Polsko-Ukraińskie Studia Interdyscyplinarne
2025, nr 2 (15), s. 79–91

https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10–15804/pom
DOI: 10.15804/PPUSI.2025.2.08

Janusz Jartyś
Uniwersytet Szczeciński
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie
ORCID: 0000-0001-5662-7433
janusz.jartys@usz.edu.pl

ROLA PRUSKIEGO MODELU NAUCZANIA W POLSKIM I UKRAIŃSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

Streszczenie: Przedmiotem niniejszego artykułu jest krytyczna analiza porównawcza pruskiego modelu nauczania w polskim i ukraińskim systemie edukacyjnym w XX wieku. Należy podkreślić, że oba państwa posiadały wówczas niedemokratyczny system rządów. W przypadku Ukrainy był to totalitarny system Związku Radzieckiego na wschodzie kraju przed II wojną światową i autorytarne rządy II Rzeczpospolitej na zachodnich rubieżach Rzeczypospolitej. Natomiast od 1939 całe terytorium Ukrainy wchodziło już w skład Związku Radzieckiego. Natomiast Polska po II wojnie światowej stała się politycznym i gospodarczym satelitą Związku Radzieckiego z niedemokratyczną formą rządów. Wspomniany powyżej pruski model nauczania wpisuje się dobrze w niedemokratyczny system rządów. Bowiem dzięki niemu państwo może kształtować mentalność młodego pokolenia. W niniejszym artykule autor dokona analizy porównawczej wielu aspektów funkcjonowania pruskiego modelu nauczania w Polsce Ludowej i radzieckiej Ukrainie. Przedstawi również reformy systemu edukacji w obu państwach po upadku systemu komunistycznego.

Słowa kluczowe: system szkolnictwa, Polska, Ukraina

THE ROLE OF THE PRUSSIAN TEACHING MODEL IN THE POLISH AND UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEMS

Abstract: The subject of this article is a critical comparative analysis of the Prussian model of education in the Polish and Ukrainian educational systems in the 20th century. It should be emphasized that both countries at that time had undemocratic systems of government. In the case of Ukraine, this was the totalitarian system of the Soviet Union in the eastern part of the country before World War II and the authoritarian rule of the Second Polish Republic in the western borderlands of the Republic. However, from 1939, the entire territory of Ukraine was already part of the Soviet Union. Poland, on the other hand, became a political and economic satellite of the Soviet Union with an undemocratic form of government after World War II. The aforementioned Prussian model of education fits well within an undemocratic system of governance. This is because it allows the state to shape the mentality of the younger generation. In this article, the author provides a comparative analysis of many aspects of the functioning of the Prussian model of education in the People's Republic of Poland and Soviet Ukraine. It will also present the reforms of the education system in both countries after the fall of the communist system.

Keywords: education system, Poland, Ukraine

Wstęp

Europejskie systemy szkolnictwa publicznego wzorowane są na pruskim modelu edukacji ukształtowanym w XIX wieku. System ten opierał się nie tylko na powszechnej edukacji i systemie klasowo-lekcyjnym. Oparty był również o żelazną dyscyplinę i ukształtowanie młodego człowieka w duchu posłuszeństwa dla państwa pruskiego. Jego zasady, przez lata modyfikowane, wykorzystywane były przez systemy edukacyjne państw w XX wieku. Miało to miejsce również w przypadku Polski i Ukrainy. Tym bardziej, że wspomniany pruski model edukacji idealnie nadawał się dla państw niedemokratycznych. Spełniał więc swoje zadanie zarówno w totalitarnym Związku Radzieckim, jak i w autorytarnej Polsce po zamachu majowym 1926 roku. Warto wspomnieć w tym momencie, że w przypadku Ukrainy te dwa systemy działały na terenie obecnego niepodległego państwa ukraińskiego. Działo się tak z powodu, że terytorium Ukrainy po I wojnie światowej zostało de facto podzielone. Jego wschodnie rubieże wchodziły w skład Związku Radzieckiego, a zachodnie należały do II Rzeczypospolitej. W wyniku II wojny światowej całe terytorium Ukrainy stało się częścią Związku Radzieckiego, a Polska została radzieckim satelitą uzależnionym od ZSRR pod względem politycznym i gospodarczym. W obu państwach szkolnictwo oparte było na pruskim modelu nauczania, idealnym dla niedemokratycznego systemu władzy. Autor za pomocą analizy porównawczej scharakteryzuje różne meandry funkcjonowania pruskiego modelu nauczania w obu państwach i jego wpływ na kształtowanie umysłów młodego pokolenia oraz podporządkowania systemowi państwa i jego ideologii. Ponadto autor posłuży się również obserwacją uczestniczącą z uwagi na fakt bycia uczniem w szkole podstawowej i liceum w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Również przydatne okażą się elementy metody historycznej przy analizie systemu edukacyjnego radzieckiej Ukrainy i Polski Ludowej.

Czynniki kształtujące systemy szkolnictwa Polski i Ukrainy po 1945 roku

Na kształt polskiego i ukraińskiego systemu szkolnictwa po 1945 roku wpłynęło wiele istotnych czynników: Po pierwsze odradzający się system szkolnictwa borykał się ze znacznym uszczupleniem stanu kadrowego nauczycieli i wykładowców akademickich. Fakt ten odzwierciedlał politykę eksterminacji polskiej inteligencji prowadzoną podczas II wojny światowej zarówno przez niemieckiego i radzieckiego okupanta. Jej symbolem pozostanie akcja pacyfikacyjna profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczej przeprowadzona przez władze niemieckie 6 listopada 1939 roku pod kryptonimem „Sonderaktion Krakau" w wyniku której aresztowano 184 profesorów, a następnie umieszczono ich w obozie koncentracyjnym Sachsenhausen (Pieńkowska-Grabowicz, 2015, s. 504). Podobny los spotkał przedstawicieli polskiej inteligencji, w tym nauczycieli i wykładowców akademickich, wywiezionych przez radzieckiego okupanta z kresów wschodnich do syberyjskich łagrów lub zgładzonych w Katyniu i Miednoje. Z kolei w przypadku Ukrainy włączonej już całkowicie od 17 września 1939 roku do ZSRR mieliśmy do czynienia z likwidacją narodowej, ukraińskiej elity, przymusową rusyfikacją i sowietyzacją. Władze radzieckie wytępiły ponadto pozostałości polskiej administracji na zachodnich rubieżach państwa, łącznie z tradycją polskiego systemu edukacyjnego, która, pomimo że przedwojenna Polska była państwem autorytarnym, w zasadniczy sposób różniła się od edukacji w Związku Radzieckim. Taka sytuacja wymusiła na powojennych władzach polskich przyspieszone ukształtowanie nowej warstwy inteligencji, która byłaby zdolna uzupełnić również braki w systemie edukacyjnym. Zadanie to było tym trudniejsze z uwagi na fakt, że część przedwojennych nauczycieli i wykładowców nie mogła podjąć pracy ze względu na niezgodne z kształtującym się powoli systemem totalitarnym poglądy polityczne (Szuba, 2002, s. 162–163).

