

# Gimnazjum

Prof. Bogusław Śliwerski

## w toku dziejów i reform oświatowych

Gimnazjum nie jest typem szkoły utworzonej dopiero w 1999 r., w ramach reformy ustroju oświatowego wdrażanej pod kierunkiem ministra Mirosława Handke. Jak wskazują źródła historyczne, biskup J. Lubrański ufundował w 1519 r. w Poznaniu gimnazjum akademickie, które stało się żywym ośrodkiem studiów humanistycznych. Od połowy XVI w. powstawały szkoły ariańskie oraz protestanckie (luterzańskie, kalwińskie, braci czeskich), które uzyskiwały często poziom akademicki (np. w 1535 r. powstało Elbląskie Gimnazjum Akademickie, w 1551 gimnazjum w Pińczowie, w 1558 Gdańskie Gimnazjum Akademickie, w 1568 Toruńskie Gimnazjum Akademickie). W XVII w. dominującą rolę w zakresie szkolnictwa średniego uzyskiwały szkoły jezuickie, cechujące się bezpłatnością nauki, dbałością o budynki szkolne i ich wyposażenie w pomoce dydaktyczne oraz bardzo dobrym przygotowaniem nauczycieli. W tym okresie zaczęły także powstawać szkoły pijarskie, początkowo jako bezpłatne szkoły elementarne, a w drugiej połowie XVIII w. jako średnie o wysokim poziomie kształcenia.

W XVII w. i w pierwszej połowie XVIII w. konserwatyzm szlachty, toczące się wojny, kasata zakonu jezuitów przez papieża Klemensa XIV, w tym zamknięcie licznych kolegiów

i konwiktów jezuickich, stworzyły przesłanki do przejścia zadań oświatowych przez państwo i zapoczątkowania reformy szkolnej. Historyczne znaczenie w dziejach powszechnej oświaty w XVIII w. miało powołanie przez Sejm Rzeczypospolitej w dn. 14 X 1773 r. pierwszej w Polsce i w Europie Środkowej społecznej i państwowej władzy ds. nauczania i wychowania, jaką była Komisja Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego. Zrywając z dominacją Kościoła w dziedzinie oświaty, przeprowadziła ona reformę uniwersytetów i szkół średnich oraz zaliczyła kształcenie i wychowanie młodzieży do obowiązków władz państwowych. Pod jej kontrolą znalazły się szkoły powiatowe i wojewódzkie, upowszechniono nauczanie elementarne oraz wprowadzono nowoczesne programy i metody nauczania, troszcząc się szczególnie o rozwój języka polskiego i kultury narodowej. Do szczególnej godności została wyniesiona przez KEN rola nauczyciela oraz stanu akademickiego.

Okres zaborów cechował się oświatową stagnacją, ale nie stłumił postępowej myśli i działalności oświatowej polskiego społeczeństwa, które sprzeciwiało się polityce zaborców przez prowadzenie tajnego nauczania czy strajki szkolne. Wprawdzie w pierwszych latach XIX w. wzrosła w zaborze rosyjskim

liczba szkół średnich, to jednak po upadku powstania listopadowego zaczęto likwidować ośrodki nauki polskiej. W 1913 r. istniało w tym zaborze 800 szkół prywatnych, do których uczęszczało 18% uczniów szkół początkowych<sup>1</sup>. W zaborach pruskim i austriackim bezwzględnej germanizacji zostało poddane szkolnictwo elementarne i średnie. Dopiero w okresie autonomii sejm galicyjski powołał Radę Szkolną Krajową, dokonano repolonizacji Uniwersytetu Jagiellońskiego i Lwowskiego, zaś w 1877 r. powstała we Lwowie pierwsza na ziemiach polskich politechnika. W 1872 r. rozpoczęła w Krakowie działalność Akademia Umiejętności. Jedynie na obszarze zaboru rosyjskiego nie był realizowany obowiązek szkolny.

\* \* \*

W niepodległej Polsce przywrócony został dekretem z dn. 7 II 1919 r. siedmioletni obowiązek szkolny, który dopuszczał jednocześnie prawo tworzenia szkół o ograniczonym do 4-5 lat procesie kształcenia. W 1932 r. miała miejsce tzw. jędrzejewiczowska reforma ustrojowa oświaty polskiej, ustalająca nową strukturę systemu szkolnego, w skład którego wchodziły:

<sup>1</sup> Pedagogika. Leksykon PWN, red. B. Miler-ski, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2000; E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 11.

przedszkola, 7-letnie szkoły podstawowe, 6-letnie szkoły średnie, dzielące się na 4-letnie gimnazja i 2-letnie licea ogólnokształcące. Wprowadzono też trzy rodzaje szkół zawodowych: niższe, kształcące przez 4 lata i kończące się egzaminem czeladniczym, średnie szkoły zawodowe, nadające po 4-5 latach nauki tytuł technika i 3-3,5-letnie szkoły ponadpodstawowe o statusie wyższych szkół zawodowych bez praw akademickich, kończące się tytułem technologa. Szkoły średnie pozostały trudno dostępne dla uboższych warstw społeczeństwa ze względu na wysokie czesne oraz przewagę na wsi szkół powszechnych pierwszego stopnia (aż 75 %), których absolwenci nie mieli prawa wstępu do gimnazjum. Około 30% uczniów uczęszczało do prywatnych szkół średnich. Duża część dzieci i młodzieży pozostawała poza systemem szkolnym, co wpływało na wysoki poziom analfabetyzmu.

