



Wydawnictwo
Uniwersytetu
Wrocławskiego

Jolanta Blicharz

Renata Raszevska-Skałeczka

Teoretycznoprawne aspekty edukacji jako dobra publicznego w kontekście tendencji prywatyzacyjnych i urynkwienia szkolnictwa

Wrocław 2022

**Teoretycznoprawne aspekty edukacji
jako dobra publicznego
w kontekście tendencji prywatyzacyjnych
i urynkowienia szkolnictwa**



Dostęp online: <https://doi.org/10.19195/978-83-229-3807-2>
Publikacja dostępna również w Bibliotece Cyfrowej
Uniwersytetu Wrocławskiego:
<https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/145722>

Jolanta Blicharz

ORCID: [0000-0002-4581-8629](https://orcid.org/0000-0002-4581-8629)

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii

Renata Raszevska-Skałeczka

ORCID: [0000-0001-7467-5703](https://orcid.org/0000-0001-7467-5703)

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii

**Teoretycznoprawne aspekty edukacji
jako dobra publicznego
w kontekście tendencji prywatyzacyjnych
i urynkwienia szkolnictwa**

Wrocław 2022

Kolegium Redakcyjne

prof. dr hab. Leonard Górnicki – przewodniczący

dr Julian Jezioro – zastępca przewodniczącego

mgr Aleksandra Dorywała – sekretarz

mgr Bożena Górna – członek

mgr Aleksandra Lassota – członek

Recenzenci: *dr hab. Ewa Pierzchała, prof. UO;*

dr hab. Piotr Szreniawski, prof. UMCS

© Copyright by Jolanta Blicharz, Renata Raszewska-Skalecka

Korekta: *Aleksandra Dorywała*

Projekt i wykonanie okładki: *Karolina Drozd*

Skład i opracowanie techniczne: *Aleksandra Kumaszcza eBooki.com.pl*

Opracowanie redakcyjne i graficzne

E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.

Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego sp. z o.o.

<https://doi.org/10.19195/978-83-229-3807-2>

ISBN 978-83-229-3807-2

Spis treści

Słowo wstępne	7
ROZDZIAŁ I. ISTOTA EDUKACJI I KONIECZNOŚĆ ZMIAN W EDUKACJI	
1. Uwagi wstępne	9
2. Podmiotowe prawo do nauki i istota edukacji	31
3. Edukacja publiczna i edukacja niepubliczna w systemie oświaty .	42
4. Edukacja szkolna i edukacja pozaszkolna w prawie oświatowym	50
5. Edukacja w sytuacjach szczególnych	55
6. Konkluzje	57
ROZDZIAŁ II. KONCEPCJA EDUKACJI JAKO DOBRA PUBLICZNEGO	
1. Dobro publiczne – dobro wspólne jako wartość uniwersalna w uję- ciu normatywnym i doktrynalnym	59
2. Prawo do edukacji jako wartość prawnie chroniona	68
3. Kwestia dobra publicznego w polityce edukacyjnej i zadaniach edukacyjnych	71
4. Edukacja jako rynkowa usługa edukacyjna w państwie prawa	75
5. Konkluzje	77
ROZDZIAŁ III. ZNACZENIE EDUKACJI JAKO GLOBALNEGO DOBRA. WIZJA GLOBALNEJ EDUKACJI	
1. Pojęcie globalnego dobra publicznego	83
2. Edukacja jako globalne dobro i podstawowe prawo człowieka	87
3. Globalizacja a edukacja globalna	95
4. Konkluzje	100
ROZDZIAŁ IV. EDUKACJA W IDEOLOGII NEOLIBERALNEJ: DOBRO PUBLICZNE CZY TOWAR RYNKOWY?	
1. Neoliberalizm jako nurt ideologiczny	103
2. Wpływ ideologii neoliberalnej na edukację	107
3. Zagadnienie prywatyzacji i urynkowienia edukacji	112
4. Konkluzje	128
Bibliografia	131

Słowo wstępne

Rosnące zainteresowanie problematyką edukacji jako dobra publicznego obserwujemy obecnie nie tylko w Polsce, co można by uznać za następstwo przemian ustrojowych i zmian ekonomicznych towarzyszących globalizacji, która ma wpływ na procesy wyznaczające cele kształcenia w placówkach oświatowych w naszym kraju, ale także na całym świecie.

Jakkolwiek edukacja jako dobro publiczne stanowi nieodzowny element współczesnego państwa demokratycznego, to jednak wyłanianie się globalnego rynku „usług edukacyjnych” rodzi nowe problemy związane z zaklasyfikowaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym jako dobra publicznego. Wynika to z faktu, iż w dziedzinie szkolnictwa wyższego pojawiła się już konkurencja, która pozwala – zdaniem niektórych autorów – traktować edukację wyższą jak dobro prywatne.

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce, podobnie jak i w innych krajach, występują coraz wyraźniejsze tendencje prywatyzacji zadań publicznych (w tym zadań w dziedzinie oświaty). Wynika to z faktu, że współcześnie na świecie polityka oświatowa wzoruje się na zasadach funkcjonujących w ekonomii rynkowej. W tym miejscu trzeba zauważyć, że w wyniku ideologii neoliberalnej powstała nie tylko gospodarka rynkowa, ale wręcz społeczeństwo rynkowe, w którym wartości rynkowe przenikają każdy obszar ludzkich działań. Dotyczy to również szkół, które podporządkowane są dyrektywom ekonomicznym. Ich zadaniem jest dostarczanie „kapitału ludzkiego” odpowiednio dostosowanego do potrzeb rynku pracy.

Trzeba też zaznaczyć, iż pewnym efektem procesów globalnych jest edukacja globalna. Globalizacja gospodarki i pojawienie się nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych przyniosły zmiany w skali globalnej we wszystkich sferach społeczeństwa. Dotyczy to również systemów

edukacji, które w większości krajów stoją w obliczu fali uderzeniowej globalizacji i obecnie przechodzą całkowitą metamorfozę.

Najbardziej widoczny stał się ten proces w szkolnictwie wyższym, gdzie koncepcja globalizacji zmieniła percepcję funkcji i misji uniwersytetu. Wynika to z faktu, że jedno z głównych założeń, któremu podporządkowane są cele uniwersytetu, ma charakter ekonomiczny, co oznacza, iż celem kształcenia uniwersyteckiego jest spełnienie wymagań sfery usług, a szczególnie prywatnego sektora gospodarki. W istocie uczelnie wyższe zostały wkomponowane w cały system mechanizmów rynkowych, z wszelkimi tego konsekwencjami.

Ukazuje to w nowym świetle całą złożoność problematyki związanej z edukacją, która współcześnie coraz częściej jawi się jako sektor gospodarki, którego cele i sposoby działania są dostosowane do wymagań konkurencji gospodarczej. To wszystko prowadzi do pytania o współczesne znaczenie i rolę edukacji (w tym edukacji wyższej) jako dobra publicznego.

W tym miejscu pragniemy złożyć serdeczne podziękowanie pani prof. Ewie Pierzchale i panu prof. Piotrowi Szreniawskiemu za trud włożony w przygotowanie recenzji wydawniczych. Podziękowania przekazujemy też pani mgr Aleksandrze Dorywale za wnikliwą pieczę nad techniczną stroną przygotowania książki do publikacji.

Rozdział I

Istota edukacji i konieczność zmian w edukacji

1. Uwagi wstępne

*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*¹. Z Raportu Jacques'a Delorsa wynika, że edukacja przez całe życie powinna opierać się na czterech filarach: 1) uczyć się, aby wiedzieć; 2) uczyć się, aby działać; 3) uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi; 4) uczyć się, aby być². Edukacji zostało przypisane zasadnicze miejsce w życiu każdego człowieka, uznana została jako podstawowy fakt ludzkiej egzystencji³. Celem rozważań jest przybliżenie roli i specyfiki edukacji jako prawa podmiotowego obywatela, jako dobra publicznego, dostępu do edukacji publicznej oraz rozumienia edukacji jako produktu usługowego na rynku usług publicznych. Dlatego też należy w pierwszej kolejności odnieść się do zagadnień dotyczących przede wszystkim legitymizacji administracji publicznej do wykonywania zadań publicznych w zakresie edukacji publicznej w obszarze administracji świadczącej. Współczesne pojmowanie edukacji i kształcenie staje się ważne z punktu widzenia potrzeb społecznych, roli, znaczenia oraz rozwoju obywatela i państwa. Edukacja to rozwój człowieka, potrzeba społeczna, dobro wspólne, zadanie publiczne w ujęciu normatywnym i doktrynalnym, wyzwanie cywilizacyjne

¹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998.

² *Edukacja: jest w niej ukryty skarb...*

³ G. Cęcelek, *Edukacja jako szansa na wydostanie się dziecka z subkultury ubóstwa*, „Przegląd Edukacyjny” 2009, nr 3, s. 7.

z wykorzystaniem technologii i oczekiwań społecznych. Prawo do nauki to wartość prawnie zagwarantowana obywatelowi i publiczne prawo podmiotowe uczenia się. Szkoła obecna to organizacja usługowa, organizacja „ucząca się” w warunkach społecznej gospodarki rynkowej.

Edukacja zmienia się i podlega konieczności jej reformowania. Towarzyszą jej koncepcje naprawcze i wizje zmian ich umiejscowienia między tradycją, terażniejszością a przyszłością aktywności administracji świadczącej w tej dziedzinie. W piśmiennictwie zauważa się, że podstawą i punktem wyjścia przeprowadzanych reform jest krytyka tradycji (przeszłości) i terażniejszości, a ich celem jest kształtowanie przyszłości⁴. W znacznym uproszczeniu można też zauważyć, że wskazywane cele badawcze w edukacji publicznej są tym, co łączy tradycję, terażniejszość i przyszłość edukacyjną w sferze administracji świadczącej. Cele edukacyjne w sferze administracji świadczącej sprowadzają się tu do kształtowania warunków osiągnięcia efektywności administracji publicznej w ramach legalnego systemu organów państwa i samorządu – są tym, co łączy tradycję z przyszłością. Cele te stanowią zarówno wyzwania badawcze, jak i impulsy poszukiwań, w tym edukacyjnych w ramach nowych kształtujących się paradygmatów⁵. Wchodząc w skład OECD, społeczeństwa i gospodarki doświadczyły gruntownej transformacji – nie opierają się już bowiem na przemyśle, ale na wiedzy. Podkreśla się, że światowy trend zmusza do dbania o osiągnięcie wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności oraz zwracania większej uwagi na kwestię tzw. kompetencji XXI wieku. Na plan pierwszy wysuwane są tzw. kompetencje XXI w. i istota uczenia się, co oznacza, że tradycyjne koncepcje edukacyjne nie są

⁴ Zob. J. Boć, *Obywatel wobec ingerencji współczesnej administracji*, AUW No 827, „Prawo” 1985, t. CXXXVIII, s. 185; W. Miemiec, M. Miemiec, *Reformowanie administracji publicznej*, [w:] *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Bociowi*, red. J. Supernat, Wrocław 2009, s. 483.

⁵ J. Łukasiewicz, *Tradycje badawcze i zmiany paradygmatów w nauce administracji*, [w:] *Między tradycją a przyszłością...*, s. 457.

w stanie sprostać współcześnie wygórowanym wymaganiom, są dziś niewystarczające⁶. Nie ulega też wątpliwości, że nie jest łatwo zmienić „ukryty mechanizm stanowiący istotę nauczania i uczenia się”. Dlatego powstają nowe sposoby zdobywania wiedzy i uczenia się, pojawiają się prekursorskie koncepcje nauczania i uczenia się oraz inspiracje edukacyjne, trendy wdrażania innowacji w uczeniu się, uczenie się z wykorzystaniem technologii, uczenie się oparte na współpracy (metody ustrukturyzowanego uczenia się opartego na współpracy i nieformalne metody uczenia się w grupach), łączenie nauki z pracą na rzecz społeczności lokalnej, czyli *service learning*⁷, uczenie się poprzez badanie, które wspierałoby umiejętności XXI w. i wykorzystywanie badań jako inspiracji do rozwiązań praktycznych, wpływ rodziny na istotę uczenia się i socjalizację dzieci, nabywanie postępowych umiejętności wpływających na efektywność nauczania i uczenia się. W praktyce podejmuje się nowatorskie możliwości tworzenia „środków uczenia się XXI wieku” i formowania nowego „środowiska wspierającego uczenie się”⁸.

Administracja publiczna, w szczególności administracja świadcząca, jest organizacją i strukturą podlegającą przeobrażeniom w ramach zmian wprowadzanych w obowiązującym porządku prawnym i wpływu

⁶ *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istanice, F. Benavides, ze wstępem A. Janowskiego, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013, s. 25.

⁷ Według Thomasa R. Wolanina, „Service learning to swoisty rodzaj działań programowych stosowanych w niektórych instytucjach prowadzących kształcenie na poziomie wyższym. Studenci realizujący program service learning pracują jako wolontariusze w szkołach, szpitalach, domach opieki, policji, straży pożarnej czy innych podobnych instytucjach, gdzie świadczą ludziom usługi związane ze studiowaną przez nich dziedziną. [...] studenci pedagogiki specjalnej, którzy przygotowują się do pracy nauczycielskiej z dziećmi niepełnosprawnymi, mogą jako wolontariusze pomagać nauczycielom w szkołach dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; studenci, którzy kształcą się na pracowników socjalnych, mogą jako wolontariusze wspierać bezdomnych lub pracować w sierocińcu. Niektóre uczelnie wymagają, by wszyscy studenci uczestniczyli w service learning. Wiele uczelni traktuje tę pracę jako opcję do wyboru przez studentów. [...] service learning jest coraz bardziej popularne w amerykańskich placówkach kształcenia wyższego”. Wypowiedź za: A. Janowski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Istota uczenia się...*, s. 22-23.

⁸ *Ibidem*, s. 22-23.

polityki na administrację⁹, w tym na edukację publiczną¹⁰, ewolucji form administracji świadczącej, w tym edukacji¹¹, wpływu ekonomii i mechanizmów rynku na administrację świadczącą w zakresie świadczenia usług publicznych¹², w tym usług edukacyjnych¹³, zmieniających się oczekiwania społecznych i mechanizmów rynkowych jako metod zapewnienia usług publicznych¹⁴. Edukacja publiczna to najważniejsza sfera działania państwa, która zasila wykształconymi kadrami struktury administracji publicznej w państwie. Edukacja i wiedza jest więc podłożem administracji inteligentnej, która „winna zatrudniać ludzi mądrych, impulsywnych w twórczości, stanowczo lepiej od innych znających sprawy państwa i społeczeństwa, których intelekt nie eliminuje z pola rozwiązań problemów praktycznych, ludzi obiektywnych, nie mających własnych interesów [...]”¹⁵. Wszakże administracja według J.S. Langroda to: „planowe

⁹ R. Kusiak-Winter, *Otoczenie polityczno-prawne administracji publicznej*, A UW No 3802, „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CXI, s. 103-116. Zdaniem autorki „Otoczenie polityczno-prawne powinno się zaliczyć do prymarnych i podstawowych kategorii determinujących funkcjonowanie administracji publicznej. Łączne postrzeganie tych dwóch autonomicznych składników wynika z założenia, wedle którego racjonalny prawodawca dostrzega konieczność prawnego zaprojektowania wpływu polityki na administrację, co znajdzie swe odbicie w prawie zarówno ustrojowym, materialnym, jak i procesowym”, *eadem*, s. 116. W ocenie Z. Duniewskiej, „prawo administracyjne jest najbardziej upolitycznioną gałęzią prawa, i to zarówno w procesie jego inicjowania, tworzenia, jak i stosowania”, szerzej Z. Duniewska, *Prawo administracyjne – wprowadzenie*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 1, *Instytucje prawa administracyjnego*, Warszawa 2015, s. 117.

¹⁰ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

¹¹ Zob. B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; *idem*, *Szkoła w wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; *idem*, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; *idem*, *Edukacja (w) polityce...*

¹² *Konsument na rynku usług*, red. G. Rosa, Warszawa 2015.

¹³ Zob. A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012.

¹⁴ Zob. D. Sześciło, *Rynek. Prywatyzacja. Interes publiczny. Wyzwania urynkowienia usług publicznych*, Warszawa 2014; *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, red. D. Sześciło, Warszawa 2014, s. 112 i n.

¹⁵ J. Boć, *Administracja publiczna jako organizacja inteligentna*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżowski, *Nauka administracji*, red. J. Boć Wrocław 2013, s. 371.

zgrupowanie ludzi w służbie pewnej misji publicznej, a dopiero potem – poprzez tych ludzi – suma urzędzeń, którymi dysponują”¹⁶. Według Jana Bocia w administracji jako organizacji inteligentnej najważniejsi są ludzie, którzy ją tworzą i są adresatem jej działań administracyjnych¹⁷. Powiązanie szkoły i edukacji z administracją inteligentną obejmuje ludzi wykształconych, do których odnosi się pierwiastek inteligencji i ich potencjał edukacyjny. Działanie i funkcjonowanie administracji publicznej jako organizacji inteligentnej przekłada się na obraz całego państwa i społeczeństwa. Edukacja w państwie postrzegana jest jako prawny obowiązek jej zagwarantowania i odpowiedzialności za nią nałożony na organy władzy publicznej w państwie.

Szkoła w zmieniającym się otoczeniu, która zamierza przetrwać i rozwijać swoje usługi edukacyjne, powinna zacząć spełniać standardy organizacji „uczącej się”¹⁸. Ewolucja szkoły w kierunku szkoły uczenia się¹⁹ jest nie tylko oczekiwaniem społecznym, ale i wyzwaniem zachodzących przemian. Wizja placówek oświatowych w kategoriach „organizacji uczących się” oznaczać ma w praktyce poszerzenie ich możliwości w celu kreowania własnej przyszłości²⁰. Organizacja „ucząca się” jest miejscem, w którym ludzie mogą podnosić swoje kwalifikacje, uczyć się

¹⁶ J. Langrod, *Instytucje prawa administracyjnego. Zarys części ogólnej*, Kraków 1948, s. 191 i n.; *idem*, *Instytucje prawa administracyjnego. Zarys części ogólnej*, Kraków 2003, s. 228; por. I. Lipowicz, *Istota administracji*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. Z. Niewiadomski, Warszawa 2011, s. 26; Z. Niewiadomski, *Pojęcie administracji publicznej*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 1, *Instytucje prawa administracyjnego*, Warszawa 2010, s. 16; *Prawo administracyjne. Zagadnienia podstawowe*, red. I. Lipowicz, Warszawa 2015, s. 27.

¹⁷ *Prawniczy słownik wyrazów trudnych*, red. J. Boć, Wrocław 2004, s. 160-161.

¹⁸ Zob. R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Warszawa 2012, s. 120; B. Fura, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H. Oeconomia*” 2007, nr 41, s. 215-227.

¹⁹ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się*, Warszawa 2018, s. 12 i n.; zob. szerzej: J. Fazlagić, *Marketing szkoły*, Warszawa 2011; H. Hall, *Marketing w szkolnictwie*, Warszawa 2007.

²⁰ M. Jasińska, J. Lichtarski, *Wybrane elementy organizacji uczącej się – teoria i praktyka*, [w:] *Zarządzanie wiedzą i informacją – teoria i praktyka*, red. M. Morawski, Wałbrzych 2006, s. 51.

i rozwijać²¹. Szkoła jako „organizacja ucząca się” powinna przede wszystkim „wykorzystywać potencjał wiedzy nauczycieli, wspierać ich i mobilizować do «szukania wiedzy nowych rozwiązań» po to, aby tworzyć, modyfikować i transferować wiedzę. Cechą tej organizacji jest również praca zespołowa, tworzenie struktur wiedzy, mobilizowanie do uczenia się, tworzenie warunków do wykorzystywania potencjału wiedzy uczniów i nauczycieli. Ponadto uczeń ma prawo wyboru sposobu pozyskania wiedzy w zależności od indywidualnego stylu uczenia się”²². Perspektywa myślenia o szkole jako organizacji „uczącej się” zmusza ją do sprostania wymaganiom cywilizacyjnym i zastosowania technologii informatycznych wynikających z zapotrzebowania społecznego na wymagane, zwłaszcza na rynku pracy, usługi edukacyjne. Niewątpliwie, w epoce komputerów i Internetu zmienia się dostęp do wiedzy i informacji oraz możliwości jej przetwarzania, ulegają modyfikacji relacje społeczne powodowane powszechnym użytkowaniem narzędzi i coraz szerszym korzystaniem z różnych zasobów technologii informacyjno-komunikacyjnych²³. Zmieniając współczesną szkołę i tworząc coraz to nowsze usługi edukacyjne w państwie, administracja publiczna powinna je dostosować do potrzeb pokolenia obecnych i przyszłych użytkowników. Postuluje się, by udział uczniów w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego, kształcenia i nauczania był odpowiedzią na potrzeby ustawicznie zmieniającego się świata, społeczeństwa, w którym nauczyciel przestaje być jedynym źródłem wiedzy. Współczesne media pozwalają bowiem na zdobywanie informacji w sposób nieograniczony, stąd też zadaniem szkoły powinno być przygotowanie młodych ludzi do

²¹ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 12.

²² K. Potyrała, *Wstęp*, [w:] *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków 2017, s. 7.

²³ J. Kordziński, *Szkoła wspólnych działań czyli o relacjach i współpracy*, Warszawa 2017, s. 11, 16 i n.

racyjnego z nich korzystania²⁴. Istotę szkoły należy odnieść do sedna administracji publicznej jako szczególnego rodzaju aktywności człowieka. Rozważania prowadzone w pracy nad przyszłością edukacji publicznej i szkołą w warunkach zmieniającego się dynamicznie otoczenia potwierdzają złożoność problemów, które stają się przedmiotem szerokiego dyskursu naukowego. Niewątpliwie, podstawowy wpływ na zmieniające się otoczenie ma globalizacja rozumiana jako „imię czasu wypełnionego zdarzeniami rewolucji komunikacyjnej i informacyjnej”²⁵. Wydaje się, że ten komunikacyjno-informacyjny aspekt globalizacji jest fundamentalny i ma zasadniczy wpływ na kierunki rozwoju współczesnej administracji publicznej, w tym edukacji publicznej w państwie. Dodać należy, że globalizacja i lokalizm, np. w edukacji, są procesami ze sobą związanymi do tego stopnia, że zjawiska te można określić mianem globalizacji²⁶. Koncepcja glocalizmu ma swoje przełożenie w procesie edukacji publicznej, sprowadza się bowiem do paradygmatu: „działając lokalnie, myśl globalnie, a działając globalnie, myśl lokalnie”²⁷, co oznacza, że rozwój człowieka i społeczeństwa zależy od nowych inicjatyw i zdolności innowacyjnych na każdym poziomie aktywności administracji i szkoły jako jednostki organizacyjnej wyodrębnionej w strukturach organizacyjnych państwa.

Szkoła i rozwój procesu edukacyjnego w społeczeństwie służą rozwojowi człowieka, obywatela i państwu jako dobru wspólnemu zgodnie

²⁴ E. Włodarczyk, A. Ziarko, *Działania szkół i nauczycieli na rzecz poprawy jakości procesu kształcenia. Intencje i rzeczywistość*, [w:] *Szkoła jako organizacja ucząca się?...*, s. 56-57.

²⁵ Zob. J. Blicharz, L. Zacharko, *Przyszłość samorządu terytorialnego w dobie globalizacji*, AUW No 4050, „Przegląd Prawa i Administracji” 2021, t. CXXV, s. 164.

²⁶ Zob. M. Krakowiak-Drzewiecka, *Przeobrażenia wspólnot lokalnych w dobie globalizacji – wybrane aspekty ekonomiczne*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2017, nr 334, s. 4.

²⁷ Zob. M. Mączyński, *Pomiędzy partykularyzmem a uniwersalizmem, czyli samorząd powiatowy w perspektywie glocalizmu*, [w:] *Samorząd powiatowy w Polsce. 15 lat doświadczeń (1999-2014)*, red. M. Klimek, J. Czerw, Lublin 2015, s. 108; J. Blicharz, L. Zacharko, *Przyszłość samorządu...*, s. 165.

z art. 1 Konstytucji RP: „Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli”. Szkoła i kształcenie na rynku usług edukacyjnych zmieniają się²⁸ i stają się coraz bardziej konkurencyjne na wszystkich szkolnych poziomach edukacji, niezależnie od ich formy prawnej czy lokalizacji²⁹. Na rynku usług edukacyjnych zarówno szkoły, w tym przedszkola, uczelnie, jak i poszczególne wydziały na uczelniach konkurują w pozyskaniu jak najlepszych kandydatów, w procesie nauczania, w prowadzonych badaniach naukowych, uzyskaniu wyników rankingowych w skali regionu, kraju czy w wymiarze globalnym. Sytuacja rynkowa wymusza niemal na każdym poziomie edukacji konieczność badania zmian zachodzących na rynku, w tym zwłaszcza potrzeb i zachowań potencjalnych użytkowników usługi edukacyjnej. Informacja i wiedza na ten temat usprawnia procesy rekrutacji do szkół i pozwala zachować stały bądź rosnący udział potencjalnych zainteresowanych ofertą edukacyjną i profilami nauczania w szkole oraz kierunkami studiów na uczelni³⁰. Wpływ przemian ustrojowych w sferze edukacji i wartość wykształcenia na rynku usług edukacyjnych przyczyniły się m.in. do swobody wyboru szkoły i konkurencyjności placówek edukacyjnych starających się o klienta ich usług. W warunkach gospodarki wolnorynkowej nastąpiło przeniesienie zagadnień ekonomicznych oraz wiedzy z nauk o zarządzaniu na grunt pedagogiczny i pojawiły się standardowe cechy wolnego rynku, którymi są wolność i konkurencyjność, co wymusiło potrzebę promowania szkoły. Promowanie szkoły, wymóg dbania o jej wizerunek zwłaszcza w warunkach lokalnego środowiska, dotyczy wszystkich typów szkół. W sytuacji wyboru rodzic i dziecko, młodzież czy dorosły wybiorą tę szkołę, publiczną lub niepubliczną, która najbardziej

²⁸ Zob. J. Kordziński, *Szkoła uczenia się...*

²⁹ R. Raszewska-Skałeczka, *E-administracja w rozwoju usług edukacyjnych – szkoła jako organizacja „ucząca się”*, [w:] *Ewolucja elektronicznej administracji publicznej*, red. R. Kusiak-Winter, J. Korczak, Wrocław 2021, s. 43-54.

³⁰ K. Peszko, *Konsument na rynku usług edukacyjnych*, [w:] *Konsument na rynku usług*, red. G. Rosa, Warszawa 2015, s. 189.

skutecznie zaprezentuje swoją ofertę edukacyjną³¹. Zgodnie z marketingowym zarządzaniem szkołą jako instytucją usługową koncepcja pracy szkoły oraz jej wizja spoczywa na dyrektorze, którego rola w skutecznym zarządzaniu szkołą dynamicznie zmienia się w zależności od okoliczności, w jakich przychodzi jej funkcjonować. Dyrektor szkoły to nie tylko nauczyciel, wychowawca, ale także menedżer, organizator, przywódca, któremu towarzyszyć powinno nowe spojrzenie na zarządzanie szkołami i placówkami edukacyjnymi. Od kadry kierowniczej i zarządzającej szkołami oraz placówkami edukacyjnymi wymaga się odpowiedniej wiedzy z nauk o zarządzaniu i umiejętności przystosowania się do zmian zachodzących w otoczeniu; muszą oni uświadomić sobie potrzebę i konieczność „walki konkurencyjnej o ucznia-klienta” i budować konkurencyjność szkoły, wzmacniając jej wartość rynkową w otoczeniu poprzez efektywne „zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjnej szkoły”³². Ważne staje się posiadanie wiedzy i uznanie jej wartości w „Perspektywie uczenia się przez całe życie”, zakładającej zwiększenie dostępności i jakości szkół oraz ich otwarcie na potrzeby społeczeństwa³³. W piśmiennictwie przyjmuje się, że „Wiedza jest podstawą tworzenia zdolności absorpcyjnej. [...] dotyczy uznania wartości wiedzy, która znajduje się na zewnątrz organizacji. [...] pozwala organizacji pozyskać wiedzę i ją efektywnie wykorzystać w celu zwiększenia adaptacji do zmian w jego otoczeniu i bycia konkurencyjnym”³⁴.

Szkoła jako organizacja publiczna o specyficznym charakterze, realizująca cele społeczne, charakteryzuje się większą otwartością na

³¹ Zob. L. Gawrecki, *Promocja placówki edukacyjnej*, Poznań 2008, s. 7 i n.; M. Celuch, *Promocja szkoły. 19 działań, które poprawią wizerunek Twojej placówki*, Warszawa 2014; A. Strumińska-Doktor, *Jak skutecznie wypromować szkołę i placówkę oświatową*, Warszawa 2015.

³² R. Lenart, *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Warszawa 2014, s. 10.

³³ R. Lenart, *op. cit.*, s. 10 i n.

³⁴ R. Lenart, *op. cit.*, s. 10.

komunikowanie się ze środowiskiem lokalnej społeczności celem wypromowania szkoły i zainteresowania rodziców i przyszłych uczniów jej ofertą edukacyjną. W literaturze przedmiotu zauważa się, że z jednej strony zmienne otoczenie kształtuje organizację, z drugiej zaś organizacja wywiera wpływ na to otoczenie. A zatem jest to relacja dwustronna³⁵. Z reguły otoczenie organizacji można podzielić na otoczenie ogólne i otoczenie bezpośrednie. Ogólnie rzecz ujmując, otoczenie ogólne jest wspólne dla wielu organizacji, natomiast otoczenie bezpośrednie jest indywidualne, inne dla każdej organizacji. Pierwsze z nich obejmujące „zestaw różnych wymiarów i sił, wśród których działa organizacja, a które tworzą ogólny kontekst dla działań, w większości organizacji ma wymiar ekonomiczny, techniczny, społeczno-kulturowy, prawno-polityczny i międzynarodowy”³⁶. Z kolei otoczenie bezpośrednie (zwane też otoczeniem zadaniowym) składa się z konkretnych organizacji lub grup, które mogą wpływać na organizację. W piśmiennictwie do szkoły jako organizacji publicznej, w tym jej elementów otoczenia bezpośredniego, zalicza się³⁷: konkurentów – wszystkie szkoły i placówki edukacyjne, które konkurują o zasoby, tj. uczniów, świadczące podobne lub takie same usługi edukacyjne; klientów (odbiorców) – uczniowie danej szkoły, a także rodzice decydujący o wyborze konkretnej szkoły; lokalny rynek pracy – nadmiar lub niedobór siły roboczej w zawodzie nauczyciela na danym terytorium; dostawców – organizacje, które dostarczają szkole innych zasobów, np. dbają o wyposażenie stołówki; regulatorów – jednostki, które kontrolują pracę szkoły, do których należą: kuratorium oświaty, ministerstwo edukacji czy Sanepid, Straż Pożarna; grupy interesu – organizacje utworzone przez swoich uczestników, a więc w przypadku szkoły są to działające związki zawodowe; właścicieli – właściwe organy

³⁵ *Ibidem*, s. 23; por. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, przeł. M. Ruśński, Warszawa 2004, s. 76-80.

³⁶ R.W. Griffin, *op. cit.*, s. 76.

³⁷ I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą...*, s. 28.

samorządu terytorialnego odpowiadające za dany typ szkoły; sojuszników strategicznych – organizacje, które współpracują ze sobą w ramach wspólnego przedsięwzięcia, np. nauczyciele z dwóch szkół przygotowujący olimpiadę przedmiotową dla danego regionu czy województwa; inne typy interesariuszy – np. domy kultury, biblioteki, zakłady kształcenia nauczycieli i inne placówki oświatowo-wychowawcze. Ponadto szkoła jako organizacja publiczna musi włączać do grupy interesariuszy określone podmioty otoczenia czy współpracować z wieloma instytucjami, co wynika z procesu interakcji w ramach realizacji jej wielorakich zadań, jakie dokonują się w otoczeniu nazywanym otoczeniem instytucjonalnym bądź interakcyjnym³⁸. Proces podejmowania decyzji o wyborze szkoły/uczelni w poszczególnych segmentach usług edukacyjnych związany jest z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi na tle uwarunkowań rynkowych i przemian cywilizacyjnych. Należy bowiem zwrócić uwagę na następujące przesłanki: czynniki, którymi kierują się rodzice/dzieci/studenci/dorośli przy wyborze szkoły/uczelni (m.in. wysoka jakość nauczania, miejsce w rankingach szkół, renoma uczelni, marka, wizerunek i reputacja szkoły, prestiż/unikatowość kierunku, dobra baza sportowa, bezpieczeństwo ucznia, lokalizacja, dobry kontakt ze szkołą... *etc.*), skąd pochodzą główne źródła informacji przy wyborze szkoły/uczelni (opinie znajomych, strona internetowa szkoły/uczelni, publikowane rankingi szkół/uczelni, informatory szkół/uczelni, drzwi otwarte szkoły/uczelni, targi i festyny, wycieczki, reklama szkoły, Internet... *etc.*), kto decyduje o wyborze szkoły (rodzice, dziecko za zgodą rodziców, wspólna decyzja rodziców i dziecka, wybór samodzielny)³⁹. Proces przeobrażeń we współczesnej szkole i systemie edukacji widoczny jest na tle zmian zachodzących przede wszystkim w globalnym otoczeniu, tj. przez globalny dostęp do wiedzy uczniów, globalny dostęp do rynku pracy dla absolwentów szkoły, globalny kontekst zarządzania szkołą, globalne edukacyjne

³⁸ I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą...*, s. 29.

³⁹ Por. K. Peszko, *op. cit.*, s. 188.

trendy rynkowe⁴⁰, wartość rynkową wiedzy⁴¹ czy konkurencyjność usług edukacyjnych⁴².

Społeczeństwo informacyjne i cywilizacyjne technologie⁴³ to podstawowe filary gospodarki opartej na wiedzy (*Knowledge-Based Economy*). Determinantami jej są⁴⁴: 1) kapitał ludzki, 2) wyższe uczelnie oraz instytucje naukowo-badawcze, 3) instytucje finansowe i kredytowe, 4) infrastruktura teleinformatyczna. Gospodarkę opartą na wiedzy uosabia organizacja ucząca się⁴⁵. Przyjmuje się, że wiedzy i umiejętności nie

⁴⁰ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 13 i n. Autor zauważa, że „globalizacja” stała się synonimem „nowoczesności”, jest faktem, a nie wyborem ideologicznym. Szerzej zob. H. Hall, *op. cit.*; *Szkola w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych*, red. W.J. Maliszewski, I. Nowosad, R. Uździcki, Toruń 2009; I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Warszawa 2010; R. Otręba, *op. cit.*; K. Leja, *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Warszawa 2013; *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014; *Zarządzanie szkołą wyższą*, red. J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus, Wrocław 2014; T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni. Budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Warszawa 2015; K. Peszko, *op. cit.*, s. 181-197.

⁴¹ R. Lenart, *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Warszawa 2014, s. 44. Wiedza stanowi „źródło przewagi konkurencyjnej, jest czynnikiem wartości rynkowej. [...] Znaczenie wiedzy dla organizacji nie wynika z faktu jej posiadania, lecz umiejętności jej zastosowania. Organizacje, które potrafią określić wartość wiedzy posiadanej, lokalizować źródła wiedzy, przetrwają w dynamicznym i konkurencyjnym otoczeniu. Wiedza ma wartość wówczas, gdy jest stale aktualizowana i odnawiana”, *ibidem*, s. 44.

⁴² K. Peszko, *op. cit.*, s. 189; zob. R. Lenart, *op. cit.*, s. 9 i n.: „konkurencyjność jest wielowymiarową cechą, która wynika z wewnętrznej charakterystyki szkoły. [...] związana z umiejętnością przystosowania do zmian zachodzących w otoczeniu. Konkurencyjność zapewnia długotrwały rozwój oraz budowanie i wzmocnienie wartości rynkowej szkoły. Takim źródłem budowania konkurencyjności może być inwestowanie w unikatowy zasób, jakim jest wiedza”.

⁴³ Biała Księga 2003, cz. II, *Gospodarka oparta na wiedzy, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej*, Warszawa 2003, s. 18.

⁴⁴ *Gospodarka oparta na wiedzy*, <http://europejskiportal.eu/gospodarka-oparta-na-wiedzy> [dostęp: 22.01.2018].

⁴⁵ P. Nestorowicz, *Strategiczna rola organizacji opartej na wiedzy*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej” 1998, nr 789, s. 99: „organizacja ucząca się jest otwarta na otoczenie, stale inwestuje w zdobywanie informacji o otoczeniu i o samej sobie [...]”; zob. A. Głońska-Ogierman, *Zarządzanie oparte na wiedzy w perspektywie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej” 2002, nr 963, s. 120-121; *Szkola jako organizacja ucząca się. Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków 2017.

można odziedziczyć, stąd trafne wydaje się odejście od określenia „społeczeństwo konsumpcyjne” na rzecz zwrotu „społeczeństwo uczące się”⁴⁶. Wskazuje na to wartość wykształcenia, a w ramach przełomu w rozwoju nauki i techniki dla coraz większej części społeczeństwa uczenie się jest procesem permanentnym, trwającym przez całe życie⁴⁷.

Narzędziem reformy edukacji może być marketing szkoły⁴⁸. W gospodarce globalnej wiedza jest głównym „motorem wzrostu gospodarczego wszystkich branż [...]. Ludzie dobrze wykształceni są potrzebni zarówno na uniwersytetach, jak i na wsiach do produkcji żywności. Wykorzystanie wiedzy i innowacyjność są szansą w biznesie w równym stopniu dla gospodarstwa agroturystycznego, jak i dla producenta oprogramowania komputerowego”⁴⁹. Przyjmuje się współcześnie, że gospodarka światowa staje się coraz bardziej wiedzochłonna⁵⁰. Szkoła konkuruje w trzech obszarach wiedzy: merytorycznej (w tym oferta wychowawcza), dydaktycznej i organizacyjnej. Polski system edukacyjny powinien zostać otwarty na innowacyjność i rozwój kreatywności we wszystkich dziedzinach, sektor edukacji bowiem uważany jest za najważniejszy obszar, w którym tworzy się fundamenty innowacyjnego społeczeństwa⁵¹. Proponuje się, by zmiany w tym zakresie zmierzały w kierunku „od szkoły «inteligentnej» do szkoły kreatywnej”⁵². Uczenie się, wiedza i nowoczesne technologie cyfrowe są podstawowym wyzwaniem rozwoju i wzrostu konkurencyjności współczesnych państw⁵³.

⁴⁶ Zob. M. Sulmicka, *Perspektywy rynku edukacji*, „E-mentor” 2004, nr 1, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/30> [dostęp: 22.01.2018].

⁴⁷ Zob. *Istota uczenia się. Wykorzystanie...*; R. Raszewska-Skałeczka, *E-administracja w rozwoju usług edukacyjnych...*, s. 45 i n.

⁴⁸ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 21.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 29.

⁵⁰ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 13-14. Zdaniem autora „Wiedzochłonność oznacza, że w cenie towarów i usług, które kupujemy, znajduje się coraz mniej materii, a coraz więcej składników intelektualnych. [...] Wiedza staje się coraz cenniejszym atutem na rynku pracy [...]”.

⁵¹ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 28.

⁵² *Ibidem*, s. 24-29.

⁵³ R. Raszewska-Skałeczka, *E-administracja w rozwoju usług edukacyjnych...*, s. 43-56.

Komputery i Internet zmieniają naukę i formy nauczania, możliwości dotarcia do wiedzy i informacji. Stawia to nowe zadania i wyzwania, jakim muszą sprostać organy władzy publicznej odpowiedzialne za proces edukacji w państwie⁵⁴. Zmiany w sferze edukacji zostały przyspieszone w ostatnim czasie pod wpływem pandemii COVID-19⁵⁵ i nauki zdalnej⁵⁶, gdzie użytkownicy w procesie edukacji korzystali z narzędzi i materiałów internetowych oraz platform edukacyjnych Ministerstwa Edukacji i Nauki w dostępie do wiedzy i informacji⁵⁷. Wraz z rosnącym popytem na edukację dokonuje się w tej dziedzinie przełom w zakresie narzędzi pozyskiwania wiedzy. Sytuację od strony podaży usług edukacyjnych bezspornie zmienia postęp w dziedzinie technologii informatycznych i telekomunikacyjnych, który umożliwia masowy dostęp do szybkiego Internetu, dostarczenie multimedialnych treści edukacyjnych, zapewnienie usługi bezpieczeństwa sieciowego. Jednym z przykładów działania w tym zakresie jest program rządowy Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (dalej jako

⁵⁴ *Usługi dla obywatela w zakresie edukacji*, <https://www.gov.pl/web/gov/uslugi-dla-obywatela> [dostęp: 26.05.2022].

⁵⁵ Zob. m.in. Obowiązki dyrektora jednostki systemu oświaty w zakresie organizacji realizacji zadań z wykorzystaniem nauczania zdalnego i innych sposobów nauczania. Zgodnie z § 1 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 493): „W okresie ograniczenia funkcjonowania jednostki systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 dyrektor jednostki systemu oświaty odpowiada za organizację realizacji zadań tej jednostki, w tym zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu realizacji tych zajęć [...]”; zob. *Dobre praktyki dotyczące funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19*, MEN, Warszawa 2020.

⁵⁶ Na temat przykładu zdalnego nauczania jako wyzwania i sposobu wykonywania zadań oświatowych w administracji świadczącej zob. R. Raszevska-Skałecka, *W obliczu administracji świadczącej i jej zadań publicznych w ujęciu nauk administracyjnych*, [w:] *Efektywność ekonomiczna jako cel prywatyzacji zadań z zakresu administracji świadczącej. Studium prawn-administracyjne*, red. J. Blicharz, R. Raszevska-Skałecka, Warszawa 2020, s. 17-25.

⁵⁷ *Nauka zdalna*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nauka-zdalna--materialy>; <https://zpe.gov.pl> [dostęp: 20.05.2022].

OSE), który zakłada stworzenie sieci dostępu do Internetu łączącej wszystkie szkoły w Polsce. OSE jest publiczną siecią telekomunikacyjną służącą świadczeniu publicznie dostępnych usług telekomunikacyjnych szkole w rozumieniu art. 2 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082)⁵⁸. Zgodnie z art. 3 ww. ustawy OSE działa w celu: „1) umożliwienia szkole szerokopasmowego dostępu do Internetu; 2) podnoszenia poziomu kompetencji cyfrowych uczniów, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, i nauczycieli w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli; 3) umożliwienia wspomagania procesu kształcenia w szkole”⁵⁹. Współcześnie „od «dobrej szkoły» oczekuje się kształcenia uczniów kreatywnych, którzy będą w stanie zmieniać rzeczywistość, a nie tylko wykonywać polecenia autorytetów”⁶⁰.