Po drugie nowa, powoli krzepnąca komunistyczna władza stanęła przed problemem umasowienia podstawowej edukacji, co stanowiło jeden z podstawowych punktów zapowiedzianych przeobrażeń polityczno-społecznych. Problem niniejszy wiązał się nie tylko z koniecznością odbudowy dotychczasowej infrastruktury edukacyjnej, lecz także z nadrobieniem zapóźnień edukacyjnych wywołanych skutkami II wojny światowej i brakiem powszechnej, podstawowej edukacji w II Rzeczypospolitej. Wiązało się to w znacznym zakresie ze zwalczaniem analfabetyzmu, który szczególnie w społecznościach wiejskich był wówczas zjawiskiem nader częstym (Rudnik, 2013, s. 31–40). Rozpatru-

jąc analizowany problem, należy jednak podkreślić, że II Rzeczpospolita Polska nie była krajem rozwijającym się równomiernie. Na taki stan wpływ miała nie tylko zamożność istniejącego przez niespełna ponad dwadzieścia lat państwa, ale również pozostałości po okresie rozbiorów. W związku z tym poziom, a przede wszystkim powszechność podstawowego procesu nauczania, były zróżnicowane w różnych częściach ówczesnej Polski (Stańczyk, 2016, s. 8–17). Podobne problemy miała włączona do Związku Radzieckiego Ukraina. Władze Związku Radzieckiego w propagandowy sposób podkreślały, że radziecki system edukacyjny musi pokonać trudną spuściznę i tak jak w przypadku komunistycznej Polski zwalczyć zjawisko analfabetyzmu (Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, 1947, s. 4–5).

Po trzecie powojenne władze w obu krajach stanęły przed problemem wyboru modelu wszystkich stopni szkolnictwa. Zgodnie z wprowadzanym, totalitarnym, komunistycznym systemem politycznym w odradzającym się systemie edukacji nie było miejsca na programową i własnościową różnorodność systemu szkolnictwa. Tak jak wszystkie instytucje i zakłady pracy powstający system szkolnictwa miał być scentralizowany i całkowicie podległy kontroli państwa. Model ów wpisywał się w długofalowy program „ukształtowania nowego, socjalistycznego człowieka", w którym system edukacji odegrać miał jedną z bardziej istotnych ról. Scentralizowany model edukacji sprzyjać miał ponadto budowie „nowej elity społecznej" skorelowanej z klasowym podziałem społeczeństwa zgodnym z ideologią Karola Marksa. Stworzono zatem system szkolnictwa oparty na modelu pruskim, zwanym niekiedy bismarckowskim. Należy podkreślić, że jego główne założenia wpisywały się doskonale w zasady ukształtowania systemu komunistycznego w Polsce. Wedle koncepcji szkolnictwa stworzonej z początkiem IXX stulecia w Prusach przez ówczesnego ministra ds. wyznań i oświaty Karla Freiherra vom Stein zum Altenstein system miał być całkowicie podległy instytucji państwa. Składał się z trzech poziomów kształcenia, w skład których wchodziły szkoły ludowe, średnie i uniwersytety. Przewidywał również maturę, która otwierała nielicznym drogę do uniwersytetów, służby w aparacie urzędniczym państwa i wojsku. Szkoła miała być ponadto wzorem dyscypliny i obowiązywała w niej ścisła hierarchia. Kontroli poddano programy nauczania i zlikwidowano szkolnictwo prywatne. Celem takiego systemu było ukształtowanie lojalnego obywatela państwa pruskiego w okresie wzmożonej industrializacji (Salmonowicz, 1987, s. 293–318, Zieliński, 1998, s. 122–123). Założenia przedstawionego powyżej systemu szkolnictwa, który nie przewidywał jakichkolwiek cech indywidualizmu, pasowały jak ulał dla ukształtowania nowego, komunistycznego systemu w powojennej Polsce. Dlatego też władze Polski Ludowej i Związku Radzieckiego kształtowany system szkolnictwa oparły na wspomnianym modelu pruskim, dodając do niego istotne elementy radzieckiego modelu szkolnictwa. Dotyczyły one przede wszystkim kwestii ideologicznych oraz odzwierciedlały preferencyjne kierunki edukacji. Zgodnie z klasowym modelem społeczeństwa wyodrębniono trzy warstwy społeczne, które w myśl ideologii komunistycznej przedstawiały nowy podział społeczny. Wspomnianymi warstwami byli: robotnicy, chłopi i inteligencja pracująca. Przedstawiona kolejność nie była dziełem przypadku. Odzwierciedlała ona ważność każdej z nich w komunistycznej ideologii, a także ukazywała istotny wkład każdej z niej dla gospodarki, dla której bardzo istotną rolę odgrywały przemysł ciężki i rolnictwo. Przedstawiony podział społeczny musiał zatem wpisywać się w ukształtowany system edukacji i jego strukturę (Dobosiewicz, 1970, s. 108). Taki stan odzwierciedlała struktura szkolnictwa, uwzględniając powszechność dostępu do każdego z etapów nauczania (Moraczewska, 2010, s. 86–87). Należy w tym względzie oczywiście pochwalić dostępność do szkoły podstawowej, której filie z czasem znalazły się w nawet najbardziej odległych od miast ośrodkach wiejskich. Na pochwałę zasługuje również bezwzględne egzekwowanie przez organy publiczne uchylania się od obowiązku szkolnego w tym zakresie. Takie działania zapobiegły z pewnością powrotowi zjawiska analfabetyzmu, którego likwidacją władze Polski Ludowej i Związku Radzieckiego szczyciły się do chwili upadku systemu komunistycznego (Rudnik, 2013, s. 31–40). Podniosły w pewien sposób proces socjalizacji i przyczyniły się do upowszechnienia procesu czytelnictwa. Jednak dostępność poszczególnych form kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego została już znacznie ograniczona. Władze preferowały bowiem powszechność szkolnictwa szkolnego o charakterze zawodowym. Realizacji wspomnianego celu przyświecał fakt istnienia licznej sieci szkół zawodowych często o charakterze przyzakładowym. Korelowało to w istocie rzeczy ze strukturą ówczesnej gospodarki opartej w głównej mierze o kilku- lub kilkunastotysięczne

przedsiębiorstwa budowlane, huty, kopalnie czy zakłady szwalnicze. Strukturze gospodarczej ulegał ponadto stan ówczesnej świadomości społecznej. Panowało tak zwane ogólne przekonanie, że najważniejszą rzeczą jest mieć jak najszybciej „zawód w ręku". Miało ono również powody finansowe. Bowiem w realiach społeczno-ekonomicznych PRL i Związku Radzieckiego uposażenie wykwalifikowanego robotnika nierzadko przekraczało wynagrodzenie przedstawiciela części warstwy inteligenckiej, w tym nauczyciela. W efekcie z biegiem czasu ulegała deprecjacja rangi zawodu. Niejednokrotnie dochodziło również do tak zwanej negatywnej selekcji przy jego wyborze. Zawód nauczyciela szczególnie w szkołach podstawowych uległ ponadto totalnej feminizacji. Miało to związek z patriarchalnie ukształtowanym wówczas społeczeństwem i dewizą, że to mężczyzna powinien utrzymywać dom, a więc tym samym zarabiać znacznie więcej od małżonki lub partnerki (Gromkowska-Mielosik, 2013, s. 87).