Okupacja hitlerowska i sowiecka doprowadziła do upadku polskiego systemu oświatowego. Na terenach włączonych do Rzeszy przestało istnieć polskie szkolnictwo podstawowe, średnie i wyższe. Aresztowano wielu nauczycieli i naukowców polskich, i osadzono ich w więzieniach, obozach zagłady, mordowano bądź wywożono do Niemiec. W latach 1940-41 na terenach włączonych do radzieckich republik: ukraińskiej, białoruskiej i litewskiej, dzieci i młodzież musiały uczęszczać do szkół organizowanych przez tamtejszą administrację. Treści nauczania tych szkół przesycone były ideologią stalinowską, zaś język polski był tylko częściowo językiem wykładowym. Na tych terenach więziono i zamordowano część polskich nauczycieli. Naród polski od pierwszych dni okupacji podjął walkę z najeźdźcą, organizując różne formy oporu, w tym także tajne nauczanie na wszystkich szczeblach kształcenia. Na poziomie elementarnym objęto nim w 1942 r.

ok. 1,5 mln. dzieci, zaś w ostatnim roku okupacji korzystało z tajnych kursów szkół średnich przeszło 50 tys. młodzieży. Istotny wkład w oświatę i wychowanie młodego pokolenia, w zachowanie ciągłości szkolnictwa polskiego i kultury narodowej wniosły między innymi: polski ruch oporu, Związek Nauczycielstwa Polskiego pod konspiracyjnym kryptonimem Tajna Organizacja Nauczycielska, Departament Oświaty i Kultury jako agenda emigracyjnego rządu polskiego oraz harcerstwo. W wyniku wojny i okupacji oświatę polską dotknęła strata ok. 30% nauczycieli oraz zniszczenie ponad 60% majątku trwałego i 90% wyposażenia całego szkolnictwa.

\* \* \*

Lata powojenne wymagały odbudowy i rekonstrukcji infrastruktury szkolnej oraz pozyskania nowych kadr nauczycielskich. W 1946 r. brakowało ok. 13 tys. nauczycieli, przy czym 18% już zatrudnionych nie miało odpowiednich kwalifikacji. Liczbę analfabetów szacowano na ok. 3 mln. W roku szkolnym 1948-49 utworzono 11-letnią szkołę ogólnokształcącą stopnia podstawowego i licealnego. Nie znalazło się w tej strukturze miejsce dla gimnazjum. Rozwojowi oświaty w Polsce w latach 1948-52 towarzyszyła wprowadzana przez władze sowiecką, włączanie nauczycieli do prowadzenia walki z religijnymi przekonaniami ludzi, fałszowanie w podręcznikach historii powszechnej i dziejów narodu polskiego, rozpowszechnianie wśród uczniów światopoglądu materialistycznego. Kształcenie masowe zmieniło miejsce i rolę oświaty w polskim społeczeństwie – dzięki powszechnej edukacji, dzieci z niższych klas społecznych przechodziły do klas wyższych, zaś wykształcenie stało się pożądaną wartością. W drugiej połowie lat 50. nastąpiło upaństwowienie instytucji kształcenia i opieki, ich centraliza-

cja i biurokratyzaacja, usunięcie przez Urząd Cenzury z lektur szkolnych pewnych dzieł i twórców, pominięcie w reformowaniu oświaty właściwej drogi prawnej (np. zastąpienie jej dekretemi rządowymi, uchwałami i rezolucjami instancji partyjnych oraz zarządzeniami ministerstwa oświaty), weryfikowanie kadr nauczycielskich w oparciu o kryteria polityczne, inwigilacje i weryfikacje tego środowiska zawodowego, ograniczanie wykształcenia ogólnego i limitu przyjęć w szkołach wyższych, przy wyraźnym rozbudowaniu szkolnictwa wąsko zawodowego, prowadzenie selekcji szkolnej w oparciu o kryteria klasowe, partyjne i ideologiczne, tworzenie jednolitego ideowo systemu oświatowo-wychowawczego.

W 1961 r. *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania* wprowadziła 8-letni obowiązek nauczania w szkole podstawowej i konieczność nauczania zawodu młodzieży do lat 16. Ustawa ta nie przewidywała utworzenia gimnazjów. Badania z przełomu lat 60. i 70. demaskowały mit o socjalistycznych osiągnięciach państwa w zakresie podnoszenia poziomu wykształcenia młodego pokolenia, gdyż ok. 10% dzieci z każdego rocznika demograficznego nie kończyło szkoły podstawowej (w tym na wsi ok. 20%, a w rejonach peryferyjnych nawet do 40%). Aż 80% uczniów szkół podstawowych opanowało zaledwie 46% pojęć obowiązujących ich w świetle programu nauczania. W 1972 zaledwie 3% obywateli dysponowało wyższym wykształceniem. Badania socjologiczne cech edukacyjnych roczników rozpoczynających naukę w szkołach powszechnych w okresie PRL wykazały, że średni odsetek ludności w grupie wiekowej powyżej 15 roku życia bez wykształcenia podstawowego wynosił 24,5%, ale w woj. białostockim wynosił on aż 42,8%, lubelskim 39,2%, łódzkim 39%, koszalińskim 38,5%, war-

szawskim 35,4% i olsztyńskim 31,3%. Podsumowując: wśród 15-latów w roku 1972 nie spełniało obowiązku szkolnego 8,8% populacji, w tym w mieście 2,5%, a na wsi 16, 7%<sup>2</sup>.

W 1971 Komitet Ekspertów pod kierownictwem Jana Szczepańskiego powołany przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dla opracowania *Raportu o Stanie Oświaty w PRL* przygotował propozycje reformy. Rząd jednak nie czekał na debatę i uchwałę sejmową w tym zakresie, przeprowadzając w l. 1972-78 restrukturyzację polskiego szkolnictwa. Pod pozorem zwiększenia szans edukacyjnych dla części młodzieży ze środowisk wiejskich i robotniczych zapoczątkowano reformę ustrojową oświaty, wprowadzając system 10-klasowej szkoły podstawowej, z którego w 1974 r. wycofał się ZSRR. W następstwie reformy zlikwidowano małe szkoły wiejskie (ponad 7 tys. izb lekcyjnych) i zorganizowano dowóz dzieci do odległych gminnych szkół zbiorczych. Jesienią 1973 r. miały miejsce strajki szkolne przeciwko tej reformie i obniżeniu stopnia organizacyjnego szkół. Do 1980 r. otworzono w Polsce aż 6,5 tys. punktów filialnych dla najmłodszych uczniów, które były zakamuflowaną formą słabo wyposażonej w środki dydaktyczne 4-klasowej szkoły.