Wśród istotnych zmian zachodzących w edukacji⁶¹ w drodze przeprowadzanych reform szkolnictwa znajdują się m.in. upodmiotowienie edukacji, jej demokratyzacja i uspołecznienie, zmiana i rozszerzenie jej funkcji społecznych, umiejscowienie szkoły publicznej w strukturze zdecentralizowanej administracji publicznej⁶², dostosowanie do wymogów rzeczywistości, zmiana ustroju szkolnictwa, upowszechnienie kształcenia *etc.* Model szkoły publicznej w przyjętych rozwiązaniach systemowych w polskiej szkole pozwala patrzeć na nią jako na organizację, która poddana jest wielorakim uwarunkowaniom otoczenia, w tym rynkowemu, i marketingowemu podejściu do świadczenia usług edukacyjnych, gdzie jej beneficjentami są zwłaszcza uczniowie, zwani też klientami usług edukacyjnych.

⁵⁸ Art. 2 ustawy z dnia 27 października 2017 r. o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 989 ze zm.; zob. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna, <https://www.gov.pl/web/cyfrizacja/ogolnopolska-siec-edukacyjna1> [dostęp: 24.02.2020].

⁵⁹ T.j. Dz. U. z 2001 r. poz. 989 ze zm.

⁶⁰ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 24.

⁶¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 12.

⁶² R. Raszevska-Skałeczka, *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej. Studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2019.

Szkoła ewoluuje i wciąż podlega zasadzie ciągłości zmiany. Jednym z powodów tej zmiany są nowe postawy i możliwości, jakie reprezentują i jakimi dysponują jej uczniowie czy studenci. Dzisiejsi uczniowie, jak pisze Jarosław Kordziński, „to dla wielu nauczycieli ktoś zupełnie inny niż ci, z którymi zaczynali pracę na początku kariery zawodowej. [...] to cyfrowi tubylcy. Osoby przyzwyczajone do szybkiej wymiany informacji, preferujące wielozadaniowość, wolą oglądać niż czytać i ściśle powiązane z modelem komunikowania się oferowanym głównie przez Internet. Do tego są dość niecierpliwie, oczekują natychmiastowej i najlepiej częstej nagrody oraz wolą gry czy zabawy niż bardziej tradycyjne, statyczne formy działania. Sytuacja jest efektem różnic dostrzegalnych w strukturze sieci neuronalnej cyfrowych tubylców, które w istotnym zakresie mają swoje źródło w odmiennej socjalizacji, różnych typach aktywności i sposobach poznawania rzeczywistości. [...] Digitalni tubylcy i cyfrowi imigranci posługują się w gruncie rzeczy różnymi językami. [...] inaczej postrzegają świat i inaczej przetwarzają informacje [...]”⁶³. Nie ulega jednak wątpliwości, że kluczową wartością wyrażaną w edukacji jest rozwój ucznia.

Przykładem zmian zachodzących w szkole jest obecnie e-edukacja i niekończąca się reforma edukacji⁶⁴, która ma służyć modelowaniu szkoły przyszłości⁶⁵. Postrzeganie szkół w kategorii organizacji „uczących się” oznacza w praktyce poszerzenie ich możliwości w celu kreowania własnej przyszłości. Organizacja „ucząca się” jest miejscem, w którym ludzie mogą podnosić swoje kwalifikacje, uczyć się i rozwijać⁶⁶. Reforma systemu edukacyjnego stała się zadaniem priorytetowym w ramach dokonujących się przemian w różnych obszarach życia społecznego,

⁶³ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się...*, s. 12-13.

⁶⁴ A. Piszko, *Szkoła w zreformowanym systemie edukacji. Zadania dyrektorów i organów prowadzących*, Warszawa 2017, s. 13 i n.

⁶⁵ *57 problemów zarządzania oświatą*, red. M. Dutka-Mucha, M.B. Zaborniak, K. Gawroński, Warszawa 2018, s. 20 i n.

⁶⁶ P. Senge, *op. cit.*, s. 12.

gospodarczego, kulturowego, a także wyzwaniem lokalnymi i globalizacyjnymi oraz faktem przystąpienia w 2004 r. Polski do Unii Europejskiej.

Zmiany w szkole w dobie globalizacji są niezbędne, na co ma wpływ postęp nauki i techniki oraz zmienność wyzwań edukacyjnych i oczekiwań społecznych. Niestabilne otoczenie wpływa na zmieniające się cele i priorytety w edukacji, zadania w zakresie edukacji publicznej, cele polityki oświatowej, formy i metody działania, struktury organizacyjne szkół, zasięg regulacji prawem, kadry szkoły i uczestników edukacji. Zmiany w edukacji i w polskiej szkole wynikają zwłaszcza z tempa dokonujących się procesów transformacji ustrojowej, procesów globalizacji i procesów integracji europejskiej. Reforma edukacji stała się zadaniem priorytetowym w ramach dokonujących się przemian w różnych obszarach życia społecznego, gospodarczego, kulturowego, a także wyzwaniem lokalnymi i międzynarodowymi oraz integracji europejskiej.

Jeden z podstawowych aspektów przeobrażeń administracji świadczącej związany jest z optymalizacją wykonywania zadań publicznych⁶⁷, w tym jakością świadczonych usług publicznych. Wypada zaznaczyć w tym miejscu, że sfera zapewnienia usług publicznych przeszła jedną z najgłębszych ewolucji. „Pod wpływem przemian ustrojowych i gospodarczych przeobrażeniom uległ nie tylko zakres zadań administracji świadczącej, ale także formy ich wykonywania oraz katalog podmiotów uczestniczących w tym procesie. Najważniejszymi tendencjami w tej dziedzinie stają się”⁶⁸: decentralizacja – przesunięcie zasadniczej odpowiedzialności za zapewnienie usług publicznych z poziomu centralnej i terenowej administracji rządowej w stronę samorządu lokalnego; komercjalizacja – upowszechnienie w sektorze publicznym prywatnoprawnych form organizacyjnych, w szczególności spółek prawa handlowego; urynkowanie usług publicznych – zorganizowanie świadczenia usług

⁶⁷ Zob. M. Kisała, *Zasada sprawności w wykonywaniu zadań publicznych przez jednostki samorządu terytorialnego*, „Roczniki Nauk Prawnych” 2015, t. XXV, nr 1, s. 153 i n.

⁶⁸ *Administracja i zarządzanie publiczne...*, s. 124-129.

na rzecz obywateli w oparciu o otwarte i konkurencyjne procedury wyłaniania usługodawców, którzy następnie wykonują zadania określone w umowie cywilnoprawnej z podmiotem administracji publicznej odpowiedzialnym za daną sferę usług publicznych; prywatyzacja funkcjonalna usług publicznych – polega na umownym powierzeniu przez administrację bezpośredniego świadczenia usług podmiotom prywatnym (nienależącym do aparatu administracji publicznej czy sektora publicznego), jednak zmiany najbardziej dotknęły sferę zapewnienia usług publicznych⁶⁹. Zdaniem Dawida Sześciły „na skutek urynkwienia zmienia się rola administracji publicznej – steruje ona systemem (organizuje, finansuje, kontroluje), ale już nie wiośtuje (nie zajmuje się bezpośrednim świadczeniem usług)”⁷⁰. Autor zaznacza, że administracja pozostaje organizatorem, kontrolerem i nadzorcą systemu usług publicznych, ale wykonawstwo w tej sferze transferuje na zewnątrz. Jednym z głównych obszarów badań w tej sferze jest ewolucja zakresu i form wykonywania funkcji świadczącej⁷¹.

W praktyce pojawia się pytanie: ile państwa, ile rynku w sferze usług publicznych. Otwarty wciąż pozostaje spór, jak dalece administracja powinna troszczyć się równocześnie o materialny dobrobyt obywateli i zaspokojenie ich potrzeb niematerialnych, spór o zakres odpowiedzialności administracji za dobrobyt obywateli⁷². Z przepisów konstytucyjnych wyłania się spoczywający na władzach publicznych obowiązek prowadzenia polityki państwa dobrobytu (państwa opiekuńczego). Potwierdzeniem są tu gwarancje praw społeczno-ekonomicznych, np. w zakresie prawa do bezpłatnej nauki w szkołach publicznych (art. 70 Konstytucji). Podkreślić należy, że zapewnienie dobrobytu obywateli jest domeną tzw. administracji świadczącej⁷³. Odpowiedzią na te pytania są m.in. sformułowane

⁶⁹ *Ibidem*, s. 124.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 129.

⁷¹ *Ibidem*, s. 124.

⁷² *Ibidem*, s. 113.

⁷³ *Ibidem*, s. 116-117.

sposoby zapewnienia obywatelom najważniejszych usług publicznych w ramach nowego zarządzania publicznego⁷⁴. Zdaniem D. Sześciły nowe zarządzanie publiczne w sferze świadczenia usług publicznych opiera się na haśle urynkowienia, które rozumie on jako „zastosowanie w organizowaniu i bezpośrednim świadczeniu usług publicznych mechanizmów opartych na konkurencji, prywatnoprawnych formach organizowania i świadczenia usług, szerokim udziale podmiotów prywatnych w tym procesie oraz zapewnianiu obywatelom wyboru dostawców danej usługi”⁷⁵. Autor ten zauważa, że teoretycznie urynkowienie nie musi oznaczać prywatyzacji wykonywania zadań publicznych rozumianej jako „wszelkie przejawy odstępowania od wykonywania zadań przez podmioty administracji publicznej, działające w formach prawa publicznego”⁷⁶. Urynkowienie ma skutkować istotnym przeobrażeniem roli administracji – od bezpośredniego dostawcy usług publicznych do organizatora i regulatora świadczenia usług publicznych przez zewnętrznych wykonawców⁷⁷. Dodać należy, że złożoność wykonywanych zadań publicznych oraz dynamika otoczenia administracji publicznej⁷⁸ i urynkowienie usług publicznych powodują weryfikację prawnych możliwości działania pod kątem sprawności i efektywności administracji świadczącej na rynku usług publicznych czy dostępu do dóbr publicznych⁷⁹. Trzeba zauważyć, że świadczenie usług publicznych odbywa się w ramach wyznaczonych prawem publicznym. Cechą charakterystyczną usług publicznych jest

⁷⁴ D. Sześciło, *Rynek...*, s. 14 i n.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 14.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 14; por. S. Biernat, *Prywatyzacja zadań publicznych. Problematyka prawna*, Warszawa–Kraków 1994, s. 25.

⁷⁷ D. Sześciło, *Rynek...*, s. 15.

⁷⁸ Zob. *Otoczenie administracji publicznej*, red. J. Korczak, A UW No 3802, „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CXI; R. Raszevska-Skałecka, *Wybrane segmenty otoczenia administracji publicznej w sferze edukacji i ich wpływ na oświatę samorządową w zakresie wykonywania zadań oświatowych*, A UW No 3802 „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CXI, s. 159 i n.

⁷⁹ Zob. *Administracja dóbr i usług publicznych*, red. M. Woźniak, Warszawa 2013; *Dobra publiczne w administracji*, red. M. Woźniak, E. Pierzchała, Toruń 2014.

odpowiedzialność administracji publicznej za organizację ich świadczenia w sposób zapewniający ich ciągłość i trwałość oraz dostępność wszystkich członków danej społeczności⁸⁰. Nie ulega wątpliwości, że potrzeby społeczne i katalog zadań publicznych oraz urynkwienie usług publicznych ewoluowały na przestrzeni lat wraz z przeobrażeniami ustrojowymi, społecznymi, gospodarczymi, środowiskowymi czy trendami technologicznymi⁸¹.

Prognozowane zmiany w kierunku administracji publicznej, w tym jej administracji świadczącej, muszą mieć na uwadze takie elementy jak: procesy demograficzne, zanik granic w Europie, globalizację procesów ekonomicznych, w tym rynki regionalne i rynek globalny⁸² jako część globalizacji procesów ekonomicznych w zakresie m.in. świadczonych usług publicznych, informatyzację i rynek informacyjny w ramach rozwoju postępu cywilizacyjnego i technologicznego w sferze administracji publicznej, tworzenie globalnego społeczeństwa opartego na wiedzy, które jest wynikiem m.in. osiągnięć w dziedzinie nauki i technologii, w szczególności technologii informacyjnych i komunikacyjnych⁸³. Wchodzące w skład OECD społeczeństwa i gospodarki opierają się wspólnie na wiedzy, na plan pierwszy wysuwane są bowiem tzw. kompetencje XXI w. i istota uczenia się⁸⁴. Potrzeba reformowania administracji publicznej wynika z również z konieczności racjonalizacji wydatków publicznych, a racjonalne gospodarowanie środkami publicznymi wymusza rozwiązania zmian w kierunku przedmiotowym reformy, tj. reformy

⁸⁰ D. Sześciło, *Rynek...*, s. 25.

⁸¹ Zob. M. Kisała, *op. cit.*, s. 157; T. Bąkowski, *Stale składowe efektywności samorządu gminnego*, „*Studia Iuridica*” 2020, t. LXXXV, s. 109-122.

⁸² H. Kisilowska, *Hierarchia ważności wyzwań administracji publicznej wobec kryzysu ekonomicznego w Polsce i w Europie*, [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań kryzysu ekonomicznego i jego konsekwencji społecznych*, red. W. Mikułowski, A. Jezierska, Warszawa 2014, s. 14.

⁸³ H. Dumont, D. Istance, *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie...*, s. 39.

⁸⁴ *Istota uczenia się. Wykorzystanie...*

strukturalnej, reformy funkcjonalnej, reformy przepisów prawnych, reformy finansów publicznych *etc.*⁸⁵ Reformowanie administracji publicznej jest konieczne w państwie, wynika to bowiem z jej roli i rozwoju w państwie. Należy tu dodać, że impulsy do reform nie pochodzą od samej administracji, nie może być ona inicjatorką reform, nie może się sama reformować⁸⁶.

Administracja jest zjawiskiem społecznym, które cechuje inicjatywa i działalność ukierunkowana na przyszłość⁸⁷. Przyjmuje się, że wszelkie działania podejmowane przez administrację powinny być skoncentrowane na potrzebach człowieka i to jemu administracja powinna służyć. W ogólnym znaczeniu pod pojęciem administracji świadczącej rozumie się „te działania podejmowane bezpośrednio przez administrację publiczną (organy administracyjne lub jednostki wyodrębnione organizacyjnie z administracji), które nakierowane są na polepszanie warunków życia ludności, w tym przede wszystkim zaspokojenie potrzeb socjalno-bytowych oraz potrzeb niematerialnych ludności, jak również tworzenie i utrzymywanie w należyтым stanie urządzeń użyteczności publicznej”⁸⁸. To, co ją wyróżnia, to cel jej działania – zapewnienie obywatelowi określonych świadczeń lub innych korzyści⁸⁹. Spojrzenie na administrację świadcząca jako narzędzie badawcze w zakresie edukacyjnych usług publicznych pokazuje przekształcenia odzwierciedlające dynamikę rozwoju zadań publicznych w tym zakresie oraz wielość podmiotów administrujących w kontekście odpowiedzialności państwa za realizację zadań publicznych. Mając na uwadze zaspokajanie różnych potrzeb społecznych,

⁸⁵ W. Miemiec, M. Miemiec, *op. cit.*, s. 487-492.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 492.

⁸⁷ F. Longchamps, *W sprawie pojęcia administracji państwowej i pojęcia prawa administracyjnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego” 1958, seria A, nr 10, s. 21.

⁸⁸ R. Stasikowski, *Funkcja administracji świadczącej*, „Administracja. Teoria-Dydaktyka-Praktyka” 2009, nr 3, s. 101.

⁸⁹ D. Sześciło, *Rynek...*, s. 24; szerzej zob. R. Raszevska-Skałecka, *W obliczu administracji świadczącej...*, s. 30-40.

w tym edukacyjnych na różnych szczeblach edukacji, rozumie się oświatę i szkolnictwo wyższe jako zadanie publiczne i zarazem odpowiedzialność państwa i jego administracji publicznej w zakresie wykonywania zadań edukacyjnych⁹⁰. Realizacja zadań państwa w zakresie oświaty i szkolnictwa wyższego stanowi instytucjonalną podstawę podmiotowego prawa do nauki⁹¹. Natomiast w obrębie administracji świadczącej, w tym na szczeblu samorządu terytorialnego podstawowym podmiotem zaspokajania potrzeb człowieka w zakresie zadań oświatowych staje się gmina⁹².

Reformowanie administracji świadczącej w edukacji w warunkach społecznej gospodarki rynkowej dotyczy nowoczesnych metod kształcenia i dostosowania się szkoły do trendów, jakie niesie ze sobą zmieniające się otoczenie. Szkoła jako organizacja usługowa została zmuszona do modyfikowania sposobu funkcjonowania oraz udoskonalenia systemu zarządzania i przekształcenia się w instytucję o charakterze usługowym⁹³. W procesie urynkowienia usług edukacyjnych należy zwrócić uwagę w szczególności na charakterystykę rynku usług edukacyjnych, zachowania konsumentów usług edukacyjnych, czynniki wpływające na zachowania konsumentów na rynku usług edukacyjnych czy marketing szkoły i usług edukacyjnych⁹⁴.

Urynkowanie i prywatyzacja procesu świadczenia usług publicznych w praktyce polega nie tyle na zmianie podmiotów świadczących usługi publiczne, ale przede wszystkim na zmianie sposobu zorganizowania

⁹⁰ Zob. D. Kurzyna-Chmiel, *Oświata jako zadanie publiczne*, Warszawa 2013; R. Kusiak-Winter, *Odpowiedzialność państwa za realizację zadania w zakresie szkolnictwa wyższego – perspektywa historyczna i współczesna*, A UW No 3661, „Przegląd Prawa i Administracji” 2015, t. C/1, s. 149-159.

⁹¹ Zob. art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. Nr 78, poz. 483 ze zm.

⁹² D. Cendrowicz, *O niepomijalnej roli gminy w obszarze zadań administracji świadczącej*, A UW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI, s. 49-57.

⁹³ Zob. R. Otręba, *op. cit.*; J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Warszawa 2015; J. Fazlagić, *op. cit.*

⁹⁴ K. Peszko, *op. cit.*, s. 181-197.

usług publicznych, które przybiera trzy podstawowe formy organizacyjno-finansowo-prawne: zlecenie wykonywania zadań publicznych podmiotom prywatnym (tzw. *outsourcing* zadań publicznych, kontraktowanie); partnerstwo publiczno-prywatne; *vouchery* na usługi publiczne⁹⁵.

2. Podmiotowe prawo do nauki i istota edukacji

W dyskursie prawniczym prawa dziecka są jednym z typów praw człowieka⁹⁶, zaś Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.⁹⁷ jest jednym z instrumentów międzynarodowej ochrony praw człowieka⁹⁸. W Konwencji o prawach dziecka nastąpiło uznanie podmiotowości prawnej dziecka oraz sformułowanie katalogu należnych mu praw i jej ochrony⁹⁹. Według M. Piechowiaka „dziecko jest pełnym podmiotem praw człowieka, nie jest tak, że ma te prawa częściowo, nie w pełni itp., że

⁹⁵ D. Sześciło, *Rynek...*, s. 14 i n.; *idem*, *Samoobsługowe państwo dobrobytu. Czy obywatelska koprodukcja uratuje usługi publiczne*, Warszawa 2015, s. 35.

⁹⁶ Najogólniej prawa człowieka określa się jako „prawa przysługujące człowiekowi jedynie dlatego, że jest on człowiekiem; ich podmiotem jest każdy człowiek, niezależnie od jego cech i zdolności – jest nim dziecko, jak i niedołężny starzec lub osoba chora i niepełnosprawna. [...] przysługują one niezależnie od aktów prawa stanowionego i – szerzej – niezależnie od wszelkich działań ludzkich, decyzji, głosowań itp., choć od takich decyzji może zależeć, oczywiście, kształt i skuteczność ochrony tych praw. [...] mam prawo z tytułu praw człowieka, to nic innego jak pewne podstawowe dobra, niezbędne do życia i prawidłowego rozwoju” – M. Piechowiak, *Czym są prawa dziecka?*, [w:] *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, red. M. Potapowicz, M. Krauzowicz, P. Przybylski, Materiały z konferencji Rzecznika Praw Dziecka, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2004, s. 15; por. *Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Instytut Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk, Poznań 1999; M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i systemy ich ochrony. Zarys wykładu*, Wrocław 2005; *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Waclawczyk, Warszawa 2009; *Wolności i prawa jednostki w Konstytucji RP*, Tom I. *Idee i zasady przewodnie konstytucyjnej regulacji wolności i praw jednostki w RP*, red. M. Jabłoński, Warszawa 2010.

⁹⁷ Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 ze zm.

⁹⁸ M. Piechowiak, *Czym są prawa dziecka?*..., s. 14.

⁹⁹ Zob. M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka...*, s. 211-214.

pełnym podmiotem stanie się dopiero w wieku dorosłym, po osiągnięciu odpowiednich zdolności, możliwości; jego pełnym prawem człowieka jest to, co jest dla niego dobrem, dobrem dla dziecka. [...] mniejszy stopień rozwoju, bycie słabszym, czy niepełnosprawnym, nie jest powodem ograniczania ochrony, ale przeciwnie, jest racją szczególnej, pełniejszej ochrony tych praw, dyktowanej szczególną troską o dziecko i wynikającej z niej szczególnej opieki nad dzieckiem¹⁰⁰. Dobrze pojęte prawa dziecka „charakteryzowane są także przez obowiązki i prawa innych, w tym prawa rodziców i rodziny. Realizacja przynajmniej niektórych dóbr jest dla podmiotu praw także obowiązkiem, jak to jest w przypadku prawa do nauki¹⁰¹”.

W dyskursie nauk pedagogicznych Małgorzata Kozak, posługując się „kategorią praw dziecka”, rozumie przez nią „prawo podmiotowe przysługujące z tytułu prawa naturalnego każdemu człowiekowi w specyficznym okresie jego życia nazwanym dzieciństwem. [...] prawa dziecka są integralną częścią, a zarazem pochodną praw człowieka. Zostały z nich wyodrębnione i rozwinięte, [...] jako uzupełniające ich brzmienie przez zwrócenie uwagi na konieczność zabezpieczenia przestrzeni dzieciństwa, w której funkcjonuje człowiek¹⁰²”. Zdaniem Autorki „prawom dziecka można przypisać charakter swoisty względem praw człowieka i traktować je jako [...] zbiór uprawnień dzieci wynikających z obowiązujących w danym społeczeństwie praw obywatelskich, ustalających status dziecka w państwie, społeczeństwie i w rodzinie¹⁰³”. Artykuł 4 Konwencji o prawach dziecka zobowiązuje państwa-strony do podejmowania wszelkich działań ustawodawczo-administracyjnych i innych dla realizacji praw w nim uznanych¹⁰⁴.

¹⁰⁰ M. Piechowiak, *Czym są prawa dziecka?*..., s. 14-15.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 27-28.

¹⁰² M. Kozak, *Edukacja na rzecz Praw Dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*, Kraków 2014, s. 19.

¹⁰³ *Ibidem*, s. 19.

¹⁰⁴ M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka...*, s. 214.

Na gruncie ustawodawstwa polskiego z konstytucyjnego prawa do nauki wynikają publiczne zadania w dziedzinie oświaty i wychowania, w tym kształcenie specjalne nałożone w drodze ustawowej na państwo i jego administrację publiczną. Administracyjnoprawny kontekst prowadzonych rozważań w zakresie podmiotowego prawa do nauki¹⁰⁵ ma przybliżyć podstawy prawne dostępu do edukacji publicznej i warunki umożliwiające proces organizowania kształcenia. Edukacja jest „wartością samoistną, a także instrumentem zmian społecznych rozumienia świata oraz kierowania sobą i uczestnictwa w życiu ludzkich wspólnot”¹⁰⁶. Jest ważną dziedziną życia społecznego, służy osiąganiu celów społecznych, realizacji jego potrzeb. Dokonuje się ona w społeczeństwie i skierowana jest ku przyszłości¹⁰⁷. Zgodnie z art. 1 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe¹⁰⁸ system oświaty Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju. Preambuła do ustawy odwołuje się do celów ustanowienia regulacji prawnej, ze wskazaniem na doniosły charakter oświaty jako jednej z podstawowych potrzeb społecznych, mającej związek z odpowiedzialnością państwa i samorządu terytorialnego za funkcjonowanie całego systemu oświaty, której szczególnym przejawem jest wymaganie zapewnienia powszechnej dostępności szkół publicznych¹⁰⁹. Obowiązki oświatowe nałożone na organy władzy publicznej w państwie należy postrzegać jako ich cele działania

¹⁰⁵ O prawie do nauki i do zakładania szkół zob. O. Rudak, *Prawa do nauki*, [w:] *Wolności i prawa obywatelskie w Konstytucji RP*, red. B. Banaszak, A. Preisner, Warszawa 2002, s. 489-506.

¹⁰⁶ Cz. Banach, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, s. 1, www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html [dostęp: 4.08.2015]; zob. też B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*

¹⁰⁷ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013; *idem*, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.

¹⁰⁸ T.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm., dalej jako u.p.o.

¹⁰⁹ Zob. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 25-26.

i publiczne zadania oświatowe. Z aksjologicznego punktu widzenia nie możemy przy ich wykonywaniu pomijać wartości, jakie dotyczą prawa administracyjnego, tkwią w nim lub z niego wynikają¹¹⁰, w tym wartości dotyczących prawa oświatowego i systemu oświaty.

Przejęcie odpowiedzialności państwa za realizację zadania w zakresie oświaty i wychowania implikowane jest jego publicznym charakterem¹¹¹, co wynika z celów publicznych wskazanych w art. 70 Konstytucji RP.

¹¹⁰ J. Zimmermann, *Aksjomaty prawa administracyjnego*, Warszawa 2013, s. 75. Zdaniem Autora „Normy prawne powinny mieć swoje uzasadnienie aksjologiczne, powinny być osadzone w wartościach – odnosi się to w całości również do norm prawa administracyjnego. [...] Katalog wartości, na jakich opiera się uzasadnienie aksjologiczne norm, jest różny w każdej dziedzinie prawa. Są to wartości wynikające z danego systemu norm, które dany system nakazuje realizować, albo wartości postulowane wobec danego systemu. Wartości mają służyć temu, co dobre, eliminując wszystko to, co stanowi jego negację. Prawo administracyjne powinno być nastawione na ochronę wartości lub dóbr ważnych w ludzkim współistnieniu”, *ibidem*, s. 74. Z aksjologicznego punktu widzenia „[...] można mówić o trzech częściach prawa administracyjnego lub o trzech grupach wartości, jakie dotyczą tej gałęzi prawa, tkwią w niej lub z niej wynikają. Część pierwsza to ten zbiór norm lub zbiór postulatów, które wprowadzają lub mogłyby wprowadzać w obręb prawa administracyjnego wartości uniwersalne, czyli wartości leżące poza tym prawem, niezbędne dla jego należytego funkcjonowania. [...] Część druga to wartości nie pochodzące i niebrane z zewnątrz, ale tworzone przez samo prawo administracyjne lub też Konstytucję, specjalnie dla jego potrzeb, po to, aby podmioty stosujące to prawo mogły działać w oparciu o trwale założenie aksjologiczne. Wprowadza się więc daną normę po to, żeby stosowanie innych norm prawa administracyjnego spełniało standardy uważane za pozytywne zwłaszcza w relacjach administracja publiczna – obywatel. [...] Część trzecia to wartości, które prawo administracyjne specjalnie chroni, czyli takie, dla ochrony których prawo administracyjne jest tworzone. Wprowadza się więc daną normę po to, żeby skonstruować instrument administracyjnoprawny zapobiegający niszczeniu lub podważaniu jakichś wartości lub dóbr”, *ibidem*, s. 75-76. Do tej ostatniej grupy wartości należy interes publiczny jako podstawowa wartość chroniona przez prawo administracyjne. Szerzej zob. *Wartości w prawie administracyjnym*, red. J. Zimmermann, LEX a Wolters Kluwer business, Warszawa 2015.

¹¹¹ Zob. R. Kusiak-Winter, *Odpowiedzialność państwa za realizację zadania w zakresie szkolnictwa wyższego – perspektywa historyczna i współczesna*, A UW No 3661, „Przegląd Prawa i Administracji” 2015, t. C/1, s. 155. Zdaniem Autorki „[...] jego publiczny i niezbywalny charakter wskazuje na państwo jako ostateczną instancję decyzyjną”, *ibidem*, s. 159; por. M. Stahl, *Cele publiczne i zadania publiczne, [w:] Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007, s. 97. Zdaniem M. Stahl „[...] publiczny to ogólnie, powszechnie dostępny, do powszechnego użytku, to przeciwieństwo prywatnego, to coś przeznaczone do użytku zbiorowego, powszechnego”.

Cele i zadania polskiego systemu oświaty sformułowane zostały w przepisach ogólnych ustawy Prawo oświatowe (art. 1 u.p.o.). Wskazać należy, że „system oświaty zapewnia w szczególności realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju. Konstytucyjne prawo do nauki zostało powiązane z obowiązkiem jej pobierania do 18. roku życia. Zaadresowane jest do jednostek, ale również do władz publicznych, zobligowanych do podjęcia działań zabezpieczających właściwe korzystanie z tego prawa (zorganizowanie i utrzymanie odpowiedniej liczby szkół, wygzekwowanie obowiązku, o którym mowa w art. 70 ust. 1 Konstytucji RP). Intencją prawodawcy było stworzenie modelu prawa do nauki i systemu oświaty przeciwdziałającego dyskryminacji jednostek do wykształcenia [...]”¹¹². Sposób rozumienia oświaty jako zadania publicznego¹¹³ wynika z regulacji ustawowej i uznania jej w preambule do u.p.o. za dobro wspólne całego społeczeństwa. Będąc jego dobrem wspólnym, „wyraża się w kształceniu, wychowaniu i opiece organizowanych w formach realizujących uznane zasady i wartości, na których jest ona zbudowana”¹¹⁴. To „dobro wspólne” „nie może się oddalać ani nie może być oddalane od obywatela, dla którego potrzeb ostatecznie jest pomyślane. Dobro wspólne ma służyć dobru jednostki, jego tworzeniu, poszerzaniu i pogłębianiu [...]”¹¹⁵.

¹¹² *Prawo oświatowe*, red. S.M. Kwiatkowski, K. Gawroński, Warszawa 2013, s. 33; P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wyd. von borowiecky, Warszawa 2009, s. 224-229.

¹¹³ Zob. D. Kurzyna-Chmiel, *Oświata jako zadanie...* „Szczególny wpływ na ustalenie zakresu pojęcia i sposobu realizacji oświatowych zadań publicznych ma kreowana w danym okresie polityka oświatowa państwa i zmieniający się interes publiczny”, *ibidem*, s. 16.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 26.

¹¹⁵ J. Boć, *Z refleksji nad dobrem wspólnym*, [w:] *Nowe problemy badawcze w teorii prawa administracyjnego*, red. J. Boć, A. Chajbowicz, Wrocław 2009, s. 152. „W ujęciu funkcjonalnym dobro wspólne może występować w trzech podstawowych ujęciach. Po pierwsze, jako idea, która albo wyznacza, albo też kształtuje treść przyszłych zachowań, albo potwierdza zgodność zachowań dotychczasowych z nią samą. Po drugie, dobro wspólne występuje jako motywacja podejmowania określonych działań; w przypadku państwa

W ocenie Jana Bocia „określone dobro wspólne nie musi dotyczyć wszystkich obywateli, ale też nie może być dzielone i nie może działać wybiórczo. W takim położeniu znajduje się każde dobro, które jest wyodrębnione, nazywane i ma możliwość społecznego odniesienia”¹¹⁶. Przykładem takiego wyodrębnienia, nazwania i społecznego odniesienia jest oświata, mająca cechę dobra w znaczeniu indywidualnym i jednocześnie cechę wspólności, oświata oparta na podstawowych i uniwersalnych wartościach ujętych w Konstytucji RP i w ustawie Prawo oświatowe, w tym preambule do u.p.o. Zgodzić należy się z Małgorzatą Stahl, że „nie ma jednego dobra wspólnego (publicznego), pojęcie to wyraża pewne podstawowe wartości określonej wspólnoty politycznej (wspólnoty europejskiej, państwa, regionu, powiatu, gminy) czy organizacji”¹¹⁷. Podobnie wypowiada się J. Boć, według którego nie można mówić o jednym dobru wspólnym, gdyż sama istota dóbr i ich treść mogą być różne i występować pod wieloma postaciami¹¹⁸. Także w ocenie Trybunału Konstytucyjnego nie ma jednego dobra wspólnego, lecz są różne dobra i wartości, które wymagają ochrony i gwarancji w kontekście zasady demokratycznego państwa prawnego urzeczywistniającej idee sprawiedliwości społecznej¹¹⁹.

Oświata postrzegana jest jako dobro człowieka w kategoriach takich, jak czyni to m.in. Stanisław Biernat, który dobrami określa wszystko to, co ma dla ludzi wartość, co zaspokaja ludzkie potrzeby, co ludzie cenią i chcą mieć¹²⁰. Grażyna Szpor przyjmuje podobnie, nazywając dobrem

– działań publicznych, a w przypadku obywateli – działań prywatnych o znaczeniu publicznym. [...] w trzecim ujęciu, dobro wspólne ma znaczenie nakazu obowiązującego niezależnie od liczby i rodzaju jego beneficjentów a przymuszającego do nadania określonemu działaniu określonych kształtu i treści”, *ibidem*, s. 153.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 153.

¹¹⁷ M. Stahl, *op. cit.*, s. 97.

¹¹⁸ J. Boć, *Z refleksji...*, s. 152.

¹¹⁹ D. Kurzyńska-Chmiel, *Oświata jako zadanie...*, s. 24-25.

¹²⁰ S. Biernat, *Rozdział dóbr przez państwo. Uwarunkowania społeczne i konstrukcje prawne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989, s. 9; za: P. Chmielnicki, *Zakłady administracyjne w Polsce. Ustrój wewnętrzny*, Warszawa 2008, s. 26.

„to co ma dla ludzi wartość, co zaspokaja ludzkie potrzeby, co ludzkie cenią i chcą mieć”¹²¹. Współcześnie jednostka, a szerzej społeczeństwo ma potrzebę edukacji i pełną jej świadomość jako wartości. Zaspokajanie potrzeb w dziedzinie edukacji (potrzeby wiedzy) stanowi ze strony administracji publicznej świadczenie usług¹²². Jak pisze Paweł Chmielnicki, „Edukacja publiczna polega na ciągłym i nieograniczonym w czasie zaspokajaniu przez administrację publiczną potrzeb w zakresie wiedzy i umiejętności, określonych przez indywidualne cechy ucznia lub wychowanka, za pomocą działalności ludzkiej, której bezpośrednim rezultatem nie jest wytworzenie żadnego dobra materialnego”¹²³.

Edukacja zgodnie z definicją słownikową postrzegana jest jako spójny system kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych, obejmujący różne poziomy kształcenia, w formach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych¹²⁴. Organizacja kształcenia, wychowania i opieki opiera się na zakresie podmiotowym, o którym mowa w art. 2 u.p.o., obejmując wymienione w nim typy oraz rodzaje szkół i placówek. Edukacja jest tą dziedziną społeczną, a szkoła instytucją społeczną¹²⁵, które powinny przyczyniać się do włączenia również osób z niepełnosprawnością do społeczności szkolnej i do codziennego życia w społeczeństwie. Wszakże dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, mają podmiotowe prawo do nauki i obowiązki wynikające z ustawy Prawo oświatowe¹²⁶.

¹²¹ G. Szpor, *Korzystanie z dóbr publicznych*, [w:] *Prawo administracyjne. Część materialna*, red. Z. Niewiadomski, Warszawa 2004, s. 118.

¹²² P. Chmielnicki, *Świadczenie usług przez samorząd terytorialny w Polsce. Zagadnienia ustrojowoprawne*, Warszawa 2005, s. 42.

¹²³ P. Chmielnicki, *Świadczenie usług...*, s. 42.

¹²⁴ *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993.

¹²⁵ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*

¹²⁶ Szerzej zob. R. Raszevska-Skałecka, *Edukacja osób niepełnosprawnych jako dobro wspólne na tle rozważań administracyjnoprawnych*, AUW No 3725, „Przegląd Prawa i Administracji” 2016, t. CV, s. 119-141; *Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. M. Gielda, R. Raszevska-Skałecka, Wrocław 2015.

Edukacja jest jedną z najważniejszych funkcji, jaką pełni szkoła¹²⁷. „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”¹²⁸. Zdaniem Józefiny Hryniewicz „szkoła pełni szczególną rolę w udostępnianiu dzieciom i młodzieży dóbr wiedzy i cywilizacji. Wpływa na kształtowanie aspiracji, ambicji i postaw. Uczestniczy w wyrównywaniu szans edukacyjnych lub pogłębianiu różnic społecznych”¹²⁹. W literaturze nauk społecznych zauważa się m.in., że „[...] współczesny system edukacji szkolnej nie wyrównuje szans, lecz sprzyja utrwaleniu i pogłębieniu zróżnicowania szans i możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży”¹³⁰. Trzeba mieć tu na uwadze także przyczyny, dla których część społeczeństwa może mieć trudniejszy dostęp do wykształcenia. Bariery te mogą mieć charakter psychologiczny – związane ze zdolnościami i predyspozycjami jednostek, przyczyny ekonomiczne – problemy finansowe poszczególnych rodzin, kwestie ekonomiczne na poziomie organizacji i zarządzania oświatą oraz społeczne – związane ze strukturą społeczną¹³¹. Edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się różnorodnych

¹²⁷ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 137. Zdaniem M.J. Szymańskiego szkoła to „instytucja społeczna i organizacja formalna celowo tworzona do realizacji zadań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych uznanych za niezbędne do przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych do życia społecznego i pracy zawodowej. Ukierunkowana jest na przekaz treści nauczania, kształtowanie postaw i wartości zgodnie z przyjętymi programami kształcenia. Społecznie bardzo istotne jest też pozaprogramowe oddziaływanie społeczności szkolnej w ramach tak zwanego ukrytego programu. Formalne i pozaformalne wpływy szkoły na uczniów lub studentów, rodziców, otaczające ją środowisko czynią z niej jedną z ważniejszych agend socjalizacyjnych społeczeństwa”.

¹²⁸ Preambuła do ustawy Prawo oświatowe.

¹²⁹ J. Hryniewicz, *Prawo dziecka do godziwych warunków socjalnych*, [w:] *Prawa dziecka...*, s. 67-68.

¹³⁰ *Ibidem*, s. 68; zob. też *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Impuls, Kraków 2012.

¹³¹ Zob. M. Ślusarczyk, *Prawo do nauki a nierówności edukacyjne*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie prawa*, red. J. Filipek, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2003, s. 672-674; por. B. Maj, *Nierówność szans edukacyjnych środowisk zróżnicowanych społecznie*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny...*,

presji politycznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych¹³². Kwestia nierówności szans edukacyjnych była i jest obecna w każdej polityce oświatowej państwa¹³³.

Edukacja, w tym oświata i wychowanie oraz nauka i szkolnictwo wyższe, to pojęcia szerokie, niedookreślone prawnie, o których mówimy w znaczeniu ogólnym i zarazem wielowymiarowym. Nie ulega wątpliwości, że w ujęciu socjologicznym edukacja „będąc funkcją życia społecznego i gospodarczego, musi respektować potrzeby rozwijającego się społeczeństwa, w tym współczesnej polityki, ekonomii, kultury. Szkoły, a wraz z nimi inne instytucje edukacyjne, otrzymują zadania związane z potrzebami współczesności, a także z tym co okaże się niezbędne w przyszłości”¹³⁴. Edukacja jako dziedzina administracji publicznej, której istotą bytu prawnego i społecznego jest kształcenie, wychowanie i opieka, ma istotny wpływ na zmianę szkoły jako instytucji edukacyjnej świadczącej usługi oświatowe. Na gruncie normatywnym przyjmuje się, że zadaniem szkoły jako wyodrębnionego podmiotu prawnego jest realizowanie celów polityki oświatowej państwa i wypełnianie prawnie statutowanych zadań publicznych w domenie oświaty i wychowania. W demokratycznym państwie prawa gwarantowane konstytucyjnie prawo do nauki (art. 70 Konstytucji RP) jest jednym z podstawowych praw człowieka i obywatela, a jego cele i zadania oraz funkcje precyzują zwłaszcza przepisy prawa oświatowego.

Podkreślić należy, że termin „oświata” pochodzi od słowa „oświecać”, czyli nauczać, przekazywać komuś wiedzę. Wiąże się bezpośrednio

s. 173-191; I. Paszenda, *Nierówność dostępu do edukacji w szkole wyższej. Wybrane tendencje i egzemplifikacje*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny...*, s. 229-247.

¹³² Zob. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 9 i n.; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji...*; *idem*, *Edukacja (w) polityce...*

¹³³ M. Ślusarczyk, *op. cit.*, s. 675-679.

¹³⁴ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków-Warszawa 2014, s. 24.

z pojęciem „edukacja” – „wychowanie, głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka”¹³⁵. Terminy te mogą być używane zamiennie. Oświata oznacza „stan i proces upowszechnienia wykształcenia i kultury w społeczeństwie, osiągany przez działalność zarówno szkolnictwa, jak i wielu różnych instytucji pozaszkolnych”¹³⁶. Oświatą w nauce prawa można umownie nazwać „zespół podmiotów, instytucji, zadań oraz reguł służących wykonywaniu funkcji państwa, polegającej na udostępnieniu narzędzi prawnych, ekonomicznych i społecznych, niezbędnych do uzyskania i przekazania wiedzy objętej systemem edukacji na określonych szczeblach. Wszystkie składniki określające pojęcie oświaty stanowią pewnego rodzaju zwarty system. Każdy z nich uzależniony jest od innego w taki sposób, że bez istnienia pierwszego drugi i następny nie mogą poprawnie funkcjonować”¹³⁷. Brak legalnej definicji terminu „oświata” wymusza w piśmiennictwie próby dookreślenia jego zakresu. Jest to pojęcie niezwykle pojemne, którego wieloaspektowa i głębsza analiza odnosi się do całości przedmiotowego zagadnienia.

Termin „oświata” występuje w tekstach aktów normatywnych, ale pojęcie to – jak już zostało powiedziane – nie jest zdefiniowane prawnie. Niejednoznaczność terminu „oświata” powoduje, że funkcjonuje on też w innych dyscyplinach nauk społecznych, zwłaszcza nauk pedagogicznych, oraz opisywany jest w encyklopediach i słownikach języka polskiego¹³⁸. W treści przepisów aktów prawnych i w piśmiennictwie termin „oświata” ma charakter interdyscyplinarny. Oświata w ujęciu słownikowym oznacza stan i proces upowszechnienia wykształcenia i kultury w społeczeństwie, osiągany przez działalność zarówno szkolnictwa, jak

¹³⁵ *Mały słownik języka polskiego*, red. W. Kopaliński, Warszawa 1969, s. 157.

¹³⁶ *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1992, s. 555; za: E. Pierzchała, J. Pierzchała, *Oświata w sferze usług publicznych*, [w:] *Administracja dóbr i usług publicznych*, red. M. Woźniak, Warszawa 2013, s. 112.

¹³⁷ E. Pierzchała, J. Pierzchała, *op. cit.*, s. 112; por. J. Pierzchała, *Prawo oświaty...*, s. 34.

