



PREZYDENT RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ
Karol Nawrocki

Warszawa, dnia 18 grudnia 2025 r.

Sejm
Rzeczypospolitej Polskiej

Wniosek

Na podstawie art. 122 ust. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. **odmawiam podpisania ustawy z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw.**

Odmowę podpisania ustawy motywuję następującymi względami.

Uzasadnienie

W dniu 28 listopada 2025 r. Marszałek Sejmu. Rzeczypospolitej Polskiej, na podstawie art. 122 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, przedstawił mi do podpisu ustawę z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw. Ustawa ta jest wynikiem prac legislacyjnych nad projektem zawartym w druku sejmowym m 1857 przedłożonym Sejmowi Rzeczypospolitej Polskiej przez Radę Ministrów. Za przyjęciem ustawy podczas trzeciego czytania głosowało 233 posłów, 200 głosowało przeciw przyjęciu ustawy, 6 posłów wstrzymało się od głosu.

Senat, po rozpoznaniu w dniu 27 listopada 2025 r., przyjął ustawę bez poprawek. Za wnioskiem o przyjęcie ustawy głosowało 60 senatorów, przeciw głosowało 30 senatorów, 1 senator wstrzymał się od głosu.

Przyjęta w ustawie reforma edukacji przewiduje etapowe wprowadzanie zmian w organizacji procesu kształcenia w szkołach. Zgodnie z deklarowanymi założeniami ma ona prowadzić do modyfikacji dotychczasowego modelu nauczania poprzez większe wykorzystanie doświadczeń edukacyjnych oraz metod opartych na aktywnym udziale uczniów w procesie uczenia się. W przyjętej koncepcji zakłada się zwiększenie integracji treści nauczania, tak aby poszczególne przedmioty były ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniały, a nie funkcjonowały jako odrębne obszary kształcenia.

Istotną zmianą przewidzianą w reformie jest nowe ujęcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Zgodnie z deklarowanymi celami reformy, w miejsce szczegółowych treści nauczania i wymagań programowych mają zostać określone oczekiwane efekty uczenia się oraz wymagania dotyczące doświadczeń edukacyjnych uczniów. Efekty te mają obejmować zarówno wiedzę, jak i kompetencje, w tym kompetencje społeczne oraz umiejętności praktyczne. W tym celu planowane jest wprowadzenie nowych definicji oraz modyfikacja przepisów regulujących sposób ustalania podstawy programowej.

Zakres regulacji obejmuje wychowanie przedszkolne oraz kształcenie ogólne w poszczególnych typach szkół, a jej adresatami są uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy szkół oraz organy prowadzące. Reforma zakłada również - na poziomie deklaracji - zmniejszenie zakresu podstaw programowych o około 20%, co ma umożliwić zwiększenie czasu przeznaczonego na zajęcia praktyczne, pracę projektową oraz rozwijanie kompetencji społecznych. Przedstawione założenia stanowią punkt wyjścia do dalszej analizy przyjętych rozwiązań legislacyjnych oraz ich potencjalnych skutków dla funkcjonowania systemu oświaty.

Ustawa przewiduje szereg modyfikacji o charakterze systemowym, organizacyjnym i kompetencyjnym, obejmujących różne obszary funkcjonowania systemu oświaty, a jednym z kluczowych elementów regulacji jest zmiana definicji podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zgodnie z założeniami, podstawa programowa ma obejmować nie tylko cele kształcenia, lecz także oczekiwane efekty uczenia się oraz wymagania dotyczące doświadczeń edukacyjnych uczniów.

Ustawa przewiduje również rozszerzenie możliwości zatrudniania w publicznych przedszkolach osób niebędących nauczycielami, a także rozszerzenie katalogu osób

posiadających wykształcenie średnie branżowe, co wpływa na regulacje dotyczące kwalifikacji zawodowych.