Specyfika szkolnictwa średniego oraz wyższego w czasach istnienia PRL oraz ZSRR

Średnie szkolnictwo techniczne w czasach Polski Ludowej oraz Ukrainy wchodzącej w skład ZSRR przeznaczone zostało dla późniejszych pracowników technicznych szczebla średniego oraz osób, które w przyszłości planowały podjąć studia inżynierskie. Dostęp do tej formy edukacji był już znacznie ograniczony poprzez system egzaminów. Posiadały one różnorodny profil edukacyjny, między innymi elektromechaniczny, budowlany, ekonomiczny, chemiczny, rolniczy czy też odzieżowy. W technikach cieszących się wysokim poziomem nauczania i społeczną estymą o przyjęcie konkurowało kilka osób na jedno miejsce. W tym względzie sytuacja była podobna do rekrutacji w średnim szkolnictwie ogólnym, w którym na absolwenta szkoły podstawowej czekało jeszcze mniej potencjalnych miejsc. Na przykład na terenie Szczecina liczącego w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia ponad trzysta pięćdziesiąt tysięcy mieszkańców istniało zaledwie dziewięć liceów ogólnokształcących, które posiadały różne profile klas. Do najczęściej wówczas popularnych należały profile ogólne, humanistyczne, biologiczno-chemiczne i matematyczno-fizyczne. Istniały również tak zwane rozszerzone profile, jak na przykład profil ogólny z rozszerzonym językiem angielskim lub niemieckim, a także profil humanistyczny z rozszerzonym językiem francuskim. Średnie szkolnictwo ogólnokształcące przeznaczone było zatem dla wąskiej grupy osób, które planowały po uzyskaniu matury podjąć studia wyższe.

Dostęp do wspomnianego powyżej szkolnictwa wyższego był również limitowany poprzez system pisemnych i ustnych egzaminów wstępnych, a liczba miejsc dla studentów na poszczególnych kierunkach była ściśle określona. Jednocześnie w okresie Polski Ludowej istniał system punktowy dla kandydatów na studia wyższe promujący osoby o robotniczym i chłopskim pochodzeniu. Tak zwane punkty za pochodzenie wpisywały się doskonale w klasowy podział społeczeństwa i kształtowanie nowej elity. Oficjalnie punktacja miała wyrównywać szanse edukacyjne osób wywodzących się z robotniczych i chłopskich środowisk. Z drugiej jednak strony ograniczała, a wręcz uniemożliwiała osobom o pochodzeniu inteligenckim wyścig po studencki indeks na równych zasadach. W pewnym okresie eliminowała wręcz w ten sposób skutecznie potomków przedwojennej inteligencji z możliwości uzyskania wyższego wykształcenia. Studia wyższe w okresie PRL posiadały jednolity charakter, a studenci np. kierunków medycznych mogli liczyć na stypendium fundowane, które następnie po uzyskaniu dyplomu lekarskiego musieli odpracować we wskazanej placówce państwowej służby zdrowia. W przypadku Ukrainy sytuacja ta była jeszcze bardziej utrudniona. Do możliwości uzyskania indeksu wyższej uczelni wymagane było znacznie większe zaangażowanie polityczne i ideologiczne. W ramach kształtowania tak zwanego radzieckiego człowieka władze ZSRR przykładały dużą wagę do działalności w Pionierach i innych organizacjach, które ideologicznie wpisywały się w system komunistyczny. Należy również podkreślić, że swoboda wyrażania własnych poglądów w Ukrainie będącej częścią ZSRR była o wiele mniejsza niż w Polsce Ludowej. Dotyczyło to również systemu edukacyjnego, w tym interpretacji wydarzeń historycznych niezgodnie z przyjętą przez władze wersją.

Ideologizacja systemu szkolnictwa w PRL i ZSRR

Wspomniana w pierwszej części niniejszego artykułu kwestia ideologizacji systemu szkolnictwa przebiegała z różnym natężeniem w poszczególnych okresach

istnienia Polski Ludowej. Inaczej zatem wyglądała w okresie stalinowskim, gomułkowskim, gierkowskim czy w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Niezależnie od tego posiadała pewne cechy wspólne. Należała do nich powolna laicyzacja szkolnictwa i skupienie się na poglądzie materialistycznym w nauczaniu. W roku 1956 ówczesny minister oświaty Władysław Bieńkowski wydał zarządzenie dotyczące nauki religii w szkołach jako przedmiotu nieobowiązkowego (Cogiel, dostęp: 12.10.2025). Natomiast 15 lipca 1961 roku na mocy ustawy przyjętej przez Sejm PRL nauczanie religii zostało usunięte ze szkół. W art. 2 przyjętego dokumentu czytamy miedzy innymi: *Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze są instytucjami świeckimi* (Ustawa, 1961, poz. 159–160). Oprócz przyjętego procesu laicyzacji system szkolnictwa odgrywał ważną rolę w procesie wychowania w duchu socjalistycznego ustroju. Do standardowych działań dyrekcji każdej ze szkół pozostawało organizowanie okolicznościowych apeli i akademii z okazji rocznicy rewolucji październikowej i innych świąt związanych z istniejącym systemem politycznym. Patronami szkół i uczelni wyższych zostawały osoby, które były gloryfikowane przez system komunistyczny. Zdarzały się również przypadki, że uczelnia wyższa otrzymywała nazwisko patrona, który nie miał nic wspólnego z reprezentowaną przez nią dyscyplina naukową. Takowy przykład stanowi ówczesna Pomorska Akademia Medyczna w Szczecinie, której patronem stał się gen. Karol Świerczewski. Udział młodzieży szkolnej ze szkół średnich na pochodach pierwszomajowych miał charakter obowiązkowy, podobnie jak wśród pracowników w zakładach pracy. Kolejną formą ideologizacji szkolnictwa stała się przestrzeń związana z przynależnością do funkcjonujących na terenie szkół organizacji. W szkołach podstawowych przynależność do Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej (TPPR) była w zasadzie obligatoryjna. Bardzo często nie pytano nawet uczniów, czy chcą do wspomnianej organizacji przystąpić. Na terenie szkół działały również drużyny zuchów i harcerzy skupione w hufcach Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP). Czwartki w szkołach podstawowych stawały się bardzo często tak zwanymi dniami mundurowymi, a młodzież skupiona w szeregach ZHP przychodziła na zajęcia lekcyjne w umundurowaniu. Natomiast w szkołach średnich w rozmaity sposób nakłaniano młodzież do wstąpienia w szeregi Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (ZSMP). Przedmiotem ideologizacji systemu szkolnictwa stał się również program nauczania. Dotyczyło to w głównej mierze przedmiotów humanistycznych. Z nauczania języka polskiego zniknęli emigracyjni twórcy, a podczas lekcji historii najnowszej przedstawiano wydarzenia zgodnie z wytycznymi władz centralnych, które bardzo często mijały się z prawdziwym przebiegiem wydarzeń. Natężenie ideologii w systemie szkolnictwa zależało nie tylko od kolejnego etapu istnienia Polski Ludowej. Bardzo często jej nośnikami byli nadgorliwi dyrektorzy i nauczyciele poszczególnych placówek oświatowych. Jeszcze bowiem pod koniec pierwszego półrocza 1989 roku podczas Krajowej Konferencji Delegatów Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR) można było usłyszeć takie słowa: *Trzeba natomiast wszystkich tych, którzy nie uznają racji socjalistycznego państwa odsunąć od oświaty. Myślę, że w tej sprawie powinniśmy mieć jednomyślność. Dotyczy to również co niektórych akademickich nauczycieli. Przecież również i wśród nich można spotkać ideologicznych spadkobierców tradycji tych, z którymi nasza władza ludowa musiała walczyć w latach czterdziestych. Pamiętamy te ekscesy, różnego rodzaju studenckie ekscesy. Te różne sprawy przy pomnikach. Widzieliśmy tych naukowców, którzy występowali do młodzieży. Powiem wprost. Ja bym takiego w swojej szkole nie zatrudnił na żadne stanowisko. W mojej szkole woźny to też musi być człowiek odpowiedni, bo stanowi też określony element systemu wychowawczego szkoły. Jak towarzysze mają rozumieć projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wypracowany przy Okrągłym Stole, który został teraz dany do komisji sejmowej, że na ocenę nauczyciela nie mogą wpływać jego przekonania polityczne? Czy to ma pomóc realizacji programów w socjalistycznej szkole? Tylko, że tak towarzysze. Ja się tym nie martwię i płakać nie będę, bo w mojej szkole prędzej wielbłąd przez ucho igielne przejdzie, aniżeli wróg tego państwa wejdzie do tej szkoły jako wykładowca. I to chcę jasno i wyraźnie powiedzieć* (Pytel, 2015, s. 120, Pamiętny rok, dostęp: 12.10.2025). Podobny, i to o wiele bardziej restrykcyjny, system istniał na terenie Ukrainy, będącej częścią Związku Radzieckiego. O ile władze Polski Ludowej akceptowały religijność obywateli w życiu prywatnym i uczestnictwo w obrzędach religijnych, to Związek Radziecki był państwem ateistycznym. Tym bardziej nie było więc mowy o nauczaniu religii w systemie szkolnym. Podobna była również ideologiczna nadgorliwość dyrektorów placówek edukacyjnych. Organizowane akademie ku czci rewolucji październikowej oraz pochody w Dzień Pracy