¹³⁸ E. Pierzchała, J. Pierzchała, *op. cit.*, s. 112.

i wielu różnych instytucji pozaszkolnych¹³⁹. W naukach pedagogicznych przyjmuje się, że szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów: osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze Skarbu Państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”¹⁴⁰. Przez szkołę ustawodawca rozumie także przedszkole (art. 4 pkt 1 u.p.o.).

Edukacja z uwagi na swoje znaczenie społeczne znajduje się wśród dóbr niematerialnych, których świadczenie wiąże się z zadaniami oświatowymi wykonywanymi przez państwo i samorząd terytorialny¹⁴¹. Dodać wypada w tym miejscu, że „w państwie prawa jest to zawsze jakaś kategoria obowiązkowej aktywności organów państwa prawa. Państwo i jego organy nie korzystają w wykonywaniu zadań publicznych z jakichś swoich uprawnień, lecz wykonują zawsze obowiązki”¹⁴². Zdaniem Adama Błaśa „Konstytucyjne określenie obowiązków państwa staje się podstawą do ustawowego określania zadań publicznych dla administracji publicznej”¹⁴³, np. prawo do nauki, obowiązki edukacyjne, zadania oświatowe, w tym kształcenie specjalne określone w drodze ustawy o systemie oświaty i ustaw

¹³⁹ *Encyklopedia powszechna PWN...*, s. 555.

¹⁴⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 275.

¹⁴¹ Zob. R. Raszewska-Skałeczka, *Wybrane problemy administracji świadczącej w zakresie wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, AUW No 3661, „Przegląd Prawa i Administracji” 2015, s. 127-148; *eadem*, *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych*, [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałeczka, Wrocław 2015, s. 145-164.

¹⁴² A. Błaś, *Jednostka wobec administracji publicznej w przeobrażającym się państwie prawa*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie...*, s. 32.

¹⁴³ A. Błaś, *Zadania administracji publicznej*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Nauka administracji...*, s. 144. Zdaniem autora administracja publiczna „stanowi także gwarancję, że rząd nie może uwolnić się od przyjęcia na siebie zadań publicznych, które określi ustawodawca”, *ibidem*.

ustrojowych jednostek samorządu terytorialnego. Zadania administracji publicznej „muszą współbrzmieć z konstytucyjnie chronionymi prawami i wolnościami obywateli”¹⁴⁴, jak np. prawo do nauki. W demokratycznym państwie prawa zadania administracji publicznej w zakresie edukacji określone są przepisami prawa powszechnie obowiązującego rangi konstytucyjnej i ustawowej. Podkreślić przy tym należy, że norma prawna gwarantująca prawo dostępu do powszechnej i bezpłatnej edukacji zawarta jest w Konstytucji RP. Świadczy to o roli i funkcji, jaką przypisuje się edukacji i konieczności zapewnienia przez państwo i jego organy prawnych gwarancji dostępu do niej. Określenie sposobów zapewnienia wykonywania przez administrację publiczną obowiązków edukacyjnych zastrzeżone zostało już jednak dla materii ustawowej¹⁴⁵.

3. Edukacja publiczna i edukacja niepubliczna¹⁴⁶ w systemie oświaty

Proces stopniowego uspołeczniania oświaty i szkoły wciąż postępuje¹⁴⁷. Trzeba mieć na uwadze nie tylko rozwój szkolnictwa niepublicznego i możliwości wyboru szkół innych niż publiczne, ale i „przejmowanie przez różne organizacje i instytucje społeczne od władz państwowych jak największego zakresu spraw w dziedzinie zarządzania oświatą, a także odradzanie szkół jako instytucji społecznych”¹⁴⁸. Przyjmuje się, że znaczenie

¹⁴⁴ *Ibidem*, s. 137.

¹⁴⁵ P. Lisowski, *Obywatel jako podmiot praw i obowiązków społecznych*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. J. Boć, s. 454.

¹⁴⁶ Szerzej zob. J. Blicharz, R. Raszevska-Skałecka, *Prawna możliwość wspierania systemu oświaty w sferze edukacji szkolnej przez organizacje pozarządowe*, Wrocław 2020.

¹⁴⁷ Zob. D. Kurzyna-Chmiel, *Uspołecznianie oświaty przedmiotem badań społecznych*, [w:] *Przegląd dyscyplin badawczych pokrewnych nauce prawa i postępowania administracyjnego*, red. S. Wrzosek, M. Domagała, J. Izdebski, T. Stanisławski, Lublin 2010, s. 617-618; R. Raszevska-Skałecka, *Współczesne wyzwania i dylematy zarządzania oświatą samorządową. Społeczne inicjatywy edukacyjne*, [w:] *Przegląd dyscyplin badawczych...*, s. 621-633.

¹⁴⁸ A. Bogaj, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s. 11.

szkół niepaństwowych polega nie tyle na zastępowaniu szkolnictwa państwowego, ile na tworzeniu alternatywnego modelu oświaty. Idea szkół społecznych powstała jako alternatywa systemu oświaty państwowej. Pojęcie alternatywy odnosi się do placówek czy szkół, które: 1) powstają z inicjatywy osób prywatnych, grup wyznaniowych, stowarzyszeń, grup społecznych; 2) są otwarte dla wszystkich klas i grup społecznych; 3) gwarantują dobrowolność w wyborze metod, form i środków kształcenia; 4) uczniowie, rodzice i nauczyciele współdecydują o celach, treściach i warunkach edukacji¹⁴⁹. Podkreśla się w piśmiennictwie, że uspołecznienie związane jest z rozwojem kształcenia niepublicznego i możliwością wyboru szkół innych niż publiczne w polskim systemie oświaty.

W polskich warunkach konstytucyjnych i ustawowych system oświaty charakteryzuje się różnorodnością szkół, ich rodzajów, typów i sześciu edukacyjnych. System oświaty dopuszcza różne możliwości zakładania oraz prowadzenia szkół i placówek publicznych lub niepublicznych przez różne podmioty, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, uczestniczące w wykonywaniu zadań oświatowych¹⁵⁰. Wstępnie należy zaznaczyć, że reformy edukacyjne po 1990 r. doprowadziły do zróżnicowania oferty świadczonych usług edukacyjnych w szkołach na rynku usług edukacyjnych, tym samym umożliwiając potencjalnemu odbiorcy dokonanie wyboru pomiędzy szkołą-placówką publiczną a szkołą-placówką niepubliczną w zależności od tego, która z nich w pełni zaspokajałaby jego potrzeby i oczekiwania. Reformy szkolnictwa wpłynęły nie tylko na zmianę jakości edukacyjnych usług dostarczanych przez podmioty publiczne, ale też na prawo wyboru świadczeniodawcy usług oświatowych, możliwość wyboru pomiędzy podmiotami publicznymi świadczącymi

¹⁴⁹ A. Bogaj, *Edukacja w procesie...*, s. 11; *idem*, *Szkoły alternatywne w świecie jako wyraz uspołecznienia oświaty*, „Edukacja” 1995, nr 3, s. 19-27.

¹⁵⁰ Zgodnie z art. 8 ust. 2 u.p.o. „Szkoła i placówka, z zastrzeżeniem ust. 4-13, może być zakładana i prowadzona przez: 1) jednostkę samorządu terytorialnego; 2) inną osobę prawną; 3) osobę fizyczną”, jednakże „Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły i placówki publiczne” (art. 8 ust. 3 u.p.o.).

usługi edukacyjne a zróżnicowanymi pod względem organizacyjnym podmiotami prywatnymi prowadzącymi tego rodzaju działalność¹⁵¹. Przyjęte na początku lat 90. nowe systemowe regulacje w zakresie edukacji dopuściły istnienie niepaństwowych szkół i uczelni. Szkoły niepaństwowe uznane zostały za równoprawny element polskiego systemu edukacji, zliberalizowano warunki ich zakładania i przewidziano dla nich dotacje od państwa¹⁵². Wynika z tego, że szkolnictwo niepubliczne obok szkolnictwa publicznego ustawodawca uznał za równoprawny element systemu szkolnictwa (art. 8 ust. 1 u.p.o.), statuując: „Szkoła i placówka może być szkołą i placówką publiczną albo niepubliczną”. Wstępnie zaznaczmy też, że ustawodawca dokonał zmiany statusu szkół niepublicznych i od dnia 1 września 2019 r. każda szkoła niepubliczna niebędąca szkołą artystyczną musi spełniać standardy szkół publicznych. Nowelizacja ustawy Prawo oświatowe zlikwidowała określenia „szkoła niepubliczna o uprawnieniach szkoły publicznej” czy „szkoła niepubliczna bez uprawnień szkoły publicznej”.

Szkolnictwo niepubliczne wyrosło z ruchu społecznego, a rozwój szkół niepublicznych przełamał monopol państwa na świadczenie usług edukacyjnych¹⁵³. Koncepcja uspołecznienia edukacji była przejawem

¹⁵¹ Zob. A.J. Dębicka, *Sprawne państwo. Współczesne koncepcje i instrumenty zarządzania publicznego a administracja publiczna*, Warszawa 2008, s. 160-169.

¹⁵² B. Przyborowska, *Wyższe szkoły niepaństwowe jako nowy element rynku edukacyjnego w Polsce*, „Edukacja” 1998, nr 1, s. 22-23; A. Barański, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Szkoły niepubliczne, przepisy i wyjaśnienia według stanu prawnego na dzień 1 maja 1996 roku*, Warszawa 1996, s. 6.

¹⁵³ Zob. T. Lewowicki, J. Radziejewicz, *Szkoła. Szkoła państwowa, publiczna, niepubliczna, prywatna, społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 803-804; B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997; E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, A. Zielińska, *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997; *Szkolnictwo niepaństwowe w Polsce. Partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Olecko 1997; R. Raszewska, *Koncepcja normatywna szkoły niepublicznej de lege lata i de lege ferenda*, AUW No 2100, „Przegląd Prawa i Administracji” 1998, t. XLI, s. 193-211; *eadem*, *Sytuacja prawna szkoły niepublicznej w świetle ustawodawstwa polskiego*, AUW No 1931, „Przegląd Prawa i Administracji” 1997, t. XXXVI, s. 173-189; R. Raszewska-Skałeczka, *Szkoły niepubliczne a reforma systemu*

niezadowolenia z centralnie zarządzanej oświaty¹⁵⁴. Wraz ze zmianami systemowymi w państwie i wprowadzaniem reform edukacji publicznej od 1989 r. rozpoczął się stopniowy proces zwiększania autonomii szkół i uspołeczniania oświaty. Klasyczny model szkoły państwowej przekształcał się stopniowo w model szkoły samorządowej i szkoły uspołecznionej. Niewątpliwie wiąże się to bezpośrednio z przejęciem od państwa pewnych obowiązków i uprawnień finansowych, organizacyjnych i programowych przez alternatywne formy instytucjonalne w oświacie¹⁵⁵. Ustawa ustrojowa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹⁵⁶ otworzyła możliwość szerokiego rozwoju szkolnictwa niepaństwowego – społecznego, samorządowego i prywatnego, choćby przez utworzenie samorządowego aparatu oświatowego¹⁵⁷.

Na gruncie prawnym w ramach poszerzenia „społecznej bazy oświatowej” stworzono możliwości udziału podmiotów niepublicznych w zakładaniu zakładów „niepublicznych” i świadczeniu usług oświatowych oraz dopuszczono prywatyzację zadań oświatowych¹⁵⁸. W sferze oświaty wskazać należy również na wielość zadań wynikających z celów systemu oświaty (art. 1 u.p.o.) i ich zróżnicowanie oraz krąg podmiotów; zgodnie z art. 1 pkt 4 u.p.o. istnieje „możliwość zakładania i prowadzenia

edukacji w Polsce, „Samorząd Terytorialny” 2000, nr 7-8, s. 122-145; por. wyrok NSA z dnia 24 lutego 1989 r., ISA 1104/88, ONSA 1990, nr 1, poz. 5; J. Homplewicz, *Glosa*, „Orzecznictwo Sądów Powszechnych” 1990, nr 7, poz. 286.

¹⁵⁴ Zob. B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne...*, s. 20 i n.; B. Chmielowski, *Szkoła uspołeczniona a edukacja alternatywna*, „Forum Oświatowe” 1991, nr 5, s. 29-31; A. Barański, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *op. cit.*

¹⁵⁵ Zob. J. Gęsiński, *Uspołecznienie szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 902-903; B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne...*, s. 14-19 i 32-43; W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992; J. Homplewicz, *Instytucje prawne polskiej ustawy oświatowej z 1991 r.*, [w:] *Prawo, administracja, obywatele. Profesorowi Eugeniuszowi Smoktunowiczowi*, A. Jamróz et al. (kom. red.), Białystok 1997, s. 69-89; T. Kłós, *Wolność tworzenia szkół prywatnych w Polsce de lege lata i de lege ferenda*, [w:] *Prawo, administracja, obywatele...*, s. 169 i n.

¹⁵⁶ T.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1915.

¹⁵⁷ J. Homplewicz, *Instytucje prawne...*, s. 87.

¹⁵⁸ Zob. J. Pierzchała, *Prawo oświaty prywatnej*, Warszawa 2016.

szkół i placówek przez różne podmioty”. Prawnie statutowane zadania publiczne są wykonywane przede wszystkim przez podmioty administracji publicznej, ale są też powierzane podmiotom prywatnym o różnorodnej formie organizacyjno-prawnej, m.in. stowarzyszeniom, fundacjom, spółkom prawa handlowego, organizacjom społecznym czy osobom fizycznym¹⁵⁹. Przemiany zachodzące w procesie administrowania, w którym udział podmiotów prywatnych nie jest mały, gdzie widoczne jest wkraczanie w sferę prawa administracyjnego metod i instytucji o charakterze prywatnym, które mogą lub prowadzą coraz częściej do wypierania form publicznoprawnych przez cywilnoprawne, są również charakterystyczne dla szkolnictwa w systemie oświaty.

Nie ulega wątpliwości, że zadaniem państwa wynikającym z celów systemu oświaty, o których mowa w art. 1 u.p.o., jest również „upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych” (art. 1 pkt 9 u.p.o.), bez różnicowania ich w tym przypadku na szkoły publiczne i szkoły niepubliczne. Ustawodawca posługuje się bowiem ustawowym określeniem „dostęp do szkół”. Oznacza to, że podział przedmiotowy na szkoły publiczne i niepubliczne ma znaczenie jedynie z punktu widzenia zakresu podmiotowego – organów/podmiotów prowadzących te szkoły, zaś dla państwa cały system oświaty i proces edukacji stanowi zadanie publiczne. Ponadto w judykaturze dowodzi się, że oświata oraz kształcenie w szkołach niepublicznych stanowi realizację zadania publicznego¹⁶⁰. Ma to swoje odzwierciedlenie w tym że jest to „jedno z zadań władz publicznych, których wykonanie zostało przekazane w części podmiotom prywatnym. Dzięki temu szkoły prywatne mogą uzyskiwać na swoją działalność środki finansowe od Skarbu Państwa lub jednostek samorządu terytorialnego. [...] w świetle

¹⁵⁹ Z. Czarnik, J. Połuszny, *Zakład publiczny*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 6. *Podmioty administrujące*, Warszawa 2011, s. 456-457.

¹⁶⁰ Zob. wyrok NSA z dnia 1 grudnia 2011 r., I OSK 1630/11, CBOSA.

art. 70 niedopuszczalne jest przeniesienie wszystkich obowiązków państwa wynikających z treści tego przepisu na podmioty prywatne¹⁶¹.

W polskim systemie oświaty szkoły dzieli się zgodnie z art. 14 u.p.o. na dwie podstawowe kategorie: szkoły publiczne i szkoły niepubliczne. W zdecydowanej większości w Polsce funkcjonują jednak szkoły publiczne. Definicja szkoły publicznej wynika z całokształtu przepisów ustawy Prawo oświatowe. Z pewnością są to szkoły istniejące w interesie ogółu społeczeństwa – w interesie publicznym, które zapewniają obywatelom nieodpłatne i powszechnie dostępne kształcenie na odpowiednim poziomie oraz wydają lub umożliwiają uzyskanie świadectw i dyplomów mających walor dokumentów urzędowych. Ponadto szkoły te są w całości lub w przeważającej części utrzymywane ze środków publicznych, czyli środków finansowych gromadzonych w sektorze finansów publicznych i przekazywanych szkołom przez państwo i jednostki samorządu terytorialnego (dalej jako j.s.t.). Z kolei szkołami i placówkami niepublicznymi będą *a contrario* wszystkie te szkoły i placówki, które nie są publiczne, tzn. których organami prowadzącymi nie są j.s.t. lub organy państwa (ministrowie) wymienione w art. 8 ust. 2 u.p.o., ani które nie zostały utworzone przez osobę fizyczną lub prawną na podstawie zezwolenia udzielonego przez j.s.t. w trybie art. 88 ust. 4 u.p.o.¹⁶²

Podkreślić należy raz jeszcze, że w prawie oświatowym od dnia 1 września 2019 r. zaszły istotne zmiany w zakresie szkół niepublicznych. W ramach zmian statusu szkół niepublicznych likwiduje się określenia „szkoła niepubliczna o uprawnieniach szkół publicznych”, „szkoła niepubliczna bez uprawnień szkoły publicznej”. Dodajmy w tym miejscu, że każda szkoła niepubliczna niebędąca szkołą artystyczną musi spełnić standardy szkół publicznych. Podkreślić należy, że szkołą publiczną zgodnie z art. 14 ust. 1 u.p.o. jest szkoła, która: 1) zapewnia bezpłatne nauczanie

¹⁶¹ M. Dąbrowski, *Prawo do nauki*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, red. M. Chmaj, Warszawa 2016, s. 214.

¹⁶² *Prawo oświatowe. Komentarz*, red. M. Pilich, wyd. II, Warszawa 2021, s. 713 i 62.

w zakresie ramowych planów nauczania; 2) przeprowadza rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności; 3) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach, z zastrzeżeniem art. 15 ust. 2; 4) realizuje: a) programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego albo podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, b) ramowy plan nauczania; 5) realizuje zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, o których mowa w rozdziałach 3a i 3b ustawy o systemie oświaty”. Zgodnie ze zmodyfikowanym art. 14 ust. 3 u.p.o. szkołą niepubliczną niebędącą szkołą artystyczną jest szkoła, która: „1) realizuje programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego; 2) realizuje obowiązkowe zajęcia edukacyjne w okresie nie krótszym oraz w wymiarze nie niższym niż łączny wymiar poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych określony w ramowym planie nauczania szkoły publicznej danego typu; 3) stosuje zasady klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, o których mowa w ust. 1 pkt 5; 4) prowadzi dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych; 5) w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – kształci w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego; 6) zatrudnia nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych, o których mowa w pkt 2, posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych; przepisy art. 15 ust. 2, 4 i 6 stosuje się odpowiednio; 7) stosuje organizację roku szkolnego ustaloną dla szkół publicznych”. Dopiero po ich spełnieniu szkoła niepubliczna może zostać zgodnie z prawem wpisana do ewidencji prowadzonej przez właściwą jednostkę samorządu terytorialnego obowiązana do prowadzenia odpowiedniego typu publicznych szkół i placówek (art. 168 ust. 1 u.p.o.). Zgodnie ze

zmianą art. 14 ust. 2 u.p.o. „Szkoły publiczne oraz szkoły niepubliczne, o których mowa w ust. 3, umożliwiają uzyskanie świadectw, certyfikatów, zaświadczeń, aneksów lub dyplomów państwowych”.

Nieuniknione na gruncie wykonywania zadań oświatowych są problemy natury ekonomicznej czy politycznej, które zależą od bieżącej polityki oświatowej państwa i samorządu terytorialnego¹⁶³. Dostrzega się, że ustawodawca na mocy ustaw ustrojowych, przesądzając o decentralizacji zadań oświatowych państwa, przyjął, że odpowiedzialność jednostki samorządu terytorialnego, w tym zwłaszcza odpowiedzialność gminy, nie musi się cechować samodzielnym wykonawstwem zadań oświatowych, ale może być utożsamiana ze zjawiskiem jego prywatyzacji, czyli przekazywaniem zadania do wykonania innemu podmiotowi prawa niż publiczny¹⁶⁴. Tym samym w doktrynie zakłada się, że nie ma zadań publicznych nieodzownie przypisywanych samorządowi terytorialnemu, podobnie jak nie istnieje niezmienna pula zadań publicznych¹⁶⁵. Przyjając należy, że „tam, gdzie jest to możliwe, obywatele i ich wspólnoty zdolne do prawidłowej realizacji zadań powinny mieć możliwość prywatyzacji”¹⁶⁶. Uwzględniając regulacje oświatowe, zaznaczmy, że poza szkołami i placówkami publicznymi (samorządowymi i niesamorządowymi) w systemie oświaty funkcjonują także szkoły i placówki niepubliczne, które zakładane są i prowadzone przez osoby fizyczne i osoby

¹⁶³ Zob. R. Raszewska-Skałeczka, *Polityka administracyjna a samorządowa polityka oświatowa – na gruncie nauk prawnoadministracyjnych*, AUW No 3775, „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CIX, s. 157-176.

¹⁶⁴ J. Pierzchała, *Kolizja interesu publicznego i prywatnego przedsiębiorcy na tle prywatyzacji zadania oświatowego gminy*, [w:] *Sposoby realizacji zadań publicznych*, red. B. Dolnicki, Warszawa 2017, s. 559.

¹⁶⁵ Szerzej zob. *Charakter i konstrukcja zadań samorządu terytorialnego*, red. M. Stec, S. Płażek, Warszawa 2017, s. 11 i n.

¹⁶⁶ K. Bandarzewski, *Prywatyzacja zadań publicznych*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007, s. 331; H. Izdebski, *Samorząd terytorialny. Podstawy ustroju i działalności*, Warszawa 2001, s. 92.

prawne na podstawie wpisu do ewidencji prowadzonej przez właściwą rzeczowo i miejscowo jednostkę samorządu terytorialnego¹⁶⁷.

Podstawowymi kryteriami podziału szkół na publiczne i niepubliczne wynikającymi z ustawy są: 1) rodzaj podmiotu zakładającego, prowadzącego szkołę (art. 8 u.p.o.); 2) przestrzeganie pewnych merytorycznych zasad działania, określonych w art. 14 u.p.o. W praktyce powszechnie używane są też potoczne określenia szkoły niepublicznej, takie jak „szkoła społeczna”, „szkoła prywatna”, „szkoła wyznaniowa”¹⁶⁸. Nie są to jednak terminy prawne, ustawodawca z formalnoprawnego punktu widzenia przyjętego w systemie oświaty nie wyróżnia szkół społecznych ani też szkół prywatnych świadczących usługi oświatowe. Pozaustawowe, potocznie używane w społeczeństwie określenia szkół mają jednak swój charakter przedmiotowy. Jako szkoły niepubliczne podlegają tym samym przepisom, a to, że często są postrzegane inaczej (w praktyce), wynika wyłącznie z ich pewnej specyfiki dopuszczonej przepisami prawa. To też oznacza, że obowiązujący ustawowo termin „szkoła niepubliczna” określa różne formy oświaty niepublicznej i zróżnicowane podmioty je zakładające i prowadzące.

4. Edukacja szkolna i edukacja pozaszkolna¹⁶⁹ w prawie oświatowym

Współcześnie zarówno w edukacji, jak i w całej administracji coraz wyraźniejsze są tendencje do włączania podmiotów niepublicznych w realizację zadań publicznych. Przejawia się to w aktywności np. organizacji pozarządowych lub włączaniu osób fizycznych w wykonywanie zadań

¹⁶⁷ H. Walczak, *Realizacja zadań gminy w zakresie edukacji publicznej (zagadnienia wybrane)*, [w:] *Sposoby realizacji zadań...*, s. 701.

¹⁶⁸ R. Raszewska-Skałecka, *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot...*, s. 102.

¹⁶⁹ R. Raszewska-Skałecka, *Administracyjnoprawne aspekty wolności „edukacji domowej” w ustawodawstwie polskim*, [w:] *Wolność w prawie administracyjnym*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2017, s. 487-523.

oświatowych, czego przykładem są szkoły niepubliczne czy „edukacja domowa”¹⁷⁰. Ustrojodawca w art. 70 ust. 3 i art. 48 Konstytucji RP gwarantuje rodzicom prawo do wyboru miejsca kształcenia swojego dziecka oraz wychowania go zgodnie z własnymi przekonaniem i zgodnie z ustawą Prawo oświatowe (art. 37 u.p.o.)¹⁷¹. Prawo do nauki i prawo do wyboru kształcenia, w tym „edukacji domowej”, ujmowane jest jako prawo człowieka i obywatela oraz alternatywna forma nauczania dla zinstytucjonalizowanych form szkolnych. Przyjąć należy, że dopuszczalność edukacji domowej jest wyrazem poszanowania praw i wolności człowieka i obywatela¹⁷². Mając na uwadze prawo do nauki określone w Konstytucji RP, należy uwzględnić trzy rodzaje wolności: 1) wolność wyboru szkoły publicznej lub innej, 2) wolność tworzenia szkół niepublicznych wszelkich szczebli, przy czym państwu przysługuje w stosunku do nich nadzór pedagogiczny, 3) wolność nauczania, tzn. określania nauczanych treści (art. 73), w każdym razie w odniesieniu do uniwersytetów – wynika ona też z zasady autonomii szkół wyższych (art. 70 ust. 5)¹⁷³. Nie ulega wątpliwości, że prawo do nauki jest ściśle związane z ustawowymi obowiązkami edukacyjnymi (obowiązek szkolny i obowiązek nauki), jakie państwo nakłada na obywatela¹⁷⁴.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ Zgodnie z art. 37 ust. 1 u.p.o. „Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą”.

¹⁷² M. Czuba-Wąsowska, K. Mańko, *Egzekucja obowiązków szkolnego i nauki. Zagadnienia prawne. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011, s. 49.

¹⁷³ Zob. M. Czuba-Wąsowska, K. Mańko, *op. cit.*, s. 52.

¹⁷⁴ „Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia. 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” (art. 35 u.p.o.). Zgodnie z art. 31 ust. 4 u.p.o. „Dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego”. W myśl

„Edukacja domowa” jawi się jako jedna z ofert kształcenia, zjawisko nie nowe, ale złożone i istniejące w edukacji człowieka¹⁷⁵, postrzegane też jako „pragnienie edukacyjnej wolności”¹⁷⁶. Wśród zwolenników tej formy edukacji panuje przekonanie, że jej celem jest wolność, która służy edukacji lepiej niż przymus¹⁷⁷. Nie ma wątpliwości, że wolność jest jedną z ważniejszych wartości społecznych. Zalicza się ją też do podstawowych praw człowieka¹⁷⁸. Warto zauważyć, że samo pojęcie wolności może być rozpatrywane przez pryzmat zarówno filozofii, jak i prawa¹⁷⁹.

art. 36 ust. 9 u.p.o. „Po ukończeniu szkoły podstawowej obowiązek nauki spełnia się przez: 1) uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadpodstawowej; 2) realizowanie, zgodnie z odrębnymi przepisami, przygotowania zawodowego u pracodawcy”.

¹⁷⁵ Zob. np. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004; *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. i P. Zakrzewscy, Warszawa 2009; *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011; W. Stebnicki, *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*, Fijorr Publishing 2014; D. Konowrocka, *Najczęściej zadawane pytania dotyczące edukacji domowej*, <http://www.edukacjadomowa.pl/faq2.html> [dostęp: 20.10.2016].

¹⁷⁶ M. Gierczar-Borkowska, *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, s. 53-68, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.1.3._gierczar-borkowska.pdf [dostęp: 20.10.2016].

¹⁷⁷ Zob. J. Helios, *Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2014, t. III, nr 2, s. 181-182, www.filozofiapubliczna.amu.edu.pl; <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13737/6/10-Helios.pdf> [dostęp: 20.10.2016].

¹⁷⁸ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy...*, s. 165.

¹⁷⁹ Zob. M. Augustyniak, *Pojęcie, istota oraz geneza wolności i praw człowieka*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji...*, s. 15. Wolność w ujęciu filozoficznym, jak pisze autorka, należy do terminów wieloznacznych, przyjmuje ona jednak, że „wolność jest wartością autonomiczną, sprowadzającą się do możliwości niezależnego podejmowania decyzji i ich realizacji. Ujęcie normatywne w jej ocenie uwzględni dwie kategorie wolności: „wolności negatywnej, czyli wolności od – przeciwstawiającej się nadmiernej zależności od zbiorowości, państwa, innych osób, oraz wolności pozytywnej, czyli wolności do – realizowanej poprzez aktywność jednostek. Określa pewną sferę działań niezakazanych przez ustawodawcę, w której człowiek może postępować wg swojej woli, bez ingerencji jakiegokolwiek władzy, zakłada się bowiem, że dozwolone jest wszystko to, co nie jest zakazane. [...] ograniczeniami tak rozumianej wolności jest szkodenie innym lub brak możliwości równego korzystania z wolności przez wszystkich. W sferze wolnej od ograniczeń nie ma już konieczności wyszczególniania tego, co można czynić. Obywatele, realizując swoje wolności, nie muszą szukać w obowiązującym prawie zezwolenia, wystarczy, że nie ma norm zakazujących jakiegdyś aktywności”, *ibidem*, s. 15.

W naukach prawnych wolność postrzegana jest z reguły w kontekście praw podmiotowych¹⁸⁰. Źródłem wolności jest zgodnie z art. 30 Konstytucji RP przyrodzona i niezbywalna godność człowieka. Nabywając godność, człowiek nabywa jednocześnie wolności i prawa¹⁸¹. Wolność jest więc również wartością naturalną, a jej dysponentem jest człowiek¹⁸². Dodajmy, że wolność człowieka podlega ochronie prawnej (art. 31 ust. 1 Konstytucji RP).

Należy przyjąć, że prawo do wyboru edukacji domowej traktowane jest jako odrębne prawo człowieka¹⁸³. Co więcej, w dobie postępującej cywilizacji w procesie uczenia się, wyróżnić można trzy podejścia edukacyjne¹⁸⁴, tj. edukację masową, edukację zindywidualizowaną oraz edukację spersonalizowaną, w tym np. edukację domową. Jedną z form edukacji pozaszkolnej jest „spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą”¹⁸⁵. Jest to jedna z legalnych organizacyjnych form spełniania któregoś z nakładanych prawem obowiązków edukacyjnych. Edukacja domowa jest też wyróżnianą przez nauki pedagogiczne częścią nurtu edukacji alternatywnej wobec edukacji szkolnej. Przedmiotowa analiza nakazuje odniesienie się do wskazanej kwestii wolności „edukacji domowej” w ujęciu prawa do nauki, które do 18. roku życia jest połączone z obowiązkiem nauki (spełnianie obowiązków edukacyjnych poza szkołą) oraz wskazanie na

¹⁸⁰ Na temat konstrukcji publicznych praw podmiotowych o charakterze wolnościowym, teoretycznej konstrukcji praw wolnościowych, zob. W. Jakimowicz, *Publiczne prawa podmiotowe*, Zakamycze 2002; *idem*, *Wolność zabudowy w prawie administracyjnym*, Warszawa 2012.

¹⁸¹ M. Chmaj, *Źródło wolności i praw człowieka*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji...*, s. 42.

¹⁸² Z. Janku, *Administracyjnoprawna ingerencja w realizację zasady wolności sumienia i wyznania jednostki (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie...*, s. 266.

¹⁸³ J. Helios, *Edukacja domowa...*, s. 181.

¹⁸⁴ *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015, s. 17.

¹⁸⁵ Szerzej zob. R. Raszewska-Skałeczka, *Administracyjnoprawne aspekty wolności...*

aspekty prawne i praktyczne tej formy nauczania w dyskursie prawnoprawno-
-edukacyjnym. W polskim systemie prawnym to konstytucja gwarantuje
rodzicom prawo do wyboru miejsca kształcenia swojego dziecka oraz
wychowania go zgodnie z własnymi przekonaniem (art. 70 ust. 3 i art. 48
Konstytucji RP oraz art. 37 u.p.o.).

Prawo do „edukacji domowej” zostało przywrócone do polskiego
systemu szkolnictwa dopiero wraz z ustawą z dnia 7 września 1991 r.
o systemie oświaty, a następnie przeniesione do ustawy Prawo oświato-
we. Edukacja domowa jako forma edukacji pozaszkolnej może być pro-
wadzona w każdym typie szkoły i na każdym etapie realizacji ustawo-
wego obowiązku edukacyjnego, a także w dowolnym momencie roku
szkolnego¹⁸⁶. Sytuacja administracyjnoprawna dziecka spełniającego
obowiązki edukacyjne poza szkołą różni się od sytuacji dziecka naucza-
nego w szkole. Edukacja jednostki w tym zakresie staje się też obiektem
badań prowadzonych przez pryzmat prawa do nauki i obowiązków edu-
kacyjnych czy „edukacji domowej” jako formy prywatyzacji zadań pu-
blicznych¹⁸⁷. Ta forma edukacji pozaszkolnej postrzegana jest jako moż-
liwość nauczania alternatywna wobec zinstytucjonalizowanych form
szkolnych. Spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkol-
nego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza przedszkolem,
inną formą wychowania przedszkolnego lub szkołą w tej formie wyma-
ga zawsze zgody dyrektora odpowiednio publicznego lub niepublicznego
przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której
dziecko zostało przyjęte (art. 37 ust. 1 u.p.o.). I tak na wniosek rodziców
dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szko-
ły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało
przyjęte, może zezwolić w drodze decyzji na spełnianie obowiązku

¹⁸⁶ Zob. M. Czuba-Wąsowska, K. Mańko, *op. cit.*, s. 78-79; M. Stańczyk, *Alternatywne
formy edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 9, s. 52.

¹⁸⁷ Zob. A. Bochentyn, „Edukacja domowa” jako forma prywatyzacji zadań publicznych,
„Gdańskie Studia Prawnicze” 2012, t. XXVIII, s. 49 i n.; J. Pierzchała, *Prawo oświaty...*,
s. 139.

rocznego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Zezwolenie, o którym mowa w art. 37 ust. 1 u.p.o., może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli: do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: „a) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, b) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 4”. Zgodnie z art. 37 ust. 3 u.p.o.: „Przepisu ust. 2 pkt 2 lit. c nie stosuje się w przypadku wydawania zezwolenia, o którym mowa w ust. 1, dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym”. Przyjąć należy, że uczeń podlegający edukacji domowej w formach pozaszkolnych ma takie same uprawnienia jak uczeń uczęszczający do szkoły regularnie. Pomimo odmiennej formy spełniania obowiązku edukacyjnego każde z dzieci jest uczniem danej szkoły i sposób prowadzenia edukacji nie powinien mieć wpływu na korzystanie z uprawnień¹⁸⁸.

5. Edukacja w sytuacjach szczególnych

Trzeba mieć na uwadze, że powszechny i równy dostęp do edukacji i jej usług powinien być zagwarantowany również w sytuacji nadzwyczajnych stanów i okoliczności, spowodowanych sytuacjami niespodziewanymi, na przykład sytuacją epidemiologiczną w kraju w związku

¹⁸⁸ Zob. R. Raszewska-Skałeczka, *Szkola publiczna jako zdecentralizowany podmiot...*, s. 129.

z COVID-19, z jaką mieliśmy do czynienia ostatnio. Problemem, który pojawiał się często w dyskursach publicznych, był dostęp do e-edukacji dla wszystkich, którzy powinni realizować obowiązki edukacyjne, oraz tych, którzy chcieli/chcą skorzystać z usług edukacyjnych drogą zdalną. Kwestią problematyczną był również poziom świadczonych usług edukacyjnych przy pomocy techniki i narzędzi informatycznych, to znaczy za pomocą jakich urządzeń i narzędzi informatycznych były prowadzone lekcje zdalne i usługi edukacyjne wirtualne (e-szkola) świadczone na różnych poziomach edukacyjnych przez szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze. Nie bez znaczenia pozostawała umiejętność obsługiwania programów komputerowych i wiedza potrzebna do korzystania z danego typu urządzeń informatycznych przez nauczycieli i nauczających w zakresie szkolnych podstaw programowych, ale i uczniów oraz rodziców wspomagających najmłodsze dzieci w korzystaniu przez nich z nauki online. Pytaniem otwartym pozostaje w takiej sytuacji, w jakim zakresie nauczanie tradycyjne w szkole kontynuowane przy pomocy nauczania wirtualnego przygotowuje dzieci i młodzież do egzaminów i możliwości zdobywania kolejnych szczebli nauki, bo nie wszyscy uczniowie szkoły mają zagwarantowany powszechny i równy dostęp do tej formy edukacji. Niewątpliwie problemy i wątpliwości edukacyjne pojawiające się w rzeczywistości epidemiologicznej były i są wielorakie, zaś odpowiedzi na nie najczęściej sprowadzają się do kosztów ponoszonych przez danych uczestników edukacji w wymiarze ekonomicznym, politycznym, społecznym, kulturowym, psychologicznym, zdrowotnym *etc.* Zdalne nauczanie różni się bowiem od formy tradycyjnej pod względem jakości i efektywności świadczonych usług edukacyjnych oraz ograniczonych możliwości korzystającego z dostępu do oferty świadczonych usług e-edukacji. Nikt dzisiaj nie zastanawia się nad kosztami edukacji jako dobra wspólnego całego społeczeństwa i dobra człowieka (jednostki) jako odbiorcy usług edukacyjnych. A przecież one były zawsze, są

i będą podnoszone w imię dobra wspólnego społeczeństwa i dobra indywidualnego każdego uczestnika procesu edukacyjnego.

6. Konkluzje

W państwie prawa rolą administracji publicznej jest wykonywanie prawa, a ściślej – określonych prawnie zadań publicznych, będących prawnymi obowiązkami, za realizację których administracja publiczna jest odpowiedzialna¹⁸⁹. Podkreślić należy, że każde zadanie publiczne służy realizacji dobra wspólnego, będącego determinantą zasadniczych celów i funkcji państwa¹⁹⁰. Zdaniem Małgorzaty Stahl, „określenie «zadania publiczne» wiązane jest z celami publicznymi (użyteczności publicznej), jakie ma zrealizować administracja, a z kolei te cele utożsamiane są z interesem publicznym”¹⁹¹. Autorka zauważa, że „[...] podstawowym celem władzy publicznej (państwa) jest troska o dobro wspólne, także utożsamiane z kategorią interesu publicznego. Administracja publiczna rozrasta się i staje się «coraz bardziej wpływową instytucją systemu politycznego», a [...] uwarunkowania wpływają na formułowanie celów publicznych, na treść jej działań, zakres zadań publicznych, formy ich wykonywania oraz wymuszają dostosowywanie się do zmieniających się warunków”¹⁹².

W ujęciu nauki prawa oświata postrzegana jest jako „proces upowszechniania wykształcenia w ramach realizacji prawa do nauki wraz z instytucjami szkolnymi i pozaszkolnymi. Oświatę należy rozpatrywać

¹⁸⁹ A. Błaś, *Administracja publiczna w państwie prawa*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Nauka administracji...*, s. 40-45; *idem*, *Zadania administracji publicznej*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Nauka administracji...*, s. 137.

¹⁹⁰ M. Stahl, *op. cit.*, s. 99. „Ponieważ za cel ostateczny działania administracji uważa się dobro wspólne, a realizacji tego celu może sprzyjać także realizacja celów jednostkowych, to tym samym dobro wspólne, determinując obszar działania administracji, może być traktowane jako dobro wspólne wszystkich obywateli”.

¹⁹¹ M. Stahl, *op. cit.*, s. 95.

¹⁹² *Ibidem*, s. 96-97.

w kontekście systemu instytucji ją tworzących, rodzaju działalności oświatowych, wreszcie stanu społecznej świadomości¹⁹³. Zmiany zachodzące w otoczeniu szkoły powodują przekształcenie jej w instytucję o charakterze usługowym na rynku usług edukacyjnych, w szkołę opartą na wspólnych działaniach i współpracy w procesie edukacyjnym, określoną w ustawie Prawo oświatowe: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa”. Formuła „dobra wspólnego” ma fundamentalne znaczenie ze względu na sposób realizacji zadań publicznych przez podmioty administracji¹⁹⁴. W edukacji, tak jak i w administracji publicznej, pojawiają się koncepcje postulujące weryfikację poglądów na temat jej roli w życiu obywatela, społecznym i gospodarczym, zakresu zadań publicznych i form ich realizacji. Jednym z proponowanych rozwiązań jest stworzenie możliwości poszerzenia jej aktywności w realizacji zadań publicznych, w tym również powierzaniu ich realizacji podmiotom niepublicznym.

Rzeczywistość społeczna, ekonomiczna i technologiczna polskich szkół podlega ciągłym procesom reformowania edukacji publicznej. W oczekiwaniu na konstruktywne zmiany należy poszukiwać rozwiązań na zasadzie przyjęcia filozofii szkoły jako „organizacji uczącej się”¹⁹⁵ w zglobalizowanym świecie, w którym znaczącą rolę pełni innowacja i edukacyjny rozwój społeczny. Podstawą systemu oświatowego w państwie jest świadczenie usług edukacyjnych przez samorząd terytorialny, który powinien na szczeblu samorządowym stymulować rozwój lokalny na bazie wykonywanych zadań samorządu lokalnego w sferze polityki oświatowej.

¹⁹³ P. Bała, *op. cit.*, s. 11.

¹⁹⁴ *Prawo administracyjne. Zagadnienia podstawowe*, red. I. Lipowicz, Warszawa 2015, s. 37.

¹⁹⁵ *Szkoła jako organizacja ucząca się. Perspektywa...*, s. 154.

Rozdział II

Koncepcja edukacji jako dobra publicznego

1. Dobro publiczne – dobro wspólne jako wartość uniwersalna w ujęciu normatywnym i doktrynalnym¹⁹⁶

W nauce prawa zwraca się uwagę, że zagwarantowanie jednostce ludzkiej dóbr w ramach zbiorowości państwowej jest problemem społecznym dużej wagi¹⁹⁷. W poniższych rozważaniach dobro publiczne pojmuje się w kontekście szerszego rozumienia normatywnego określenia „dobro wspólne”. Pojęcie to jest pojęciem ustawowym występującym w ustawie zasadniczej i ustawach w określonych dziedzinach życia społecznego, np. w ustawie Prawo oświatowe¹⁹⁸. Ustrojodawca posługuje się bowiem kategorią pojęciową „dobro wspólne” w preambule do Konstytucji RP, w art. 1 Konstytucji RP („Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli”) czy w art. 82 Konstytucji („Obowiązkiem obywatela polskiego jest wierność Rzeczypospolitej Polskiej oraz

¹⁹⁶ Na podstawie: R. Raszevska-Skałeczka, *Dobro wspólne jako wartość w prawie administracyjnym – wybrane aspekty aksjologii prawa oświatowego*, [w:] *Aksjologia prawa administracyjnego*, red. J. Zimmermann, t. II, Warszawa 2017, s. 717-732; *eadem*, *Szkola publiczna jako zdecentralizowany podmiot...*, s. 63-74.