W zakresie organizacji procesu kształcenia proponuje się rezygnację z ustawowego określania wymiaru godzin wychowania fizycznego w art. 28 ustawy - Prawo oświatowe, pozostawiając tę kwestię do dalszego uregulowania na poziomie aktów wykonawczych lub rozwiązań organizacyjnych.

Istotne zmiany zaproponowano w obszarze upoważnień do wydawania aktów wykonawczych, w szczególności poprzez nowelizację art. 47 ust. 1 pkt 1 i 3 ustawy - Prawo oświatowe, dostosowując delegacje ustawowe do zmienionej definicji podstawy programowej oraz do nowych rozwiązań w zakresie ramowych planów nauczania.

Ustawa wprowadza również modyfikacje w systemie nadzoru pedagogicznego, obejmujące m.in. rezygnację z obowiązku opiniowania arkuszy organizacyjnych szkół i placówek publicznych przez kuratora oświaty, doprecyzowanie kompetencji Centrum Edukacji Artystycznej jako wyspecjalizowanej jednostki nadzoru, umożliwienie kuratorom tworzenia narzędzi nadzoru pedagogicznego oraz zmiany porządkujące związane z rezygnacją z ewaluacji jako formy nadzoru pedagogicznego.

Ponadto przewiduje się wprowadzenie nowej formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły w postaci zajęć fakultatywnych, a także rozszerzenie upoważnienia ustawowego dla ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego w zakresie wydawania rozporządzeń dotyczących organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych, w szczególności w odniesieniu do trybu nadawania imienia zespołom szkół artystycznych.

Zgodnie z art. 126 ust. 1 Konstytucji RP Prezydent Rzeczypospolitej czuwa nad przestrzeganiem Konstytucji. Przeprowadzona analiza merytoryczna treści przedłożonej do podpisu ustawy, jak również okoliczności związane z jej opracowaniem oraz trybem uchwalenia, skłaniają do refleksji nad zgodnością przyjętych rozwiązań z konstytucyjnymi standardami stanowienia prawa, w tym z zasadami prawidłowej legislacji. W tym kontekście warto odnotować również sygnały płynące od organizacji społecznych i partnerów społecznych, które w publicznie zgłaszanych opiniach wskazują na istotne wątpliwości co do proponowanych zmian oraz poziomu ich akceptacji społecznej. Okoliczności te skłoniły mnie do przeprowadzenia pogłębionej analizy skutków regulacji i jej wpływu na realizację wartości konstytucyjnych przez uchwaloną ustawę.

Punktem wyjścia do analizy uchwalonych przez Parlament przepisów są przepisy art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji RP, które ustanawiają zarówno obowiązek szkolny dla osób do 18 roku

życia, ale także prawo do nauki dla każdego obywatela. Prawo to jest skorelowane w art. 70 ust. 4 z obowiązkiem władz publicznych Rzeczypospolitej Polskiej do zapewnienia powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Wykształcenia rozumianego jako zestawu wiedzy, kwalifikacji czy umiejętności umożliwiających zrozumienie świata, funkcjonowanie w otoczeniu społecznym, zdobycie i wykonywanie zawodu, a więc wszystko to, co daje szansę na samodzielne życie i utrzymanie siebie i rodziny. Przyjęte powszechnie rozumienie tego pojęcia stawia władzom publicznym szczególne wymagania w zakresie jakości kształcenia.

Kierując się powyższymi, konstytucyjnymi kryteriami oceny, należy w pierwszej kolejności wskazać, że uchwalona ustawa dokonuje swoistej manipulacji semantycznej celów kształcenia publicznego zamieniając „obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania” na „zestaw ogólnych celów kształcenia i wychowania (...) a także oczekiwanych efektów uczenia się i wymagań dotyczących doświadczeń edukacyjnych” (art. 4 pkt 24 Prawa oświatowego w nowej wersji ustawowej). Rezygnacja z obowiązkowych treści nauczania określonych w podstawie programowej budzi istotne wątpliwości z punktu widzenia funkcji systemu oświaty oraz standardów stanowienia prawa w obszarze edukacji. Podnosi się, że odejście od precyzyjnie wskazanych treści nauczania w celu osiągnięcia wykształcenia na rzecz modelu opartego wyłącznie na efektach uczenia się oraz bliżej nieznanymi doświadczeń edukacyjnych może prowadzić do rozproszenia i utraty spójności programowej, osłabiając rolę szkoły jako instytucji realizującej konstytucyjne zadanie przekazywania polskiego dziedzictwa kulturowego, doświadczeń historycznych, znajomości języka polskiego i literatury oraz kształtowania podstawowych kompetencji obywatelskich. W warunkach braku jednolitych, minimalnych ram merytorycznych istnieje ryzyko znacznego zróżnicowania poziomu nauczania pomiędzy szkołami w różnych częściach kraju oraz poszczególnymi nauczycielami, co może godzić w zasadę równego dostępu do edukacji, ale i możliwości zdobycia wykształcenia na określonym poziomie.

Choć kierunek ten teoretycznie odpowiada współczesnym trendom pedagogicznym, to jego implementacja w kształcie zaproponowanym w ustawie wiąże się z istotnymi ryzykami. Zastąpienie szczegółowych treści nauczania nieprecyzyjnie określonymi efektami nauczania może utrudnić projektowanie egzaminów zewnętrznych, takich jak egzamin ósmoklasisty czy egzamin maturalny, a także prowadzić do zwiększonej uznaniowości w ocenie kompetencji uczniów trudnych do jednoznacznego zmierzenia, jak kreatywność czy umiejętność współpracy.

Model kompetencyjny wymaga bowiem spełnienia szeregu warunków instytucjonalnych, w tym opracowania precyzyjnych kryteriów oceniania, zapewnienia

odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz wyposażenia szkół w narzędzia umożliwiające stosowanie oceniania formatywnego. W sytuacji braku takich rozwiązań istnieje realne ryzyko obniżenia wymagań edukacyjnych lub powstania chaosu dydaktycznego, zwłaszcza w okresie przejściowym. Z tego względu zasadniczym problemem nie jest sam wybór modelu kompetencyjnego, lecz tempo i sposób jego wdrażania, przy niewystarczającym wsparciu systemowym oraz braku jasnych, mierzalnych standardów jakości kształcenia.

Wątpliwości te pogłębia fakt, że projektowane rozwiązania nie przewidują wystarczająco precyzyjnych mechanizmów zapewniających jednolitość realizowanych treści, pozostawiając ich dobór w dużej mierze uznaniu podmiotów realizujących proces dydaktyczny. Może to skutkować pominięciem treści o fundamentalnym znaczeniu dla formacji kulturowej i historycznej uczniów, takich jak kanon literatury czy podstawowe elementy historii narodowej, a jednocześnie utrudniać sprawowanie efektywnego nadzoru pedagogicznego oraz projektowanie obiektywnych i porównywalnych egzaminów zewnętrznych. Brak jednoznacznie określonego zakresu materiału nauczania rodzi bowiem pytanie o rzeczywiste kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia oraz o możliwość ich rzetelnej weryfikacji. Brak takich kryteriów i odwołanie się w ustawie do bliżej nieznanych systemowi prawnemu pojęć „efektów uczenia się” czy „doświadczeń edukacyjnych” może wypaczyć cały dotychczasowy system kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce kierując go nie w stronę zdobywania solidnie udokumentowanych umiejętności a w stronę zapewniania uczniom przez placówki oświaty jedynie źle rozumianego „dobrostanu”.

Jednocześnie należy zauważyć, że współczesne kierunki pedagogiczne trafnie akcentują znaczenie rozwijania umiejętności analizy, syntezy i transferu wiedzy, a nie jedynie przyswajania informacji o charakterze faktograficznym. W tym sensie odejście od nadmiernej „encyklopedyczności” nauczania zasługuje na aprobatę. Nie oznacza to jednak, że całkowita rezygnacja z ramowych treści programowych jest rozwiązaniem optymalnym. Doświadczenia innych państw, w których nadmierna decentralizacja treści nauczania prowadziła do istotnych dysproporcji w jakości edukacji publicznej, wskazują, że brak wspólnego minimum programowego narzucanego przez władze publiczne może osłabiać spójność całego systemu oświaty.

W konsekwencji zasadne wydaje się poszukiwanie rozwiązań kompromisowych, polegających na zachowaniu ramowego, optymalnego minimum treściowego, które zapewniałoby jednolite standardy kształcenia, przy jednoczesnym pozostawieniu nauczycielom przestrzeni do elastycznego doboru metod dydaktycznych i rozwijania kompetencji uczniów. Taki model edukacji lepiej realizowałby zarówno cele nowoczesnej pedagogiki, jak

i konstytucyjne zadania państwa w zakresie edukacji publicznej, która co warto podkreślić zakłada, że obywatele mają prawo do zdobywania wykształcenia, powszechnie rozumianego jako zestaw umiejętności.

W konsekwencji zaprojektowane rozwiązania ustawowe, choć deklaratorywnie wyglądające na nowoczesne, wymagają jednak pogłębionej refleksji nad ich podstawami prawnymi i zgodnością z wymogami konstytucyjnymi, transparentnością procesu decyzyjnego oraz realnymi możliwościami ich skutecznego i jednolitego stosowania w praktyce szkolnej.

Zastrzeżenia budzi też przyjęty model wyrażania zgody na udział uczniów w zajęciach fakultatywnych. Nowy przepis (art. 109 ust. 2b ustawy) wprowadza domyślną zgodę rodzica na udział ucznia w nieobowiązkowych zajęciach. Rodzic musi wyrazić sprzeciw, by jego dziecko nie uczestniczyło - zamiast jak dotąd podpisywać zgodę na udział w zajęciach. Choć z perspektywy czysto organizacyjnej model oparty na braku sprzeciwu (zgoda domniemana) może upraszczać funkcjonowanie placówek oświatowych i ograniczać obciążenia biurokratyczne, to w realiach społecznych, w których część zagadnień edukacyjnych realizowanych w szkołach wywołuje silne emocje po stronie rodziców i spory aksjologiczne, rozwiązanie to może prowadzić do pogłębienia napięć oraz osłabienia zaufania pomiędzy rodzicami a szkołą. Z punktu widzenia przejrzystości i równowagi interesów bardziej adekwatne wydaje się zróżnicowanie trybu wyrażania zgody w zależności od charakteru zajęć, przy pozostawieniu zgody domniemanej jedynie w odniesieniu do aktywności o charakterze neutralnym, takich jak koła zainteresowań czy zajęcia rozwijające hobby, oraz zachowaniu obowiązku wyraźnej zgody w przypadku zajęć dotyczących sfery wartości, światopoglądu czy rozwoju psychoseksualnego. Niezależnie od przyjętego modelu, kluczowe znaczenie ma zapewnienie pełnej i rzetelnej informacji o treściach realizowanych w ramach zajęć nieobowiązkowych i osobach realizujących takie zajęcia.

Szczególnie poważne zastrzeżenia budzi stopień przygotowania całego systemu oświaty do wdrożenia projektowanych zmian. Reforma wprowadzana jest w warunkach braku gotowych programów nauczania, podręczników oraz spójnych narzędzi oceniania, a także bez zapewnienia powszechnych i systemowych szkoleń dla nauczycieli. Zmiana modelu kształcenia wymaga bowiem nie tylko nowej podstawy programowej, lecz także odpowiedniego zaplecza metodycznego, czasu na adaptację oraz stopniowego wprowadzania rozwiązań w drodze programów pilotażowych. Doświadczenia wcześniejszych reform edukacyjnych pokazują, że brak takich elementów prowadzi do dezorganizacji pracy szkół i obciążenia kadry pedagogicznej, nawet jeżeli same założenia reformy są trafne.

Wątpliwości odnoszą się także do sposobu realizacji edukacji włączającej oraz zasad

projektowania nauczania z myślą o zróżnicowanych potrzebach uczniów. Idea ta, choć szeroko akceptowana na poziomie deklaratywnym, wymaga znacznych nakładów finansowych, zwiększenia liczby specjalistów oraz odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych. W przeciwnym razie może prowadzić do przeciążenia szkół, obniżenia jakości kształcenia ogólnego oraz frustracji zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Kluczowe znaczenie ma tu jasne rozróżnienie pomiędzy dostosowaniem metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów a obniżaniem wspólnych standardów edukacyjnych.

Zastrzeżenia wzbudzają przepisy dotyczące nadzoru pedagogicznego. Zmiany w zakresie nadzoru kuratora, oceny pracy szkół i nauczycieli oraz kontroli realizacji podstawy programowej stanowią naruszenie zasady zaufania do państwa wywiedzionej z art. 2 Konstytucji RP. Przepisy zmieniają reguły nadzoru w trakcie funkcjonowania systemu, bez okresów przejściowych i bez jasnych standardów kontrolnych. Dyrektorzy i nauczyciele nie mają na podstawie tych przepisów wiedzy, według jakich kryteriów będą oceniani. Skutkiem będzie stan permanentnej niepewności prawnej adresatów norm.

Krytycznie oceniam również przyjęte rozwiązania dotyczące sposobu oceniania osiągnięć uczniów, które wprowadzają istotne zmiany w kryteriach i zasadach oceny postępów w nauce w powiązaniu z nową podstawą programową. W mojej ocenie przyjęta konstrukcja narusza standardy wynikające z art. 70 ust. 1 Konstytucji RP, gwarantującego prawo do nauki, w szczególności poprzez brak zapewnienia stabilnych i jednoznacznych zasad oceniania w całym cyklu kształcenia. Uczniowie mogą być oceniani według kryteriów, które nie są znane na początku nauki lub które ulegają modyfikacjom w jej trakcie, co godzi w zasadę pewności prawa oraz równości warunków edukacyjnych.

Zastąpienie precyzyjnie określonych wymagań programowych ogólnymi i mało precyzyjnymi „efektami uczenia się” prowadzi do istotnego poszerzenia uznaniowości w procesie oceniania, zwłaszcza w odniesieniu do kompetencji trudnych do jednoznacznego i obiektywnego zmierzenia. W sytuacji braku jasno określonych progów osiągnięć istnieje realne ryzyko znacznych rozbieżności w sposobie oceniania pomiędzy nauczycielami i szkołami, co może skutkować nierównym traktowaniem uczniów oraz obniżeniem przejrzystości całego systemu ocen. Taki model sprzyja również relatywizacji wymagań edukacyjnych i utrudnia uczniom oraz ich rodzicom zrozumienie, jakie kryteria decydują o uzyskiwanych ocenach. Dlatego tak ważne jest by system kształcenia był skorelowany z systemem egzaminowania dającym mierzalne i obiektywnie weryfikowalne wyniki.

Jednocześnie podkreślam, że ocenianie ukierunkowane na rozwój kompetencji nie jest

samo w sobie rozwłazaniem niewłaściwym, jednak jego rzetelne stosowanie wymaga spełnienia określonych warunków organizacyjnych i metodycznych. Konieczne jest opracowanie jednolitych, profesjonalnych kryteriów oceniania, zapewnienie nauczycielom odpowiedniego przygotowania do pracy w nowym modelu oraz stworzenie narzędzi umożliwiających obiektywną ocenę osiągnięć uczniów, w tym efektów niematerialnych. Brak tych elementów sprawia, że wprowadzenie nowego systemu oceniania może prowadzić do chaosu dydaktycznego, zwłaszcza w okresie przejściowym, i w praktyce osłabiać ochronę konstytucyjnego prawa do nauki.

W konsekwencji uznaję, że przyjęte regulacje w zakresie oceniania nie zapewniają uczniom wystarczających gwarancji przejrzystości, stabilności i równości traktowania. Zbyt daleko idąca uznaniowość, przy jednoczesnym braku systemowego wsparcia dla nauczycieli oraz jasno zdefiniowanych narzędzi oceniania, stanowi poważne zagrożenie dla jakości kształcenia oraz dla realizacji zasady równego dostępu do edukacji.

Dodatkowo wskazać należy, że ustawa przewiduje przetwarzanie ogromnej liczby informacji o dzieciach, w tym tych szczególnie wrażliwych, dotyczących np. problemów wychowawczych uczniów, ich sytuacji rodzinnej, natomiast nigdzie nie przedstawiono adekwatnej oceny ryzyka dotyczącej ochrony danych czy wprowadzanych zabezpieczeń. W czasach cyberataków rząd tworzy gigantyczną bazę danych o dzieciach bez realnych gwarancji bezpieczeństwa tych danych oraz bez pokazania kosztów utrzymania tak skomplikowanego systemu informatycznego.

Podsumowując, projektowane rozwiązania rodzą szereg istotnych wątpliwości dotyczących ochrony praw rodziców, przejrzystości procesu wychowawczego, jakości kształcenia oraz przygotowania systemu oświaty do zmian. Okoliczności te przemawiają za potrzebą bardziej wyważonego podejścia do reformy, opartego na dialogu społecznym, stopniowym wdrażaniu zmian oraz zachowaniu równowagi pomiędzy nowoczesnymi celami edukacyjnymi a konstytucyjnymi gwarancjami praw i obowiązków uczestników systemu oświaty.

Dodatkowe wątpliwości budzi sposób ukształtowania ustawowych upoważnień do wydania aktów wykonawczych, zwłaszcza w tej części, w której delegacje te pozostawiają organom władzy wykonawczej rozstrzyganie o elementach mających zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania systemu edukacji. Konstrukcja delegacji ustawowej ma bowiem znaczenie nie tylko techniczne, lecz także ustrojowe: przesądza o przejrzystości regulacji, o rzeczywistym zakresie kompetencji normotwórczej organów wykonawczych, a także o stopniu zachowania

ustawowej formy regulacji spraw istotnych. Nadmierne „poluzowanie” delegacji-poprzez jej ogólność, szeroki zakres lub brak dostatecznych wytycznych - może w praktyce prowadzić do przesunięcia ciężaru normowania z poziomu ustawy na poziom rozporządzenia, co osłabia parlamentarno-demokratyczną kontrolę nad kształtem prawa powszechnie obowiązującego.

W orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego wielokrotnie podkreślano, że zasada demokratycznego państwa prawnego wymaga stanowienia przepisów w sposób jasny, precyzyjny i zrozumiały, tak aby adresaci norm mogli racjonalnie przewidywać konsekwencje swoich działań oraz planować zachowania zgodne z prawem. Akcentuje się również, iż ustawodawca powinien unikać rozwiązań, które w nieproporcjonalnym stopniu przenoszą na organy wykonawcze swobodę kształtowania treści norm - w szczególności w sytuacjach, gdy doprecyzowanie nie dotyczy wyłącznie kwestii technicznych, lecz obejmuje rozstrzygnięcia merytoryczne. Tego rodzaju zabiegi legislacyjne mogą rodzić wątpliwości co do transparentności regulacji i w konsekwencji osłabiać zaufanie obywateli do państwa oraz stanowionego przez nie prawa.

Na tym tle pojawia się pytanie, czy rozwiązania przyjęte w ustawie nowelizującej pozostają w pełni zgodne ze standardami konstytucyjnymi wynikającymi z art. 92 Konstytucji RP. Zakres udzielonego ministrowi upoważnienia jawi się jako bardzo szeroki, a jednocześnie pozostawia do unormowania w aktach wykonawczych kwestie o charakterze istotnym dla systemu edukacji. Jednocześnie dostrzegalny jest niedostatek precyzyjnych wytycznych ustawowych, które powinny określać kierunek regulacji, granice dopuszczalnej ingerencji, podstawowe kryteria rozstrzygnięć oraz elementy konieczne treści rozporządzenia. Taka konstrukcja delegacji może osłabiać jej funkcję gwarancyjną, która polega na tym, że rozporządzenie ma jedynie wykonywać ustawę, a nie zastępować ją w zakresie rozstrzygnięć fundamentalnych.

W konsekwencji budzi to zastrzeżenia z perspektywy zachowania konstytucyjnej równowagi pomiędzy ustawą a aktami wykonawczymi oraz standardów prawidłowej legislacji. Sprawy oświaty publicznej mają charakter szczególnie wrażliwy społecznie i ustrojowo, a ich regulacja dotyka szerokiego kręgu podmiotów oraz oddziałuje na realizację praw i obowiązków obywatelskich. Przenoszenie zasadniczych rozstrzygnięć na poziom podustawowy może prowadzić do ograniczenia realnej kontroli parlamentarnej nad treścią norm powszechnie obowiązujących, a tym samym do osłabienia legitymacji i stabilności przyjętych rozwiązań. Z tego względu pożądane wydaje się doprecyzowanie delegacji ustawowych w sposób zapewniający, że zasadnicze elementy systemu edukacji będą rozstrzygane w ustawie, natomiast akty wykonawcze będą pełniły rolę stricte wykonawczą, zgodnie z konstytucyjnym

modelem źródeł prawa.

Nie mogły ująć mojej uwadze liczne negatywne opinie organizacji społecznych oraz partnerów społecznych, które towarzyszyły pracom nad projektem ustawy i były konsekwentnie artykułowane zarówno na etapie konsultacji, jak i w toku debaty parlamentarnej. Szczególnie jednoznaczne stanowisko zajęła Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, która wyraziła zdecydowany sprzeciw wobec proponowanych rozwiązań, wskazując na ich systemowy charakter oraz brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego i organizacyjnego. W ocenie tej organizacji ustawa wprowadza daleko idące zmiany bez przeprowadzenia rzetelnych analiz skutków regulacji, bez pogłębionych konsultacji społecznych oraz bez stworzenia realnych warunków do ich wdrożenia, co w praktyce może prowadzić do dalszego pogłębiania chaosu legislacyjnego i organizacyjnego w systemie oświaty.

Podnoszono przy tym, że proponowane rozwiązania nie tylko nie odpowiadają na najpoważniejsze wyzwania, z jakimi od lat mierzy się polska szkoła, lecz także mogą je dodatkowo spotęgować. W szczególności zwracano uwagę na postępujące osłabienie nadzoru pedagogicznego, które - w połączeniu z rozszerzeniem uznaniowości na poziomie szkół i organów prowadzących - może prowadzić do braku spójności programowej i organizacyjnej oraz do nierównego traktowania placówek oświatowych. Jednocześnie wskazywano, że ustawa nie podejmuje w sposób realny i systemowy problemów takich jak narastające braki kadrowe, nadmierne obciążenie nauczycieli obowiązkami pozadydaktycznymi, pogarszające się warunki pracy w szkołach czy chroniczne niedofinansowanie systemu edukacji.

Zbieżne wnioski płyną również z licznych głosów praktyków oświaty, nauczycieli, dyrektorów szkół oraz ekspertów zajmujących się problematyką edukacyjną, którzy wskazują, że uchwalona reforma stwarza kolejne źródła destabilizacji systemu. W ich ocenie projektowane zmiany nie tylko zwiększają poziom niepewności co do kierunków rozwoju edukacji, lecz także generują poważne ryzyko wieloletniego chaosu organizacyjnego, z którym w pierwszej kolejności będą musiały mierzyć się szkoły oraz kadra pedagogiczna. Obawy te dotyczą zarówno etapu wdrażania reformy, jak i jej długofalowych konsekwencji dla jakości kształcenia oraz stabilności środowiska szkolnego.

W świetle powyższego nie sposób pominąć krytycznych ocen, zgodnie z którymi projektowana reforma - zamiast stanowić przemyślaną odpowiedź na realne potrzeby systemu oświaty - może doprowadzić do jego głębokiej i nieodwracalnej destabilizacji oraz degradacji. Zgłaszane zastrzeżenia, formułowane przez reprezentatywne środowiska społeczne i zawodowe, wskazują, że proponowane rozwiązania nie uzyskały niezbędnej legitymacji

społecznej, a ich wdrażanie w obecnym kształcie rodzi uzasadnione obawy co do przyszłości polskiej szkoły, jakości edukacji oraz warunków pracy nauczycieli.

Na podstawie przedstawionych argumentów dochodzę do jednoznacznego wniosku, że projektowane zmiany w systemie oświaty zostały przygotowane w sposób niewystarczająco przemyślany i oderwany od realnych uwarunkowań funkcjonowania szkoły. W mojej ocenie reforma ta obciążona jest poważnym ryzykiem systemowym, gdyż jej zakres i tempo nie zostały właściwie dostosowane ani do rzeczywistych możliwości organizacyjnych szkół, ani do kondycji kadrowej i finansowej całego systemu edukacji. Zamiast stabilizować sytuację i perspektywy edukacyjne uczniów oraz perspektywy zawodowe dla nauczycieli, proponowane rozwiązania mogą prowadzić do dalszego pogłębiania niepewności i dezorganizacji funkcjonowania całego systemu oświaty.

Uważam również, że brak szerokiego porozumienia wokół przyjętych rozwiązań w istotny sposób podważa ich legitymację. Ograniczone poparcie polityczne oraz wyraźny sprzeciw środowisk bezpośrednio zaangażowanych w codzienne funkcjonowanie szkół każą postawić pod znakiem zapytania zasadność wdrażania tak głębokich zmian w obecnym kształcie. W takich okolicznościach ryzyko długotrwałych napięć organizacyjnych i obniżenia poczucia bezpieczeństwa prawnego nauczycieli i dyrektorów szkół jest - w mojej ocenie - nie do zaakceptowania.

W konsekwencji stoję na stanowisku, że przedmiotowa reforma nie stanowi spójnej i odpowiedzialnej odpowiedzi na rzeczywiste potrzeby polskiego systemu oświaty. Zamiast stopniowej, dobrze przygotowanej modernizacji może ona doprowadzić do osłabienia zdolności szkoły do realizacji jej podstawowych funkcji dydaktycznych i wychowawczych. Dlatego uważam, że przyjęte rozwiązania wymagają ponownego oraz pogłębionego przeanalizowania, z uwzględnieniem głosu praktyków i środowisk, które mają praktyczną wiedzę o funkcjonowaniu polskiej szkoły. Widzę potrzebę zagwarantowania polskiej szkole stabilności systemowej i programowej na najbliższe lata. Konieczne jest zatem zbudowanie realnego konsensusu wokół zmian o fundamentalnym znaczeniu dla przyszłości polskiej szkoły, tak by była ona w stanie przekazywać młodym pokoleniom Polek i Polaków nasz unikalny w skali świata kod kulturowy. Należy pamiętać o słowach założyciela Akademii Zamojskiej - hetmana Jana Zamoyskiego, który w akcie fundacyjnym tej placówki edukacyjnej napisał w 1600 roku - „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Trudno nie zgodzić się z tymi słowami.

Przedstawiając Wysokiej Izbie powyższe zastrzeżenia do ustawy z dnia 21 listopada 2025 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw wyrażam jednocześnie przekonanie, że Sejm, dokonując powtórnej oceny przyjętych w nowelizacji rozwiązań, podzieli przedstawione przeze mnie wątpliwości.

Karol Nawrocki