były obowiązkowe. Co prawda podobnie na pozór wyglądało to w Polsce, jednak polscy uczniowie traktowali to z „przymrużeniem oka". Po prostu stopień ideologizacji w radzieckiej Ukrainie był nieporównywalnie większy niż w satelickiej od Związku Radzieckiego Polsce Ludowej.

Kwestia „dyscypliny" jako kategorii władzy nauczyciela nad uczniem

Również istotnym elementem systemu szkolnictwa w Polsce Ludowej i radzieckiej Ukrainie była dyscyplina oparta na bezwzględnym posłuszeństwie wobec nauczyciela, który posiadał prawie nieograniczoną władzę nad uczniem. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w ówczesnym czasie wszelakie samorządy uczniowskie i studenckie posiadały fasadowy charakter, a więc do rzadkości też należała jakakolwiek polemika wspomnianych organów z przedstawicielami danej szkoły czy uczelni. Tym bardziej że władze PRL nie szanowały z zasady autonomii szkolnictwa wyższego, czego przykładem były wydarzenia Marca 1968 roku. W przypadku radzieckiej Ukrainy autonomia uczelni wyższych w praktyce nie istniała. Wspomniana dyscyplina i posłuszeństwo wobec nauczyciela bardzo często wymuszane były wytwarzaniem wobec ucznia poczucia strachu oraz przemocą o charakterze słownym lub fizycznym. Do porządku dziennego należały w szkołach podstawowych kary cielesne wymierzane w rękę lub pośladki ucznia drewnianym wskaźnikiem, linijką lub cyrklem. Uczniów stawiano również czasami do kąta. Taka postawa nauczycieli była akceptowana przez znaczną część ówczesnego społeczeństwa (Kosek-Nita, Nawrot, 2002, s. 351–352). Bowiem w państwie o ideologii totalitarnej przemoc jest obecna w wielu dziedzinach życia. Dzieje się tak również w przypadku gdy pomimo istniejącej totalitarnej ideologii władza sprawowana jest w sposób autorytarny. Taki właśnie model mogliśmy zaobserwować w części okresu istnienia Polski Ludowej. Skoro zatem przemocy używała Milicja w obu analizowanych państwach, a klaps lub bicie pasem dzieci przez rodziców było powszechnie akceptowanym środkiem wychowawczym, to rodzi się pytanie: Z jakiego powodu przemoc cielesna miałaby ominąć system oświaty? Przemoc wpisana była w fundamenty funkcjonowania ówczesnego państwa i stała się w sumie niekwestionowaną normą społeczną (Klich-Kluczewska, 2015, s. 198–210). Działo się tak tym bardziej, że nie istniały żadne niezależne od władzy instytucje kontrolne. Nie istniała bowiem instytucja Rzecznika Praw Dziecka, nie funkcjonowały organizacje pozarządowe zajmujące się kwestiami praw człowieka, a instytucja Rzecznika Praw Obywatelskich pojawiła się w polskim systemie polityczno-prawnym dopiero w 1987 roku, a więc w schyłkowym okresie systemu komunistycznego (Dusińska, Jodłowski, 2019, s. 27). Obywatele Związku Radzieckiego nie doczekali się natomiast tożsamej regulacji prawnej do końca istnienia Związku Radzieckiego w 1991 roku.

W szkołach średnich wspomnianą dyscyplinę utrzymywano natomiast głównie za pomocą przemocy psychicznej. Taka sytuacja miała głównie miejsce w liceach i technikach, a więc w tych szkołach średnich, w których możliwość nauki była ściśle limitowana przez system egzaminów rekrutacyjnych. Wśród uczniów często wywoływano uczucie lęku, strasząc brakiem promocji do następnej klasy, a w przypadku niższych efektów nauczania uzyskiwanych przez dane osoby z określonych przedmiotów zmuszano je do kontynuowania nauki w innym liceum lub technikum o niższym prestiżu i poziomie nauczania. Straszono również niedopuszczeniem do egzaminu maturalnego lub postawieniem oceny pozytywnej z danego przedmiotu pod warunkiem samodzielnej rezygnacji z przystąpienia do egzaminu maturalnego. Oczywiście wspomniane działanie było w istocie rzeczy bezprawne. Należy jednak pamiętać, że w ówczesnym okresie prace maturalne sprawdzane były przez nauczyciela prowadzącego dany przedmiot. Dlatego też ewentualne niedostosowanie się do postawionego ultimatum groziło sporym prawdopodobieństwem nieuzyskania pozytywnej oceny z egzaminu maturalnego.

Elementem wspomnianej dyscypliny była również unifikacja uczniów pod względem ubioru i wyglądu. Wpisywało się to doskonale w system unifikacji społeczeństwa. W szkołach podstawowych i średnich obowiązywały fartuszki szkolne zazwyczaj w kolorach granatowym lub niebieskim. W przypadku Ukrainy było podobnie. Ubiór był zunifikowany i w stosunku do polskiego różnił się tylko kolorem. Obowiązkiem była również przyszyta tarcza szkolna. Oprócz ubioru istotną kwestią był wygląd uczennic i uczniów. Zwracano między innymi uwagę na długość włosów wśród chłopców, a także na ewentualny makijaż lub wysokość obcasa butów u uczennic szkół średnich.

Poprzez prowadzony system selekcji i ograniczoną liczbę szkół poziom nauczania w ówczesnych liceach i technikach był wysoki. Uczniowie korzystali nie tylko z podręczników szkolnych, ale również podręczników akademickich czy zbiorów zadań dla kandydatów na wyższe uczelnie. Ówczesna szkoła uczyła posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie. Przykładano dużą uwagę do ortografii w dziesiątkach pisanych przez uczniów opowiadaniach, recenzjach ze spektakli filmowych i teatralnych, a także w referatach z innych przedmiotów humanistycznych. Wszak w ówczesnym systemie nauczania trzy błędy ortograficzne popełnione przez abiturienta były dyskwalifikujące niezależnie od wartości merytorycznej wypracowania. Przy wszystkich pozytywnych aspektach dotyczących poziomu nauczania istniały jednak pewne istotne mankamenty. Realizacja programu nauczania była często samowolnie poszerzana przez nauczycieli. Było to szczególnie widoczne w klasach o profilu ogólnokształcącym, gdzie każdy przedmiot traktowany był równoważnie przez nauczyciela danego przedmiotu. Uczniowie musieli na przykład przyswajać pamięciowo dziesiątki łacińskich pojęć określających części tkanek, które osobom nieplanującym dalszego toku kształcenia na kierunkach związanych z biologią lub medycyną nie były do niczego przydatne. Była to zwykła strata czasu, który można byłoby przeznaczyć na przykład na pogłębioną naukę języków obcych. Kolejny problem istniał w weryfikacji efektów kształcenia z przedmiotów ścisłych. Często uczniowie zaangażowani w przedmioty humanistyczne i społeczne byli wyśmiewani i poniżani przez nauczyciela. Takie postępowanie miało w istocie rzeczy wywołać brak pewności siebie u uczniów i obniżyć ich własne poczucie wartości. Z pewnością natomiast dowcipy typu: „Czym różni się matematyk od humanisty? Matematyk wie, co mówi, a humanista mówi, co wie" podnosiły wartość nauczycielki matematyki w jej własnych oczach, podobnie jak postępowanie nauczycielki chemii, której jedynym pedagogicznym osiągnięciem była wówczas opieka nad kółkiem chemicznym. Jednak taki odhumanizowany i niepedagogiczny stosunek wobec uczniów jest problemem głębszym. Wykracza poza granice ówczesnego systemu szkolnictwa. W ten sposób można nadal nierówno traktować uczniów, obniżać ich własną wartość i swobodnie przekazywać standardy nauczania kolejnym pokoleniom nauczycieli. Przeniesiony z lat Polski Ludowej i Związku Radzieckiego system doskonalenia nauczycieli nie działa bowiem prawidłowo, ani w obecnej Ukrainie, ani wRzeczpospolitej. Co prawda nie posiada on dzisiaj aspektu ideologicznego. Jednak brakuje w nim motywacji do samokształcenia, styczności ze światem nauki, a organizowane tak zwane konferencje metodyczne i szkoleniowe rady pedagogiczne są tylko przykrym obowiązkiem, w którym trzeba uczestniczyć. Do takich działań zmusza bowiem system awansu zawodowego nauczycieli.

Należy jednak podkreślić, że przy wszystkich negatywnych aspektach systemu edukacyjnego w PRL zdarzały się w ówczesnym okresie bardzo pozytywne decyzje podjęte przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, które dawały uczniom możliwość jakiegokolwiek wyboru w skostniałym systemie szkolnictwa. Do takich z pewnością należała podjęta w 1982 roku decyzja ministra oświaty i wychowania prof. Bolesława Farona o zniesieniu obowiązkowej matury z matematyki, która dotyczyła głównie klas o profilu humanistycznym, ogólnym i biologiczno-chemicznym w liceach ogólnokształcących (Zarządzenie, 1982, poz.4). Niezależnie od intencji, które przyświecały temu zacnemu profesorowi filologii polskiej i byłemu rektorowi Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) w podjęciu wspomnianej decyzji, należy podkreślić odwagę, którą się wówczas wykazał. Dokonał bowiem bardzo istotnych przekształceń w systemie szkolnictwa, które nie zostały przyjęte przychylnie przez nauczycieli matematyki w liceach ogólnokształcących, władze wyższych uczelni o charakterze technicznym i dziekanów wydziałów matematyczno-fizycznych w pozostałych uniwersytetach. Jednak prof. Bolesław Faron się nie ugiął i dokonał rewolucyjnej zmiany, dając przez następne ćwierć wieku tysiącom osób możliwość swobodnego wyboru przedmiotu maturalnego w wolny sposób. Zaistniała zmiana znosiła dyktat matematyki w liceach ogólnokształcących, stawiając wspomniany przedmiot na równi z historią, biologią, chemią czy geografią. Wprowadzała pierwiastek demokracji do systemu szkolnictwa, ponieważ uczeń zyskiwał podmiotowość w wyborze przedmiotu, który uważał za istotny nie tylko w okresie egzaminu maturalnego, ale również podczas późniejszych starań o uzyskanie indeksu wyższej uczelni. Ponadto podjęta przez prof. Bolesława Farona decyzja przyczyniła się w znacznej mierze do popularyzacji przedmiotów istotnych w rozwoju nauk humanistycznych, społecznych i przyrodniczych.

Wpływ przemian ustrojowych na system szkolnictwa w Polsce oraz niepodległej Ukrainie

Wraz z przemianami ustrojowymi po roku 1989 powoli rozpoczęły się zmiany w systemie szkolnictwa. W pierwszym rzędzie dotyczyły one zmian w strukturze władzy. Ministrem edukacji narodowej w rządzie Tadeusza Mazowieckiego został prof. Henryk Samsonowicz, nowy rząd odwołał ponadto niektórych dotychczasowych kuratorów oświaty i dyrektorów szkół, którzy byli gorliwie związani z poprzednim systemem władzy. Zlikwidowano inspektorów szkolnych. Zmieniały się również programy nauczania. Pojawiły się w nich dzieła emigracyjnych twórców, jak na przykład Gustawa-Herlinga Grudzińskiego. Równocześnie usuwano tak zwane białe plamy z podręczników języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. Na podstawie instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 roku umożliwiono powrót religii do publicznych szkół i przedszkoli (Pisarek, 2013, s. 121–122). Dzisiaj, po trzydziestu latach, decyzja ta jest przedmiotem ostrego dyskursu społecznego i politycznego. Jednak należy zwrócić uwagę na pewne aspekty, które leżały u podstaw jej podjęcia w 1990 roku. Po pierwsze obecność osoby duchownej wśród grona pedagogicznego podczas uroczystości rozpoczęcia nowego roku szkolnego 1 września 1990 roku miała być symbolem nowego początku, symbolicznym zerwaniem z dotychczasowym systemem edukacji oraz elementem dokonujących się przemian. Po drugie należy podkreślić, że premier Tadeusz Mazowiecki i część ministrów kierowanego przez niego rządu wywodziła się z ruchu „Solidarności". Od momentu powstania w 1980 roku „Solidarność", która stała się wielomilionowym ruchem społecznym, nawiązywała do idei mesjanizmu, w której czynniki natury religijnej miały istotne znaczenie. Z tego powodu podczas strajków Sierpnia '80 widoczne były symbole religijne w postaci obrazów Matki Boskiej i portretów Jana Pawła II. Po trzecie należy pamiętać, że Kościół katolicki wspierał czynnie w latach osiemdziesiątych działania opozycji i był jedną ze stron, która podjęła mediację celem rozpoczęcia obrad Okrągłego Stołu w 1989 roku. Po trzecie wreszcie współczynnik religijności społeczeństwa w 1990 roku wyglądał zupełnie inaczej, niż ma to miejsce w chwili obecnej. Przywracana katecheza w szkołach publicznych była przedmiotem dobrowolnym, a stopień uzyskany z religii nie znajdował się na świadectwie szkolnym. Omawiana kwestia nie budziła wówczas tak dużych emocji społecznych i nie była przedmiotem tak zażartego dyskursu społecznego, jak ma to miejsce dzisiaj.