¹⁹⁷ Zob. Z. Duniewska, *Zakres regulacji prawa administracyjnego materialnego – wyznaczenie pojęcia instytucji tego prawa*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 7. *Prawo administracyjne materialne*, Warszawa 2012, s. 135 i n.; *Dobra chronione w prawie administracyjnym*, red. Z. Duniewska, Łódź 2014, s. 8-19; *Dobra publiczne...*

¹⁹⁸ Z preambuły do ustawy wynika, że „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa”.

troska o dobro wspólne”). Dobro wspólne, jak zauważa J. Boć, „jest taką wartością, która istnieje lub ma istnieć rzeczywiście. [...] może być konsumowane realnie. [...] konsumentem tego dobra jest człowiek [...] – zawsze jednostka ludzka, której zawarowano korzystanie z dobra wspólnego niezależnie od jego związku z określonym państwem”¹⁹⁹. Dobro wspólne w ujęciu J. Bocia „realizuje się przez ochronę interesu publicznego. Ale interes publiczny nie jest celem ostatecznym, a jedynie etapem realizacji interesu indywidualnego. Bo sensem istnienia dobra wspólnego jest człowiek, każdy człowiek”²⁰⁰. W nauce prawa administracyjnego przyjmuje się, że „pierwszoplanowym zadaniem i celem prawa administracyjnego (i nie tylko tego prawa) – które z założenia samo powinno być dobrem – jest służenie innym dobrom wymagającym jego obecności i wsparcia. [...] Zawsze jednak prawo to, będące immanentnym elementem życia publicznego (nierzadko także prywatnego), toczącego się w przestrzeni wielorakich interesów i uwikłań, musi być tworzone i stosowane z myślą o człowieku – jego podmiotowości, godności i pomysłowości”²⁰¹. Przykładem takiego dobra powinno być stanowione i stosowane prawo oświatowe oraz szkolnictwa wyższego w edukacji, a dobra wspólnego, mającego spełniać w społeczeństwie służebną funkcję wobec człowieka, jest oświata i wychowanie oraz nauka i szkolnictwo wyższe. Podstawą myślenia o edukacji, a w jej ramach o szkole, zawsze powinno być dobro dziecka, dobro obywatela jako użytkownika szkoły.

Ustrojodawca w art. 70 ust. 4 Konstytucji RP wskazuje na podstawowe wartości, tj. powszechność i równość dostępu do wykształcenia, jakie ma realizować system powiązanych ze sobą publicznych instytucji oświatowych²⁰². „Państwo dysponuje możliwością tworzenia i egzekwowania prawa [...]. Prawo stało się narzędziem, które Państwo dało osobom

¹⁹⁹ J. Boć, *Z refleksji...*, s. 153

²⁰⁰ *Ibidem*, s. 154; por. J. Zimmermann, *Aksjomaty...*, s. 77.

²⁰¹ *Dobra chronione...*, s. 8.

²⁰² *Meritum. Prawo oświatowe*, red. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2016, s. 11.

sprawującym określone funkcje w systemie oświaty po to, aby jak najlepiej wypełniać obowiązek konstytucyjny i myśl przewodnią działania zawartą w preambule ustawy o systemie oświaty”²⁰³. Dodać należy, że w ramach procesów zachodzących w systemie oświaty czy w szkolnictwie wyższym „regulacja narzędziem zwanym prawem musi być – efektywna i skuteczna, a samo prawo dobrze interpretowane i w największym stopniu osadzone w rzeczywistości. [...] prawo nie jest doskonałe, trzeba go przestrzegać, ale i twórczo zmieniać, dążąc do względnej doskonałości. To niekończący się proces ewaluacji”²⁰⁴.

Oświata, ale i szkolnictwo wyższe w RP są ukierunkowane normatywnie na realizację zadania publicznego powszechnie uznanego za dobro wspólne (zwane również dobrem publicznym), w oparciu o które budowany jest europejski system wartości²⁰⁵. W teoretyczno-prawnym oraz w publicznym dyskursie termin „wartości” i pojęcia określane jako „dobro”, „dobro wspólne” czy „dobro publiczne” to kategorie nie tylko złożone, ale i bardzo pojemne²⁰⁶. Stąd też w sferze edukacji nie ma jednoznaczności w ich definiowaniu. Przyjąć tu jednak należy, że w oświacie „dobro wspólne” postrzegać można jako „wspólny cel działania ważnego i dla jednostki, i dla wszystkich jednostek, a przez to dla całego społeczeństwa”²⁰⁷.

²⁰³ *Ibidem*, s. 11.

²⁰⁴ *Ibidem*, s. 15.

²⁰⁵ Zob. E. Pierzchała, J. Pierzchała, *op. cit.*, s. 111 i n.

²⁰⁶ Zob. *Wartości społeczne w służbie publicznej*, red. L. Dziewięcka-Bokun, J. Kędziora, Toruń 2009. Z. Duniewska, *Zakres regulacji...*, s. 128 i n. J. Zimmermann, *Aksjomaty...; Dobra chronione ...; Dobra publiczne...; Wartości w prawie administracyjnym*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2015.

²⁰⁷ L. Dziewięcka-Bokun, *Dobro wspólne jako cel służby publicznej*, [w:] *Wartości społeczne...*, s. 28. „Dobro wspólne jako wartość społeczna wyrażająca imperatyw rozwoju, postępu ma charakter dynamiczny, może rozwijać się, wzrastać, maleć, przybierać nowe formy. Koncepcja dobra wspólnego jako wspólnego celu wszystkich działań społecznych dla osobowego rozwoju intelektualnego, moralnego, twórczego pozwala rozumieć sens życia ludzi w różnych systemach społecznych jako ludzkich wspólnotach. [...] rozumienie istoty i złożoności natury dobra wspólnego, rozpoznanie konkretnych warunków jego realizacji przekracza możliwości poznawcze poszczególnych obywateli. Stąd troska o dobro

Doniosłą rolę w prawie administracyjnym, ale także w odwiecznych refleksjach nad istotą i wzorcem państwa, pełni „dobro wspólne”²⁰⁸. Zdaniem Zofii Duniewskiej jest ono widziane współcześnie w coraz większej skali, obejmującej np. „wspólnotowe dobro publiczne” czy „dobro wspólne ludzkości”²⁰⁹. Należy zgodzić się z autorką, że „Nie ma dobra wspólnego bez dóbr poszczególnych ludzi, a przede wszystkim bez uczestników danej wspólnoty. [...] W wolnym, demokratycznym państwie to ludzie decydują o tym, co jest bądź co ma być ich wspólnym dobrem, przy poszanowaniu uzasadnionych, innych dóbr zbiorowych i indywidualnych. Tylko za pomocą takiego dobra wspólnego ludzie mogą realizować także własne potrzeby i jedynie dla takiego dobra wspólnego gotowi są do wyrzeczeń i ofiar”²¹⁰. Rację ma również J. Boć, twierdząc, że „Dobro wspólne nie może się oddalać ani nie może być oddalane od obywatela, dla którego potrzeb ostatecznie jest pomyślane. [...] ma służyć niewątpliwie dobru jednostki, jego tworzeniu, poszerzaniu i pogłębianiu”²¹¹. Z nazwy i ze swej natury, jak zauważa Z. Duniewska, „nie może się odnosić do jednej osoby, choć służąc wspólnie – co nie znaczy, że faktycznie zawsze tak samo każdemu – służy też bezpośrednio lub pośrednio wszystkim jednostkom”²¹². Zdaniem Zbigniewa Cieślaka, „tylko funkcja zwana „administracją” polega na bezpośrednim realizowaniu dobra wspólnego”²¹³.

wspólne [...] przypisana została państwu, stając się podstawą jego legitymacji i racją istnienia struktur władzy publicznej”, *ibidem*, s. 29 i 30.

²⁰⁸ Z. Duniewska, *Zakres regulacji ...*, s. 142. „Dobro wspólne” jest „jednym z [...] nieostrych pojęć prawnych i prawniczych. [...] zmienne i chwiejne – poddane jest konotacjom aksjologicznym, ideologicznym, politycznym i społecznym. Może ono znamionować coś naprawdę dobrego i wspólnego, może też stać się dogodnym narzędziem zawaolowanych machinacji”, *ibidem*, s. 146.

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 143.

²¹⁰ *Ibidem*, s. 143.

²¹¹ J. Boć, *Z refleksji...*, s. 152. „[...] sama istota dóbr i ich treść mogą być różne i występować pod wieloma postaciami. (...)”, *ibidem*, s. 152.

²¹² Z. Duniewska, *Zakres regulacji...*, s. 143

²¹³ Z. Cieślak, *Istota i zakres prawa administracyjnego*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. Z. Cieślak, I. Lipowicz, G. Szpor, Z. Niewiadomski, Warszawa 2011, s. 55.

Z preambuły do ustawy Prawo oświatowe²¹⁴ wynika, że oświata stanowi „wspólne dobro całego społeczeństwa”²¹⁵, zaś cele i zadania systemu oświaty statuuje przepisy ogólne u.p.o.²¹⁶ Z art. 1 u.p.o. w związku z innymi przepisami ustawy mogą wynikać konkretne zobowiązania państwa i samorządu terytorialnego wobec jednostek²¹⁷. Według Mateusza Pilicha²¹⁸ „z komentowanego artykułu wynikają także pewne zasady ogólne, m.in. zasada powszechności kształcenia (pkt 1), pomocniczej funkcji wychowawczej szkoły wobec rodziny (pkt 2), czy też autonomii obywateli i ich organizacji w tworzeniu i prowadzeniu szkół i placówek niepublicznych (pkt 4). W niektórych kwestiach ustawa poprzestaje na deklaracjach [...]. Krytycznie odnosi się do tego m.in. Trybunał Konstytucyjny, wskazując w swoim orzecznictwie na konieczność tym bardziej szczegółowej regulacji, im bardziej sprawa jest ważna dla pojedynczego ucznia. Taki charakter mają zwłaszcza kwestie sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, które zasadniczo należą do materii ustawowej”²¹⁹.

Deklarowane w art. 1 pkt 1 u.p.o. prawo „każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej” do kształcenia się nie oznacza, że Prawo oświatowe ma zastosowanie wprost tylko do obywateli polskich. Brzmienie art. 165 ust. 1 określa bowiem, że prowadzenie działalności edukacyjnej z udziałem cudzoziemców także podlega jej przepisom²²⁰. Oświata na szczeblu elementarnym edukacji jest wspólną wartością ogólnonarodową, co wynika z konstytucyjnego prawa do nauki²²¹, ale i z preambuły do

²¹⁴ Preambuła do ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082.

²¹⁵ „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa [...]”.

²¹⁶ Zob. art. 1 i 2 u.p.o.

²¹⁷ Zob. decyzja SKO we Wrocławiu z dnia 28 lutego 2008 r., SKO 4701/9/08, OwSS 2008/3, s. 67.

²¹⁸ *Prawo oświatowe. Komentarz...*

²¹⁹ Wyrok TK z dnia 24 września 2013 r., K 35/12, OTK-A 2013, nr 7, poz. 94.

²²⁰ Zob. wyrok NSA z dnia 1 lipca 2008 r., II GSK 214/08, LEX nr 566040.

²²¹ Art. 70 Konstytucji RP.

u.p.o. Jest również wartością, która nie jest mierzalna żadną miarą²²². Preambuła do ustawy o systemie oświaty²²³, a następnie do ustawy Prawo oświatowe wskazuje względem tej sfery działania administracji publicznej na jej doniosły charakter jako jednej z podstawowych potrzeb społecznych. Wiąże się to z odpowiedzialnością państwa i samorządu terytorialnego za funkcjonowanie całego systemu oświaty, której szczególnym przejawem jest wymaganie zapewnienia powszechnej dostępności szkół publicznych²²⁴. Znaczącą rolę w ustaleniu zakresu pojęcia i sposobu realizacji zadań publicznych ma kreowana w danym okresie polityka oświatowa państwa i zmieniający się interes publiczny, przeobrażenia oświaty i sposoby jej organizacji czy zarządzania, prawo będące ostoją polityki oświatowej i gwarantujące sposób zaspokajania potrzeb oświatowych, działania administracji publicznej prowadzące do czynienia z oświatą dobra o charakterze powszechnie dostępnym i obowiązku prawnym realizacji publicznych zadań oświatowych²²⁵.

Pojęcie dobra wspólnego dotyczy z reguły „instytucji państwa jako formy organizacji życia społecznego, stanowionego przez nie prawa, samego społeczeństwa i sposobu jego zorganizowania oraz relacji zachodzących między obywatelem (jednostką) a władzą publiczną. W tym sensie jest pojęciem wieloaspektowym”²²⁶. W ogólnej analizie teoretycznoprawnej, ze względu na ramy objętościowe opracowania, chodzi jedynie o podjęcie próby, jak rozumieć znaczenie dobra wspólnego jako wartości nadrzędnej w prawie oświatowym, w kreowaniu polityki oświatowej

²²² Zob. E. Pierzchała, J. Pierzchała, *op. cit.*, s. 111 i n.

²²³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1915.

²²⁴ Zob. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty...*, s. 25-26.

²²⁵ Zob. D. Kurzyńska-Chmiel, *Oświata jako zadanie...*, s. 16; R. Raszewska-Skałecka, *Między tradycją a przyszłością w polskim systemie edukacji – wyrównywanie szans edukacyjnych*, [w:] *Między tradycją a przyszłością...*, s. 593 i n.; *eadem*, *Decentralizacja zadań oświatowych...*, s. 145-164.

²²⁶ M. Zubik, *Konstytucyjne refleksje nad dobrem wspólnym na tle przemian w Rzeczypospolitej Polskiej ostatniej dekady XX w.*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne i aksjologiczne*, red. W.J. Wołpiuk, Warszawa 2008, s. 57.

i realizacji zadań oświatowych. Dobro wspólne, jak pisze Z. Cieślak, „jest pojęciem agregującym na poziomie całego systemu obowiązującego prawa wszystkie określone konstytucyjnie i ustawowo wartości”²²⁷.

Realizacja publicznych zadań oświatowych państwa mieści się w kategorii pojęcia „dobro wspólne” zestawianego z pojęciem interesu publicznego lub „dobra publicznego”. Pojęcia te należy „interpretować na płaszczyźnie publicznoprawnej, na której ustawodawca – w interesie wszystkich obywateli – uprawniony jest do określenia ładu w każdej dziedzinie życia społecznego, odpowiadającego założonym przez niego celom służącym ogółowi obywateli z poszanowaniem konstytucyjnych wartości”²²⁸. Zgodnie z wykładnią orzecznictwa „Prawo w demokratycznym państwie prawa (art. 2 Konstytucji RP) należy traktować jako formę rozmowy ze społeczeństwem wszędzie tam, gdzie dotyka się istotnych elementów związanych z powinnościami obywatelskimi, m.in. takimi, jak realizacja obowiązku szkolnego. Rzeczpospolita jest dobrem wszystkich obywateli (art. 1 Konstytucji RP), a oświata w RP stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa i kieruje się m.in. zasadami zawartymi w Konstytucji RP (preambuła do ustawy). Nie bez znaczenia jest, aksjologia konstytucyjna i poszanowanie wartości demokratycznego państwa prawa w sprawowaniu administracji publicznej. W tym pojęciu mieści się m.in. zasada pewności prawa, w tym stabilizacja stosunków prawnych. [...] użytkownicy szkoły mają prawo do tego, aby działania organu prowadzącego szkołę zostały dokonane z zachowaniem wartości ogólnosystemowych, aby nie być zaskakiwanym nagłym przeniesieniem siedziby szkoły, z naruszeniem zasady bezpieczeństwa prawnego oraz ochrony zaufania do państwa i prawa”²²⁹.

²²⁷ Z. Cieślak, *op. cit.*, s. 56.

²²⁸ Wyrok WSA w Warszawie z dnia 4 listopada 2004 r., II SA 4297/03.

²²⁹ Wyrok NSA w Warszawie z dnia 18 lipca 2008 r., I OSK 235/08.

Nawiązując do Konstytucji RP jako podstawowej wartości prawa²³⁰, a przede wszystkim do jej preambuły, należy odnieść się do tych wartości, które w polskim systemie prawnym są imiennie nazwane i normatywnie wskazane jako fundamentalne dla polskiego porządku prawnego²³¹. Wypada przyjąć za Sławomirem Fundowiczem próbę ich usystematyzowania i odwołać się do²³²: 1) wartości uniwersalnych: prawda, sprawiedliwość, dobro oraz piękno; 2) wartości, które Konstytucja ma zagwarantować lub zapewnić: prawa obywatelskie oraz rzetelność i sprawiedliwość działania instytucji publicznych; 3) wartości fundamentalne Konstytucji, tzn. takie, na których Konstytucja się opiera: poszanowanie wolności i sprawiedliwości, współdziałanie władz, dialog społeczny, zasada pomocniczości umacniająca uprawnienia obywateli i ich wspólnot; 4) wartości, które należy uwzględnić, stosując Konstytucję, i które stanowią niewzruszalną podstawę Rzeczypospolitej: zachowanie przyrodzonej godności człowieka, wolność człowieka, obowiązek solidarności z innymi.

„Dobro” jest przykładem wartości uniwersalnych wyrażonych przez prawo, które „również jest (powinno być) paradygmatem, stałym kanonem prawa”²³³. „Dobro” jako wartość o uniwersalnym charakterze zostało wymienione w preambule Konstytucji RP. W nauce prawa zauważa się, że „dobro” może być w rozmaity sposób urzeczywistniane przez normy prawne. Stąd też częstym problemem w tej materii jest pytanie o to, czyje dobro należy uwzględnić²³⁴. Podkreślić należy, że i pojęcie

²³⁰ „Wartością samą w sobie staje się tutaj prawo, a właściwie ustawa zawierająca normy prawne” – S. Fundowicz, *Aksjologia prawa administracyjnego*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr...*, s. 636. Trzeba dodać, że: „Prawo jest zjawiskiem kulturowym, ponieważ budowane jest na gruncie pewnych wartości w celu ich realizacji i ochrony. Wartości z kolei są zasadniczym elementem każdej kultury we wszystkich jej postaciach – artystycznej, moralnej, naukowej, politycznej, obyczajowej, itp.”, T. Stawecki, P. Winczorek, *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 2003, s. 25.

²³¹ S. Fundowicz, *op. cit.*, s. 639.

²³² *Ibidem*.

²³³ J. Nowacki, Z. Tobor, *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 2016, s. 327.

²³⁴ *Ibidem*, s. 327.

„dobro wspólne” jako kategoria konstytucyjna ma wymiar wielokierunkowy i wielowymiarowy²³⁵. Zarówno w Konstytucji RP, jak i w ustawach nie definiuje się pojęcia dobra wspólnego²³⁶. W nauce prawa przyjmuje się, że „zasada dobra wspólnego związana jest z funkcjonowaniem państwa jako politycznej organizacji społeczeństwa. [...] nakłada na wszelkie władze publiczne obowiązek podejmowania działań, które mają na celu dobro całej wspólnoty. Tym samym realizowana jest koncepcja państwa jako podmiotu odpowiedzialnego za społeczeństwo. [...] odrębną kwestią jest problematyka wyborów optymalnych działań państwa dla zapewnienia dobra wspólnego, w szczególności w tych sytuacjach, gdy trzeba zestawić ze sobą dobro wspólne z dobrem indywidualnym jednostki czy grupy społecznej. [...] zasada dobra wspólnego oznacza konieczność ponoszenia pewnych obowiązków przez obywateli wobec państwa [...]”²³⁷.

W piśmiennictwie prawniczym wyrażone zostało stanowisko, że dobro wspólne „obejmuje i integruje w zasadzie wszystkie inne wartości. Stąd kategoria dobra wspólnego może i powinna być stosowana w przypadkach, gdy trzeba zestawić z sobą i zintegrować inne wartości, dookreślając ich treść”²³⁸. W pełni należy zgodzić się z myślą Bogusława Śliwerskiego, że „Oświata i szkolnictwo są samoistną wartością i istotnymi elementami kultury narodowej, warunkiem utrzymania ciągłości i trwałości tej kultury. Naród nie dbający o edukację podcina korzenie swojej egzystencji”²³⁹.

²³⁵ M. Zubik, *op. cit.*, s. 66; J. Nowacki, Z. Tobor, *Wstęp...*, s. 328.

²³⁶ M. Zubik, *op. cit.*, s. 63.

²³⁷ M. Zubik, *op. cit.*, s. 66; J. Nowacki, Z. Tobor, *Wstęp...*, s. 328.

²³⁸ J. Nowacki, Z. Tobor, *Wstęp...*, s. 328, [za:] M. Piechowiak, *Konstytucyjna zasada dobra wspólnego – w poszukiwaniu kontekstu interpretacji*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy...*, s. 157.

²³⁹ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 30.

2. Prawo do edukacji jako wartość prawnie chroniona

W piśmiennictwie, według Lecha Garlickiego, „treścią prawa do nauki jest możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia prowadzonego w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły, obejmującego najpierw pewien kanon podstawowy wiadomości ogólnych, a następnie umożliwiającego uzyskiwanie pogłębionej wiedzy specjalistycznej, kończącego uzyskaniem dokumentów, jednolicie w skali kraju dających szanse kontynuowania nauki bądź wykonywania określonego zawodu”²⁴⁰.

Państwo występuje w roli gwaranta realizującego konstytucyjny nakaz statuujący każdemu prawo do nauki. Zaś edukację postrzega się jako „formę wyrównywania szans i likwidowania nierówności społecznych”²⁴¹. W wyroku z dnia 8 listopada 2000 r., sygn. SK 18/99, Trybunał Konstytucyjny (dalej TK) wskazał, że: „prawo do nauki należy do podstawowych praw jednostki we współczesnym społeczeństwie. [...] 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. Powszechne kształcenie stało się najważniejszym motorem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego we współczesnym świecie”²⁴². W ocenie TK celem i istotą prawa do nauki jest stworzenie jednostce, realnych szans

²⁴⁰ L. Garlicki, *Komentarz do art. 70, [w:] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, t. III, Warszawa 2003, s. 3.

²⁴¹ Zob. *Szkola. Edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010, s. 12.

²⁴² Wyrok TK z dnia 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258. Prawo do nauki należy rozumieć w dwojaki sposób – jako dobro i wartość indywidualną oraz jako ważne i podstawowe dobro społeczne. Zob. J. Królikowski, *Pojęcie dobra wspólnego w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne...*, s. 171; P. Wiśniewski, *Prawo do wychowania i nauki w Konstytucji RP i dorobku prawnym Unii Europejskiej*, [w:] *Szkola. Edukacja...*, s. 27-28; M. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 209.

kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych, w tym także z uwzględnieniem edukacji na poziomie wyższym²⁴³. Według TK art. 70 Konstytucji RP „statuuje rozliczne zadania państwa w zakresie oświaty i nauki, których realizacja stanowi podstawę instytucjonalną dla podmiotowego prawa do nauki. [...] Podmiotowym prawem konstytucyjnym jest powszechny i równy dostęp do wykształcenia jako konieczne elementy prawa do nauki, regulowane w art. 70 ust. 4 Konstytucji”²⁴⁴. W przywołanym wyroku TK podkreślił, że „powszechność i równość kształcenia musi być rozumiana jako równość szans”²⁴⁵.

Innym elementem konstytucyjnego prawa do nauki (art. 70 ust. 2 Konstytucji RP) jest zasada bezpłatności nauczania w szkołach publicznych. Zdaniem TK w wyroku z dnia 9 czerwca 2010 r., sygn. K 29/07, „nie istnieje możliwość stworzenia jakiegokolwiek systemu edukacyjnego bez niezbędnych zasobów finansowych, co odnosi się do wszystkich typów szkół i wszystkich poziomów i rodzajów kształcenia, zatem nieodpłatność może być jedynie rozumiana jako pewna określona formuła finansowania kształcenia z zasobów publicznych. Związanie zasady bezpłatnego nauczania z funkcją szkół publicznych jest wyrazem koncepcji realizacji przez władzę publiczną zadań określonych przez samą Konstytucję, związanych z kształtowaniem systemu edukacji opartego na równym i powszechnym dostępie do edukacji”²⁴⁶.

Prawo do nauki w swej istocie stanowi „gwarancję dostępności i powszechności, a nie nieodpłatności kształcenia. Formy urzeczywistniania tego prawa mogą być różne: rozwijanie systemu szkół publicznych, pomoc socjalna i stypendialna, system pożyczek bankowych, ulgi podatkowe, wspieranie szkolnictwa niepublicznego itp. Do organów władzy państwowej należy wybór najbardziej efektywnego w danych warunkach systemu

²⁴³ Wyrok TK z dnia 16 stycznia 2007 r., U 5/06, OTK ZU 2007, nr 1/A, poz. 3.

²⁴⁴ Wyrok TK z dnia 9 czerwca 2010 r., K 29/07, Dz. U. z 2010 r. Nr 117, poz. 789.

²⁴⁵ Wyrok TK z dnia 7 marca 2007 r., U 5/06, OTK ZU 2007, nr 1/A, poz. 3.

²⁴⁶ Dz. U. z 2010 r. Nr 117, poz. 789.

finansowania urzeczywistniającego zasadę powszechnego i równego dostępu do studiów”²⁴⁷. TK zauważył, że „nie istnieją studia bezpłatne jako takie, ponieważ nie ma możliwości stworzenia systemu edukacyjnego bez niezbędnych zasobów finansowych. Zatem zagwarantowanie prawa do bezpłatnej nauki jest wyrazem koncepcji partycypacji państwa (władzy publicznej), w realizacji zadań określonych przez Konstytucję”²⁴⁸. TK zajął stanowisko w kwestii oczekiwań po stronie społeczeństwa na zapewnienie dostępu do bezpłatnej nauki na poziomie szkoły wyższej. W wykładni TK przyjął, że „[...] dopuszczalne jest wprowadzenie odpłatności za niektóre usługi edukacyjne w publicznych szkołach wyższych pod warunkiem, że: 1) dominującą formą kształcenia studentów w danej uczelni pozostaje nauczanie bezpłatne, 2) odpłatność może dotyczyć tylko niektórych rodzajów kształcenia”²⁴⁹. Z punktu widzenia kognicji TK wynika, że „zasada bezpłatnego nauczania w wyższej szkole publicznej nie jest dobrem samym w sobie, ale wymaga konfrontacji z innymi wartościami konstytucyjnymi, takimi jak prawo do nauki czy powszechna dostępność do wykształcenia. Gwarancja bezpłatnego nauczania w publicznej szkole wyższej nie może być w konsekwencji rozumiana w sposób, który prowadziłyby do zasadniczej kolizji z podstawową wartością konstytucyjną, jaką jest prawo do nauki, którego urzeczywistnienie może, ale i musi w istniejących warunkach społecznych i gospodarczych, przybierać różnorodne formy prawne, również i te, które przyjmują postać odpłatności za świadczenia edukacyjne”²⁵⁰.

Zakwalifikowanie zadań z zakresu oświaty do zadań publicznych ma swoje źródło bezpośrednio w Konstytucji RP. Ustanowienie konstytucyjnego prawa do nauki statuuje art. 70 ust. 1 Konstytucji RP, w którym wskazuje się podstawowe gwarancje jego realizacji, zaliczając tu przede

²⁴⁷ P. Wiśniewski, *op. cit.*, s. 28; zob. wyrok TK z dnia 8 listopada 2000 r. w sprawie odpłatności za naukę w szkołach wyższych, SK 18/99, OTK ZU 2000, nr 7, poz. 258.

²⁴⁸ *Ibidem*.

²⁴⁹ *Ibidem*.

²⁵⁰ Wyrok TK z dnia 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258.

wszystkim²⁵¹: wolność wyboru rodzaju szkoły (ust. 3 zd. 1), wolność zakładania szkół różnych typów (ust. 3 zd. 2-3), a także określenie pewnych elementów ustroju szkolnictwa, takich jak: zasada bezpłatności nauki w szkołach publicznych (ust. 2), zasada powszechnego i równego dostępu obywateli do wykształcenia (ust. 4 zd. 1), zasada pomocy władz publicznych dla uczniów i studentów (ust. 4 zd. 2), zasada trójszczeblowości ustroju szkolnictwa (ust. 3 zd. 2), zasada dwusektorowości szkolnictwa, mogącego przybierać postać szkolnictwa publicznego i niepublicznego (ust. 3) oraz zasada autonomii szkół wyższych (ust. 5).

Edukacja jako zadanie publiczne służy realizacji dobra wspólnego, będącego determinantą zasadniczych celów i funkcji państwa²⁵². Z prawem do nauki wiążą się: wolność wyboru szkoły publicznej lub innej, wolność tworzenia szkół niepublicznych wszelkich szczebli, wolność nauczania – zasada autonomii szkół wyższych. Wszakże edukacja publiczna polega „[...] na ciągłym i nieograniczonym w czasie zaspokajaniu przez administrację publiczną potrzeb w zakresie wiedzy i umiejętności, określonych przez indywidualne cechy ucznia lub wychowanka, za pomocą działalności ludzkiej, której bezpośrednim rezultatem nie jest wytworzenie żadnego dobra materialnego”²⁵³. Zadania z zakresu edukacji publicznej stanowią ze strony administracji publicznej świadczenie usług w ramach tzw. administracji świadczącej²⁵⁴.

3. Kwestia dobra publicznego w polityce edukacyjnej i zadaniach edukacyjnych

Jednym z podstawowych obowiązków państwa jest prowadzenie polityki edukacyjnej, odpowiadającej potrzebom społeczeństwa i wyzwaniom

²⁵¹ Wyrok TK z dnia 18 grudnia 2008 r., K 19/07, OTK-A 2008, nr 10, poz. 182.

²⁵² M. Stahl, *op. cit.*, s. 99.

²⁵³ P. Chmielnicki, *Świadczenie usług...*, s. 42.

²⁵⁴ *Ibidem*, s. 30.

zmieniającego się środowiska społeczno-gospodarczego, obowiązki państwa w zakresie konstytucyjnego prawa do nauki²⁵⁵ wynikające z Konstytucji RP²⁵⁶ i ustawy Prawo oświatowe. Oświata ukierunkowana jest na realizację dobra wspólnego, powszechnie uznanego jako zadanie publiczne – przejęcie odpowiedzialności za wykonywanie oświatowych zadań publicznych przez państwo i samorząd terytorialny. Jej szczególnym przejawem jest wymaganie zapewnienia powszechnej dostępności szkół publicznych. Kształtując politykę oświatową, trzeba mieć na uwadze, że inwestycja w edukację przynosi korzyści nie tylko jednostce, ale także społeczeństwu i państwu, które jest jego polityczną organizacją²⁵⁷. Jest to inwestycja w przyszłość, wykształcenie człowieka wiąże się bowiem z jego odpowiedzialnością i prawością w wymiarze indywidualnym i społecznym. A to dowodzi, że „dobre oświaty nie może ciągle przegrywać z rachunkiem ekonomicznym i szukaniem oszczędności kosztem rozwoju człowieka i całego społeczeństwa”²⁵⁸.

²⁵⁵ Zob. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Prawo do nauki – raport z monitoringu*, Warszawa 2002, s. 15; D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Warszawa 2009, s. 57. Prawo do nauki to: „obowiązek zapewnienia przez państwo dostępu do instytucji edukacyjnych, ale i [...] obowiązek zadbania o dostęp do wiedzy z różnych, ale obiektywnych źródeł informacji, z poszanowaniem różnych światopoglądów”. Obowiązki państwa w zakresie prawa do nauki rozpatruje się w kilku aspektach: 1) państwo powinno zapewnić dostęp „1) [...] do instytucji oświatowych, czyli m.in. stworzyć zorganizowany system placówek oświatowych, wykształcić nauczycieli, opracować programy szkolne; 2) obowiązujące przepisy prawa powinny stwarzać możliwość zakładania również szkół prywatnych; 3) odpowiednie państwowe instytucje oświatowe mogą ustalić wymagania dotyczące poziomu wiedzy oraz umiejętności określające dostęp do poszczególnych etapów wiedzy; 4) państwo powinno zapewnić poszanowanie przekonań religijnych i światopoglądu rodziców”. D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne*, *Ibidem*, s. 57.

²⁵⁶ Zgodnie z art. 70 ust. 1 Konstytucji RP. Jest to obowiązek, jak i prawo każdego obywatela. Oba tworzą według M. Pilicha „uzupełniającą się całość, gdyż trudno wyobrazić sobie, aby wobec istnienia powszechnego obowiązku nie istniało zarazem prawo dziecka i rodziców do uzyskania ze strony szkoły świadczenia usług edukacyjnych”. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty...*, s. 275; zob. J. Homplewicz, *Tradycyjne a współczesne instytucje prawa szkolnego*, Kraków 1985, s. 62-65; D. Kurzyna-Chmiel, *Oświata jako zadanie...*, s. 45-57.

²⁵⁷ Zob. *Szkola. Edukacja...*, s. 12.

²⁵⁸ *Ibidem*, s. 12.

Edukacja jest konstytucyjnym prawem i społeczną powinnością obywateli – zadaniem publicznym oraz warunkiem rozwoju społeczeństwa, państwa, kultury i gospodarki. Szkoła i reformowany od końca lat 90. ubiegłego stulecia polski system oświaty próbują dostosować się do przemian i reform edukacyjnych w niestabilnym otoczeniu²⁵⁹.

W piśmiennictwie prawniczym wskazuje się, że „działalność administracji, polegająca na realizacji zadań publicznych, jest dążeniem do urzeczywistnienia dobra wspólnego jako fundamentalnej wartości wyznaczającej sens istnienia i funkcjonowania administracji. Źródłem zadania publicznego jest konstytucyjna lub ustawowa norma prawna, zwana normą zadaniową. Norma tworząca zadanie publiczne wytycza danemu podmiotowi (organowi) administracji rządowej lub samorządowej cel działania związany z realizacją określonych potrzeb”²⁶⁰. Trzeba mieć na uwadze, że „zadania publiczne wynikają z celu podstawowego i odpowiadają celom cząstkowym administracji publicznej. Cele działalności administracji przyjmujące kształt zadań publicznych odzwierciedlają wartości uznane przez ustawodawcę”²⁶¹.

Dobro ogółu jako dobro wspólne, zdaniem M. Stahl, jest traktowane jako „synonim interesu publicznego [...]”. Różne kategorie interesów tworzą pewien system wartości, które mogą być realizowane w interesie ogólniejszej kategorii – dobra wspólnego”²⁶². Zdaniem Jana Zimmermana „Dobro człowieka (jednostki) łączy się w prawie administracyjnym z dobrem wspólnym [...]. Dobro człowieka będzie więc przełożone na interes indywidualny, a dobro wspólne na interes publiczny. Tam również to ogólne dobro przełoży się na kategorie szczegółowe, takie, jak życie,

²⁵⁹ R. Raszevska-Skałeczka, *Wybrane segmenty otoczenia administracji publicznej...*, s. 159.

²⁶⁰ M. Brzeski, *Zadanie publiczne*, [w:] *Leksykon prawa administracyjnego. 100 podstawowych pojęć*, red. E. Bojanowski, K. Żukowski, Warszawa 2009, s. 526.

²⁶¹ *Ibidem*, s. 526.

²⁶² M. Stahl, *op. cit.*, s. 99.

zdrowie, bezpieczeństwo”²⁶³, czy edukację, o której mowa. Dobro człowieka jako wartość nadrzędna²⁶⁴, powinno być zawsze uwzględniane w prawie, zwłaszcza w prawie oświatowym, jest ono bowiem, tak jak prawo administracyjne, tworzone i stosowane z myślą o człowieku i realizacji jego potrzeb społecznych, tu o charakterze edukacyjnym (kształcenie, wychowanie i opieka)²⁶⁵. Należy zgodzić się z Z. Duniewską, że „Dobro poddane ochronie jurystycznej musi odpowiadać możliwie powszechnie aprobowanemu, uniwersalnemu systemowi wartości. Prawo będące wytworem społecznym nie może być neutralne aksjologicznie – samo będąc wartością ma ono pielęgnować inne wartości, niekoniecznie przez to prawo konstytuowane”²⁶⁶.

Administracja jest organizatorem zaspokajania potrzeb społeczeństwa, np. w sferze oświaty, i elementem systemu politycznego, jest warunkowana przez politykę²⁶⁷. Każda funkcja administracji w swej praktycznej realizacji musi wiązać się z programowymi założeniami politycznymi administracji państwowej²⁶⁸.

²⁶³ J. Zimmermann, *Aksjomaty...*, s. 77.

²⁶⁴ *Ibidem*, s. 77.

²⁶⁵ Zob. art. 3 pkt 28 u.p.o.

²⁶⁶ *Dobra chronione...*, s. 9.

²⁶⁷ Zob. J. Łukasiewicz, *Podstawowe pojęcia z zakresu nauki administracji*, [w:] *Encyklopedia prawa administracyjnego*, red. M. Domagała, A. Haładyj, S. Wrzosek, Warszawa 2010, s. 37; *idem*, *Słowo wstępne*, [w:] *Polityka administracyjna*, red. J. Łukasiewicz, Rzeszów 2008, s. 13; *idem*, *W sprawie wymiarów racjonalności polityki administracyjnej*, [w:] *Polityka administracyjna...*, s. 429-437; R. Raszevska-Skałecka, *Polityka administracyjna w sferze administracji świadczącej – wybrane zagadnienia*, AUW No 2502, „Przegląd Prawa i Administracji” 2003, t. LIV, s. 237-274; P. Szreniawski, *Nauka o polityce administracji*, Rzeszów 2008; *idem*, *Prawno-administracyjne zagadnienia ustrojowej polityki administracyjnej*, Toruń 2012.

²⁶⁸ Zob. R. Raszevska-Skałecka, *Polityka administracyjna a samorządowa polityka oświatowa...*, s. 159-178.

4. Edukacja jako rynkowa usługa edukacyjna w państwie prawa

Edukacja jest zarówno konstytucyjnym prawem i społeczną powinnością obywateli – zadaniem publicznym, jak i szansą rozwoju państwa, gospodarki i społeczeństwa. Zwraca się uwagę na rolę edukacji w kształtowaniu modelu życia społeczno-gospodarczego i analizuje współczesne relacje edukacja–gospodarka i jej zmiany w kierunku: „więcej gospodarki w edukacji i edukacji w gospodarce”²⁶⁹. Dynamiczny rozwój nowoczesności wywiera istotny wpływ na rozwój człowieka i kształt społeczeństw – uwarunkowany procesami modernizacji i globalizacji. Nie można nie zauważyć, że obecnie zjawisko globalizacji i postęp kojarzone są z dynamiczną zmianą, co powoduje, że ludzie żyją w czasach „płynnej nowoczesności”²⁷⁰, która mobilizuje do wysiłku i działania, ale też skutkuje niepewnością, ryzykiem i zagrożeniem poczucia bezpieczeństwa, marginalizacją, a nawet wykluczeniem społecznym²⁷¹. Ważne staje się

²⁶⁹ Zob. W. Kojs, *Prakseologiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów...*, s. 12-37; T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów...*, s. 39-59; K. Denek, *Kształcenie pod testy i neoliberalizm nie służą wzbogacaniu jego jakości*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów...*, s. 79-96. Zdaniem autora: „Edukacja nie może tracić z pola widzenia dostosowania programów szkolnych do potrzeb rynku. Oznacza to, że szkoła nie może ograniczać się do wyposażania uczniów w wiedzę. Ma ona formować ich postawy i umiejętności, uczyć i nakłaniać do samodzielności, przedsiębiorczości, kreatywności oraz elastyczności myślenia i działania. Zdobyty dzięki temu kapitał społeczny jest bardzo ważny. Jego brak nie tylko zwiększa rynek bezrobocia, lecz także utrudnia uczestnictwo w życiu publicznym i grozi marginalizacją”, s. 80. Na przeszkodzie zwiększania jakości edukacji, jak pisze K. Denek, „stoją kształcenie pod testy, przeciętność edukacji i liberalizm”, *idem, op. cit.*, s. 81.

²⁷⁰ Termin Z. Baumana, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 20; *idem, Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 209-210; por. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 13; M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 119.

²⁷¹ Zob. J. Behr, J. Blicharz, *Ochrona prawna przed wykluczeniem społecznym*, Wrocław 2018; J. Auleytner, *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej*, [w:] *Ekonomia – Polityka – Społeczeństwa. Księga Jubileuszowa poświęcona Prof. zw. dr hab. Januszowi Kroszelowi*

uświadomienie dzieciom i młodzieży wartości wykształcenia i rozbudzanie w nich aspiracji edukacyjnych, a przede wszystkim stworzenie odpowiednich warunków umożliwiających ich realizację. W raporcie UNESCO – *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* zwraca się uwagę na konieczność kontynuowania przez współczesnego człowieka edukacji rozciągającej się na całe życie ze względu na zachodzące w ogromnym tempie różne zmiany, przeobrażenia i postęp naukowo-techniczny²⁷². Wykształcenie współcześnie jest podstawowym czynnikiem zarówno rozwoju każdego człowieka, jak i ważnym kapitałem wnoszonym na rynek pracy.

W kontekście zarządzania szkołą i urynkowienia usług edukacyjnych zarówno szkoła jako instytucja, ale i samo zagadnienie edukacji mają charakter interdyscyplinarny, postrzegane są przez otoczenie m.in.: szkoła jako organizacja szkolna, jako organizacja publiczna o specyficznym charakterze, jako organizacja ucząca się; edukacja jako produkt usługowy; wiedza jako rdzeń usług świadczonych przez szkołę; marketing w szkole jako koncepcja, narzędzia i instrumenty wykorzystywane w zarządzaniu instytucją edukacyjną (marketingowa koncepcja zarządzania w organizacjach niekomercyjnych) w warunkach dostosowywania się do niestabilnego otoczenia²⁷³. Przybliżenia wymaga zagadnienie powierzenia zadań publicznych do wykonania podmiotom niepublicznym. Nawiązując do administracji świadczącej, w której mieszczą się zadania oświatowe, analizie podlegają przekształcenia zachodzące w sferze oświaty i odzwierciedlające dynamikę rozwoju zadań publicznych oraz wielość podmiotów administrujących w kontekście odpowiedzialności państwa i samorządu terytorialnego za realizację oświatowych zadań publicznych.

w *siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. A. Kubow, T. Michalczyk, J. Słodczyk, Opole-Wrocław 2001, s. 305-315.

²⁷² *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb...*; szerzej zob. G. Cęcelek, *op. cit.*, s. 8.

²⁷³ Zob. H. Hall, *op. cit.*, s. 7. „Nowe uwarunkowania działania placówek oświatowych wpływają na potrzebę adaptacji marketingowej koncepcji zarządzania do potrzeb szkolnictwa, uwzględniającej specyfikę szkolnictwa, w tym jego niekomercyjny charakter”.

5. Konkluzje

Edukacja jest wspólnym dobrem całego społeczeństwa, wyrażającym się w kształceniu, wychowaniu i opiece organizowanych w formach realizujących uznane zasady i wartości, na których jest ona zbudowana. Współcześnie staje się dla osób korzystających z jej usług również dobrem prywatnym w warunkach społecznej gospodarki rynkowej – odczuwalne są zmiany reform edukacji w dostępie do szkół, np. duża liczba kandydatów, tj. „1,5 rocznika” – kumulacja roczników uczniów w 2007 i 2008 r. (w 2014 r. do klas pierwszych poszły siedmiolatki, a także połowa rocznika sześciolatek, urodzonych w miesiącach od stycznia do czerwca) oraz dzieci i młodzieży z Ukrainy²⁷⁴ i organizowanie w szkołach polskich nauki uczniów przybywających z Ukrainy, zasady i kryteria postępowania rekrutacyjnego w szkołach na dany rok szkolny, np. warunki konkurencji w dostępie do szkół ponadpodstawowych – liczba kandydatów i ich ograniczony dostęp z uwagi na progi punktowe w procesie rekrutacji do szkół, wolność w wyborze szkoły, liczba szkół na rynku usług edukacyjnych i ich zasoby, atrakcyjność oferty usług edukacyjnych i kształtowanie konkurencyjności szkoły, rywalizacja szkoły z innymi uczestnikami rynku. Rekrutacja do szkół ponadpodstawowych na rok 2022/2023 jest szczególnie nie tylko dla kandydata (elektroniczny system rekrutacyjny weryfikował, czy punkty, jakimi kandydat dysponował, pozwalały na jego zakwalifikowanie do oddziałów/grup rekrutacyjnych

²⁷⁴ W związku z agresją Rosji na Ukrainę i napływem do Polski uchodźców z terytorium państwa ukraińskiego, Ministerstwo Edukacji i Nauki podjęło szereg działań mających na celu ułatwienie przyjmowania do polskich szkół dzieci i młodzieży z Ukrainy, zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/przyjmowanie-do-polskich-szkol-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy--list-ministra-edukacji-i-nauki-do-kuratorow-samorzadowcow-i-dyrektorow-szkol>; <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/przyjmowanie-do-polskich-szkol-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy-list-ministra-edukacji-i-nauki-do-kuratorow-samorzadowcow-i-dyrektorow-szkol> [dostęp: 20.04.2022]. Na temat prawa do nauki obcokrajowców pisze m.in. D. Kurzydina-Chmiel, *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 83-95.

wymienionych we wniosku kandydata²⁷⁵, zawężony z tego tytułu stopień swobody wyboru szkoły), ale i dla państwa, w tym przede wszystkim dla podmiotów i organów prowadzących szkoły, zwłaszcza szkoły publiczne, ponoszących odpowiedzialność za wykonywanie ustawowych zadań oświatowych na szczeblach samorządowych (zorganizowanie sieci publicznych szkół, organizacyjny aspekt lokalnej polityki oświatowej pozostający w kompetencjach organu prowadzącego, tj. zapewnienie odpowiedniej bazy materialnej dla realizacji celów oświatowych i możliwe nowoczesnego wyposażenia szkół w ramach wdrożenia polityki inwestycyjnej, stworzenie powiązań organizacyjnych – sieci, porozumienia, umowy z działającymi w środowisku podmiotami, które mogą być partnerami gminy w realizacji celów polityki oświatowej²⁷⁶). Rola administracji w zapewnieniu wolności wyboru szkół wiąże się m.in. z przynależnością do niej zadań publicznych w zakresie edukacji. W tym też zakresie wskazuje się na „administrację jako zniewolenie”, zaś „tworzenie prawa administracyjnego łączy się zwykle z przewidywaniem zaistnienia sytuacji danego typu i ograniczeniem wolności jednostek w zakresie podejmowania określonych działań”²⁷⁷. Zdaniem Piotra Szreniawskiego „Prawo administracyjne powstało, aby kontrolować i ograniczać. [...] Zniewolenie jednostki przez machinę biurokratyczną jest jednym z obrazów współczesnej cywilizacji. Sztywne przepisy, wymagające wypełniania wielu formularzy, [...] zmuszające do ciągłego kontaktowania się z urzędami,

²⁷⁵ Dodać należy, że gdy kandydaci ubiegający się o przyjęcie do danego oddziału/grupy rekrutacyjnej mieli taką samą liczbę punktów, uwzględniane były dodatkowe kryteria we wniosku rekrutacyjnym: problemy zdrowotne kandydata ograniczające możliwość wyboru kierunku kształcenia; wielodzietność – rodzina wychowująca troje i więcej dzieci; niepełnosprawność kandydata; niepełnosprawność jednego lub obojga rodziców; niepełnosprawność rodzeństwa kandydata; samotne wychowywanie kandydata w rodzinie; objęcie kandydata pieczęcią zastępczą. Spełnienie przez kandydata dodatkowych kryteriów potwierdzone było odpowiednimi dokumentami.

²⁷⁶ Szerzej zob. A. Noworól, *Instrumenty lokalnej polityki oświatowej*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 3(19), s. 145-146.

²⁷⁷ P. Szreniawski, *Administracja jako zniewolenie*, [w:] *Wyzwania i dylematy związane z funkcjonowaniem administracji publicznej*, red. E. Jasiuk, G.P. Maj, Radom 2012, s. 51.

to poziom normatywny aktywności zarówno administracji, jak i jej klienta, łączący się z ciągłymi trudnościami w osiągnięciu choćby minimalnego poziomu wolności jednostki w ramach relacji państwo-obywatel”²⁷⁸. Dodajmy też obowiązek prawny nałożony na kandydata w zakresie wypełnienia wniosku rekrutacyjnego do szkoły według zasad i kryteriów ustawowo określonych i przyjętych w elektronicznym systemie rekrutacyjnym do wybranych szkół publicznych, gdzie system przesądza o wyborze szkoły za kandydata (niejednokrotnie nie jest to szkoła pierwszego wyboru lub system nie widzi kandydata w wybranych przez niego szkołach). Dochodzi wówczas do sytuacji, że po pierwszym etapie rekrutacji wielu kandydatów nie dostaje się do żadnej szkoły ponadpodstawowej wskazanej we wniosku, mimo dobrze zdanego egzaminu ósmoklasisty i uzyskaniu dość dobrych progów punktowych, wymaganych w dostępie do szkół. Wobec takiej sytuacji trzeba przystąpić do rekrutacji uzupełniającej, wypełniając ponownie wniosek rekrutacyjny i typując szkoły, które dysponują jeszcze wolnymi miejscami. Informacja o liczbie wolnych miejsc w publicznych szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży działających na terenie danego województwa jest dostępna na wskazanej przez kuratora oświaty stronie internetowej²⁷⁹. Zawarte w systemie zestawienie danych jest zgodne z danymi przekazywanymi przez dyrektorów poszczególnych szkół ponadpodstawowych z terenu województwa. Prawo do nauki to jedno z fundamentalnych praw człowieka, to publiczne prawo podmiotowe do korzystania z usług edukacyjnych świadczonych zarówno przez podmioty publiczne, jak i podmioty niepubliczne. Prawo do nauki, jak wcześniej wskazano, ma wieloaspektową postać. Jest ono indywidualnym uprawnieniem administracyjnoprawnym jednostki zgodnie z art. 70 Konstytucji RP, obowiązkiem kierowanym do osób fizycznych,

²⁷⁸ P. Szreniawski, *Administracja jako zniewolenie...*, s. 50 i 55.

²⁷⁹ Przykładem takiego zestawienia są m.in. dane w rekrutacji 2022/2023 (informacja o wolnych miejscach w szkołach ponadpodstawowych) zawarte na stronie internetowej: <https://edu.kuratorium.wroclaw.pl/rekrutacja> [dostęp: 02.08.2022] na terenie województwa dolnośląskiego.

które nie ukończyły 18. roku życia, i obowiązkiem prawnym, którego adresatem są organy władzy publicznej. Organy administracji publicznej są zobowiązane zagwarantować każdemu faktyczną realizację prawa do nauki, ale również mają one ustawowy obowiązek czuwania nad wykonywaniem obowiązku szkolnego, a w przypadku braku jego realizacji wdrażania środków przymusu państwowego. Wypełnianie przez szkoły publiczne i niepubliczne ustawowych obowiązków natury administracyjnoprawnej pozostaje pod nadzorem prowadzonym przez właściwe organy administracji publicznej²⁸⁰. Przyjmuje się, że świadczenie usług edukacyjnych to jeden z podstawowych obszarów aktywności państwa i jego samorządu terytorialnego, a działania te wpisują się w zakres administracji świadczącej. Administracja świadcząca, w ramach której świadczone są zwłaszcza usługi edukacyjne, jest odpowiedzialna za jakość świadczonych przez siebie usług, ponadto odpowiada za standard usług świadczonych przez sektor prywatny, w którym przejawia się funkcja państwa związana z zadaniami reglamentacyjnymi i policyjnymi. W literaturze zauważa się, że istnieje tendencja do przechodzenia administracji z roli świadczeniodawcy do roli organizatora i kontrolera świadczeń. Przyjmuje się, że rola administracji publicznej w tym zakresie polega na odpowiedzialności władzy publicznej za standard usług świadczonych przez sektor prywatny – i wtedy ta funkcja państwa mieścić się będzie pośród innych zadań reglamentacyjnych i policyjnych, może również polegać na bezpośrednim organizowaniu i świadczeniu usług publicznych różnego rodzaju, a nawet może obejmować samo ich świadczenie za pośrednictwem instytucji świadczących należących do sektora publicznego (przedsiębiorstw użyteczności publicznej i zakładów administracyjnych). Niewątpliwie fundamentalnym problemem obecnej administracji świadczącej jest duża

²⁸⁰ W. Trybka, *Gwarancje konstytucyjnego prawa do nauki w szkole niepublicznej*, [w:] *Dookoła Wojtek... Księga pamiątkowa poświęcona Doktorowi Arturowi Wojciechowi Preisnerowi*, red. R. Bałicki, M. Jabłoński, Wrocław 2018, <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/95742> [dostęp: 20.04.2022].

liczba odbiorców świadczonych przez nią usług, zmieniające się uwarunkowania w ramach wprowadzanych reform i nieprzewidywalne zmiany otoczenia, co wymaga dysponowania ogromnym potencjałem tak rzeczowym, finansowym, jak i kadrowym, służącym realizacji jej celów²⁸¹. Administracja świadcząca, a w jej ramach edukacja, jest tym obszarem administracji, który podlega coraz to intensywniejszym procesom reformatorskim, w tym m.in. prywatyzacyjnym. Wykonywanie zadań publicznych o charakterze edukacyjnym stanowi obowiązek prawny przypisany wskazanym ustawą podmiotom administracji publicznej. Nie bez znaczenia jest i to, że „świadczanie usług publicznych jest jedną z istotniejszych dziedzin wykonywania zadań publicznych, ale nie jedyną”²⁸². Podkreślić należy, że w ramach decentralizacji zadań publicznych na polu edukacji publicznej widoczne na gruncie prawnym i praktyki edukacyjnej jest poszerzanie się kręgu podmiotów uprawnionych do prowadzenia szkoły oraz tendencja prywatyzacji wykonywania zadań oświatowych i uspołecznienia szkół publicznych²⁸³.

²⁸¹ Zob. A. Miruć, *Organizowanie i świadczenie usług publicznych jako funkcja administracji publicznej*, „Opolskie Studia Administracyjno-Prawne” 2018, t. XVI/1(3), s. 144; H. Izdebski, M. Kulesza, *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2004, s. 111.

²⁸² D. Sześciło, *Rynek...*, s. 26.

²⁸³ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa...*; *idem*, *Problemy współczesnej edukacji...*

Rozdział III

Znaczenie edukacji jako globalnego dobra. Wizja globalnej edukacji

1. Pojęcie globalnego dobra publicznego

Zagadnienie globalnego dobra publicznego jest wciąż mało znane ogółowi społeczeństwa, choć jest obecnie ważnym tematem refleksji dla badaczy w dyscyplinach zarówno ekonomicznych, socjologicznych, jak i prawnych. Jednocześnie przegląd historyczny ukazuje różnorodność poglądów w kwestii badanego zagadnienia i także tu staje się jawne, że chodzi nie tylko o wariant jakiejś stałej koncepcji, lecz o rozbieżne określenia koncepcji globalnego dobra publicznego.

Koncepcja globalnych dóbr publicznych jest przez większość badaczy traktowana jako rozwinięcie teorii dóbr publicznych, za której pioniera uważa się Paula A. Samuelsona²⁸⁴. Według Samuelsona dobra publiczne charakteryzują się niewykluczalnością i niekonkurencyjnością, co oznacza, że producent (dostawca) dobra publicznego nie jest w stanie wykluczyć (prawnie, fizycznie, ekonomicznie, politycznie) innych z konsumowania tego samego dobra w tym samym czasie²⁸⁵. Po drugie, dobra

²⁸⁴ Pojęcie dobra publicznego zostało po raz pierwszy użyte przez P.A. Samuelsona w 1954 r. P.A. Samuelson, *The pure theory of public expenditure*, "The Review of Economics and Statistics" 1954, vol. 36, no. 4, s. 387-389. Następnie podjął ją J.M. Buchanan w 1965 r. J.M. Buchanan, *An Economic Theory of Clubs*, "Economica" 1965, vol. 32, s. 1-14; M. Olson, *Logic of collective action*, Harvard University Press 1965; R. Coase *The lighthouse in economics*, "Journal of Law and Economics" 1974, nr 17, s. 357-376.

²⁸⁵ Zob. D. Kopiński, *Koncepcja globalnych dóbr publicznych we współczesnych stosunkach międzynarodowych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2017, nr 498, s. 150.

publiczne nie są rywalizacyjne – to znaczy, że ich konsumpcja przez jednostkę nie zmniejsza ilości ani jakości tego dobra dostępnej dla innych²⁸⁶.

Nieco prościej rzecz ujmując, powiemy po prostu, że dobro publiczne jest niewyłączne: konsumpcja dobra nie jest nikomu zabroniona. Nie jest również konkurencją: dobro może być konsumowane przez wielu bez ryzyka, że stanie się rzadkością i bez uszczerbku dla korzystania z innych dóbr. Ale trzeba jednocześnie pamiętać, że dobra publiczne (krajowe) nie mogą być analizowane w oderwaniu od globalnych dóbr publicznych²⁸⁷.

²⁸⁶ Por. D. Kopiński, *Koncepcja globalnych...*, s. 150.

²⁸⁷ T. Strąk przedstawia dobra publiczne jako te, które są „finansowane lub współfinansowane ze środków publicznych, których konsumpcja może mieć zarówno charakter zbiorowy, jak i indywidualny, i których zapewnienie podaży przez związki publicznoprawne (państwo, władze lokalne, organizacje międzynarodowe, organizacje ponadnarodowe itp.) wynika z czynników ekonomicznych oraz społeczno-kulturowych i jest niezbędne do zapewnienia trwałego i stabilnego rozwoju społeczno-gospodarczego”. T. Strąk, *Modele dokonania jednostek sektora finansów publicznych*, Warszawa 2012, s. 303. Odwołując się do poglądów doktryny, dobra publiczne można podzielić na tzw. czyste i mieszane. Mianem czystych dóbr publicznych określa się takie dobra, które są egalitarne, czyli ogólnie dostępne. Zachodzi także niepodzielność w konsumpcji tych dóbr, a ich konsumpcja nie wymaga odpłatności. Przyjmuje się też, iż produkcja czystych dóbr publicznych nie może być zlecona sektorowi prywatnemu. Innymi słowy, odpowiedzialność za ich wytwarzanie i dostarczanie spoczywa na sektorze publicznym – zob. A. Rutkowska, *Administracja publiczna jako dobro publiczne*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2018, z. 128, s. 362. Na gruncie nauk ekonomicznych wyróżnia się cztery rodzaje czystych dóbr publicznych. Pierwszy rodzaj dotyczy obronności i suwerenności państwa; drugi – właściwej konstrukcji ładu prawnoinstytucjonalnego, zabezpieczającego funkcjonowanie państwa (jakość i przejrzystość prawa, sprawność i wysoka jakość systemu sądowniczego, apolityczność i wysoki profesjonalizm biurokracji zarządzającej państwem, minimalny zakres korupcji i szarej strefy); trzeci – obejmuje sferę bezpieczeństwa wewnętrznego, czyli stworzenie odpowiednich warunków dla realizacji ładu instytucjonalno-prawnego, natomiast czwarty związany jest z ochroną własności prywatnej oraz wolnością jednostek gwarantowaną w społeczeństwie demokratycznym. Z kolei do kategorii dóbr publicznych mieszanych zalicza się: edukację, ochronę zdrowia, infrastrukturę gospodarczą, ochronę środowiska, sektor badań i rozwoju, pomoc socjalną, sektor samorządowy – zob. A. Kargol-Wasiluk, *Teoria dóbr publicznych a paradygmat ekonomii sektora publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 3(5), s. 93.

Pojawienie się pojęcia globalnego dobra publicznego jest efektem procesów globalizacyjnych²⁸⁸. Są to takie dobra, które mają cechy dóbr publicznych dla wielu narodów i pokoleń, np. różnorodność biologiczna, Internet, stabilny system monetarny, otwarty system handlowy, zachowanie warstwy ozonowej czy redukcja gazów cieplarnianych. Charles Kindleberger, jeden z pionierskich autorów w tej dziedzinie, definiuje globalne dobra publiczne jako zbiór dóbr dostępnych dla wszystkich państw, które niekoniecznie mają indywidualny interes w ich wytwarzaniu lub przyjmowaniu nad nimi kontroli²⁸⁹. Można powiedzieć, że są to dobra, których użytkowanie nie kończy się na granicach państwowych czy regionalnych, ani na danym pokoleniu czy grupie ludności. Dobra te związane są ze światem jako całością lub przynajmniej dużą częścią jego populacji. Mogą być materialne, takie jak środowisko morskie, powietrze lub woda, lub niematerialne, takie jak wiedza naukowa, zdrowie, edukacja, sprawiedliwość, prawa człowieka.

Za podstawową funkcję tych dóbr można uznać m.in. łagodzenie sprzeczności (napieć) między państwami (gospodarkami) narodowymi a globalizującą się gospodarką światową, sprowadzaną do rynku światowego²⁹⁰. Jednocześnie koncepcja globalnego dobra publicznego usprawnia podejście do globalnych problemów, przed którymi stoi społeczność międzynarodowa. Podkreśla niedoskonałości rynku i przypomina o oczywistej potrzebie działań publicznych w celu zarządzania skutkami globalizacji. Innymi słowy pojawienie się globalizacji oznacza, że teoria dóbr publicznych w skali globalnej staje się konieczna.

²⁸⁸ Zob. M. Pachocka, *Globalne dobra publiczne w kontekście zrównoważonego rozwoju w działalności WHO i UNDP*, [w:] *Zrównoważony rozwój a globalne dobra publiczne w teorii i praktyce organizacji*, red. E. Latoszek, M. Proczek, M. Krukowska, Warszawa 2016, s. 69.

²⁸⁹ C. Kindleberger, *International public goods without international government*, "American Economic Review" 1986, vol. 76, issue 1, s. 1-13.

²⁹⁰ *Ibidem*, s. 68.

Problematyka globalnych dóbr publicznych wiąże się również z koordynacją wielu podmiotów, wśród których kluczowymi aktorami są państwa narodowe. Są one głównymi siłami napędowymi skoordynowanych międzynarodowych działań zbiorowych. Można powiedzieć, że dobrobyt ludzi nie zależy tylko od dostarczania dóbr publicznych przez rządy krajowe, ale w coraz większym stopniu zależy od świadczenia globalnych dóbr publicznych, które może zapewnić tylko współpraca międzynarodowa²⁹¹.

Warto również w tym miejscu zwrócić uwagę, iż dobro publiczne, aby mogło zostać uznane za globalne, musi spełniać trzy warunki. Po pierwsze – jego zasięg dotyczy więcej niż jednej grupy krajów, po drugie – dotyczy licznych (najlepiej wszystkich grup ludności) oraz po trzecie – zaspokaja potrzeby obecnej generacji, jednocześnie nie pogarszając sytuacji przyszłych pokoleń (jak np. degradacja środowiska)²⁹².

Nie bez znaczenia dla określenia w tym kontekście globalnego dobra publicznego jest definicja zaproponowana przez United Nations Development Programme (UNDP), zgodnie z którą jest to: „dobro publiczne, którego korzyści są «silnie» uniwersalne w odniesieniu do krajów (więcej niż jedna grupa krajów), ludzi (dotyczą licznych, najlepiej wszystkich, grup ludności) oraz pokoleń (włączając zarówno bieżące, jak i przyszłe pokolenia), a przynajmniej zaspakajające potrzeby bieżącego pokolenia, jednocześnie nie ograniczając możliwości rozwoju przyszłych pokoleń”²⁹³.

Jednocześnie w obliczu różnorodności globalnych dóbr publicznych można je sklasyfikować w trzech kategoriach. Pierwsza dotyczy naturalnych globalnych dóbr wspólnych, takich jak stabilność klimatu lub różnorodność biologiczna. Druga kategoria odpowiada globalnym dobrom wytworzonym przez człowieka, takim jak Internet, normy, wiedza

²⁹¹ Por. L. Olszewski, *Global public goods, global regulation and development of transition economies – some remarks*, „Ekonomia” 2009, nr 17, s. 14.

²⁹² Por. D. Kopiński, *Koncepcja globalnych...*, s. 152.

²⁹³ D. Kopiński, *Koncepcja globalnych...*, s. 152.

naukowa. Natomiast trzecia kategoria, nazywana „wynikami globalnej polityki narodów” obejmuje pokój, zdrowie i stabilność międzynarodowego systemu finansowego, zrównoważony rozwój, a także opiekę medyczną czy edukację²⁹⁴.

2. Edukacja jako globalne dobro i podstawowe prawo człowieka

Twierdzenie o edukacji jako globalnym dobru i podstawowym prawie człowieka przyczyniającym się do rozwoju osobistego, zawodowego, społecznego, kulturalnego i politycznego całego społeczeństwa²⁹⁵ staje się powszechnym składnikiem dyskursu na temat realnego bytu współczesnych państw. W literaturze podkreśla się, że jakość edukacji w sposób istotny wpływa na poziom wzrostu gospodarczego²⁹⁶ zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej.

Współczesne dyskusje o charakterze edukacji prowadzą do wyodrębnienia jej konstytutywnych cech jako dobra publicznego. Przede wszystkim cechuje się ona przymusową konsumpcją narzuconą przez państwo, realizowaną przez obowiązek szkolny (w Polsce do 18. roku życia). Ponadto ze względu na gwarancję konstytucyjną w zakresie bezpłatnego dostępu może być traktowana jako dobro należne społeczeństwu²⁹⁷. Jednocześnie funkcjonowanie edukacji finansowanej z budżetu państwa powstrzymuje dyktowanie cen monopolistycznych przez prywatne podmioty edukacyjne²⁹⁸.

²⁹⁴ Por. D. Kopiński, A. Polus, *Nędzia koncepcji globalnych dóbr publicznych*, „Politeja” 2019, nr 3(60), s. 277.

²⁹⁵ Por. J. Polcyn, *Edukacja jako dobro publiczne – próba kwantyfikacji*, Piła 2017, s. 40.

²⁹⁶ Por. K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego*, [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Warszawa 2007, s. 18-51.

²⁹⁷ J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, s. 20-21.

²⁹⁸ Zob. J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, s. 19-20.

Warto również w tym miejscu zwrócić uwagę, iż w wydanym w 1996 r. raporcie UNESCO edukacja została przedstawiona jako „dobro publiczne, które powinno być dostępne dla każdego”²⁹⁹. Podobny pogląd wyraził specjalny sprawozdawca ONZ do spraw edukacji, Kishore Singh, który w dniu 13 listopada 2013 r. w Paryżu na spotkaniu UNESCO, dotyczącym edukacji po 2015 r., wezwał rządy do traktowania edukacji jako globalnego dobra publicznego. Zwrócił też uwagę na bardzo znaczącą rolę kształcenia humanistycznego w edukacji³⁰⁰.

Znaczenie edukacji jako instrumentu umożliwiającego likwidowanie nierówności oraz kształtowanie i zarządzanie ładem społeczno-gospodarczym zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej jest dziś oczywiste, niemniej bardzo często można spotkać się z poglądem, iż pojawienie się globalnego rynku „usług edukacyjnych” może mieć fundamentalny wpływ na kształt systemów edukacyjnych na całym świecie³⁰¹. Wskazuje się m.in. na umiędzynarodowienie rynku „usług edukacyjnych”, któremu towarzyszyć będzie jego stopniowe prywatyzowanie się³⁰². Jednocześnie zdaniem niektórych autorów trend ten zmierzający w kierunku prywatyzacji edukacji (poza szkolnictwem wyższym) jest coraz bardziej widoczny także na „poziomie szkolnictwa podstawowego w krajach rozwijających się oraz na poziomie edukacji pomaturalnej w mniej zamożnych krajach”³⁰³.

Jakkolwiek globalne dobra publiczne stanowią nieodzowny element współczesnego, zglobalizowanego świata³⁰⁴, to jednak wyłanianie się globalnego rynku „usług edukacyjnych” rodzi nowe problemy związane

²⁹⁹ Zob. M. Wrzosek, *Edukacja jako dobro wspólne czy też dobro publiczne – konteksty znaczeń*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2018, nr 8, s. 37.

³⁰⁰ J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, s. 39.

³⁰¹ M. Kędziński, *Polityka edukacyjna prowadzona przez UNESCO jako globalne dobro publiczne*, „Horyzonty Polityki” 2017, nr 8(24), s. 56.

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ *Ibidem*, s. 59-60.

³⁰⁴ Zob. D. Kopiński, *Koncepcja globalnych...*, s. 156.

z zaklasyfikowaniem edukacji jako globalnego dobra publicznego³⁰⁵. Tak np. w dziedzinie szkolnictwa wyższego pojawiła się już konkurencja, która pozwala traktować edukację wyższą jak dobro prywatne³⁰⁶.

Z jednej strony – analizując funkcje szkolnictwa wyższego, do których należą m.in.: rozwój badań naukowych, kształcenie wysoko kwalifikowanej siły roboczej, udział w rozwoju społeczeństwa, nabycie umiejętności społecznych przez osoby fizyczne – przyjmuje się, iż edukacja na poziomie wyższym może być traktowana jako dobro publiczne, ponieważ ilość wiedzy zdobywanej przez studenta podczas studiów wyższych nie zmniejszy ilości wiedzy dostępnej dla innych studentów³⁰⁷. Z drugiej zaś wyrażany jest pogląd, iż edukacja wyższa zawiera również pewne cechy dobra prywatnego. Związane jest to np. z niemożnością dostępu przez niektóre osoby do szkolnictwa wyższego z powodu zbyt wysokiego czesnego, co w efekcie implikuje wykluczenie z konsumpcji dóbr publicznych³⁰⁸.

Powszechnie dostrzega się, że edukacja i wiedza są logicznie z sobą powiązane³⁰⁹, przy czym wiedza rozumiana jako zbiór informacji i doświadczeń całej ludzkości zaliczana jest, obok np. stabilności ekonomicznej czy bezpieczeństwa, do globalnych dóbr publicznych³¹⁰. Można powiedzieć, iż jedynie kompleksowe i zintegrowane podejście do kategorii „wiedza i edukacja”³¹¹ ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia trwałego i stabilnego rozwoju społeczno-gospodarczego. Dotyczy to w szczególności edukacji

³⁰⁵ Por. M. Kędzierski, *op. cit.*, s. 75.

³⁰⁶ Por. J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, s. 48.

³⁰⁷ Zob. J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, i cyt. literatura, s. 42.

³⁰⁸ *Ibidem*.

³⁰⁹ B. Piontek, P. Buczek, *Integracja wiedzy i edukacji i jej znaczenie dla zarządzania rozwojem społeczno-gospodarczym*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, z. 39(3), s. 190.

³¹⁰ R. Przygodzka, *Modele uniwersytetu a źródła jego finansowania*, [w:] *Uniwersytet XXI wieku: nauka i lokalność: studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018, s. 121.

³¹¹ Zob. B. Piontek, P. Buczek, *Integracja wiedzy...*, s. 191.

wyższej i społecznych korzyści generowanych przez nią zwłaszcza w sferze wzrostu gospodarczego będącego pokłosiem wzrostu poziomu wykształcenia, postępu technicznego czy postępu w ochronie zdrowia³¹².

Nie można pomijać faktu, że uznanie statusu edukacji jako globalnego dobra nie podważa w żaden sposób roli państwa narodowego w kreowaniu polityki edukacyjnej. W związku z tym realizacja gwarancji prawa do nauki (edukacji) leży przede wszystkim w gestii państwa, ale nie zwalnia to społeczności międzynarodowej i międzynarodowych instytucji publicznych z podejmowania wszelkich niezbędnych wysiłków w celu zagwarantowania wszystkim korzystania z tego prawa. Innymi słowy edukacja, uzyskując status globalnego dobra, jednocześnie czyni krajowe władze lokalne odpowiedzialne za zarządzanie edukacją.

Zrozumienie roli współczesnej edukacji jako podstawowego prawa człowieka wynika stąd, iż prawo to powinno być postrzegane „zarówno w kategoriach dobra i wartości indywidualnej, jak i ważnego, podstawowego dobra społecznego”³¹³. Jak słusznie argumentuje Trybunał Konstytucyjny (TK), urzeczywistnienie prawa do nauki (edukacji) „jest nie tyle szczególnym przywilejem współczesnego człowieka, ile stanowi nieodzowny warunek rozwoju społeczeństwa i jednocześnie pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym”³¹⁴. Z punktu widzenia orzecznictwa TK „powszechnie kształcenie stało się najważniejszym motorem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego we współczesnym świecie”³¹⁵.

Współcześnie prawo do nauki stanowi jedno z podstawowych praw człowieka. Najogólniej prawa człowieka określa się „jako prawa przysługujące człowiekowi z tej tylko racji, że jest człowiekiem”³¹⁶. Innymi słowy prawa te mają charakter uniwersalny i należą do wszystkich ludzi

³¹² R. Przygodzka, *Modele uniwersytetu...*, s. 121.

³¹³ Wyrok TK z dnia 5 czerwca 2014 r., K 35/11, OTK-A 2014, nr 6, poz. 61.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ *Ibidem*.

³¹⁶ M. Piechowiak *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999, s. 13.

w każdym społeczeństwie³¹⁷. Podkreśla się też, że mają charakter podstawowy, tzn. nie trzeba ich uzasadniać, powołując się na jakiegokolwiek inne prawa. Nie oznacza to jednak, że prawa te mają charakter absolutny; mogą one podlegać ograniczeniom, ale tylko w wyjątkowych wypadkach i zgodnie z uznanymi procedurami, a nie według dowolnego uznania³¹⁸. Wśród podstawowych właściwości wymienia się ich: powszechność (przystępują każdemu człowiekowi niezależnie od wyznawanych wartości, poglądów czy religii); przyrodzoność (z racji nieodłączności od bytu ludzkiego³¹⁹, prawa te istnieją niezależnie od woli władzy czy przepisów prawa, państwo jedynie tworzy system ich ochrony); niezbywalność (oznacza to, że nikt nie może kogoś pozbawić podstawowych praw ani nie można się ich samemu zrzec)³²⁰; nienaruszalność (prawa człowieka lub wymagania poszanowania godności wyznaczają granicę, której nigdy nie wolno przekroczyć, nawet wtedy, gdyby jej przekroczenie było realizacją woli większości)³²¹; niepodzielność (wszystkie stanowią integralną i współzależną całość) oraz godność, która stanowi źródło tych praw³²².

Warto w tym miejscu dodać, że cecha godności wskazywana jest wprost w preambułach Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i międzynarodowych paktów praw człowieka, w których czytamy między innymi: „uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie”³²³.

³¹⁷ W. Osiatyński, *Wprowadzenie do praw człowieka*, [w:] *Szkola Praw Człowieka. Teksty wykładów*, Warszawa 1996, s. 14.

³¹⁸ *Ibidem*, s. 14.

³¹⁹ Por. M. Piechowiak *Filozofia praw...*, s. 114.

³²⁰ M. Piechowiak, *Pojęcie praw człowieka*, [w:] *Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona*, red. L. Wiśniewski, Warszawa 1997, s. 16.

³²¹ M. Piechowiak, *Pojęcie praw człowieka...*, s. 17.

³²² *Ibidem*, s. 13.

³²³ Zob. też: M. Piechowiak, *Pojęcie praw człowieka...*, s. 14.

Dla interpretacji tego, co należy rozumieć jako godność człowieka, zasadniczego znaczenia nabiera art. 30 Konstytucji RP³²⁴, zgodnie z którym: „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”. Pojęcie „przyrodzonej” godności człowieka oznacza, że godność człowieka jest czymś swoście własnym, należnym każdemu człowiekowi, bo danym mu wraz z byciem sobą. Ustawa zasadnicza stwierdza słusznie, że godność jest niezbywalna, co nie tylko znaczy, że nie można jej nikomu odstąpić, ale że jest ona ściśle związana z człowieczeństwem.

Jednocześnie godność człowieka jest dana jako rzeczywistość niezbywalna, domagająca się przyjęcia i uznania. Nienaruszalność godności oznacza, że nie można odebrać człowiekowi prawa do szacunku. Pojęcie „poszanowania” godności oznacza obiektywne prawo do szacunku oraz subiektywne respektowanie tego prawa do szacunku³²⁵. Z tego, że prawo do szacunku jest nienaruszalne, wynika, iż władze publiczne są zobowiązane do poszanowania tego prawa, a tam, gdzie byłoby ono zagrożone lub lekceważone, do jego ochrony.

Prawo do nauki (edukacji) stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka we współczesnych konstytucjach³²⁶. Prawo to, w szerokim zakresie, gwarantują też liczne akty prawa międzynarodowego i europejskiego.

Szczególne znaczenie dla określenia statusu prawa do nauki (edukacji) ma regulacja zawarta w art. 70 Konstytucji RP, która nadała temu prawu nie tylko formalnie rangę konstytucyjną, ale też wprowadziła je do

³²⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.

³²⁵ Zob. B. Vogel, *Godność człowieka*, Warszawa 2009, s. 25.

³²⁶ Zob. szerzej: S. Jarosz-Żukowska, Ł. Żukowski, *Prawo do nauki i jego gwarancje*, [w:] *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław 2014, s. 631.

katalogu grupy praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych³²⁷. Zgodnie z treścią art. 70 ust. 1 Konstytucji każdy ma prawo do nauki. Jednocześnie przepis ten stanowi, że nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Natomiast sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa. Trzeba też dodać, iż wśród elementów składających się na gwarantowane konstytucyjnie prawo do nauki jest zasada bezpłatności nauczania w szkołach publicznych (art. 70 ust. 2) oraz powszechny i równy dostęp do wykształcenia jako konieczny element prawa do nauki (art. 70 ust. 4 Konstytucji). Jako pozostałe elementy należy wskazać przede wszystkim autonomię szkół wyższych (art. 70 ust. 5) oraz prawo obywateli i instytucji do tworzenia niepublicznych zakładów oświatowych wszystkich szczebli do szkół wyższych włącznie (art. 70 ust. 3).

Prawo do nauki gwarantują też liczne akty prawa międzynarodowego i europejskiego. Pierwszym dokumentem, w którym proklamowane zostało prawo do nauki, była Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (PDPCz)³²⁸, w której uznano prawo każdego człowieka do bezpłatnej, przynajmniej na stopniu podstawowym, nauki, równocześnie wskazując, że nauka podstawowa jest obowiązkowa. W Deklaracji stwierdzono też, że „celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej” oraz „ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności”, a także krzewienie zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi.

Warto zaznaczyć, że prawo do nauki ujęte w Deklaracji wraz z ideałem edukacyjnym miało ogromny wpływ na późniejsze postanowienia zawarte w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych

³²⁷ W literaturze przedmiotu prawo do nauki zazwyczaj jest ujmowane jako prawo kulturalne – zob. M. Drejs, *Prawo do nauki*, [w:] *Polska wobec europejskich standardów praw człowieka*, red. T. Jasudowicz, Toruń 2001, s. 89.

³²⁸ Szerzej: A. Grzejdziak-Przybyłowicz, *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego” 2017, nr 4(20), s. 97.

i Kulturalnych (MPPGSiK)³²⁹. W art. 13 MPPGSiK podkreślono, że celem nauczania ma być pełny rozwój osobowości na bazie budowania ludzkiej godności w poszanowaniu praw człowieka i jego podstawowych wolności³³⁰. Podobnie jak w PDPCz zwrócono uwagę na cele edukacji odnoszące się do wychowania na rzecz kształtowania wolnego społeczeństwa, sprzyjającego zrozumieniu, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami rasowymi, etnicznymi bądź religijnymi. Podkreślono też, że nauczanie podstawowe ma być obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich.

W kontekście prawa do nauki szczególne znaczenie odgrywa też art. 14 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej³³¹, zgodnie z którym każdy ma prawo do nauki, a także dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego. Prawo to obejmuje możliwość korzystania przez każdego z bezpłatnej i obowiązkowej nauki.

Również w trybie art. 28 Konwencji o prawach dziecka³³² uznano prawo dziecka do nauki, którego realizacja winna odbywać się na zasadzie równych szans, przy czym nauczanie podstawowe winno być obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich, średnie ogólnokształcące i zawodowe powszechnie dostępne, zaś wyższe dostępne dla wszystkich w zależności od zdolności.

Wiele wątków dotyczących kształcenia porusza także Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty³³³, którego głównym przesłaniem jest przeciwdziałanie dyskryminacji w dostępie

³²⁹ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych z dnia 16 grudnia 1966 r., Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.

³³⁰ Zob. M. Judycka, *Problematyka dyscypliny szkolnej w świetle międzynarodowych standardów praw człowieka* „Polski Rocznik Praw Człowieka i Prawa Humanitarne” 2013, nr 4, s. 44.

³³¹ Karta praw podstawowych Unii Europejskiej z dnia 12 grudnia 2007 r., Dz. U. UE C 303 z 14.12.2007 r., s. 1.

³³² Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w Nowym Jorku w dniu 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

³³³ Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty sporządzona w Paryżu w dniu 15 grudnia 1960 r., Dz. U. z 1964 r. Nr 40, poz. 268.

do nauki ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, wyznanie, język, światopogląd, narodowość, poglądy polityczne, sytuację materialną czy urodzenie. Celem oświaty powinien być pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych swobód. Oświata ma sprzyjać wzajemnemu zrozumieniu, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami, grupami rasowymi i wyznaniowymi, a także rozwojowi działalności ONZ na rzecz utrzymywania pokoju³³⁴.

Podsumowując, należy stwierdzić, że akty prawa międzynarodowego najczęściej posługują się ogólnym zwrotem „prawo do nauki przysługuje każdemu”, uwypuklając tym samym powszechność jako nieodłączny element prawa człowieka³³⁵. Dokumenty te podkreślają również, że edukacja musi być ukierunkowana na „pełny rozwój osobowości ludzkiej”, co oznacza, że powinna uwzględniać wszystkie wymiary osoby ludzkiej, zarówno indywidualne (intelektualne, emocjonalne, estetyczne, duchowe, fizyczne), jak i społeczne (wymiar obywatelski, kulturowy i ekonomiczny).

3. Globalizacja a edukacja globalna

Termin „globalizacja” pojawił się po raz pierwszy w latach 60. XX w., kiedy Herbert Marshall McLuhan wprowadził do teorii kultury pojęcie „globalnej wioski”, tj. świata, który się kurczy w wyniku wprowadzenia nowych technologii³³⁶. Warto również wspomnieć, że na początku lat 90.

³³⁴ Zob. w tej kwestii: D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo do nauki obywateli – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr 47, s. 85-86.

³³⁵ Zob. też: D. Kurzyna-Chmiel, *Prawo do nauki obywateli...*, s. 86.

³³⁶ Szerzej nt. M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, University of Toronto Press 1962; a także R.-E. Dagorn, *Une brève histoire du mot mondialisation*, [w:] M. Beaud, O. Dollfus et al., *Mondialisations. Les mots et les choses*, Paris 1999. Także w tej sprawie: J. Blicharz, L. Zacharko, *Globalizm a personalizacja wobec administracji publicznej. Studium prawno-administracyjne*, Wrocław 2019, s. 31 i n.

XX w. zjawisko jednoczenia współczesnego świata zwane globalizmem lub globalizacją stało się już dominującym terminem, który określa najnowszy kierunek zmian cywilizacyjnych³³⁷.

W literaturze zwraca się uwagę na różnice pomiędzy treścią ekonomiczną pojęć globalizm i globalizacja. Zdaniem Marianny Księżyk globalizm „to proces kierowany oddolnie, stanowiący ekspansję wolnego rynku, w którym globalizacja gospodarcza wyprzedziła polityczną. Objawia się pogłębieniem słabości państwa i ograniczeniem jego funkcji socjalnych oraz wzrostem takiej siły rynków kapitałowych i międzynarodowych korporacji, która umożliwia im autonomiczność”³³⁸. Istotą globalizacji jest wzrost przepływu dóbr, usług i kapitału między krajami, a także stały wzrost udziału krajowej produkcji powiązanej z importem i eksportem, jak również konieczność konkurowania producentów krajowych z producentami całego świata pod względem cen i zróżnicowania wyrobów³³⁹. Jednocześnie globalizacja prowadzi do rozszerzenia specjalizacji i podziału pracy w skali świata³⁴⁰.

Jak podkreśla Mieczysław Albert Krąpiec: „formowanie się współczesnego globalizmu dokonuje się poprzez tworzenie zależności, a więc tworzenie systemu relacyjnego – bankowo-gospodarczego [...]”³⁴¹. Zależność ta „pozwala, przy użyciu środków masowego przekazu, pokierować i poddać sobie wszystkie społecznie doniosłe wątki życia ludzkiego”³⁴².

³³⁷ Por. Z.J. Zdybicka, *Globalizm a religia*, „Człowiek w Kulturze” 2002, nr 14, s. 31. Tematem stałych dociekań w literaturze jest globalizacja w różnych kontekstach: ekonomicznym, politycznym, kulturowym, społecznym i wielu innych. Wszystko, co trwa w czasie, globalizuje się. Globalizacja to imię czasu wypełnionego zdarzeniami rewolucji komunikacyjnej i informacyjnej – zob. J. Blicharz, L. Zacharko, *Przyszłość samorządu...*, s. 163.

³³⁸ M. Księżyk, *Podstawowe źródła prekaryzacji społeczeństwa we współczesnych krajach gospodarki rynkowej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2016, nr 47(3), s. 189.

³³⁹ *Ibidem*, s. 189.

³⁴⁰ *Ibidem*.

³⁴¹ M.A. Krąpiec, *Osoba i naród wobec globalizmu*, „Człowiek w Kulturze” 2002, nr 14, s. 15.

³⁴² *Ibidem*.

Dalej pisze autor, iż „tworzący się przy użyciu potężnych środków medialnych globalizm o podłożu naukowo-gospodarczym sięga człowieka zinterpretowanego w duchu racjonalizmu ostatnich stuleci. Człowiek, stając się przedmiotem naukowopoznawczych zabiegów, zostaje ostatecznie uprzedmiotowiony i zinstrumentalizowany, albowiem stosowany system naukowego poznania kieruje się tu naukowotwórczym pytaniem *to know how*, czyli pytaniem «wiedzieć jak» użyć człowieka do celów sprawowanej władzy”³⁴³.

Myśląc dzisiaj o globalnym wymiarze zjawisk społecznych, nie można pominąć tego, iż ma on podłożę w szerokim implementowaniu neoliberalizmu – jako podstawy kształtowania systemów społeczno-gospodarczych. Według Elżbiety Mączyńskiej „charakterystyczne dla neoliberalnej filozofii preferowanie wymiaru ekonomicznego, skutkuje marginalizacją refleksji nad etyczno-moralnym wymiarem funkcjonowania gospodarki. Etyczno-moralne kwestie wypiera bezwzględna logika wolnorynkowa”³⁴⁴. Z tego też względu powszechnie obowiązujące normy moralne i wartości duchowe stają się w ideologii neoliberalnej balastem dla aktywności jednostki koncentrującej się wokół własnej korzyści³⁴⁵.

³⁴³ *Ibidem*.

³⁴⁴ E. Mączyńska, *Ekonomia – chremastyczne deformacje*, „Ekonomia i Finanse” 2014, nr 1-4, s. 10. Zdaniem niektórych przedstawicieli nauki postępujący we współczesnym świecie globalizm jest następstwem pojawienia się i zastosowania najnowszych technologii wytwarzania dóbr, kierowanych ku masowemu odbiorcy, w tym również technologii umożliwiających nieustanne rozszerzanie się możliwości wzajemnego komunikowania się ludzi – por. A. Radziejewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii informacji*, Gdańsk 2004, s. 116. Tę sferę często określa się mianem rewolucji medialnej. Cechą charakterystyczną globalizacji jest to, że podporządkowuje rozwiązania instytucjonalne systemu ekonomicznego przekonaniu, iż przyszłość ludzkości zależy od technologii – zob. A. Błaś, *Administracja publiczna w dobie globalizacji*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Administracja publiczna*, red. J. Boć, Wrocław 2002, s. 41 i n. W literaturze nie brak też głosów, że „globalizacja liberalizacji i stylów życia oznacza próbę kanalizowania sprzeczności między rozwojem materialnym i duchowym poprzez komercjalizację sfery duchowej” – M.G. Woźniak, *Kapitalizm globalny w kontekście aksjologicznym*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Problemy globalizacji i regionalizacji”, z. 8, część 1, Rzeszów 2006, s. 16.

³⁴⁵ M.G. Woźniak, *Kapitalizm globalny...*, s. 15.

Trzeba też zaznaczyć, iż pewnym efektem procesów globalnych jest edukacja globalna. Istnieje wiele definicji i podstaw teoretycznych towarzyszących edukacji globalnej³⁴⁶, które pozwalają przypuszczać, że jest ona nieustannym procesem. Oprócz sformułowania „edukacja globalna” w literaturze funkcjonują jeszcze takie kategorie, jak: edukacja rozwojowa, globalna edukacja obywatelska, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacja międzykulturowa, edukacja o prawach człowieka czy edukacja dla pokoju³⁴⁷.

Jedną z najpopularniejszych definicji edukacji globalnej jest propozycja zawarta w Deklaracji z Maastricht w sprawie edukacji globalnej z 2002 r. Czytamy tam, iż „Edukacja globalna jest edukacją, która otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia o konieczności podejmowania działań na rzecz dążenia do większej sprawiedliwości, równości i zagwarantowania respektowania praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna obejmuje edukację rozwojową, edukację w zakresie praw człowieka, edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom, edukację międzykulturową, stanowiąc globalny wymiar edukacji obywatelskiej”³⁴⁸.

W Polsce wypracowana została tzw. definicja międzysektorowa, określająca edukację globalną jako część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości³⁴⁹. Warto w tym miejscu przywołać również treść art. 2 ust. 2 ustawy

³⁴⁶ Zob. M. Gontarska, E. Kielak, A. Huminiak, A. Kucińska, M. Qandil, *Jak mówić o większości świata? Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO), Warszawa 2015, s. 8.

³⁴⁷ Por. *ibidem*, s. 8. Także: M. Kuleta-Hulbol, *Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 1(69), s. 69.

³⁴⁸ M. Kuleta-Hulbol, *op. cit.*, s. 69-70.

³⁴⁹ Zob. *ibidem*, s. 70.

o współpracy rozwojowej³⁵⁰, gdzie edukacja globalna jest częścią współpracy rozwojowej, która dotyczy działań edukacyjnych na rzecz podniesienia świadomości i zrozumienia problemów globalnych oraz współzależności między państwami.

Edukacja globalna jest perspektywą edukacyjną wynikającą z faktu, że współcześni ludzie żyją i wzajemnie oddziałują na siebie w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. Globalizacja gospodarki i pojawienie się nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych przyniosły zmiany w skali globalnej we wszystkich sferach społeczeństwa. Dotyczy to również systemów edukacji, które w większości krajów stoją w obliczu fali uderzeniowej globalizacji i obecnie przechodzą całkowitą metamorfozę.

Najbardziej widoczny stał się ten proces w szkolnictwie wyższym, gdzie koncepcja globalizacji zmieniła percepcję funkcji i misji uniwersytetu. Wynika to z faktu, że jedno z głównych założeń, któremu podporządkowane są cele uniwersytetu, ma charakter ekonomiczny, co oznacza, iż celem kształcenia uniwersyteckiego jest spełnienie wymagań sfery usług, a szczególnie prywatnego sektora gospodarki³⁵¹. Zgodnie z wymogami rynku uczelnie stają się korporacjami edukacyjnymi, które przygotowują (kształcą) jednostki zgodnie z wymogami i potrzebami rynku³⁵². Według Guy'a Neave'a przededefiniowanie misji uniwersytetu oraz wyłączenie podporządkowanie jej paradygmatowi zachowania ekonomicznego jako głównego mechanizmu rynku wiedzy, który przekroczył granice państw, spowodowało zmianę podstawowego związku uniwersytetu ze społeczeństwem w rodzaj stosunku opartego na pieniądzu oraz rozwinięcia idei rynku wiedzy³⁵³.

³⁵⁰ Ustawa z dnia 16 września 2011 r. o współpracy rozwojowej, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1648.

³⁵¹ Zob. G. Neave, *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczególności czy apokryf?*, przeł. J. Jabłecka, s. 36-37, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1231-0298-year-1996-issue-2_8_-article-4493/c/4493-4596.pdf [dostęp: 21.02.2022].

³⁵² *Ibidem*, s. 40 i n.

³⁵³ *Ibidem*, s. 39-40.

Trudno oczywiście zaprzeczyć, iż polityka edukacyjna realizowana poprzez systemy szkolne (systemy oświaty i systemy szkolnictwa wyższego) jest reformowana i przeorganizowana na skalę globalną³⁵⁴. Nie bez powodu na czoło najważniejszych argumentów wysuwa się obecnie ten, iż mamy do czynienia ze strategią korporacji międzynarodowych w reformowaniu edukacji³⁵⁵. Podstawowy dylemat związany z pytaniem o granice korporacyjnej strategii reformowania edukacji sprowadza się w konsekwencji do pytania, czy edukacja w XXI w. będzie stanowić dobro publiczne, które nie może podlegać zwykłej regulacji rynku³⁵⁶ czy też stanie się towarem rynkowym.

Z pewnością słuszne jest w tym kontekście stwierdzenie Kimona Valaskakisa, że edukacja doby globalizacji „[...] jeśli będzie właściwie zarządzana, może być pozytywną siłą dla człowieka, ale jeśli nie, może mieć poważne negatywne skutki”³⁵⁷.

4. Konkluzje

W wielu, a nawet w zasadzie większości współczesnych analiz w kontekście globalnych dóbr publicznych właśnie edukacja jest wspólnym dziedzictwem ludzkości. Chcemy tu więc podkreślić, że poziom, jakość i powszechność wykształcenia decydują o rozwoju społecznym i gospodarczym wszystkich społeczeństw.

³⁵⁴ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Kraków 2014, s. 10.

³⁵⁵ Zob. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 254.

³⁵⁶ Jak pisze D.A. Michałowska: „Coraz mniej popularne jest stanowisko UNESCO, głoszące, że «edukacja stanowi dobro wspólne, które nie może podlegać zwykłej regulacji rynku»” – zob. *eadem*, *Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 75.

³⁵⁷ Cyt. za: P. Zieliński, *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika” 2011, z. XX, s. 61.

Stopniowo postępujący proces globalizacji, któremu towarzyszy rozwój doktryny neoliberalizmu ekonomicznego, stał się powodem reform i przeobrażeń systemów edukacji wielu krajów. W tym kontekście nowe znaczenia nabierają założenia polityki oświatowej w skali globalnej, które wiążą się z procesem kształtowania się wizji współczesnego człowieka i rozumienia istoty człowieczeństwa pod wpływem globalizacyjnych zmian wolnorynkowych³⁵⁸. Istnieje wiele nieblahych argumentów na rzecz tego, że przygniatająca przewaga kryteriów technicznej wydajności i produktywności, sprzężona z nadzwyczajną zdolnością wyrażania wszelkich wartości w kategoriach pieniężnych, stanowić może nieodzowną podstawę, by edukacja na poziomie wyższym była tylko prywatnym towarem, zaś badacze przedsiębiorczymi kapitalistami³⁵⁹. Trzeba jednocześnie pamiętać, że konsekwencje globalnej gry rynkowej dotyczą także współczesnych uniwersytetów i szkół wyższych, ponieważ zmieniają ich charakter i podstawową misję. W istocie uczelnie wyższe zostały wkomponowane w cały system mechanizmów rynkowych, z wszelkimi tego konsekwencjami.

³⁵⁸ Por. D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań 2013, s. 21.

³⁵⁹ Por. M. Kwiek, *Tożsamość narodowa – państwo narodowe – demokracja. Filozoficzne i polityczne wyzwania epoki globalizacji*, [w:] *Przewyciężanie barier w integrującej się Europie*, red. Z. Drozdowicz, W. Puślecki, Poznań 2000, s. 79.

Rozdział IV

Edukacja w ideologii neoliberalnej: dobro publiczne czy towar rynkowy?

1. Neoliberalizm jako nurt ideologiczny

Istnienie ścisłego związku między koncepcją neoliberalizmu a koncepcją globalizacji wynika stąd, iż neoliberalizm narodził się z globalizacji, a w szczególności z globalizacji gospodarki. Po II wojnie światowej wzrost konsumpcji i postęp w technologii produkcji doprowadził świat do konsumpcjonizmu. Konsumpcjonizm sprzyja globalizacji gospodarki, tak że kapitał, usługi i produkty krążą po całym świecie, co jest wyraźnie neoliberalną ideą. W ten sposób neoliberalizm utworował drogę zorientowanej na rynek liberalnej gospodarce.

We współczesnych opracowaniach neoliberalizmu jest on traktowany jako „ideologia, która zaczęła być widoczna już w latach 70. ubiegłego wieku, ale proces wcielania jej w życie, w szczególności do kształtowania polityki gospodarczej, stał się wyraźny poczynając od lat 80”³⁶⁰. Kluczowym założeniem tej ideologii jest „[...] uznanie, że wolny rynek i wolna przedsiębiorczość to podstawowy warunek realizacji praw jednostki, zaś rola państwa powinna być jak najmniejsza i w zasadzie powinna być ograniczona do zagwarantowania prawa własności i realizacji innych działań na rzecz utrzymania wolnego rynku”³⁶¹.

³⁶⁰ L. Oręziak, *Dwadzieścia pięć lat panowania ideologii neoliberalnej*, wywiad P. Prekiela z L. Oręziak, „Racjonalista” 21.11.2015, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,9938> [dostęp: 10.02.2022].

³⁶¹ *Ibidem*.

Jednocześnie przyjmuje się, że „neoliberalizm to teoria opisująca funkcjonowanie człowieka w obszarze społecznym, politycznym i gospodarczym, oparte na etycznych i moralnych zasadach, które stoją na straży indywidualnych praw jednostki”³⁶². Zdaniem neoliberalistów „tylko poprzez wolny rynek («niewidzialną rękę rynku»), można zapewnić rozwój gospodarczy i jednocześnie rozwiązać problemy społeczne”³⁶³.

Żeby lepiej to uchwycić, pewnego dodatkowego wyjaśnienia wymaga to, iż kryteriami neoliberalnego ładu są m.in.: nienaruszalność własności prywatnej, która stanowi podstawową i preferowaną formę własności; „minimalizacja roli państwa w gospodarce i relacjach społecznych”; swoboda działalności gospodarczej; „przedkładanie podmiotowości poszczególnych obywateli kosztem podmiotowości instytucji wspólnotowych, w tym przede wszystkim państwa”, a także „akceptacja spontanicznego kształtowania się relacji społecznych, nieobjętych dozwoleniami państwa ani nie realizowanych pod jego egidą”³⁶⁴.

Można z tej perspektywy zaryzykować twierdzenie, że logika neoliberalna stosuje metody zarządzania specyficzne dla prywatnej przedsiębiorczości, modyfikując w szczególności gospodarczą i polityczną rolę państwa w sektorze publicznym, pozostawiając miejsce na prywatyzację, gospodarkę opartą na wiedzy i reprodukcję nierówności. Innymi słowy, neoliberalizm wyraża się m.in. we wzroście „prywatnych” interwencji

³⁶² D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 10.

³⁶³ *Ibidem*. Trzeba też zaznaczyć, że neoliberalizm charakteryzowany jest przez pryzmat różnych ekonomiczno-społecznych ujęć teoretycznych, takich jak: monetaryzm, teoria transakcji społecznych, teoria kapitału ludzkiego, teoria publicznego wyboru, teoria agencji, teoria kosztów transakcyjnych – zob. D.A. Michałowska, *Edukacja etyczna...*, s. 72; także szerzej: D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 14. Powyższymi teoriami uzasadniane są również działania zauważalne w polityce edukacyjnej zarówno w kraju, jak i na świecie, zgodnie z myślą neoliberalną – D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 14.

³⁶⁴ A. Stoiński, *Uwagi o źródłach krytyki neoliberalizmu = Some Remarks on Sources of Critique of Neoliberalism*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2011, nr 17, s. 231.

w sferę publiczną, w tym w edukację, w imię promowania wolności jednostki, gospodarki rynkowej i zbiorowej efektywności³⁶⁵.

W koncepcji neoliberalnej jednostka ludzka nie jest jednak traktowana jako żywy człowiek, podlegający emocjom, tylko jako racjonalny, modelowy „typ idealny”, tj. *homo oeconomicus*³⁶⁶. Neoliberalizm, zwłaszcza w swojej współczesnej formie, przekazuje utylitarną wizję człowieka, który jest przedsiębiorcą zarządzającym swoim życiem³⁶⁷. Nakaz autonomii wymaga od każdej jednostki niezależności od innych. Jest to podmiot ekonomiczny, prywatny właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć³⁶⁸. Jednocześnie wszystkie prawa człowieka mogą być postrzegane jako prawa własności, wywodzące się z jednego fundamentalnego prawa samoposiadania³⁶⁹.

Z uznawaniem, a nawet gloryfikacją własności prywatnej oraz jej nienaruszalności łączy się wolność, która jest uznawana za praktyczną realizację podstawowej dla tej ideologii wartości³⁷⁰. Odwołując się do wypowiedzi Danuty Anny Michałowskiej, należałoby przyjąć, iż „prawa człowieka do wolności mają w neoliberalizmie sens przede wszystkim albo tylko, jako prawa własności”³⁷¹. Można by więc rzec – przytaczając słowa Murray’a Rothbarda, iż „Koncepcja prawa człowieka posiada sens tylko wtedy, gdy traktowana jest jako prawo własności. Nie ma żadnych praw człowieka, które nie byłyby jednocześnie prawami własności. Co więcej, prawa człowieka pozbawione standardu w postaci prawa własności tracą

³⁶⁵ Por. C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris 2012, s. 112.

³⁶⁶ E. Mączyńska, P. Pysz, *Liberalizm, neoliberalizm i ordoliberalizm*, „Ekonomista” 2014, nr 3, s. 230.

³⁶⁷ Zob. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy...*, s. 241.

³⁶⁸ M. Fabre, Ch. Gohier, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Rouen 2015, s. 107-122.

³⁶⁹ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy...*, s. 239.

³⁷⁰ Por. K. Chojnicka, H. Olszewski, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Poznań 2004, s. 196.

³⁷¹ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 44.

swą prawdziwość i przejrzystość³⁷². Jednocześnie zdaniem M. Rothbarda „prawo do wolności i własności muszą być uniwersalne”³⁷³.

Nie ulega wątpliwości, iż wolność jednostki jest w neoliberalizmie pojmowana w sposób skrajnie indywidualistyczny. Jak stwierdza Eugenia Potulicka to „byt zajęty samym sobą i troszczący się o siebie, o dostęp do wszelkich zasobów”³⁷⁴. Do podobnych konkluzji dochodzi D.A. Michałowska, która podkreśla m.in., że „W neoliberalizmie wolność ekonomiczna, wolność jako prawo posiadania własności prywatnej jest wolnością dóbr materialnych i pieniądza, a nie wolnością indywidualnej osoby ani tym bardziej jej społeczności”³⁷⁵. Z takich między innymi powodów dość powszechnie się dziś przyjmuje, iż w neoliberalnej kulturze przejawem triumfu jest etos indywidualnej konkurencji i „duch przedsiębiorczości”, który stawia rynek przed społeczeństwem³⁷⁶.

Zwróćmy przede wszystkim uwagę na to, że przyjęta przez rządy krajów świata, w tym Polski i innych krajów UE, polityka neoliberalizmu, a wraz z nią postępująca, pod presją korporacyjnych nacisków, deregulacja i prywatyzacja zwiększają ekspansję korporacji i umożliwiają im szerokie wkraczanie także w te dziedziny, które były dotychczas im niedostępne, a mianowicie: szkolnictwo, służba zdrowia czy zabezpieczenie społeczne³⁷⁷.

Tak więc w istocie swej neoliberalizm odnosi się również do polityki oświatowej, która ma być polityką wolnorynkową opartą na ekonomicznej teorii produkcji w edukacji. Edukacja jawi się jako sektor gospodarki, którego cele i sposoby działania są dostosowane do wymagań konkurencji gospodarczej. W neoliberalizmie wykształcenie ma przynosić korzyści ekonomiczne społeczeństwu. Jednocześnie wiedza staje się towarem, a jednostka traktowana jest jako „innovacyjny przedsiębiorca”,

³⁷² Cytat za: *Ibidem*.

³⁷³ *Ibidem*.

³⁷⁴ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy...*, s. 246.

³⁷⁵ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 47.

³⁷⁶ *Ibidem*.

³⁷⁷ M. Księżyk, *Podstawowe źródła prekaryzacji...*, s. 190.

od którego zależy jego własny sukces lub porażka społeczna³⁷⁸. W rzeczywistości poddanie edukacji coraz bardziej utylitarnej logice powoduje to, iż jej celem jest wykształcenie przedsiębiorczego obywatela i pracownika, potrafiącego generować nowe i dodane wartości ekonomiczne³⁷⁹.

2. Wpływ ideologii neoliberalnej na edukację

Nie można pomijać faktu, że neoliberalny program polityczny i gospodarczy przyczynił się do głębokiej transformacji edukacji w kierunku prywatyzacji i konkurencji rynkowej. Zmiany te nabierają szczególnego znaczenia w kontekście reformy uniwersyteckiej w świetle amerykańskiego modelu, który oddaje uniwersytet w służbę biznesu³⁸⁰. Szkolnictwo wyższe podlega ogólnym zasadom ekonomicznym, które przeobrażają je w instytucję usługową. Na neoliberalnej logice oparty jest także tzw. model uniwersytetu rynkowego, który jest gloryfikowany w odniesieniu do uniwersytetów amerykańskich i ich osiągnięć w sferze nauki i jednocześnie krytykowany ze względu na odchodzenie od podstawowej misji uniwersytetu jako instytucji służącej dążeniu do prawdy³⁸¹.

Można powiedzieć, iż neoliberalne reformy szkolnictwa przyczyniły się do korporatyzacji systemu uniwersyteckiego oraz komercjalizacji edukacji. Jak słusznie twierdzi G. Neave: „Uniwersytety znalazły się obecnie pod bezprecedensowym naciskiem i są zmuszone udowadniać, iż nadążają za nowymi doktrynami społecznymi; chodzi zwłaszcza o tę jedną, która ma źródła w społecznych, ekonomicznych i przemysłowych reperkusjach handlu międzynarodowego”³⁸².

³⁷⁸ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41, s. 111-112.

³⁷⁹ *Ibidem*, s. 110.

³⁸⁰ Por. *ibidem*, s. 111 i n.

³⁸¹ Zob. D. Jagielska, *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014, s. 41.

³⁸² G. Neave, *op. cit.*, s. 30.

W literaturze dominuje pogląd, że oparcie systemów ekonomicznych krajów na doktrynie neoliberalizmu osłabiło rolę państwa narodowego i zapewniło wielkim korporacjom przywileje i prawo wykorzystywania potęgi ekonomicznej. Jednocześnie państwa, czyniąc kanonem swoich działań m.in. liberalizację i prywatyzację, podporządkowały się logice kapitału³⁸³.

Daleko idące wydają się implikacje wynikające z masowego kształcenia akademickiego, które zamykają się w granicach określonych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Narzucają one uczącym się – jak podkreśla Mieczysław Malewski: „zunifikowane treści kształcenia oferowane w pakietach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), które [...] są dostosowane do kwalifikacyjnych potrzeb rynku pracy i wymogów społeczeństwa obywatelskiego. Towarzyszy temu wiara, że skomercjalizowani i utowarowieni absolwenci uniwersytetów staną się rezerwuarem zasobów kwalifikacyjnych zdolnych dynamizować gospodarkę i przyczyniać się do budowania społeczeństwa wiedzy”³⁸⁴. Drugi rodzaj wątpliwości, ściśle związany z powyższym, dotyczy parametryzacji (indeksacji) nauczycieli akademickich i ich poziomu kwalifikacji, produkcji naukowej, współpracy międzynarodowej, udziału w konferencjach naukowych, a także ewaluacji personelu dydaktycznego dokonywanej przez studentów. Jednocześnie ten ostatni, tzw. konsumencki wskaźnik zadowolenia z usługi dydaktycznej, zgodnie z neoliberalną tendencją odpowiedzialnością za efekty kształcenia obarcza wyłącznie nauczyciela i zdejmuje ją ze studenta³⁸⁵.

Dominujące cele nauczania i badań mają charakter ekonomiczny i komercyjny. Wiedza jest ważna tylko dzięki swojej użyteczności ekonomicznej. Jesteśmy świadkami przekształcania niektórych instytucji akademickich w „akademie biznesu”, modyfikacji akademickich „wartości” i stosunku do wiedzy. Neoliberalizm, zrywając z humanistycznymi

³⁸³ M. Księżyk, *Podstawowe źródła prekaryzacji...*, s. 186.

³⁸⁴ M. Malewski, *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2, s. 15-16.

³⁸⁵ Por. M. Malewski, *O korporatyzacji...*, s. 16-17.

podstawami uniwersytetu, czyni go instrumentem w wyłącznej służbie konkurencyjności ekonomicznej w ramach zglobalizowanego kapitalizmu.

Charakterystyczne dla neoliberalnej filozofii preferowanie wymiaru ekonomicznego skutkuje prywatyzacją oświaty i jej ekonomizacją. Przejawia się to m.in.: tworzeniem rynku oświatowego, wprowadzeniem korporacyjnego systemu zarządzania, zastępowaniem zasady autonomii „zarządzaniem wiedzą”³⁸⁶, wzmocnieniem ideologicznej kontroli edukacji, tendencją do uzawodowienia kształcenia, począwszy od edukacji obowiązkowej³⁸⁷.

Zdaniem niektórych autorów charakterystyczne dla neoliberalnej filozofii preferowanie utylitaryzmu ekonomicznego skutkuje utowarowieniem edukacji tak, jak jej podmiotu. Przestaje być ona bezpłatnym prawem i dobrem wspólnym³⁸⁸. W tym kontekście edukacja w warunkach postępującego procesu globalizacji, któremu towarzyszy rozwój doktryny neoliberalizmu, funkcjonuje na podstawie modelu zbliżonego do kapitalistycznej produkcji³⁸⁹. Zwraca się przy tym uwagę na pojęcie nowego menedżeryzmu, w którym wysoko wartościowane są przede wszystkim produktywność i efektywność oraz produkt i wynik pracy będące gwarantem silnego rynku³⁹⁰.

Jak podkreśla się w literaturze, wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia zmieniają etos współczesnej szkoły³⁹¹. W dyskusjach naukowych zagadnienie to wiąże się z celem edukacji w kontekście jednostki i społeczeństwa. Przede wszystkim cel edukacji – jak zauważa D.A. Michałowska – „jest zdecydowanie skierowany na pojedyncze, indywidualne podmioty, które są postrzegane przez pryzmat ekonomii

³⁸⁶ Zob. D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 75.

³⁸⁷ Zob. szerzej: E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy...*, s. 255.

³⁸⁸ *Ibidem*, s. 254.

³⁸⁹ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, s. 112.

³⁹⁰ *Ibidem*.

³⁹¹ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 18.

i rynku”³⁹². Z kolei „społeczeństwo jest ważne, jeśli spełnia odpowiednią funkcję w globalnej gospodarce jako jednorodny organizm produkcyjny lub konsumpcyjny”³⁹³.

Można w tym miejscu zadać pytanie: czy rzeczywiście dzisiaj, biorąc pod uwagę presję rynku, konkurencję i globalną orientację skierowaną na edukację w kategoriach czysto ekonomicznych, istnieją dostateczne argumenty przemawiające za wyodrębnieniem edukacji jako dobra publicznego? Takie lub podobnie formułowane pytanie pojawia się ostatnio coraz częściej nie tylko w naszej części Europy, ale także w innych demokracjach.

Istnienie państwa demokratycznego, z jego systemem wartości i zasad, wskazywać by mogło na bezcelowość rozważań nad kwestią edukacji jako dobra publicznego. Przede wszystkim edukacja w aspekcie praw człowieka jest traktowana jako dobro należne społeczeństwu. W systemach demokratycznych znaczenie edukacji jako jednej z kategorii dóbr publicznych powinno być przedmiotem szczególnej uwagi ze strony państwa, głównie ze względu na zawodność w tym zakresie mechanizmu rynkowego³⁹⁴. Oznacza to w szczególności, iż – obok dóbr publicznych – w ramach wydatków publicznych powinny być finansowane nie tylko obrona narodowa i bezpieczeństwo publiczne, ale także i edukacja, jak również ochrona zdrowia czy świadczenia z ubezpieczeń społecznych zapewniające godziwy standard życia mieszkańcom kraju³⁹⁵.

Należy się zgodzić z Janem Polcynem, iż „mechanizm rynkowy dla edukacji prowadziłby do poważnych kosztów społecznych związanych z bezrobociem, a także marnotrawieniem potencjału intelektualnego ubogiej części społeczeństwa, która nie posiadałaby zasobów finansowych

³⁹² *Ibidem*, s. 19.

³⁹³ *Ibidem*.

³⁹⁴ W doktrynie podnosi się, iż dobra publiczne są przedmiotem szczególnej uwagi ze strony państwa, głównie ze względu na zawodność w tym zakresie mechanizmu rynkowego – zob. S. Golinowska, *Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej. Studium ekonomiczne*, Warszawa 1994, s. 49.

³⁹⁵ Zob. M. Księżyk, *Ekonomia. Podejście historyczne i prospektywne*, Kraków 2012, s. 430.

na korzystanie z płatnego dostępu do edukacji prywatnej”³⁹⁶. Dalej jeszcze dodaje: „niewidzialna ręka rynku” nie powinna kontrolować dostępu do edukacji, co również przemawia za traktowaniem edukacji jako dobra publicznego³⁹⁷.

Z drugiej strony nie można negować tego faktu, że rozwój doktryny neoliberalizmu ekonomicznego stał się powodem – nie zawsze udanych – reform i przeobrażeń systemów szkolnictwa wyższego wielu krajów³⁹⁸. Wynikiem takiej polityki było postawienie przed sektorem uniwersyteckim celów, które dotychczas były związane z sektorem pozauniwersyteckim, a mianowicie położenie większego nacisku w procesie kształcenia na możliwości zatrudnienia³⁹⁹.

Warto też dodać, iż krytyczna ocena funkcjonowania szkolnictwa według raportów OECD, Banku Światowego i UNESCO związana jest z masowością kształcenia na poziomie wyższym w warunkach zmniejszania się publicznych finansowych nakładów jednostkowych na studenta⁴⁰⁰. Jednocześnie rozpoczęto światową dyskusję nad nowym modelem uniwersytetu, tzw. uniwersytem przedsiębiorczym, zorientowanym m.in. na potrzeby klienta i znajomość jego potrzeb, elastyczność struktury umożliwiającej reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku, konkurencyjność rynkową, dywersyfikację źródeł finansowania, zintegrowaną kulturę organizacyjną⁴⁰¹.

Pozostaje jeszcze jednak zasadnicza kwestia – o charakterze już dyskusyjnym – dotycząca charakteru szkolnictwa wyższego. Dla Samuela szkolnictwo wyższe jest publiczne jedynie wtedy, gdy nie może

³⁹⁶ J. Polcyn, *Edukacja jako dobro...*, s. 20.

³⁹⁷ *Ibidem*.

³⁹⁸ Zob. G. Neave, *op. cit.*, s. 29.

³⁹⁹ *Ibidem*, s. 39.

⁴⁰⁰ R. Przygodzka, *Modele uniwersytetu...*, s. 127. Także: J. Jabłecka, *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 2(8), s. 42.

⁴⁰¹ R. Przygodzka, *Modele uniwersytetu...*, s. 127.

działać na rynku. Z kolei dla Johna Deweya żaden lub wszystkie aspekty szkolnictwa wyższego mogą być publiczne lub prywatne. Jego zdaniem potencjalnie edukacja lub badania są kwestią mającą publiczne konsekwencje, gdy dotyczą odpowiedniej liczby ludzi. Innymi słowy nawet prywatne szkolnictwo wyższe działające w sposób komercyjny jest kwestią publicznego interesu, jeśli ludzie i rządy określają, że powinno nią być⁴⁰². Należy wyrazić wątpliwość, czy taka sytuacja sprzyjałaby rozpoznaniu nie tylko krajowych, ale również globalnych dóbr publicznych w ramach uniwersyteckiej edukacji i badań.

3. Zagadnienie prywatyzacji i urynkowania edukacji

We współczesnej literaturze wskazuje się, iż neoliberalna polityka oświatowa wzoruje się na zasadach funkcjonujących w ekonomii rynkowej. Efektem takiego podejścia jest m.in. prywatyzacja szkół⁴⁰³. Jednocześnie wielość politycznych trendów, które mogą być postrzegane jako formy prywatyzacji, jest widoczna w polityce edukacyjnej wielu rządów krajowych oraz agencji międzynarodowych⁴⁰⁴.

Stephen J. Ball i Deborah Youdell wskazują na dwa kluczowe typy prywatyzacji, a mianowicie na tzw.: prywatyzację w obszarze szkolnictwa publicznego, nazywaną prywatyzacją „wewnętrzną” (*endogenous*), oraz prywatyzację szkolnictwa publicznego, określaną mianem prywatyzacji „zewnętrznej” (*exogenous*)⁴⁰⁵. Pierwsza z nich polega na zastosowaniu rozwiązań, technik i zasad postępowania z sektora prywatnego, tak aby sektor publiczny działał bardziej jak biznes i miał bardziej biznesową

⁴⁰² S. Marginson, *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, przeł. K. Szadkowski, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, nr 2(48), s. 28.

⁴⁰³ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 142.

⁴⁰⁴ S.J. Ball, D. Youdell, *Ukryta prywatyzacja w szkolnictwie publicznym. Raport*, red. D. Obidniak, Warszawa 2014, s. 18.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, s. 14-15.

naturę. Według S.J. Balla i D. Youdell oznacza to takie działania, jak: „możliwość wyboru, decentralizacja budżetu, konkurencja pomiędzy szkołami, nowy menedżeryzm, kontraktowe i konkurencyjne finansowanie, zarządzanie wydajnością oraz przedsiębiorczość”⁴⁰⁶. Natomiast druga polega na kontraktowaniu usług edukacyjnych. Rozciąga się ona także na prywatyzację programów politycznych oraz samej polityki poprzez np.: doradztwo, konsultacje, oceny (ewaluację) i badania, a także opisywanie polityki edukacyjnej⁴⁰⁷.

Zarówno jedna, jak i druga forma prywatyzacji nie wykluczają się wzajemnie, lecz często są ze sobą powiązane, co oznacza, że występowanie prywatyzacji zewnętrznej jest często możliwe tylko dzięki wcześniejszym wewnętrznym formom prywatyzacji⁴⁰⁸. Według S.J. Balla i D. Youdell zarówno „prywatyzacja w edukacji publicznej”, jak i „prywatyzacja edukacji publicznej” mają swoje korzenie w koncepcji „małego państwa – wolnego rynku” z jej podejściem do usług publicznych, czyli z podejściem charakterystycznym dla ideologii neoliberalnej, która zaistniała w wielu państwach od 1980 r. i jest dziś powszechna na całym świecie⁴⁰⁹.

W dyskusjach naukowych prywatyzacja ta wiąże się na ogół ze zmianą postrzegania edukacji jako dobra publicznego, które coraz częściej postrzegane jest jako „prywatne dobro”⁴¹⁰. Jednocześnie zwolennicy tendencji prywatyzacyjnych twierdzą, że przy ograniczonych zasobach rządowych sam system szkół publicznych nie byłby w stanie osiągnąć celu edukacji dla wszystkich. Ich zdaniem jakość edukacji w instytucjach

⁴⁰⁶ *Ibidem*, s. 19.

⁴⁰⁷ Por. *ibidem*, s. 19-20.

⁴⁰⁸ *Ibidem*, s. 20.

⁴⁰⁹ Zob. *ibidem*, s. 19. Problematyka edukacji wolnorynkowej przyjęta w 1980 r. i na początku 1990 przez Ronalda Reagana i Margaret Thatcher, a także przez George’a W. Busha i Tony’ego Blaira w USA i Wielkiej Brytanii stała się dominującym na całym świecie podejściem w szkolnictwie publicznym.

⁴¹⁰ *Ibidem*, s. 20-21.

publicznych spadła i często jest znacznie niższa niż jakość edukacji w szkołach prywatnych⁴¹¹. Nadto przyjmowany jest pogląd, że wraz z pojawieniem się szkół prywatnych wzrasta konkurencja w sektorze edukacji, co miałyby pozytywny wpływ na jakość szkół publicznych, ponieważ muszą one podnieść swoje standardy, jeśli chcą nadal stwarzać pewien popyt⁴¹².

Należałoby w tym miejscu wskazać również na przejawy prywatyzacji w edukacji w Polsce, która polega na zwiększeniu obecności sektora prywatnego w oświacie⁴¹³. Wzrost znaczenia tego zjawiska nastąpił na tle transformacji i zmian ekonomicznych towarzyszących globalizacji, która ma wpływ na procesy wyznaczające cele kształcenia dzieci i młodzieży w polskich placówkach oświatowych⁴¹⁴.

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce, podobnie jak i w innych krajach występują coraz wyraźniejsze tendencje prywatyzacji zadań publicznych (w tym zadań w dziedzinie oświaty)⁴¹⁵. Wynika to z faktu, że współcześnie

⁴¹¹ Por. M. Aslam, *The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse poor?*, "Education Economics" 2009, nr 17(3).

⁴¹² Por. G.M. Holmes, J. DeSimone, N.G. Rupp, N.G. Does, *School Choice Increase School Quality?*, National Bureau of Economic Research, Cambridge 2003.

⁴¹³ Przykładem tego są nie tylko istniejące szkoły prywatne czy społeczne (*non-for-profit*), ale również prywatne żłobki i przedszkola, tzw. inne formy wychowania przedszkolnego – zob. M. Kaszulanis, J. Rzekanowski, *Prywatyzacja po polsku*, red. D. Obidniak, Warszawa 2014, s. 127.

⁴¹⁴ Można pojęciu globalizacji nadać sens ekonomiczny i rozumieć przez nie proces liberalizacji i integracji światowego rynku towarów, kapitału i siły roboczej w jeden, działający ponad granicami państw, rynek światowy – zob. W. Szymański, *Globalizacja – wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001, s. 12-14. Także zob. G.W. Kołodko, *Globalizacja i transformacja. Iluzja i rzeczywistość*, Warszawa 2000, s. 5.

⁴¹⁵ Szerszą dyskusję nad problemem prywatyzacji w polskiej literaturze przedmiotu zapoczątkował S. Biernat. Obejmuje on pojęciem prywatyzacji zadań publicznych „wszelkie przejawy odstępowania od wykonywania zadań przez podmioty administracji publicznej, działające w formach prawa publicznego” – zob. S. Biernat, *Prywatyzacja zadań...*, s. 25. Wspomniany autor wyróżnił tzw. prywatyzację *sensu stricto* i prywatyzację *sensu largo*. Pierwsza polega na rezygnacji z zajmowania się niektórymi sprawami i odpowiedzialności za wykonanie zadań przez państwo, druga dotyczy zlecenia realizacji zadań państwa podmiotom niepublicznym przy zachowaniu roli państwa jako organizatora oraz odpowiedzialności państwa za działania podmiotów prywatnych i realizację zadań – zob. *idem*, *Prywatyzacja zadań...*, s. 30. W tym drugim przypadku spopularyzowany został również inny termin pod

na świecie polityka oświatowa wzoruje się na zasadach funkcjonujących w ekonomii rynkowej. Tak więc szkoły, podobnie jak inne instytucje,

nazwą „prywatyzacji wykonania zadań publicznych” – zob. T. Kocowski, *Prywatyzacja zarządzania majątkiem publicznym, prywatyzacja majątkowa, prywatyzacja zadań publicznych i prywatyzacja wykonania zadań publicznych*, [w:] *Prawne aspekty prywatyzacji*, red. J. Blicharz, Wrocław 2012, s. 54, czy też „funkcjonalnej prywatyzacji świadczenia usług społecznych” – zob. H. Izdebski, M. Kulesza, *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2004, s. 321. Także w tej sprawie: D. Sześciło, *O wątpliwościach wokół powierzenia prowadzenia szkół samorządowych*, „Samorząd Terytorialny” 2014, nr 3, s. 5-13. Typowym przykładem prywatyzacji funkcjonalnej jest *outsourcing*, ponieważ z reguły prowadzi do zlecenia świadczenia usług podmiotom prywatnym wyłonionym w konkurencyjnych procedurach przetargowych – zob. D. Sześciło, *Nowe zarządzanie publiczne jako wzorzec transformacji systemu ochrony zdrowia w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem szpitalnictwa*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2014, nr 12 (2), s. 136. Z tego względu wyróżnia się m.in. *outsourcing* zadań publicznych (usług publicznych) na rzecz organizacji pozarządowych działających na zasadzie *non profit* czy *not for profit* – szerzej: J. Korczak, A. Miruć *Outsourcing komunalny na rzecz organizacji pożytku publicznego w sferze pomocy społecznej w świetle najnowszych uregulowań prawnych*, [w:] *Prawne aspekty...*, s. 177 i n., oraz *outsourcing* usług publicznych na rzecz przedsiębiorców jako podmiotów nastawionych na osiąganie zysku. Nie wyklucza to jednakże udziału podmiotów publicznych w rywalizacji o kontrakt na świadczenie usług publicznych – zob. D. Sześciło, *Przegląd prawa w zakresie zlecenia realizacji zadań publicznych*, [w:] *Model kontraktowania usług społecznych. Jak zlecać zadania publiczne organizacjom pozarządowym*, red. M. Dadel, Słupsk 2013, s. 21. Zwrócić należy jeszcze uwagę, że *outsourcing* może być różnie definiowany, np. jako przedsięwzięcie polegające na wydzieleniu ze struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa macierzystego realizowanych przez nie funkcji i przekazaniu ich do wykonania innym podmiotom do realizacji – zob. M. Trocki, *Outsourcing*, Warszawa 2001, s. 13. Można następnie przedstawić *outsourcing* jako instrument nowego zarządzania publicznego w zakresie np. poprawy efektywności funkcjonowania sektora samorządowego, w tym przede wszystkim w zakresie świadczenia usług komunalnych – zob. M. Dylewski, *Outsourcing usług komunalnych jako narzędzie poprawy efektywności wykorzystania publicznych zasobów pieniądza*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica” 2006, nr 197, s. 240. W doktrynie podkreśla się też, iż *outsourcing* jest przejawem prywatyzacji prawnej, ponieważ powierzenie realizacji określonych zadań publicznych (usług publicznych) podmiotowi prywatnemu następuje w drodze umowy cywilnoprawnej – zob. D. Sześciło, *Przegląd prawa...*, s. 21. Należy jednakże zaznaczyć, iż prywatnoprawna formuła kontraktowania usług publicznych podlega też ścisłym regulacjom publicznoprawnym. Dotyczy to np. procesu wyłaniania dostawcy usług, jak i treści zawieranej z nim umowy, które znacząco krępują zasadę swobody umów (inaczej zwaną zasadą swobody kontraktowania), czyli jedną z fundamentalnych zasad, na której przecież oparte są wszystkie stosunki cywilnoprawne – zob. D. Sześciło, *Przegląd prawa...*, s. 22. Należy jeszcze wskazać na inne rozwiązania w zakresie kontraktowania usług społecznych, a mianowicie – *regranting*, który wywodzi się z praktyki sektora pozarządowego – zob. J. Blicharz, *Komentarz do ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie. Ustawa*

podporządkowane są dyrektywom ekonomicznym. Ich zadaniem jest dostarczanie „kapitału ludzkiego” odpowiednio dostosowanego do potrzeb

o spółdzielniach socjalnych. Komentarz, Warszawa 2012, s. 103 i n. Istota *regrantingu*, zwanego podwójnym *outsourcingiem*, polega na zleceniu realizacji zadania publicznego wybranym, za pośrednictwem otwartego konkursu ofert oraz na podstawie zawartej umowy, realizatorom projektu (art. 16a ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie). Zarówno operatorem, jak i realizatorem projektu (zadania publicznego) są organizacje pozarządowe lub podmioty wymienione w art. 3 ust. 3 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Jednocześnie operator projektu zobowiązuje się do przekazania środków finansowych na realizację zadań nie później niż 14 dni od dnia zawarcia umowy pomiędzy operatorem projektu a realizatorem projektu. Zob. L. Zacharko, *Administracja publiczna zarządzana nowocześnie – kilka refleksji*, AUW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI, s. 311. Na teoretyczny kształt problematyki prywatyzacji jako zjawiska przesuwania aktywności administracyjnej na podmioty prywatne wskazuje też L. Zacharko. W ujęciu autorki prywatyzacja oznacza twórczy proces w zakresie sposobu wykonywania zadań publicznych przez podmioty niepubliczne przejmujące zadania dobrowolnie, a prowadzące je w interesie wyższym, „ogólnym”, nie zaś w interesie jednostkowym. Realizacja odbywa się w formach i za pomocą metod obowiązujących w prawie prywatnym (cywilnym) – zob. L. Zacharko, *Prywatyzacja zadań publicznych gminy. Studium administracyjnoprawne*, Katowice 2000, s. 31. W kwestii szerszego ujęcia prywatyzacji zob. też: L. Zacharko, B. Wartenberg-Kempka, *Stosunki prawne w procesie prywatyzacji zadań publicznych*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr...*, s. 348. A. Błaś uznaje podniesione i w innych teoriach kryterium, że prywatyzacja zadań publicznych oznacza „proces polegający na przekazywaniu podmiotom prywatnym zadań publicznych przypisanych prawnie administracji rządowej i samorządowi terytorialnemu” – zob. A. Błaś, *Granice prywatyzacji zadań publicznych w państwie prawa*, [w:] *Samorząd terytorialny w III Rzeczypospolitej*, red. S. Michałowski, Lublin 2002, s. 303. Zdaniem A. Błasia sprywatyzowane zadania publiczne zostają bowiem w wyniku prywatyzacji przekształcone w usługi publiczne świadczone przez podmioty prywatne – zob. A. Błaś, *Administracja publiczna w dobie...*, s. 41. W literaturze wspomina się również o tzw. prywatyzacji organizacyjnej, którą można rozumieć jako proste przekształcenie majątku państwowego lub komunalnego w prywatny, które prowadzi do wykonywania zadania publicznego przez podmiot zorganizowany w formie prywatnoprawnej – zob. M. Pawłowski, *Prywatyzacja spółek jednostek samorządu terytorialnego poprzez obejmowanie akcji w podwyższonym kapitale zakładowym*, [w:] *Prawne aspekty...*, s. 365, bądź też o prywatyzacji materialnej, wiążącej się z przeniesieniem do sektora prywatnego odpowiedzialności za wykonywanie pewnych zadań dotychczas wykonywanych przez administrację publiczną – por. K. Strzyczkowski, *O prywatyzacji form organizacji i działania jako źródłach różnorodności administracji publicznej*, AUW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI, s. 263. Niekiedy też mówi się o tzw. prywatyzacji finansowania zadań publicznych, polegającej na pozyskiwaniu środków na wykonywanie zadań publicznych od podmiotów prywatnych – zob. D. Sześciło, *Przegląd prawa...*, s. 21, oraz prywatyzacji prawnej, gdzie dane zadanie jest wciąż realizowane przez administrację (pozostaje zadaniem publicznym), ale przy zastosowaniu narzędzi prywatnoprawnych – zob. *ibidem*, s. 21.

rynku pracy⁴¹⁶. Trzeba też zaznaczyć, iż w Polsce oświata jest jednym z tych obszarów, który w ostatnim ćwierćwieczu zmieniał się szczególnie dynamicznie. Było to związane z transformacją ustrojową, której podlegały struktury organizacyjne (m.in. struktura systemu oświatowego, sieć szkół, mechanizmy finansowania czy system ewaluacji)⁴¹⁷. Dodać należy ponadto i to, że w warunkach polskich zmiany systemu edukacyjnego miały charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż zbiegły się z transformacją ustrojową, rozwojem naukowo-technicznym oraz integracją europejską⁴¹⁸.

Współcześnie na kształt polskiej edukacji mają wpływ procesy globalizowania się gospodarek, decentralizacja, konkurencja, a także nastawienie na efektywność i wydajność⁴¹⁹. Coraz wyraźniejsze są również tendencje do włączania podmiotów niepublicznych w realizację zadań publicznych (w tym zadań w dziedzinie oświaty). Jednym z przejawów prywatyzacji wykonywania zadań publicznych jest przejmowanie prowadzenia samorządowych szkół przez podmioty prywatne. Podstawę prawną przekazywania prowadzenia szkoły publicznej przez jednostkę samorządu terytorialnego osobom fizycznym lub prawnym w drodze umowy stanowią uregulowania zawarte w ustawie – Prawo oświatowe⁴²⁰.

⁴¹⁶ Zob. M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 66-67.

⁴¹⁷ Zob. szerzej: K. Wasielewski, *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 30(2), s. 72.

⁴¹⁸ Por. M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi...*, s. 35. Zob. też: R. Raszevska-Skałeczka, *Decentralizacja zadań oświatowych...*, s. 148. Szerzej w kwestii zmian w edukacji publicznej na gruncie reform edukacyjnych – zob. R. Raszevska-Skałeczka, *Polityka administracyjna a samorządowa polityka oświatowa...*, s. 176 i n.

⁴¹⁹ H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-62c39e30-a9f1-4c53-b751-8d36d65d1f69/c/174-187.pdf> [dostęp: 26.02.2022].

⁴²⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082. Zob. też w tej sprawie: R. Raszevska-Skałeczka, *Współczesne wyzwania i dylematy zarządzania oświatą samorządową...*, s. 632. Także szerzej na temat prywatyzacji szkół: R. Raszevska-Skałeczka, *Wybrane problemy administracji świadczącej...*, s. 127-128. Odnosząc

Inną formą prywatyzacji w trybie przepisów cyt. ustawy jest możliwość zakładania szkół i placówek m.in. przez organizacje pozarządowe.

W literaturze przyjmuje się, że edukacja niepubliczna nie może zastąpić publicznych szkół w zapewnieniu realizacji konstytucyjnego prawa do nauki⁴²¹. Jak pisze R. Raszevska-Skałecka: „[...] kwestią podnoszoną w nauce jest ochrona prawna jednostki korzystającej z usług świadczonych przez podmioty niepubliczne oraz to, czy korzystanie z usług publicznych świadczonych przez te podmioty ma jeszcze coś wspólnego z realizacją publicznych praw podmiotowych na tle ochrony prawnej jednostki wobec prywatyzacji zadania oświatowego”. Dalej dodaje: „Proces prywatyzacji zadań publicznych powoduje konieczność innego spojrzenia na jednostkę – użytkownika jako podmiotu praw i obowiązków w prywatnym zakładzie edukacyjnym”⁴²².

W niektórych sytuacjach prywatyzacja zadania publicznego w odniesieniu do oświaty jest rekomendowana wprost jako skuteczne rozwiązanie tego, co postrzega się jako niedoskonałości publicznego systemu szkolnictwa. W literaturze podnosi się, iż „prywatyzacja zadania oświatowego stanowi instrument coraz intensywniej wykorzystywany przez organy administracji publicznej w celu zapewnienia dostępu obywateli do edukacji, przy jednoczesnych próbach ograniczania kosztów finansowych z tym związanych”⁴²³.

się do charakteru prawnego umowy o przekazanie szkoły do prowadzenia podmiotowi niepublicznemu (pozarządowemu), należałoby w pierwszej kolejności podnieść, iż umowy stanowią ważny instrument realizacji zadań przede wszystkim w sferze administracji świadczącej – zob. R. Raszevska-Skałecka, *Udział organizacji pozarządowych w rozwiązywaniu lokalnych konfliktów edukacyjnych na tle rozwiązań prawnych*, [w:] *Plaszczyzny konfliktów w administracji publicznej*, red. M. Tabernacka, R. Raszevska-Skałecka, Warszawa 2010, s. 466-498.

⁴²¹ Zob. J. Blicharz, R. Raszevska-Skałecka, *Prawna możliwość wspierania systemu oświaty...*, s. 107.

⁴²² R. Raszevska-Skałecka, *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot...*, s. 219. Autorka też zwraca uwagę na proces zmieniającej się współcześnie szkoły i systemu edukacji, który jest widoczny na tle globalnych edukacyjnych trendów rynkowych – zob. R. Raszevska-Skałecka, *Wybrane segmenty otoczenia administracji publicznej...*, s. 160 i n.

⁴²³ J. Pierzchała, *Prawo oświaty prywatnej*, Warszawa 2016, s. 64. Zdaniem A. Błasia administracja publiczna nie może ze względów ekonomicznych czy politycznych redukować

Należy również wziąć pod uwagę i ten fakt, że prywatyzacja to narzędzie polityczne, a nie tylko zrzekanie się przez państwo odpowiedzialności za zarządzanie problemami społecznymi i odpowiadanie na potrzeby społeczeństwa. Zdaniem S.J. Balla i D. Youdell nie tylko edukacja i usługi edukacyjne podlegają różnym formom prywatyzacji, ale też sama polityka edukacyjna – poprzez porady, konsultacje, badania, oceny i inne formy oddziaływania – jest prywatyzowana⁴²⁴. Według D.A. Michałowskiej neoliberalne oddziaływania w obszarze polityki oświatowej charakteryzują się m.in. dążeniem do prywatyzacji całego systemu szkolnego i jego komercjalizacji⁴²⁵.

W tym miejscu trzeba zauważyć, że istnieją zarówno krytycy, jak i zwolennicy edukacji rynkowej. Ci pierwsi przedstawiają argumenty, że edukacja podstawowa i średnia powinna być dostępna dla wszystkich w systemie publicznym, jako że stanowi ona konieczny aspekt demokracji. Zwracają przy tym uwagę, że rynek nie byłby w stanie zapewnić równych szans i takiej samej jakości edukacji dla wszystkich⁴²⁶. Nie brak też zwolenników rynkowego myślenia w przestrzeni edukacji. Przede wszystkim prekursorem wprowadzenia do edukacji ideologii neoliberalnej, a konkretnie mechanizmów rynkowych, był Milton Friedman, który uważał, że monopol szkół publicznych wyklucza „zdrową rywalizację” o klienta (konsumenta)⁴²⁷. Jego zdaniem tylko za sprawą mechanizmów rynkowych i konkurencyjności z tym związanej uda się podnieść poziom usług edukacyjnych⁴²⁸. W związku z tym proponował wprowadzenie bonów oświatowych, służących celowemu dotowaniu wybranej przez

zadań publicznych – zob. A. Błaś, *Współczesne tendencje przeobrażeń zadań administracji publicznej*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Administracja publiczna*, red. J. Boć, Wrocław 2004, s. 147.

⁴²⁴ S.J. Ball, D. Youdell, *op. cit.*, s. 17.

⁴²⁵ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 144.

⁴²⁶ *Ibidem*.

⁴²⁷ Zob. J. Sajdera, *Edukacja jako towar? Dylematy instytucji oświatowych w realiach wolnego rynku*, Kraków 2015, s. 203.

⁴²⁸ R. Nawrocki, *Kultura demokracji w szkole*, Warszawa 2021, s. 222.

rodzica szkoły. Celem tego rozwiązania było uniezależnienie oświaty od centralnego dzielenia środków finansowych, a w konsekwencji miałyby prowadzić do pozostawienia na rynku oświatowym tylko placówek dobrze ocenianych (rekomendowanych przez rodziców)⁴²⁹.

Podobne spostrzeżenie odnieść można do poglądu Andrew Younga i Waltera Blocka, według których edukacja podstawowa i średnia jest usługą i jak każda inna usługa nie może być świadczona bardziej wydajnie w inny sposób niż za pośrednictwem rynku⁴³⁰. Zdaniem autorów jedynym etycznym i rozsądnym systemem dostarczania edukacji podstawowej i średniej jest wolny rynek⁴³¹.

Kwestii tzw. przedsiębiorczej edukacji w warunkach modelu rynkowego towarzyszy też zmiana nomenklatury. Jak zauważa Alicja Korzeniecka-Bondar, towarzyszy temu sytuacja, w ramach której „szkoły działają coraz bardziej jak przedsiębiorstwa kierujące się regułami rynkowymi (nastawione są na mierzalne efekty, spektakularne sukcesy, rankingi, certyfikaty itd.), w których towarem staje się wiedza, uczeń, nauczyciel”⁴³².

Podkreśla się, że neoliberalna polityka oświatowa oparta na ekonomicznej teorii produkcji w edukacji wiąże się również ze słabszym zainteresowaniem rozwijania tradycyjnie rozumianego kapitału kulturowego uczniów⁴³³. Jak zauważa Agnieszka Gromkowska-Melosik: „Istotą kształcenia jest wręcz «tworzenie» jednostki potrafiącej sprawnie działać w warunkach otwartej konkurencji, zorientowanej na działanie zmierzające do osiągnięcia rezultatów, które można, jak się wierzy, w sposób obiektywny zmierzyć.

⁴²⁹ J. Sajdera, *op. cit.*, s. 203.

⁴³⁰ A. Young, W. Block, *Przedsiębiorcza edukacja: likwidacja publicznego systemu szkolnictwa*, „International Journal of Value-Based Management” 1999, nr 12, tłum. A. Lибerska, s. 195 i in.

⁴³¹ *Ibidem*.

⁴³² A. Korzeniecka-Bondar, *Konsumpcjonizm edukacji/w edukacji*, „Pareżja” 2016, nr 1, s. 6 i cyt. tam literatura.

⁴³³ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, s. 109.

Nacisk na indywidualizm i współzawodnictwo oraz na wysiłek i zasługi jednostki jest w tym dyskursie cechą niezwykle istotną⁴³⁴.

Jednocześnie dość powszechne jest stanowisko, że zastosowanie zasad rynku do edukacji prowadzi do procesu jej parametryzacji, do narzucania tej sferze mierzalnych kryteriów wartości i efektywności⁴³⁵. Według Marii Mendel i Tomasza Szkudlarka charakterystyczne jest to, że prywatyzacją, urynkowaniem i parametryzacją wartości obejmowane są dotychczas nieobjęte lub nie w pełni objęte dziedziny, takie jak np. twórczość naukowa i uczenie się całościowe⁴³⁶. W ich ocenie logika rynku prowadzi do bardzo ryzykownych skutków funkcjonowania edukacji⁴³⁷.

Warto też podkreślić, że różne formy prywatyzacji i urynkowania edukacji są mocno popierane przez wiele międzynarodowych agencji, takich jak: Bank Światowy, OECD, Międzynarodowy Fundusz Walutowy oraz Światowa Organizacja Handlu⁴³⁸. Promowanie prywatyzacji ma służyć m.in. ulepszeniu, podnoszeniu jakości, konkurencyjności, efektywności i sprawności nauczania.

Należy też zwrócić uwagę, że wiedza, konkurencyjność i zatrudnienie są ściśle powiązane w argumentacji europejskiej. Dla Unii jest to kwestia budowania „uczącego się społeczeństwa” lub „gospodarki opartej na wiedzy”. W dokumencie zwanym Białą Księgą, uchwalonym przez Komisję Europejską w 1995 r., której pełny tytuł brzmi *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, znajdujemy „zasadniczy cel i kierunek przemian europejskiej polityki oświatowej, jakim jest tworzenie się modelu społecznego opartego na zdobywaniu umiejętności w trakcie ciągłego uczenia się i nauczania; innymi słowy konstytuowanie

⁴³⁴ *Ibidem*, s. 109.

⁴³⁵ M. Mendel, T. Szkudlarek, *Szkoła publiczna między neoliberalizmem a narodowym konserwatyzmem*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 1(123), s. 15.

⁴³⁶ *Ibidem*.

⁴³⁷ *Ibidem*.

⁴³⁸ Por. S.J. Ball, D. Youdell, *op. cit.*, s. 49.

uczącego się społeczeństwa⁴³⁹. Jednocześnie Biała Księga Komisji Europejskiej eksponuje trzy najważniejsze dziedziny przeobrażeń. Są nimi: międzynarodowa wymiana handlowa (światowe powiązanie gospodarki i finansów), tworzenie się społeczeństwa informacyjnego (opartego na wiedzy) oraz niebywały postęp naukowo-techniczny, który na każdym niemal kroku jest dostrzegalny w całym świecie⁴⁴⁰.

Wyzwania stojące przed polityką edukacyjną i szkoleniową w perspektywie teorii kapitału ludzkiego i powszechnie postrzeganego jako przejście od koncepcji kształcenia ustawicznego do koncepcji uczenia się przez całe życie zostały też zawarte w 1996 r. w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku napisanym pod przewodnictwem J. Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*⁴⁴¹.

W tym kontekście warto również wspomnieć o opublikowanym w 1997 r. dokumencie Unii Europejskiej o nazwie *Edukacja dla Europy* znanym pod nazwą Niebieska Księga, w którym podkreślono konieczność kształtowania „kluczowych kompetencji – czyli umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów, elastyczności i mobilności, ciągłego uczenia się”⁴⁴².

Dokumenty te posłużyły za teoretyczną podstawę strategii przyjętej przez szczyt Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r., która uznała przekształcenie Unii za „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę na świecie opartą na wiedzy i zdolną do utrzymania trwałego wzrostu gospodarczego, z większą liczbą lepszych miejsc

⁴³⁹ R. Góralska, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003.

⁴⁴⁰ Zob. M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi...*, s. 72.

⁴⁴¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Od społecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1, s. 35-44.

⁴⁴² H. Solarczyk, *Niebieska Księga Unii Europejskiej – „Edukacja dla Europy”*, [w:] *Kształcenie ustawiczne...* – cyt. za: D. Ciechanowska, *Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, t. 33, red. R. Góralska, J. Półturzycki, Płock-Toruń 2004, s. 157.

pracy oraz większym zakresem spójności społecznej”, co wymaga utworzenia „europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie”⁴⁴³. Trzeba też zaznaczyć, że społeczeństwo uczące się to społeczeństwo, które nie tylko uczyć się chce, ale i musi. Tak więc przetrwanie na rynku pracy zależeć będzie przede wszystkim od własnej aktywności w zdobywaniu nowych kompetencji⁴⁴⁴.

Fenomen całożyciowego uczenia pozwala zastanowić się nad związkiem między okresową rewizją umiejętności pracowników a elastycznością sposobów zdobywania wiedzy odpowiadających zmianom technologicznym i gospodarczym. Jak podkreśla się w literaturze, zjawisko to pozwala przybliżyć odniesienie do również takich kategorii pojęciowych, jak elastyczność i niepewność⁴⁴⁵. Zdaniem Ewy Solarczyk-Ambrozik „Oznacza to jednak równocześnie, że jednostki w elastyczny sposób, na własną odpowiedzialność, łączą uczenie się z pracą, zwiększając w ten sposób tempo życia, jak również intensyfikując równoczesne obciążenie pracą i nauką. Pojęcia szybkiego reagowania i elastyczności wdrażane są w sposób, który promuje zmianę instytucjonalną, jaką jest na przykład urynkowanie edukacji i kształcenia”⁴⁴⁶.

⁴⁴³ Por. J. Ząbkiewicz, *Usługi użyteczności publicznej jako instrument inwestowania w długoterminowe zdolności rozwojowe i globalną konkurencyjność Unii Europejskiej*, „Ekonomia XXI Wieku” 2016, nr 2(10), s. 104. Strategia realizowana przez kolejne reformy ma obecnie na celu promowanie akumulacji indywidualnego „kapitału ludzkiego” przez całe życie, tak aby wynikający z tego wzrost umiejętności doprowadził do zwiększenia potencjału europejskiego wzrostu i większej globalnej konkurencyjności. Zgodnie z konkurencyjnym indywidualizmem, który leży u podstaw tej strategii, inwestowanie każdej jednostki we własną edukację, uważane za akumulację dóbr osobistych, prywatnych i dochodowych, prowadzi, jakby „niewidzialną ręką” do wzrostu krajowej i europejskiej konkurencyjności gospodarczej – zob. I. Bruno, P. Clément, Ch. Laval, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris: Syllepse 2010, s. 125.

⁴⁴⁴ Zob. D. Ciechanowska, *op. cit.*, s. 157.

⁴⁴⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Całożyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny w rzeczywistości*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 51, s. 25.

⁴⁴⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Całożyciowe uczenie się...*, s. 25. W literaturze zwraca się również uwagę, że „Pojęcie «uczenia się» jest nierozzerwalnie związane z indywidualną odpowiedzialnością człowieka za własny rozwój poprzez kształcenie. Chcąc utrzymać

W nurcie toczących się dyskusji nad problemem wszechobecnego uczenia się Dorota Ciechanowska zadaje słuszne pytanie: „co w takim razie powinien umieć przeciętny obywatel, aby w społeczeństwie uczącym się nie ulec zjawisku «społecznego ryzyka», które wyklucza z rynku osoby o nieodpowiednich kompetencjach?»⁴⁴⁷. Pozostaje jeszcze jednak zasadnicza kwestia – o charakterze już dyskusyjnym – dotycząca związku całościowego uczenia się z rozwojem człowieka w sensie humanizmu i związanych z nim wartości.

W analizach dotyczących problematyki całościowego uczenia się dostrzega się m.in. zmianę koncepcji edukacji i aktywności edukacyjnej, gdyż procesy edukacyjne – jak podkreśla E. Solarczyk-Ambrozik – rozpatrywane są jako „rynkowe relacje pomiędzy producentem i konsumentem – urynkowanie wiedzy przesuwają się z obszaru komercji na obszar praktyk oświatowych”⁴⁴⁸. Można powiedzieć, iż paradygmat całościowego uczenia się często utożsamiany ze sferą rynkową, stał się dominującą wizją uczestnictwa człowieka w życiu społecznym, którego celem jest stale dokształcanie, podnoszenie swoich kompetencji, by sprostać wyzwaniom rynku, gospodarki i świata pracy⁴⁴⁹.

miejsce pracy lub szanse zatrudnienia, ludzie – podobnie jak konsumenci – muszą indywidualnie wyszukiwać i wybierać taką ofertę na rynku edukacji, która odpowiada ich wymaganiom. Zapewnienie dostępu do kształcenia wymaga jednak stworzenia warunków społecznych umożliwiających realizację tej strategii”. Z kolei „Edukację przez całe życie” wyprzedził obecnie termin „uczenie się przez całe życie”. Powszechnie używane dziś definicje tych terminów są niezbyt precyzyjne i często bardzo abstrakcyjne, co wynika z tego, że pierwotnie terminy te koncentrowały się na innych aspektach, zależnie od organizacji, która nad nimi pracowała, jak również z tego, że zmienił się radykalnie ich kontekst społeczno-gospodarczy, a w systemach edukacji w poszczególnych krajach przyjęto bardzo odmienne rozwiązania – zob. *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Warszawa 2002, s. 8-9.

⁴⁴⁷ D. Ciechanowska, *op. cit.*, s. 159.

⁴⁴⁸ E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2016, s. 45.

⁴⁴⁹ Por. B. Przybylski, *Z myślą o przyszłości. Baumanowskie inspiracje dla pedagogiki i edukacji*, „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 4(74), s. 82.

W tym miejscu warto odwołać się do poglądu Petera Alheita, którego zdaniem całożyciowe uczenie się wydaje się oczywistą odpowiedzią na zapotrzebowanie w zakresie innowacyjnego narzędzia zarządzania tzw. polityką życia⁴⁵⁰. Według autora wiedza nie jest już tym kulturowym kapitałem, który determinuje miejsce w systemie społecznym, ale jest „szarym kapitałem”, generującym nową, wirtualną gospodarke⁴⁵¹.

Dla edukacji, jak pisze Wojciech Kruszelnicki, „neoliberalizm ma konsekwencje kolosalne, gdyż w pierwszym rzędzie przypisuje jej funkcje służebne wobec globalnego rynku. Edukacja ma służyć przygotowywaniu «elastycznych» pracowników”⁴⁵². Z kolei D.A. Michałowska zwraca uwagę na charakterystykę tożsamości neoliberalnej w perspektywie edukacyjnej wyrażającej się dążeniem do zdobycia wąsko zawodowych dyplomów, które traktowane są jak towar i jak przepustki do dobrze płatnej pracy w rzeczywistości rynkowej. Cechami determinującymi współczesnego człowieka jest nastawienie na materialny zysk i ściśle z nim związany prestiż społeczny, które składają się na osobowość neoliberalną⁴⁵³.

W tym miejscu trzeba zauważyć, że w wyniku ideologii neoliberalnej powstała nie tylko gospodarka rynkowa, ale wręcz społeczeństwo rynkowe, w którym wartości rynkowe przenikają każdy obszar ludzkich działań. Coraz częściej mamy do czynienia z uczącym się człowiekiem kierującym

⁴⁵⁰ P. Alheit, *Całożyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009, nr 4 (48), s. 13.

⁴⁵¹ *Ibidem*, s. 14.

⁴⁵² W. Kruszelnicki, *Edukacja dorosłych między systemem a światem życia: interwencje krytyczne*, „Edukacja Dorosłych” 2018, nr 1, s. 52.

⁴⁵³ D.A. Michałowska, *Przemiany tożsamości współczesnego człowieka w kontekście neoliberalizmu*, „Sensus Historiae” 2020, vol. XL, nr 3, s. 87. Jak wskazuje J. Szmyd: „Te nowe, bezprecedensowe wyzwania i powinności moralne stojące przed *homo moralis* naszych czasów polegają nie tylko na gwałtownym i w nieznanej dotąd skali przyroście problemów i sytuacji moralnych, wywołanym – ogólnie mówiąc – psuciem świata ludzkiego i poszczególnego człowieka różnymi i coraz poważniejszymi defektami współczesnej cywilizacji i negatywnymi skutkami procesów globalizacyjnych [...], ale na przesuwaniu się ich w pola i płaszczyzny, w których dotąd, co prawda, były częściowo obecne, ale teraz pojawiają się w nich ze szczególnym natężeniem” – zob. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności i perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 240.

się wartościami modyfikowanymi przez pieniądź⁴⁵⁴. Jak stwierdza Grzegorz Kołodko, „Korzenie kryzysu tkwią głęboko w neoliberalnym kapitalizmie. [...] Tak ostry wstrząs mógł nastąpić jedynie wskutek zbiegu naraz wielu politycznych, społecznych i gospodarczych (a także technologicznych, bo bez Internetu byłby niemożliwy) okoliczności. Nałożenie się tych uwarunkowań w specyficzny sposób, nawarstwiający kryzysogenne zjawiska i procesy, możliwe było wyłącznie w przypadku typowej dla neoliberalizmu kombinacji wartości, instytucji i polityki. Wartości te zdecydowanie przeceniają indywidualizm i niepotrzebnie hołubią chciwość, wynosząc tę przywarę do rangi cnoty napędzającej gospodarkę, a także lekceważą społeczne aspekty gospodarowania i nie postrzegają człowieka jako centrum procesu gospodarowania. W sferze wartości neoliberalizm prowadzi do ufinansowania bez mała wszystkiego, gdyż zgodnie z tą doktryną można handlować i warto wszystkim, co może przynosić zyski, także oczekiwaniami”⁴⁵⁵.

Warto również zwrócić uwagę, że tendencje prywatyzacyjne, a także wprowadzenie do systemu edukacji mechanizmów rynkowych można znaleźć w różnych krajach. Nieprzypadkowo więc coraz mniej popularne jest stanowisko UNESCO głoszące, że „edukacja stanowi dobro wspólne, które nie może podlegać zwykłej regulacji rynku”⁴⁵⁶.

Ta niepokojąca kwestia nie jest, jak wiadomo, nowością; w tej czy innej formie rozważali ją tacy teoretycy, jak np. Joseph Stiglitz, według którego edukacja nie jest dobrem zbiorowym. Zdaniem autora „niektóre usługi są zawsze podzielne”⁴⁵⁷ – co oznacza – że można w najlepszym razie mówić tylko o „dobru półpublicznym”⁴⁵⁸.

⁴⁵⁴ J. Saran, *Niepokoje współczesnej andragogiki wobec urynkowienia edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 110.

⁴⁵⁵ G. Kołodko, *Neoliberalizm i światowy kryzys gospodarczy*, „Ekonomista” 2010, nr 1, s. 121.

⁴⁵⁶ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, s. 65.

⁴⁵⁷ Por. J. Stiglitz, *Capital Market Liberalization, Economic Growth, and Instability*, „World Development” 2000, vol. 28, issue 6, s. 1075-1086.

⁴⁵⁸ *Ibidem*.

Twierdzenie, że edukacja raz bywa dobrem publicznym, raz inaczej – „dobrem półpublicznym” – jest nie do przyjęcia. Nadal utrzymujemy, że edukacja jest bez wątpienia jednym z najpotężniejszych instrumentów walki z ubóstwem i nierównościami, a także stanowi podstawę solidnego wzrostu gospodarczego. Najwyższy czas, aby więcej inwestować w ten sektor. Od czasów Platona wiemy, jak ważna jest wiedza i uczenie się. Filozof ten twierdził, że człowiek, który zaniedbuje edukację, „idzie przez życie chwiejnym krokiem”⁴⁵⁹.

Jeśli chodzi o rozważania edukacji jako dobra wspólnego, często traktuje się ją dwojako, tzn. akcentuje się „wspólność” edukacji jako dobra albo postrzega się ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków danego społeczeństwa dobrem rzeczywistym i dostępnym⁴⁶⁰. Warto też zaznaczyć, że dobro wspólne jest czymś poprzedzającym państwo, zobowiązuje przez to władzę państwową do kierowania się w swych działaniach dobrem ogółu. Jednocześnie państwo musi podejmować starania, by wszyscy obywatele mogli mieć udział w materialnym i duchowym wroście dobra wspólnego. Można z tej perspektywy zaryzykować twierdzenie, że dobro to rodzaj wewnętrznego wzorca, w którym państwo ma swoją genezę, a przyczyną celową jest stworzenie warunków do jego rozwijania⁴⁶¹.

Jednocześnie dobro wspólne jako wartość nie tylko jest jakimś stałym elementem rzeczywistości, ale jednocześnie ma charakter powszechny, to znaczy dotyczy każdego człowieka. Zakłada ono wyobrażenie o człowieku oraz o jego stosunku do społeczeństwa⁴⁶². We współczesnej literaturze

⁴⁵⁹ J. Blicharz, *Niepomijalność podmiotowości człowieka i niepomijalność misji administracji publicznej w służbie dobru wspólnemu (dobru osobowemu)*, AUW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI, s. 25.

⁴⁶⁰ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej: kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dornus [et al.], Kraków 2014, s. 372.

⁴⁶¹ J. Blicharz, *Niepomijalność podmiotowości człowieka...*, s. 25-27.

⁴⁶² *Ibidem*, s. 26. Na władzy państwowej spoczywa obowiązek troski o dobro wspólne, które służy ochronie godności człowieka. Dobro wspólne jako ochrona osoby ludzkiej i wartości umożliwiających jej harmonijny rozwój konkretyzuje się w uznaniu uniwersalnej,

pojęcie dobra wspólnego często zestawiane jest z kategorią dobra publicznego⁴⁶³. W odniesieniu do dóbr wspólnych wskazuje się również na teoretyczny brak możliwości ich wyłączenia z konsumpcji, co powoduje, że dobra te są porównywane z dobrami publicznymi⁴⁶⁴. Pojęcie edukacji jako dobra publicznego i dobra wspólnego zasadza się m.in. w poglądzie, iż „proces edukacji nie jest [...] nastawiony jedynie na «techniczne wykształcenie jednostki», ale jest także «wprowadzaniem w kulturę»⁴⁶⁵.

4. Konkluzje

Neoliberalizm tworzy nowy kontekst dla polityki oświatowej, która ma być polityką wolnorynkową opartą na ekonomicznej teorii produkcji w edukacji. Edukacja jawi się jako sektor gospodarki, którego cele i sposoby działania są dostosowane do wymagań konkurencji gospodarczej. Jak podnosi się w literaturze, celem neoliberalizmu jest niejako wyprodukowanie konsumenta, który jest podporządkowany siłom „wolnego rynku”⁴⁶⁶. Kategoriami wysoko wartościowanymi są produktywność i efektywność, produkt i wynik pracy będące gwarantem silnego rynku⁴⁶⁷.

niezmiennej i niezbywalnej ludzkiej godności. Trzeba zarazem zdawać sobie jednak sprawę z tego, że o dobrym lub złym funkcjonowaniu państwa decyduje to, czy umożliwia ono (lub nie) realizację wspólnego dobra – zob. T. Ćwiertniak, *Spoleczeństwo, państwo, dobro wspólne i polityka w ujęciu M.A. Krapca*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2017, t. 23, nr 2, s. 106.

⁴⁶³ L. Dubel, M. Łuszczynska, *Średniowieczne źródła współczesnych koncepcji dobra wspólnego*, [w:] *Pro publico bono – idee i działalność*, red. M. Marszał, J. Przygodzki, Wrocław 2016, s. 62.

⁴⁶⁴ Zob. K. Prandeki, *Dobro wspólne a zrównoważony rozwój*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” 2016, nr 4(82), s. 57.

⁴⁶⁵ Jak podkreśla M. Wrzozczyk: „Rozwój ten nie jest możliwy bez obecności kultury, tradycji czy zwyczajów stanowiących swoistą formę dziedzictwa pokoleniowego” – zob. M. Wrzozczyk, *op. cit.*, s. 37.

⁴⁶⁶ R. Mausfeld, *Indoktrynacja neoliberalna*, „Kultura i Historia” 2018, nr 34(2), s. 1-8.

⁴⁶⁷ A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, s. 111.

Wskutek „neoliberalnej rewolucji” również cały system edukacji podporządkowano kategoriom ekonomicznym⁴⁶⁸. Presji neoliberalizmu ekonomicznego podlegają także wyższe uczelnie ukierunkowane obecnie na kształcenie zawodowe⁴⁶⁹. Jak stwierdza Rainer Mausfeld, zadanie uniwersytetu polega na produkowaniu konformistycznego „kapitału ludzkiego”⁴⁷⁰. Aktualną wymowę mają tu też spostrzeżenia i uwagi Marka Kwieka, iż przyznanie uniwersytetowi statusu przedsiębiorstwa edukacyjnego będzie oznaczało „kres pewnego sposobu pojmowania uniwersytetu, do którego zdążyliśmy się już przyzwyczaić. [...] zostanie mu przydzielone [...] miejsce przedsiębiorstwa edukacyjnego, które ma szybko, tanio i wydajnie szkolić specjalistów. Najlepiej [...] bardzo szybko, bardzo tanio i bardzo wydajnie”⁴⁷¹.

Występujące współcześnie procesy przekształceń związane z rozprzestrzenianiem się tendencji prywatyzacyjnych w edukacji są często przedstawiane jako „niezbędne” działania, które mają na celu „rozwiązanie” problemów lub uzupełnienie braków sektora publicznego. Presja rynku i ekonomiczny sposób działania coraz intensywniej wprowadzany do działalności edukacyjnej prowadzą do pytania o współczesne znaczenie i rolę edukacji (w tym edukacji wyższej) jako dobra publicznego.

⁴⁶⁸ R. Mausfeld, *op. cit.*, s. 1-8.

⁴⁶⁹ Jak stwierdza J. Saran, „Pochód orientacji rynkowej w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego jest widoczny w nowych programach kształcenia, ukierunkowujących organizację procesu edukacyjnego prawie wyłącznie na nabywanie kompetencji zawodowych, marginalnie odnosząc się do kwestii wartości i cech osobowych” – J. Saran, *op. cit.*, s. 109.

⁴⁷⁰ *Ibidem*.

⁴⁷¹ M. Kwiek, *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2000, nr 1, forumakademickie.pl [dostęp: 03.03.2022]. Zdaniem M. Woźniczki, „działania te podważają tradycyjny model uniwersytetu, w którym zakładano suwerenność nauki (w tym niezależność od ideologii i polityki), umiejętność posługiwania się wiedzą ogólną (niezależną i krytyczną), akcentowanie twórczej roli kultury intelektualnej i dystans do prostego funkcjonalizmu (uczelnia to nie zakład produkcyjny, który ma kierować się prawami rynku i podażą)” – M. Woźniczka, *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji: znaczenie edukacji filozoficznej*, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 74.

Pewnie można zgodzić się co do tego, że są trzy składniki przemawiające za tym, iż edukacja powinna mieć status dobra publicznego.

Po pierwsze, edukacja jest prawem człowieka, a nie przywilejem czy przysługą.

Po drugie, edukacja jest odpowiedzialnością państwa, co oznacza, że jego obowiązkiem jest zdefiniowanie celów systemów edukacyjnych i pełne ich sfinansowanie.

Po trzecie, szkoły publiczne muszą być integralną częścią każdego demokratycznego państwa, zarządzane przez demokratycznie wybrane instytucje i realizujące politykę edukacyjną, której żąda społeczeństwo⁴⁷².

⁴⁷² Por. S.J. Ball, D. Youdell, *op. cit.*, s. 115.

Bibliografia

- 57 *problemów zarządzania oświatą*, red. M. Dutka-Mucha, M.B. Zaborniak, K. Gawroński, Warszawa 2018.
- Administracja dóbr i usług publicznych*, red. M. Woźniak, Warszawa 2013.
- Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, red. D. Sześciło, Warszawa 2014.
- Alheit P., *Całociłowie uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009, nr 4(48).
- Aslam M., *The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse poor?*, “Education Economics” 2009, nr 17(3).
- Augustyniak M., *Pojęcie, istota oraz geneza wolności i praw człowieka*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, red. M. Chmaj, Warszawa 2016.
- Auleytner J., *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej*, [w:] *Ekonomia – Polityka – Społeczeństwa. Księga Jubileuszowa poświęcona Prof. zw. dr hab. Januszowi Kroszelowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. A. Kubow, T. Michalczyk, J. Słodczyk, Opole-Wrocław 2001.
- Ball S.J., Youdell D., *Ukryta prywatyzacja w szkolnictwie publicznym. Raport*, red. D. Obidniak, Warszawa 2014.
- Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009.
- Banach C., *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html> [dostęp: 4.08.2015].
- Bandarzewski K., *Prywatyzacja zadań publicznych*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007.
- Barański A., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., *Szkoły niepubliczne, przepisy i wyjaśnienia według stanu prawnego na dzień 1 maja 1996 roku*, Warszawa 1996.

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.
- Bąkowski T., *Stale składowe efektywności samorządu gminnego*, „*Studia Iuridica*” 2020, t. LXXXV.
- Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Warszawa 2010.
- Behr J., Blicharz J., *Ochrona prawna przed wykluczeniem społecznym*, Wrocław 2018.
- Biała Księga 2003, cz. II, *Gospodarka oparta na wiedzy, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej*, Warszawa 2003.
- Biernat S., *Prywatyzacja zadań publicznych. Problematyka prawna*, Warszawa–Kraków 1994.
- Biernat S., *Rozdział dóbr przez państwo. Uwarunkowania społeczne i konstrukcje prawne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1989.
- Blicharz J., *Komentarz do ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie. Ustawa o spółdzielniach socjalnych. Komentarz*, Warszawa 2012.
- Blicharz J., *Niepomijalność podmiotowości człowieka i niepomijalność misji administracji publicznej w służbie dobru wspólnemu (dobru osobowemu)*, A UW No 4001, „*Prawo*” 2020, t. CCCXXXI.
- Blicharz J., Raszewska-Skałeczka R., *Prawna możliwość wspierania systemu oświaty w sferze edukacji szkolnej przez organizacje pozarządowe*, Wrocław 2020.
- Blicharz J., Zacharko L., *Globalizm a personalizizm wobec administracji publicznej. Studium prawno-administracyjne*, Wrocław 2019.
- Blicharz J., Zacharko L., *Przyszłość samorządu terytorialnego w dobie globalizacji*, A UW No 4050, „*Przegląd Prawa, Administracji i Ekonomii*” 2012, t. CXXV.
- Błaś A., *Administracja publiczna w dobie globalizacji*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Administracja publiczna*, red. J. Boć, Wrocław 2002.
- Błaś A., *Administracja publiczna w państwie prawa*, [w:] *Nauka administracji*, red. J. Boć, Wrocław 2013.

- Błaś A., *Granice prywatyzacji zadań publicznych w państwie prawa*, [w:] *Samorząd terytorialny w III Rzeczypospolitej*, red. S. Michałowski, Lublin 2002.
- Błaś A., *Jednostka wobec administracji publicznej w przeobrażającym się państwie prawa*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie prawa*, red. J. Filipek, Bielsko-Biała 2003.
- Błaś A., *Współczesne tendencje przeobrażeń zadań administracji publicznej*, [w:] J. Boć, A. Błaś, J. Jeżewski, *Administracja publiczna*, red. J. Boć, Wrocław 2004.
- Błaś A., *Zadania administracji publicznej*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Nauka administracji*, red. J. Boć, Wrocław 2013.
- Bochentyn A., „Edukacja domowa” jako forma prywatyzacji zadań publicznych, „Gdańskie Studia Prawnicze” 2012, t. XXVIII.
- Boć J., *Administracja publiczna jako organizacja inteligentna*, [w:] A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Nauka administracji*, red. J. Boć, Wrocław 2013.
- Boć J., *Obywatel wobec ingerencji współczesnej administracji*, A UW No 827, „Prawo” 1985, t. CXXXVIII.
- Boć J., *Z refleksji nad dobrem wspólnym*, [w:] *Nowe problemy badawcze w teorii prawa administracyjnego*, red. J. Boć, A. Chajbowicz, Wrocław 2009.
- Bogaj A., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.
- Bogaj A., *Szkoły alternatywne w świecie jako wyraz uspołecznienia oświaty*, „Edukacja” 1995, nr 3.
- Bruno I., Clément P., Laval Ch., *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris: Syllepse 2010.
- Brzeski M., *Zadanie publiczne*, [w:] *Leksykon prawa administracyjnego. 100 podstawowych pojęć*, red. E. Bojanowski, K. Żukowski, Warszawa 2009.
- Buchanan J.M., *An Economic Theory of Clubs*, “Economica” 1965, vol. 32.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.
- Celuch M., *Promocja szkoły. 19 działań, które poprawią wizerunek Twojej placówki*, Warszawa 2014.
- Cendrowicz D., *O niepomijalnej roli gminy w obszarze zadań administracji świadczącej*, A UW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI.

- Cęcełek G., *Edukacja jako szansa na wydobycie się dziecka z subkultury ubóstwa*, „Przegląd Edukacyjny” 2009, nr 3.
- Charakter i konstrukcja zadań samorządu terytorialnego*, red. M. Stec, S. Płażek, Warszawa 2017.
- Chmaj M., *Źródło wolności i praw człowieka*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, red. M. Chmaj, Warszawa 2016.
- Chmielnicki P., *Świadczenie usług przez samorząd terytorialny w Polsce. Zagadnienia ustrojowoprawne*, Warszawa 2005.
- Chmielnicki P., *Zakłady administracyjne w Polsce. Ustrój wewnętrzny*, Warszawa 2008.
- Chmielowski B., *Szkoła uspołeczniona a edukacja alternatywna*, „Forum Oświatowe” 1991, nr 5.
- Chojnicka K., Olszewski H., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Poznań 2004.
- Cichy K., Malaga K., *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego*, [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Warszawa 2007.
- Ciechanowska D., *Od edukacji ustawicznej do całościowego uczenia się – potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, tom 33, red. R. Góralska, J. Pólturzycki, Płock–Toruń 2004.
- Cieślak Z., *Istota i zakres prawa administracyjnego*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. Z. Cieślak, I. Lipowicz, G. Szpor, Z. Niewiadomski, Warszawa 2011.
- Coase R., *The lighthouse in economics*, „Journal of Law and Economics” 1974, nr 17.
- Czarnik Z., Posłuszny J., *Zakład publiczny*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 6, *Podmioty administrujące*, Warszawa 2011.
- Czuba-Wąsowska M., Mańko K., *Egzekucja obowiązków szkolnego i nauki. Zagadnienia prawne. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.
- Ćwiertniak T., *Spoleczeństwo, państwo, dobro wspólne i polityka w ujęciu M.A. Krapca*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2017, t. 23, nr 2.