W świetle badań naukowych aż 2-letnie opóźnienie na progu szkoły podstawowej wykazywały dzieci wiejskie, podobnie jak w opanowaniu przez nie wiedzy i umiejętności na poziomie szkoły podstawowej. Finansowanie oświaty w Polsce Ludowej było na poziomie niższym niż 4% dochodu narodowego brutto, czyli znalazło się poniżej przyjętego przez UNESCO tzw. progu „śmierci oświatowej”. Szczególnie pod koniec lat 70. próg ten został radykalnie obniżony do 2,3%, zaś

<sup>2</sup> Młodzież w procesie przemian, pod red. A. Jawłowskiej i B. Gotowskiego, PWN, Warszawa 1977, s. 44-46.

GUS od 1973 r. przestał publikować dane na ten temat. Nacisk władz PRL na masowe kształcenie zawodowe sprawił, że w 1970 w zasadniczym szkolnictwie zawodowym znalazło się aż 53% młodego pokolenia, 16% trafiło do techników, zaś tylko 18% uczyło się w liceach ogólnokształcących. W latach 70. w terminie kończyły naukę w liceach ogólnokształcących 68,5% młodzieży, a z opóźnieniem – 79,4%; w technikach (liceach zawodowych) dla 5-letniego cyklu kształcenia wskaźnik ten wynosił w latach 1965-1970 odpowiednio: 53,8%, a z opóźnieniem – 73,2%<sup>3</sup>. W świetle danych UNESCO odsetek niepromowanych uczniów szkół podstawowych w Polsce w 1980 r. wcale nie był mały, gdyż wyniósł 3,2% (w liczbach bezwzględnych to 134 678 osób). Największy odsetek drugorocznych w liceach dotyczył uczniów klas I – 4,1% (8031 osób) i II – 3,8% (6118)<sup>4</sup>. Wykształcenie w PRL nie sprzyjało awansowi społecznemu, gdyż płace absolwentów szkół średnich i wyższych były niskie. Doprowadziło to do pierwszych niepokojów i protestów inteligencji w 1968 r., które wyrażały niezadowolenie społeczne z władzy, w tym także z roli edukacji i wykształcenia w społeczeństwie.

Tuż przed zmianą formacji ustrojowej w 1989 r. powstał *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, który przygotował Komitet Ekspertów pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza<sup>5</sup>. W trakcie obrad Okrągłego Stołu znaczenie zawartych w nim diagnoz i projektów pominięto ze względu na ich odniesienie z nim czołowych przedstawicieli pedagogiki socjalistycznej. W obszarze

<sup>3</sup> Założenia i tezy raportu o stanie oświaty, Komitet Ekspertów, Warszawa luty 1973, s. 34.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, PWN, Warszawa 1989.

naprawy oświaty i nauki w Polsce oraz w nawiązaniu do ducha porozumień społecznych z sierpnia 1980 r. zapowiedziano potrzebę zmian wraz z koniecznością przygotowania nowej ustawy o systemie oświaty. Pierwszy impuls do „rewolucyjnej” zmiany systemu oświatowego na przełomie lat 1989 i 1990 dał ówczesny Minister Edukacji Narodowej Henryk Samsonowicz. Wystosował on do dyrektorów i nauczycieli szkół publicznych list, w którym nie tylko apelował, ale i zachęcał środowisko pedagogów do oddolnego reformowania oświaty w kierunku demokratyzacji zarządzania, samorządności i autonomii każdej placówki szkolnej oraz każdego nauczyciela. Najwyższe władze oświatowe postanowiły stworzyć nauczycielom możliwość wyboru własnej drogi rozwoju i kształcenia innych oraz wyzwolenia się z pozostałości po pedagogice socjalistycznej.

Wprowadzone zostały przez MEN prawne mechanizmy w postaci Zarządzenia Nr 62 z 1989 w sprawie *zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych* oraz znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty z dn. 7. IX. 1991 r., stwarzając podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii edukacji szkolnej. Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice autonomii edukacyjnej, decydując o zasadności redukcji niektórych przepisów i norm kształcenia, o sposobie realizacji programów nauczania, o stylu i sposobie prowadzenia zajęć, o zasadach funkcjonowania szkoły czy o efektach swojej pracy<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Autonomię można zapisać w zarządzeniu – głosił ów list – ale, aby zrealizowała się, musi być świadomie przyjęta przez tego, komu się ją daje. Autonomia oznacza samodzielność podejmowania decyzji. Jednak z podejmowaniem decyzji wiąże się w sposób konieczny odpowiedzialność za efekty tych decyzji, a także świadomość, że

Niestety, w 1993 r. zmieniono częściowo te zasady, zniechęcając nauczycieli do działań eksperymentalnych, w wyniku których nie doszło m.in. do utworzenia w Łodzi gimnazjum jako nowego typu szkoły ogólnokształcącej.

*Z wnioskiem takim wystąpiłem wraz z zespołem nauczycieli jednej z prywatnych szkół ogólnokształcących w 1994 r. do MEN, ale spotkaliśmy się z odmową resortu edukacji, bo – jak uzasadniał ją ówczesny dyrektor jednego z departamentów Mirosław Sawicki – nie był on zgodny z istniejącym ustrojem szkolnym<sup>7</sup>. Tymczasem przygotowując ten eksperyment, wyszedłem z założenia, że zmiany w zakresie sprawności kształcenia mają sens wówczas, jeśli zmierzają do podniesienia sprawności bezwzględnej nauczania. Służyć temu miały nasze rozwiązania mające na celu zmniejszenie rozmiaru i dynamiki negatywnej klasyfikacji uczniów w poszczególnych latach. W zakresie zmian programowych przewidywaliśmy istotne korekty w obrębie zakładanych standardów kształcenia na poszczególnych poziomach i w poszczególnych dziedzinach działalności dydaktyczno-wychowawczej projektowanej szkoły.*

*Proces nauczania miał być w niej realizowany w oparciu o programy autorskie przygotowywane przez nauczycieli gimnazjum w taki sposób, by ich konstrukcja była dostosowana do sześcioletniego cyklu kształcenia po sześciolletniej szkole podstawowej, co pozwalałoby*

*się pewne ramy tej samodzielności. Zdajemy sobie sprawę, że proponujemy Państwu trudniejszy sposób na życie, że łatwiej jest być tylko wykonawcą nie swoich decyzji. Jednak jesteśmy przekonani, że praca, o której kształcie decyduje się samemu, jest znacznie bardziej efektywna, a przez to może dawać satysfakcję, gdyż potrzeba uzyskania efektów w pracy jest naturalna u człowieka. Pismo MEN z dn. 26.04.1990 r., DKO – 2-4 0302 – 41/90/MS.*

<sup>7</sup> B. Śliwerski, Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

*na eliminowanie zbędnych powtórzeń w treściach kształcenia w ówczesnie obowiązujących ciągach edukacyjnych – podstawowym i licealnym. Istotną modyfikacją w zakresie programowym było także zwiększenie korelacji treści w grupach przedmiotowych – humanistycznej, nauk ścisłych i przyrodniczych. W zakresie zmian metodycznych przewidywano odejście od systemu klasowo-lekcyjnego przy realizacji takich przedmiotów jak przysposobienie obronne i wiedza o społeczeństwie. Szkoła była w pełni przygotowana pod względem materialnym do realizacji eksperymentu. Zmiany towarzyszące temu zamysłowi polegały przede wszystkim na znacznym zwiększeniu opieki psychologicznej nad uczniami. Przewidziano takie formy pracy w tym zakresie, jak zajęcia z psychologiem szkolnym oraz stałe konsultacje z psychologiem dla uczniów, nauczycieli i rodziców.*

*Prowadzenie eksperymentów ustrojowych w obszarze szkolnym w każdym kraju należy do najtrudniejszych zadań, jakie stawiają sobie jego twórcy. Wiążą się one bowiem z propozycją wydłużania okresu nauki, wprowadzania nowego podziału szkoły na szczeble, realizowania zasad funkcji, przygotowywania tym samym nowych autorskich programów. Twórcy takiego eksperymentu stwarzają przez to samym sobie wiele dodatkowych trudności, co może być pochodną jedynie fascynacji wykonywanym zawodem i głęboką odpowiedzialnością z tytułu gotowości reformowania i doskonalenia szkoły w perspektywie troski o losy edukacyjne jej uczniów. Przedłożona w 1994 r. w MEN koncepcja eksperymentu pedagogicznego w postaci utworzenia gimnazjum wpiisywała się w nurt niezwykle rzadkich reform w szkole ponadpodstawowej, nadających jej charakter rozszerzonej szkoły średniej. Zakładała bowiem zasadniczą zmianę strukturalną ciągów czy też dróg szkolnych dla młodzieży, zainteresowanej integracją osobistych uzdolnień w zakresie języków obcych z kompetencjami wy-*

*kształcenia ogólnego. Połączenie funkcji ogólnokształcących szkoły stopnia licealnego z doskonaleniem kwalifikacji językowych uczniów na poziomie międzynarodowym miało stwarzać lepsze szanse na przygotowanie młodzieży do rozpoczęcia studiów wyższych nie tylko w kraju, ale i poza jego granicami. Respektowano przy tym zasady drożności organizacyjnej i programowej. I tak przewidywano w tej koncepcji: I poziom: ciąg obowiązkowej szkoły podstawowej (klasa I-II jako odpowiednik ówczesnej klasy VII-VIII szkoły podstawowej) oraz II poziom: ciąg ogólnokształcący, maturalny (klasa III-VI jako odpowiednik klas I-IV ówczesnego liceum ogólnokształcącego).*

*Droga edukacyjna młodzieży miała zacząć się zatem od dwuletniej szkoły podstawowej II stopnia, do której uczęszczanie byłoby dobrowolne. Jej absolwenci stawali by się od razu (według woli i uzyskanych kompetencji) uczniami ciągu edukacji ponadpodstawowej. W przypadku gdyby absolwenci I ciągu chcieli zakończyć swoje kształcenie w tym gimnazjum na I poziomie, uzyskaliby świadectwa, uprawniające ich do uczestniczenia w dalszym postępowaniu kwalifikacyjnym, a więc do podjęcia starań o przyjęcie ich do innych szkół ponadpodstawowych. Zadaniem nauczycieli gimnazjum miało być przygotowanie tych uczniów do uzupełnienia wymaganej zgodnie z Minimum Programowym wiedzy i umiejętności. Dla pozostałych uczniów, którzy posiadaliby świadectwa I ciągu edukacyjnego, kontynuacja kształcenia w tej szkole automatycznie stawałaby się ich prawem, bez konieczności zdawania egzaminów kwalifikacyjnych.*

*Twórcy założeń tego eksperymentu zachowali pionową i poziomą drożność karier szkolnych swoich uczniów. Młodzież ucząca się w eksperymentalnym gimnazjum miałaby zagwarantowane prawo przechodzenia do wyższych klas w ramach 6-letniego cyklu kształcenia ogólnego z maturą (pionowa drożność*

wewnętrzna i zewnętrzna), jak i stworzoną możliwość przechodzenia z tego gimnazjum do innej szkoły, nawet tego samego rodzaju (pozioma drożność zewnętrzna). Jedyнным progiem szkolnym w zaproponowanym przez autorów eksperymencie był wstępny egzamin kwalifikacyjny w postaci m.in. rozmów z uczniami i rozwiązania przez nich serii testów psychodydaktycznych (poziom zdolności językowych, wstępny pomiar wiadomości po VI klasie szkoły podstawowej). Oczekiwano zatem od kandydatów na uczniów tej szkoły, jak i od ich rodziców czy prawnych opiekunów świadomości wyboru 6-letniego cyklu kształcenia ogólnego z maturą.

Drożność programowa miała być tu mierzona stopniem porównywalności i izomorficzności programów nauczania oraz poszczególnych przedmiotów nauczania szkół różnych kategorii i tego samego stopnia z uwzględnieniem jednak procesu akceleracji rozwoju uczniów, dzięki czemu mogliby oni wcześniej od swoich rówieśników w równoległych ciągach edukacyjnych opanować wymagane w Minimum Programowym MEN kompetencje. Dzięki zmianie strukturalnej kształcenia w kierunku wprowadzenia 6-letniego ciągu edukacyjnego planowano redukcję zjawiska odpadu szkolnego, czyli porzucenia przez uczniów z własnej woli nauki w gimnazjum językowym po ukończeniu obowiązkowego ciągu podstawowego (kl. I-II) na korzyść wzmocnienia ich motywacji do kontynuowania edukacji na szczeblu ponadpodstawowym (kl. III-VI). Miało to mieć także wpływ na całkowite wyeliminowanie zjawiska odsiewu szkolnego (niepromowania, drugoroczności).

Na szczególną uwagę zasługiwało w powyższej koncepcji zmniejszenie przeciążeń uczniów przez racjonalizację i optymalizację planów i programów nauczania. Jak słusznie stwierdzają badacze tego zjawiska, w polskich szkołach średnich siła obciążeń wynika przede wszystkim z liczby i jakości zadań szkolnych i wiąże

się głównie ze strukturą treści programów oraz planów nauczania. Zmniejszyć ją można poprzez odejście od encyklopedyzmu i przesunięcie realizacji treści kształcenia z ciągu licealnego do ciągu podstawowego na korzyść pogłębienia studiów w ich zakresie merytorycznym. Wpłyne to także na lepsze profilowanie kształcenia. Uczniowie nie będą musieli dzięki temu wyrównywać braków, jakie mają ich rówieśnicy przychodzący ze szkół podstawowych.

Mieliśmy w tej koncepcji do czynienia z bogatą ofertą programów autorskich, zwiększających korelację treści w grupach przedmiotowych. Uczniowie mogli dzięki temu nie tylko poszerzać swoje zainteresowania poprzez wybór zajęć fakultatywnych, ale i pogłębiać rozwój własnej osobowości z perspektywy jej integracji. Wybór ze zróżnicowanej oferty zajęć fakultatywnych wynikał z obranego przez uczniów kierunku dalszego kształcenia (na poziomie wyższym). Stwarzało to lepsze warunki przygotowujące uczniów do matury i do kontynuacji edukacji na szczeblu akademickim. Niezwykle cenny w tej koncepcji od strony metodycznej był też zamiar integralnej realizacji treści kształcenia z języka polskiego i z historii dzięki zastosowaniu przez nauczycieli tych przedmiotów metody projektów.

Zasadność ubiegania się pedagogów łódzkiej szkoły o status niepublicznej szkoły eksperymentalnej wynikała z tego, że byli oni w pełni samodzielnymi twórcami całej innowacji tzn. zarówno jej przesłanek pedagogicznych, jak i odpowiednika praktycznego w postaci nowej formuły kształcenia. Eksperyment miał charakter całościowy, miał bowiem przebiegać przez wszystkie etapy kształcenia i obejmować istotne zmiany zarówno merytoryczne, jak i organizacyjne. Przewidywanym efektem wdrożenia eksperymentu miało być wzbogacenie profilu wykształcenia młodzieży uczącej się oraz zapoczątkowanie zmian środowiskowych

w zbiorowym doświadczeniu wszystkich podmiotów edukacyjnych (nauczyciele, uczniowie i ich rodzice). Postulowany przez autorów model językowej szkoły eksperymentalnej odpowiadał współczesnym tendencjom profilowania szkoły, a nie klas. Jednolitość profilu dla wszystkich uczniów z prawem do jego poszerzania czy pogłębiania w kl. V-VI wzbogacała ich szanse na adekwatne do indywidualnego potencjału rozwojowego kontynuowanie edukacji na poziomie akademickim.

Wypracowywanie przez pedagogów tej szkoły oraz wdrażanie do praktyki edukacyjnej własnych programów stało się istotnym elementem wzbogacenia kultury systemu szkolnego. Do rzadkości rozwiązań eksperymentalnych należało wyodrębnienie w nich tak istotnego czynnika zmian, jakim jest zespół pedagogiczny. Autorzy eksperymentu, nad którym miałem sprawować opiekę naukową jako pracownik Uniwersytetu Łódzkiego, przewidywali bowiem wprowadzenie własnych form psychopedagogicznego doskonalenia nauczycieli, jako ważnego czynnika wspierania zaplanowanych reform. Wysiłek twórczy nauczycieli miał stać się dzięki temu autentycznym i zintegrowanym ze społecznością elementem przemian. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że tak zakładana działalność eksperymentalna stanowi swoistą a zarazem ważną ofertę edukacyjną i jako taka może być zasadnie zaliczona do twórczości pedagogicznej (transformacyjnej, eksperymentalnej), dzięki której można by było uniknąć wielu problemów z formami zachowań antyspołecznych czy postaw niedostosowania społecznego wśród uczniów.

Pomiar efektywności pedagogicznej założeń eksperymentalnych (badania ilościowe i jakościowe) miał objąć następujące zakresy:

1. Formalno-prawny stopień realizacji statutowych zadań szkoły (sprawność bezwzględna i względna kształcenia);

2. *Pedagogiczny stopień realizacji założeń eksperymentalnych: jakość kształcenia, poziom przygotowania uczniów do studiów, jakość procesów wychowawczych i samo-realizacyjnych młodzieży, wzrost kompetencji psychopedagogicznych nauczycieli;*
3. *Psychospołeczny stopień transformacji: podmiotowość uczniów, partycypacja rodziców w procesie edukacyjnym, atmosfera pracy i stosunków międzyludzkich.*

Ministerstwo Edukacji odrzucając wówczas projekt tego eksperymentu, potwierdziło jedynie, iż eksperymentować w III RP pod rządami lewicy (l. 1993-1997) wolno było tylko i wyłącznie pozornie. Stawialiśmy sobie pytanie, co zatem w ówczesnym systemie oświatowym reformować, skoro wszystko było w nim doskonałe i ustalone na zawsze? Po co ustawodawca przewidział odrębną ścieżkę dla eksperymentów pedagogicznych, skoro nie mogły one wychodzić poza aktualny stan prawny? Dyrektor jednego z departamentów MEN, odrzucając projekt utworzenia nowego typu szkoły – jako szkoły eksperymentalnej właśnie, a nie strukturalnie obowiązującej – w ogóle nie ustosunkował się do zasadności proponowanych w niej zmian tak od strony programowej, jak i pedagogicznej! W kilka lat później resort kierowany przez marksistowskiego filozofa Jerzego Wiatra przygotowywał zmianę ustroju szkolnego dla lewicowego rządu, w której znalazło się m.in. gimnazjum. Niewątpliwie władze resortu wykazały nauczycielom, że ich nadgorliwość, kreatywność i osobista chęć współstanowienia o lepszym kształcie edukacji szkolnej jest niepożądana. Ministerstwo potwierdziło swoją polityką wobec ambitnych nauczycieli nowatorów fakt, iż w sytuacji długotrwałego kryzysu i ubóstwa systemu oświatowego do czynników

zarządzających procesem wypalania się zawodowego nauczycieli dokładają się jeszcze sami przedstawiciele resortu edukacji. Podcinając nauczycielom skrzydła, zniechęcono ich do inicjowania zmian.

\* \* \*

Raport Biura UNDP (United Nations Development Programme – Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju) pt. *Wyrównywanie szans w dostępie do edukacji wśród młodzieży w wieku 15-18 lat* wskazuje, iż co piąta osoba nie kontynuowała nauki w szkole (najniższe wskaźniki scholaryzacji były w woj. opolskim i katowickim, które cechuje wysoki wskaźnik emigracji ludności do Niemiec)<sup>8</sup>. Edukacja w gimnazjum kończy się o rok wcześniej, niż trwa obowiązek szkolny. Pojawił się zatem w Polsce zupełnie nowy problem odpadu części siedemnastolatków z systemu kształcenia. Jak sprawdzili to we wrześniu 2002 r. dziennikarze w kujawsko-pomorskim, do żadnej szkoły nie trafiło ok. 2 tys. absolwentów gimnazjów, zaś na Opolszczyźnie 1,6 tys. młodzieży. W Łodzi doliczono się 300 uczniów (3% wszystkich absolwentów), a w woj. warmińsko-mazurskim – 1,2 tys. absolwentów gimnazjów<sup>9</sup>. Brak jest w Polsce skutecznej kontroli realizacji obowiązku szkolnego wśród absolwentów gimnazjów. Badania społeczne polskiej oświaty III RP potwierdzają, że występują w niej intencjonalne i nieintencjonalne procedury segregacyjne prowadzące do powstania lub zwiększania różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne. Są one wynikiem działania trzech czynników: socjodemograficznych (podział miasto – wieś, zróżnicowa-

<sup>8</sup> Raport o rozwoju społecznym. Polska 98. Dostęp do edukacji, UNDP, Warszawa 1998, s.43.

<sup>9</sup> Wypadają, *Gazeta Wyborcza* z dn. 2.01.2003, s. 6.

nie składu społecznego środowiska lokalnego szkół), procedur rekrutacji do szkół podstawowych i gimnazjalnych oraz podziału w nich uczniów na oddziały klasowe. Szkoły nie wywiązują się z funkcji kompensacyjnej, przyczyniając się do pogłębiania poziomu nierówności wśród uczniów. Dotyczy to w większym stopniu gimnazjów w środowisku miejskim, gdzie dynamika efektu segregacji wewnątrzszkolnej wynosi ok. 20%, a w gimnazjach wiejskich ok. 14%, zaś w szkołach podstawowych wynosi ona ok. 10%<sup>10</sup>.

\* \* \*

W maju 2002 r. pierwsi absolwenci gimnazjum zdawali egzamin gimnazjalny, który obejmował wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych oraz przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przy czym jego wynik nie miał wpływu na ukończenie szkoły. Centralna Komisja Egzaminacyjna analizowała wyniki obu egzaminów zewnętrznych (w szkołach podstawowych i w gimnazjach całego kraju), w świetle czego okazało się, iż gimnazjaliści lepiej radzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętności czytania i interpretowania tekstu, niż z zadaniami otwartymi, wymagającymi tworzenia własnej wypowiedzi. W tych ostatnich popełniali wiele błędów stylistycznych, językowych i ortograficznych. Ich wypowiedzi były dość powierzchowne, ogólnikowe, o niskim poziomie merytorycznej argumentacji własnych sądów. W części matematyczno-przyrodniczej natomiast lepiej radzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność wyszukiwania informacji, różnych danych i zastosowania ich w prostych obliczeniach.

Kiedy wyniki skonfrontowano z mapą powiatów, okazało się, że najgorzej

<sup>10</sup> B. Murawska, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Warszawa 2004, s. 76.

wypadli uczniowie (tak szóstoklasiści, jak i gimnazjaliści) na rozległych terenach zachodniej i północnej Polski z województw: warmińskomazurskiego, kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, pomorskiego oraz zachodniopomorskiego i północnej Wielkopolski. Istotny wpływ na taki stan rzeczy może mieć wysoki odsetek nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji uczących najważniejszych przedmiotów (język polski i matematyka) w szkołach podstawowych w tych województwach. Wprawdzie w latach 2000-2002 odnotowuje się w tym zakresie dynamikę spadkową, to jednak nadal odsetek ten jest wysoki. Młodzież ze szkół miejskich zdobyła nieco więcej punktów niż uczniowie ze szkół wiejskich, choć na znacznych obszarach w centrum i na południu dobre osiągnięcia zanotowano także w mało zurbanizowanych rejonach. Nie odnotowano zatem istotnej różnicy między miastem a wsią, zaś wyniki gimnazjalistów z matematyczno-przyrodniczego egzaminu wcale nie różniły się z tego względu.

W 744 gminach (29,9%) średnia liczebność oddziałów w szkołach podstawowych i gimnazjach wynosiła mniej niż 18 uczniów, zaś tylko w 26 gminach przekraczała ona 26 uczniów. W 453 gminach była bardzo rozdrobniona sieć szkolna, gdyż szkoły liczyły tam mniej niż 100 uczniów. Najniższe wskaźniki miała gmina, która dla 209 uczniów zorganizowała aż 8 szkół oraz dwie gminy, które dla mniej niż 400 uczniów prowadziły 7 szkół<sup>11</sup>. Proces wdrażanej reformy ustrojowej oświaty sprzyjał zatem zarazem racjonalizacji sieci szkolnej we wszystkich gminach, których władze musiały dokonać odpowiedniej analizy i oszacować związane z tym koszty utrzymania

<sup>11</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o reorganizacji sieci szkół, Warszawa 2000, s. 4-6.

małych szkół. Wiele gmin planowało na wyrost swoją sieć szkolną, sytuując gimnazja prawie przy każdej szkole podstawowej. Zmiana władz resortowych w 2001 r. spowodowała wydłużenie okresu, w którym szkoły podstawowe i gimnazja mogły działać w jednym budynku.

Resort edukacji prowadził jednak w połowie lat 90. własny eksperyment nad nowym typem szkoły ponadpodstawowej jaką było liceum techniczne oraz badania w zakresie weryfikacji powszechnych i obiektywnych metod badania kompetencji uczniów z języka polskiego i matematyki w ramach tzw. eksperymentu wałbrzyskiego. Rozpoczęto prace nad przygotowaniem nowego egzaminu maturalnego, który miał wprowadzić ujednoczenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych tak, aby matury we wszystkich szkołach były porównywalne. Zmieniona w 1997 r. przez Sejm Konstytucja RP wydłużyła obowiązek nauki do 18 roku życia oraz zobowiązała władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Wprowadzenie kompleksowego projektu reformy edukacji<sup>12</sup> wymagało przeprowadzenia w Sejmie w 1998<sup>13</sup> oraz w 1999 r. m.in. nowelizacji ustawy o systemie oświaty<sup>14</sup>. Jej zasadniczym celem było stworzenie warunków do upowszechnienia średniego oraz wyższego wykształcenia, wyrównywanie zwłaszcza w środowisku wiejskim szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wprowadzenie nowych programów kształcenia oraz przywrócenie szkołom funkcji wychowawczej. Za

<sup>12</sup> Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998.

<sup>13</sup> Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 25 lipca 1998 r. Dziennik Ustaw Nr 117, z 1998 r.

<sup>14</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dziennik Ustaw Nr 12, z 1999 r.

przeprowadzeniem tak głębokich zmian oświatowych przemawiały także czynniki polityczne w postaci perspektywy integracji Polski z Unią Europejską, a tym samym konieczności przygotowania młodzieży do konkurencji na europejskim rynku pracy, oraz czynniki makrospołeczne, wynikające z niżu demograficznego, a więc z malejącej liczby uczniów i konieczności redukcji stanowisk nauczycielskich.

Ustanowienie nowego ustroju szkolnego wiązało się też z podziałem kompetencji pomiędzy samorządami jako organami prowadzącymi szkoły i placówki oraz kuratorem oświaty jako organem sprawującym nadzór pedagogiczny w imieniu wojewody. Reforma edukacji wiązała się ze zmianą sieci szkolnej i tworzeniem nowych typów szkół, w ramach których przywrócono gimnazjum jako 3-letnią szkołę ponadpodstawową, umożliwiającą kontynuowanie kształcenia w liceach ogólnokształcących lub profilowanych. Przewidywano dodatkowo tworzenie w nich tzw. klas przysposabiających do zawodu uczniów nie mogących sprostać wymaganiom, a wybierających po ich ukończeniu 2-letnią szkołę zawodową. Ten cykl edukacji kończy się egzaminem preorientującym.

Wprowadzenie zewnętrznego systemu oceniania osiągnięć uczniów w szkołach miało przyczynić się do uzyskania obiektywnej i porównywalnej w skali kraju informacji o ich predyspozycjach i kompetencjach. Poprawiło się wyposażenie szkół w nowoczesne pomoce dydaktyczne oraz powstały pracownie komputerowe z dostępem do Internetu. Przedmiotem polityki oświatowej państwa jest także troska o uzdolnionych uczniów publicznych i niepublicznych szkół średnich, dla których za osiągnięcia w danym roku szkolnym usta-

nowione zostały wysokiej rangi wyróżnienia w formie Stypendium Ministra Edukacji Narodowej (od 1993 r.) oraz Stypendium Prezesa Rady Ministrów (od 1997 r.). Około 25% stypendystów uczy się w szkołach małomiasteczkowych i wiejskich. W roku szkolnym 1998-99 z tego ostatniego stypendium korzystało 3.959 uczniów. Laureaci olimpiad i konkursów przedmiotowych byli przyjmowani do wybranej szkoły średniej bez konieczności składania egzaminu wstępnego. W roku 1999 stanowili oni 1,4-1,6% ogółu kandydatów<sup>15</sup>.

Nie pominięto przy tym osób niepełnosprawnych, gdyż w roku szkolnym 2001/2002 uczęszczało do 755 gimnazjów 39.776 uczniów. We wszystkich gimnazjach uczyło się w tym roku szkolnym 4,2% młodzieży niepełnosprawnej, przy czym w gimnazjach specjalnych uczyło się 54,4% łącznej liczby uczniów niepełnosprawnych w wieku odpowiadającym temu poziomowi kształcenia. Liczba tych szkół dla każdego poziomu kształcenia była znacznie wyższa w miastach niż na wsi. Po raz pierwszy w dziejach polskiej oświaty zatroszczono się zatem także o młodzież niepełnosprawną, by mogła zdobywać wiedzę w systemie otwartym, integracyjnym<sup>16</sup>. Niestety, spośród ok. 600 tys. dzieci chorych i niepełnosprawnych w wieku 7-19 lat 35,69% i 60,9% uczniów niesłyszących i niedosłyszących jest kształconych w systemie segregacyjnym lub częściowo segregacyjnym.

\* \* \*

Oświatę polską w dobie przemian ustrojowych cechowało projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy

reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym<sup>17</sup>. Brak było w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Towarzyszył im natomiast ustawiczny konflikt między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami. Pojawiające się projekty reform natrafiały tak na opór struktur politycznych, jak i na niechęć ze strony samych nauczycieli czy funkcjonariuszy związkowych. Nieustannie oscylowano między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, które to zjawiska były efektem zmieniających się wraz z władzą polityczną afirmacji określonych systemów wartości. Po dzień dzisiejszy toczy się w polityce oświatowej w Polsce walka, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, i dążą do wyeliminowania drugiej strony.

Decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych były oceniane jako przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub też osądzone jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji czy ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie edukacji. Myślenie utopijne mieszało się z koniecznością podejmowania przez władze polityczne wyborów, z woluntaryzmem i mitologicznie pojmowaną wiarą w realizację wielkiej sprawy. W ciągu 17 lat transformacji ustrojowej resortem edukacji kierowało 13 ministrów, których sposób i zakres sprawowania władzy był ściśle powiązany z określonym zapleczem politycznym. Polską oświatę cechuje niski poziom strukturalnej integracji, niewielki zakres uzgodnień nor-

matywnych i traktowanie systemu oświatowego jako narzędzia realizacji interesów dominującej w danym okresie frakcji politycznej. Nie jesteśmy zatem w stanie wejść w etap rozwoju społeczeństwa zintegrowanego normatywnie, o wysokim poziomie więzi strukturalnych i normatywnego porozumienia, gdzie elity polityczne byłyby w większości zgodne co do reguł i wartości istniejącego systemu oświatowego i starały się unikać działań destruktywnych wobec niego.

Na każdym poziomie kształcenia i wychowania niezbędna jest korekta i intensyfikacja działań ponad podziałami politycznymi i interesami wąskich grup interesów zawodowych czy społeczno-ekonomicznych. Jak słusznie bowiem stwierdzili twórcy dokumentu „Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową”, jaki został przedłożony w czerwcu 2003 r. w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich – *Dwieście trzydzieści lat temu powstała Komisja Edukacji Narodowej. Jej członkowie dwadzieścia jeden lat pracowali nad reformą szkolnictwa w Polsce. Osiągali sukces, działając w warunkach zagrożenia i stopniowej utraty bytu państwowego. Dzisiaj sytuacja państwa jest bez porównania lepsza, lecz potrzeby edukacyjne społeczeństwa i zadania systemu edukacji równie wielkie (a być może większe)*<sup>18</sup>. Najważniejszą rolą szkoły XXI wieku będzie rozwijanie samodzielności, aktywności, innowacyjności i różnych technik komunikowania się. Człowiek „globalnej wioski” będzie w dużej mierze pracował nieporównywalnie bardziej samodzielnie niż dotychczas, ale z pomocą najnowszych urządzeń

<sup>15</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym, Warszawa 1999, s. 17.

<sup>16</sup> Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2001/2002. Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2002, s. XLII-XLV

<sup>17</sup> B. Sliwowski, Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy, *Forum Oświatowe* 2002, nr 1.

<sup>18</sup> Program „Edukacja dla Rozwoju”. Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową. Założenia powołania i zasad działania Rady Edukacji Narodowej. Zasadnicze cele edukacji narodowej. Uwagi szczegółowe do dokumentu „Zasadnicze cele polskiej edukacji”, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2003, s. 7.



informatycznych<sup>19</sup>. Czy dokonamy zatem wreszcie przemian oświatowych, w tym związanych także z edukacją w gimnazjum, które będą łączyć społeczeństwo wokół nich, a nie dzielić? W świetle polityki koalicyjnego rządu tworzącego IV RP pytanie wydaje się wciąż retoryczne. ■

<sup>19</sup> R. Pachociński, Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń, Warszawa 1999.

**Autor jest rektorem  
Wyższej Szkoły  
Pedagogicznej w Łodzi**

## **Komunikat w sprawie przechodzenia nauczycieli na wcześniejszą emeryturę w 2007 roku**

### **1. Kto może przejść na wcześniejszą emeryturę nauczycielską w 2007 r.?**

Zgodnie z treścią przepisów art. 88 ust. 1 i ust. 2a ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.), nauczyciele mający trzydziestoletni okres zatrudnienia, w tym 20 lat wykonywania pracy w szczególnym charakterze, zaś nauczyciele szkół, placówek i zakładów specjalnych – dwudziestopięcioletni okres zatrudnienia, w tym 20 lat wykonywania pracy w szczególnym charakterze w szkolnictwie specjalnym – mogą przejść na wcześniejszą emeryturę po rozwiązaniu na swój wniosek stosunku pracy.

Nauczyciele spełniający ww. warunki, urodzeni po dniu 31 grudnia 1948 r., a przed dniem 1 stycznia 1969 r., mogą przejść na emeryturę bez względu na wiek, w ciągu dziewięciu lat od dnia wejścia w życie ustawy z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 39, poz. 353 z późn. zm.), jeżeli nie przystąpili do otwartego funduszu emerytalnego albo złożyli wniosek o przekazanie środków zgromadzonych na rachunku w otwartym funduszu emerytalnym, za pośrednictwem Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, na dochody budżetu państwa. Ustawa z dnia 17 grudnia 1998 r. weszła w życie z dniem 1 stycznia 1999 r., zatem termin skorzystania z wcześniejszej emerytury nauczycielskiej upłyne z dniem 31 grudnia 2007 r.

### **2. W jaki sposób nauczyciel powinien rozwiązać stosunek pracy w związku z przejściem na emeryturę?**

Jednym z warunków przejścia nauczyciela na wcześniejszą emeryturę jest rozwiązanie stosunku pracy na jego wniosek. Wymóg ten nie dotyczy wyłącznie tych nauczycieli, których stosunek pracy zostanie rozwiązany lub wygaśnie z przyczyn określonych w art. 20 ust. 1 ustawy – Karta Nauczyciela, tj. w przypadku całkowitej lub częściowej likwidacji szkoły lub zmian organizacyjnych uniemożliwiających dalsze zatrudnianie nauczyciela.

Termin rozwiązania stosunku pracy na wniosek nauczyciela określają przepisy art. 23 ust. 1 i ust. 2 Karty Nauczyciela (w przypadku nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania) oraz art. 27 ust. 1 Karty Nauczyciela (w przypadku nauczyciela zatrudnionego na podstawie umowy o pracę). Zgodnie z tymi przepisami **stosunek pracy z nauczycielem ulega rozwiązaniu na wniosek nauczyciela z końcem roku szkolnego, po uprzednim złożeniu przez nauczyciela trzymiesięcznego wypowiedzenia** – zarówno w przypadku nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania, jak i na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony.