znalazłyby się wśród ocenianych, ale takich, których standardy wydawnicze, choć formalnie poprawne, budzą wątpliwości środowiskowe. Mechanizm oceny powinien być dwutorowy. Przede wszystkim do wszystkich osób uprawnionych do wybierania członków komitetów nauk PAN⁷ należałoby rozesłać wykaz wszystkich czasopism i wydawnictw uwzględnionych w ewaluacji w danej dyscyplinie. Adresaci ankiety mogliby wskazać nie więcej niż 5 czasopism lub wydawnictw, które ich zdaniem powinny być usunięte z wykazu w kolejnej ewaluacji. W oparciu o tę ankietę należałoby wyłonić czasopisma i wydawców budzących wątpliwość przynajmniej połowy respondentów, a eksperci poddali by je analizie pod kątem spełniania kryteriów naukowej rzetelności. W przypadku oceny negatywnej wyniki analizy należałoby przedstawić wydawcy, dając mu możliwość ustosunkowania się do nich, a potem KEN podejmowałby uchwałę w przedmiocie umieszczenia czasopisma lub wydawcy na czarnej liście. Listę zatwierdzałby i publikował minister właściwy do spraw nauki.

8. WPŁYW EWALUACJI NA FINANSOWANIE I PRAWA AKADEMICKIE JEDNOSTKI

Proponowany tu system wymagałby odłączenia ewaluacji od finansowania algorytmicznego. Ocena opisowa nie przekłada się bowiem wprost na wartość nadającą się do umieszczenia w algorytmie. Proponuję zatem, by algorytm w części badawczej skonstruować tak, by uwzględniał tylko krajową pozycję naukową jednostki. Utrzymując dotychczasowy system przypisania osiągnięciom w każdym kryterium wag, bralibyśmy pod uwagę ocenę końcową (OK) daną wzorem $OK = W1 \cdot K1 + W2 \cdot K2 + W3 \cdot K3$, gdzie:

Kn = suma punktów uzyskanych w danym kryterium;

Wn = waga przypisana osiągnięciom w n-tym kryterium.

Następnie należałoby wyznaczyć dla tak ustalonego zbioru kwartyle i przyjąć, że jeśli osiągnięcia jednostki mieszczą się w 2. i 3. kwartylu, pracownikowi przeliczeniowemu w algorytmie przypisujemy wagę 1 i odpowiednio wagi 1,1 i 0,9 dla jednostek w pierwszym i czwartym kwartylu. W ten sposób jednostki, których wyniki oscylują wokół mediany, dostaną subwencję w podstawowej wysokości, te trochę lepsze 10% więcej, a te z ogona – 10% mniej. Liczba pracowników przeliczeniowych odpowiadałaby liczbie N. Nie ma potrzeby większego różnicowania, ponieważ wszystkie te jednostki prowadzą działalność naukową zgodnie z polityką państwa, a najlepsze mają możliwość uzyskania dodatkowego wyróżnienia w ramach oceny eksperckiej.

⁶ Korzystam z danych udostępnionych na potrzeby grantu przez Ministerstwo (wówczas) Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Analiza struktury ewaluowanych publikacji w ewaluacji 2017-21 będzie przedmiotem osobnego tekstu. W publikowaniu u siebie nie ma nic nagannego, a wykorzystanie możliwości optymalizacyjnych jakie dały nieoczekiwane podwyżki punktów należy traktować jak optymalizację podatkową. Pamiętajmy też o elemencie loteryjnym związanym z punktacją – przykładowo, Białostockie Studia Prawnicze w ten sposób skoczyły z 20 na 140 punktów, a Opolskie Studia Administracyjno-Prawne z 40 na 140, by spaść z powrotem na 40. Przewidzenie tych zdarzeń było niemalże niemożliwe.

⁷ Zdaje sobie sprawę, że kryterium to jest arbitralne, jednak elektorzy mają wystarczający dorobek publikacyjny, jak również znajomość własnej dyscypliny, żeby dokonać rzetelnej oceny.

Ocena opisowa nie pozwala także na proste powiązanie wyniku ewaluacji z prawami akademickimi. W tym zakresie mam dwie propozycje *de lege ferenda*. Proponuję odejść od przyznania uczelniom powiązanej z wysoką kategorią autonomii dydaktycznej. Niepotrzebnie różnicuje to uczelnie, a ponadto w praktyce pojawia się problem, gdyż negatywna ocena przez PKA kierunku utworzonego bez zgody ministra powoduje automatycznie konieczność jego likwidacji, co wynika wprost z art. 246 prawa o szkolnictwie wyższym i nauce. Tymczasem kierunki utworzone za zgodą ministra mogą być prowadzone dalej mimo negatywnej oceny do czasu likwidacji w drodze decyzji administracyjnej. Proponuję zatem, by ujednolicić system i powrócić do jednolitych reguł tworzenia kierunków. Uczelnia uzyskiwałaby pozytywną opinię PKA i o ile minister nie zgłosi sprzeciwu – prawa do prowadzenia kierunku. Negatywna opinia wymagałaby rozstrzygnięcia sprawy przez ministra w drodze decyzji administracyjnej. Alternatywnie można by dać wszystkim ewaluowanym uczelniom pełną swobodę dydaktyczną, ale wtedy proponowane studia byłyby opiniowane przez PKA, która mogłaby zaproponować poprawki w efektach uczenia się i siatkach godzin.

Jeśli zaś chodzi o uprawnienia do nadawania stopnia doktora, to przy założeniu, że uczelnie publikujące w aprobowanych przez państwo czasopismach i wydawnictwach prowadzą działalność naukową, trudno ograniczać ich prawa do nadawania stopni ze względu na to, że mają taki czy inny profil publikacyjny. Proponuję natomiast zmodyfikować zasady w ten sposób, że prawo do nadawania stopni przysługiwałoby tylko tym uczelniom, które zatrudniają co najmniej 6 osób z aktualnym dorobkiem na stanowisku profesora lub profesora uczelni (w podstawowym miejscu pracy). Przy czym aktualny dorobek musiałby obejmować odpowiednią liczbę prac kategorii A lub B opublikowanych w poprzednim okresie ewaluacyjnym. Liczba publikacji zależałaby od dyscypliny, a reguła ta pozwalałaby na sprawne funkcjonowanie uczelni także wtedy, gdyby ustawodawca zdecydował się na zlikwidowanie habilitacji i tytułu profesora.

9. W KIERUNKU OTWARTEGO SYSTEMU EWALUACJI

Jak wskazałem wyżej, o sensowności procesu ewaluacyjnego decyduje kompletność zbioru lub zbiorów danych, na których operujemy, dokonując oceny. Jest to prawdopodobnie najpoważniejszy problem, z którym musimy się zmierzyć, zwłaszcza przy ocenie badań w zakresie nauk humanistycznych i społecznych. W dziedzinach innych niż nauki humanistyczne i część nauk społecznych (wyjątkami są np. nauki ekonomiczne, psychologia czy, choć może to być wątpliwe, nauki o polityce i administracji) publikowanie w czasopismach indeksowanych przez SCOPUS lub Web of Science jest zasadniczo standardem i nie ulega wątpliwości, że „everybody who is anybody” publikuje właśnie tam. Nadto inne niż czasopisma kanały publikacyjne są w tych dyscyplinach znacznie mniej popularne. Możemy więc przyjąć, że w przypadku tych dyscyplin obie wspomniane wyżej bazy dają pełny obraz rzeczywistości. Natomiast dla nauk humanistycznych i pozostałych nauk społecznych, teologii, bibliistyki, itd. otrzymujemy tylko wycinek szerszej całości. Wycinek oczywiście istotny, bo zawarty w uznanej bazie danych, jednak dający niepełny obraz, zwłaszcza że dysponenci obu głównych baz bibliometrycznych kierują się przy ich uzupełnianiu własnymi interpretacjami, regułami, a ich rozstrzygnięcia nie podlegają kontroli instancyjnej. Uznanie środowiskowe oczywiście równoważy te braki, jednak istotą ewaluacji powinno być uzyskanie pełnego obrazu tego, jak nauka polska (lub dla współczesnych purystów: nauka w Polsce) wygląda na tle zagranicznej konkurencji.

Będąc sceptycznym wobec wykorzystywania do tego celu Google Scholar, choćby ze względu na indeksowanie przezeń wątpliwej jakości źródeł, za punkt odniesienia proponuję przyjąć OpenAlex jako bazę tworzoną z myślą o rozwoju otwartej alternatywy dla SCOPUS i Web of Science. Baza ta jest niezależna od konkretnej grupy wydawniczej czy dostawcy usług zarządzania nauką, co czyni ją mniej podatną na konflikty interesów. Oczywiście nie przeszkadza to w równoległym przygotowaniu podobnych, testowych rozwiązań z użyciem Google Scholar czy Dimensions. Dotychczasowe próby wydają się pokazywać, że za pomocą Scholar można uzyskać podobne wyniki jak przy ocenie eksperckiej. OpenAlex ma natomiast wbudowane narzędzia bibliometryczne ułatwiające stworzenie wskaźników do celów ewaluacyjnych. Posiada przy tym dość szeroką bazę źródeł, obejmującą, co ważne w naukach humanistycznych czy społecznych, także książki i ich wydawców.

Jak się wydaje, OpenAlex mógłby być użyty do stworzenia wskaźników bibliometrycznych pozwalających na dość wiarygodne odtworzenie obrazu nauki polskiej na tle światowym. Nie wdając się w szczegóły dotyczące tworzenia poszczególnych miar, można przyjąć, że pierwotną powinna być cytowalność mierzona ilorazem liczby cytowań danego czasopisma lub wydawcy do liczby opublikowanych tekstów. Miary te można oczywiście mnożyć, próbując dostosować je do średniego wyniku dla dyscypliny czy liczebności uczonych publikujących w danym języku lub danej specjalności, zasada pozostaje jednak taka sama: czasopismom i wydawcom wyliczamy wskaźniki cytowalności i przypisujemy do poszczególnych kwartyli. W tym przypadku o punktach przypisanych poszczególnym tekstom decydować będzie to, w którym kwartyliu jest dane czasopismo lub wydawca. Pozostałe elementy oceny pozostają bez zmian. Narzędzia tego da się też użyć do stworzenia zbliżonych do proponowanych tutaj miar wpływu na otoczenie.

Ocena testowa powinna być prowadzona w kolejnym okresie ewaluacyjnym z zachowaniem pełnej jawności i dostępności danych: najlepiej, by interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni widzieli wyniki i mieli dostęp do procedur ich uzyskiwania. Uważam, że pierwszą ewaluację, tę za lata 2026–2029, należałoby przeprowadzić według proponowanej tu metody z wykorzystaniem SCOPUS-a i pozostałych baz, a równolegle powinno się prowadzić prace nad stworzeniem narzędzi do oceny jakości badań przy użyciu systemów otwartych. Na koniec tego okresu ewaluacyjnego trzeba by pokazać i pozwolić przetestować

zainteresowanym działające narzędzie bibliometryczne. W ewaluacji 2030–33 ocena powinna być prowadzona równolegle na starych i nowych zasadach, przy czym na bieżąco należałoby analizować ewentualne rozbieżności w wynikach. Dopiero ewaluacja 2034–2037 mogłaby się odbyć wyłącznie na nowych zasadach. Oczywiście nic nie stoi na przeszkodzie, żeby pełną ocenę ekspercką – peer review powiązany z ewaluacją szkół doktorskich – przeprowadzić już we wcześniejszym okresie, począwszy od roku 2030.

10. WNIOSKI

Proponowany tu system nie jest idealny. Pozwala jednak na ocenę, jak bardzo uczelnie krajowe różnią się między sobą i jak bardzo zbliżają się do lub oddalają od międzynarodowej średniej. Jak się wydaje, metodami ilościowymi nie można osiągnąć więcej przy założeniu, że reguły gry muszą być dostosowane do wszystkich dziedzin i dyscyplin. Dlatego ewaluacja robiona metodami ilościowymi musi być uzupełniana o ocenę jakościową, ekspercką, dokonywaną na dwóch poziomach: uczelni (dyscypliny) i poszczególnych pracowników. Ta pierwsza powinna się skupiać na właściwej organizacji pracy jednostki, dbałości o rozwój pracowników i strategicznych kierunkach badawczych. Obok tego oceniana powinna być praktyka publikacyjna z uwzględnieniem specyfiki dyscypliny i zgodności publikacji z profilem jednostki. Do przemyślenia jest połączenie jej z ewaluacją szkół doktorskich. Ocena indywidualna powinna być prowadzona tak na etapie ocen pracowniczych, jak i przy procedurach awansowych i nie powinna zasadniczo opierać się na wskaźnikach bibliometrycznych. Przypuszczalnie będzie wymagało to zmiany podejścia i uelastycznienia procedur awansowych tak, by odzwierciedlały one zasady Europejskiego Kodeksu Naukowca.

Od strony praktycznej pierwszym krokiem powinno być wprowadzenie w latach 2026–2029 ewaluacji opartej na proponowanym tu modelu. Równolegle należałoby przygotować i przetestować na historycznych danych ewaluacyjnych oraz na danych z nowego okresu ewaluacyjnego ewaluację z wykorzystaniem narzędzia OpenAlex lub równoważnego i opracować jej wariant pozwalający na ocenę jakości badań w oderwaniu od zawartości komercyjnych baz danych obejmujących konkretne ekosystemy wydawnicze. Do przygotowania zaś modelu ocen eksperckich należałoby wykorzystać doświadczenia nie tylko nowej ewaluacji i badania jakościowego najlepszych i najgorszych jednostek, ale także recenzje jednostek aspirujących do kategorii A+ z ewaluacji 2016–2021 oraz doświadczenia ewaluacji szkół doktorskich. Dobrą praktyką byłoby włączenie w ten proces jak najszerszej grupy interesariuszy oraz pełna jawność danych, pozwalająca niezależnym zespołom na wypracowanie własnych rozwiązań, będących alternatywą do proponowanego tu modelu lub jego uzupełnieniem.

Zasadniczym ryzykiem jest niestabilność polityki publicznej. Ewaluacje, akredytacje, a wcześniej ocena parametryczna prowadzone są w czteroletnich odstępach. Wpływają nie tylko na strategię uczelni, ale także, a właściwie przede wszystkim, na kariery pojedynczych uczonych. Dlatego też potrzebny jest szeroki konsensus, że taki ewolucyjny model oceny jakości badań jest tym, czego potrzebujemy. Podejście „dłużej klastora niż przeora”, normalne w świecie akademickim czy organizacjach gospodarczych długiego trwania, jest trudniejsze do akceptacji dla polityków. Niemniej jednak, przy wszystkich jego wadach, kolejne ekipy rządzące, niezależnie od ich agendy politycznej, były w stanie kontynuować i modyfikować (nie zawsze ulepszać) system wprowadzony przez minister Barbarę Kudrykę. A to daje nadzieję, tym bardziej, że zgłoszona tu propozycja nie prowadzi do zerwania z długoletnią i mocno zinternalizowaną już praktyką, a tylko modyfikuje ją, przenosząc akcent z dystrybuowania zasobów i prestiżu na zarządzanie jakością.

FINANSOWANIE

Tekst powstał w ramach projektu „Projakościowa ewaluacja nauk prawnych” dofinansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”, nr projektu (nr NdS/529966/2021/2021); kwota dofinansowania 276 920,00 zł, całkowita wartość projektu 276 920,00 zł. <http://www.ewaluacjaprawa.com> (odsłona 25.05.2025).

BIBLIOGRAFIA

Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca. (2023). <https://www.anvur.it/it/ricerca/riviste/elenchi-di-riviste-classificate>

Oviedo-García, M.Á. (2021a). Erratum: Journal citation reports and the definition of a predatory journal: The case of the Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI), *Research Evaluation*, 30(3), 420. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab030>

- Oviedo-García, M.Á. (2021b). Journal citation reports and the definition of a predatory journal: The case of the Multi-disciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). *Research Evaluation*, 30(3), 405–419. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab020>
- Brzoza-Brzezina, M., Kolasa, M., & Makarski, K. (2022). PPP: Punktacja, Parametryzacja, Patologia. *Gazeta SGH – Życie Uczelni*. <https://buwlog.uw.edu.pl/polskie-publikacje-w-czasopismach-mdpi-czy-to-na-pewno-sukces/>
- CERES Research School for International Development. (2025). *Publishers*. <https://ceresresearchschool.nl/valuation-system/publishers/>
- Petrou, C. (2023, September 18). Guest post—Reputation and publication volume at MDPI and Frontiers. *The Scholarly Kitchen*. <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2023/09/18/guest-post-reputation-and-publication-volume-at-mdpi-and-frontiers-the-1b-question/>
- Cieśliński, J. L., & Stec, P. (2018). Jak wyodrębnić uczelnie badawcze nie degradując reszty? [How to single-out research universities without degrading the rest]. *PAUza Akademicka*, 2, 385.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2025). *Scholarly Publisher Indicators*. <https://spi.csic.es/>
- Nicholas, D., Herman, E., Abrizah, A., Rodríguez Bravo, B., Boukacem-Zeghmouri, C., Watkinson, A., Świgoń, M., Xu, J., Jamali, H. R., & Tenopir, C. (2023). Never mind predatory publishers... what about 'grey' publishers? *El Profesional de la Información*. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.09>
- Garayová, L., Nagy, Z., Radvan, M., Staničić, F., Stec, P., Szilágyi, J. E., & Tubić, B. (2023). The evaluation of scholarly activities in the field of law from the viewpoint of the Central European region. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Juridica et Politica*, 41(1), 21–26. <https://doi.org/10.32978/sjp.2023.002>
- Górecki, M. (2019). Nauka równoległa. Jak wyleczyć polską akademię z jej wstydlivej choroby? *Forum Akademickie*, 10. <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2019/10/kronika-wydarzen/nauka-rownolegla/>
- Wierczyński, G. (2020). Problemy oceny parametrycznej polskich czasopism naukowych z dziedziny nauk prawnych. *Państwo i Prawo*, 9, 3–22.
- Wierczyński, G. (2022). Wykaz czasopism naukowych z dziedziny nauk prawnych z perspektywy danych o cytowaniach dostępnych w bazie Google Scholar. *Państwo i Prawo*, 5, 3–15.
- Jamovi Core Team. (2025). *Jamovi* (Version 2.6) [Software]. The Jamovi Project. <https://www.jamovi.org/>
- Winczorek, J. (2022). Wykaz czasopism punktowanych MNiSW w dyscyplinie nauki prawne a bibliometria. Wyniki badania empirycznego. *Państwo i Prawo*, 5, 16–51.
- Kieraciński, P. (2001). Czy na pewno przejrzyste? *Forum Akademickie*, 5. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-5-2021/powinieniem-oczekiwac-gratulacji%e2%80%a9/>
- Kulczycki, E. (2019). *Procedury ewaluacji czasopism, współczynniki wpływu i listy czasopism*. Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Kulczycki, E. (2021). Polityczna ingerencja w Wykaz czasopism naukowych. Dlaczego wykazy muszą być w rękach naukowców. *Nauka*, 39–77. <https://doi.org/10.24425/nauka.2021.136315>
- Marzec, G. (2025). Szachy czy warcaby. W co gramy? *Forum Akademickie*, 3, 2025. <https://forumakademickie.pl/szachy-czy-warcaby-w-co-gramy/>
- National Board of Scholarly Publishing. (2025). *ERIH+*. <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/>
- National Board of Scholarly Publishing. (2025). *Norwegian register for scientific journals, series and publishers*. <https://kanalregister.hkdir.no/en/informasjonsartikler/the-national-board-of-scholarly-publishing>

- Skoczeń, B. (2025). O wartości polskiego modelu ewaluacji. *Forum Akademickie*, 4. <https://forumakademickie.pl/o-wartosci-polskiego-modelu-ewaluacji/>
- Stec, P. (2022). Best of the best of the best? How international are top international law journals really? *Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie*, 14(1), 429–440. <https://doi.org/10.32084/tekapr.2021.14.1-35>
- Stec, P. (2023). Bibliometric analysis of top-ranked European law schools' research outputs: An east-west comparison. *Krytyka Prawa*, 15(1), 15–33. <https://doi.org/10.7206/kp.2080-1084.569>
- Stec, P. (2024). O potrzebie zmian przepisów o ewaluacji jednostek naukowych 2022-2025. *Prawo i Wiąż*, 51(4), 421–441. <https://doi.org/10.36128/PRIW.VI51.917>
- Szczygielski, K. (2023). Dlaczego minister Czarnek robił to, co robił. I co dalej z polską nauką? *Polityka*. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/2236212,1,dlaczego-minister-czarnek-robil-to-co-robil-i-co-dalej-z-polska-nauka.read>
- Thalassinios, E. (2001). Powinienem oczekiwać gratulacji. *Forum Akademickie*, 5. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-5-2021/powinienem-oczekiwac-gratulacji%e2%80%a9/>
- Uchwała nr 1/2021 Komitetu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk z 15.02.2021 r. w sprawie wykazu i punktacji czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych. (2021). *Państwo i Prawo*, 3, 137–138.
- University of Limerick. (2024). *University of Limerick Publication List*. <https://www.ul.ie/media/46017/download?inline=>
- Wroński, M. (2001). „Polskie” numery nie zapewniają prestiżu. *Forum Akademickie*, 5. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-5-2021/powinienem-oczekiwac-gratulacji%e2%80%a9/>
- Wroński, M. (2021). Jak zapłacić sloty? *Forum Akademickie*, 2. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-2-2021/jak-zapelnic-sloty%e2%80%a9/>
- Wróblewski, A. K. (2013). Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach. *Nauka*, 4. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/106336/edition/92105/content>

Kompetencje transferowalne doktorantów nauk prawnych w Polsce: Reforma 2018 roku na tle trendów europejskich. Studium przypadku na Uniwersytecie Jagiellońskim

Maciej Juzaszek / Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej,
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: m.juzaszek@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8187-1945

Jan Bazyli Klakla / Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej, Uniwersytet
Wrocławski, CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych w Warszawie
e-mail: bazyli.klakla@case-research.eu
ORCID: 0000-0003-4406-6987

Streszczenie

Artykuł analizuje rozwój kompetencji transferowalnych (zwanymi również kompetencjami miękkimi) w ramach studiów doktoranckich na programach prawniczych w Polsce, biorąc pod uwagę szersze trendy europejskie i zwracając szczególną uwagę na reformę kształcenia doktorantów z 2018 roku. Kompetencje te, w tym komunikacja, praca zespołowa, krytyczne myślenie i zarządzanie projektami, są obecnie niezbędne dla naukowców pracujących w zróżnicowanych i interdyscyplinarnych środowiskach zawodowych. Pomimo ich rosnącego znaczenia, działania mające na celu wspieranie ich rozwoju w Polsce pozostają nieskoordynowane i fragmentaryczne. Artykuł ilustruje tę kwestię poprzez studium przypadku ewolucji prawniczych programów doktorskich na Uniwersytecie Jagiellońskim przed i po reformie, podkreślając ograniczony zakres systemowego podejścia do wspierania kompetencji przekrojowych. W celu głębszego zrozumienia aktualnego położenia polskiego modelu doktoratu prawniczego i możliwych kierunków jego rozwoju, wykorzystuje on jakościową analizę dokumentów programowych, aktów prawnych i materiałów dydaktycznych oraz analizę treści.

Słowa kluczowe: Doktoranci, nauki prawne, kompetencje transferowalne, kompetencje miękkie, Konstytucja dla Nauki.

Transferable Skills of PhD Students in Law in Poland: The 2018 Reform in the Context of European Trends. A Case Study at Jagiellonian University

Abstract

The article analyzes the development of transferable skills (also referred to as soft skills) within doctoral legal education programs in Poland, considering broader European trends and with particular emphasis on the 2018 reform of doctoral training. These competences – including communication, teamwork, critical thinking, and project management – are now essential for researchers working in diverse and interdisciplinary professional environments. Despite their growing importance, efforts to support their development in Poland remain uncoordinated and fragmented. The article illustrates this issue through a case study of the evolution of legal doctoral programs at the Jagiellonian University before and after the reform, highlighting the limited extent of a systemic approach to fostering transversal competences. To gain a deeper understanding of the current state of the Polish model of doctoral education in law and possible directions for its development, the study employs qualitative analysis of program documents, legal acts, educational materials, and content analysis.

Keywords: Doctoral students, law, transferable skills, soft skills, Constitution for Science.

1. WPROWADZENIE

Umiejętności transferowalne, często określane jako ogólne, przekrojowe lub miękkie, to kompetencje o szerokim zastosowaniu, które wspierają jednostki w adaptacji do różnorodnych kontekstów zawodowych. W przeciwieństwie do wiedzy technicznej lub specjalistycznej, nie są one przypisane do jednej konkretnej roli, lecz mają istotne znaczenie w wielu obszarach, zwłaszcza w coraz bardziej interdyscyplinarnym i zorientowanym na wiedzę środowisku zawodowym. Ich istotą jest możliwość przeniesienia (transferu) między kontekstami. (Nägele i Stalder, 2017). Oznacza to, że umiejętności nabyte np. w środowisku akademickim mogą być skutecznie wykorzystywane w sektorze prywatnym, publicznym czy organizacjach pozarządowych (Eurodoc, 2018). W miarę jak gospodarka ewoluuje i rośnie zapotrzebowanie na elastycznych i innowacyjnych pracowników, umiejętności te stają się centralnym elementem zatrudnialności oraz kluczowym czynnikiem umożliwiającym uczenie się przez całe życie (Bridges, 1993). Czwarta rewolucja przemysłowa, jak podkreśla Klaus Schwab (2016), dodatkowo przyspiesza te procesy poprzez gwałtowne zmiany technologiczne i przekształcenia rynku pracy, sprawiając, że jeszcze bardziej wzrasta znaczenie kompetencji, których nie da się łatwo zautomatyzować – takich jak kreatywność, współpraca czy elastyczność. W obliczu tych wyzwań kompetencje transferowalne stają się nie tylko wyznacznikiem przyszłej kariery, ale wręcz warunkiem odnalezienia się w dynamicznym i nieprzewidywalnym środowisku zawodowym.

OECD (2012) podkreśla, że rozwój kompetencji transferowalnych – takich jak komunikacja, praca zespołowa, zarządzanie projektami, przedsiębiorczość, myślenie krytyczne, przywództwo, kompetencje cyfrowe, odpowiedzialność etyczna czy zarządzanie informacją – jest kluczowy dla współczesnych naukowców funkcjonujących w coraz bardziej zróżnicowanym i mobilnym środowisku zawodowym. Mimo ich rosnącego znaczenia, podejście do kształcenia tych umiejętności pozostaje niespójne i fragmentaryczne: inicjatywy są podejmowane głównie na poziomie poszczególnych instytucji, podczas gdy strategie krajowe mają charakter ogólnikowy. OECD rekomenduje m.in. rozwój doktoratów wdrożeniowych, lepsze wykorzystanie programów współpracy badawczej, promowanie dialogu między nauką a sektorem prywatnym oraz wzmocnienie systemów monitorowania i oceny. Autorzy raportu podkreślają, że tylko skoordynowane działania instytucjonalne i państwowe mogą zapewnić naukowcom umiejętności niezbędne do prowadzenia badań na wysokim poziomie oraz skutecznego funkcjonowania poza akademią. W praktyce kompetencje te rozwijane są nie tylko poprzez formalne szkolenia, ale także dzięki doświadczeniom dydaktycznym, mentoringowi, działalności organizacyjnej, interakcjom społecznym czy aktywności obywatelskiej (Eurodoc, 2018, s. 2-3). Kompetencje transferowalne nie tylko zwiększają szanse na zatrudnienie, ale także wzmacniają jakość i społeczne oddziaływanie badań, sprzyjając współpracy ponad podziałami instytucjonalnymi i dyscyplinarnymi (zob. Bonaventura i in., 2017). Choć dziś są one uznawane za istotny element kształcenia doktorantów, jeszcze do niedawna traktowano je jako „miękkie dodatki” do specjalistycznej wiedzy, a nie jej równorzędne uzupełnienie. Obecnie za najskuteczniejsze uznaje się rozwiązania oparte na współpracy uczelni z pracodawcami, formalnych modułów szkoleniowych i programach międzynarodowej wymiany – jak pokazują europejskie analizy i przegląd dobrych praktyk (Ashonibare, 2023).

W najnowszych dyskusjach o szkolnictwie wyższym coraz częściej mówi się już nie tylko o soft skills – kompetencjach miękkich, lecz o tzw. future skills – umiejętnościach, które umożliwiają funkcjonowanie w świecie szybkich zmian, niepewności i złożonych wyzwań. Ehlers i Eigbrecht (2024) pokazują, że to właśnie rozwój takich kompetencji, jak zdolność do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, uczenie się przez całe życie, kreatywność czy współpraca w wielodyscyplinarnych zespołach,

staje się dziś strategicznym celem uniwersytetów na całym świecie. Warto podkreślić, że przyszłość szkolnictwa wyższego to odejście od sztywnej transmisji wiedzy na rzecz świadomego kształtowania umiejętności, które trudno poddać automatyzacji i które otwierają szerokie możliwości zawodowe w społeczeństwie wiedzy (Ehlers, Eigbrecht, 2024, 4-7)¹. Europejskie przeglądy i rekomendacje (Ashonibare, 2023) wskazują, że tylko działania łączące zaangażowanie uczelni, doktorantów i pracodawców – od staży i praktyk przez wspólne projekty po mentoring i kontakty branżowe – pozwalają rzeczywiście rozwinąć umiejętności przydatne zarówno w nauce, jak i poza nią.

Jeszcze na początku XXI wieku kształcenie doktorantów w Europie opierało się głównie na tradycyjnym modelu relacji mistrz–uczeń, ukierunkowanym na przygotowanie do kariery akademickiej (zob. Kovačević i in., 2022). Jednak wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, rosnącą liczbą doktorantów i ograniczoną liczbą etatów akademickich, ten model okazał się niewystarczający. Badania naukowe stawały się coraz bardziej międzynarodowe, interdyscyplinarne i społecznie osadzone. W odpowiedzi na te zmiany, europejskie instytucje podjęły działania na rzecz reformy kształcenia doktorantów, uznając, że oprócz wysokiego poziomu badań, doktoranci potrzebują także umiejętności przydatnych poza uczelnią – takich jak przedsiębiorczość, kreatywność, mobilność i współpraca międzysektorowa (Pederson, 2014; Rada Europejska, 2000). W nowym paradygmacie doktoranci są postrzegani jako wysoko wykwalifikowani twórcy wiedzy, których potencjał powinien być wykorzystywany nie tylko w akademii. Kształcenie w zakresie kompetencji transferowalnych, takich jak komunikacja, przywództwo czy zarządzanie projektami, zostały uznane za kluczowe dla ich zatrudnialności i możliwościami podejmowania zróżnicowanych ścieżek kariery (Nature, 2015; O'Connor i in., 2023). Jednocześnie uniwersytety znalazły się pod presją, by wykazać wpływ kształcenia doktorantów poza światem publikacji naukowych. Reforma kształcenia doktorantów w Europie miała więc charakter nie tylko edukacyjny, ale strukturalny. Miała zwiększyć innowacyjność, wspierać mobilność i zapewnić Europie przewagę konkurencyjną w globalnej gospodarce opartej na wiedzy.

W kontekście tych przemian pytanie o znaczenie kompetencji transferowalnych nabiera szczególnego wymiaru w odniesieniu do doktorantów prawa – grupy zawodowo funkcjonującej na styku akademii i praktyki. W przeciwieństwie do wielu innych dyscyplin, ścieżka kariery doktora w dyscyplinie nauki prawne rzadko przebiega wyłącznie w obrębie uczelni: wielu doktorantów równolegle wykonuje zawody prawnicze: pracuje w kancelariach, instytucjach publicznych, organizacjach społecznych czy przedsiębiorstwach doradczych. Wiele osób ze stopniem doktora prawa rozwija swoje kompetencje eksperckie całkowicie poza uniwersytetem. To rodzi pytania o tożsamość i funkcję samego doktoratu: czy prawnicze szkoły doktorskie powinny kształcić przede wszystkim naukowców prowadzących badania podstawowe, akademików łączących dydaktykę i badania, ekspertów-praktyków działających w otoczeniu społeczno-gospodarczym, czy może hybrydy wszystkich tych ról? (zob. Juzaszek, Juzaszek, Klakla, 2021). Odpowiedź na to pytanie ma istotne znaczenie dla określenia, jakie kompetencje – w tym kompetencje transferowalne – powinny być rozwijane w trakcie kształcenia doktoranckiego. Wiadomo, że liczba doktorantów znacząco przewyższa liczbę dostępnych etatów akademickich, co oznacza, że nie każdy absolwent będzie miał możliwość kontynuowania kariery naukowej na uczelni. Jest to nie tylko wynik niedostatecznego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, taka sytuacja występuje wszędzie na świecie. Jednocześnie jednak gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje ekspertów prawnych, nie tylko w instytucjach akademickich, lecz także w administracji publicznej, podmiotach prywatnych, kancelariach, think-tankach czy organizacjach społecznych. Dlatego powinno nam zależeć na tym, by kształcić odpowiednio licznych i dobrze przygotowanych doktorantów prawa, nawet jeśli większość z nich nie zwiąże się z akademią. Aby umożliwić im skuteczne funkcjonowanie poza uczelnią, konieczne jest wyposażenie ich w kompetencje, które pozwalają na płynne przechodzenie między różnymi sektorami, takie jak komunikacja międzysektorowa, zarządzanie projektami, umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym czy krytyczna analiza informacji prawnej w kontekście społecznym. Kompetencje transferowalne stają się tu nie dodatkiem, lecz warunkiem realnej użyteczności i adaptacyjności doktoratu we współczesnym społeczeństwie wiedzy.

Celem pracy jest analiza roli kompetencji transferowalnych w kształceniu doktorantów w dyscyplinie nauki prawne w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem zmian wynikających z reformy szkolnictwa wyższego z 2018 roku oraz odniesienia do trendów europejskich. Praca koncentruje się na tym, w jaki sposób rozwijane są umiejętności wykraczające poza kompetencje badawcze oraz jakie znaczenie mają one dla absolwentów programów prawniczych w szkołach doktorskich, funkcjonujących zarówno w środowisku akademickim, jak i poza nim. By przeprowadzić refleksję na ten temat, przeanalizowaliśmy dokumenty i literaturę dotyczącą europejskiego podejścia do kompetencji transferowalnych w edukacji doktoranckiej jakościowe. Jako pomocnicze podejście badawcze korzystamy ze studium przypadku w postaci programów studiów w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych na Uniwersytecie Jagiellońskim (SDNS UJ). Przeprowadziliśmy szczegółową analizę dokumentów programowych i normatywnych (w tym aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego po reformie z 2018 r. oraz Krajowych Ram Kwalifikacji). Dokonano przeglądu materiałów dydaktycznych i ofert szkoleniowych skierowanych do doktorantów SDNS UJ.

¹ Warto również zwrócić uwagę, że sama koncepcja kompetencji transferowalnych (czy: kluczowych) nie jest pozbawiona kontrowersji – część środowiska akademickiego widzi w niej zagrożenie dla tradycyjnej wizji uniwersytetu, z kolei inni podkreślają, że ich umiejętne włączanie do programów studiów może wzbogacać kształcenie i sprzyjać aktywnym, innowacyjnym metodom nauczania. Washer (2017) wskazuje, że dobrze zaprojektowane ramy umiejętności kluczowych nie tylko nie deprecjonują wartości edukacji uniwersyteckiej, ale mogą wspierać uczenie się poprzez praktykę i ułatwiać studentom wejście na zróżnicowany rynek pracy.

Pozyskanedane poddano analizie treści, ze szczególnym uwzględnieniem zgodności lokalnych praktyk z postulowanymi w literaturze i dokumentach międzynarodowych założeniami europejskiego modelu kształcenia doktorantów oraz identyfikacji obszarów wymagających dalszych usprawnień. Co istotne, nie dążymy do pełnej diagnozy, ale do uchwycenia tego, w jakim miejscu znajduje się obecnie polski model doktoratu w dyscyplinie nauki prawne i w jakim kierunku może się rozwijać, jeśli ma lepiej odpowiadać na potrzeby współczesnego społeczeństwa wiedzy.

2. ZMIANY W EUROPEJSKIM MODELU KSZTAŁCENIA DOKTORANTÓW: W KIERUNKU KOMPETENCJI TRANSFEROWALNYCH

Transformacja edukacji doktoranckiej w Europie rozpoczęła się, gdy ministrowie edukacji wyższej krajów europejskich, obradujący w Berlinie w 2003 roku, zdecydowali o włączeniu kształcenia doktorantów do Procesu Bolońskiego, uznając je za „trzeci cykl” Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Był to krok przełomowy, oznaczał on odejście od postrzegania doktoratu jako nieformalnego, zindywidualizowanego procesu i włączenie go do zharmonizowanego, objętego systemem zapewniania jakości europejskiego systemu szkolnictwa wyższego (Konferencja Ministrów, 2003). Od czasu Komunikatu z Bergen (2005), kraje europejskie zaczęły konsekwentnie poszerzać rozumienie doktoratu zorientowanego już nie tylko na rozwój badań, ale również na zwiększenie zatrudnialności absolwentów i przygotowanie ich do różnorodnych ścieżek kariery. W dokumentach kolejnych konferencji ministrów podkreślano znaczenie interdyscyplinarności, jakości naukowej, innowacyjności oraz kompetencji komunikacyjnych, przywódczych i społecznych. Równolegle, wraz z rozwojem Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) i Strategii Lizbońskiej (Rada Europejska, 2000), kapitał ludzki zaczął być postrzegany jako fundament konkurencyjności Europy, a doktorat jako punkt wejścia do zróżnicowanych karier w nauce, społeczeństwie i gospodarce.

Ważnym elementem europejskiej reformy kształcenia doktorantów były działania Komisji Europejskiej (2005), która już w 2005 roku opublikowała Europejską Kartę Naukowca oraz Kodeks postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych. Dokumenty te, choć niewiążące, przyczyniły się do stopniowej redefinicji roli doktoranta jako profesjonalisty – aktywnego uczestnika zorganizowanego środowiska badawczego, korzystającego z planowania kariery, wsparcia etycznego i rozwoju kompetencji. W 2008 roku Komisja w komunikacie Lepsze kariery i większa mobilność wezwała państwa członkowskie do tworzenia strategii rozwoju kompetencji naukowców i silniejszego powiązania kształcenia doktorantów z przemysłem oraz systemami innowacji (Komisja Europejska, 2008). Kulminacją tych działań była inicjatywa Unia Innowacji z 2010 roku, w ramach której zapowiedziano opracowanie ogólnoeuropejskich ram dla doktoratów, akcentujących jakość kształcenia, rozwój kariery oraz społeczną użyteczność badań (Komisja Europejska, 2010).

Równolegle koncepcyjne podstawy nowego modelu kształcenia doktorantów zostały najpełniej sformułowane w serii inicjatyw prowadzonych przez European University Association (EUA). W 2005 roku, na prośbę ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, EUA zorganizowało Seminarium w Salzburgu, które zgromadziło liderów akademickich z całej Europy w celu zdefiniowania kluczowych zasad nowoczesnego doktoratu. Efektem tych prac były tzw. zasady salzburskie (Salzburg principles), które jednoznacznie podkreśliły, że kształcenie doktorantów musi nadal koncentrować się na prowadzeniu oryginalnych badań, ale równocześnie powinno być wspierane przez instytucjonalne struktury zapewniające szersze szkolenia, jasne ramy nadzoru naukowego oraz możliwości rozwoju kariery (European University Association, 2005). Pięć lat później, w rekomendacjach Salzburg II (European University Association, 2010), rozwinięto te zasady, akcentując znaczenie interdyscyplinarnego kształcenia, współpracy z sektorem pozanaukowym oraz konieczności równowagi między strukturą wsparcia a autonomią badacza. Rekomendacje te zostały szeroko przyjęte i często wykorzystywane przez ministerstwa oraz uczelnie jako punkt odniesienia dla reform.

Kolejnym krokiem w reformie doktoratów było sformułowanie Zasad Innowacyjnego Kształcenia Doktorantów (Komisja Europejska, 2011), które uwzględniały m.in. doskonałość badawczą, umiędzynarodowienie, kontakt z różnymi sektorami, interdyscyplinarność oraz rozwój kompetencji wykraczających poza wąskie specjalizacje. Zasady te zostały formalnie poparte przez Radę Unii Europejskiej, co oznaczało przejście od rozproszonych praktyk narodowych do bardziej przejrzystego i skoordynowanego modelu kształcenia doktoranckiego w Europie. Równolegle rosło znaczenie zapewniania jakości: choć Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (ESG) z 2005 i 2015 roku były tworzone głównie z myślą o pierwszym i drugim cyklu studiów, obejmowały także trzeci cykl, akcentując konieczność oceny efektów uczenia się, w tym rozwijania kompetencji transferowalnych. Inicjatywy takie jak EUA ARDE (Accountable Research Environments for Doctoral Education) dodatkowo wzmocniły te postulaty, zwracając uwagę na potrzebę przejrzystych zasad opieki naukowej, monitorowania postępów, współpracy międzysektorowej, wspierania dobrostanu doktorantów oraz ich rozwoju zawodowego. Jednocześnie Europejska Rama Kwalifikacji EQF (Komisja Europejska, 2009) przyczyniła się do lepszego powiązania efektów uczenia się na poziomie doktorskim z ogólnymi opisami kompetencji, promującymi innowacyjność, umiejętności przywódcze i komunikacyjne jako kluczowe zarówno dla doskonałości naukowej, jak i szerszego oddziaływania społecznego kształcenia doktorantów.

Podsumowując, zmiana kształcenia doktorantów w Europie od 2000 roku stanowi w skali globalnej jedno z najbardziej kompleksowych działań reformatorskich, kierowanych przez politykę publiczną. Był to proces konwergencji, nie poprzez

twarde regulacje, lecz poprzez wspólne cele, strategiczne dostosowanie i stopniowe zmiany instytucjonalne (zob. Kovačević i in., 2022; Bitušiková, 2021; Kottman 2011). Doktorat, przynajmniej na poziomie prawa i polityki edukacji wyższej, przestał być postrzegany wyłącznie jako forma akademickiego wtajemniczenia do elitarnego świata nauki; dziś rozumiany jest jako jeden z fundamentów europejskiego systemu badań i innowacji, który musi pełnić wiele funkcji: ma generować nową wiedzę, przygotowywać do różnorodnych ścieżek zawodowych oraz wносить wkład w rozwój społeczny i gospodarczy.

3. KOMPETENCJE TRANSFEROWALNE W KSZTAŁCENIU DOKTORANTÓW W POLSCE

W świetle polityk i przepisów kształtujących współczesne szkolnictwo wyższe w Europie, rola umiejętności transferowalnych w kształceniu doktorantów nabrała szczególnego znaczenia, również w Polsce. Proces ten znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w krajowych dokumentach ramowych, jak i systemie ewaluacji szkół doktorskich, który ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia jakości i zgodności z europejskim modelem edukacji w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. Punktem zwrotnym była reforma wprowadzona ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku, tzw. Konstytucja dla Nauki – Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668 ze zm.), która przekształciła dotychczasowe studia doktoranckie w nowy model obowiązujący od 2019 roku – szkoły doktorskie. Nowy system miał na celu podniesienie jakości i przejrzystości kształcenia, większe umiędzynarodowienie oraz lepsze powiązanie kształcenia doktorantów z potrzebami społecznymi i gospodarczymi. Wśród zakładanych efektów uczenia się na poziomie trzeciego cyklu znalazły się nie tylko kompetencje naukowe, ale również umiejętności przywódcze, komunikacyjne i społeczne, co wpisuje się bezpośrednio w postulat rozwijania kompetencji transferowalnych jako integralnej części doktoratu.

Polską Ramę Kwalifikacji (PRK) przyjęto w 2011 roku i zaktualizowano w 2018 rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (obecnie: rozporządzenie z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz.U. 2018 poz. 2218), na podstawie ustawy z 22.12.2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 226, z 2023 r. poz. 2005. Włączyła ona polski system edukacji w europejską strukturę kwalifikacji. Poziom 8 PRK, odpowiadający kształceniu doktoranckiemu, opisuje efekty uczenia się nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych, ale także w obszarze kompetencji społecznych.. Takie sformułowania wyraźnie pokrywają się z europejskim rozumieniem umiejętności transferowalnych.

Kompetencje transferowalne mają znaczenie również z punktu widzenia ewaluacji szkół doktorskich. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 września 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej (Dz.U. 2021 poz. 1847), jednym z kluczowych kryteriów oceny jakości szkoły doktorskiej jest adekwatność programu kształcenia do efektów uczenia się na poziomie 8 PRK. Oznacza to konieczność wykazania, że szkoła rzeczywiście wspiera rozwój szerokiego spektrum umiejętności, w tym tych o charakterze przenoszalnym. W uzasadnieniu do rozporządzenia wskazano wyraźnie, że ewaluacja ma nie tylko funkcję kontrolną, ale także rozwojową. Jej celem jest dostarczenie informacji zwrotnej oraz poprawa jakości kształcenia poprzez identyfikację słabych punktów, w tym również w zakresie wspierania kompetencji ogólnych i społecznych. Choć ocena zgodności z poziomem 8 PRK jest jednym z głównych kryteriów ewaluacji, nadal brakuje powszechnie przyjętych, praktycznych narzędzi lub wskaźników, które pozwalałyby jednoznacznie i porównywalnie sprawdzać, czy dana szkoła faktycznie rozwija wszystkie komponenty przypisane do tej kwalifikacji, w tym kompetencje transferowalne. Chodzi tu nie tyle o dodatkową regulację, lecz raczej o zestaw dobrych praktyk lub ram ewaluacyjnych, które wspierałyby szkoły doktorskie w rzetelnej i przejrzystej ocenie tych efektów. Pojawiają się także wątpliwości co do sposobów i narzędzi mierzenia tych efektów, które nie zawsze są jasno zdefiniowane w programach.

Tymczasem analiza literatury wskazuje, że mimo wprowadzenia formalnych ram kształcenia kompetencji transferowalnych, ich faktyczny rozwój w polskich szkołach doktorskich często pozostaje ograniczony. Jak zauważa Kola (2020), doktoranci rzadko identyfikują posiadane przez siebie umiejętności jako wartościowe poza środowiskiem akademickim, nie z braku kompetencji, lecz z braku świadomości ich potencjalnego zastosowania i braku języka, którym mogliby je nazwać. To wskazuje na konieczność nie tylko rozwijania tych kompetencji, ale również ich oswajania i uświadamiania. Z kolei raport Krajowej Reprezentacji Doktorantów (2024) pokazuje, że choć programy szkół doktorskich formalnie uwzględniają rozwój umiejętności miękkich, to w praktyce ich realizacja jest często powierzchowna, sprowadzona do kilku obowiązkowych szkoleń o wątpliwej przydatności praktycznej. W innym artykule (Juzaszek, Juzaszek, Klakla, 2021) zwracaliśmy już uwagę, że aby głębiej zrozumieć źródła tego problemu, należy odwołać się do zjawiska neutralizacji aksjologicznej w regulacjach Ustawy 2.0, tj. braku wyraźnie określonych wartości i celów kształcenia, a w szczególności braku jasnej wizji doktoranta jako młodego naukowca posiadającego zestaw kompetencji przydatnych także poza akademią. Pokazaliśmy w nim, że programy kształcenia są często konstruowane pod kątem realizacji wymagań formalnych (uzyskania stopnia doktora), a nie rozwoju kompetencji zawodowych, społecznych czy komunikacyjnych. Szczególnie jaskrawe wydaje się to być właśnie w naukach prawnych. Jak wskazywał Kierznowski (2020), wprowadzenie szkół doktorskich jako nowej prawnej formy kształcenia doktorantów w naukach prawnych wywołało zarówno nadzieje na podniesienie jakości, jak i obawy o formalizm czy pozorność wdrażanych zmian.

4. STUDIUM PRZYPADKU: UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI JAKO ILUSTRACJA PROCESU WDRAŻANIA KOMPETENCJI TRANSFEROWALNYCH

Aby lepiej pokazać, jak konkretne rozwiązania w zakresie kształcenia doktorantów są wdrażane i funkcjonują na co dzień, warto wykorzystać metodę studium przypadku. W tym kontekście studium przypadku nie ma ambicji reprezentatywności, zaś jego celem jest głębsze przyjrzenie się jednej wybranej uczelni, w tym przypadku Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, żeby pokazać, jak ogólne idee reform i europejskie zalecenia przekładają się na realne działania, decyzje i praktyki instytucjonalne. Nie oznacza to jednak, że wybór Uniwersytetu Jagiellońskiego jest całkowicie przypadkowy. Jako jeden z największych polskich uczelni posiada on sporą liczbę doktorantów w dyscyplinie nauki prawne, co umożliwia obserwację i analizę różnorodnych doświadczeń oraz praktyk występujących na dużą skalę. W przeciwieństwie do wielu mniejszych uczelni, gdzie doktorantów z danej dyscypliny bywa zaledwie kilku, tutaj można zobaczyć, jak funkcjonują i ewoluują rozwiązania organizacyjne oraz edukacyjne w liczniejszym i bardziej zróżnicowanym. Ponadto UJ jest członkiem prestiżowej organizacji EUA-Council for Doctoral Education (EUA-DOC), co daje mu bezpośredni dostęp do know-how, najnowszych standardów oraz praktyk wypracowanych w europejskich programach kształcenia doktorantów, a przez to szybciej wdraża innowacje i korzysta z międzynarodowego know-how w zakresie kształcenia i rozwoju kompetencji. Wreszcie, wysoka pozycja UJ w rankingach, zarówno polskich jak i międzynarodowych świadczy w pewnym (choć ograniczonym) zakresie o wysokim potencjale badawczym i dydaktycznym wydziału, co czyni go punktem odniesienia w ogólnopolskiej debacie na temat kształcenia doktorantów, również doktorantów w dyscyplinie nauki prawne. Takie połączenie skali, jakości oraz aktywnego uczestnictwa w europejskiej wymianie wiedzy sprawia, że analizując praktyki UJ, można dobrze zobaczyć z bliska, jak nowoczesne kształcenie doktorantów w Polsce faktycznie działa, gdzie pojawiają się szanse i bariery, i jak rozwijanie kompetencji transferowalnych wygląda w praktyce, a nie tylko na poziomie krajowych założeń. Dzięki temu studium przypadku pozwala nie tylko opisać jeden przykład, ale przez szczegółowe spojrzenie lepiej zrozumieć mechanizmy funkcjonujące także w innych szkołach doktorskich. Trzeba mieć świadomość, że analiza UJ jako dużego i prestiżowego ośrodka pokazuje mechanizmy kształcenia doktorantów w dyscyplinie nauki prawne w warunkach specyficznych dla uczelni o rozbudowanej infrastrukturze, bogatych zasobach i licznej grupie doktorantów. Przedstawione wnioski mają więc charakter ilustracyjny i nie muszą odzwierciedlać całego zróżnicowania praktyk spotykanych w innych szkołach doktorskich w Polsce.

Omawiając ewolucję programów doktoranckich na Uniwersytecie Jagiellońskim w dyscyplinie nauki prawne z perspektywy rozwijania umiejętności transferowalnych, można wyróżnić dwa zasadnicze etapy: okres studiów doktoranckich starego typu do 2019 roku oraz etap szkół doktorskich, które powstały w wyniku reformy wprowadzonej ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce po 2019 roku.

Oceniając program stacjonarnych studiów doktoranckich (starego trybu) z 2012 roku (najstarszy dostępny online) na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego (2012) z perspektywy rozwijania kompetencji transferowalnych, należy stwierdzić, że jego struktura nie przewidywała systematycznego ani celowego wsparcia w tym zakresie. Kompetencje transferowalne nie zostały wprost zdefiniowane jako cel kształcenia, a ich rozwój był raczej efektem ubocznym niektórych aktywności niż zaplanowanym i monitorowanym elementem programu.

Choć program koncentrował się głównie na pogłębianiu wiedzy dogmatycznej (przedmiot pokrewny, przedmioty „europejskie”) oraz na przygotowaniu do prowadzenia zajęć dydaktycznych (praktyki dydaktyczne), zawierał także komponenty potencjalnie sprzyjające rozwijaniu wybranych umiejętności o charakterze transferowalnym. Wśród zajęć fakultatywnych oferowano takie przedmioty jak: „Podstawy socjologii”, „Ekonomia”, „Elementy statystyki”, „Filozofia”, „Argumentacja prawnicza”, „Podstawy rachunkowości”, „Narzędzia informatyczne” czy „Główne nurty współczesnej filozofii politycznej”. Zajęcia te mogły wzmacniać interdyscyplinarność kształcenia i rozwijać u doktorantów kompetencje analityczne, podstawową orientację w danych ilościowych czy ogólną sprawność logicznego wnioskowania.

Jednak mimo tego potencjału, ich znaczenie dla rozwijania kompetencji przydatnych w środowiskach pozanaukowych wydaje się ograniczone. Po pierwsze, udział w tych zajęciach miał charakter fakultatywny, a ich uruchomienie zależało od liczby chętnych, co czyniło ich dostępność niestabilną. Po drugie, choć mogły one rozwijać umiejętności kognitywne i wspierać intelektualne przygotowanie do pracy naukowej, to w ograniczonym stopniu przekładały się na kompetencje poszukiwane poza środowiskiem akademickim. Zajęcia te, osadzone w logice klasycznego wykształcenia uniwersyteckiego, raczej wzmacniały pozycję doktoranta w ramach akademii, niż ułatwiały jego funkcjonowanie w zróżnicowanych sektorach społeczeństwa wiedzy.

Warto również zauważyć, że program nie zawierał przedmiotów poświęconych bezpośrednio takim umiejętnościom jak: projektowanie badań, zarządzanie zespołem, planowanie kariery, komunikacja z otoczeniem społecznym, etyka badań czy wykorzystanie wiedzy prawniczej w kontekstach międzysektorowych. Kompetencje związane z organizacją pracy zespołowej, zarządzaniem projektami czy komunikacją międzykulturową nie były uwzględnione w programie ani jako cele dydaktyczne, ani jako mierzalne efekty uczenia się. W konsekwencji ich rozwój, jeśli w ogóle następował, zależał wyłącznie od indywidualnych inicjatyw doktorantów oraz nieformalnych interakcji z opiekunami naukowymi.

Pewne znaczenie w kontekście rozwijania kompetencji transferowalnych miało doświadczenie wynikające z prowadzenia zajęć dydaktycznych. Sam fakt stania przed grupą studentów, konieczność tłumaczenia złożonych treści prawnych i utrzymywania uwagi odbiorców, rozwijał podstawowe umiejętności komunikacji ustnej i prezentacji. Choć dydaktyka nie była poprzedzona wsparciem metodycznym ani formalnym przygotowaniem, dla wielu doktorantów stanowiło przestrzeń kształtowania umiejętności komunikacyjnych, autoprezentacyjnych i organizacyjnych. Był to jednak proces nieustrukturyzowany i pozbawiony systemowego nadzoru, co ograniczało jego efektywność oraz utrudniało wykorzystanie tych kompetencji poza kontekstem uczelnianym.

W rezultacie, mimo obecności pojedynczych zajęć o potencjalnie poszerzającym charakterze, ogólny profil kształcenia był silnie zorientowany na reprodukcję akademickiego modelu prawnika-naukowca jako osoby osadzonej w dogmatycznej kulturze prawa, przygotowanej głównie do prowadzenia badań i zajęć dydaktycznych na uczelni. Program nie wyposażał doktoranta w narzędzia pozwalające na swobodne poruszanie się po rynku pracy poza akademią ani nie wspierał go w roli eksperta zdolnego do działania w wielosektorowym i interdyscyplinarnym środowisku zawodowym. Kompetencje transferowalne, jeśli w ogóle rozwijane, stanowiły rezultat doraźnych i nieformalnych doświadczeń, a nie efekt celowej polityki edukacyjnej. W efekcie doktorat był postrzegany przede wszystkim jako wąsko zdefiniowana ścieżka akademicka, z ograniczonym potencjałem przygotowania do kariery pozauczelnianej.

W porównaniu z programem z 2012 roku, program ostatniego rocznika studiów doktoranckich starego trybu (obowiązujący od 2018 roku) wyraźnie odzwierciedlał większą wrażliwość na potrzebę rozwijania kompetencji transferowalnych – przynajmniej na poziomie formalnym (Wydział Prawa i Administracji UJ, 2018). Nowy program przewidywał szereg zajęć obowiązkowych i fakultatywnych, które odpowiadają na wcześniej sygnalizowane braki, m.in. w zakresie projektowania badań („Przygotowanie i realizacja projektu badawczego”), etyki badawczej („Etyka prawnicza”), autoprezentacji („Autoprezentacja i retoryka”), komunikacji naukowej („Pisanie i redagowanie tekstów naukowych”), czy podstawowych metod ilościowych („Elementy statystyki”). Znaczącą innowacją był właśnie wspomniany przedmiot „Przygotowanie i realizacja projektu badawczego”, który wskazuje na chęć rozwijania kompetencji zarządzania badaniem od strony organizacyjnej i strategicznej, a także promowania samodzielności w planowaniu pracy naukowej.

W porównaniu do programu z 2012 roku istotna zmiana dotyczyła także organizacji praktyk dydaktycznych. Choć doktoranci nadal mieli prowadzić zajęcia, nowy program oferuje opcję wcześniejszego przygotowania metodycznego (np. kursy „Metody i techniki prowadzenia zajęć dydaktycznych”, „Praktyczne metody nauczania prawa”), co może ograniczyć stres wynikający z „wrzucenia na głęboką wodę” i zwiększyć efektywność dydaktyczną. Pojawiły się także nowe komponenty ogólne (np. „Sociologia – współczesne teorie socjologiczne”, „Ekonomia”, „Filozofia”, „Główne nurty współczesnej filozofii politycznej”), które, choć podobne do fakultetów z poprzedniego programu, zyskały wyraźniejsze miejsce i szersze uzasadnienie w strukturze studiów.

Mimo tych pozytywnych zmian, pewne kwestie nadal pozostały otwarte. Po pierwsze, wiele kursów miało nadal charakter fakultatywny, a więc ich rzeczywisty wpływ zależy od indywidualnych wyborów doktoranta oraz od regularności uruchamiania danych zajęć. Po drugie, nadal brakowało przedmiotów wprost poświęconych planowaniu kariery, mentoringowi zawodowemu czy strategiom przekładu kompetencji akademickich na język zrozumiały dla potencjalnych pracodawców. Wreszcie, trudno ocenić, jak bardzo te zmiany przełożyły się na faktyczny rozwój kompetencji transferowalnych, bez systemu monitorowania efektów i realnego wsparcia instytucjonalnego mogły one stanowić jedynie formalny zapis w sylabusie.

Reasumując, program z 2018 roku prezentował istotny progres względem poprzedniego modelu: wprowadza nowe komponenty, które lepiej odpowiadają współczesnym oczekiwaniom wobec doktoranta jako eksperta o szerokim profilu kompetencyjnym. Nadal jednak brakowało konsekwentnego podejścia systemowego, które uczyniłoby rozwój kompetencji transferowalnych nie tylko możliwym, ale i rzeczywistym.

W porównaniu z wcześniejszymi programami studiów doktoranckich w starym trybie z 2012 i 2018 roku, program kształcenia dla pierwszego rocznika doktorantów po reformie w SDNS UJ (2019) stanowił wyraźny krok w stronę systemowego i świadomego rozwijania kompetencji transferowalnych. Zgodnie z wymogami nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, kształcenie w szkole doktorskiej musi odbywać się co najmniej w dwóch dyscyplinach. SDNS UJ obejmuje więc nie tylko nauki prawne, lecz także inne dyscypliny wchodzące w skład dziedziny nauk społecznych, takie jak psychologia, socjologia czy ekonomia. W konsekwencji program kształcenia zawiera również zajęcia adresowane do doktorantów reprezentujących różne dyscypliny, które jednocześnie pozostają dostępne dla uczestników kształcenia w dyscyplinie nauki prawne. Ta wielodyscyplinarna struktura stwarzała szansę na rozwijanie kompetencji interdyscyplinarnych i ułatwia zdobywanie kompetencji transferowalnych w szerokim spektrum kontekstów badawczych i zawodowych. Już sama jego struktura – podzielona na moduły tematyczne, obejmujące m.in. kształcenie specjalistyczne, metodologiczne, akademickie oraz zawodowe i miękkie – wskazuje na ambicję kompleksowego wsparcia rozwoju doktoranta nie tylko jako badacza, lecz także jako uczestnika szerszego rynku pracy.

Po pierwsze program zawierał szereg przedmiotów bezpośrednio adresujących kompetencje przydatne poza akademią, w tym m.in. „Pozyskiwanie środków na badania naukowe i zarządzanie projektami badawczymi”, „Zarządzanie karierą naukową”, „Praca w zespołach badawczych i podstawy organizacji projektów”, czy „Upowszechnianie i popularyzacja wyników badań naukowych”. Ich obecność świadczy o nowym podejściu, które uznaje, że kompetencje takie jak projektowanie badań, organizacja pracy zespołowej, komunikacja naukowa i orientacja w strukturach grantowych stanowi integralny element kształcenia doktoranckiego.

Po drugie program kładł nacisk na rozwój kompetencji metodologicznych, zarówno w zakresie badań prawnych, jak i empirycznych. Obowiązkowe przedmioty, takie jak „Metodologia nauk prawnych” czy „Pisanie i redagowanie tekstów naukowych”, zostały uzupełnione przez fakultatywne kursy z metod ilościowych i jakościowych („Specjalistyczne kursy z analizy danych ilościowych/jakościowych”, „Metodologia badań społecznych”), co otwierało drogę do realizacji interdyscyplinarnych projektów badawczych.

Po trzecie moduł „Kompetencje zawodowe i miękkie” zawierał nie tylko kompleksowy blok zajęć z dydaktyki akademickiej (np. „Podstawy dydaktyki akademickiej”, „Praktyczne metody nauczania prawa”, „Projektowanie zajęć dydaktycznych”), ale również zajęcia rozwijające umiejętności autoprezentacji („Emisja głosu z elementami retoryki”, „Autoprezentacja i wystąpienia publiczne”), współpracy i komunikacji interpersonalnej („Komunikacja interpersonalna”, „Tutoring akademicki”).

Warto również podkreślić, że program odwoływał się bezpośrednio do efektów uczenia się określonych w PRK, co zwiększało jego przejrzystość, umożliwiało lepszą walidację osiągnięć doktoranta oraz ułatwiało porównywalność kwalifikacji na rynku krajowym i międzynarodowym. Każdy z kursów przypisany jest do konkretnych efektów uczenia się (np. W – wiedza, U – umiejętności, K – kompetencje społeczne), co potwierdza systemowe podejście do projektowania programu.

Podsumowując, nowy program w ramach szkoły doktorskiej oznaczał istotny progres w porównaniu z modelem z 2012 roku. Kompetencje transferowalne nie były już jedynie efektem ubocznym aktywności dydaktycznych czy indywidualnych inicjatyw doktoranta, ale stanowią rozpoznany i formalnie wspierany cel kształcenia. Program lepiej przygotowywał doktorantów do wielosektorowego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, zwiększał ich mobilność zawodową i umożliwia bardziej elastyczne planowanie ścieżki kariery, zarówno w obrębie akademii, jak i poza nią.

Profil absolwenta programu prawniczego w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych UJ kształtował się w programie z 2019 roku jako profil osoby wszechstronnie przygotowanej do prowadzenia badań naukowych w sposób samodzielny i interdyscyplinarny, zdolnej do komunikowania wyników badań w różnych formatach i do różnych odbiorców, posiadającej podstawowe kompetencje w zakresie zarządzania projektami badawczymi, pracy zespołowej i dydaktyki akademickiej. Dzięki szerokiemu wachlarzowi zajęć fakultatywnych, doktorant miał możliwość profilowania swojej ścieżki edukacyjnej zgodnie z indywidualnymi celami zawodowymi, co sprawia, że absolwent szkoły doktorskiej nie jest już wyłącznie kandydatem do kariery akademickiej, lecz mógł z powodzeniem funkcjonować także jako ekspert, analityk, doradca czy lider projektów badawczych w sektorze publicznym, prywatnym i pozarządowym.

W porównaniu do wcześniejszego programu SDNS UJ (obowiązującego w latach 2019-2023), najnowszy, obowiązujący program studiów dla cyklu rozpoczynającego się w roku akademickim 2023/2024 zachowuje podstawową strukturę i główne założenia, jednak wprowadza kilka istotnych przesunięć akcentów, które mają wpływ na sposób kształtowania kompetencji transferowalnych.

Nowa wersja programu z 2023 roku zmniejsza ogólną liczbę punktów ECTS przypisanych poszczególnym modułom, choć często zachowuje wcześniejszy wymiar godzinowy zajęć. Przykładowo, seminarium bieżące „Prawo przyszłości” zostało ocenione na 4 ECTS zamiast wcześniejszych 6 ECTS. Może to sugerować bardziej elastyczne podejście do oceny efektów uczenia się, ale także mniejszą wagę przypisywaną niektórym aktywnościom, co może wpływać na ich postrzeganą wartość w oczach doktorantów. Jednocześnie kontynuowane jest przypisywanie do każdego kursu konkretnych efektów uczenia się zgodnych z PRK, co zwiększa przejrzystość programu i pozwala na bardziej świadome planowanie ścieżki edukacyjnej.

W zakresie metodologicznym nowy program oferuje wyraźne rozdzielenie pomiędzy metodologią nauk prawnych a nauk społecznych. Pierwszy kurs został rozbudowany do 30 godzin, drugi dodano jako odrębne, obowiązkowe zajęcia w wymiarze 15h. Wzmocniono tym samym komponent metodologiczny, otwierając doktorantów na różnorodne podejścia badawcze i pogłębiając ich zdolność do prowadzenia badań interdyscyplinarnych. Takie wzmocnienie komponentu metodologicznego należy uznać za krok w stronę bardziej wszechstronnego wykształcenia naukowego.

Z drugiej strony program traci nieco na spójności w zakresie rozwijania kompetencji miękkich, organizacyjnych i komunikacyjnych. W wersji obowiązującej dla roczników przed 2023 roku przewidziano szereg fakultatywnych zajęć rozwijających umiejętności takie jak: autoprezentacja, zarządzanie karierą, popularyzacja wyników badań, planowanie rozwoju czy praca w zespołach badawczych. W nowym programie kursy te znikają jako odrębne, nazwane pozycje; ich realizacja zależy od aktualnej oferty dydaktycznej publikowanej na stronie szkoły. Taki model zwiększa elastyczność i daje większą autonomię doktorantom, ale może także prowadzić do nierównomiernego dostępu do określonych kompetencji; ich rozwój zależeć będzie w większym stopniu od indywidualnych inicjatyw niż od systematycznej oferty programowej. Fakultatywny charakter zyskały zajęcia z autoprezentacji i wystąpień publicznych, co może osłabić przygotowanie do aktywności akademickiej i zawodowej wymagającej sprawnej komunikacji.

Z punktu widzenia rozwoju kompetencji transferowalnych istotną zmianą jest także wprowadzenie bardziej otwartej formuły uznawania aktywności poza programem. Efekty kształcenia mogą być obecnie zaliczane również na podstawie kursów, szkoleń i projektów realizowanych poza Uniwersyteciem Jagiellońskim, w innych krajowych i zagranicznych instytucjach. To rozwiązanie sprzyja umiędzynarodowieniu i różnicowaniu ścieżek rozwoju doktorantów, ale jednocześnie wymaga od nich większego zaangażowania i planowania własnego kształcenia.

W konsekwencji nowy program z 2023 roku stawia na elastyczność, indywidualizację i zróżnicowanie ścieżek rozwoju. W porównaniu z programem z lat 2019 - 2023 daje więcej przestrzeni na dostosowanie kształcenia do własnych potrzeb, ale jednocześnie w mniejszym stopniu gwarantuje równomierny rozwój kompetencji miękkich i zawodowych. Jest to model mniej

zinstytucjonalizowany i bardziej zależny od samodzielności doktoranta, który musi aktywnie korzystać z dostępnych możliwości, także poza podstawowym programem szkoły.

Profil absolwenta wyłaniający się z tego programu to wciąż młody naukowiec dobrze przygotowany do prowadzenia badań interdyscyplinarnych w dyscyplinie nauki prawnych, dysponujący solidnym warsztatem metodologicznym, orientujący się w realiach współczesnych nauk społecznych. To też osoba zdolna do samodzielnego planowania kariery akademickiej i poszukiwania kompetencji także poza strukturą szkoły, lecz jednocześnie niewyposażona w sposób systematyczny w zestandaryzowane umiejętności miękkie, komunikacyjne i organizacyjne; ich rozwój zależeć będzie od indywidualnych wyborów, a nie gwarancji programu.

Analiza czterech kolejnych programów kształcenia doktorantów w dyscyplinie nauki prawne na Uniwersytecie Jagiellońskim z lat 2012, 2018, 2019 i 2023 ujawnia wyraźny trend transformacyjny w podejściu do kompetencji transferowalnych, choć proces ten przebiega stopniowo i z pewnymi wahaniami. Program z 2012 roku charakteryzował się wyraźnie akademickim i dogmatycznym profilem, w którym rozwój umiejętności miękkich, interdyscyplinarnych i zawodowych pozostawał marginalny i przypadkowy. Program z 2018 roku wprowadził pierwsze elementy systematycznego rozwijania tych kompetencji, jednak to dopiero powstanie SDNS UJ i jej program z 2019 roku przyniosły jakościową zmianę, tworząc wyraźne moduły kształcenia ukierunkowane nie tylko na badania naukowe, lecz także na zarządzanie projektami, komunikację naukową, dydaktykę i orientację w sektorach pozanaukowych. Z kolei najnowszy program z 2023 roku, choć opiera się na tej samej strukturze, przesuwając akcenty: ogranicza katalog konkretnych zajęć fakultatywnych na rzecz elastyczności i indywidualizacji ścieżki kształcenia, co zwiększa autonomię doktorantów, ale równocześnie przenosi na nich większą odpowiedzialność za aktywne kształtowanie własnego profilu kompetencyjnego.

Z porównania tych czterech etapów ewolucji programów doktoranckich wyłania się kilka kluczowych wniosków. Po pierwsze, kompetencje transferowalne przeszły drogę od niezdefiniowanego efektu ubocznego do świadomie wspieranego celu kształcenia. Po drugie, towarzyszący reformom wzrost formalnej przejrzystości programów, ich modularności oraz odniesień do PRK stanowi krok ku lepszej standaryzacji i walidacji efektów kształcenia. Po trzecie, widoczne jest jednak przesunięcie z modelu bardziej instytucjonalnego i gwarantującego określony zestaw umiejętności (2019) w stronę modelu opartego na indywidualnym wyborze, elastyczności i mobilności (2023). Oznacza to, że dalszy rozwój jakości kształcenia doktorantów będzie zależał nie tylko od konstrukcji formalnej programu, ale również od dostępności faktycznych ścieżek wsparcia, mentoringu, praktycznych możliwości doskonalenia kompetencji oraz systemowego monitorowania ich rozwoju.

5. NA ZAKOŃCZENIE: WYZWANIA I POSTULATY

Analiza przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego ukazuje wyraźną ewolucję w podejściu do doktoratu prawniczego: od modelu zamkniętego, silnie akademickiego, ku bardziej otwartej, zróżnicowanej i zorientowanej społecznie formie kształcenia. Zmiana ta jest szczególnie widoczna w rosnącej roli przypisywanej kompetencjom transferowalnym, czyli takim umiejętnościom, które umożliwiają funkcjonowanie nie tylko w środowisku naukowym, ale również w sektorze publicznym, organizacjach społecznych i prywatnych przedsiębiorstwach.

Reforma i powstanie szkół doktorskich wprowadziły znaczącą zmianę, nie tylko na poziomie formalnym, ale i w intencjach polityki edukacyjnej. Programy szkoły doktorskiej w naukach prawnych na UJ zakładają, przynajmniej w założeniu, rozwijanie umiejętności umożliwiających elastyczne poruszanie się po rynku pracy. Pojawiły się moduły dotyczące zarządzania projektami, komunikacji z otoczeniem społecznym, planowania kariery, pracy zespołowej, a także rozwoju kompetencji etycznych i społecznych. W ten sposób doktorat został zaprojektowany jako etap nie tylko w karierze naukowej, ale też jako forma zaawansowanego, wielosektorowego kształcenia eksperckiego – co ma szczególne znaczenie dla doktorantów prawa, którzy niekoniecznie wiążą swoją przyszłość z akademią, lecz funkcjonują na styku nauki, administracji, biznesu i społeczeństwa obywatelskiego.

W przypadku nauk prawnych doktorat funkcjonuje w szczególnym kontekście, często konkuruje z innymi prestiżowymi ścieżkami rozwoju zawodowego, takimi jak aplikacje prawnicze, stanowiska w administracji publicznej czy sektorze doradztwa prawnego. Oznacza to, że decyzja o podjęciu doktoratu nie zawsze jest oczywistym wyborem dla najzdolniejszych absolwentów prawa. Tym większe znaczenie mają więc te kompetencje, które pozwalają doktorantom efektywnie funkcjonować również poza uczelnią. Wśród najbardziej pożądanых umiejętności transferowalnych w pozaakademickich środowiskach prawniczych znajdują się: umiejętność interpretacji przepisów w kontekście społecznym i politycznym, etyka wykonywania zawodu zaufania publicznego, kompetencje w zakresie negocjacji regulacyjnych, umiejętność sporządzania opinii prawnych czy zdolność do komunikowania złożonych treści prawnych w przystępny sposób. Włączenie tych elementów do programu szkoły doktorskiej mogłoby realnie zwiększyć atrakcyjność i użyteczność doktoratu jako ścieżki eksperckiej. Paradoksalnie można argumentować, że dla wyżej wymienionych celów „stary” program był bardziej odpowiedni. W odróżnieniu od wielu dziedzin nauk społecznych w prawie transferowalne do kontekstu pozaakademickiego są nie tylko poszczególne umiejętności, ale też konkretna wiedza dogmatyczna, której przekazywanie było trzonem edukacji doktorskiej przed reformą.

Z drugiej strony w polskim systemie prawnym doktorat w dyscyplinie nauki prawne pełni funkcję szczególną: poza potwierdzeniem kompetencji naukowych, stanowi on również formalną ścieżkę uzyskania uprawnień do wykonywania zawodów

prawniczych, takich jak adwokat czy radca prawny bez konieczności odbycia aplikacji czy zdawania egzaminu zawodowego. To rozwiązanie jest unikatowe na tle innych dyscyplin, gdzie uzyskanie stopnia doktora nie otwiera dodatkowych możliwości zawodowych regulowanych przepisami prawa. W praktyce może więc przekładać się to na zróżnicowane motywacje doktorantów prawa; dla wielu kluczową rolę odgrywają właśnie pragmatyczne cele zawodowe, niekoniecznie związane z aspiracjami naukowymi czy akademickimi. Trudno dziś jednoznacznie rozstrzygnąć, jak kształtowałyby się liczba doktorantów prawa, gdyby omawiana ścieżka uzyskania uprawnień nie istniała, jest to kwestia otwarta i wymagająca pogłębionej analizy. Mamy jednak nadzieję, że rezultaty naszych badań empirycznych pozwolą lepiej zrozumieć faktyczne motywacje doktorantów, a także oddziaływanie obecnych regulacji na wybór ścieżki kariery w naukach prawnych. Uwzględnienie tej specyfiki jest kluczowe zarówno dla interpretowania danych, jak i dla projektowania programów kształcenia doktorskiego w tej dziedzinie.

W tym kontekście powraca kluczowe pytanie o tożsamość współczesnego doktoratu prawniczego. Czy szkoła doktorska ma być elitarnym etapem selekcji przyszłych badaczy, wyposażonych w kompetencje pedagogiczne i publikacyjne? Czy raczej powinna kształcić wysoko wyspecjalizowanych prawników – osoby zdolne do krytycznego myślenia, rozumienia skomplikowanych procesów społecznych, zarządzania wiedzą i funkcjonowania w złożonych strukturach decyzyjnych? Obie odpowiedzi są możliwe, ale ich pogodzenie wymaga nie tylko zmiany programu, lecz także transformacji logiki instytucjonalnej: redefinicji celów ewaluacji, wsparcia kariery, języka opisu kwalifikacji oraz wyobrażeń o tym, czym jest i do czego służy doktorat w naukach prawnych.

Na zakończenie warto wskazać możliwe kierunki dalszego doskonalenia systemu kształcenia doktorantów w obszarze kompetencji transferowalnych. Analiza programów sprzed i po reformie z 2018 roku, pokazuje, że choć postęp w tym zakresie jest widoczny, wiele istotnych obszarów wciąż wymaga dopracowania. Gdyby reforma miała w pełni realizować europejskie rekomendacje dotyczące kształcenia doktorantów, postulujące przejście od modelu „profesora w przygotowaniu” do modelu eksperta zdolnego do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, należałoby oczekiwać wyraźniejszego przesunięcia akcentów w stronę kompetencji międzysektorowych, rozpoznawalnych i użytecznych także poza uczelnią. Trudno jednak jednoznacznie ocenić, czy przyjęte rozwiązania prawne rzeczywiście zmierzają w tym kierunku, zwłaszcza wobec ogólnikowości przepisów ustawowych oraz dużej autonomii instytucji w projektowaniu treści programowych.

Jednym z kluczowych wyzwań pozostaje jakość dydaktyki w obszarze kompetencji transferowalnych. Sama obecność odpowiednich komponentów w programie studiów nie wystarczy, równie istotne jest to, kto i w jaki sposób te treści przekazuje. Zajęcia poświęcone komunikacji, zarządzaniu projektami, współpracy zespołowej czy planowaniu kariery powinny być prowadzone przez osoby posiadające rzeczywiste doświadczenie w stosowaniu tych umiejętności, zarówno w środowisku akademickim, jak i poza nim. Tylko w ten sposób możliwe będzie przekazanie wiedzy osadzonej w praktyce oraz uwrażliwienie doktorantów na jej znaczenie w zróżnicowanych kontekstach zawodowych.

Warto pamiętać, że mówiąc o umiejętnościach transferowalnych, nie jesteśmy skazani na pozostawanie w kręgu sformułowań tak generalnych, że w zasadzie pozbawionych substancjalnej treści – jak „umiejętności komunikacyjne” czy „praca w zespole”. Warto włączyć w zakres tej dyskusji także to, co można by określić jako dziedzinowo specyficzne kompetencje transferowalne, czyli transferowalne między obszarami (akademią i światem pozaakademickim), ale nie koniecznie dyscyplinami (przykładowo specyficzne dla prawa). W przypadku doktorantów w dyscyplinie nauki prawne szczególne znaczenie mają te kompetencje, które umożliwiają efektywne funkcjonowanie w dynamicznym środowisku regulacyjnym. Jak pisanie opinii prawnych, udział w konsultacjach publicznych, argumentacja prawnicza w debatach politycznych czy tłumaczenie złożonych koncepcji prawnych na język zrozumiały dla odbiorców nieprawniczych. Pominięcie tych elementów w procesie kształcenia sprawia, że doktoranci, mimo wysokiego poziomu wiedzy merytorycznej, mogą mieć trudność z odnalezieniem się w rolach eksperckich poza akademią.

Obecnie wiele takich zajęć ma charakter zbyt formalny lub oderwany od rzeczywistości pozaakademickiej. Skutkuje to tym, że doktoranci niekiedy nie potrafią dostrzec użyteczności nabywanych kompetencji ani przekształcić ich w realny kapitał zawodowy. Aby kompetencje transferowalne mogły rzeczywiście pełnić funkcję przygotowującą do pracy w społeczeństwie wiedzy, konieczne jest ich nauczanie przez ekspertów, którzy potrafią nie tylko przekazać konkretne umiejętności, ale również przedstawić ich zastosowanie i znaczenie w świecie poza akademią.

W tym kontekście szczególnie zaniedbywane pozostają takie obszary jak komunikacja międzykulturowa, projektowanie kariery zawodowej, praca zespołowa w środowiskach interdyscyplinarnych, prowadzenie negocjacji, budowanie marki osobistej czy skuteczne tłumaczenie dorobku akademickiego na język zrozumiały dla przedstawicieli innych sektorów. Nie rozwija się również w sposób systematyczny kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w międzynarodowych środowiskach eksperckich, jak choćby umiejętności prezentowania wyników badań w różnych formatach, prowadzenia działań orzecznich czy efektywnego korzystania z narzędzi cyfrowych wspierających współpracę i zarządzanie projektami. Dla doktorantów prawa, którzy coraz częściej angażują się w działalność ekspercką na rzecz instytucji publicznych, organizacji pozarządowych czy mediów, umiejętności te stają się kluczowe, a ich brak może ograniczać realne możliwości zawodowe.

Zaniedbania te oznaczają, że doktoranci, mimo formalnie obecnych w programach zapisów, nadal rozwijają wiele umiejętności metodą prób i błędów, poza programem, na własną rękę. Często brakuje narzędzi umożliwiających ich formalne uznanie, dokumentację i zaprezentowanie w kontekście zawodowym. Tymczasem dobrze zaprojektowane mechanizmy walidacji, mentoringu, doradztwa zawodowego i powiązania z rynkiem pracy mogłyby znacząco zwiększyć użyteczność doktoratu jako etapu rozwoju kariery, nie tylko akademickiej. W przypadku doktorantów w dyscyplinie nauki prawne warto rozważyć

szczególne partnerstwa z instytucjami prawniczymi, samorządami zawodowymi oraz podmiotami tworzącymi polityki publiczne, tak by doktorat mógł stać się realnym mostem między badaniami a praktyką.

Wreszcie, rozwój kompetencji transferowalnych wymaga środowiska, które sprzyja refleksji, współpracy i otwartości na różnorodne ścieżki kariery. W takim środowisku szkoła doktorska może pełnić nowoczesną funkcję nie jako zamknięta ścieżka kariery w akademii, lecz jako przestrzeń wspierająca przygotowanie do pracy eksperckiej w administracji publicznej, sektorze pozarządowym, organizacjach międzynarodowych, mediach, edukacji czy doradztwie. Dopiero wtedy doktorat, także w naukach prawnych, stanie się narzędziem integracji nauki z rzeczywistością społeczną, a nie jej wyizolowaną formą.

FINANSOWANIE:

Artykuł powstał w ramach projektu „Wpływ czynników prawnych i instytucjonalnych na doświadczenie edukacyjne doktorantów nauk prawnych” (2021/41/B/HS5/04468) prowadzonego na Uniwersytecie Wrocławskim i finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

BIBLIOGRAFIA

Bitušiková, A. (2011). Rethinking and reforming doctoral education in Europe: on the road to innovation union. *Journal of the European Higher Education Area*, 1(2).

Bonaventura, M., Latora, V., Nicosia, V., & Panzarasa, P. (2017). The advantages of interdisciplinarity in modern science. *arXiv preprint arXiv:1712.07910*.

Bridges, D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43–51.

Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (2024). Creating the university of the future: A global panorama on future skills. W: Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (red.), *Creating the University of the Future: A Global View on Future Skills and Future Higher Education* (ss. 3–20). Springer Fachmedien Wiesbaden.

European University Association (2010). *Salzburg – Conclusions and Recommendations*. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-2005-conclusions-and-recommendations.html> (dostęp 11 czerwca 2025).

European University Association (2010). *Salzburg II Recommendations: European Universities*. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html> (dostęp 11 czerwca 2025).

Eurodoc (2018). *Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers Employability and Competitiveness*. <http://eurodoc.net/skills-report-2018.pdf> (dostęp 11 czerwca 2025).

Juzaszek, A., Juzaszek, M., & Klakla, J. B. (2021). Kształcenie prawników w szkołach doktorskich – zarys problematyki i postulaty badawcze. *Krytyka Prawa. Niezależne Studia nad Prawem*, 13(2), 56–77.

Kierznowski, Ł. (2020). Nauki prawne a szkoły doktorskie. Wybrane zagadnienia. *Krytyka Prawa. Niezależne Studia nad Prawem*, 12(2), 136–152.

Kola, A. M. (2020). Doktoranci w procesie (ciągłych) zmian – prawnych, społecznych, tożsamościowych. Analiza form i celów kształcenia doktorantów w Polsce w latach 2005–2020. *Przegląd Socjologiczny*, 69(4), 91–114.

Kottmann, A. (2011). Reform of doctoral training in Europe: A silent revolution? W: Enders, J., Boer, H.F., Westerheijden, D.F. (red.) *Reform of higher education in Europe* (ss. 29–43). SensePublishers.

Kovačević, M., Bitušiková, A., & Dagen, T. (2022). Emergence of current European thinking and policies on doctoral education. *European Journal of Education*, 57(3), 381–394.

Krajowa Reprezentacja Doktorantów (2024). Raport z badania dotyczącego liczby kandydatów, otwartych miejsc oraz doktorantów przyjętych do podjęcia kształcenia w ramach Szkół Doktorskich w poszczególnych dyscyplinach w latach 2019–2023. <https://krd.edu.pl/raport-z-badania-dotyczacego-liczby-kandydatow-otwartych-miejsc-oraz-doktorantow-przyjetych-do-podjecia-ksztalcenia-w-ramach-szkol-doktorskich-w-poszczegolnych-dyscyplinach-w-latach-2019-2023/> (dostęp 11 czerwca 2025).

Nägele, C., & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. W: Mulder, M. (red.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (ss. 739–753). Springer,

Nature. (2015). Make the most of PhDs. *Nature*, 528, 7.

O'Connor, M. D., Denejkina, A., & Arvanitakis, J. (2023). Preparing Doctoral Candidates for Employment: Delivering Research and Employability Skills Training in the PhD via Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 24(1), 19–42.

OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers. Supporting Career Development and Research*. https://www.oecd.org/en/publications/transferable-skills-training-for-researchers_9789264179721-en.html (dostęp 11 czerwca 2025).

Pedersen, H. S. (2014). New doctoral graduates in the knowledge economy: trends and key issues. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 632–645.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. <https://www.weforum.org/stories/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/> (dostęp 1 sierpnia 2025).

Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57–67.

Dokumenty krajowe

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 stycznia 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej (Dz.U. 2021 poz. 63).

Uzasadnienie do projektu rozporządzenia w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej. <https://legislacja.rcl.gov.pl>

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Dokumenty UE:

Komisja Europejska (2000). *Innovation in a knowledge-driven economy*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0567:FIN:EN:PDF> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2005). *Europejska Karta Naukowca oraz Kodeks postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32005H0251> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2008). *Better careers and more mobility*. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/comm_pdf_com_2008_0317_f_en_communication.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2009). *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. https://web.archive.org/web/20111216115209if_/http://ec.europa.eu:80/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2010). *Europe 2020 Flagship Initiative: Innovation Union*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0546:FIN:en:PDF> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2011). *Principles for Innovative Doctoral Training*. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Konferencja Ministrów (2003). *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, Berlin, 19 września 2003. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/9/2003_Berlin_Communique_Polish_577289.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Konferencja Ministrów (2005). *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów Komunikat z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego*, Bergen, 19-20 maja 2005. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/5/2005_Bergen_Communique_Polish_580535.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Rada Europejska (2000). *Lisbon Strategy*. Lizbona, 23–24 marca 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (dostęp 8 czerwca 2025).

Dokumenty wewnętrzne UJ (na potrzeby studium przypadku)

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych UJ. (2023). *Program doktorski w dyscyplinie Nauki prawne obowiązujący Doktorantów przyjętych od roku akademickiego 2023/2024*. <https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/154360400/2023+prawo+program.pdf/2dc9de40-772c-4ee6-86bc-6d72e3e3ff3f> (dostęp 11 czerwca 2025).

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych UJ. (2019). *Program doktorski w dyscyplinie Nauki prawne obowiązujący Doktorantów przyjętych w roku akademickim 2019/2020*. https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/143079366/6_Zalacznikzarz_44_2019.pdf/141a6fd4-3899-42de-9ab7-87b867efa5b7 (dostęp 11 czerwca 2025).

Wydział Prawa i Administracji UJ. (2012). *Program obowiązujący doktorantów, którzy rozpoczęli studia przed 1.10.2012 r.* https://www.wpia.uj.edu.pl/documents/41601/24070004/program_studiow_doktoranckich_stacjonarnych_27.09.2010.pdf (dostęp 11 czerwca 2025).

Wydział Prawa i Administracji UJ. (2018). *Program obowiązujący doktorantów, którzy rozpoczęli studia po 1.10.2018 r.* https://www.wpia.uj.edu.pl/documents/41601/24070004/program_obowiazujacy_doktorantow_ktorzy_rozpoczna_studia_od_1.10.2018.pdf (dostęp 11 czerwca 2025).

Zespół ds. Badania Opinii i Postaw Doktorantów TD UJ (2018). *Wady i zalety studiów doktoranckich: raport z badania opinii doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego*. https://doktoranci.uj.edu.pl/documents/1167150/0/Badanie+opinii+doktrant%C3%B3w+2017_2018+UJ+Raport+Koncowy+19_06_2018.pdf/ddf76d32-66a8-4c46-9dbf-786c3d1b4f50 (dostęp 11 czerwca 2025).

Zespół ds. Badania Opinii i Postaw Doktorantów TD UJ (2022). *Wady i zalety studiów doktoranckich: raport z badania opinii doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego*. <https://doktoranci.uj.edu.pl/documents/1167150/150730891/Wady+i+zalety+studi%C3%B3w+doktoranckich+raport+z+badania+opinii+doktorant%C3%B3w+Uniwersytetu+Jagiello%C5%84skiego/3559b032-0395-437d-81d3-d69a78e7a728> (dostęp 11 czerwca 2025).

Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego a obowiązek szkolny i obowiązek nauki: Analiza uwarunkowań prawnych i konsekwencji edukacyjno-społecznych

Michał Kacprzak / IX Liceum Ogólnokształcące im. K. Kolbergera w Gdańsku

e-mail: kacprzak.mich@gmail.com

ORCID: 0009-0002-1364-1686

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę zwolnień uczniów z lekcji wychowania fizycznego w kontekście realizacji obowiązku szkolnego i nauki w polskim systemie oświaty. Współczesna szkoła, funkcjonująca w warunkach dynamicznych przemian społecznych, kulturowych i technologicznych, staje przed wyzwaniem kształtowania postaw prozdrowotnych oraz promowania aktywności ruchowej wśród dzieci i młodzieży. Na tle pogłębiającego się kryzysu aktywności fizycznej młodego pokolenia, zwolnienia z zajęć wychowania fizycznego stają się istotnym problemem zarówno edukacyjnym, jak i społecznym. W artykule przeanalizowano uwarunkowania prawne i organizacyjne udzielania zwolnień, a także ich wpływ na proces kształcenia i rozwój psychospołeczny uczniów. Przedstawiona analiza obejmuje zarówno przepisy prawa oświatowego, jak i dostępne dane empiryczne oraz doświadczenia środowiska szkolnego. Szczególną uwagę poświęcono konsekwencjom nieuczestniczenia w lekcjach wychowania fizycznego, motywacjom uczniów oraz rodziców, a także systemowym uwarunkowaniom sprzyjającym występowaniu tego zjawiska. W artykule podkreślono potrzebę wprowadzenia kompleksowych rozwiązań, które umożliwią racjonalne ograniczenie liczby zwolnień oraz wzmocnienie rangi wychowania fizycznego jako kluczowego elementu wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. Praca stanowi próbę sformułowania rekomendacji dla polityki oświatowej oraz praktyki szkolnej, zmierzających do zwiększenia poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Autor zachęca do refleksji i dalszej debaty nad optymalnymi rozwiązaniami służącymi poprawie stanu zdrowia, sprawności oraz postaw prozdrowotnych wśród uczniów, podkreślając, że wyzwania związane ze zwolnieniami z wychowania fizycznego wymagają skoordynowanych działań wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Słowa kluczowe: Prawo oświatowe, wychowanie fizyczne, obowiązki edukacyjne, zwolnienie z lekcji, aktywność fizyczna.

Exemption from Physical Education Classes and the Fulfillment of the Schooling and Education Obligation: Analysis of Legal Conditions and Educational-social Consequences

Abstract

The article addresses the issue of student exemptions from physical education classes in the context of fulfilling compulsory schooling and education requirements within the Polish educational system. Contemporary schools, operating amidst dynamic social, cultural, and technological transformations, face the challenge of shaping pro-health attitudes and promoting physical activity among children and adolescents. Against the backdrop of a growing crisis in youth physical activity, exemptions from physical education have become a significant educational and social concern. This paper analyzes the legal, organizational, and social determinants of such exemptions, as well as their impact on the educational process and the psychosocial development of students. The presented analysis encompasses educational law, current empirical data, and the practical experiences of school communities. Special attention is given to the consequences of non-participation in physical education, the motivations of students and parents, as well as systemic conditions contributing to the prevalence of this phenomenon. The article highlights the need for comprehensive solutions that would enable the rational limitation of exemptions and strengthen the importance of physical education as a crucial component of the holistic development of young people. This work attempts to formulate recommendations for educational policy and school practice aimed at increasing physical activity levels among children and adolescents. The author encourages reflection and further debate on optimal strategies to improve health, fitness, and pro-health attitudes among students, emphasizing that the challenges associated with exemptions from physical education require coordinated actions from all participants in the educational process.

Keywords: Educational law, physical education, educational obligations, exemption from classes, physical activity.

1. WPROWADZENIE

Współczesna szkoła funkcjonuje w środowisku społecznym, które ulega dynamicznym przeobrażeniom pod wpływem zmieniających się postaw, stylu życia młodego pokolenia oraz rozwoju nowych technologii. Szybki postęp cywilizacyjny, cyfryzacja codzienności, a także rosnąca popularność biernych form spędzania wolnego czasu sprawiają, że kształtowanie prawidłowych nawyków zdrowotnych i postaw proaktywnego uczestnictwa w życiu społecznym stanowi jedno z kluczowych wyzwań stojących przed szkołą. W tych warunkach rola wychowania fizycznego w strukturze edukacji znacząco wzrasta. Przedmiot ten odpowiada nie tylko za rozwój motoryczny uczniów, ale także kształtuje kompetencje społeczne, zdrowotne i emocjonalne. Jest to szczególnie istotne w kontekście narastających zagrożeń zdrowotnych i wycofania społecznego wśród młodzieży.

Rosnące zainteresowanie problematyką zwolnień uczniów z lekcji wychowania fizycznego jest więc nieprzypadkowe. Coraz wyraźniej widoczne stają się konsekwencje spadku aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży, które przekładają się nie tylko na pogorszenie kondycji zdrowotnej, ale także na kryzys samopoczucia psychicznego, obniżenie samooceny i trudności w funkcjonowaniu społecznym. W kontekście powszechnego dostępu do urządzeń elektronicznych, mediów społecznościowych oraz rozrywki cyfrowej, szkoła staje się przestrzenią, w której rola współczesnego nauczyciela wychowania fizycznego musi wykraczać poza tradycyjne zadania dydaktyczne, przyjmując w szkole rolę promotora zdrowego stylu życia.

Niezwykle istotne staje się zatem poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie mechanizmy i rozwiązania prawne kształtują praktykę udzielania zwolnień z wychowania fizycznego oraz w jaki sposób wpływają one na kształtowanie postaw młodych ludzi wobec aktywności ruchowej. Dotyczy to nie tylko decyzji podejmowanych przez rodziców i lekarzy, lecz także kompetencji i postaw nauczycieli oraz organizacji życia szkolnego, w której pojawiają się coraz liczniejsze oczekiwania i wyzwania. Analiza zagadnienia wymaga uwzględnienia zarówno przepisów prawa oświatowego, jak i praktycznych doświadczeń środowiska szkolnego, które coraz wyraźniej wskazują na potrzebę systemowych działań mających na celu ograniczenie liczby zwolnień z zajęć wychowania fizycznego. Należy zaznaczyć, że nieuczestniczenie w lekcjach wychowania fizycznego, niezależnie od przyczyn formalnych, może skutkować poważnymi konsekwencjami dla rozwoju psychofizycznego ucznia, jego integracji ze środowiskiem rówieśniczym oraz kształtowania prozdrowotnych nawyków. Artykuł koncentruje się na wielowymiarowej analizie problemu zwolnień z wychowania fizycznego, uwzględniając zarówno ramy prawne, jak i aspekty organizacyjne, społeczne oraz edukacyjne. Szczególną uwagę poświęcono kwestiom interpretacji przepisów, rzeczywistym przyczynom i motywacjom występującym w środowisku szkolnym, a także ocenie długofalowych skutków nieuczestniczenia uczniów w aktywności ruchowej.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie aktualnej wiedzy na temat uwarunkowań zwolnień z lekcji wychowania fizycznego w polskim systemie oświaty oraz sformułowanie rekomendacji dotyczących kierunków działań, które mogą przyczynić się do poprawy stanu zdrowia młodego pokolenia. Artykuł wpisuje się tym samym w dyskurs o roli szkoły jako instytucji odpowiedzialnej nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale również za wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, promowanie zdrowego stylu życia oraz kształtowanie postaw obywatelskich i społecznych w warunkach nieustannych przemian cywilizacyjnych. Przedstawione rozważania mają zachęcać do refleksji i dalszej dyskusji nad optymalnymi rozwiązaniami dla polskiej szkoły, które pozwolą odpowiedzieć na potrzeby współczesnych uczniów oraz wyzwania przyszłości.

2. OBOWIĄZKI EDUKACYJNE W PRZEPISACH PRAWA OŚWIATOWEGO

Uwzględniając fundamentalne znaczenie wszechstronnego kształcenia w procesie prawidłowego rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i dojrzewania, polski system prawny nakłada na niepełnoletnich obywateli obowiązek podjęcia edukacji w zakresie ogólnym. Obowiązek ten może być realizowany w wybranej formie, zgodnie z zapisami obowiązujących przepisów, a jego wypełnienie wspierane jest przez powszechnie dostępną strukturę instytucji oświatowych. Podstawę prawną dla realizacji tego obowiązku stanowi Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, w której określono formalne ramy obowiązków edukacyjnych i wszelkie uwarunkowania ich spełniania. Wraz z art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, regulacje te tworzą spójną i uzupełniającą się całość, definiującą zarówno prawo, jak i obowiązek obywatela do korzystania ze świadczonych przez państwo usług edukacyjnych (Pilich, 2022).

2.1 Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w polskim systemie edukacji

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi, realizacja obowiązku szkolnego rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego przypadającego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat. Istotną cechą obowiązku szkolnego jest jego powstanie z mocy samego prawa, co oznacza, że nie wymaga on wydania odrębnego aktu administracyjnego, a jego charakter jest samoistny. W obowiązującym porządku prawnym obowiązek ten rozumiany jest jako powinność regularnego uczęszczania do szkoły oraz aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia, ukierunkowanego na nabywanie wiedzy i kompetencji wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Podkreśla się także, że realizacja tego obowiązku powinna odbywać się w formie szkolnej, czyli w ramach zorganizowanej instytucjonalnie oferty edukacyjnej (Pilich, 2022).

Obowiązek nauki należy rozumieć jako pojęcie o szerszym zakresie niż obowiązek szkolny, obejmujące zarówno uczęszczanie do placówek systemu oświaty, jak i realizację edukacji w alternatywnych formach, takich jak edukacja domowa czy inne pozaszkolne rozwiązania. Bez względu na wybraną ścieżkę, spełnianie obowiązku nauki podlega stałemu nadzorowi ze strony uprawnionych do tego instytucji, co zapewnia zgodność procesu kształcenia z obowiązującymi przepisami i standardami edukacyjnymi (Pilich, 2022).

Z punktu widzenia prawa administracyjnego, zarówno obowiązek szkolny, jak i obowiązek nauki charakteryzują się ciągłością w realizacji. Należy przez to rozumieć, że nie ograniczają się one do pojedynczego aktu, takiego jak zapisanie dziecka do szkoły, lecz wymagają systematycznego uczestnictwa w procesie edukacyjnym oraz jego kontynuacji do czasu obowiązywania. Obowiązek szkolny zasadniczo ustaje w momencie ukończenia przez ucznia szkoły podstawowej, formalnie potwierdzonego poprzez uzyskanie klasyfikacji końcowej w klasie ósmej oraz przystąpienie do egzaminu ósmoklasisty. W sytuacjach, gdy proces kształcenia na tym etapie ulega wydłużeniu, na przykład z powodu nieuzyskania promocji do klasy programowo wyższej, obowiązek szkolny wygasa najpóźniej w dniu osiągnięcia przez ucznia pełnoletności (Pilich, 2022).

Obowiązek nauki, z kolei, obowiązuje nieprzerwanie do ukończenia przez ucznia 18 lat, niezależnie jednak od etapu edukacyjnego, na którym w danym momencie się znajduje. Może być on realizowany zarówno poprzez kontynuację nauki w szkole ponadpodstawowej, jak i w alternatywnych, pozaszkolnych formach kształcenia, pod warunkiem, że są one zgodne z obowiązującymi przepisami prawa (Pilich 2022).

2.2 Obowiązki edukacyjne dziecka względem rodzica

W kontekście funkcjonowania polskiego systemu oświaty, szczególną rolę przypisuje się rodzicom lub opiekunom prawnym dzieci objętych obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki. Chociaż formalnym podmiotem realizującym proces edukacyjny jest samo dziecko, ze względu na jego niepełnoletność oraz ograniczoną zdolność do podejmowania czynności prawnych, odpowiedzialność za wykonanie tego obowiązku spoczywa w praktyce na dorosłych opiekunach. To właśnie wobec nich kierowane są działania nadzorcze i ewentualne środki egzekucyjne w przypadkach naruszenia przepisów prawa oświatowego (Pilich, 2022).

W ramach ustawowych zobowiązań wynikających z obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, na rodzicach oraz opiekunach prawnych spoczywa szereg powinności organizacyjnych i wychowawczych. Jednym z podstawowych jest dopełnienie formalności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły. Choć przepisy prawa oświatowego nie definiują szczegółowo katalogu wymaganych czynności, w praktyce obejmują one m.in. osobiste stawiennictwo w placówce edukacyjnej oraz przekazanie informacji umożliwiających identyfikację ucznia i dokonanie jego wpisu do księgi uczniów. Obowiązek ten powinien zostać zrealizowany przed rozpoczęciem roku szkolnego, a jego zaniedbanie może pociągać za sobą odpowiedzialność prawną (Pilich, 2022).

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami, odpowiedzialność rodziców i opiekunów nie ogranicza się jednak wyłącznie do rejestracji dziecka w systemie edukacyjnym. Obejmuje ona również codzienne działania wspierające ciągłość procesu kształcenia, w tym przede wszystkim zapewnienie regularnego uczestnictwa ucznia w obowiązkowych zajęciach lekcyjnych. W tym kontekście na dorosłych spoczywa obowiązek monitorowania frekwencji dziecka, a także podejmowania odpowiednich kroków wychowawczych w przypadku nieuzasadnionych nieobecności. Celem tych działań jest nie tylko formalne wypełnienie przepisów, lecz także realne wspieranie efektywności i ciągłości edukacji (Pilich, 2022).

3. REALIZACJA OBOWIĄZKU SZKOLNEGO I OBOWIĄZKU NAUKI PRZEZ UCZNIA

3.1 Kształcenie w systemie szkolnym i edukacja domowa

Podstawowym sposobem realizacji obowiązku edukacyjnego jest regularne uczęszczanie ucznia do szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej, co należy rozumieć jako systematyczne uczestnictwo dziecka w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych zgodnie z ustalonym planem lekcji. Polski system prawny przewiduje możliwość spełniania obowiązku szkolnego zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Decyzja dotycząca wyboru szkoły należy do rodziców lub opiekunów prawnych dziecka. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami, w przypadku wyboru szkoły niepublicznej, rodzice mają obowiązek poinformowania dyrektora szkoły obwodowej o podjętej decyzji, co umożliwia właściwe monitorowanie wypełniania obowiązku szkolnego przez ucznia (Pilich, 2022).

Jedną z prawnie dopuszczalnych alternatyw wobec tradycyjnego modelu edukacji szkolnej jest realizacja obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki w trybie edukacji domowej. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, rodzice lub opiekunowie prawni mogą wystąpić do dyrektora szkoły publicznej bądź niepublicznej, do której dziecko zostało przyjęte, z wnioskiem o umożliwienie realizacji obowiązku edukacyjnego poza szkołą. Warunkiem rozpatrzenia takiego wniosku jest przedłożenie przez rodziców oświadczenia, w którym deklarują oni zapewnienie dziecku odpowiednich warunków do realizacji podstawy programowej oraz umożliwienie nabywania wszystkich kompetencji wynikających z jej założeń. Dodatkowo procedura ta wymaga zobowiązania rodziców lub opiekunów prawnych do dopilnowania, aby uczeń corocznie przystępował do egzaminów klasyfikacyjnych organizowanych przez szkołę, której dyrektor wyraził zgodę na spełnianie obowiązku szkolnego w formie pozaszkolnej (Pilich, 2022).

Umożliwienie realizacji przez ucznia obowiązków edukacyjnych w formie edukacji pozaszkolnej, choć dopuszczalna na podstawie stosownych przepisów prawa oświatowego, nie jest przyznawana bezwarunkowo i może zostać cofnięta. Dyrektor szkoły, będący organem uprawnionym do wydania zezwolenia, ma również kompetencje do jego odwołania, czego podstawę może stanowić zarówno brak realizacji przez ucznia określonych obowiązków, jak i niestosowanie się do wymogów formalnych przez rodziców lub opiekunów (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

3.2 Edukacja ponadpodstawowa w ramach obowiązku nauki

Zakończenie edukacji na poziomie szkoły podstawowej zmienia charakter i podstawę prawną zobowiązań młodego człowieka dotyczących kształcenia. Z chwilą ukończenia szkoły podstawowej ustaje obowiązek szkolny wobec dziecka, co prowadzi do powstania trwającego do pełnoletności obowiązku nauki. Ścieżkę kształcenia na tym etapie wybiera sam uczeń przy ewentualnych wsparciu opiekunów, korzystając z oferty edukacyjnej określonej przepisami prawa (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Kontynuacja edukacji na poziomie ponadpodstawowym może odbywać się w liceach ogólnokształcących, technikach, branżowych szkołach I i II stopnia, a także szkołach specjalnych przysposabiających do pracy (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Obok tradycyjnych form realizacji obowiązku nauki, takich jak kontynuacja kształcenia w szkołach ponadpodstawowych, prawo przewiduje również alternatywne rozwiązanie w postaci przygotowania zawodowego młodocianych pracowników (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Forma ta umożliwia niepełnoletnim osobom zdobywanie kwalifikacji zawodowych bezpośrednio w miejscu pracy, pod nadzorem wykwalifikowanego instruktora. Kształcenie praktyczne tego rodzaju odbywa się na podstawie umowy o pracę i jest regulowane przepisami kodeksu pracy i aktami wykonawczymi (Rozporządzenie przygotowanie zawodowe, 2010).

Chociaż zakończenie edukacji na poziomie ponadpodstawowym zazwyczaj ma miejsce po ukończeniu przez ucznia 18. roku życia, polski system prawny przewiduje również sytuacje, w których absolwent szkoły ponadpodstawowej nadal pozostaje osobą niepełnoletnią. Taka okoliczność nie zwalnia go z obowiązku nauki, a wręcz przeciwnie, zobowiązanie to musi być nadal realizowane w formach określonych w przepisach prawa oświatowego (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami, osoba niepełnoletnia, która ukończyła szkołę ponadpodstawową, może kontynuować realizację obowiązku nauki poprzez podjęcie nauki na poziomie szkolnictwa wyższego lub poprzez uczestnictwo w kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Kursy te umożliwiają uzyskanie konkretnych kwalifikacji w ramach wybranego zawodu. Organizowane są przez szkoły prowadzące kształcenie zawodowe, a także przez inne uprawnione do tego instytucje edukacyjne (Pilich, 2022).

4. KONTROLA I EGZEKUCJA OBOWIĄZKÓW EDUKACYJNYCH

Wykonywanie obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej wymaga od ucznia podejmowania ściśle określonych aktywności edukacyjnych. Zgodnie z regulacjami obowiązującymi w polskim porządku prawnym, uczniowie są zobowiązani do systematycznego uczestnictwa w obowiązkowych zajęciach dydaktycznych przypisanych do danego etapu edukacyjnego, a także do przestrzegania zapisów statutu szkoły, który precyzuje m.in. katalog praw i obowiązków ucznia (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Powszechne postrzeganie edukacji jako kluczowego czynnika rozwoju człowieka oraz fundamentu jego przyszłego funkcjonowania społecznego i zawodowego skłania polski system prawny do podejmowania działań kontrolnych, a także stosowania środków o charakterze egzekucyjnym w celu zapewnienia realizacji obowiązków edukacyjnych przez osoby niepełnoletnie.

Obowiązujące przepisy prawa przewidują zróżnicowane narzędzia służące rejestrowaniu, monitorowaniu oraz – w przypadku uchylenia się od obowiązku – egzekwowaniu działań związanych z realizacją obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Głównym celem podejmowanych przez państwo interwencji prawnych jest doprowadzenie do ukształtowania postawy ucznia zgodnej z wymaganiami określonymi w obowiązujących regulacjach prawnych (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Nadzór nad realizacją obowiązku szkolnego i obowiązku nauki znajduje swoje umocowanie w przepisach ustawy Prawo oświatowe. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami dyrektor szkoły w ramach powierzonych mu kompetencji podejmuje działania, które z punktu widzenia prawa administracyjnego mają charakter czynności materialno-technicznych. Czynności te ukierunkowane są na zapewnienie sprawnego przepływu informacji, bądź też wdrożenie działań mających na celu przymuszenie do realizacji ustawowych obowiązków w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości (Pilich, 2022).

Działania kontrolne dotyczące realizacji obowiązku edukacyjnego wykonywane są przez właściwe ze względu na miejsce zamieszkania jednostki samorządu terytorialnego. Zadania te realizowane są we współpracy ze szkołami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz kuratoriami oświaty, pełniącymi funkcję organów sprawujących nadzór pedagogiczny nad działalnością placówek edukacyjnych. Istotną rolę odgrywają w tym zakresie dyrektorzy szkół, których obowiązki obejmują prowadzenie dokumentacji przebiegu procesu dydaktycznego, wydawanie zwolnień uczniów z uczestnictwa w określonych zajęciach, kontrolowanie frekwencji oraz interweniowanie w przypadku stwierdzenia nieusprawiedliwionych, długotrwałych nieobecności uczniów (Pilich, 2022).

Systematyczna obecność uczniów na obowiązkowych zajęciach przewidzianych dla określonego etapu edukacyjnego jest jednym z kluczowych wymogów realizacji obowiązków związanych z kształceniem. Przekroczenie poziomu 50% nieusprawiedliwionych nieobecności w ciągu jednego miesiąca traktowane jest jako niewypełnianie przez uczniów obowiązków edukacyjnych. W przypadku wystąpienia takich okoliczności szkoła powinna uruchomić procedury interwencyjne, które początkowo polegają na nawiązaniu kontaktu z rodzicami bądź opiekunami prawnymi ucznia, a w dalszej kolejności obejmują powiadomienie odpowiednich organów, takich jak sąd rodzinny lub właściwa jednostka egzekucyjna (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Zapisy ustawy regulującej kwestie związane z egzekwowaniem realizacji obowiązków edukacyjnych wprost odnoszą się wyłącznie do sytuacji niskiej frekwencji ucznia, wynikającej z nieusprawiedliwionych nieobecności jako podstawy do uznania niewypełnienia tych obowiązków. Niemniej jednak w świetle obowiązujących przepisów prawa należy stwierdzić, że działania o charakterze egzekucyjnym skierowane są wobec rodziców lub opiekunów prawnych, którzy ponoszą odpowiedzialność za wypełnianie systemowo nałożonych zobowiązań dotyczących edukacji dzieci i młodzieży (Pilich, 2022).

5. WYCHOWANIE FIZYCZNE W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Wychowanie fizyczne w szkole stanowi integralną część systemu kształcenia ogólnego w Polsce, realizowanego na każdym z etapów edukacji. Razem z innymi przedmiotami, takimi jak język polski, matematyka czy język obcy, należy do grupy przedmiotów obligatoryjnych w procesie kształcenia podstawowego oraz ponadpodstawowego (Rozporządzenie w sprawie ramowych planów, 2024). Regularny udział ucznia w lekcjach wychowania fizycznego jest, zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi, podstawowym warunkiem spełniania obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Ze względu na specyfikę zajęć wychowania fizycznego, która odróżnia je od pozostałych obowiązkowych przedmiotów edukacyjnych, przepisy prawa oświatowego uwzględniają szczególne regulacje odnoszące się do tych lekcji (Rozporządzenie w sprawie ramowych planów, 2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych placówkach szkolnych określa również tygodniowy wymiar godzinowy dla każdego obowiązkowego przedmiotu nauczanego na poszczególnych etapach edukacyjnych. Zgodnie z jego zapisami, uczniowie klas IV–VIII szkoły podstawowej uczestniczą w czterech godzinach lekcyjnych wychowania fizycznego tygodniowo w każdym roku szkolnym. Natomiast w szkołach ponadpodstawowych, takich jak licea ogólnokształcące, technika oraz branżowe szkoły I stopnia, minimalna liczba godzin przeznaczona na realizację tego przedmiotu wynosi trzy godziny tygodniowo (Rozporządzenie w sprawie ramowych planów, 2024).

Obowiązujący w Polsce model systemu oświaty zakłada konieczność sformułowania dla każdego przedmiotu szkolnego, w tym wychowania fizycznego, określonego zestawu treści nauczania, które muszą zostać zrealizowane na danym etapie

edukacyjnym. Szczegółowy wykaz tych treści znajduje się w odpowiednich rozporządzeniach dotyczących podstaw programowych kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, 2017).

Analizowane akty prawne nie tylko definiują zakres treści kształcenia oraz precyzują cele zajęć wychowania fizycznego, lecz także podkreślają ich istotne funkcje edukacyjne, rozwojowe i prozdrowotne. Zgodnie z systemowymi założeniami przyjętymi w przepisach rozporządzeń, realizacja programu nauczania z wychowania fizycznego ma na celu wspieranie rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego i społecznego uczniów, kształtowanie nawyków aktywności ruchowej oraz dbałości o zdrowie przez całe życie, a także zwiększanie efektywności procesu uczenia się i wzmacnianie edukacji zdrowotnej (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, 2017).

Ważną rolę zajęć wychowania fizycznego w polskim systemie oświaty podkreśla zamieszczenie w regulacjach prawnych zapisów, które formułują szczegółowe oczekiwania wobec współczesnych lekcji tego przedmiotu. W świetle potrzeb rozwojowych uczniów zajęcia te mają służyć w znacznym stopniu kształtowaniu sprawności fizycznej, lecz przede wszystkim realizacji celów prozdrowotnych. Szkolne wychowanie fizyczne pełni nie tylko funkcję doraźną, lecz także perspektywną, przygotowując uczniów do podejmowania w dorosłym życiu decyzji sprzyjających zdrowiu (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, 2017).

5.1 Ocenianie ucznia na zajęciach wychowania fizycznego

Specyfika wychowania fizycznego znajduje swoje odzwierciedlenie także w systemie oceniania bieżącego oraz w procesie klasyfikacji śródrocznej i rocznej. Przepisy prawa oświatowego precyzują, jakie aspekty funkcjonowania uczniów mogą być oceniane w ramach kształcenia publicznego, wskazując na poziom oraz postępy w opanowaniu treści nauczania w kontekście określonych wymagań i kryteriów. Jednak w przypadku wychowania fizycznego przewidziano dodatkowe, specyficzne wytyczne dotyczące oceny osiągnięć uczniów w tym obszarze (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Przy ustalaniu ocen bieżących, śródrocznych oraz rocznych z wychowania fizycznego, nauczyciel zobowiązany jest uwzględnić specyfikę tego przedmiotu. Zgodnie z obowiązującymi przepisami, proces ten powinien opierać się przede wszystkim na ocenie wysiłku wkładanego przez ucznia w realizację obowiązków związanych z charakterem zajęć wychowania fizycznego. Istotnym elementem podlegającym ocenie jest także regularne uczestnictwo w lekcjach oraz aktywność ucznia na rzecz rozwoju kultury fizycznej w środowisku szkolnym (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

W sytuacji, gdy na skutek braku ocen bieżących oraz nieusprawiedliwionej nieobecności przekraczającej połowę zajęć w okresie klasyfikacyjnym nie ma podstaw do wystawienia uczniowi oceny klasyfikacyjnej, przepisy przewidują zastosowanie nieklasyfikowania z danego przedmiotu (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017). W takiej sytuacji uczeń uzyskuje prawo do przystąpienia do egzaminu klasyfikacyjnego, w ramach którego uzyskuje ocenę klasyfikacyjną. Natomiast w przypadku otrzymania oceny niedostatecznej na zakończenie roku szkolnego lub na zakończenie etapu edukacyjnego z jakiegokolwiek przedmiotu obowiązkowego, szkoła jest zobowiązana przeprowadzić dla ucznia egzamin poprawkowy. Przebieg i rezultat tego egzaminu są dokumentowane w formie protokołu oraz w arkuszu ocen, a uzyskana ocena wpisywana jest na świadectwie szkolnym (Ustawa o systemie oświaty, 1991).

W przypadku egzaminów klasyfikacyjnych i poprawkowych z wychowania fizycznego, oprócz zadań praktycznych odzwierciedlających specyfikę tego przedmiotu, istotnym elementem jest również ocena wiedzy teoretycznej ucznia. Zakres egzaminu obejmuje więc zarówno wykonanie określonych ćwiczeń ruchowych, jak i sprawdzenie znajomości zasad, reguł oraz treści programowych odnoszących się do zagadnień z obszaru kultury fizycznej i zdrowia. Ostateczna ocena egzaminacyjna powinna zatem uwzględniać zarówno poziom kompetencji praktycznych, jak i umiejętność stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, zgodnie z wymaganiami określonymi w podstawie programowej wychowania fizycznego (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017). Analizując regulacje prawne dotyczące oceniania uczniów w zakresie wychowania fizycznego, należy zwrócić uwagę na fakt, iż zgodnie z obowiązującymi przepisami jest to jedyny obowiązkowy przedmiot szkolny, w którym ocenie podlega również systematyczny udział ucznia w zajęciach. Taka specyfika oceniania nabiera szczególnego znaczenia w kontekście realizacji przez uczniów obowiązków edukacyjnych, dla których podstawowym przejawem spełnienia jest regularne uczestnictwo we wszystkich obligatoryjnych zajęciach przewidzianych dla określonego etapu edukacyjnego (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

6. ISTOTA ZWOLNIENIA UCZNIA Z LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

6.1 Podstawy prawne zwolnienia z wychowania fizycznego

Podstawowym celem kształcenia ogólnego na każdym etapie edukacji jest wszechstronny rozwój ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości oraz potrzeb. Wszystkie działania edukacyjne podejmowane przez szkoły i placówki, których zadaniem jest umożliwienie realizacji obowiązków edukacyjnych, nakierowane są na kompleksowe kształtowanie postaw i kompetencji uczniów zarówno w wymiarze poznawczym, moralnym, jak i fizycznym (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, 2017).

Spośród przedmiotów obligatoryjnych na danym etapie kształcenia wychowanie fizyczne, zgodnie z założeniami systemowymi, odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu rozwoju motorycznego oraz w wyposażaniu uczniów w kompetencje życiowe i ruchowe, sprzyjające podejmowaniu aktywności fizycznej przez całe życie (Frołowicz i Klonowska 2019). Sposób realizacji

treści kształcenia stanowi o specyfice tego przedmiotu, którą charakteryzuje stosowanie ćwiczeń ruchowych jako podstawowego środka oddziaływania edukacyjnego. Uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego wymaga zatem posiadania przez ucznia odpowiedniego potencjału zdrowotnego, umożliwiającego realizację aktywności ruchowej zgodnie z wymaganiami podstawy programowej. Z uwagi na zróżnicowany stan zdrowia dzieci i młodzieży oraz wynikające z niego możliwości podejmowania ćwiczeń fizycznych, przepisy prawa oświatowego w Polsce przewidują możliwość zwolnienia ucznia z zajęć wychowania fizycznego (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, decyzja o zwolnieniu ucznia należy do dyrektora szkoły, który podejmuje ją na podstawie opinii lekarza. Jeżeli stan zdrowia ucznia wyklucza jedynie określone formy aktywności ruchowej, opinia lekarska może wskazywać na częściowe ograniczenia w uczestnictwie w zajęciach. W takiej sytuacji dyrektor szkoły zwalnia ucznia wyłącznie z tych ćwiczeń, które zostały wymienione w opinii, natomiast nauczyciel wychowania fizycznego jest zobowiązany do dostosowania treści nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb zdrowotnych ucznia (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Uczeń objęty zwolnieniem z wykonywania wybranych form ruchu uczestniczy aktywnie w zajęciach wychowania fizycznego, z wyłączeniem ćwiczeń niekorzystnych dla jego zdrowia. W trakcie takich lekcji, prowadzonych zgodnie z zaleceniami lekarza, uczeń otrzymuje oceny bieżące, a także podlega klasyfikacji rocznej lub końcowej z przedmiotu wychowanie fizyczne (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Stan zdrowia uczniów może niekiedy uzasadniać całkowite zwolnienie z uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego. W takiej sytuacji dyrektor szkoły podejmuje decyzję o zwolnieniu z realizacji treści nauczania tego przedmiotu na podstawie opinii lekarskiej zawierającej przeciwwskazania dotyczące udziału ucznia w zajęciach wychowania fizycznego. Przez okres objęty zwolnieniem, określony w opinii lekarza, uczeń nie uczestniczy w aktywnościach ruchowych podczas zajęć oraz nie otrzymuje ocen bieżących.

Czas zwolnienia z realizacji zajęć, określony w opinii lekarskiej, może mieć wpływ na treść zapisów przebiegu nauki ucznia w szkolnej dokumentacji. W przypadku, gdy długotrwałe zwolnienie uniemożliwia wystawienie oceny klasyfikacyjnej, w dokumentach takich jak dziennik lekcyjny, arkusz ocen czy świadectwo szkolne zamiast oceny umieszcza się adnotację „zwolniony” lub „zwolniona” (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Decyzja dyrektora szkoły o zwolnieniu ucznia z wybranych ćwiczeń fizycznych lub realizacji wychowania fizycznego nie jest decyzją administracyjną w rozumieniu Kodeksu postępowania administracyjnego. Nie podlega zatem rygorowi prawnemu narzuconemu decyzjom administracyjnym podejmowanym przez dyrektora szkoły jako organ administracji publicznej. Decyzja dyrektora o zwolnieniu ucznia z tych zajęć stanowi raczej czynność materialno-techniczną, od której nie przysługuje prawo do odwołania (Kodeks postępowania administracyjnego, 1960).

Z punktu widzenia dyrektora szkoły jako osoby odpowiedzialnej za podejmowanie decyzji dotyczących zwolnienia ucznia z obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, istotne znaczenie ma fakt, iż opinia lekarska nie musi zawierać szczegółowych informacji dotyczących rodzaju schorzenia lub dolegliwości zdrowotnych ucznia. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi, decyzja o zwolnieniu podejmowana jest przez dyrektora nawet wtedy, gdy nie jest mu znana dokładna przyczyna, dla której lekarz uznał aktywność ruchową za niekorzystną dla zdrowia ucznia. Wydanie opinii lekarskiej ograniczającej możliwości wykonywania określonych ćwiczeń fizycznych lub wykluczającej udział w zajęciach wychowania fizycznego stanowi dla dyrektora wiążącą podstawę do udzielenia zwolnienia, bez względu na znajomość szczegółów medycznych (Madejski et al., 2021). Zapisy aktów prawnych nie pozostawiają dyrektorowi szkoły przestrzeni na jego autonomię w sprawie udzielenia zwolnienia uczniowi posiadającemu opinię wydaną przez lekarza.

Kontrola nad skalą zwolnień uczniów z lekcji wychowania fizycznego decyzją dyrektora szkoły – na podstawie opinii lekarskiej lub zwolnień udzielanych incydentalnie przez nauczycieli – ukierunkowana jest głównie na gromadzenie danych statystycznych w tym zakresie. Działania kontrolne powiązane z nadzorem pedagogicznym w zakresie udzielonych zwolnień miałyby z pewnością zdecydowanie bardziej sformalizowany charakter w przypadku niepodjęcia przez dyrektora szkoły decyzji o zwolnieniu ucznia z wychowania fizycznego mimo przedłożenia przez niego stosownej opinii lekarskiej.

W praktyce szkolnej niejednokrotnie występują sytuacje, w których uczeń, przebywając na terenie placówki, zgłasza nauczycielowi prowadzącemu zajęcia lub wychowawcy klasy dolegliwości zdrowotne. W przypadku przedmiotu wychowanie fizyczne nawet przejściowe pogorszenie stanu zdrowia może istotnie wpływać na zdolność ucznia do uczestnictwa w aktywnościach ruchowych w trakcie lekcji. Należy podkreślić, że jakość oraz zaangażowanie ucznia w toku zajęć wychowania fizycznego mają jednak kluczowe znaczenie w kontekście głównego przedmiotu oceny, jakim jest wysiłek włożony w realizację zadań edukacyjnych (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Aby zapewnić odpowiednie ramy prawne dla czasowego zwolnienia ucznia z udziału w ćwiczeniach ruchowych z powodu nagłej niedyspozycji, ustawodawca uregulował tę kwestię w stosownym rozporządzeniu. Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami, nauczyciel lub dyrektor szkoły może zwolnić ucznia z wykonywania ćwiczeń ruchowych w danym dniu, jeżeli ten zgłosi dolegliwości zdrowotne uniemożliwiające bezpieczną i efektywną aktywność fizyczną. W tym przypadku podstawą zwolnienia jest wyłącznie zgłoszenie złego samopoczucia przez ucznia lub jego rodziców, bez konieczności przedstawiania opinii lekarskiej. Po podjęciu decyzji o zwolnieniu szkoła zobowiązana jest poinformować rodziców lub opiekunów prawnych ucznia o zaistniałej sytuacji (Rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa, 2002).

Szczegółowa analiza obowiązujących aktów prawnych wskazuje jednoznacznie, że w świetle polskiego prawa oświatowego, jedynie dyrektor szkoły lub nauczyciel posiadają uprawnienia do zwolnienia ucznia z obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego. Decyzja ta może być podjęta zarówno na podstawie opinii lekarskiej, jak i na podstawie zgłoszenia problemów zdrowotnych przez samego ucznia lub jego rodziców. Przepisy nie przewidują funkcjonowania żadnych dokumentów skutkujących zwolnieniem z zajęć wychowania fizycznego bez uprzedniej decyzji dyrektora lub nauczyciela (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017).

Wszelkie pisma czy zaświadczenia przedkładane przez rodziców lub uczniów, a także dokumentacja medyczna, należy traktować jako wnioski skierowane do osób uprawnionych, na podstawie których podejmowana jest ostateczna decyzja w sprawie zwolnienia. W określonych okolicznościach zarówno pisemne, jak i ustne oświadczenia dotyczące czasowej niedyspozycji mogą również stanowić podstawę do usprawiedliwienia nieobecności ucznia na zajęciach (Frołowicz, 2023).

Charakterystyczną cechą lekcji wychowania fizycznego jest realizacja zadań ruchowych jako podstawowej formy aktywności edukacyjnej uczniów. Z uwagi na konieczność zachowania higieny oraz zapewnienia bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom, ta specyfika zajęć prowadzi do powstania obowiązku przebrania się przez uczniów w odpowiedni strój sportowy przed rozpoczęciem ćwiczeń fizycznych. Brak wymaganego stroju nie zwalnia jednak ucznia z aktywnego uczestnictwa w zajęciach, gdyż przygotowanie się do lekcji stanowi element obowiązków ucznia i nie jest w świetle przepisów prawa podstawą do zwolnienia z ćwiczeń (Frołowicz, 2023).

Dostosowanie zaplanowanych form aktywności dla ucznia, który nie posiada stroju sportowego, powinno wynikać przede wszystkim z troski o bezpieczeństwo podczas zajęć, jak również z postawy nauczyciela wykazującego empatię i zrozumienie. Ewentualne zwolnienie ucznia z wykonywania ćwiczeń w takiej sytuacji może być uzasadnione wyłącznie wewnętrznymi regulacjami szkoły opartymi na zapisach jej statutu (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Chociaż przepisy prawne dotyczące zwalniania ucznia z lekcji wychowania fizycznego koncentrują się głównie na decyzjach dyrektora szkoły podejmowanych na podstawie opinii lekarskiej (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017), w praktyce szkolnej najczęściej występują zwolnienia incydentalne udzielane przez nauczycieli. Zwolnienia te wynikają z nagłych dolegliwości zdrowotnych ucznia zgłaszanych w danym dniu. Informacje dotyczące czasowej niedyspozycji, uniemożliwiającej udział w zajęciach ruchowych, są przekazywane nauczycielowi zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej przez ucznia lub jego rodziców. Tego rodzaju zwolnienia mają istotny wpływ na faktyczną liczbę uczniów uczestniczących w ćwiczeniach podczas lekcji oraz na frekwencję na zajęciach wychowania fizycznego. Wysoka częstotliwość jednodniowych zwolnień, które często skutkują nieobecnością uczniów, stanowi cechę wyróżniającą lekcje wychowania fizycznego i przekłada się na niższą frekwencję w porównaniu z innymi przedmiotami obowiązkowymi na poszczególnych etapach edukacyjnych (Prokopczyk, 2013).

6.2 Skala zjawiska i rzeczywiste przyczyny zwolnień

W Polsce przeprowadzono szereg badań i analiz mających na celu określenie liczby uczniów zwolnionych z lekcji wychowania fizycznego, zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych. Próby oszacowania skali zjawiska zwolnień incydentalnych z tego przedmiotu podjęła m.in. Najwyższa Izba Kontroli. Z treści raportu pokontrolnego wynika, że liczba zwolnień wzrasta wraz z wiekiem uczniów oraz kolejnymi etapami edukacji. Według danych z raportu NIK, odsetek uczniów zwolnionych z wychowania fizycznego w szkołach podstawowych wynosi około 15%, natomiast w szkołach ponadpodstawowych wzrasta nawet do 30%, co skutkuje obserwowanym spadkiem frekwencji na zajęciach wychowania fizycznego w późniejszych latach nauki (Prokopczyk, 2013).

W świetle danych dotyczących skali zwolnień autorzy licznych publikacji naukowych i raportów podkreślają, iż rosnąca liczba uczniów nieuczestniczących w zajęciach wychowania fizycznego stanowi powszechny i narastający problem w polskich szkołach. Analizy te wykazują również, że zwolnienia z lekcji wychowania fizycznego udzielane z powodu czasowych przeciwwskazań zdrowotnych w danym dniu częściej dotyczą dziewcząt (60%) niż chłopców (40%) (Prokopczyk, 2013).

Obowiązujące przepisy jednoznacznie wskazują, że dolegliwości zdrowotne stanowią jedyną podstawę do udzielenia jednorazowego zwolnienia z zajęć wychowania fizycznego w danym dniu (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017). Niemniej jednak, przyczyny nieuczestniczenia w aktywnościach ruchowych deklarowane przez uczniów często znacząco różnią się od czynników zdrowotnych. Z analiz badawczych wynika, że aż 72% uczniów, pomimo zgłoszonej nauczycielowi niedyspozycji zdrowotnej, w ankietach jako rzeczywisty powód zwolnienia wskazuje niechęć do lekcji wychowania fizycznego, monotonię zajęć czy niedostosowanie poziomu trudności ćwiczeń do własnych możliwości (Tomik i Bursy, 2013).

Zgromadzone przez badaczy dane dotyczące zwolnień uczniów z lekcji wychowania fizycznego oraz przyczyn rezygnacji z aktywnego udziału w zajęciach podkreślają także znaczenie problemów organizacyjnych. 55% badanych uczniów wskazuje na prowadzenie lekcji w niedostosowanych miejscach (np. korytarzach szkolnych), a około 40% na brak możliwości skorzystania z prysznicy po zajęciach jako istotny czynnik wpływający na decyzję o unikaniu aktywności fizycznej (Tomik i Bursy, 2013). Ponadto 48% uczniów uczestniczących w badaniach zwraca uwagę, że rezygnacja z udziału w ćwiczeniach bywa związana z postawą nauczycieli wychowania fizycznego. Wśród nich aż 35% wskazuje na brak przygotowania prowadzących do zajęć, 42% na niewystarczającą empatię wobec zróżnicowanych możliwości ruchowych uczniów, a około 30% na stosowanie niejasnych lub nieobiektywnych kryteriów oceniania. Powody niskiego zainteresowania lekcjami wychowania fizycznego podkreślają potrzebę uwzględnienia oczekiwań i zainteresowań uczniów podczas planowania zajęć, a także podnoszenia kompetencji pedagogicznych nauczycieli w celu zwiększenia efektywności oddziaływań edukacyjnych (Madejski et al., 2021).

Pomimo szeroko rozpowszechnionej świadomości znaczenia aktywności fizycznej i kształtowania potencjału zdrowotnego wśród dzieci i młodzieży, frekwencja na lekcjach wychowania fizycznego pozostaje niższa niż na innych zajęciach szkolnych. Według dostępnych analiz, średnia frekwencja na lekcjach wychowania fizycznego jest o około 20% niższa w porównaniu z innymi przedmiotami obowiązkowymi (Prokopczyk, 2013). Uczniowie, którzy postrzegają lekcje wychowania fizycznego jako mało atrakcyjne lub odczuwają niechęć do aktywności ruchowej, często korzystają z jednorazowych zwolnień, powołując się na dolegliwości zdrowotne (Madejski et al., 2021).

Analiza liczby i częstotliwości takich zwolnień, w zestawieniu z rozbieżnościami między deklarowanymi a rzeczywistymi przyczynami nieuczestniczenia w zajęciach, wskazuje na obecność w środowisku szkolnym zjawiska unikania przez uczniów uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego.

7. WIELOWYMIAROWE KONSEKWENCJE ZWOLNIEŃ Z LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Szkolne wychowanie fizyczne stanowi istotny element obligatoryjnych zajęć edukacyjnych na każdym etapie kształcenia, a systematyczne uczestnictwo uczniów w tych lekcjach jest warunkiem formalnej realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (Ustawa Prawo oświatowe, 2016). Udzielenie zwolnienia z udziału w zajęciach wychowania fizycznego, zarówno na podstawie opinii lekarskiej, jak i zgłoszonej niedyspozycji, nie rodzi jednak istotnych konsekwencji prawnych. Usprawiedliwiona nieobecność wynikająca z decyzji dyrektora lub nauczyciela, czy też czasowy brak aktywnego udziału w lekcji, nie jest w świetle prawa traktowana jako niewywiązywanie się z obowiązków edukacyjnych. Sytuację taką należy rozumieć jako prawnie uzasadnione zwolnienie z realizacji określonej części obowiązku szkolnego lub nauki (Frołowicz, 2023). Okoliczności te nie skutkują wszczęciem postępowania egzekucyjnego ani zastosowaniem innych środków prawnych wobec rodziców lub opiekunów prawnych ucznia, choć dostępne wyniki badań sugerują, że decyzje dotyczące zwolnienia z zajęć ruchowych nie zawsze są podejmowane zgodnie z przesłankami przewidzianymi w obowiązujących przepisach (Madejski et al., 2021).

Ewentualne następstwa prawne odnoszące się do zwolnień z wychowania fizycznego dotyczą przede wszystkim zasad usprawiedliwiania nieobecności wynikającej z rozkładu zajęć tygodniowych lub miejsca przebywania ucznia w czasie trwania tych lekcji.

Systematyczne uzyskiwanie zwolnień z zajęć wychowania fizycznego jest akceptowaną praktyką w polskim systemie edukacji. W założeniach przepisów prawa zwolnienie to stanowi narzędzie umożliwiające dostosowanie procesu dydaktycznego do indywidualnych uwarunkowań zdrowotnych ucznia (Rozporządzenie w sprawie oceniania, 2017), jednak w rzeczywistości szkolnej bywa wykorzystywane również jako mechanizm unikania obowiązku aktywnego uczestnictwa w lekcjach. Nadużywanie tej możliwości niesie ze sobą istotne skutki społeczne (Tomik i Bursy, 2013).

Powszechność sięgania przez uczniów po argumenty związane z pogorszeniem stanu zdrowia w celu uzyskania zwolnienia prowadzi do powstawania swoistej patologii edukacyjnej. W przypadku długotrwałego zwolnienia ucznia, decyzją dyrektora wydanego na podstawie opinii lekarskiej, faktycznym powodem nieuczestniczenia w zajęciach jest jednak niechęć do aktywności fizycznej. Dochodzi do sytuacji, w której o udziale w obowiązkowych lekcjach pewnym zakresie decydują nie tyle względy zdrowotne, ile postawa samego ucznia, jego rodziców lub opiekunów prawnych (Prokopczyk, 2013).

Mając na uwadze, że wychowanie fizyczne jest przedmiotem obligatoryjnym na każdym etapie kształcenia, zabieganie o zwolnienie z tych lekcji w celu uniknięcia aktywności ruchowej można traktować jako wyraz samodzielnego decydowania o zakresie realizowanych przedmiotów w ramach obowiązku szkolnego. W rezultacie, istnienie tej możliwości w praktyce edukacyjnej przyczynia się do obniżenia znaczenia wychowania fizycznego i aktywności fizycznej w świadomości społecznej.

Zgodnie z założeniami systemu edukacyjnego, wychowanie fizyczne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu potencjału zdrowotnego uczniów poprzez systematyczne angażowanie ich w aktywność ruchową (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, 2017). Realizacja tych zadań jest jednak istotnie ograniczana przez wysoki odsetek udzielanych zwolnień oraz niższą frekwencję w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi. Tym samym, spełnianie oczekiwań sformułowanych w przepisach dotyczących wychowania fizycznego staje się poważnie utrudnione. Z perspektywy interesu publicznego oraz dobra społecznego, brak regularnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w ćwiczeniach ruchowych, które powinno wynikać z udziału w lekcjach wychowania fizycznego, prowadzi do obniżenia ogólnego poziomu sprawności fizycznej w społeczeństwie (Madejski, 2014).

Zjawisko unikania ćwiczeń oraz dominujący siedzący tryb życia bezpośrednio wpływają na czas związany z aktywnością fizyczną podejmowaną przez dzieci i młodzież w ciągu dnia. Badania naukowe dowodzą, że wraz z rozwojem nowych technologii, codzienne funkcjonowanie społeczeństwa, a w szczególności dzieci w wieku szkolnym, ulega istotnym zmianom (Dębski i Bigaj, 2019). Obecnie młodzi ludzie coraz częściej spędzają czas wolny przed ekranem komputera, korzystają z urządzeń mobilnych, a relacje rówieśnicze oraz aktywność społeczna przenoszą się do przestrzeni wirtualnej (Groffik et al., 2014). Brak samodzielnej aktywności fizycznej poza lekcjami sprawia, że szkolne zajęcia wychowania fizycznego nierzadko stanowią jedyną szansę na podjęcie ruchu w ciągu dnia przez wielu uczniów (Madejski, 2014).

Uwzględniając potrzeby rozwojowe człowieka, Światowa Organizacja Zdrowia [WHO] w 2021 roku opublikowała zalecenia dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia. W opublikowanym dokumencie określono minimalny poziom aktywności fizycznej, który warunkuje uzyskanie korzystnych efektów zdrowotnych. Zgodnie z wytycznymi WHO, dzieci i młodzież w wieku od 5 do 17 lat powinny codziennie podejmować co najmniej 60 minut wysiłku o umiarkowanej lub dużej intensywności. Rekomendacje te dotyczą również czasu spędzanego w pozycji siedzącej, w szczególności przed ekranem, który, zdaniem WHO, powinien być ograniczany w celach relaksacyjnych (Światowa Organizacja Zdrowia [WHO], 2021).

Analiza tych wytycznych wskazuje, że realizacja przez uczniów pojedynczej lekcji wychowania fizycznego w ciągu dnia nie zapewnia osiągnięcia zalecanej dawki aktywności fizycznej, istotnej dla ich zdrowia oraz prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Wypełnienie zaleceń WHO wymaga zatem od uczniów podejmowania dodatkowych, samodzielnych lub zorganizowanych form aktywności ruchowej poza szkołą. Jednak obserwuje się, iż tendencja do aktywnego spędzania czasu wolnego wśród młodzieży systematycznie maleje (WHO, 2021).

Model codziennego funkcjonowania współczesnych dzieci i młodzieży, który w dużej mierze ogranicza podejmowanie intensywnego wysiłku fizycznego, w połączeniu z szeroko rozpowszechnioną tendencją do unikania ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego, stanowi istotną barierę dla wzrostu ogólnego poziomu aktywności ruchowej tej grupy (Prokopczyk, 2013).

Z perspektywy zdrowia publicznego, konsekwencją społeczną powszechnego nadużywania zwolnień z zajęć wychowania fizycznego jest przyczynianie się do nierealizowania przez około 80% uczniów polskich szkół wytycznych WHO dotyczących rekomendowanego poziomu codziennej aktywności fizycznej (WHO, 2021). Brak systematycznej troski o zdrowie przejawiający się w zbyt małej ilości regularnych ćwiczeń o odpowiedniej intensywności może w dłuższej perspektywie skutkować wzrostem liczby zachorowań i ogólnym pogorszeniem kondycji zdrowotnej społeczeństwa (Groffik et al., 2014).

Wyraźny spadek kondycji psychicznej wśród dzieci i młodzieży szkolnej, obserwowany we współczesnym środowisku edukacyjnym, stanowi poważny problem społeczny, budzący rosnące obawy. Raporty wskazują na nasilający się zakres trudności emocjonalnych, w tym wzrost poziomu stresu i lęku, zaburzenia samooceny, tendencje do izolacji społecznej czy nawet myśli samobójcze (Flis i Dębski, 2023). Uczniowie zmagający się z obniżonym samopoczuciem psychicznym często przejawiają niechęć do podejmowania aktywności fizycznej, co przekłada się na częstsze korzystanie ze zwolnień z lekcji wychowania fizycznego (Gieroba, 2019). Decyzje dyrektora lub nauczyciela o udzieleniu zwolnienia z tych zajęć, podyktowane przesłankami związanymi ze zdrowiem psychicznym ucznia, choć skutkują ograniczeniem podejmowanej przez niego aktywności ruchowej, są jednak zazwyczaj uzasadnione troską o dobrostan i wsparcie młodego człowieka.

W tym kontekście nie można pominąć potwierdzonych naukowo właściwości lekcji wychowania fizycznego, takich jak działanie antydepresyjne, przeciwlękowe, wzmacnianie samooceny, regulacja emocji oraz rozwijanie kompetencji społecznych (Gieroba, 2019). Rezygnacja z udziału w tych zajęciach oznacza więc niewykorzystanie ich prozdrowotnego potencjału w zakresie poprawy jakości życia młodych ludzi i w szerszym ujęciu, społeczeństwa.

8. WNIOSKI

Rosnąca skala zwolnień z lekcji wychowania fizycznego oraz utrzymujący się niski poziom aktywności ruchowej dzieci i młodzieży stanowią poważne wyzwanie dla współczesnej szkoły. Zjawiska te nie tylko ograniczają możliwości wszechstronnego rozwoju uczniów, ale również wpływają negatywnie na ich zdrowie fizyczne i psychiczne. Analiza problematyki zwolnień z lekcji wychowania fizycznego w kontekście realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz kondycji fizycznej uczniów pozwala na sformułowanie kilku kluczowych wniosków, istotnych zarówno z perspektywy prawa oświatowego, jak i praktyki szkolnej.

Przede wszystkim należy podkreślić, że wychowanie fizyczne, jako przedmiot obligatoryjny w polskim systemie edukacji, odgrywa fundamentalną rolę w kształtowaniu nie tylko sprawności fizycznej, lecz także postaw prozdrowotnych, kompetencji społecznych oraz ogólnego rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży. Nadużywanie zwolnień z zajęć tego przedmiotu niesie za sobą ryzyko pogłębiania negatywnych trendów, takich jak obniżenie poziomu aktywności ruchowej czy marginalizacja wychowania fizycznego w świadomości społecznej.

Brak uczestnictwa ucznia w szkolnych zajęciach wychowania fizycznego, wynikający z przedłożenia zwolnienia lekarskiego lub występowania dolegliwości zdrowotnych, nawet jeśli ma charakter powtarzalny i odnosi się do tej samej osoby, nie prowadzi jednak do istotnych konsekwencji prawnych w świetle obowiązujących przepisów oświatowych. Tego typu nieobecności, formalnie usprawiedliwione zwolnieniem dyrektora lub nauczyciela wydanym na podstawie opinii lekarskiej, nie są traktowane jako uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego. W praktyce szkolnej oraz w interpretacji prawa oświatowego nawet sytuacje, w których uczniowie regularnie korzystają ze zwolnień z zajęć wychowania fizycznego, nie są utożsamiane z naruszeniem obowiązków edukacyjnych, co wyklucza zastosowanie środków egzekucyjnych czy odpowiedzialności administracyjnej wobec ucznia i jego rodziców.

Obserwowana praktyka wskazuje, że systemowe rozwiązania, mające na celu dostosowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb uczniów, bywają wykorzystywane przez uczniów i ich opiekunów jako narzędzie do unikania aktywności ruchowej podczas zajęć wychowania fizycznego. Takie podejście, polegające na swobodnej decyzyjności w zakresie uczestnictwa w obowiązkowych zajęciach ogólnokształcących, nie jest postrzegane przez społeczność uczniowską jako czynnik mający istotny wpływ na przebieg edukacji czy stan zdrowia. Tymczasem, jak wynika z szeroko dostępnych badań, tego typu

*Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego a obowiązek szkolny i obowiązek nauki:
Analiza uwarunkowań prawnych i konsekwencji edukacyjno-społecznych*

zwolnienia generują poważne konsekwencje społeczne, zdrowotne i rozwojowe, co jednoznacznie wskazuje na konieczność pogłębionej refleksji oraz wdrożenia skutecznych działań wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, zmierzających do ograniczenia liczby zwolnień.

Udzielanie zwolnień z uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego powinno więc następować wyłącznie w uzasadnionych, indywidualnie rozpatrywanych przypadkach, zgodnie z obowiązującymi przepisami i przy zachowaniu określonych procedur administracyjnych. Każda decyzja o zwolnieniu powinna być poprzedzona rzetelną analizą potrzeb i możliwości ucznia oraz opierać się na opinii specjalistów. Kluczowe jest, aby proces ten przebiegał w sposób jednolity, uregulowany zapisami statutu placówki, a wszelkie działania miały na celu dobro ucznia i zapewnienie mu możliwości realizacji innych form aktywności dostosowanych do jego stanu zdrowia.

Szkoła, w obliczu zjawiska unikania przez uczniów aktywnego uczestnictwa w zajęciach ruchowych poprzez wykorzystywanie zarówno jednorazowych, jak i długoterminowych zwolnień, nie dysponuje skutecznymi narzędziami o charakterze przymusu. Zamiast wdrażania środków o charakterze sankcyjnym, znacznie bardziej efektywne wydaje się budowanie motywacji uczniów do udziału w lekcjach wychowania fizycznego. W tym kontekście kluczowe znaczenie zyskuje zastosowanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych oraz elastyczne dopasowywanie treści i form zajęć do indywidualnych możliwości i zainteresowań uczestników procesu edukacyjnego.

Współczesne zajęcia wychowania fizycznego powinny skutecznie przełamywać stereotypy monotonnego i powtarzalnego przebiegu lekcji, a ich atrakcyjność wymaga od nauczyciela kreatywności oraz wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Zgodnie z aktualnymi standardami, będącymi odpowiedzią na dynamiczne przemiany społeczne, rola nauczyciela wychowania fizycznego nie może ograniczać się do przekazywania uczniom sprzętu i nadzór nad nimi podczas zajęć. Współczesny pedagog powinien stawać się przewodnikiem po świecie kultury fizycznej oraz promotorem prozdrowotnych postaw wśród młodych ludzi. Efektywność prowadzonych działań uzależniona jest zarówno od wysokich kompetencji metodycznych i pedagogicznych, jak i zaangażowania w kształtowanie pozytywnego wizerunku szkolnego wychowania fizycznego. Wyłącznie nauczyciel, który potrafi inspirować oraz elastycznie reagować na zmiany w środowisku edukacyjnym, jest w stanie skutecznie wpływać na postawy uczniów wobec aktywności ruchowej i szeroko rozumianego zdrowia.

W celu skutecznego ograniczenia liczby zwolnień z zajęć wychowania fizycznego, a tym samym podniesienia poziomu aktywności fizycznej młodzieży oraz poprawy ich ogólnego stanu zdrowia, szkoła powinna aktywnie nawiązywać współpracę z rodzicami lub opiekunami prawnymi oraz lekarzami wydającymi zaświadczenia będące podstawą do zwolnienia ucznia z zajęć. Wyłącznie odpowiedzialna i oparta na wzajemnym zaufaniu współpraca tych środowisk stwarza warunki do podejmowania racjonalnych decyzji w zakresie zwolnień, a także umożliwia właściwe dostosowanie treści i metod pracy do indywidualnych potrzeb uczniów. Kluczowe znaczenie ma tu otwarty dialog pomiędzy nauczycielem, rodziną oraz środowiskiem medycznym, ukierunkowany na wspólne dążenie do zapewnienia jak najlepszego rozwoju oraz zdrowia dziecka.

Podnoszenie poziomu sprawności fizycznej wśród młodego pokolenia pozostaje nierozdzielnie związane z kształtowaniem świadomości znaczenia systematycznej aktywności ruchowej zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i psychicznego. Niedostateczna ilość podejmowanej aktywności fizycznej stanowi istotny czynnik przyczyniający się do narastania problemów zdrowotnych w populacji dzieci i młodzieży, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do rozwoju chorób cywilizacyjnych, takich jak nadwaga i otyłość, cukrzyca, nadciśnienie tętnicze, zaburzenia postawy oraz pogorszenie kondycji psychicznej.

Wnioski płynące z przeprowadzonych rozważań wskazują również na konieczność podejmowania działań systemowych, zmierzających do ograniczenia liczby zwolnień z zajęć wychowania fizycznego. Podejmowanie skutecznych działań w ramach polityki oświatowej w Polsce wymaga przemyślanych decyzji opartych na najnowszych doniesieniach naukowych oraz analizie rzeczywistych potrzeb środowiska szkolnego. Wyłącznie rozwiązania, które uwzględniają specyfikę szkolnego wychowania fizycznego oraz przemiany społeczne, są w stanie sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji i przyczynić się do rzeczywistej poprawy jakości szkolnego wychowania fizycznego. Wprawdzie zmiany w podstawie programowej, w przypadku opracowania ich przez doświadczonych specjalistów i metodyków, mogą przynieść pewne odświeżenie w organizacji i treści szkolnego wychowania fizycznego, to jednak bez równoczesnej poprawy jakości samych lekcji oraz odpowiedniej postawy nauczycieli nie należy spodziewać się trwałych, pozytywnych zmian w zakresie sprawności fizycznej dzieci i młodzieży oraz ich stosunku do zajęć ruchowych. Działania te powinny być ukierunkowane na powszechność, dostępność i indywidualizację procesu kształcenia, a nie na elitarne przygotowanie sportowe ograniczonej grupy uczniów.

Kluczowe znaczenie mają przede wszystkim odpowiednio przygotowane i atrakcyjnie prowadzone lekcje wychowania fizycznego. Motywacja uczniów do aktywnego udziału w tych zajęciach powinna być budowana poprzez wysoką jakość zajęć, profesjonalizm i zaangażowanie nauczyciela, a także poprzez konsekwentne wzmacnianie rangi tych lekcji w szkole. Istotne jest kreowanie pozytywnej kultury uczestnictwa, w której aktywność ruchowa staje się nie tylko obowiązkiem, ale również modą i elementem tożsamości szkolnej. Atrakcyjność zajęć oraz postawa nauczyciela są czynnikami decydującymi o tym, czy uczniowie będą podejmować dobrowolnie aktywność fizyczną i czy stanie się ona trwałą częścią ich stylu życia.

Podsumowując, skuteczna realizacja obowiązku szkolnego i nauki wymaga, by wszelkie odstępstwa od uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego były podejmowane odpowiedzialnie, z poszanowaniem przepisów prawa, a także z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych uczniów. Dalsze badania oraz monitoring praktyki szkolnej w tym zakresie wydają się niezbędne dla zapewnienia wysokiej jakości procesu edukacyjnego oraz efektywnej profilaktyki zdrowotnej w środowisku szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Biuro Regionalne WHO na Europę. (2021). *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*. Pobrano z <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1>
- Dębski, M., Bigaj, M. (2019). *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*. Pobrano z https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2021/03/Mlodzi-Cyfrowi.-Nowe-technologie.-Relacje.-Dobrostan_ksiazka-1.pdf
- Flis, J., Dębski, M. (2023). *Młode głowy. Otwarcie o zdrowie psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*. Pobrano z <https://www.unaweza.org/aktualnosci/mlode-glowy-raport-z-badania/>
- Frołowicz, T. (2023). *Zwolnienie z WF w świetle realizacji obowiązku szkolnego* [Niepublikowana prezentacja multimedialna]. Sopotki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Frołowicz, T., Klonowska, J. (2019). *Medal dla każdego (MdK). Program nauczania wychowania fizycznego dla szkoły podstawowej*. ORE.
- Gieroba, B. (2019). Wpływ aktywności fizycznej na zdrowie psychiczne i funkcje poznawcze, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 25(3), 153–161. <https://doi.org/10.26444/monz/112259>
- Groffik, D., Frömel, K., & Skalik, K. (2014). Współczesne trendy w diagnozowaniu aktywności fizycznej młodzieży. In K. Skalik & J. Polechoński (Eds.), *Współczesne problemy wychowania fizycznego* (pp. 87–103). AWF.
- Kuryłowicz, W. (2015). Sankcje za naruszenie obowiązku szkolnego – aspekty prawne i społeczne. *Edukacja*, 4(135), 121–134.
- Madejski, E. (2014). Aktywność ruchowa dzieci klas młodszych w świetle realiów szkolnej edukacji fizycznej. In K. Skalik & J. Polechoński (Eds.), *Współczesne problemy wychowania fizycznego* (pp. 125–138). AWF.
- Madejski, E., Kosiba, G., Madejski, R. (2021). Uczniowskie opinie o lekcji wychowania fizycznego. In J. Polechoński & K. Skalik (red.), *Współczesne problemy wychowania fizycznego* (pp. 147–161). AWF.
- Pilich, M. (2022). Wychowanie przedszkolne, obowiązek szkolny i obowiązek nauki. In A. Olszewski & M. Pilich (Eds.), *Prawo oświatowe. Komentarz* (3rd ed., pp. 211–288). Wolters Kluwer Polska.
- Prokopczyk, P. (2013). *Informacja o wynikach kontroli. Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych*. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5651,vp,7325.pdf>
- 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 (z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U., poz. 356 (z późn. zm.).
- 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 2023 r., poz. 2572 (z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U., poz. 1534.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2011 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, Dz. U. Nr 175, poz. 1042.

*Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego a obowiązki szkolny i obowiązki nauki:
Analiza uwarunkowań prawnych i konsekwencji edukacyjno-społecznych*

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U., poz. 781.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania, Dz. U. z 2018 r., poz. 2010 (z późn. zm.).

Tomik, R. & Bursy, B. (2013). Unikanie ćwiczeń ruchowych podczas lekcji wychowania fizycznego. Problem czy zjawisko marginalne w szkołach podstawowych. *Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 40, 57–62.

Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego, Dz. U. z 2024 r., poz. 572.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2024 r., poz. 737 (z późn. zm.).

Ustawa z dnia 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, Dz. U. z 2025 r., poz. 132.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2024 r., poz. 750 (z późn. zm.).

Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz. U. z 2024 r., poz. 978 (z późn. zm.).

Czy uczelnie wdrożyły ustawowe wymogi w zakresie rekrutacji uzupełniającej? Raport z badań

Łukasz Kierznowski / Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: lukasz.kierznowski@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5319-9330

Krzysztof Wodzielak / Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: krzysztof.wodzielak@wp.pl

ORCID: 0009-0005-3695-2382

Streszczenie

Od 2017 roku w prawie szkolnictwa wyższego i nauki obowiązuje ustawowy wymóg uwzględniania w przepisach rekrutacyjnych uczelni możliwości przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej dla osób, których wynik egzaminu maturalnego został podwyższony po odkryciu błędu w ocenie pracy maturalnej. Wprowadzenie rekrutacji uzupełniającej było odpowiedzią na problem polskiego systemu egzaminów zewnętrznych, jakim jest stosunkowo duży odsetek błędnie ocenianych prac i trwanie procedur odwoławczych od wyniku matury nawet wiele tygodni po przeprowadzeniu rekrutacji w uczelniach. Celem tej regulacji jest sprawienie, by kandydat na studia nie ponosił negatywnych skutków prawnych z powodu błędu w ocenie jego matury i tym samym by został potraktowany tak, jak gdyby od początku dysponował prawidłowym wynikiem. W ramach przeprowadzonych badań sprawdzono, czy uczelnie wywiązały się z tego obowiązku, a jeśli tak – czy dokonano tego w sposób zgodny z ustawą. W pracy wykorzystano metodę historycznoprawną, dogmatycznoprawną oraz empiryczną. Zwróciliśmy się do stu polskich uczelni o największej liczbie kandydatów na studia z wnioskiem o udostępnienie informacji publicznej, dokonaliśmy także samodzielnej analizy obowiązujących w tych uczelniach przepisów rekrutacyjnych. Jak wynika z przeprowadzonych badań, w większości uczelni albo w ogóle nie uregulowano kwestii rekrutacji uzupełniającej, albo uregulowano ją niezgodnie z prawem lub w celu obejścia prawa. Obecna sytuacja może stanowić istotne zagrożenie dla praw maturzystów, uderzać w konstytucyjne prawo do nauki oraz zasadę równego dostępu do wykształcenia.

Słowa kluczowe: Rekrutacja uzupełniająca, rekrutacja na studia, podwyższenie wyniku egzaminu maturalnego, weryfikacja sumy punktów, egzamin maturalny.

Have Universities Implemented the Statutory Requirements Regarding Supplementary Admissions? Research Report

Abstract

Since 2017, Polish higher education law has included a statutory requirement that universities incorporate provisions in their admissions regulations allowing for supplementary admissions for candidates whose Matura examination results have been revised upward due to errors identified in the grading process. The introduction of supplementary admissions was a legislative

response to a structural issue within the Polish examination system—namely, the relatively high rate of erroneously assessed examination papers and the lengthy appeals procedures, which can extend several weeks beyond the standard university admissions cycle. The purpose of this regulation is to ensure that prospective students are not subjected to adverse legal consequences resulting from grading errors and are instead treated as though they had received the correct score from the outset. The research presented in article investigates whether higher education institutions have fulfilled this legal obligation and, if so, whether their compliance aligns with the statutory requirements. The research employed historical-legal, doctrinal-legal, and empirical methods. Requests for access to public information were submitted to the 100 Polish universities with the highest number of applicants, and an independent legal analysis was conducted of the admissions regulations at those institutions. The findings reveal that, in most cases, universities either failed to regulate supplementary admissions altogether or did so in a manner that was inconsistent with the law or designed to circumvent it. The current situation may constitute a significant threat to the rights of candidates, undermining the constitutional right to education as well as the principle of equal access to education.

Keywords: Supplementary admissions, university admissions, improvement of the matriculation exam result, verification of the matriculation exam result, matriculation exam.

1. WPROWADZENIE

Od 2017 roku (z dokonanymi w międzyczasie zmianami) w prawie szkolnictwa wyższego i nauki obowiązuje wymóg uwzględniania w przepisach rekrutacyjnych uczelni możliwości przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej. Nie dotyczy ona jednak wszystkich kandydatów na studia ani nie jest związana z „dobieraniem” kandydatów na kierunki, na których pozostały wolne miejsca. Rekrutacja uzupełniająca, przeprowadzana na mocy art. 70 ust. 2 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce¹, dotyczy bowiem wyłącznie osób, które ubiegały się o przyjęcie na dany kierunek studiów, a których wynik egzaminu maturalnego został podwyższony w wyniku weryfikacji sumy punktów albo odwołania od wyniku weryfikacji sumy punktów, a więc po odkryciu błędu przy pierwotnej ocenie pracy maturalnej. Chodzi tu o osoby, które z powodu błędu egzaminatora przy ocenie pracy maturalnej nie zostały przyjęte naabrany kierunek studiów, a następnie, po wielotygodniowej procedurze odwoławczej od wyniku matury, uzyskały właściwy (poprawny) wynik egzaminu maturalnego, gdy jednocześnie rekrutacja na dany kierunek została już zakończona, a wszystkie miejsca – zajęte. Celem tej regulacji jest więc sprawić, by kandydat na studia nie ponosił negatywnych skutków prawnych z powodu, niezawinionego przecież, błędu w ocenie jego pracy egzaminacyjnej i tym samym by w rekrutacji na studia został potraktowany tak, jak gdyby od początku dysponował prawidłowym wynikiem matury.

Już blisko dziesięcioletni okres obowiązywania przepisów nakładających na uczelnie obowiązek przeprowadzania dla takich maturzystów rekrutacji uzupełniającej skłonił nas do sprawdzenia, czy uczelnie wywiązały się z tego obowiązku, a jeśli tak – czy dokonano tego w sposób zgodny z wymogami ustawy. Celem było więc ustalenie, czy na gruncie prawa stanowionego sytuacja maturzystów – których wynik matury został nieprawidłowo ustalony, i którzy z tego powodu musieli oczekiwać kilka tygodni na jego podwyższenie, tracąc możliwość przyjęcia na studia w pierwszych turach – nie jest pogorszona z powodu zaniechania wdrożenia przez uczelnię wymogu przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej albo dokonania tego w sposób sprzeczny z ustawą lub wręcz w sposób pozorny, mający na celu obejście ustawy. W tym celu zwróciliśmy się do 100 polskich uczelni o największej liczbie kandydatów na studia z wnioskiem o udostępnienie informacji publicznej w tym zakresie. Niniejszy artykuł przedstawia uzyskane wyniki badań wraz z płynącymi z nich wnioskami. W pracy wykorzystano metodę historyczno-prawną, dogmatycznoprawną oraz empiryczną.

2. REKRUTACJA UZUPEŁNIAJĄCA NA STUDIA – PODSTAWY PRAWNE, ZAKRES I CEL

Przedstawienie wyników badań poprzedzić trzeba nakreśleniem podstawowej przyczyny wprowadzenia ustawowej regulacji dotyczącej rekrutacji uzupełniającej, jaką jest problem nieprawidłowego oceniania egzaminów maturalnych, a także dokładnego kształtu rekrutacji uzupełniającej w świetle obecnie obowiązujących przepisów p.s.w.n. Jest to bowiem kluczowy kontekst, niezbędny do ustalenia, jakie dokładnie interesy jednostek podlegają ochronie poprzez istnienie rekrutacji uzupełniającej na studia I stopnia oraz jednolite magisterskie.

Egzamin maturalny w Polsce, jako jeden z egzaminów zewnętrznych, pełni szereg różnego rodzaju funkcji, zarówno w sensie pedagogicznym (diagnostycznym), jak i w zakresie kreowania polityki oświatowej państwa (np. funkcję informacyjną, ewaluacyjną czy motywacyjną). Jednak z prawnego punktu widzenia kluczowa jest funkcja rekrutacyjna (selekcyjna)

¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. poz. 1668 z późn. zm.); dalej: p.s.w.n.

w dostępie do studiów I stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich. Warunkiem podjęcia takich studiów jest bowiem, co do zasady, uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, a w przypadku liczby kandydatów większej niż liczba miejsc wynik tego egzaminu (z przedmiotów wskazanych przez uczelnię) jest w zdecydowanej większości przypadków jedynym kryterium selekcji kandydatów. Uczelnie uprawnione są do przeprowadzania egzaminów wstępnych tylko wyjątkowo i to w zakresie nieobjętym egzaminem maturalnym (art. 70 ust. 3–6 p.s.w.n.). Wynika stąd ogromna waga egzaminu maturalnego, zwłaszcza w dostępie do najlepszych, najbardziej obleganych kierunków studiów, w przypadku których występuje silna konkurencja, a każdy punkt może decydować o prześcignięciu dziesiątek, jeśli nie setek kandydatów na liście rankingowej (szerzej zob. Kierznowski 2023). W tym więc ujęciu egzamin maturalny jest narzędziem realizacji prawa do nauki na poziomie wyższym, a jego wynik w sposób bezpośredni determinuje możliwości dalszego kształcenia i równego doń dostępu.

Niestety, od początku istnienia obecnej formuły egzaminu maturalnego w Polsce (tj. od 2005 roku) istotnym problemem były błędy w jego ocenie. Kilkuletni okres narastania tego zjawiska (także w przestrzeni medialnej oraz w działalności Rzecznika Praw Obywatelskich czy Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka – szerzej zob. Kierznowski, 2023a) zwieńczyła publikacja informacji o wynikach kontroli NIK w 2015 roku. Najwyższa Izba Kontroli ujawniła, iż w latach 2009–2013 na wniosek zdających 10 065 prac egzaminacyjnych zostało powtórnie ocenionych. Zmiana wyniku okazała się konieczna w 2596 przypadkach, co oznacza, że ponad 1/4 (25,8%) prac, których ponownej oceny domagali się zdający, pierwotnie miała ustalony błędny wynik (NIK 2014). Podobny odsetek wystąpił w latach 2014–2018, co wykazano w wynikach kolejnej kontroli (NIK 2019). Jak więc dowodzą powyższe dane, błędy w ocenie matur nie mają jedynie charakteru incydentalnego i nie dotyczą bynajmniej pojedynczych zdających. To systemowy problem egzaminów zewnętrznych, który może uderzać w perspektywy edukacyjne maturzystów, zwłaszcza tych ubiegających się o przyjęcie na najbardziej konkurencyjne kierunki studiów.

Efektom narastającego, coraz szerzej dyskutowanego, a wreszcie oficjalnie ujawnionego przez NIK problemu nieprawidłowego oceniania egzaminów maturalnych, było uregulowanie procedury wzruszenia wyniku egzaminu na wniosek zdającego. Utworzono w tym celu dwuinstancyjną procedurę – możliwość złożenia wniosku o weryfikację sumy punktów do okręgowej komisji egzaminacyjnej (art. 44zzz ust. 1–6 u.s.o.), następnie, w przypadku niezadowolenia z rozstrzygnięcia, odwołania od wyniku tej weryfikacji do Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego (art. 44zzz ust. 7–21 u.s.o.), a także – w obu tych przypadkach – zasady wydawania nowych świadectw (lub innych dokumentów) z poprawionym wynikiem (szerzej na temat weryfikacji sumy punktów oraz odwołania od wyniku weryfikacji zob. Kierznowski, 2023a). Ustanowienie procedur odwoławczych od wyniku matury zrodziło jednak nowy problem w kontekście naboru na studia, bowiem do terminu ogłoszenia wyników matur dopasowany jest harmonogram rekrutacji, która przeprowadzana jest zwykle już kilka dni po ogłoszeniu wyników matur. Tymczasem wszczęcie przez zdającego procedury weryfikacji sumy punktów, a następnie ewentualnej procedury odwoławczej od wyniku tej weryfikacji powodowało, że taki zdający uzyskiwał ostateczny, prawidłowy wynik egzaminu nawet wiele tygodni po przeprowadzeniu rekrutacji. Jeśli zaś zmiana (podwyższenie) wyniku maturalnego miała taki charakter, że po tej zmianie kandydat, który pierwotnie nie został przyjęty na dany kierunek studiów, po korekcie wyniku powinien zostać przyjęty, rodziło to problem, bowiem lista rekrutacyjna była już zwykle zamknięta, a limit miejsc – wyczerpany.

Aby rozwiązać ten problem, w przepisach prawa o szkolnictwie wyższym i nauce zobowiązano uczelnie do uwzględniania sytuacji takich kandydatów poprzez przeprowadzenie dla nich odrębnej rekrutacji uzupełniającej. Ustawą z dnia 23 czerwca 2016² r. dodano do art. 169 obowiązującej wówczas ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym³ ust. 2a, przewidujący obowiązek uwzględnienia w uchwale senatu uczelni określającej warunki, tryb oraz termin rozpoczęcia i zakończenia rekrutacji możliwości przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej. W obecnym stanie prawnym kwestię tę reguluje natomiast art. 70 ust. 2 p.s.w.n., który stanowi, że uczelnie uwzględnia możliwość przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej dla osób, które ubiegały się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie na danym kierunku studiów na rok akademicki, na który jest przeprowadzana rekrutacja, oraz których wynik egzaminu maturalnego z danego przedmiotu lub przedmiotów został podwyższony w wyniku weryfikacji sumy punktów lub odwołania, o których mowa w art. 44zzz ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁴.

Celem tej regulacji jest sprawić, aby osoby, które brały udział w rekrutacji na dany kierunek studiów i które z powodu błędu egzaminatora uzyskały ostateczny (prawidłowy) wynik egzaminu maturalnego znacznie później, nie traciły z tego powodu równych szans w dostępie do szkolnictwa wyższego, a więc by były traktowane tak, jak gdyby od początku rekrutacji przedstawiły prawidłowy wynik. Również w literaturze wskazuje się, że możliwość przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej w taki sposób jest formą gwarancji realizacji prawa do nauki oraz równych szans (np. Leszczyński, 2023; Pietrzyk-Tobiasz, 2024). Chodzi więc także o to, aby osoby takie zostały przyjęte na dany kierunek studiów w tym samym roku (o ile pozwala na to nowy wynik), nawet jeśli rekrutacja główna została już zakończona, a limit miejsc – wyczerpany. Niemożliwa do zaakceptowania w demokratycznym państwie prawnym byłaby sytuacja, w której kandydat z powodu popełnionego przez organy władzy publicz-

² Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 1010 z późn.zm.).

³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164 poz. 1365 z późn.zm.).

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 95 poz. 425 z późn.zm.); dalej: u.s.o.

nej błędu w ocenie matury nie miałyby możliwości zaktualizowania swojego miejsca na liście rekrutacyjnej w przypadku korekty tego błędu, a przez to mógł podjąć wybrane studia dopiero z rocznym opóźnieniem, ponosząc wszelkie tego skutki – wszak zasada zaufania do państwa i prawa wymaga stanowienia i stosowania prawa w taki sposób, by nie stawało się ono swoistą pułapką dla obywatela⁵, oraz by organ i ustawodawca traktował obywateli z zachowaniem pewnych minimalnych reguł uczciwości (np. Garlicki 2019). Jeśli bowiem w ramach regulacji rekrutacyjnych nie istniałaby realna możliwość konwalidacji sytuacji takiego maturzysty w przypadku wyczerpania limitu miejsc, to instytucja rekrutacji uzupełniającej, o której mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n., miałaby charakter całkowicie pozorny i w praktyce nieprzydatny z punktu widzenia podjęcia studiów w danym roku akademickim. To zaś uderzałoby w możliwość realizacji prawa do nauki i nie pozwalałoby stwierdzić, że wszyscy maturzyści mają równe szanse podjęcia wybranych studiów w przypadku uzyskania wystarczającego do tego wyniku matury. Byłoby również sprzeczne z celami ustawodawcy – w uzasadnieniu do projektu ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw stwierdzono, że „*Proponowane zmiany są konieczne dla zapewnienia zdającym, których wynik egzaminu maturalnego z danego przedmiotu lub przedmiotów zostanie podwyższony, możliwości przyjęcia na studia na dany rok akademicki*”⁶. Zawężenie rekrutacji uzupełniającej tylko do przypadków, w których na danym kierunku studiów pozostałyby wolne miejsca, stanowi więc niewątpliwie naruszenie art. 70 ust. 2 p.s.w.n. i w rzeczywistości zniweczenie wynikającego z tego przepisu uprawnienia kandydata. Istotą i podstawową funkcją tego przepisu jest bowiem właśnie to, że taki kandydat jest rekrutowany na studia na dany rok akademicki w oparciu o nowy (prawidłowy) wyniku egzaminu maturalnego bez względu na to, czy na danym kierunku pozostały wolne miejsca.

Ponadto z brzmienia przepisu art. 70 ust. 2 p.s.w.n. można wywieść dalsze wymogi co do przebiegu rekrutacji uzupełniającej. Po pierwsze, brzmienie to wskazuje na obligatoryjność, a nie fakultatywność przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej dla takich kandydatów. Potwierdza się to w literaturze (np. Leszczyński, 2023; Zieliński, 2019), wynika to również jednoznacznie z uzasadnienia do projektu ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, w którym stwierdzono, że „*Proponowane w tej ustawie zmiany polegają na konieczności uwzględniania w uchwałach rekrutacyjnych możliwości przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej...*”⁷. Oznacza to, że przeprowadzanie takiej rekrutacji nie zależy od woli uczelni (określa ona jedynie jej tryb, a nie samą dopuszczalność), zaś możliwość wzięcia udziału w rekrutacji uzupełniającej jest prawem podmiotowym kandydata, o którym mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n. Tym samym sytuacja, w której uczelnia albo w ogóle nie przewidywała możliwości przeprowadzenia takiej rekrutacji uzupełniającej, albo ukształtowała jej przebieg w sposób pozorny i praktycznie nieprzydatny z punktu widzenia celu omawianej regulacji, stanowi naruszenie przepisów prawa.

Ponadto przepis art. 70 ust. 2 p.s.w.n. nie wskazuje terminu przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej. Prima facie mogłoby to rodzić wątpliwości, czy możliwe jest przeprowadzanie takiej rekrutacji już po rozpoczęciu roku akademickiego. W literaturze wyrażono stanowisko, w myśl którego „celem nadrzędnym jest wyznaczenie terminu rekrutacji uzupełniającej tak, aby przyjmowani kandydaci na studia mieli możliwość ich rozpoczęcia wraz z rozpoczęciem roku akademickiego, co uniemożliwia oczekiwanie do terminu zakończenia postępowań odwoławczych w sprawie wyników maturalnych wyznaczonych w ustawie o systemie oświaty” (Dokowicz, 2019). Wydaje się jednak, że wykładnia systemowa i celowościowa musi prowadzić do odwrotnego wniosku, tzn. do braku ograniczeń w tym zakresie. Jeśli bowiem możliwość wzięcia udziału w rekrutacji uzupełniającej miałyby być ograniczona tylko do momentu, w którym możliwe byłoby rozpoczęcie studiów wraz z początkiem roku akademickiego, to nie byłoby jasne, dlaczego przepisy u.s.o. pozwalają na wzruszenie wyniku matury przez czas o wiele dłuższy, bo aż w terminie 6 miesięcy od dnia wydania odpowiedniego dokumentu zawierającego wyniki egzaminu (art. 44zzz ust. 1 u.s.o.). Ta okoliczność zdaje się prowadzić do wniosku, że uchwała senatu podjęta na podstawie art. 70 ust. 1 p.s.w.n. nie może zamykać możliwości wzięcia udziału w rekrutacji uzupełniającej tak długo, jak długo istnieje możliwość podwyższenia wyniku matury, gdyż uchwała taka nie spełniałaby wymogów art. 70 ust. 2 p.s.w.n., a z drugiej strony podwyższenie wyniku egzaminu nie dałoby się prawnie skonsumować w danym roku w postaci dopuszczenia do odbywania wybranych studiów, lecz dopiero w roku kolejnym (Kierznowski 2023b). Dzień rozpoczęcia roku akademickiego (jak i jakiegokolwiek inny arbitralnie obrany termin) nie jest zatem datą graniczną, wyznaczającą możliwość przeprowadzania dla takich kandydatów rekrutacji uzupełniającej. Uczelnia nie ma uprawnienia do ograniczenia dopuszczalności przeprowadzania dla takich kandydatów rekrutacji uzupełniającej do wskazanego przez siebie terminu. Również i taki wniosek interpretacyjny częściowo potwierdza przytaczane już wyżej uzasadnienie do projektu ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, wskazując na cel, jakim było umożliwienie przyjmowania takich kandydatów na dany rok akademicki, na który miała miejsce rekrutacja, a nie dopiero na rok kolejny.

W pozostałym zakresie art. 70 ust. 2 p.s.w.n. nie ustanawia wymagań co do przebiegu rekrutacji uzupełniającej. Kwestię tę pozostawiono uczelniom do samodzielnego uregulowania w uchwale senatu, o której mowa w art. 70 ust. 1 p.s.w.n. W praktyce regulacje te obejmują np. sposób i termin powiadomienia uczelni przez kandydata o podwyższeniu wyniku

⁵ Zob. np. wyrok TK z 15.02.2005 r. (K 48/04).

⁶ <https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/08B8C72588A04FC8C1257FC70036AE71/%24File/559.pdf> [dostęp 05.05.2025].

⁷ <https://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/0/08B8C72588A04FC8C1257FC70036AE71/%24File/559.pdf> [dostęp 05.05.2025].

egzaminu maturalnego w trybie art. 44zzz u.s.o., tryb ogłoszenia zaktualizowanej listy rankingowej, dostarczenia przez kandydata wymaganych dokumentów, itp.

3. METODOLOGIA

W celu zbadania, czy uczelnie wprowadziły do swoich regulacji wewnętrznych ustawowe wymagania w zakresie rekrutacji uzupełniającej, możliwe było dokonanie analizy przepisów rekrutacyjnych uczelni udostępnianych w Biuletynie Informacji Publicznej (BIP) lub w inny sposób w kanałach informacyjnych uczelni albo pozyskanie takich informacji w drodze dostępu do informacji publicznej poprzez złożenie wniosku w trybie przewidzianym w ustawie⁸, a następnie zweryfikowanie ich w odpowiednich aktach wewnętrznych.

Z tych dwóch możliwości zdecydowaliśmy się wybrać tę drugą, a pierwszą zastosować jedynie pomocniczo. Zdecydował o tym fakt, iż wprowadzenie udostępnianie w BIP uchwał rekrutacyjnych jest ustawowym obowiązkiem uczelni (art. 358 ust. 1 pkt 7 p.s.w.n.) obwarowanym w dodatku administracyjną karą pieniężną w wysokości do 50 tys. zł (art. 431 ust. 1 pkt 2 lit. a p.s.w.n.), to jednak z punktu widzenia rzetelności analizowanych danych kluczowe znaczenie ma fakt, że pozyskiwanie informacji bezpośrednio z BIP nie daje gwarancji, iż akty tam udostępnione są aktualne. Kluczowe znaczenie ma fakt, że udostępnianie aktów wewnętrznych uczelni w BIP nie jest warunkiem ich wejścia w życie – nie ma tu miejsca promulgacja danego aktu, lecz udostępnienie takie ma charakter wyłącznie informacyjny i porządkujący (szerzej w tej kwestii zob. np. Przybyła, 2020; podobnie twierdzi się w orzecznictwie⁹). Może zatem dojść do sytuacji, w której wobec aktu dotyczącego rekrutacji (w tym uzupełniającej) z jakichś powodów nie dopełniono obowiązku udostępnienia w BIP, jednak akt ten wszedł w życie. Ponieważ zaś celem niniejszego badania było ustalenie, czy uczelnie wdrożyły ustawowe wymogi w zakresie rekrutacji uzupełniającej do swoich regulacji wewnętrznych, a nie czy wywiązują się z obowiązków w zakresie udostępniania tych regulacji w BIP, uznano, że taki tryb uzyskania informacji w tym zakresie będzie najbardziej wiarygodny i doprowadzi do rzetelnych ustaleń badawczych. Dopiero w przypadku uczelni, które nie udostępniły nam informacji na temat rekrutacji uzupełniającej (ignorując wniosek), dokonaliśmy analizy w oparciu o akty wewnętrzne dostępne w Biuletynie Informacji Publicznej lub oficjalnej stronie internetowej uczelni.

Wyboru uczelni, do których rozesłano wnioski o udostępnienie informacji publicznej w tym zakresie, dokonano na podstawie liczby kandydatów na studia na rok akademicki 2023/2024, wybierając te, w których kandydatów tych było najwięcej. W tym celu posłużono się wykazem uczelni z raportu dostępnego w systemie RAD-ON pt. *„Rekrutacja na studia: porównanie uczelni”*¹⁰. Wybrano kolejno sto uczelni o największej liczbie kandydatów na studia, zaczynając od Uniwersytetu Warszawskiego, a kończąc na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu. Wszystkie analizy obejmowały przepisy regulujące rekrutację na rok akademicki 2025/2026.

Pozyskiwanie danych z pozostałych uczelni (o mniejszej liczbie kandydatów) nie wydało się konieczne z dwóch powodów. Po pierwsze, jak wynika z ww. raportu łączna liczba kandydatów w pozostałych uczelniach stanowi marginalną część kandydatów we wszystkich uczelniach. Po drugie, pozostałe uczelnie o mniejszej liczbie kandydatów cechuje niski wskaźnik liczby kandydatów przypadających na jedno miejsce, co sprawia, że nabór w takich uczelniach w wielu przypadkach i tak nie ma charakteru konkurencyjnego, a więc z perspektywy kandydata ewentualna zmiana wyniku egzaminu maturalnego ma diametralnie mniejsze znaczenie niż w przypadku uczelni bardziej popularnych. Dane ograniczone do najbardziej popularnych uczelni mają też tę zaletę, że obejmują głównie te podmioty, w których rekrutacja cechuje się największą rywalizacją, a więc w których wynik matury ma największe znaczenie. Wyniki badań nie obejmują więc wszystkich uczelni, ale dają wystarczająco duży obraz, by móc analizować omawiane zjawisko i ocenić, czy problem ewentualnego nieuwzględnienia ustawowych wymogów w zakresie rekrutacji uzupełniającej jest znacznej skali i jaką część kandydatów dotyka. Ponadto należy zaznaczyć, że realizowane badanie nie obejmowało praktyki prowadzenia rekrutacji uzupełniającej w uczelniach, a jedynie jej uregulowanie w przepisach wewnętrznych.

W związku z powyższym do stu uczelni o największej liczbie kandydatów na studia na rok akademicki 2023/2024 rozesłano (na adres e-mail uczelni) wniosek o udostępnienie informacji publicznej o następującej treści:

„Szanowni Państwo,
zgodnie z art. 70 ust. 2 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, uczelnia uwzględnia możliwość przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej dla osób, które ubiegały się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie na danym kierunku studiów na rok akademicki, na który jest przeprowadzana

⁸ Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. 2001 nr 112 poz. 1198 z późn. zm.).

⁹ Zob. np. wyrok WSA w Poznaniu z dnia 20 lutego 2020 r., IV SA/Po 1055/19.

¹⁰ https://radon.nauka.gov.pl/raporty/porownanie_uczelnie_rekrutacja_2022 [dostęp 05.05.2025].

rekrutacja, oraz których wynik egzaminu maturalnego z danego przedmiotu lub przedmiotów został podwyższony w wyniku weryfikacji sumy punktów lub odwołania, o których mowa w art. 44zzz ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Działając na podstawie ustawy o dostępie do informacji publicznej, składam wniosek o udostępnienie informacji – czy w Państwa uczelni możliwość przeprowadzania rekrutacji uzupełniającej dla osób, o których mowa w art. 70 ust. 2 ww. ustawy, została uwzględniona, a jeśli tak, proszę o wskazanie konkretnych przepisów aktu prawnego (np. uchwały senatu określającej warunki, tryb oraz termin rozpoczęcia i zakończenia rekrutacji), w których uregulowano możliwość przeprowadzenia takiej rekrutacji uzupełniającej”.

Spółród stu uczelni, do których skierowano wniosek, informację udostępniło jedynie 75 (przy czym część uczelni dokonała tego z przekroczeniem ustawowego terminu i dopiero po ponagleniu). Abstrahując zatem od podstawowego celu niniejszego badania, należy zwrócić uwagę na poważny problem z przestrzeganiem przez uczelnie przepisów ustawy o dostępie do informacji publicznej.

4. WYNIKI

Po dokonaniu analizy aktów wewnętrznych uczelni dotyczących rekrutacji uzupełniających możliwe było dokonanie podziału wszystkich zbadanych przypadków na trzy grupy – uczelnie, które prawidłowo wdrożyły ustawowe wymogi w zakresie rekrutacji uzupełniającej; uczelnie, które wprowadziły przewidziały w swoich regulacjach kwestię rekrutacji uzupełniającej, ale zrobiły to nieprawidłowo albo nawet w sposób powodujący zupełną pozorność takiej rekrutacji oraz uczelnie, które tych wymogów w ogóle nie wdrożyły.

W pierwszej grupie – podmiotów, które w naszej ocenie prawidłowo wdrożyły ustawowe regulacje dotyczące rekrutacji uzupełniającej – znalazło się 17 uczelni. W przypadku takich uczelni rekrutacja uzupełniająca objęła maturzystów wskazanych w art. 70 ust. 2 p.s.w.n., nie została ograniczona czasowo, np. tylko do rozpoczęcia roku akademickiego (bowiem, jak wskazano, takich ograniczeń nie przewiduje także ustawodawca) ani też nie została ograniczona tylko do przypadków, w których na danym kierunku studiów pozostały wolne miejsca (bowiem stanowi to wypaczenie istoty i celu rekrutacji uzupełniającej, której funkcją jest właśnie przyjmowanie takich kandydatów mimo wyczerpania limitu miejsc). W każdym z tych przypadków rekrutacja uzupełniająca miała też charakter obligatoryjny – a więc przepisy wewnętrzne uczelni przewidywały jej przeprowadzenie z mocy samego prawa, a nie tylko wówczas, gdy zezwoliłby na to właściwy organ uczelni. Wszystkie te aspekty decydowały o tym, że uregulowanie rekrutacji uzupełniającej w danej uczelni spełnia wymogi z art. 70 ust. 2 p.s.w.n.

Drugą i zarazem największą grupę (64 uczelnie) stanowiły podmioty, w których przewidziano wprowadzenie rekrutacji uzupełniającej, ale w sposób niezgodny z ustawą albo wręcz w sposób pozorny (tzn. uwzględniając ją w uchwale rekrutacyjnej, jednak zarazem kształtując jej przebieg w taki sposób, aby nie realizowała ona założonych przez ustawodawcę celów albo by w praktyce i tak nie mogła doprowadzić do przyjęcia na studia kandydata, o którym mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n.). Ograniczenia objętościowe niniejszego artykułu nie pozwalają w sposób kompleksowy opisać każdego pojedynczego przypadku nieprawidłowego uregulowania rekrutacji uzupełniającej w przepisach uczelni, można jednak wskazać na powtarzalne błędy, wymieniając cztery główne, najczęściej spotykane problemy:

1) ograniczenie terminu, w którym możliwe jest przeprowadzenie rekrutacji uzupełniającej lub nawet złożenie przez kandydata wniosku w tej sprawie, najczęściej do końca września¹¹ (choć w niektórych uczelniach jeszcze wcześniej¹², zaś w niektórych – później¹³ lub do końca rekrutacji¹⁴), podczas gdy, jak wskazano już wyżej, systemowa i celowościowa wykładnia przepisów art. 44zzz u.s.o. i art. 70 ust. 2 p.s.w.n. prowadzi do wniosku, że dopuszczalność przeprowadzenia takiej

¹¹ Np. Uniwersytet Warszawski (§ 27 ust. 1 uchwały nr 430 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 22 maja 2024 r.), Uniwersytet Wrocławski (§4 ust. 2 uchwały Nr 107/2024 Senatu Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 19 czerwca 2024 r.), Politechnika Częstochowska (§ 1a ust. 1 Załącznika nr 1 do uchwały Nr 275/2023/2024 Senatu Politechniki Częstochowskiej).

¹² Np. Warszawski Uniwersytet Medyczny (do 25 września – § 20 ust. 1 załącznika do uchwały nr 48/2024 Senatu WUM z dnia 24 czerwca 2024 r.), Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (do 16 września – § 7 ust. 5 uchwały nr 49/2024 Senatu Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach).

¹³ Np. Uniwersytet Zielonogórski (do 31 października – § 3 ust. 4 uchwały nr 1133 Senatu Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 26 czerwca 2024 r.).

¹⁴ Np. Uniwersytet Bielsko-Bialski (§ 4a ust. 1 uchwały nr 1834/06/VII/2024 Senatu Uniwersytetu Bielsko-Bialskiego z dnia 25 czerwca 2024 r.).

rekrutacji nie może być przez uczelnię ograniczona w stopniu większym, niż wynika to z możliwych terminów podwyższenia wyniku egzaminu uregulowanych w u.s.o.;

2) fakultatywność rekrutacji uzupełniającej, która w niektórych przypadkach przybrała taką postać, iż przeprowadzenie tej rekrutacji dla kandydatów, o których mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n., zależało wyłącznie od zgody właściwego organu uczelni (np. senatu, rektora albo komisji rekrutacyjnej) podejmowanej dyskrecyjnie¹⁵, podczas gdy art. 70 ust. 2 p.s.w.n. ustanawiają przeprowadzanie rekrutacji uzupełniającej dla takich kandydatów jako obowiązek uczelni;

3) ograniczenie możliwości przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej albo przyjęcia na studia po przeprowadzeniu takiej rekrutacji tylko do przypadków, w których po przeprowadzeniu rekrutacji głównej na danym kierunku pozostały jeszcze wolne miejsca¹⁶ (a w skrajnym przypadku – wprowadzenie wręcz limitu osób, które mogą zostać przyjęte w trybie rekrutacji uzupełniającej¹⁷), co, jak wskazano już wyżej, stanowi zaprzeczenie istoty i podstawowej funkcji rekrutacji uzupełniającej, a w wielu przypadkach doprowadzi do jej zupełnej bezużyteczności i pozorności;

4) ograniczenie możliwości przeprowadzenia rekrutacji uzupełniającej tylko do przypadku podwyższenia wyniku egzaminu maturalnego w wyniku odwołania, o którym mowa w art. 44zzz ust. 7 u.s.o., z pominięciem podwyższenia go w wyniku weryfikacji sumy punktów¹⁸, co jest wprost niezgodne z art. 70 ust. 2 p.s.w.n., który przewiduje przeprowadzanie rekrutacji uzupełniającej w przypadku podwyższenia wyniku egzaminu zarówno na skutek weryfikacji sumy punktów, jak i odwołania od wyniku tej weryfikacji. To prawdopodobnie konsekwencja faktu, iż poprzednio obowiązujący stan prawny przewidywał rekrutację uzupełniającą wyłącznie w przypadku podwyższenia wyniku na skutek odwołania (zob. Kierznowski, 2016, s. 223–224).

Poza powyższym należy też zwrócić uwagę, że w niektórych uczelniach przewidziano zapoczątkowanie rekrutacji uzupełniającej, o której mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n., złożeniem przez kandydata odwołania od decyzji o odmowie przyjęcia na studia¹⁹. Rozwiązanie to trudno jednak uznać za trafne. W rekrutacji uzupełniającej nie chodzi przecież o zaskarżenie wydanego w oparciu o stary wynik rozstrzygnięcia, by następnie kontynuowano postępowanie rekrutacyjne, tyle że w drugiej instancji – do tego bowiem służą środki zaskarżenia uregulowane w Kodeksie postępowania administracyjnego²⁰, skoro odmowa przyjęcia na studia następuje w drodze decyzji administracyjnej (art. 72 ust. 3–4 p.s.w.n.). Zresztą, jeśli już korzystać w tym zakresie z trybów wzruszenia decyzji, powinno to być raczej nie odwołanie, lecz wznowienie postępowania z tego powodu, że dowody, na których podstawie ustalono istotne dla sprawy okoliczności faktyczne, okazały się fałszywe (art. 145 §1 pkt 1 k.p.a.) albo wyszły na jaw istotne dla sprawy nowe okoliczności faktyczne lub nowe dowody istniejące w dniu wydania decyzji, nieznane organowi, który wydał decyzję (art. 145 §1 pkt 5 k.p.a.). Dopuszczalność wznowienia postępowania w takich przypadkach

¹⁵ Np. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (§ 19 ust. 1 uchwały Nr 509 Senatu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 25 czerwca 2024 roku), Uniwersytet Rzeszowski (§ 1 ust. 11 i 12 uchwały nr 344/06/2024 Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 27 czerwca 2024 r.), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (§ 1 ust. 6 uchwały nr 730/2024 Senatu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej z dnia 29 maja 2024 r.), Społeczna Akademia Nauk z siedzibą w Łodzi (§ 1 ust. 3 załącznika nr 1 do uchwały Senatu Społecznej Akademii Nauk z siedzibą w Łodzi nr 5 z dnia 6 maja 2024 r.).

¹⁶ Np. Uniwersytet Medyczny w Lublinie (§ 20 ust. 3 załącznika do uchwały Nr 382/2024 Senatu Uniwersytetu Medycznego w Lublinie z dnia 26 czerwca 2024 r.), Politechnika Białostocka (§2 ust. 7 uchwały nr 451/XL/XVI/2024 Senatu Politechniki Białostockiej z dnia 27 czerwca 2024 r.), Uniwersytet Kaliski im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego (§10 ust. 1 załącznika nr 1 i § 7 ust. 1 załącznika nr 2 do Uchwały Nr 0012.46.I.2024 Senatu Uniwersytetu Kaliskiego z dnia 27 czerwca 2024 r.).

¹⁷ Np. Politechnika Lubelska (pkt I.2 uchwały Nr 26/2024/V Senatu Politechniki Lubelskiej z dnia 25 kwietnia 2024 r.).

¹⁸ Np. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (§ 32 uchwały nr 535/2023/2024 Senatu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z dnia 17 czerwca 2024 r.), Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza (par. 3 ust. 8 załącznika do uchwały nr 29/2024 Senatu Politechniki Rzeszowskiej im. Ignacego Łukasiewicza z dnia 28.06.2024 r.), Uniwersytet w Białymstoku (§ 15 pkt 5 Uchwały nr 3410 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 26 czerwca 2024 r.), Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach (§ 20 ust. 4 uchwały nr 91/2023/2024 Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach z dnia 24 czerwca 2024 roku), Uniwersytet Dolnośląski DSW (§4 ust. 5 załącznika do uchwały nr 84/2024 Senatu Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu z dnia 7 maja 2024 r.).

¹⁹ Np. Politechnika Warszawska (§ 5 ust. 2 załącznika nr 2 do uchwały nr 522/L/2024 Senatu Politechniki Warszawskiej z dnia 26 czerwca 2024 r.), Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II (§ 13 ust. 5 uchwały 902/I/11 Senatu Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II z dnia 21 czerwca 2024 r.), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (§ 10 ust. 2 uchwały nr XXV-36.10/24 Senatu Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie z dnia 26 czerwca 2024 r.).

²⁰ Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. nr 30 poz. 168 z późn.zm.); dalej: k.p.a.

potwierdza się w literaturze (np. Sadowski, 2016). Tymczasem w rekrutacji uzupełniającej chodzi o ponowne zaklasyfikowanie kandydata na pierwotnej liście rekrutacyjnej w oparciu o nowy (prawidłowy) wynik egzaminu maturalnego mimo zakończenia rekrutacji głównej, nie zaś o instancyjną kontrolę decyzji o odmowie przyjęcia na studia. W większości przypadków uznaliśmy takie ukształtowanie rekrutacji uzupełniającej za nieprawidłowe (bowiem oznaczało ono możliwość zainicjowania rekrutacji uzupełniającej tylko w terminie, w którym możliwe było wniesienie odwołania, tj. w terminie 14 dni od dnia doręczenia decyzji o odmowie przyjęcia na studia), chyba że przepisy przewidywały możliwość wniesienia takiego środka zaskarżenia i zainicjowania w ten sposób rekrutacji uzupełniającej mimo upływu 14-dniowego terminu (w takim przypadku był to już wyłącznie wewnętrznie uregulowany środek zaskarżenia, niebędący „odwołaniem” w rozumieniu k.p.a., mimo mylącej nazwy).

Natomiast w trzeciej grupie – podmiotów, które w ogóle nie wdrożyły ustawowych regulacji dotyczących rekrutacji uzupełniającej – znalazło się 19 uczelni²¹. Niektóre z nich powoływały się na fakt zorganizowania rekrutacji na zasadach wolnego wstępu i wynikający z tego brak znaczenia wyniku maturalnego i jego ewentualnego podwyższenia²². Rozwiązanie takie nie znajduje jednak uzasadnienia, bowiem w świetle art. 70 ust. 2 p.s.w.n. obowiązek zorganizowania dla takich kandydatów rekrutacji uzupełniającej spoczywa, *lege non distinguente*, na wszystkich uczelniach, bez względu na stawiane przez nie wymagania. Należy zresztą mieć na względzie, że nawet w przypadku wstępu wolnego na studia ewentualna zmiana wyniku matury nie pozostaje bez znaczenia – zdanie egzaminu maturalnego wciąż bowiem pozostaje warunkiem podjęcia jakichkolwiek studiów I stopnia albo jednolitych studiów magisterskich (art. 69 ust. 2 p.s.w.n.), a korekta wyniku w trybie art. 44zzz u.s.o. może mieć taki charakter, że przed jej dokonaniem maturzysta nie zdał egzaminu i nie uzyskał świadectwa dojrzałości, zaś po korekcie przekroczył próg zdawalności i tym samym uzyskał świadectwo, mogąc zostać przyjętym na te studia.

Wspólnym problemem w niemal wszystkich badanych uczelniach (zarówno tych, które wdrożyły rekrutację uzupełniającą zgodnie z prawem, jak i tych, które zrobiły to nieprawidłowo) jest niezwykle lakoniczne regulowanie tych kwestii w odpowiednich uchwałach senatu. Często brak jest jakichkolwiek przepisów procesowych, regulujących tryb przeprowadzenia takiej rekrutacji²³. W wielu przypadkach uregulowanie rekrutacji uzupełniającej uznaliśmy za zgodne z art. 70 ust. 2 p.s.w.n. tylko z tego powodu, iż regulacja wewnętrzna uczelni stanowiła po prostu kopię regulacji ustawowej z art. 70 ust. 2 p.s.w.n. przy jednoczesnym braku we właściwej uchwale senatu jakichkolwiek innych przepisów regulujących przebieg takiej rekrutacji. W takich przypadkach rekrutacja uzupełniająca jest więc wprawdzie uwzględniona, jak nakazuje to art. 70 ust. 2 p.s.w.n., ale zarazem w dużej mierze nieskodyfikowana. Rodzi to wątpliwości związane ze zgodnością tego stanu rzeczy z wymogami p.s.w.n., tyle że nie z art. 70 ust. 2, lecz art. 70 ust. 1 nakazującym uczelniom określić warunki, tryb oraz termin rozpoczęcia i zakończenia rekrutacji, a także sposób jej przeprowadzenia. Jeśli bowiem regulacja rekrutacji uzupełniającej, o której mowa w art. 70 ust. 2 p.s.w.n., ogranicza się w uczelni jedynie do powtórzenia tego przepisu w uchwale senatu, to „sposób przeprowadzania” takiej rekrutacji pozostaje w rzeczywistości nieuregulowany.

Z tego powodu nie jest wykluczone, że nawet w przypadku uczelni, w których same przepisy prawa stanowionego pozostają w zgodzie z art. 70 ust. 2 p.s.w.n. w zakresie rekrutacji uzupełniającej i zostały za takie uznane w niniejszym badaniu, obrót prawny w takich sprawach może w rzeczywistości odbiegać od wymogów ustawy i w jakimś zakresie naruszać uprawnienia maturzystów. Ustalenia takie wymagałyby jednak przeprowadzenia odrębnych badań w zakresie praktyki prowadzonych postępowań rekrutacyjnych, czego niniejsze badanie nie obejmowało.

5. WNIOSKI

Jak wynika z przeprowadzonych badań, mimo upływu lat kwestia rekrutacji uzupełniającej dla osób, których wynik matury został podwyższony w wyniku weryfikacji sumy punktów lub odwołania, o których mowa w art. 44zzz u.s.o., nadal stanowi poważny problem i nie została rozwiązana przez uczelnie w sposób zamierzony przez ustawodawcę. Niepokoi skala tego problemu, bowiem w pełni prawidłowe wdrożenie przepisów dotyczących rekrutacji uzupełniającej ma miejsce w przypadku zdecydowanej mniejszości badanych uczelni. Tymczasem już prawie 10-letni okres obowiązywania tych przepisów był, jak się

²¹ Np. Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie, Akademia Kultury Fizycznej im. Bronisława Czecha w Krakowie.

²² Na tę okoliczność, jako uzasadnienie braku uregulowania w przepisach wewnętrznych rekrutacji uzupełniającej, powołała się w odpowiedzi na wniosek np. Uczelnia Techniczno-Handlowa im. Heleny Chodkowskiej.

²³ Np. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie (§ 4 ust. 2 uchwały nr 50 Senatu Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie z dnia 24 czerwca 2024 r.), Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego (§ 1 ust. 8 załącznika do uchwały Nr 000-9/35/2024 Senatu Uniwersytetu Radomskiego z dnia 24 czerwca 2024 r.), Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie (§ 10 uchwały nr 41/2024 Senatu Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie z dnia 6 czerwca 2024 r.), Politechnika Świętokrzyska (§ 1 ust. 24 załącznika do Uchwały Senatu Politechniki Świętokrzyskiej Nr 33/25), Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach (§2 ust. 15 uchwały Nr AR001-12-VI/2024 Senatu Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach z dnia 25 czerwca 2024 r.).

wyduje, czasem wystarczającym, by w uczelnianych przepisach rekrutacyjnych uwzględnić (w sposób prawidłowy) ustawowe wymogi. Problem ten nie może więc być uzasadniany krótkim czasem na wdrożenie omawianych regulacji czy też krótkoterminowym zaniedbaniem. Być może taki stan rzeczy wynika z zaniechania nadzoru w tym zakresie przez właściwego ministra. Wydaje się, że ewentualne przypadki niewdrożenia albo pozornego wdrożenia rekrutacji uzupełniającej mogłyby zostać szybko wyeliminowane właśnie dzięki nadzorowi ministra w zakresie działania uczelni zgodnie z przepisami prawa (art. 426 ust. 1 pkt 1 p.s.w.n.).

Oprócz przypadków uczelni, które w ogóle nie wdrożyły wymaganych przez p.s.w.n. regulacji w zakresie rekrutacji uzupełniającej, równie niepokojące są te przypadki, w których uczelnia uregulowała przebieg takiej rekrutacji w sposób zupełnie pozorny, dopuszczając się w istocie obejścia prawa, a więc przewidując wprowadzenie możliwości przeprowadzenia tej rekrutacji, ale w taki sposób, że z jakiegoś powodu (zwłaszcza wyczerpania liczby miejsc) i tak jest ona zupełnie nieprzydatna dla takiego kandydata. Jeśli bowiem mimo podwyższenia wyniku egzaminu maturalnego w trybie art. 44zzz u.s.o. kandydat nie będzie traktowany tak, jakby od początku miał poprawny wynik, to rozwiązanie takie podważa założenie i sens istnienia rekrutacji uzupełniającej. Jej istotą jest bowiem właśnie to, aby kandydat był traktowany tak, jak gdyby przedstawił poprawiony wynik w pierwotnej rekrutacji, a więc by zniwelować skutki prawne dokonanego błędu w ocenie matury, a nie je utrwalić.

Obecna sytuacja w zakresie wdrożenia w polskich uczelniach ustawowych wymogów dotyczących rekrutacji uzupełniającej może więc stanowić istotne zagrożenie dla praw maturzystów, których wynik egzaminu został pierwotnie ustalony nieprawidłowo i którzy uzyskują prawidłowy, ostateczny wynik egzaminu maturalnego dopiero po weryfikacji sumy punktów albo odwołaniu od wyniku tej weryfikacji. Stan ten może zaś uderzać w konstytucyjne prawo do nauki oraz zasadę równego dostępu do wykształcenia. Z tego powodu wydaje się, że właściwe organy nadzoru powinny podjąć w tym zakresie niezbędne i pilne działania, aby doprowadzić do stanu zgodnego z prawem.

Podsumowując przeprowadzone badanie, należy zaznaczyć, że jego ograniczeniem jest fakt objęcia nim jedynie przepisów prawa stanowionego, nie zaś rzeczywistej praktyki postępowania organów uczelni wobec takich kandydatów, która może odbiegać od postanowień uchwał rekrutacyjnych i kształtować się na podstawie zwyczaju. Ustalenia takie wymagałyby jednak odrębnych badań przy użyciu innych metod. Jest to, potencjalnie, możliwy przyszły kierunek badań w zakresie przestrzegania przez uczelnie ustawowych wymogów dotyczących rekrutacji uzupełniającej.

BIBLIOGRAFIA

Dokowicz, M. (2019). Komentarz do art. 70. W: J. Woźnicki (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz* (ss. 226–232). Wolters Kluwer.

Garlicki, L. (2019). *Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu*. Wolters Kluwer.

Kierznowski, Ł. (2016). *Egzamin maturalny w Polsce. Analiza prawna*. Wydawnictwo Prawo i Partnerstwo.

Kierznowski, Ł. (2023a). *Prawne przyczyny nieprawidłowego oceniania egzaminów maturalnych*. C.H. Beck.

Kierznowski, Ł. (2023b). The effects of an incorrect assessment of a matriculation exam on college admission procedures in Poland. *Studia Iuridica Toruniensia*, 33(2), 151–170. <https://doi.org/10.12775/SIT.2023.025>

Leszczyński, A. (2023). Komentarz do art. 70. W: A. Jakubowski (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz* (ss. 188–191). C.H. Beck.

Pietrzyk-Tobiasz, B. (2024). Komentarz do art. 70. W: W. Kiełbasiński, B. Pietrzyk-Tobiasz & M. W. Kuliński (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce dla studenta i doktoranta – komentarz praktyczny* (ss. 55–62). C.H. Beck.

Przybyła, P. (2020). Nabywanie mocy prawnej przez uczelniane prawo zakładowe. W: D. Dąbek & J. Zimmermann (red.), *Problemy legislacji administracyjnej* (ss. 165–177). Wolters Kluwer.

Najwyższa Izba Kontroli. (2014). *Informacja o wynikach kontroli pn. System egzaminów zewnętrznych w oświacie (KNO-4101-002-00/2014)*.

Najwyższa Izba Kontroli. (2019). *Informacja o wynikach kontroli pn. System egzaminów zewnętrznych w oświacie (KNO 430.001.2019)*.

Sadowski, P. (2016). Zmiana wyniku egzaminu maturalnego jako przesłanka wznowienia postępowania rekrutacyjnego na tle orzecznictwa. W: J. P. Tarno, A. Szot & P. Pokorny (red.), *Specyfika postępowań administracyjnych w sprawach z zakresu szkolnictwa wyższego i nauki* (ss. 261–271). Instytut Rozwoju Szkolnictwa Wyższego.

Zieliński, J. M. (2019). Komentarz do art. 70. W: H. Izdebski, J. M. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz* (ss. 150–153). Wolters Kluwer.

Równy i powszechny dostęp do wykształcenia oraz realizacja obowiązku edukacyjnego w Polsce w trakcie trwania pandemii COVID-19

Kinga Gajewska / Uniwersytet Warszawski

e-mail: kingamagdalenagajewska@gmail.com

ORCID: 0009-0007-1049-0946

Streszczenie

Artykuł stanowi analizę funkcjonowania systemu edukacji w aspekcie konstytucyjnej zasady równości i powszechności dostępu do edukacji oraz realizacji obowiązku edukacyjnego w trakcie trwania pandemii COVID-19. W ostatnich latach polski system edukacji stanął wobec bezprecedensowych wyzwań, które wymusiły wprowadzenie istotnych zmian prawnych i organizacyjnych. W tym zakresie wystąpienie pandemii COVID-19 spowodowało gwałtowną transformację sposobu realizacji obowiązku szkolnego, wprowadzając nauczanie zdalne oraz nowe regulacje dotyczące bezpieczeństwa i organizacji pracy szkół. Zasada powszechnego i równego dostępu do wykształcenia oraz realizacja obowiązku edukacyjnego nie tracą na aktualności i są wiążące także w warunkach epidemiologicznych. Autor wskazuje najważniejsze bariery uniemożliwiające skuteczną realizację obowiązku szkolnego oraz poszanowania konstytucyjnej zasady równego i powszechnego dostępu do wykształcenia.

Słowa kluczowe: Obowiązek edukacyjny, obowiązek szkolny, równy i powszechny dostęp do wykształcenia, COVID-19.

Equal and Universal Access to Education and Implementation of Compulsory Education During the COVID-19 Pandemic

Abstract

This article analyzes the functioning of the education system in terms of the constitutional principle of equality and universal access to education, as well as the fulfillment of compulsory education during the COVID-19 pandemic. In recent years, the Polish education system has faced unprecedented challenges that have forced significant legal and organizational changes. In this regard, the COVID-19 pandemic has caused a rapid transformation in the implementation of compulsory education nationwide, introducing remote learning and new regulations regarding school safety and organization. The principle of universal and equal access to education and the implementation of compulsory education remain relevant and binding even in epidemiological conditions. The author points out the most important barriers preventing the effective implementation of compulsory schooling and respect for the constitutional principle of equal and universal access to education.

Keywords: Educational compulsory, school compulsory, equal and universal access to education, COVID-19.

Pojawienie się koronawirusa SARS-CoV-2 praktycznie we wszystkich krajach świata, w tym w Polsce, okazało się poważnym wyzwaniem dla sfery edukacji. Jeszcze przed decyzją podjętą przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) o ogłoszeniu pandemii (a zwłaszcza po jej ogłoszeniu), nadrzędnym zadaniem władz większości krajów okazała się próba ograniczenia kontaktów społecznych, co w konsekwencji miało doprowadzić do zaprzestania rozprzestrzeniania się wirusa. Priorytetem w czasie pandemii była ochrona zdrowia i życia uczniów, nauczycieli, opiekunów. Zmiany w przepisach dotyczących nauczania na odległość, zawieszenie prowadzenia zajęć dydaktycznych na każdym szczeblu szkolnictwa, przejście na system zdalny prowadzenia zajęć – to niektóre z praktyk polskiego rządu w tym okresie. Zastąpienie bezpośrednich kontaktów interakcją wirtualną wymaga jednak nie tylko zapewnienia odpowiedniej infrastruktury, ale także nauki korzystania z nowych technologii zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Istotne znaczenie będzie miała odpowiedź na pytanie, czy zmiana sposobu nauczania w tych wyjątkowych okolicznościach respektowała zasady konstytucyjne zawarte w art. 70 Konstytucji RP? Chodzi o równy i powszechny dostęp do wykształcenia oraz realizację obowiązku szkolnego.

Celem niniejszego artykułu jest analiza oraz ocena stanu prawnego obowiązującego w Polsce w okresie pandemii COVID-19, a także wskazanie najważniejszych barier w realizacji obowiązku szkolnego i równego dostępu do edukacji w warunkach kryzysowych, jak również ocena proponowanych rozwiązań umożliwiających skuteczną realizację równego dostępu do wykształcenia w sytuacjach kryzysowych. Problematyka badawcza podjęta przez autora koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jakie problemy i wyzwania prawne wystąpiły w obszarze realizacji obowiązku edukacyjnego w związku z pandemią COVID-19? Czy obowiązujące przepisy i działania władz publicznych zapewniały efektywną realizację art. 70 Konstytucji w tych szczególnych okolicznościach?

Do przeprowadzenia analizy obowiązujących przepisów prawa, orzecznictwa oraz doktryny zostanie zastosowana metoda dogmatycznoprawna. Autor postara się dokonać rekonstrukcji norm prawnych, ich interpretacji oraz wyjaśnienia znaczenia obowiązujących norm. Istotnym narzędziem badawczym do analizy interpretacji i stosowania przepisów prawa w trakcie pandemii COVID-19 będą metody hermeneutyczna oraz argumentacyjna.

Regulacja konstytucyjna prawa do nauki wyróżnia się bogatą treścią normatywną na tle pozostałych przepisów o prawach socjalnych. Art. 70 Konstytucji obejmuje szerokie gwarancje realizacji prawa do edukacji, takie jak zasada bezpłatności nauki w szkołach publicznych, powszechny i równy dostęp do wykształcenia, prawo do zakładania szkół niepublicznych oraz systemy pomocowe i stypendialne. Gwarancje te pozwalają na rozumienie prawa do edukacji w dwóch wymiarach: w szerokim znaczeniu – jako prawo do wykształcenia (również na poziomie szkolnictwa wyższego) – oraz w wąskim znaczeniu – jako prawo do pobierania nauki (prawo do uczenia się). W ujęciu ogólnym prawo do nauki odnosi się do wszelkiego przekazywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, natomiast w ujęciu ścisłym stanowi ono synonim prawa do edukacji, czyli prawa realizowanego w odpowiednich ramach instytucjonalnych. Ustanowienie bogatego zespołu gwarancji do prawidłowej realizacji prawa do nauki skłania do postawienia tezy, że istotą prawa do nauki jest prawo do jej pobierania. W wyroku TK z 28 listopada 2000 r. czytamy, że „Prawo do nauki, którego korelatem są odpowiednie powinności władzy publicznej, stanowi w swej istocie gwarancję dostępności i powszechności, a nie nieodpłatności kształcenia. Celem i istotą tego prawa jest bowiem stworzenie jednostce realnych szans kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych, w tym także z uwzględnieniem edukacji na poziomie wyższym” (Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, SK 18/99, 2000).

Obok prawa do nauki w art. 70 uwzględnia się również pojęcie dostępu do wykształcenia. Choć określenia mogą wydawać się podobne, kryją odmienne znaczenia. O ile prawo do nauki oznacza szerokie uprawnienie do pobierania wiedzy i uczenia się, o tyle dostęp do wykształcenia obejmuje elementy prawa do nauki, proklamowane w art. 70 ust. 1, i oznacza możliwość zdobycia określonego zasobu wiedzy zgodnego z programem danej szkoły, potwierdzonego odpowiednim dyplomem, zaświadczeniem lub świadectwem (Chmaj, 2023, s. 272).

W celu usystematyzowania pojęć należy zdefiniować dwie normy, na których koncentruje się ust. 4 art. 70 Konstytucji. Powszechność dostępu do wykształcenia oznacza, że każdy, kto wyrazi taką chęć (bądź podlega obowiązkowi szkolnemu), będzie miał zapewnioną możliwość kształcenia w szkole powszechnej. Z kolei równość w dostępie do wykształcenia należy rozumieć jako zapewnienie każdemu jednakowej szansy podjęcia nauki na każdym szczeblu i w każdym typie szkoły, a zakazane są wszelkie zróżnicowania dyskryminacyjne (Postanowienie TK, Ts 97/99, 1999). Podmioty, których dotyczy ust. 4 Konstytucji RP, są ściśle określone i ograniczone do wąskiego zakresu. Adresatem obowiązków wynikających z przepisu w całości jest władza publiczna, natomiast wymóg zapewnienia powszechnego i równego dostępu do wykształcenia dotyczy szkół publicznych (szkoły niepubliczne mogą wprowadzać ograniczenia w dostępie). Należy zauważyć, że użycie formuły „władze publiczne zapewniają” jest charakterystyczne dla określenia zasad polityki państwa (norm programowych), a nie dla deklarowania prawa (Izdebski, 2019, s. 174–175). Konsekwencją takiej klasyfikacji jest brak możliwości stawiania roszczeń po stronie obywateli (w odniesieniu do tej kwestii istnieje spór w doktrynie i orzecznictwie).

Należy w tym miejscu przywołać wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 2002 r., który wskazał na wadliwość utożsamiania prawa do nauki z powszechnym i równym dostępem do wykształcenia oraz z uprawnieniami do konkretnej pomocy materialnej (Trybunał Konstytucyjny, U 7/01, 2002). W tej sprawie zastrzeżenia Rzecznika Praw Obywatelskich dotyczyły rozporządzenia Rady Ministrów (Rozporządzenie Rady Ministrów, 1991), którym objęto pomocą materialną jedynie studentów studiów dziennych, przy jednoczesnym pominięciu studentów studiów zaocznych. Zarówno studenci studiów dziennych, jak i zaocznych mogą znajdować się w identycznej sytuacji faktycznej, zwłaszcza pod względem finansowym, a zdaniem RPO jednakowość

sytuacji, w jakiej znajdują się obie grupy, stanowi dyskryminację jednej względem drugiej. Jednak TK nie przychylił się do tego stanowiska, tłumacząc, że możliwość mówienia o dyskryminacji prawnie relewantnej wymaga wskazania wzorca nakazującego władzy publicznej jednakowe traktowanie obu grup. Tym wzorcem nie jest art. 70 ust. 4 Konstytucji, gdyż obowiązek jednakowego traktowania studentów studiów dziennych i zaocznych dotyczy „tworzenia i wspierania systemów indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”, a nie „powszechnego i równego dostępu do wykształcenia”. W takim kontekście z treści przepisu wynika, że mowa co najmniej o dwóch „systemach” indywidualnej pomocy. Użycie w Konstytucji liczby mnogiej nadaje ustawodawcy możliwość stworzenia kilku systemów, które w konsekwencji muszą różnić się między sobą. Podobnie we wcześniejszym wyroku TK SK 18/99 Trybunał uznał, że „nakaz konstytucyjny zawarty w ust. 4 art. 70” jest faktorem „ustalania zasad polityki edukacyjnej”, nie zaś źródłem prawa podmiotowego (Trybunał Konstytucyjny, SK 18/99, 2000). W innym postanowieniu TK z dnia 30 listopada 1999 r. sąd odmówił nadania dalszego biegu postępowania w sprawie naruszenia prawa do powszechnego i równego dostępu do wykształcenia poprzez dyskryminujące pozbawienie możliwości pobierania stypendium za wyniki w nauce osoby, która uzyskała zgodę na przeniesienie ze studiów zaocznych na studia dzienne na tym samym kierunku (Postanowienie TK, Ts 97/99, 1999). Trybunał argumentował swoje postanowienie między innymi tym, że wskazanie naruszenia zasady równości dostępu do wykształcenia nie stanowi wystarczającej podstawy do wniesienia skargi konstytucyjnej. Zasada ta, wg TK, nie określa żadnego prawa konstytucyjnego o charakterze podmiotowym. Dopóki w skardze konstytucyjnej nie zostanie sformułowany zarzut naruszenia konkretnego prawa lub wolności o takim charakterze, samo powoływanie się na naruszenie zasady równości nie spełnia warunków umożliwiających merytoryczne rozpoznanie skargi. Podobne stanowiska zostały wyrażone we wcześniejszych postanowieniach (Postanowienie TK, Ts 46/98, 1998; Postanowienie TK, Ts 116/98, 1998).

W doktrynie nie ma pełnej zgodności co do klasyfikacji zasady powszechności i równego dostępu do wykształcenia jako norm programowych. Zdaniem L. Garlickiego zasada powszechności i równości jest nieodzownym elementem prawa do nauki, dlatego obywatel powinien móc dochodzić swoich praw również w drodze skargi konstytucyjnej (Garlicki, 2016, s. 6). Tezę tę potwierdza przełamujący dotychczasową linię orzecniczą wyrok Trybunału Konstytucyjnego, który wskazuje, że prawo do nauki stanowi w swej istocie gwarancję dostępności i powszechności oraz jest celem tego prawa (Trybunał Konstytucyjny, U 5/06, 2007). Należy również zauważyć, że do wcześniej opisanego wyroku z 2 lipca 2002 r. (Trybunał Konstytucyjny, U 7/01, 2002) złożono sześć zdań odrębnych, a kwestia różnicy zdań dotyczyła między innymi omawianej materii. Sędzia TK Marek Mazurkiewicz zwraca uwagę na umiejscowienie art. 70 ust. 4 w Rozdziale II Konstytucji „Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela”. Jego zdaniem bezwzględne obarczenie władz publicznych obowiązkiem zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia oraz obowiązkiem tworzenia i wspierania systemów indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów nie pozwala na traktowanie art. 70 ust. 4 wyłącznie jako normy kompetencyjnej o charakterze deklaracji intencji. Podsumowując, jego zdaniem należy uznać omawiany przepis za normatywną podstawę do dekodowania praw podmiotów w nim wymienionych w zakresie pomocy ze strony państwa, w szczególności studentom wszystkich typów i form studiów. Podobnie sędzia Marek Safjan podkreśla, że uregulowania zawartego w art. 70 ust. 4 Konstytucji w żadnym wypadku nie można uznać za normę kompetencyjną.

Usytuowanie w ustawie zasadniczej prawa do nauki w rozdziale II poświęconym wolnościom i prawom człowieka, w podrozdziale „Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne”, w bezpośrednim sąsiedztwie przepisów gwarantujących prawa socjalne, daje przyczynek do przypisania prawa do nauki do praw socjalnych, zaliczanych do praw i wolności II generacji. W doktrynie istnieje rozbieżność co do kwalifikacji prawa do nauki w świetle Konstytucji RP z 1997 r. – do prawa socjalnego lub do prawa kulturalnego (Jarosz-Żukowska & Żukowski, 2014, s. 640). Niektórzy badacze dostrzegają w tej regulacji również aspekt ekonomiczny, upatrując w możliwości zakładania szkół niepublicznych (por. ust. 3) także nastawiania się na osiągnięcie zysku materialnego (Jabłoński & Jarosz-Żukowska, 2003, s. 227). Reprezentantami koncepcji pierwszej są L. Garlicki, J. Oniszcuk oraz L. Wiśniewski, którzy zaliczają prawo do nauki do kategorii praw socjalnych. Za słuszością przyjęcia takiej wykładni przemawia kilka istotnych argumentów. Po pierwsze, pogląd ten znajduje potwierdzenie w sposobie jego ujęcia w aktach prawa międzynarodowego i konstytucjach innych państw (Garlicki, 2016, s. 3). Po drugie, prawidłowa realizacja prawa do nauki wymaga ze strony państwa zapewnienia szerokiego i bezpłatnego dostępu do wykształcenia (co wynika bezpośrednio z ust. 1, 2 i 4) oraz stworzenia odpowiednich systemów pomocowych dla uczniów i studentów. W tym kontekście trudno wskazać bardziej ewidentny argument uzasadniający zaliczenie prawa do kategorii praw socjalnych.

Z kolei prawo do nauki do kategorii praw kulturalnych zaliczają B. Banaszak, M. Jabłoński oraz S. Jarosz-Żukowska (Jabłoński & Jarosz-Żukowska, 2004, s. 114). Niewątpliwie prawa kulturalne umożliwiają jednostce odpowiedni rozwój intelektualny, co stanowi istotę prawa kulturalnego (Banaszak, 2009, s. 357). Z kolei Trybunał Konstytucyjny w zakresie interpretacji art. 70 Konstytucji RP w wyroku z 8 listopada 2000 r. wskazuje, że „(...) prawo do nauki należy do podstawowych praw jednostki we współczesnym społeczeństwie. Prawo to musi być postrzegane zarówno w kategoriach dobra i wartości indywidualnej, jak i ważnego, podstawowego dobra społecznego. Urzeczywistnienie prawa do nauki jest nie tyle jakimś szczególnym przywilejem współczesnego człowieka, ale stanowi nieodzowny warunek rozwoju społeczeństwa i jednocześnie pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym”. (Trybunał Konstytucyjny, SK 18/99, 2000). Łącząc oba poglądy, można zgodzić się z L. Wiśniewskim (Wiśniewski, 1997, s. 164) czy P. Bałą (Bała, 2009, s. 227), że ta kategoria praw i wolności bywa często traktowana łącznie i określana mianem praw społecznych.

Ustawa zasadnicza konstituuje prawo do nauki w węższym znaczeniu jako prawo do wykształcenia poprzez socjalne gwarancje jego realizacji (Bała, 2009, s. 228-230). Również brzmienie tytułu podrozdziału Konstytucji RP „Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne” wskazuje, że mowa o klasycznym prawie socjalnym, tworzącym po stronie jednostki roszczenie wobec aparatu państwowego o dostęp do narzędzi umożliwiających pobieranie nauki. Podobnie w powszechnym przekonaniu prawo do nauki jest utożsamiane z powszechną bezpłatnością edukacji. W literaturze przedmiotu można odnaleźć rozważania, czy w świetle ust. 1 art. 70 Konstytucji dla osoby poniżej 18. roku życia prawo do nauki jest prawem socjalnym o charakterze pozytywnym, nadając jednostce uprawnienie polegające na możliwości żądania od państwa świadczenia, a mianowicie do bezpłatnego dostępu do nauki (Jarosz-Żukowska & Żukowski, 2014, s. 637). Natomiast w chwili ukończenia 18. roku życia, po uwolnieniu się od przymusu szkolnego możemy mówić o prawie wolnościowym. H. Izdebski wskazuje, że o ile w szerszym rozumieniu prawa do nauki poważne znaczenie przypisuje się treściom wolnościowym, o tyle przy węższym rozumieniu nabierają znaczenia elementy właściwe prawu, a nie wolności – czyli obowiązek pozytywnego działania władz publicznych, rodzący roszczenia, także o charakterze indywidualnym (Izdebski, 2019, s. 158).

Prawo do nauki należy rozumieć jako samoistne, klasyczne prawo socjalne, o charakterze podmiotowym, tworzące po stronie jednostki roszczenie wobec aparatu państwowego o dostęp do narzędzi umożliwiających pobieranie nauki (Chmaj, 2023, s. 271). W doktrynie M. Chmaj trafnie wskazał, że „publiczne prawo podmiotowe to określony w normie konstytucyjnej stosunek prawny, który zachodzi między oznaczonym w tej normie podmiotem danego prawa (adresatem), a podmiotem zobowiązanym do realizacji tego prawa (organem władzy, organem administracji i innymi), polegający na wymogu spełnienia przez podmiot zobowiązany określonego obowiązku (działania lub zaniechania) w określonych okolicznościach”. Autor wskazał ponadto, że „treścią publicznych praw podmiotowych jest przysługująca podmiotowi danego prawa możliwość domagania się od organu władzy (bądź innej struktury wykonującej zadania publiczne), czyli podmiotu zobowiązanego do realizacji tego prawa, w określonych okolicznościach ściśle określonego przez obowiązujące prawo zachowania się, które odpowiada interesowi prawnemu żądającego” (Chmaj, 2022, s. 68-69).

Konstytucja RP kształtuje prawo do nauki jako prawo podmiotowe jednostki, przy czym, z wyjątkiem przepisu art. 70 ust. 4. zd. 1 określa, że prawo do nauki jest gwarantowane każdemu, dlatego należy zaznaczyć, iż prawo to przysługuje bez względu na wiek, płeć, status społeczny, pochodzenie, narodowość czy obywatelstwo. Określenie „każdy”, adresowane wyłącznie do osób fizycznych, ma podmiotowo najszerszy zakres i jest tożsame z określeniem „wszyscy (ludzie, osoby)” (Zubik, 2007, s. 26). Określenie „każdy” nie wyklucza w zasadzie nikogo. Odnosić się będzie zatem zarówno do obywateli, jak i bezpaństwowców, wierzących, ateistów i osób o neutralnym światopoglądzie. Ustrojodawca nie różnicuje przy tym ze względu na płeć, stan zdrowia, pochodzenie społeczne, narodowość oraz inne cechy tego rodzaju.

Pandemia ujawniła i pogłębiła problem nierówności w dostępie do edukacji. Osoby nieposiadające laptopa lub dostępu do Internetu napotykały podczas pandemii COVID-19 poważne bariery w realizowaniu obowiązku szkolnego. W trakcie nauczania zdalnego w Polsce istotnym problemem było tak zwane wykluczenie cyfrowe, czyli brak sprzętu komputerowego i dostępu do Internetu w części gospodarstw domowych (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, & Bigaj, 2020, s. 23-25). Powstaje wątpliwość, czy takie osoby miały zapewniony powszechny i równy dostęp do wykształcenia? Według badań, które przeprowadziło Centrum Analiz Ekonomicznych, opierając się na danych GUS, odsetek gospodarstw domowych z dostępem do Internetu szerokopasmowego wynosił blisko 92% (Główny Urząd Statystyczny, 2022, s. 24). Z raportu Ministra Edukacji Narodowej na temat funkcjonowania szkół w okresie pandemii czytamy, że w trakcie wprowadzania zdalnego nauczania: „W Polsce 96% uczniów zgłosiło posiadanie komputera, którego mogliby używać do pracy w domu [...]. Jedynie w 0,6% gospodarstw domowych uczniów w Polsce nie ma ani komputera, ani tabletu. [...] 96% uczniów zgłosiło, że ma spokojne miejsce do nauki w domu” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, s. 5). O ile przywołane dane potwierdzają, że rodziny w Polsce posiadają powszechny dostęp do sprzętu komputerowego, o tyle nie wszyscy domownicy posiadają równy dostęp do tego sprzętu. Wyposażenie w sprzęt komputerowy, dostępność Internetu jak i warunki mieszkaniowe są silnie zróżnicowane ze względu na zamożność gospodarstw domowych (Myck, Oczkowska, & Trzciniński, 2020, s. 5).

Dane przedstawione w innych raportach z tego okresu pokazują, że wielu uczniów i ich rodziców, a także nauczycieli musiało zakupić lub pożyczyć podstawowy sprzęt, aby móc uczestniczyć w edukacji zdalnej (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, & Bigaj, 2020, s. 23-24). W trakcie edukacji zdalnej prawie co trzeci nauczyciel (29%), co czwarty rodzic (26%) oraz co piąty uczeń (20%) musiał zakupić nowy sprzęt i prawie tyle samo badanych musiało dokupić dodatkowy transfer danych internetowych (28% nauczycieli, 23% rodziców i 20% uczniów). Z kolei co piąty nauczyciel (19%), prawie co ósmy uczeń (13%) oraz prawie co dziesiąty rodzic (9%) uzyskał sprzęt, pożyczając go od innych (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, & Bigaj, 2020, s. 23-24). Sytuacja ta prowadziła do realnych nierówności w możliwości korzystania z dostępu do edukacji, co było krytykowane przez Rzecznika Praw Obywatelskich i wykazane w licznych raportach badawczych (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020, 24 kwietnia; Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020, 28 kwietnia; Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020, 15 maja; Rzecznik Praw Obywatelskich, 2021, 5 lutego; Rzecznik Praw Obywatelskich, 2021, 22 listopada; Pyżalski & Walter, 2021, s. 25). Zdaniem RPO uczniowie i uczennice w trakcie edukacji zdalnej doświadczali dyskryminacji w trzech obszarach: dostępu do edukacji, dostępu do informacji oraz podmiotowego traktowania. Poważne bariery w zapewnieniu dostępu do edukacji w czasie pandemii wynikały z utrwalonych negatywnych stereotypów, w szczególności przekonania, że edukacja on-line jest niemożliwa do realizacji w przypadku osób z niepełnosprawnościami oraz braku partnerskiego traktowania uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami. Zgodnie z raportem NIK, brak systemowego podejścia do funkcjonowania szkoły podczas stanu epidemii, w tym również brak

określenia przez ministra właściwego do spraw oświaty standardów nauczania zdalnego lub hybrydowego, a także przypadki wykluczenia cyfrowego uczniów, doprowadziły do nierówności w procesie nauczania (Najwyższa Izba Kontroli, 2021, s. 8).

W odpowiedzi na te wyzwania państwo wdrożyło programy wsparcia — między innymi „Zdalna szkoła” i „Zdalna szkoła+”, których celem było wyposażenie najbardziej potrzebujących uczniów w sprzęt i Internet. Stanowiło to próbę wyrównania szans edukacyjnych i ograniczenia skutków nierówności, zgodnie z konstytucyjnym obowiązkiem zapewniania równego dostępu do wykształcenia (Centrum Projektów Polska Cyfrowa, n.d.). Niemniej, jak wskazuje między innymi Rzecznik Praw Obywatelskich, działania te w początkowej fazie pandemii nie były wystarczające i nie wyeliminowały całkowicie problemu — przez długi czas bariera sprzętowa i sieciowa utrudniała realizację zasady równości w edukacji, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych i na obszarach wiejskich (Rabiega-Wiśniewska, Dwojak-Matras, & Kalinowska, 2022).

Edukacja jest traktowana w ustawie zasadniczej jako prawo i jednocześnie, do pewnego momentu, jako obowiązek (Miaszkowska-Daszkiewicz, 2010). Należy podkreślić, że zakres podmiotowy art. 70 rozciąga się nie tylko na dzieci i młodzież, ale również na osoby dorosłe, które uzyskują poręczenie możliwości zdobywania wiedzy i poszerzania swoich umiejętności, nawet jeśli znajdują się poza zakresem obowiązku szkolnego (Skrzydło, 2013, s. 68). W tym rozumieniu zakres podmiotowy praw i obowiązków wynikających z art. 70 Konstytucji można podzielić również na dwie grupy wiekowe: osób objętych przymusem szkolnym do 18. roku życia oraz tych, które ukończyły 18. rok życia i chcą kontynuować naukę w wybranych przez siebie formach, miejscu i zakresie. Zatem nie można utożsamiać prawa do nauki z obowiązkiem nauki. Pomimo związania prawa do nauki z przedmiotowym obowiązkiem i umiejscowienia tegoż obowiązku w tej samej jednostce redakcyjnej Konstytucji, należy rozpatrywać przymus szkolny jako odrębną kategorię prawną, chociażby ze względu na jego szczególne właściwości (Bała, 2011). Z ust 1 i 2 art. 70 należy wyodrębnić zakres podmiotowy prawa do pobierania bezpłatnej nauki w szkołach publicznych, który łączy się bezpośrednio z zakresem podmiotowym obowiązku nauki do 18. roku życia (zarówno obywateli polskich, jak i osoby do 18. roku życia przebywające na terenie RP bez polskiego obywatelstwa.).

Zgodnie z ust. 1 zd. 1 i 2 art. 70 Konstytucji możemy wyodrębnić szeroki wymiar prawa do nauki. Jego celem jest zdobywanie wiedzy i umiejętności, a prawo to ma charakter powszechny, obejmujący każdego, kto znajduje się pod jurysdykcją Rzeczypospolitej Polskiej. Kategorią drugą jest obowiązek szkolny, który sprowadza się do konieczności uczenia się do 18. roku życia. Obowiązek ten to inaczej konieczność poddania się procesowi edukacji powszechnej, zazwyczaj do określonego wieku lub do ukończenia pewnego etapu nauczania. Pod pojęciem obowiązku, używanym w literaturze przedmiotu, wyróżnia się trzy rodzaje obowiązków, a mianowicie: obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązek szkolny i obowiązek nauki (Balicki & Pyter, 2011, s. 118). Obowiązek szkolny i obowiązek nauki na ogół wygasają w innym czasie. Obowiązek edukacyjny powstaje z mocy prawa, a prawo to jest nieograniczone w czasie (ma charakter trwały) (Ura & Ura, 2009, s. 50). W polskim systemie prawnym rozróżnia się obowiązek szkolny oraz obowiązek nauki, choć pojęcia bywają potocznie mylone. Obowiązek szkolny jest pierwszym etapem realizowania obowiązku nauki. Obowiązek szkolny należy rozumieć jako kwalifikowaną postać obowiązku nauki (Bąkowski, 2004, s. 21). Ustawa prawo oświatowe także rozróżnia ucznia objętego obowiązkiem przedszkolnym, szkolnym i ucznia objętego obowiązkiem nauki. Brak rozróżnienia tych terminów w Konstytucji RP może prowadzić do nieporozumień i ujawnia niekonsekwencję terminologiczną. Jak wskazuje Bała, rozróżnienie na obowiązek szkolny i obowiązek nauki jest zbędnym podziałem, opartym na niejasnym kryterium wieku (Bała, 2009, s. 371).

Wszystkim obowiązkom nadano nieco inne cechy, choćby przez zróżnicowanie form i czasu jego wykonania, wiek dziecka, rodzaj placówki oświatowej, do której dziecko uczęszcza. Obowiązek przedszkolny to obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, który uregulowany został w art. 31 ust. 4 Prawo oświatowe i obejmuje dzieci, które ukończyły 6. rok życia, oraz dzieci powyżej 6. roku życia, wobec których orzeczono o potrzebie kształcenia specjalnego, począwszy od roku poprzedzającego rok, w którym dziecko rozpocznie realizowanie obowiązku szkolnego. Obowiązek ten istnieje maksymalnie do końca roku kalendarzowego, w którym dziecko ukończy 9. rok życia.

W odniesieniu do obowiązku szkolnego, ustrojodawca nie określił dolnej granicy wieku, dlatego należy odwołać się do zdania 2 ust. 1 art. 70, a mianowicie sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa. Art. 35 ust. 1 ustawy – Prawo oświatowe statuuje, że 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. Obowiązek szkolny polega na przymusie uczęszczania do szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do osiągnięcia pełnoletności.

Po ukończeniu szkoły podstawowej następuje obowiązek nauki, czyli przymus kontynuowania kształcenia do ukończenia 18. roku życia. Może być to ponadpodstawowa szkoła publiczna i niepubliczna oraz niekoniecznie szkoła. Nauka może być w tym przypadku nauczaniem w praktyce u pracodawcy (art. 36 ust. 9 pkt 2).

Jak już wcześniej zostało wspomniane, podmiotem obowiązku opisanego w art. 70 ust. 1 Konstytucji jest dziecko. Natomiast za realizację obowiązku szkolnego są odpowiedzialni rodzice lub opiekunowie prawni. Mimo że katalog obowiązku szkolnego i obowiązku nauki jest adresowany do osób niepełnoletnich, to ustawowe sankcje za naruszenie tego przepisu dotyczą przede wszystkim prawnych opiekunów dziecka. Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są obowiązani do zgłoszenia dziecka do szkoły, zapewnienia regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne, zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć, informowanie o realizacji obowiązku przedszkolnego lub obowiązku szkolnego za granicą albo w placówce oświatowej przy przedstawicielstwie dyplomatycznym.

To na rodzicu spoczywa obowiązek informowania dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, o realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (Prawo oświatowe, art. 40 ust. 2, 2020). Natomiast na władzach publicznych

– wójt gminy, burmistrz i prezydencie miasta – spoczywa obowiązek przekazania dyrektorom publicznych szkół podstawowych informacji o aktualnym stanie i zmianach w ewidencji dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat (Prawo oświatowe, art. 41 ust. 2, 2020).

Z kolei kontrolę nad spełnianiem obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkałe w obwodach szkół podstawowych sprawuje dyrektor szkoły podstawowej. Kontrolę nad spełnianiem obowiązku nauki przez młodzież ma gmina. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki egzekwowany jest w trybie ustawy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (Prawo oświatowe, art. 42 ust. 1, 2020). M. Pilich zauważa, że spełnianie obowiązku szkolnego zostało skonstruowane w sposób trwały, poprzez powtarzające się czynności zobligowanych podmiotów (Pilich, 2015, s. 313).

Zgodnie z art. 42 ust. 2. ustawy Prawo oświatowe przez niespełnienie obowiązku przedszkolnego, szkolnego i obowiązku nauki należy rozumieć nieusprawiedliwioną nieobecność ucznia w co najmniej 50% zajęć w okresie jednego miesiąca. Jeśli taka sytuacja ma miejsce, dyrektor szkoły wysyła do rodziców pisemne upomnienie, a opiekunowie prawni mają 7 dni na odpowiedź (Ustawa o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, art. 15; art. 26 ust. 1; art. 27, 2022). W przypadku, gdy ta metoda okaże się nieskuteczna, dyrektor szkoły może wnioskować o nałożenie grzywny na rodziców przez odpowiednią jednostkę samorządu terytorialnego. Jednorazowo nie może ona przekroczyć 10 tys. zł, ale może być nakładana wiele razy i wtedy łącznie grzywny nie mogą być wyższe niż 50 tys. zł (Ustawa o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, art. 121 ust. 1, 2022; Rozporządzenie MF, Funduszy i Polityki Regionalnej, 2021). Dyrektor jest także zobowiązany do zgłoszenia sprawy do sądu rodzinnego, który ma możliwość wyegzekwowania obowiązku szkolnego dziecka poprzez wgląd w sytuację rodzinną ucznia i wydanie odpowiednich zarządzeń opiekuńczych. W skrajnych przypadkach sąd może nawet pozbawić rodziców władzy rodzicielskiej (Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 111 ust. 1, 2020).

Nauka w szkole podstawowej jest obowiązkowa, a dziecko realizuje ten obowiązek poprzez uczęszczanie do szkoły publicznej lub niepublicznej posiadającej uprawnienia szkoły publicznej. Wybór rodzaju szkoły dokonują rodzice lub opiekunowie dziecka (z uwzględnieniem woli, wolności sumienia i wyznania dziecka), którzy ponoszą z tego tytułu obowiązek pokrycia kosztów w przypadku wyboru szkoły niepublicznej.

Warto przytoczyć wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 listopada 2001 r., w którym wskazano:

W wypadku, gdy rodzice (opiekunowie prawni) dziecka objętego obowiązkiem szkolnym dokonali dobrowolnie wyboru odpłatnego trybu realizacji tego obowiązku w niepublicznej szkole podstawowej, a następnie nie wywiązują się wobec szkoły niepublicznej z przyjętego na siebie obowiązku opłaty kosztów nauki świadczonej na rzecz ich dziecka (tak zwanego czesnego), dyrektor szkoły niepublicznej nie jest związany ograniczeniem ustawowym wynikającym z art. 39 ust. 2a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (jednolity tekst: Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 ze zm.) i może podjąć decyzję o skreśleniu dziecka z listy uczniów szkoły (art. 84 ust. 2 pkt 5 ustawy o systemie oświaty). Jednakże jest on obowiązany poinformować o tym dyrektora szkoły publicznej, w której obwodzie dziecko mieszka, w celu umożliwienia skutecznego sprawowania kontroli dopełnienia przez rodziców zapewnienia dalszej realizacji obowiązku szkolnego dziecka (art. 16 ust. 6 w związku z art. 19 ust. 1 i art. 18 ust. 1 ustawy o systemie oświaty) (Sąd Najwyższy, III RN 149/00, 2001).

W latach 2020–2021 polska oświata dostosowywała się do funkcjonowania w warunkach globalnej epidemii COVID-19. Zadaniem władz publicznych była wówczas próba ograniczenia kontaktów społecznych, co miało doprowadzić do zahamowania rozprzestrzeniania się wirusa. Priorytetem w czasie pandemii była ochrona zdrowia i życia uczniów, nauczycieli oraz opiekunów. Po ogłoszeniu w Polsce stanu epidemii COVID-19 jedną z pierwszych decyzji podjętych przez rząd było zawieszenie od 11 marca 2020 r. zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych (Rozporządzenie MEN, 11 marca 2020, Dz.U. 2020, poz. 410). Nauka zdalna rozpoczęła się 25 marca 2020 r., w tym czasie działało w kraju 23,6 tys. szkół, w których uczyło się niemal 5 mln dzieci i młodzieży (Rozporządzenie MEN, 25 marca 2020, Dz.U. 2020, poz. 530). Od tego momentu lekcje w polskich szkołach odbywały się online i były bardzo zróżnicowane w zależności od miejsca i rodzaju szkoły. Istotnym wyzwaniem pozostawała weryfikacja realizacji obowiązku szkolnego i prawa do nauki.

W pierwszym etapie nauki zdalnej Minister wydał poradniki dotyczące pracy szkół podczas stanu epidemii, w których polecono nauczycielom niewpisywanie w dziennikach lekcyjnych obecności uczniów na zajęciach prowadzonych zdalnie. Taka sugestia ze strony Ministra zawarta w poradniku była niezgodna z par. 8 ust. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów dokumentacji (Rozporządzenie MEN, 25 sierpnia 2017, Dz.U. 2017, poz. 1646, ze zm.). Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli, zamieszczenie informacji o niewpisywaniu do dzienników lekcyjnych obecności uczniów na zajęciach prowadzonych zdalnie było działaniem nierzetelnym i wymagało od dyrektorów szkół i nauczycieli podejmowania samodzielnej interpretacji przepisów. Dyrektorzy i nauczyciele nie powinni byli dokonywać wyboru między aktami prawnymi czy poradnikami wydawanymi przez Ministra. Powstał wówczas dysonans, czy funkcjonować

zgodnie z obowiązującą wówczas treścią par. 8 ust. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r., którego to przepisu Minister nie zmienił ani nie uchylił, czy też na podstawie poradnika, który nie stanowił aktu prawnego, ale mógł być odbierany, jako polecenie służbowe (Najwyższa Izba Kontroli, 2021, s. 15).

Pandemia COVID-19, ograniczenia w funkcjonowaniu szkół, braki kadrowe, nierówny dostęp do sprzętu komputerowego i Internetu oraz niejasne komunikaty wydawane przez ministra, sprzeczne z dotychczasowymi rozporządzeniami, spowodowały znaczące obniżenie frekwencji uczniów na zajęciach szkolnych. Z kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK, 2021) wynika, że znaczna część nauczycieli i dyrektorów miała problemy ze sprawdzaniem faktycznej frekwencji uczniów (aż 30% z 25 434 uczestników badania) (Najwyższa Izba Kontroli, 2021, s. 79-80). Co istotne, w tym samym badaniu średni poziom frekwencji w 86 szkołach objętych kontrolą kuratorów oświaty, przeprowadzoną na zlecenie NIK, był najniższy w roku szkolnym 2018/2019 i wyniósł 85%. Najwięcej uczniów, którzy mieli frekwencję poniżej 50% lub nie realizowali obowiązku szkolnego/nauki, odnotowano w roku szkolnym 2020/2021 (Najwyższa Izba Kontroli, 2021, s. 79).

Zgodnie z przepisami w sprawie egzekucji administracyjnej, w sytuacji, gdy uczeń nie spełnia obowiązku szkolnego, można podjąć próbę zmobilizowania rodzica do powrotu dziecka do szkoły. Z art. 42 ust. 2 pkt 1 ustawy Prawo oświatowe wynika, że przez niespełnienie obowiązku szkolnego należy rozumieć „nieusprawiedliwioną” nieobecność ucznia w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50% dni zajęć szkolnych. W takich okolicznościach rodzice często usprawiedliwiają nieobecności dzieci, w obawie przed konsekwencjami prawnymi i finansowymi. Dlatego forma egzekucji administracyjnej jest możliwa tylko w przypadku nieusprawiedliwionych nieobecności. Należy zauważyć, że nie istnieje żadna ustawowa regulacja określająca zasady usprawiedliwiania nieobecności na lekcjach. Opiekunowie, którzy nie wyrazili zgody na powrót dziecka do szkoły w ramach przywrócenia zajęć stacjonarnych z trybu online, nie mogli argumentować tego faktem ryzyka zachorowania dziecka lub zarażenia domowników. Mogli wówczas narazić się na naruszenie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, którego realizacja spoczywa na rodzicu jako osobie odpowiedzialnej za dziecko. Nieposyłanie dziecka do szkoły bez usprawiedliwionej przyczyny narusza przepisy prawa oświatowego oraz zasady wynikające z konstytucji, jak również ogranicza faktyczną możliwość korzystania z prawa do nauki i dostępu do wykształcenia, zagwarantowanego w konstytucji. Zagrożenia związane z rozprzestrzenianiem się koronawirusa były nową okolicznością, która często była brana pod uwagę przy realizacji obowiązku szkolnego. Decyzje dotyczące usprawiedliwiania nieobecności uczniów wymagały indywidualnej oceny, od usprawiedliwienia nieobecności w szkole po zasadność wyciągnięcia konsekwencji prawnych wobec rodziców.

Podsumowując, bez wątpienia do jednych z największych osiągnięć współczesnej cywilizacji można zaliczyć równy i powszechny dostęp do edukacji. System oświaty został poddany wyjątkowej próbie w związku z pandemią COVID-19. Powszechny i bezpłatny dostęp do wykształcenia oraz realizacja obowiązku edukacyjnego istnieją również w warunkach epidemiologicznych. Konstytucyjna zasada powszechnego dostępu do wykształcenia oznacza, że każdy, kto wyrazi taką chęć (lub podlega obowiązkowi szkolnemu), będzie miał zapewnioną możliwość kształcenia. Równość w dostępie do wykształcenia polega na zapewnieniu każdemu jednakowej szansy podjęcia nauki we wszystkich szczeblach i typach szkół, a zakazane są wszelkie zróżnicowania o charakterze dyskryminacyjnym (Postanowienie TK, Ts 97/99, 1999). Adresatem tych obowiązków jest władza publiczna, co stanowi zasadę polityki państwa (normę programową), a nie jedynie deklarację prawa (Izdebski, 2019, s. 174–175). Konsekwencją takiej klasyfikacji jest brak możliwości formułowania roszczeń po stronie obywateli. W obliczu dynamicznie zmieniających się realiów ustawodawca powinien być gotowy do podejmowania działań legislacyjnych, aby w pełni realizować zobowiązania konstytucyjne i międzynarodowe w zakresie dostępu do edukacji. Zdaniem autora, w trakcie pandemii COVID-19 w Polsce nie zapewniono w pełni równego dostępu do wykształcenia, mimo że formalnie Konstytucja i prawo oświatowe taki dostęp gwarantują. Główną barierą było tak zwane wykluczenie cyfrowe: liczna grupa uczniów, zwłaszcza z rodzin o niskich dochodach, wielodzietnych lub ze wsi, na początku pandemii nie posiadała odpowiedniego sprzętu komputerowego ani stabilnego dostępu do Internetu. To przekładało się na realne trudności w uczestnictwie w obowiązkowych lekcjach online, a w skrajnych przypadkach – na całkowite wykluczenie z procesu edukacji zdalnej. W pierwszych tygodniach i miesiącach pandemii wielu uczniów nie mogło w pełni korzystać z prawa do nauki, co potwierdzają raporty Rzecznika Praw Obywatelskich oraz badania środowisk edukacyjnych. Dopiero z czasem sytuacja uległa poprawie dzięki dystrybucji sprzętu przez samorządy i szkoły. Obowiązkiem państwa polskiego jest zapewnienie równego i powszechnego dostępu do wykształcenia; w tym przypadku autor nie dostrzega jednak zasadności wnoszenia roszczeń przez beneficjentów do organów państwowych o zaspokojenie potrzeb oświatowych.

BIBLIOGRAFIA

- Bąkowski, T. (2004). Zagadnienia „edukacji domowej” w prawie oświatowym a zasada pomocniczości. W: E. Ura (red.), *Jednostka. Państwo. Administracja. Nowy wymiar*. Wydawnictwo Mitel.
- Bała, P. (2009). *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*. Von Borowiecky.
- Bała, P. (2011). Prawo do nauki a obowiązek szkolny. W: E. Jarmoch (red.), *Dzieje – filozofia – życie: Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Iwanowi Akinczycowi w 70. rocznicę urodzin* (ss. 19–37). Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego. <https://www.wydawnictwo.wsge.edu.pl/pdf-134545-62780?filename=62780.pdf>
- Balicki, A., & Pyter, M. (2011). *Prawo oświatowe*. C.H. Beck.
- Banaszak, B. (2009). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej: Komentarz*. C.H. Beck.
- Centrum Projektów Polska Cyfrowa. (n.d.). Zdalna Szkoła <https://www.gov.pl/web/cppc/zdalna-szkola>
- Chmaj, M. (2022). *Komentarz do Konstytucji RP. Art. 59, 60*. Difin.
- Chmaj, M. (red.). (2023). *Konstytucyjne wolności i prawa w Polsce [stan prawny na 1 maja 2023 r.]*. Wolters Kluwer Polska.
- Garlicki, L. (2016). Art. 70. W: L. Garlicki & M. Zubik (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz* (t. II, wyd. 2). Wydawnictwo Sejmowe.
- Główny Urząd Statystyczny. (2022, 21 lutego). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2021 r.* (M. Gumiński, W. Guzowski, M. Huet, M. Kwiatkowska, P. Mordan, & M. Orczykowska, oprac.). Główny Urząd Statystyczny.
- Izdebski, H. (2019). *Komentarz do Konstytucji RP. Art. 6, 70, 73*. Difin.
- Jabłoński, M., & Jarosz-Żukowska, S. (2003). *Prawo konstytucyjne w formie pytań i odpowiedzi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jabłoński, M., & Jarosz-Żukowska, S. (2004). *Prawa człowieka i systemy ich ochrony. Zarys wykładu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jarosz-Żukowska, S., & Żukowski, Ł. (2014). Prawo do nauki i jego gwarancje. W: M. Jabłoński (red.), *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym* (ss. 631–658). Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Miaskowska-Daszkiewicz, K. (2010). Egzekucja administracyjna obowiązku szkolnego. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 7, 334–347. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-gdanskie-wizje-i-rzeczywistosc/2010-tom-7/studia_gdanskie_wizje_i_rzeczywistosc-r2010-t7-s334-347.pdf
- Minister Edukacji Narodowej. (2017, 25 sierpnia). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz. U. 2017, poz. 1646, ze zm.). ISAP.
- Minister Edukacji Narodowej. (2020, 11 marca). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz. U. 2020, poz. 410). ISAP.
- Minister Edukacji Narodowej. (2020, 25 marca). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz.U. 2020, poz. 530). ISAP.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020, 26 czerwca). *Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. GOV.pl. <https://www.gov.pl/web/edukacja/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19>
- Myck, M., Oczkowska, M., & Trzciński, K. (2020, 28 marca). *Zamknięte szkoły: Warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19* [Komentarz CenEA]. CenEA. <https://cenea.org.pl/pl/2020/03/28/zamkniete-szkoly-warunki-uczniow-do-nauki-zdalnej-w-okresie-pandemii-covid-19>
- Najwyższa Izba Kontroli. (2021). *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19. Informacja o wynikach kontroli* (KNO.430.006.2021). <https://www.nik.gov.pl/plik/id,25380,vp,28141.pdf>
- Pilich, M. (2015). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz* (wyd. VI). Wolters Kluwer Polska.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., & Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J., & Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Rabiega-Wiśniewska, J., Dwojak-Matras, A., & Kalinowska, K. (2022). Wyzwania edukacji na odległość podczas pandemii COVID-19. Doświadczenia edukacyjne w Polsce na tle Belgii, Francji i Grecji z perspektywy projektu KEEP. *e-mentor*, 5(97), 86–94. <https://doi.org/10.15219/em97.1589>
- Rada Ministrów. (1991, 22 stycznia). *Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie warunków, form, trybu przyznawania i wypłacania oraz wysokości świadczeń pomocy materialnej dla studentów studiów dziennych* (Dz. U. Nr 9, poz. 32).
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2020, 15 maja). *Wystąpienie RPO do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie VII.7037.45.2020*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Do%20Ministra%20Edukacji%20Narodowej%20ws.%20wykluczenia%20uczni%C3%B3w%20w%20czasie%20epidemii%2015.05.20.pdf>
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2020, 24 kwietnia). *Wystąpienie RPO do Ministra Edukacji i Nauki w sprawie XI.7036.13.2020*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Ponowne%20WG%20do%20MEN%2C%2024.04.2020.pdf>
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2020, 28 kwietnia). *Wystąpienie RPO do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie VII.7037.58.2020*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Do%20MEN%2C%2028.04.2020.pdf>
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2021, 22 listopada). *Wystąpienie RPO do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie VII.7037.45.2020*. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2021-11/Wyst%C4%85pienie_RPO_do_MEiN_22.11.2021.pdf
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2021, 5 lutego). *Wystąpienie RPO do Ministra Edukacji i Nauki w sprawie XI.7036.3.2021*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Wyst%C4%85pienie%20do%20Sekretarz%20Stanu%20Ministerstwa%20Edukacji%20Narodowej%20-%20Marzeny%20Macha%C5%82ek.pdf>
- Rzeczpospolita Polska. (1964, 25 lutego). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (tekst jednolity: Dz. U. 2020, poz. 1359), art. 111 ust. 1. ISAP.
- Rzeczpospolita Polska. (1966, 17 czerwca). *Ustawa o postępowaniu egzekucyjnym w administracji* (tekst jednolity: Dz. U. 2022, poz. 479), art. 121 ust. 1. ISAP.
- Rzeczpospolita Polska. (1966, 17 czerwca). *Ustawa o postępowaniu egzekucyjnym w administracji* (tekst jednolity: Dz. U. 2022, poz. 479, ze zm.), art. 15; art. 26 ust. 1; art. 27. ISAP.
- Rzeczpospolita Polska. (2016, 14 grudnia). *Prawo oświatowe* (tekst jednolity: Dz. U. 2020, poz. 910, ze zm.). ISAP.

Rzeczpospolita Polska. (2021, 5 stycznia). *Rozporządzenie Ministra Finansów, Funduszy i Polityki Regionalnej w sprawie wysokości kosztów upomnienia doręczanego zobowiązanemu przed wszczęciem egzekucji administracyjnej* (Dz. U. 2021, poz. 67). ISAP.

Sąd Najwyższy – Izba Administracyjna, Pracy i Ubezpieczeń Społecznych. (2001, 9 listopada). *Wyrok Sądu Najwyższego, sygn. akt III RN 149/00*.

Skrzydło, W. (2013). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz* (wyd. 6). Wolters Kluwer Polska.

Trybunał Konstytucyjny. (1998, 27 kwietnia). *Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt Ts 46/98, OTK ZU 1999, suplement, poz. 39*.

Trybunał Konstytucyjny. (1998, 3 listopada). *Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt Ts 116/98, OTK ZU 1999, nr 1, poz. 10*.

Trybunał Konstytucyjny. (1999, 30 listopada). *Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt Ts 97/99, OTK 2000, nr 1, poz. 20*.

Trybunał Konstytucyjny. (1999, 30 listopada). *Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt Ts 97/99, OTK ZU 2000, nr 1, poz. 19*.

Trybunał Konstytucyjny. (2000, 28 listopada). *Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt SK 18/99, OTK ZU 2000, nr 7, poz. 247*.

Trybunał Konstytucyjny. (2000, 8 listopada). *Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt SK 18/99, OTK ZU 2000, nr 7, poz. 258*.

Trybunał Konstytucyjny. (2002, 2 lipca). *Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt U 7/01, OTK ZU 2002, nr 4/A, poz. 48*.

Trybunał Konstytucyjny. (2002, 2 lipca). *Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt U 7/01, OTK-A 2002, nr 4, poz. 48*.

Trybunał Konstytucyjny. (2007, 16 stycznia). *Wyrok Trybunału Konstytucyjnego, sygn. akt U 5/06, OTK-A 2007, nr 1, poz. 3*.

Ura, E., & Ura, E. (2009). *Prawo administracyjne*. LexisNexis Polska.

Wiśniewski, L. (1997). *Pojęcie i konstrukcja praw socjalnych*. W: L. Wiśniewski (red.), *Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona*. Wydawnictwo Sejmowe.

Zubik, M. (2007). *Podmioty konstytucyjnych wolności, praw i obowiązków. Przegląd Legislacyjny*, 2 i nast.