Przeprowadzone przez prof. Henryka Samsonowicza reformy doprowadziły do niewielkich regulacji wśród uposażenia nauczycieli. Otworzyły możliwość powstania szkół niepublicznych i wyznaniowych. Nauczyciele zyskali możliwość tworzenia programów autorskich i przeprowadzania eksperymentów pedagogicznych (Szczepanek, 2018, s. 525). Przeprowadzane zmiany doprowadziły w ciągu kolejnych lat do znacznie większej dostępności absolwentów szkół podstawowych do średniego szkolnictwa ogólnokształcącego. Znacznie wzrosła również dostępność do szkolnictwa wyższego. Było to związane z dwoma istotnymi czynnikami. Uczelnie wyższe znacznie zwiększały nabory na pierwsze lata studiów. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych pojawiły się na sporą skalę niepubliczne szkoły wyższe. Kształciły one głównie w systemie studiów zaocznych i stały się istotnym elementem systemu edukacji również dla osób, które pragnęły skorzystać z tak zwanej drugiej szansy edukacyjnej. Sprzyjały temu również decyzje władz, które określały konieczne terminy do podniesienia cenzusu wykształcenia wśród urzędników administracji rządowej i samorządowej. Zachodzące zmiany korelowały również z przekształceniami w szkolnictwie wyższym i pojawieniem się na przełomie XX i XXI stulecia studiów wyższych pierwszego i drugiego stopnia. W rezultacie w kilkanaście lat od przemian 1989 roku w znacznej mierze dokonano umasowienia średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i szkolnictwa wyższego.

W związku z zaistniałymi zmianami w systemie edukacji pojawia się często w dyskursie społecznym zarzut związany z likwidacją średniego szkolnictwa zawodowego w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Wspomniany problem jest jednak bardziej złożony. Polska w latach dziewięćdziesiątych przeżywała okres skomplikowanej transformacji ustrojowej powiązany z procesem restrukturyzacji gospodarki. Zachodzące przemiany były co prawda bardzo kosztowne pod względem społecznym, ale niezbędne dla reanimacji odziedziczonej po latach PRL niewydolnej gospodarki. Mało kto pamięta dziś o fakcie, że PKB Ukrainy w przeliczeniu na jednego mieszkańca w 1990 roku było większe niż Polski. W związku z przeprowadzaną restrukturyzacją gospodarki upadały kilkutysięczne zakłady pracy. Wraz z zakładami pracy upadały działające przy nich przyzakładowe szkoły zawodowe.

Młodzi ludzie jak mogli uciekali przed rosnącym bezrobociem. W latach dziewięćdziesiątych posiadanie wyższego wykształcenia gwarantowało w miarę stabilną pracę. Działo się tak tym bardziej, że na polski rynek wchodziły zachodnie korporacje. Niedobory widoczne były również w sferze budżetowej. W szkołach podstawowych i średnich brakowało odpowiedniej liczby nauczycieli języka angielskiego czy niemieckiego. Wobec istniejącej sytuacji na rynku pracy tak zwany konkretny zawód stawał się nieatrakcyjny. Nie możemy również zapominać, że dostęp do zewnętrznego rynku pracy był wówczas dla obywateli polskich bardzo ograniczony. Polska nie była jeszcze członkiem Unii Europejskiej, a więc swobodny dostęp do unijnych rynków pracy był dla Polaków zamknięty. Jednocześnie zachodził znany proces społeczny. W państwie przechodzącym tak gruntowne przemiany społeczne i gospodarcze młode pokolenie szuka swojej szansy. Chce osiągnąć sukces zawodowy i finansowy. Pragnie wykonywać pracę, która oprócz pieniędzy nie łączy się z dużym wysiłkiem fizycznym. Poza tym wraz z upowszechnieniem średniego szkolnictwa ogólnokształcącego rosły wymagania pracodawców. Na przełomie XX i XXI wieku wielkie sieci handlowe wolały zatrudnić na stanowisku operatora sztaplarki osobę z ukończonym liceum ogólnokształcącym niż szkołą zawodową. Taki pracownik był bardziej perspektywiczny i atrakcyjny. Nie wymagał złożonego procesu socjalizacji, dawał nadzieję, że inwestycja w jego osobę przyniesie firmie zysk. Bowiem szybciej dostosuje się do zmieniających wymogów rynku pracy i będzie mógł piąć się po drabinie firmowej kariery, uzyskując stanowisko asystenta kierownika działu, a następnie kierownika. Warto w tym miejscu wspomnieć, że liczba uczniów szkół zasadniczych spadła na przestrzeni lat 1990–99 o niemal 10% (Zahorska, dostęp: 12.10.2025).

Przeprowadzona w 1999 roku reforma systemu edukacji została poprzedzona kilkuletnimi przygotowaniami. Nawiązywała ona do przeprowadzonej w początkach lat trzydziestych przez ówczesnego ministra oświecenia publicznego i wyznań Janusza Jędrzejewicza (Sadowska,1999, s. 75). W strukturze nauczania średniego pojawiło się ponownie gimnazjum jako element pośredni pomiędzy szkołą podstawową a liceum lub technikum. Ideą zmiany było unowocześnienie systemu szkolnictwa. Jej orędownicy podkreślali, że dotychczasowa ośmioklasowa szkoła podstawowa była zbyt długa, a w jednym budynku szkolnym spotykały się jednocześnie małe dzieci i czternastolatkowie. Zadaniem gimnazjów miało być wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży z ośrodków wiejskich i miejskich oraz upowszechnienie ogólnokształcącego szkolnictwa średniego i szkolnictwa zawodowego. Liczba tworzonych w skali kraju gimnazjów miała być ograniczona, a ich siedzibami stały się między innymi miasta powiatowe. Założenia przeprowadzonej reformy umożliwiały również likwidację placówki, która osiągałaby niskie wyniki w nauczaniu. Ocena jakości kształcenia wśród uczniów odbywać się miała poprzez system egzaminów testowych przeprowadzanych po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum. Przeprowadzono również racjonalizację wydatków, a subwencja oświatowa miała być skorelowana z liczbą uczniów danej szkoły. Problem w tym, że reforma z 1999 roku została wprowadzona w sposób pospieszny, co wywołało chaos pod względem organizacyjnym i programowym. Część gmin nie otrzymała autobusów do przewozów gimnazjalistów do szkół, a pisane pospiesznie programy nauczania miały szereg wad. Podobne problemy pojawiły się rynku podręczników szkolnych. Nauczyciele polecali je, nie mając możliwości gruntownego zapoznania się z ich treścią. Wystąpiły również kłopoty z infrastrukturą szkolną. Bowiem w początkowym etapie reformy wiele gimnazjów nie posiadało oddzielnych budynków, co wymusiło szybką modernizację dotychczasowych siedzib ośmioklasowej szkoły podstawowej. W pierwszej fazie funkcjonowania gimnazjów pojawiły się również problemy natury wychowawczej. Dotyczyły one adaptacji młodzieży do zmienionych warunków funkcjonowania w środowisku szkolnym. Wynikały również z faktu, że okres nauki w gimnazjum przypadał na okres dojrzewania i buntu młodzieży. Z czasem pojawiły się również głosy, że wprowadzone w wyniku reformy trzyletnie liceum jest zbyt krótkie dla realizacji programu nauczania. Warto również wspomnieć, że tak zwane licea profilowane zostały wprowadzone ze sporym opóźnieniem. Wraz z początkiem XXI stulecia wprowadzono również nowe zasady przeprowadzania egzaminu maturalnego, a wraz z rokiem szkolnym 2009/2010 przywrócono obowiązkowy egzamin z matematyki. Podjęta decyzja miała zmienić postrzeganie tego przedmiotu wśród młodego pokolenia Polaków i przyczynić się do popularyzacji studiów w szkołach wyższych o charakterze technicznym.

Przeprowadzone po roku 1999 przekształcenia w polskim systemie oświaty doprowadziły do uma-

sowienia średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i szkolnictwa wyższego. Ukazują to dane dotyczące skolaryzacji na przestrzeni lat 1990–2007. W roku szkolnym 1990/1991 do liceów ogólnokształcących uczęszczało 18,6% uczniów, a studiowało zaledwie 9,8% Natomiast w roku szkolnym 2007/2008 było to odpowiednio 44% i 39,4%. Wraz z umasowieniem obu etapów edukacji w naturalny sposób spadł poziom kształcenia, tym bardziej że większość uczelni wyższych zrezygnowała z przeprowadzania egzaminów wstępnych i rozmów kwalifikacyjnych na większość kierunków studiów. Przez lata transformacji ustrojowej zmieniła się więc w istotny sposób struktura polskiego systemu kształcenia. W roku szkolnym 1990/91 do szkół zawodowych uczęszczało aż 34% uczniów, a siedemnaście lat później zaledwie 13% (Zahorska, dostęp: 12.10.2025). Jednocześnie wraz z umasowieniem ogólnokształcącego szkolnictwa średniego pojawił się widoczny podział, w którym możemy zaobserwować część szkół o wysokim poziomie nauczania, nastawionych na utrzymanie czołowych lokat w ogólnopolskich rankingach. Możliwość podjęcia w nich nauki przez absolwentów szkół podstawowych jest ograniczona i uwarunkowana osiągniętymi rezultatami w nauce. Często również przyjęcie w poczet uczniów takiej szkoły poprzedzone jest rozmową kwalifikacyjną. Nie należy również zapominać, że absolwenci szkół średnich mają dzisiaj możliwość podjęcia studiów poza granicami kraju. Rekrutują się oni w znacznej mierze ze wspomnianych powyżej szkół średnich. Pomimo gruntownych przemian trwających trzy dekady w polskim systemie szkolnictwa możemy zauważyć pozostałości szkoły ukształtowanej przed 1989 rokiem. Dotyczą one przede wszystkim relacji nauczyciel–uczeń w szkołach podstawowych i średnich. Polska szkoła nie uporała się do dzisiaj z określeniem granic poszanowania indywidualizmu ucznia w zmieniającym się świecie. Czy na przykład włosy w kolorze zielonym lub niebieskim na głowie nastolatka we wrześniu, będące pozostałościami po wakacyjnych szaleństwach, są dzisiaj wystarczającym powodem wezwania rodziców do szkoły, czy też nie? Z pewnością rozwojowi polskiego szkolnictwa nie pomagają ciągnące się godzinami klasyfikacyjne rady pedagogiczne, na których jedną z najbardziej istotnych rzeczy jest analiza ocen z zachowania u poszczególnych uczniów. Krytycznie należy ocenić zmieniające się często podstawy programowe i zasady przeprowadzania egzaminów, w tym egzaminu dojrzałości. Marnowaniem czasu nauczycieli jest również rozrastająca się biurokracja, która w podobny sposób dotyka szkolnictwa wyższego. Kolejnym problemem jest dostosowanie szkolnictwa w Polsce do zmieniającego się technologicznie świata. Należy w tym miejscu wspomnieć wykorzystanie nowych technologii w procesie edukacji, który powiązany jest z poziomem cyfryzacji całego społeczeństwa. Sytuacje kryzysowe, jak pandemia wirusa COVID-19, pokazały niedostosowanie systemu szkolnictwa do zaistniałej sytuacji. Część uczniów bowiem została wykluczona ze zdalnego procesu nauczania lub borykała się z dużymi problemami. Wspomniany problem wymaga nakładów finansowych państwa, jak i jest powiązany z systemem doskonalenia pracy nauczycieli. Warto ponadto pomyśleć nad procesem indywidualizacji procesu kształcenia z uczniami w celu rozwijania ich pasji. Czas pokaże, w jaki sposób polską szkołę zmieni reforma systemowa przeprowadzona w 2017 roku i przywracająca do funkcjonowania ośmioklasową szkołę podstawową, czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie technika i trzyletnie szkoły branżowe. Skutki przeprowadzonych zmian można będzie poddać analizie za kilka lat.

Również Ukraina rozpoczęła reformę swego systemu edukacyjnego po upadku Związku Radzieckiego i odzyskaniu niepodległości. W tym zakresie młode państwo stanęło przed dużym wyzwaniem. Po pierwsze musiało zrzucić przyzwyczajenia radzieckiego systemu edukacyjnego, a nade wszystko dokonać unarodowienia szkoły. Problemem po uzyskaniu niepodległości był dualizm językowy powszechny w kraju. Ukraińcy posługiwali się zarówno językiem ukraińskim, jak i rosyjskim, trzeba jednak stwierdzić, że znajomość języka ukraińskiego nie była powszechna, zwłaszcza wśród przedstawicieli średniego i starszego pokolenia. Lata rusyfikacji i poplątane społecznie relacje ukraińsko-rosyjskie pozostawiły trwały ślad. Po drugie ukraiński system oświaty musi uporać się z trudną historią najnowszą z okresie Związku Radzieckiego i II wojny światowej. Od samego początku nie jest to proces łatwy, tym bardziej że odrodzone państwo od samego początku było podzielone politycznie na bardziej narodowy i w konsekwencji bardziej proeuropejski zachód kraju oraz ciążące ku Federacji Rosyjskiej wschodnie obwody. Przynajmniej taka sytuacja miała miejsce do roku 2014 (Orzechowski, 2016, s. 34–35).

Kolejnym problemem jest finansowanie oświaty. Oczywiście taki problem można również zauwa-

żyć w Polsce, jednak Ukraina boryka się z nim bardziej, biorąc pod uwagę zamożność państwa. Problem w oświacie i jego infrastrukturze pogorszyła również pełnoskalowa inwazja Rosji na Ukrainę w 2022 roku. Kolejnym problemem związanym z tym faktem jest migracja nauczycieli oraz sporej części dzieci i młodzieży do państw Unii Europejskiej po rozpoczęciu działań wojennych. Sytuacja ta będzie posiadała długofalowe konsekwencje dla ukraińskiego systemu oświaty. Poza tym system stoi przed rozwiązaniem problemu jakości nauczania pomiędzy ośrodkami miejskimi i wiejskimi. To z kolei wymaga nakładów finansowych. Ukraiński system oświaty jest odmienny od działającego w Polsce. Przewiduje on jedenastoletni okres nauki, który kończy się egzaminem państwowym odpowiednikiem polskiej matury. Brakiem odpowiednika w polskim systemie edukacyjnym jest młodszy specjalista. Dyplom uzyskiwany jest po ukończeniu 2–3-letniej szkoły zawodowej lub 3–4-letniej szkoły tego typu, do której można pójść po ukończeniu dziewiątej klasy szkoły średniej. Daje on uczniom możliwość przyspieszonego uzyskania dyplomu bakaławra, czyli odpowiednika polskiego licencjata. Natomiast po ukończeniu II stopnia studiów uzyskuje się dyplom będący odpowiednikiem polskiego magistra. Ukraina, podobnie jak Polska reformuje ciągle swój system oświaty. Dotyczą tego reformy przeprowadzone w latach 2007 i 2011. Niemniej jednak po raz kolejny po zanegowaniu regulacji z 2011 roku wydłużono okres nauki z jedenastu do dwunastu lat. Powodem były aspekty natury finansowej (Pacewicz, Zacharuk, 2013, s. 6).

Wnioski

Ukraina i Polska, reformując swój system edukacyjny, powoli odchodzą od pruskiego modelu nauczania z czasów Związku Radzieckiego i Polski Ludowej. Jest to proces żmudny i powolny. Oba państwa wychodziły wszak z trochę innego punktu. Jednak minione lata pozostawiły wiele cech minionej epoki w obu systemach edukacyjnych. Oba kraje stoją przed zadaniem podwyższenia prestiżu zawodu nauczyciela. Również oba systemy dostosowują się do zmieniającego, cyfrowego świata i jego wyzwań. Ponadto Ukraina, mająca aspiracje członkostwa w Unii Europejskiej, będzie musiała dostosować system edukacyjny i wynikające z niego efekty kształcenia do wymogów unijnych.

Bibliografia

1. Cogiel, M., *Krótki rys historyczny katechezy w polskiej szkole po II wojnie światowej,* https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/historia_katechezy.html (dostęp: 12.10.2025).
2. Dobosiewicz, S. (1970), *Reforma szkolna 1961 roku. Geneza i założenia*, Warszawa: *Rozprawy z dziejów oświaty*, Tom XIII, s. 162–170.
3. Dusińska, M. & Jodłowski, K. (2019), *Instytucja Rzecznika Praw Obywatelskich w Polsce – Działalność Ombudsmana w aktualnych problemach praw człowieka*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Ekonomicznych i Prawnych Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego Studia Ekonomiczne, Prawne i Administracyjne", nr 3, s. 26–35.
4. Gromkowska-Melosik, A. (2017), *Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*. „Przegląd Studiów Edukacyjnych", nr 25, s. 75–90.
5. Klich-Kluczewska, B. (2017), *1956–1989 Rodzina, tabu i komunizm w Polsce*, Kraków, Wydawnictwo Libron, s. 1–296.
6. Kosek-Nita, B. & Nawrot, A. (2002), *Przemoc w szkole w relacjach nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel*, „Nauczyciel i Szkoła", nr 3–4 (16–17), 346–359.
7. Moraczewska, B. (2010), *Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej, s. 3–444.
8. Orzechowski, M. (2016), *Konflikt w Donbasie jako przejaw strategii „neoimperialnego ekspansjonizmu" Federacji Rosyjskiej na obszarze postradzieckim*, [w:] *Ukraina. Konflikt. Transformacja. Integracja*, (s. 31–49), K. Sygidus, O. Gorbach, D.M. Mościcka, W. Kotowicz (red.), Olsztyn–Lwów: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Narodowy Uniwersytet „Politechnika Lwowska", Wydawnictwo Sroka.
9. Pacewicz, P. & Zacharuk, K. (2014), *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*. Warszawa: Amerykańska Fundacja Wolności, s. 1–23.
10. *Pamiętny rok 89*, cz. 1, https://www.youtube.com/watch?v=m7RPc3qoQoA (dostęp: 12.10.2025).
11. Pieńkowska-Grabowicz, D. (2015), *Polityka III Rzeszy wobec polskiej inteligencji z Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Studia Historyczne", R.L VIII, Zeszyt 4(232), s. 498–537.
12. Pisarek, M. (2013), *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty w świetle obowiązującego prawa*, Rzeszów: Wydawnictwo Diecezji Rzeszowskiej, s. 3–139.
13. Pyter, M. (2015), *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce*, Lublin: Artykuły „Studia Iuridica Lublinensia", vol. XXIV nr 4, s. 106–122.
14. Sadowska, J. (1999), *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach1932–1933*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 10–415.

15. Salmonowicz, S. (1987), *Prusy, dzieje państwa i społeczeństwa*, Poznań: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 3–511.
16. Stańczyk, P. (2016), *Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań*, „Społeczeństwo i Ekonomia", Uniwersytet Ekonomiczny nr 1(5), s. 6–26.
17. Szczepanek, M. (2018), *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku,* „Edukacja – Technika – Informatyka", nr 4/26/2018, s. 523–528.
18. Rudnik, M. (2013), *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej (na przykładzie wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu ds. Walki z Analfabetyzmem z lat 1949–1951)*, „Acta Uniwersitatis Lodzinsis Tolia Literaria Polonica", nr 1 (19), s. 31–42.
19. Szuba, L. (2002), *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 3–402.
20. Towarzystwo Współpracy Polsko-Radzieckiej (1947), Oświata i szkolnictwo w ZSRR Warszawa: Biblioteczka Prelegenta nr 5, s. 3–16.
21. *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. Nr 32 poz. 159–160.
22. Zahorska, M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, https://bibliotekanauki.pl/articles/412809.pdf (dostęp: 12.10.2020).
23. *Zarządzenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 22 kwietnia 1982 roku*, Dz.U. Nr 5, poz. 4.
24. Zieliński, Z. (1998), *Niemcy, Zarys dziejów*, Katowice: Wydawnictwo Unia, 1998, s. 3–347.