- Dagorn R.E., *Une brève histoire du mot mondialisation*, [w:] M. Beaud, O. Dollfus et al., *Mondialisations. Les mots et les choses*, Paris 1999.
- Dąbrowski M., *Prawo do nauki*, [w:] *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, red. M. Chmaj, Warszawa 2016.
- Denek K., *Kształcenie pod testy i neoliberalizm nie służą wzbogacaniu jego jakości*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Dębicka A.J., *Sprawne państwo. Współczesne koncepcje i instrumenty zarządzania publicznego a administracja publiczna*, Warszawa 2008.
- Dobra chronione w prawie administracyjnym*, red. Z. Duniewska, Łódź 2014.
- Dobra publiczne w administracji*, red. M. Woźniak, E. Pierzchała, Toruń 2014.
- Dobre praktyki dotyczące funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19*, MEN, Warszawa 2020.
- Drejs M., *Prawo do nauki*, [w:] *Polska wobec europejskich standardów praw człowieka*, red. T. Jasudowicz, Toruń 2001.
- Dubel L., Łuszczyńska M., *Średniowieczne źródła współczesnych koncepcji dobra wspólnego*, [w:] *Pro publico bono – idee i działalność*, red. M. Marszał, J. Przygodzki, Wrocław 2016.
- Dumont H., Istance D., *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013.
- Duniewska Z., *Prawo administracyjne – wprowadzenie*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 1, *Instytucje prawa administracyjnego*, Warszawa 2015.
- Duniewska Z., *Zakres regulacji prawa administracyjnego materialnego – wyznaczenie pojęcia instytucji tego prawa*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 7, *Prawo administracyjne materialne*, Warszawa 2012.
- Dylewski M., *Outsourcing usług komunalnych jako narzędzie poprawy efektywności wykorzystania publicznych zasobów pieniądza*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica” 2006, nr 197.
- Dziewięcka-Bokun L., *Dobro wspólne jako cel służby publicznej*, [w:] *Wartości społeczne w służbie publicznej*, Toruń 2009.

- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998.
- Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. i P. Zakrzewscy, Warszawa 2009.
- Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1992.
- Fabre M., Gohier, Ch., *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2015.
- Fazlagić J., *Marketing szkoły*, Warszawa 2011.
- Fundowicz S., *Aksjologia prawa administracyjnego*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007.
- Fura B., *Szkoła jako ucząca się organizacja*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H. Oeconomia” 2007, nr 41.
- Garlicki L., *Komentarz do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, t. III, Warszawa 2003.
- Gawrecki L., *Promocja placówki edukacyjnej*, Poznań 2008.
- Gęsicki J., *Uspołecznienie szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Gierczarz-Borkowska M., *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.1.3._gierczarz-borkowska.pdf [dostęp: 20.10.2016].
- Głośnicka-Ogierman A., *Zarządzanie oparte na wiedzy w perspektywie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej” 2002, nr 963.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- Golinowska S., *Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej. Studium ekonomiczne*, Warszawa 1994.
- Gontarska M., Kielak E., Huminiak A., Kucińska A., Qandil M., *Jak mówić o większości świata? Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO), Warszawa 2015.

- Gospodarka oparta na wiedzy*, <http://europejskiportal.eu/gospodarka-oparta-na-wiedzy>) [dostęp: 22.01.2018].
- Górska R., *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003.
- Gromkowska-Melosik A., *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, przeł. M. Rusiński, Warszawa 2004.
- Grzejdziak-Przybyłowicz A., *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego” 2017, nr 4(20).
- Hall H., *Marketing w szkolnictwie*, Warszawa 2007.
- Helios J., *Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2014, t. III, nr 2, www.filozofiapubliczna.amu.edu.pl; <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13737/6/10-Helios.pdf> [dostęp: 20.10.2016].
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Prawo do nauki – raport z monitoringu*, Warszawa 2002.
- Holmes G.M., DeSimone J., Rupp N.G., *Does School Choice Increase School Quality?*, National Bureau of Economic Research, Cambridge 2003.
- Homplewicz J., *Glosa*, Orzecznictwo Sądów Powszechnych 1990, nr 7, poz. 286.
- Homplewicz J., *Instytucje prawne polskiej ustawy oświatowej z 1991 r.*, [w:] *Prawo, administracja, obywatele. Profesorowi Eugeniuszowi Smoktunowiczowi*, A. Jamróż et al. (kom. red.), Białystok 1997.
- Homplewicz J., *Tradycyjne a współczesne instytucje prawa szkolnego*, Kraków 1985.
- Hryniewicz J., *Prawo dziecka do godziwych warunków socjalnych*, [w:] *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, Materiały z konferencji Rzecznika Praw Dziecka, red. M. Potapowicz, M. Krauzowicz, P. Przybylski, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2004.
- Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ze wstępem A. Janowskiego, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013.

- Izdebski H., Kulesza, M., *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2004.
- Izdebski H., *Samorząd terytorialny. Podstawy ustroju i działalności*, Warszawa 2001.
- Jablecka J., *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 2(8).
- Jabłoński M., Jarosz-Żukowska S., *Prawa człowieka i systemy ich ochrony. Zarys wykładu*, Wrocław 2005.
- Jagielska D., *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014.
- Jakimowicz W., *Publiczne prawa podmiotowe*, Zakamycze 2002.
- Jakimowicz W., *Wolność zabudowy w prawie administracyjnym*, Warszawa 2012.
- Janku Z., *Administracyjnoprawna ingerencja w realizację zasady wolności sumienia i wyznania jednostki (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie prawa*, red. J. Filipek, Bielsko-Biała 2003.
- Jarosz-Żukowska S., Żukowski Ł., *Prawo do nauki i jego gwarancje*, [w:] *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław 2014.
- Jasińska M., Lichtarski J., *Wybrane elementy organizacji uczącej się – teoria i praktyka*, [w:] *Zarządzanie wiedzą i informacją – teoria i praktyka*, red. M. Morawski, Wałbrzych 2006.
- Jeżowski A., *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012.
- Judycka M., *Problematyka dyscypliny szkolnej w świetle międzynarodowych standardów praw człowieka*, „Polski Rocznik Praw Człowieka i Prawa Humanitarnego” 2013, nr 4.
- Kargol-Wasiluk A., *Teoria dóbr publicznych a paradygmat ekonomii sektora publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 3(5).
- Kaszulanis M., Rzekanowski J., *Prywatyzacja po polsku*, red. D. Obidniak, Warszawa 2014.
- Kędzierski M., *Polityka edukacyjna prowadzona przez UNESCO jako globalne dobro publiczne*, „Horyzonty Polityki” 2017, nr 8(24).
- Kindleberger C., *International public goods without international government*, “American Economic Review” 1986, vol. 76.

- Kisała M., *Zasada sprawności w wykonywaniu zadań publicznych przez jednostki samorządu terytorialnego*, „Roczniki Nauk Prawnych” 2015, t. XXV, nr 1.
- Kisilowska H., *Hierarchia ważności wyzwań administracji publicznej wobec kryzysu ekonomicznego w Polsce i w Europie*, [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań kryzysu ekonomicznego i jego konsekwencji społecznych*, red. W. Mikułowski, A. Jezierska, Warszawa 2014.
- Kłós T., *Wolność tworzenia szkół prywatnych w Polsce de lege lata i de lege ferenda*, [w:] *Prawo, administracja, obywatele. Profesorowi Eugeniuszowi Smoktunowiczowi*, A. Jamróz et al. (kom. red.), Białystok 1997.
- Kocowski T., *Prywatyzacja zarządzania majątkiem publicznym, prywatyzacja majątkowa, prywatyzacja zadań publicznych i prywatyzacja wykonania zadań publicznych*, [w:] *Prawne aspekty prywatyzacji*, red. J. Blicharz, Wrocław 2012.
- Kojs W., *Prakseologiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Kołodko G., *Neoliberalizm i światowy kryzys gospodarczy*, „*Ekonomista*” 2010, nr 1.
- Kołodko G.W., *Globalizacja i transformacja. Iluzja i rzeczywistość*, Warszawa 2000.
- Konowrocka D., *Najczęściej zadawane pytania dotyczące edukacji domowej*, <http://www.edukacjadomowa.pl/faq2.html> [dostęp: 20.10.2016].
- Konsument na rynku usług*, red. G. Rosa, Warszawa 2015.
- Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Instytut Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk, Poznań 1999.
- Kopiński D., *Koncepcja globalnych dóbr publicznych we współczesnych stosunkach międzynarodowych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2017, nr 498.
- Kopiński D., Polus A., *Nędzka koncepcji globalnych dóbr publicznych*, „*Politeja*” 2019, nr 3(60).
- Korczak J., Miruć A., *Outsourcing komunalny na rzecz organizacji pożytku publicznego w sferze pomocy społecznej w świetle najnowszych uregulowań prawnych*, [w:] *Prawne aspekty prywatyzacji*, red. J. Blicharz, Wrocław 2012.

- Kordziński J., *Szkoła uczenia się*, Warszawa 2018.
- Kordziński J., *Szkoła wspólnych działań czyli o relacjach i współpracy*, Warszawa 2017.
- Korzeniecka-Bondar A., *Konsumpcjonizm edukacji/w edukacji*, „Parezja” 2016, nr 1.
- Kozak M., *Edukacja na rzecz Praw Dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*, Kraków 2014.
- Krakowiak-Drzewiecka M., *Przeobrażenia wspólnot lokalnych w dobie globalizacji – wybrane aspekty ekonomiczne*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2017, nr 334.
- Krapiec M.A., *Osoba i naród wobec globalizmu*, „Człowiek w Kulturze” 2002, nr 14.
- Królikowski J., *Pojęcie dobra wspólnego w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne i aksjologiczne*, red. W.J. Wołpiuk, Warszawa 2008.
- Kruszelnicki W., *Edukacja dorosłych między systemem a światem życia: interwencje krytyczne*, „Edukacja Dorosłych” 2018, nr 1.
- Księżyk M., *Ekonomia. Podejście historyczne i prospektywne*, Kraków 2012.
- Księżyk M., *Podstawowe źródła prekaryzacji społeczeństwa we współczesnych krajach gospodarki rynkowej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2016, nr 47(3).
- Kuleta-Hulbol M., *Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 1(69).
- Kurzyna-Chmiel D., *Oświata jako zadanie publiczne*, Warszawa 2013.
- Kurzyna-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Warszawa 2009.
- Kurzyna-Chmiel D., *Prawo do nauki obcokrajowców – analiza krajowych rozwiązań prawnych w obszarze systemu oświaty*, „Studia Prawnoustrojowe” 2020, nr 47.
- Kurzyna-Chmiel D., *Uspołecznianie oświaty przedmiotem badań społecznych*, [w:] *Przegląd dyscyplin badawczych pokrewnych nauce prawa i postępowania administracyjnego*, red. S. Wrzosek, M. Domagała, J. Izdebski, T. Stanisławski, Lublin 2010.

- Kusiak-Winter R., *Odpowiedzialność państwa za realizację zadania w zakresie szkolnictwa wyższego – perspektywa historyczna i współczesna*, A UW No 3661, „Przegląd Prawa i Administracji” 2015, t. C/1.
- Kusiak-Winter R., *Otoczenie polityczno-prawne administracji publicznej*, A UW No 3802, „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CXI.
- Kwiek M., *Tożsamość narodowa – państwo narodowe – demokracja. Filozoficzne i polityczne wyzwania epoki globalizacji*, [w:] *Przewyciężanie barier w integrującej się Europie*, red. Z. Drozdowicz, W. Puślecki, Poznań 2000.
- Kwiek M., *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2000, nr 1, forumakademickie.pl [dostęp: 3.03.2022].
- Langrod J., *Instytucje prawa administracyjnego. Zarys części ogólnej*, Kraków 1948.
- Langrod J., *Instytucje prawa administracyjnego. Zarys części ogólnej*, Kraków 2003.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G., *La nouvelle école capitaliste*, Paris 2012.
- Leja K., *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Warszawa 2013.
- Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Warszawa 2014.
- Lewowicki T., *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., Radziejewicz J., *Szkola. Szkoła państwowa, publiczna, niepubliczna, prywatna, społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Lipowicz I., *Istota administracji*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. Z. Niewiadomski, Warszawa 2011.
- Lisowski P., *Obywatel jako podmiot praw i obowiązków społecznych*, [w:] *Prawo administracyjne*, red. J. Boć, Wrocław 2010.
- Longchamps F., *W sprawie pojęcia administracji państwowej i pojęcia prawa administracyjnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego” 1958, seria A, nr 10.

- Łukasiewicz J., *Podstawowe pojęcia z zakresu nauki administracji*, [w:] *Encyklopedia prawa administracyjnego*, red. M. Domagała, A. Haładaj, S. Wrzosek, Warszawa 2010.
- Łukasiewicz J., *Słowo wstępne*, [w:] *Polityka administracyjna*, red. J. Łukasiewicz, Rzeszów 2008.
- Łukasiewicz J., *Tradycje badawcze i zmiany paradygmatów w nauce administracji*, [w:] *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Bociowi*, red. J. Supernat, Wrocław 2009.
- Łukasiewicz J., *W sprawie wymiarów racjonalności polityki administracyjnej*, [w:] *Polityka administracyjna*, red. J. Łukasiewicz, Rzeszów 2008.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Warszawa 2015.
- Maj B., *Nierówność szans edukacyjnych środowisk zróżnicowanych społecznie*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Kraków 2012.
- Malewski M., *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2.
- Maliszewski T., *Jak wykreować sukces uczelni. Budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Warszawa 2015.
- Mały słownik języka polskiego*, red. W. Kopaliński, Warszawa 1969.
- Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993.
- Marginson S., *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, przeł. K. Szadkowski, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, nr 2(48).
- Mausfeld R., *Indoktrynacja neoliberalna*, „Kultura i Historia” 2018, nr 34(2).
- Mączyńska E., *Ekonomia – chremastyczne deformacje*, „Ekonomia i Finanse” 2014, nr 1-4.
- Mączyńska E., Pysz P., *Liberalizm, neoliberalizm i ordoliberalizm*, „Ekonomista” 2014, nr 3.
- Mączyński M., *Pomiędzy partykularyzmem a uniwersalizmem, czyli samorząd powiatowy w perspektywie globalizmu*, [w:] *Samorząd powiatowy w Polsce. 15 lat doświadczeń (1999-2014)*, red. M. Klimek, J. Czerw, Lublin 2015.

- McLuhan M.H., *The Gutenberg Galaxy*, University of Toronto Press 1962.
- MEN, *Dobre praktyki dotyczące funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19*, Warszawa 2020.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Szkola publiczna między neoliberalizmem a narodowym konserwatyzmem*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 1(123).
- Meritum. Prawo oświatowe*, red. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2016.
- Michałowska D.A., *Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25.
- Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań 2013.
- Michałowska D.A., *Przemiany tożsamości współczesnego człowieka w kontekście neoliberalizmu*, „Sensus Historiae” 2020, vol. XL, nr 3.
- Miemiec W., Miemiec M., *Reformowanie administracji publicznej*, [w:] *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Bociowi*, red. J. Supernat, Wrocław 2009.
- Miruć A., *Organizowanie i świadczenie usług publicznych jako funkcja administracji publicznej*, „Opolskie Studia Administracyjno-Prawne” 2018, t. XVI, nr 1(3).
- Nauka zdalna*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nauka-zdalna--materialy>, <https://zpe.gov.pl> [dostęp: 20.05.2022].
- Nawrocki R., *Kultura demokracji w szkole*, Warszawa 2021.
- Neave G., *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?*, przeł. J. Jabłecka, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1231-0298-year-1996-issue-2_8_-article-4493/c/4493-4596.pdf [dostęp: 21.02.2022].
- Nestorowicz P., *Strategiczna rola organizacji opartej na wiedzy*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej” 1998, nr 789.
- Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Kraków 2012.
- Niewiadomski Z., *Pojęcie administracji publicznej*, [w:] *System Prawa Administracyjnego*, red. R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel, t. 1, *Instytucje prawa administracyjnego*, Warszawa 2010.

- Nowacki J., Tobor T., *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 2016.
- Noworól A., *Instrumenty lokalnej polityki oświatowej*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 3(19).
- Ogólnopolska Sieć Edukacyjna, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/ogolnopolaska-siec-edukacyjna> [dostęp: 24.02.2020].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Olson M., *Logic of collective action*, Harvard University Press 1965.
- Olszewski L., *Global public goods, global regulation and development of transition economies – some remarks*, „Ekonomia” 2009, nr 17.
- Oreziak L., *Dwadzieścia pięć lat panowania ideologii neoliberalnej*, wywiad P. Prekiela z L. Oreziak, „Racjonalista” 21.11.2015, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,9938> [dostęp: 10.02.2022].
- Osiatyński W., *Wprowadzenie do praw człowieka*, [w:] *Szkola Praw Człowieka. Teksty wykładów*, red. E. Łabęcka, Warszawa 1996.
- Otoczenie administracji publicznej*, red. J. Korczak, AUW No 3802, „Przeгляд Prawa i Administracji” 2017, t. CXI.
- Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Warszawa 2012.
- Pachocka M., *Globalne dobra publiczne w kontekście zrównoważonego rozwoju w działalności WHO i UNDP*, [w:] *Zrównoważony rozwój a globalne dobra publiczne w teorii i praktyce organizacji*, red. E. Latoszek, M. Proczek, M. Krukowska, Warszawa 2016.
- Paszenda I., *Nierówność dostępu do edukacji w szkole wyższej. Wybrane tendencje i egzemplifikacje*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Impuls, Kraków 2012.
- Pawłowski M., *Prywatyzacja spółek jednostek samorządu terytorialnego poprzez obejmowanie akcji w podwyższonym kapitale zakładowym*, [w:] *Prawne aspekty prywatyzacji*, red. J. Blicharz, Wrocław 2012.
- Peszko K., *Konsument na rynku usług edukacyjnych*, [w:] *Konsument na rynku usług*, red. G. Rosa, Warszawa 2015.
- Piechowiak M., *Czym są prawa dziecka?*, [w:] *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej*, red. M. Potapowicz, M. Krauzowicz, P. Przybylski, Materiały z konferencji Rzecznika Praw Dziecka, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2004.

- Piechowiak M., *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999.
- Piechowiak M., *Konstytucyjna zasada dobra wspólnego – w poszukiwaniu kontekstu interpretacji*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjno-prawne i aksjologiczne*, red. W.J. Wołpiuk, Warszawa 2008.
- Piechowiak M., *Pojęcie praw człowieka*, [w:] *Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona*, red. L. Wiśniewski, Warszawa 1997.
- Pierzchała E., Pierzchała J., *Oświata w sferze usług publicznych*, [w:] *Administracja dóbr i usług publicznych*, red. M. Woźniak, Warszawa 2013.
- Pierzchała J., *Kolizja interesu publicznego i prywatnego przedsiębiorcy na tle prywatyzacji zadania oświatowego gminy*, [w:] *Sposoby realizacji zadań publicznych*, red. B. Dolnicki, Warszawa 2017.
- Pierzchała J., *Prawo oświaty prywatnej*, Warszawa 2016.
- Pilich M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2012.
- Piontek B., Buczek P., *Integracja wiedzy i edukacji i jej znaczenie dla zarządzania rozwojem społeczno-gospodarczym*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 39(3).
- Piszko A., *Szkola w zreformowanym systemie edukacji. Zadania dyrektorów i organów prowadzących*, Warszawa 2017.
- Polcyn J., *Edukacja jako dobro publiczne – próba kwantyfikacji*, Piła 2017.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Kraków 2014.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Potyrała K., *Wstęp*, [w:] *Szkola jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków 2017.
- Prandecki K., *Dobro wspólne a zrównoważony rozwój*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” 2016, nr 4(82).
- Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Waclawczyk, Warszawa 2009.
- Prawniczy słownik wyrazów trudnych*, red. J. Boć, Wrocław 2004.
- Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałeczka, Wrocław 2015.

- Prawo administracyjne. Zagadnienia podstawowe*, red. I. Lipowicz, Warszawa 2015.
- Prawo oświatowe*, red. S.M. Kwiatkowski, K. Gawroński, Warszawa 2013.
- Prawo oświatowe. Komentarz*, red. M. Pilich, wyd. II, Warszawa 2021.
- Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.
- Przyborowska B., *Wyższe szkoły niepaństwowe jako nowy element rynku edukacyjnego w Polsce*, „Edukacja” 1998, nr 1.
- Przybylski B., *Z myślą o przyszłości. Baumanowskie inspiracje dla pedagogiki i edukacji*, „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 4(74).
- Przygodzka R., *Modele uniwersytetu a źródła jego finansowania*, [w:] *Uniwersytet XXI wieku: nauka i lokalność: studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018.
- Putkiewicz E., Wiłkomirska A., Zielińska A., *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992.
- Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii informacji*, Gdańsk 2004.
- Raszewska R., *Koncepcja normatywna szkoły niepublicznej de lege lata i de lege ferenda*, AUW No 2100, „Przegląd Prawa i Administracji” 1998, t. XLI.
- Raszewska R., *Sytuacja prawna szkoły niepublicznej w świetle ustawodawstwa polskiego*, AUW No 1931, „Przegląd Prawa i Administracji” 1997, t. XXXVI.
- Raszewska-Skałecka R., *Administracyjnoprawne aspekty wolności „edukacji domowej” w ustawodawstwie polskim*, [w:] *Wolność w prawie administracyjnym*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2017.
- Raszewska-Skałecka R., *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych*, [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałecka, Wrocław 2015.
- Raszewska-Skałecka R., *Dobro wspólne jako wartość w prawie administracyjnym – wybrane aspekty aksjologii prawa oświatowego*, [w:] *Aksjologia prawa administracyjnego*, red. J. Zimmermann, t. II, Warszawa 2017.

- Raszewska-Skałeczka R., *E-administracja w rozwoju usług edukacyjnych – szkoła jako organizacja „ucząca się”*, [w:] *Ewolucja elektronicznej administracji publicznej*, red. R. Kusiak-Winter, J. Korczak, Wrocław 2021.
- Raszewska-Skałeczka R., *Edukacja osób niepełnosprawnych jako dobro wspólne na tle rozważań administracyjnoprawnych*, A UW No 3725, „Przegląd Prawa i Administracji” 2016, t. CV.
- Raszewska-Skałeczka R., *Między tradycją a przyszłością w polskim systemie edukacji – wyrównywanie szans edukacyjnych*, [w:] *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego*, red. J. Supernat, Wrocław 2009.
- Raszewska-Skałeczka R., *Polityka administracyjna a samorządowa polityka oświatowa – na gruncie nauk prawnoadministracyjnych*, A UW No 3775, „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CIX.
- Raszewska-Skałeczka R., *Polityka administracyjna w sferze administracji świadczącej – wybrane zagadnienia*, A UW No 2502, „Przegląd Prawa i Administracji” 2003, t. LIV.
- Raszewska-Skałeczka R., *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej. Studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2019.
- Raszewska-Skałeczka R., *Szkoły niepubliczne a reforma systemu edukacji w Polsce*, „Samorząd Terytorialny” 2000, nr 7-8.
- Raszewska-Skałeczka R., *Udział organizacji pozarządowych w rozwiązywaniu lokalnych konfliktów edukacyjnych na tle rozwiązań prawnych*, [w:] *Płaszczyzny konfliktów w administracji publicznej*, red. M. Taberna, R. Raszewska-Skałeczka, Warszawa 2010.
- Raszewska-Skałeczka R., *W obliczu administracji świadczącej i jej zadań publicznych w ujęciu nauk administracyjnych*, [w:] *Efektywność ekonomiczna jako cel prywatyzacji zadań z zakresu administracji świadczącej. Studium prawno-administracyjne*, red. J. Blicharz, R. Raszewska-Skałeczka, Warszawa 2020.
- Raszewska-Skałeczka R., *Współczesne wyzwania i dylematy zarządzania oświatą samorządową. Społeczne inicjatywy edukacyjne*, [w:] *Przegląd dyscyplin badawczych pokrewnych nauce prawa i postępowania administracyjnego*, red. S. Wrzosek, M. Domagała, J. Izdebski, T. Stanisławski, Lublin 2010.

- Raszewska-Skałecka R., *Wybrane problemy administracji świadczącej w zakresie wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, A UW No 3661, „Przegląd Prawa i Administracji” 2015, t. C/1.
- Raszewska-Skałecka R., *Wybrane segmenty otoczenia administracji publicznej w sferze edukacji i ich wpływ na oświatę samorządową w zakresie wykonywania zadań oświatowych*, A UW No 3802 „Przegląd Prawa i Administracji” 2017, t. CXI.
- Rudak O., *Prawa do nauki*, [w:] *Wolności i prawa obywatelskie w Konstytucji RP*, red. B. Banaszak, A. Preisner, Warszawa 2002.
- Rutkowska A., *Administracja publiczna jako dobro publiczne*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2018, z. 128.
- Sajdera J., *Edukacja jako towar? Dylematy instytucji oświatowych w realiach wolnego rynku*, Kraków 2015.
- Samuelson P.A., *The pure theory of public expenditure*, „The Review of Economics and Statistics” 1954, vol. 36, no. 4.
- Saran J., *Niepokoje współczesnej andragogiki wobec urynkowienia edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.
- Solarczyk H., *Niebieska Księga Unii Europejskiej – „Edukacja dla Europy”*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny w rzeczywistości*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 51.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Od społecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całozyciowe uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całozyciowego uczenia się*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2016.
- Solarczyk-Szwec H., *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej*,

- oświatowej i kulturalnej, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-62c39e30-a9f1-4c53-b751-8d36d65d1f69/c/174-187.pdf> [dostęp: 26.02. 2022].
- Stahl M., *Cele publiczne i zadania publiczne*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007.
- Stańczyk M., *Alternatywne formy edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 9.
- Stasikowski R., *Funkcja administracji świadczącej*, „Administracja. Teoria -Dydaktyka-Praktyka” 2009, nr 3.
- Stawecki T., Winczorek P., *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 2003.
- Stebnicki W., *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*, Fijorr Publishing 2014.
- Stiglitz J., *Capital Market Liberalization, Economic Growth, and Instability*, „World Development” 2000, vol. 28.
- Stoiński A., *Uwagi o źródłach krytyki neoliberalizmu = Some Remarks on Sources of Critique of Neoliberalism*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2011, nr 17.
- Strąk T., *Modele dokonań jednostek sektora finansów publicznych*, Warszawa 2012.
- Strumińska-Doktor A., *Jak skutecznie wypromować szkołę i placówkę oświatową*, Warszawa 2015.
- Strzyczkowski K., *O prywatyzacji form organizacji i działania jako źródłach różnorodności administracji publicznej*, AUW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI.
- Sulmicka M., *Perspektywy rynku edukacji*, „E-mentor” 2004, nr 1, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/30> [dostęp: 22.01.2018].
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.
- Sześciło D., *Nowe zarządzanie publiczne jako wzorzec transformacji systemu ochrony zdrowia w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem szpitalnictwa*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2014, nr 12(2).
- Sześciło D., *O wątpliwościach wokół powierzenia prowadzenia szkół samorządowych*, „Samorząd Terytorialny” 2014, nr 3.

- Sześciło D., *Przegląd prawa w zakresie zlecenia realizacji zadań publicznych*, [w:] *Model kontraktowania usług społecznych. Jak zlecać zadania publiczne organizacjom pozarządowym*, red. M. Dadel, Słupsk 2013.
- Sześciło D., *Rynek. Prywatyzacja. Interes publiczny. Wyzwania urynkowienia usług publicznych*, Warszawa 2014.
- Sześciło D., *Samoobsługowe państwo dobrobytu. Czy obywatelska koprodukcja uratuje usługi publiczne*, Warszawa 2015.
- Szkolnictwo niepaństwowe w Polsce. Partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Olecko 1997.
- Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011.
- Szkoła jako organizacja ucząca się. Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków 2017.
- Szkoła w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych*, red. W.J. Maliszewski, I. Nowosad, R. Uździcki, Toruń 2009.
- Szkoła. Edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności i perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szpor G., *Korzystanie z dóbr publicznych*, [w:] *Prawo administracyjne. Część materialna*, red. Z. Niewiadomski, Warszawa 2004.
- Szreniawski P., *Administracja jako zniewolenie*, [w:] *Wyzwania i dylematy związane z funkcjonowaniem administracji publicznej*, red. E. Jasiuk, G.P. Maj, Radom 2012.
- Szreniawski P., *Nauka o polityce administracji*, Rzeszów 2008.
- Szreniawski P., *Prawno-administracyjne zagadnienia ustrojowej polityki administracyjnej*, Toruń 2012.
- Szymański M., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków–Warszawa 2014.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Szymański W., *Globalizacja – wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Diagnoza społecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej części centralizmu*, Kraków 2013.

- Śliwerski B., *Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej: kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dormus [et al.], Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej w III RP*, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Szkoła w wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.
- Ślusarczyk M., *Prawo do nauki a nierówności edukacyjne*, [w:] *Jednostka w demokratycznym państwie prawa*, red. J. Filipek, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2003.
- Trocki M., *Outsourcing*, Warszawa 2001.
- Trybka W., *Gwarancje konstytucyjnego prawa do nauki w szkole niepublicznej*, [w:] *Dookoła Wojtek... Księga pamiątkowa poświęcona Doktorowi Arturowi Wojciechowi Preisnerowi*, red. R. Balicki, M. Jabłoński, Wrocław 2018, <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/95742> [dostęp: 20.04.2022].
- Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.
- Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Warszawa 2002.
- Usługi dla obywatela w zakresie edukacji*, <https://www.gov.pl/web/gov/uslugi-dla-obywatela> [dostęp: 26.05.2022].
- Vogel B., *Godność człowieka*, Warszawa 2009.
- Walczak H., *Realizacja zadań gminy w zakresie edukacji publicznej (zagadnienia wybrane)*, [w:] *Sposoby realizacji zadań publicznych*, red. B. Dolnicki, Warszawa 2017.
- Wartości społeczne w służbie publicznej*, red. L. Dziewięcka-Bokun, J. Kędziora, Toruń 2009.
- Wartości w prawie administracyjnym*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2015.
- Wasielewski K., *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 30(2).

- Wiśniewski P., *Prawo do wychowania i nauki w Konstytucji RP i dorobku prawnym Unii Europejskiej*, [w:] *Szkola. Edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010.
- Włodarczyk E., Ziarko A., *Działania szkół i nauczycieli na rzecz poprawy jakości procesu kształcenia. Intencje i rzeczywistość*, [w:] *Szkola jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków 2017.
- Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, red. M. Chmaj, Warszawa 2016.
- Wolności i prawa jednostki w Konstytucji RP, Tom I, Idee i zasady przewodnie konstytucyjnej regulacji wolności i praw jednostki w RP*, red. M. Jabłoński, Warszawa 2010.
- Woźniak M.G., *Kapitalizm globalny w kontekście aksjologicznym*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Problemy globalizacji i regionalizacji”, z. 8, część 1, Rzeszów 2006.
- Woźniczka M., *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji: znaczenie edukacji filozoficznej*, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7.
- Wrzószczyk M., *Edukacja jako dobro wspólne czy też dobro publiczne – konteksty znaczeń*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2018, nr 8.
- Young A., Block W., *Przedsiębiorcza edukacja: likwidacja publicznego systemu szkolnictwa*, „International Journal of Value-Based Management” 1999, nr 12, tłum. A. Liberska.
- Zacharko L., *Administracja publiczna zarządzana nowocześnie — kilka refleksji*, AUW No 4001, „Prawo” 2020, t. CCCXXXI.
- Zacharko L., *Prywatyzacja zadań publicznych gminy. Studium administracyjno-prawne*, Katowice 2000.
- Zacharko L., Wartenberg-Kempka B., *Stosunki prawne w procesie prywatyzacji zadań publicznych*, [w:] *Koncepcja systemu prawa administracyjnego. Zjazd Katedr Prawa Administracyjnego i Postępowania Administracyjnego*, red. J. Zimmermann, Warszawa 2007.
- Zarządzanie szkołą wyższą*, red. J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus, Wrocław 2014.
- Ząbkiewicz J., *Usługi użyteczności publicznej jako instrument inwestowania w długoterminowe zdolności rozwojowe i globalną konkurencyjność Unii Europejskiej*, „Ekonomia XXI Wieku” 2016, nr 2(10).

-
- Zdybicka Z.J., *Globalizm a religia*, „Człowiek w Kulturze” 2002, nr 14.
- Zieliński P., *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Seria: Pedagogika” 2011, z. XX.
- Zimmermann J., *Aksjomaty prawa administracyjnego*, Warszawa 2013.
- Zubik M., *Konstytucyjne refleksje nad dobrem wspólnym na tle przemian w Rzeczypospolitej Polskiej ostatniej dekady XX w.*, [w:] *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne i aksjologiczne*, red. W.J. Wołpiuk, Warszawa 2008.

**Publikacje z dyscypliny nauki prawne – prawo administracyjne,
które ukazały się w e-Wydawnictwie WPAE UWr**

Jerzy Korczak, Piotr Lisowski, Adam Ostapski, *Ustrój samorządu terytorialnego. Materiały dydaktyczne*, Wrocław 2013.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/39860>

Jan Dytko, *Proceduralnoprawna determinacja nadzoru wojewody nad działalnością prawotwórczą organów jednostek samorządu terytorialnego*, Wrocław 2013.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/40159>

Norbert Banaszak, *Rzecznik Praw Obywatelskich wobec administracji samorządu terytorialnego*, Wrocław 2013.

Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/41087>

Iwona Derucka, *Prawne gwarancje realizacji zadań ochrony środowiska w procedurze planowania przestrzennego w gminie*, Wrocław 2013.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/41616>

Województwo, region, regionalizacja 15 lat po reformie terytorialnej i administracyjnej: II Wydziałowa Konferencja Kół Naukowych Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 21-22 listopada 2013 r., red. Jerzy Korczak, Wrocław 2013.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/41668>

Mediacje ponad podziałami, red. Magdalena Tabernacka, Wrocław 2013.

Dostęp online: <http://bibliotekacyfrowa.pl/publication/42209>

Ubóstwo w Polsce, red. Jolanta Blicharz, Lidia Klat-Wertelecka, Edyta Rutkowska-Tomaszewska, Wrocław 2014.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/50393>

Jolanta Blicharz, *Problem mobbingu jako formy wykluczenia społecznego i prawnego*, Wrocław 2014.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/53083>

Barbara Kowalczyk, *Polski system azylowy*, Wrocław 2014.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/62929>

Zarządzanie szkołą wyższą, red. Jolanta Blicharz, Agnieszka Chrusidu-Budnik, Aleksandra Sus, Wrocław 2014.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/63755>

Jerzy Korczak, Piotr Lisowski, Adam Ostapski, *Ustrój samorządu terytorialnego. Materiały dydaktyczne*, wyd. 2 zaktualizowane i rozszerzone, Wrocław 2014.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/63934>

Jolanta Blicharz, *Ustawa o zasadach prowadzenia zbiorów publicznych. Komentarz*, Wrocław 2015.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/71760>

Współpraca transgraniczna w administracji publicznej, red. Renata Kusiak-Winter, Wrocław 2015.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/73406>

Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, red. Małgorzata Gięda, Renata Raszevska-Skałeczka, Wrocław 2015.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/73349>

Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce, red. Małgorzata Gięda, Renata Raszevska-Skałeczka, Wrocław 2015.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/79973>

Administracja publiczna pod rządami prawa. Księga pamiątkowa z okazji 70-lecia urodzin prof. zw. dra hab. Adama Blasia, red. Jerzy Korczak, Wrocław 2016.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/79804>

Jolanta Blicharz, *Fundacje. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2016.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80003>

Regulamin studiów w Uniwersytecie Wrocławskim. Komentarz, red. Aleksandra Szadok-Bratuń, Wrocław 2016.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80004>

Maciej Błazewski, *Zasada wolności budowlanej w procesie budowlanym. Studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2016.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/82518>

Jerzy Korczak, Piotr Lisowski, Adam Ostapski, *Ustrój samorządu terytorialnego. Materiały dydaktyczne, wydanie trzecie zaktualizowane i rozszerzone*, Wrocław 2017.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/81797>

Trzeci sektor i ekonomia społeczna. Uwarunkowania prawne. Kierunki działań, red. Jolanta Blicharz, Lidia Zacharko, Wrocław 2017.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/84272>

Dominika Cendrowicz, *Sytuacja administracyjnoprawna adresata świadczeń z zakresu pomocy społecznej*, Wrocław 2017.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/85266>

Jolanta Blicharz, *Współdziałanie jednostek samorządu terytorialnego w formach zrzeszeń krajowych i międzynarodowych. Komentarz do ustawy o zasadach przystępowania jednostek samorządu terytorialnego do międzynarodowych zrzeszeń społeczności lokalnych i regionalnych*, Wrocław 2017.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/92607>

Łukasz Prus, *Ochrona uzasadnionych oczekiwań jednostki jako zasada ogólna europejskiego prawa administracyjnego*, Wrocław 2018.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/94900>

Cywilizacja administracji publicznej. Księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin prof. nadzw. UW dr hab. Jana Jeżewskiego, red. Jerzy Korczak, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95307>

Jolanta Behr, Jolanta Blicharz, *Ochrona prawna przed wykluczeniem społecznym*, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95775>

Anna Albin, *Gmina w systemie gospodarowania odpadami komunalnymi*, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95964>

Comparative Perspectives for Public Administration and Administrative Law, red. Dominika Cendrowicz, Agnieszka Chrisidu-Budnik, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95859>

Ochotnicze Straże Pożarne. Zadania – Samorząd – Bezpieczeństwo. Raport z badań, red. Tadeusz Kocowski, Maciej Błażewski, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/100567>

Maciej Błażewski, Jolanta Behr, *Środki prawne ochrony danych osobowych*, Wrocław 2018.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/100544>

Renata Kusiak-Winter, *Odpowiedzialność administracji publicznej. Struktura odpowiedzialności z perspektywy determinantów prawnych*, Wrocław 2019.

Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/101621>

Spółdzielnie socjalne oraz organizacje pozarządowe wsparciem dla zagrożonych wykluczeniem, red. Jolanta Blicharz, Tadeusz Kocowski, Mateusz Paplicki, Wrocław 2019.

Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/108083>

Jolanta Blicharz, Tadeusz Kocowski, Mateusz Paplicki, *Spółdzielnie socjalne przeciw wykluczeniu społecznemu. Raport*, Wrocław 2019.
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/108240>

Renata Raszevska-Skałeczka, *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej. Studium administracyjnoprawne*, Wrocław 2019.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/101879>

Jolanta Blicharz, Lidia Zacharko, *Globalizm a personalizizm wobec administracji publicznej. Studium prawno-administracyjne*, Wrocław 2019.
Dostęp online: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/103107>

Jerzy Korczak, Piotr Lisowski, Adam Ostapski, *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Wrocław 2020.
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/115903>

Jolanta Blicharz, Renata Raszevska-Skałeczka, *Prawna możliwość wspierania systemu oświaty w sferze edukacji szkolnej przez organizacje pozarządowe*, Wrocław 2020.
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/118710>

Efektywność ekonomiczna jako cel prywatyzacji zadań z zakresu administracji świadczącej. Studium prawno-administracyjne, red. Jolanta Blicharz, Renata Raszevska-Skałeczka, Wrocław 2020.
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/121121>

Tadeusz Bigo o administracji i prawie administracyjnym – refleksje wrocławskiej szkoły administratywistycznej, redakcja naukowa: Tadeusz Kocowski, Piotr Lisowski, Mateusz Paplicki, Wrocław 2020.
Dostęp online: <https://bibliotekacyfrowa.pl/publication/127165>

Mateusz Paplicki, *Bezpieczeństwo zdrowotne obywatela w polskim systemie ratownictwa medycznego*, Wrocław 2020.
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/134248>

Małgorzata Klaudia Kozłowska, *Prawo administracyjne jako narzędzie przeciwdziałania korupcji funkcjonariuszy administracji publicznej*, Wrocław 2021.

Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/134142>

Ewolucja elektronicznej administracji publicznej, red. Renata Kusiak-Winter, Jerzy Korczak, Wrocław 2021.

Dostęp online: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/135778>

Jolanta Blicharz, Lidia Zacharko, *Ochrona praw dziecka w działalności Rzecznika Praw Dziecka*, Wrocław 2021.

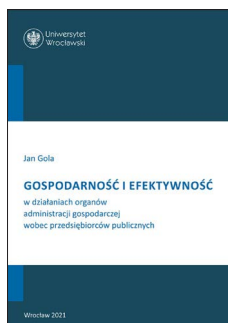
Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/139241>

Justyna Mielczarek-Mikołajów, *Akty prawa wewnątrznych organów administracji publicznej*, Wrocław 2021.

Dostęp online: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/139607>

Michał Raduła, *Prywatyzacja podmiotów leczniczych a prawo do ochrony zdrowia*, Wrocław 2021.

Dostęp online: <https://bibliotekacyfrowa.pl/publication/142731>



Jan Gola, *Gospodarność i efektywność w działaniach organów administracji gospodarczej wobec przedsiębiorców publicznych*, Wrocław 2021.

Dostęp online:

<https://bibliotekacyfrowa.pl/publication/142120>



Barbara Kowalczyk, *Deterytorializacja administracji publicznej w europejskiej przestrzeni prawnej*, Wrocław 2021.

Dostęp online:

<https://bibliotekacyfrowa.pl/publication/142724>



ADR – lokalne rozwiązania w kontekście globalnym. ADR – local solutions in a global context, red. Magdalena Tabernacka, Wrocław 2021.

Dostęp online:

<https://bibliotekacyfrowa.pl/publication/143600>

[Monografia] [p]rezentuje w nowym świetle całą złożoność problematyki, związanej z edukacją, która współcześnie coraz częściej jawi się jako sektor gospodarki, którego cele i sposoby działania są dostosowane do wymagań konkurencji gospodarczej. Autorki monografii zwracają uwagę na odpowiedzialną rolę prawa oświatowego i edukacji. Odpowiadają jednocześnie na potrzeby i cele zmieniającej się szybko rzeczywistości. Monografia prezentuje kwestie bieżących problemów, ale także uwydatnia uniwersalne zasady funkcjonowania mechanizmów edukacyjnych w demokratycznym porządku prawa.

dr hab. Ewa Pierzchała, prof. Uniwersytetu Opolskiego

Książka zawiera wiele ważnych rozważań szczegółowych, uwzględnia wymiar prawny i społeczny omawianych zagadnień, wskazując również na znaczenie kwestii ekonomicznych. W publikacji przedstawiona jest klarowna wizja optymalnego rozwoju edukacji. Niezwykle cenne są analizy i oceny dotyczące systemu oświaty, ale również dobra publicznego, globalizacji czy prywatyzacji. Książka będzie cenną lekturą dla szerokiego grona osób, interesujących się szerszym spojrzeniem na edukację.

dr hab. Piotr Szreniawski, prof. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie