

**Polski rynek książek
szkolnych a interwencja
poprzez program
„Cyfrowa szkoła”**

Logika rynku i jego aktorów
a proces edukacyjny i
potencjał zmiany

Jan Strycharz



CENTRUM
CYFROWE

projekt:polska®

Warszawa 2013.

Raport jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorów oraz Centrum Cyfrowego Projekt: Polska. Zezwala się na dowolne wykorzystanie treści - pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej i wskazania autorów oraz Centrum Cyfrowego Projekt: Polska jako właścicieli praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>.



Raport powstał w ramach kampanii społecznej **“Uwolnij podręcznik”** – promujemy nowoczesne, darmowe i otwarte zasoby edukacyjne (<http://www.uwolnij.podrecznik.org/>).



Raport powstał dzięki wsparciu Open Society Foundations.



Spis treści

Wstęp	4
I. Rynek książek szkolnych jako instytucja wspierająca edukację	5
1. Przyczyny niedoskonałości rynku książek szkolnych i jego kształt instytucjonalny	5
1.1. Fundamenty niedoskonałości rynku książek szkolnych.....	6
1.2. Problem koordynacyjny	7
1.3 Teoria agencji – problem kontroli kompetencji nauczyciela	8
1.4. Niespójność systemu.....	9
2. Efekty regulacji	11
2.1. Mechanika rynku.....	11
2.2. Zachowania aktorów i dynamika rynku.....	12
2.3. Rynek pomocy dodatkowych	13
2.4. Całkowity rynek książek szkolnych	14
3. Interpretacja – polskie praktyki edukacyjne a skuteczność systemu edukacji.....	17
3.1. Mechanika rynku.....	17
3.2. Kreatywność nauczycieli	18
3.3. Odwrócona pokusa nadużycia	19
3.4. Modele biznesowe wydawnictw a bierność nauczycieli	20
3.5. Efekty dla procesu edukacyjnego.....	23
II. Potencjał programu „Cyfrowa szkoła”	24
4. Analiza programu „Cyfrowa szkoła”	24
4.1. Cele programu i jego ogólna mechanika	25
4.2. Wpływ „Cyfrowej szkoły” na rynek książek szkolnych	27
Dokumenty i publikacje wykorzystane do sporządzenia analizy.....	33

Wstęp

Opracowanie to jest poświęcone analizie programu „Cyfrowa szkoła” od strony jego potencjału do wprowadzenia pozytywnych zmian w zachowania aktorów biorących udział w edukacji polskiego społeczeństwa. Ocena tego potencjału jest zaproponowana tutaj poprzez pryzmat wpływu analizowanego programu na rynek książek szkolnych i zachowania dwóch dominujących grup podmiotów uczestniczących w tym rynku – nauczycieli szkolnych i wydawców książek szkolnych.

Pierwsza część tej pracy poświęcona jest instytucji rynku książek szkolnych. Kategoria książek szkolnych została skonceptualizowana na potrzeby tej analizy i obejmuje: (1) podręczniki szkolne akredytowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz (2) zeszyty ćwiczeń, będące dodatkowymi pomocami dydaktycznymi komplementarnymi względem akredytowanych podręczników. Analiza ta jest prowadzona w kontekście ujęcia rynku książek szkolnych jako instytucji, która ma wspierać proces edukacji w osiągnięciu celów edukacyjnych społeczeństwa polskiego. W związku z tym zakłada ona (1) spojrzenie na rynek książek szkolnych jako na instytucję oraz (2) analizę danych zachowań gospodarczych na tym rynku odnośnie ich wpływu na konkretne praktyki edukacyjne. Finalnym etapem analizy jest (3) ocena tych ostatnich pod kątem skuteczności polskiego systemu edukacji.

Druga część opracowania dotyczy oceny programu „Cyfrowa szkoła” w kontekście jego wpływu na zachowania będące domeną rynku książek szkolnych. W części tej zostanie opisana logika programu, działania przewidziane do jego realizacji, potencjał zmian, jaki te działania ze sobą niosą, oraz ocena tych zmian – zarówno w perspektywie osiągnięcia wyznaczonych przez autorów programu celów, jak i konsekwencji ich osiągnięcia dla edukacji polskiej.

I. Rynek książek szkolnych jako instytucja wspierająca edukację

1. Przyczyny niedoskonałości ryнку książek szkolnych i jego kształt instytucjonalny

Model dostarczania treści edukacyjnych w postaci książek szkolnych dla dzieci i młodzieży szkolnej jest w Polsce oparty o rozwiązanie wolnorynkowe. Oznacza to, że państwo polskie pozostawiło w gestii prywatnych przedsiębiorstw produkcję i dystrybucję książek szkolnych. Jest to rynek regulowany, co oznacza, że funkcjonuje jako *instytucja* w oparciu o konkretne regulacje prawne, które narzucają na rynek pewne ograniczenia – bezpośrednie (w postaci warunków, które muszą zostać spełnione przez producentów) i pośrednie (poprzez wpływ całego systemu regulacji na zachowania ludzi). Co ważne, ograniczenia te wynikają również ze sposobu zorganizowania i funkcjonowania edukacji publicznej w Polsce. Celem pierwszej części tego opracowania jest właśnie opisanie ograniczeń instytucjonalnych dla rynku książek szkolnych, wyjaśnienie powodów, dla których te ograniczenia istnieją, a także przedstawienie wpływu tych ograniczeń na zachowania poszczególnych aktorów rynku.

Teoria wolnego rynku mówi, że gospodarka działa optymalnie wtedy, gdy wymiana dokonuje się w sposób dobrowolny między producentem a konsumentem. Model ten zakłada, że konsument nabywa dobro czy usługę bezpośrednio od producenta lub dystrybutora, którzy działają w sposób nieskrępowany. Konsument jest w stanie osądzić jakość tego dobra, a sam proces konsumpcji pozwala na weryfikację oczekiwań będących podstawą do podjęcia decyzji przy zakupie. W ten sposób producenci konkurują ze sobą o klienta, dążąc do podnoszenia jakości i obniżania jego ceny. Z kolei klient ma wolność wyboru względem producenta. Dorobek ekonomii instytucjonalnej z kolei, zwraca uwagę na fakt, iż w rzeczywistości to, że rynek funkcjonuje w sposób „wolny” jest wynikiem odpowiedniej kombinacji adekwatnych ograniczeń, czy reguł (lub instytucji), dzięki którym wolność wymiany zostaje zachowana.

Odpowiednie regulacje mają niwelować tzw. zawodności rynku, które powodują, że nie może on funkcjonować według naszkicowanego powyżej modelu. Do najczęściej dyskutowanych zawodności rynku należą:

- (1) sytuacja, kiedy dane dobro ma charakterystykę dobra publicznego,
- (2) sytuacja istnienia monopolu,
- (3) istnienie problemu efektów zewnętrznych, czy
- (4) niedoskonałość przepływów informacyjnych.

Nie jest to miejsce na wyjaśnianie teoretycznych niuansów związanych z każdą z wymienionych powyżej zawodności. W konkretnym przypadku rynku książek szkolnych w Polsce początku XXI wieku zawodności te można scharakteryzować jako: (1) problem natury koordynacyjnej oraz (2) problem agencji będący przyczyną problemu asymetrii informacji. Oba te problemy opisuję szczegółowo poniżej ufając, iż w ten sposób wyjaśniam mechanikę zachowań producentów i konsumentów książek szkolnych.

1.1. Fundamenty niedoskonałości rynku książek szkolnych

Pierwszym problemem rynku podręczników jest to, że następuje tu rozdzielenie konsumenta od decydenta. Chodzi o to, że decyzję o kupnie podejmuje rodzic dziecka z racji tego, że jedynie rodzic dysponuje odpowiednimi zasobami finansowymi. Jednak bezpośrednim konsumentem treści edukacyjnych jest dziecko.

Sytuacja ta nie różniłaby się od sytuacji każdego rynku dóbr czy usług przeznaczonych dla dzieci. Jednak w przypadku większości dóbr tego typu dziecko samo konsumuje dobro przekazane mu przez rodzica. Rodzic dysponuje zatem wolnością w zakresie podjęcia decyzji, czy dobro z danej kategorii powinno zostać skonsumowane przez jego dziecko, czy też nie. W przypadku opinii twierdzącej nadal dysponuje on wolnością wyboru konkretnego dobra danej kategorii z tych dostępnych na rynku.

W konsekwencji rodzic jest w dogodnej pozycji do prowadzenia procesu obserwacji konsumpcji i ewaluacji względem tego, czy zakupione dobro spełnia postawione przez niego wymagania. Jeżeli efekty konsumpcji nie są satysfakcjonujące, może on z łatwością podjąć decyzję o zakupie dobra będącego substytutem lub zaniechać kupowania dobra z danej kategorii w ogóle.

Jednak ze względu na kształt systemu edukacji publicznej funkcjonującej w Polsce, konsumpcja treści edukacyjnych odbywa się pod nadzorem i przy instruktażu nauczyciela, a ponadto ma miejsce w wieloosobowej grupie edukacyjnej zwanej „klasą”. Sytuacja, w której rodzic niezależnie podejmowałby decyzję o zakupie podręcznika w ogóle i tego, jaki miałby to

być podręcznik, znacząco utrudniałoby zadanie, które powierzono nauczycielowi odpowiedzialnemu za proces edukacji.

Na poziomie teoretycznym oznacza to, że decyzja o zakupie konkretnego podręcznika jest podejmowana w konstelacji trzech grup: dzieci, rodziców i nauczyciela. W istniejącym systemie prawnym dziecko jest reprezentowane przez rodzica, co nie znaczy, że nie ma ono możliwości wpływania na sposób reprezentowania go przez rodzica. Jednak to rodzic podejmuje ostateczną i wiążącą decyzję.

1.2. Problem koordynacyjny

W pierwszej kolejności należy zatem wskazać na problem natury koordynacyjnej. Aby proces edukacji przebiegał sprawnie w ramach funkcjonującego systemu edukacyjnego, decyzja względem tego, czy dodatkowe materiały będą potrzebne oraz, które z tych dostępnych na rynku zostaną ew. wykorzystane, musi być jednakowa dla wszystkich dzieci w danej klasie.

W polskim systemie ten problem natury koordynacyjnej rozwiązany jest w sposób autorytatywny. Nauczyciel ma zagwarantowane na mocy Karty Nauczyciela

„prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych”.

Podobny zapis znajduje się w Art. 22a. Ustawy o systemie oświaty:

„Nauczyciel ma prawo wyboru podręcznika spośród podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, a dyrektor szkoły podaje do publicznej wiadomości, do dnia 15 czerwca, zestaw podręczników, które będą obowiązywać od początku następnego roku szkolnego. Nauczyciel ma prawo wyboru podręcznika tylko spośród podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania”.

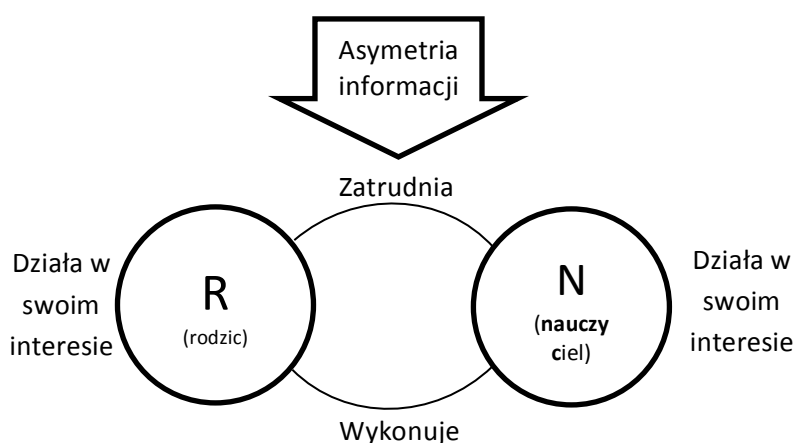
Oznacza to, że *de facto* rodzice są wykonawcami decyzji nauczyciela w zakresie zakupu podręczników szkolnych. Rozwiązanie to można uzasadnić tym, że jest proste i efektywne: po pierwsze można argumentować, że nauczyciel posiada lepszą wiedzę na temat tego, które z dostępnych podręczników są najbardziej adekwatne dla prowadzenia procesu nauczania. Po drugie jest szybkie, ponieważ, formalnie, decyzja należy do jednego człowieka.

1.3 Teoria agencji – problem kontroli kompetencji nauczyciela

Z drugiej strony, przy takim rozwiązaniu, jakość dodatkowych materiałów edukacyjnych zależy jedynie od kompetencji nauczyciela. Sytuacja ta jest zobrazowaniem tzw. teorii agencji czy dylematu „zlecający-wykonujący”. Chodzi o to, że w zaprezentowanym układzie instytucjonalnym nauczyciel jest niejako *agentem* rodzica, który ma realizować jego interes (adekwatna edukacja dziecka). Teoretycznie można mówić o sytuacji, że rodzic zatrudnia nauczyciela, aby ten dokonał za niego wyboru odpowiedniej książki, która usprawni proces nauczania jego dziecka. Jednak nauczyciel (agent), poza tym, że jest zobowiązany do realizowania interesu rodzica (zlecającego) realizuje również swój prywatny interes.

Dodatkową komplikację w takim układzie stanowi problem asymetrii informacji – czyli fakt, że nauczyciel dysponuje większą wiedzą, niż rodzic uniemożliwia rodzicowi rzetelną weryfikację jego działań. Kontynuując rozważania na poziomie teoretycznym, można powiedzieć, że rodzic decyduje się na zatrudnienie nauczyciela, ponieważ jest on lepiej przygotowany do podjęcia danej decyzji. Jednak sam fakt, że nauczyciel jest lepiej rozeznanym w danej sprawie powoduje również, że rodzic będzie miał trudność rozliczenia nauczyciela z tego, czy wykonał on swoje zadanie najlepiej, jak mógł. Rodzic nie wie, czy dana książka edukacyjna jest najlepszą z możliwych. Nie wie też, jak to sprawdzić, lub, aby to zrobić, musiałby poświęcić bardzo dużo swoich zasobów czasowych, lub finansowych.

Należy zatem powiedzieć, iż system edukacji publicznej w Polsce jest przyczyną problemu agencji, która wpływa na kształt rynku książek szkolnych. W tym specyficznym – ze względu na asymetrię informacji – układzie pierwotny zlecający (rodzic) staje się agentem działającym na zlecenie nauczyciela – kupuje książki, które wybierze nauczyciel nie wiedząc, czy jest to działanie optymalne. Należy nadmienić, iż wyjaśnienie roli nauczyciela w oparciu o teorię agencji nie jest jedynie ćwiczeniem intelektualnym – ma to konkretny praktyczny wymiar w zrozumieniu mechaniki rynku książek szkolnych.



W takim układzie bowiem wyzwaniem staje się kontrolowanie zachowań nauczyciela, aby ten realizował interes rodzica mimo uprzywilejowanej pozycji do tego, by kierować się wyłącznie swoim własnym interesem. Dlatego, aby ustandaryzować jakość edukacji w polskim systemie, stosuje się technikę wyznaczenia celów edukacyjnych za pomocą przyjmowanego przez Radę Ministrów rozporządzenia zwanego podstawą programową. Dotyczy ona etapów edukacji podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej, a także etapu przedszkolnego. Zadaniem nauczyciela jest zrealizowanie celów edukacyjnych zawartych w podstawie programowej, a weryfikacją jego pracy są ustandaryzowane na poziomie krajowym egzaminy: sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, oraz egzamin maturalny w przypadku szkolnictwa ogólnego bądź egzaminy zawodowe w przypadku szkolnictwa zawodowego.

Nauczyciel dysponuje swobodą wyboru materiałów, które mają mu pomóc w realizacji jego pracy. Racjonalne jest założenie, że nauczyciel jest w naturalnie uprzywilejowanej pozycji do nabywania kompetencji w tym zakresie. Ma on bowiem możliwość testowania materiałów pomocowych dostępnych na wolnym rynku i weryfikacji, w jakim zakresie pozwalają mu one na efektywne prowadzenie procesu nauczania.

Aby jednak wspomóc nauczyciela w działaniu na rynku pomocy dydaktycznych zmierzającym do wyboru adekwatnego podręcznika, w Polsce stosuje się również strategię akredytacji treści podręcznikowych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podręczniki przygotowane przez wydawców wolnorynkowych są przekazywane do MEN w celu akredytacji. Jest ona oparta o pracę tzw. rzeczoznawców, którzy weryfikują treści podręcznika w odniesieniu do wskazań aktualnej podstawy programowej. Proces akredytacji jest prowadzony pod kątem merytoryczności oraz adekwatności językowej zawartych w podręczniku treści.

Należy zaznaczyć, iż proces akredytacji nie jest procesem dopuszczania do obrotu rynkowego (tak, jak ma to miejsce np. w przypadku rynku leków). Akredytacja ma na celu uwiarygodnienie przez urzędników publicznych, że dany podręcznik obejmuje swoim zakresem treści wyznaczone przez podstawę programową. Taki stan rzeczy powoduje pewną niespójność całego systemu, której naturę wyjaśniam poniżej.

1.4. Niespójność systemu

Po wprowadzeniu rozporządzenia dotyczącego dopuszczania programów i podręczników w czerwcu w roku 2009 nauczyciel został zobligowany do przygotowania programu nauczania, w którym określa harmonogram działań edukacyjnych, oraz środki, z których będzie korzystał, aby osiągnąć cele edukacyjne wyznaczone przez podstawę programową. Nauczyciel jest

zobowiązany przedstawić program dyrektorowi placówki, w której pracuje. Następnie dyrektor podejmuje decyzję o dopuszczeniu programu do użytku.

Tryb postępowania nauczyciela w planowaniu procesu edukacji można sprowadzić do kilku kroków:

1. Nauczyciel zapoznaje się z obowiązującą aktualnie podstawą programową.
2. Nauczyciel zapoznaje się z wytycznymi dotyczącymi tworzenia programów nauczania.
3. Nauczyciel zapoznaje się z procedurą dopuszczania programów nauczania do użytku w swojej placówce.
4. Nauczyciel decyduje się na partykularny program nauczania. Tutaj możliwe są trzy drogi:
 - a. nauczyciel wybiera program napisany przez innego autora lub autorów – zwykle jest to propozycja wydawnictwa działającego na wolnym rynku;
 - b. nauczyciel tworzy program nauczania samodzielnie, bądź we współpracy z innymi nauczycielami;
 - c. nauczyciel modyfikuje program nauczania stworzony wcześniej przez innych autorów.
5. Nauczyciel składa program nauczania do zatwierdzenia.
6. Nauczyciel wprowadza ew. poprawki zalecone przez dyrektora szkoły.

Aktualne przepisy nakładają na nauczyciela obowiązek wskazania pomocy dydaktycznych, z których będzie korzystał podczas realizacji programu nauczania. W przypadku podjęcia przez nauczyciela decyzji o korzystaniu z propozycji programu już istniejącej na rynku jest to *de facto* równoznaczne z wyborem podręcznika – akredytowane podręczniki szkolne są jednocześnie programami nauczania (czy też są wyrazem pewnych programów nauczania). W przypadku decyzji o opracowaniu własnego programu, nauczyciel wskazuje inne pomoce dydaktyczne, z których ma zamiar korzystać podczas realizacji celów kształcenia.

Niespójność w systemie instytucjonalnym polega na tym, że z jednej strony nauczyciel ma obowiązek przygotować program nauczania, a z drugiej strony dysponuje prawem do wyboru podręcznika, jednak wyłącznie z pozycji akredytowanych przez MEN – przy czym każdy z podręczników akredytowanych przez MEN jest jednocześnie programem nauczania. Zatem w jest tak, że aktualny system instytucjonalny dopuszcza kreatywność nauczyciela tylko na poziomie szafowania treściami akredytowanych podręczników. Efekt wydaje się niedorzeczny, ponieważ budowanie programów własnych polegałoby jedynie na zastąpieniu jednego, już opracowanego programu, kompilacją kilku z nich.

Z kolei interpretacja MEN mówi, że nauczyciel ma prawo nie wybrać żadnego z akredytowanych podręczników. Oznacza to, że nauczyciel może wskazać inne materiały dydaktyczne, za pomocą których będzie realizował własny program nauczania. Oczywiście – jak zaznacza MEN – nauczyciel może być

zobowiązany realizować wewnętrzne regulacje placówki, której jest pracownikiem.

W praktyce wygląda to w ten sposób, że kiedy nauczyciel decyduje się na skorzystanie z programu już istniejącego na rynku, zleca rodzicom zakup konkretnego podręcznika akredytowanego oraz (bardzo często) zeszytów ćwiczeń, które nie podlegają procesowi akredytacji przez MEN. Jeżeli nauczyciel decyduje się na program własny, zleca rodzicom zakup odpowiednich pozycji książkowych – akredytowanych lub nieakredytowanych. Rodzic wykonuje polecenie nauczyciela.

2. Efekty regulacji

2.1. Mechanika rynku

Żeby rzetelnie wytłumaczyć funkcjonowanie rynku podręczników w Polsce, należy podkreślić, iż – z ekonomicznego punktu widzenia – jego istnienie jest wynikiem zgłaszanego przez nauczycieli zapotrzebowania (popytu) na książki szkolne. Świadczy o tym fakt, iż nauczyciele nie są zobowiązani do korzystania z podręczników, a jedynie dysponują prawem do wyznaczenia podręcznika, jeżeli uznają to za stosowne. W sytuacji, kiedy zdecydują się na korzystanie z niego, są zobowiązani zawrzeć tę informację w programie nauczania oraz przekazać swoją decyzję dyrektorowi szkoły w stosownym terminie. Dyrektor ma obowiązek podania tej informacji do wiadomości publicznej do dn. 15 czerwca każdego roku. Rodzice są wówczas niejako zobowiązani zaopatrzyć dziecko we wskazane przez nauczyciela pomoce dydaktyczne.

Gdyby istniał rzeczywisty i egzekwowany wymóg stosowania akredytowanych podręczników, można byłoby wyciągnąć wniosek, iż rynek podręczników jest stworzony przez kontekst regulacyjny czy wolę prawodawcy. Jednak w obecnym kształcie rynek istnieje, ponieważ nauczyciele tworzą popyt na podręczniki. To w ich gestii leży decyzja, czy korzystać z akredytowanych podręczników, czy też nie, czy korzystać z ćwiczeń, czy też nie. Sekwencje tworzenia rynku podręczników można opisać według następujących etapów:

1. Nauczyciel przy tworzeniu programu nauczania decyduje się na wykorzystanie już istniejącego programu nauczania, który jest zawarty w akredytowanym podręczniku dostępnym na rynku.
2. Nauczyciel zgłasza ten fakt dyrektorowi szkoły.

3. Dyrektor szkoły podaje do wiadomości publicznej obowiązujące dla danego przedmiotu pomoce dydaktyczne będące pozycjami akredytowanymi.
4. Rodzice zgłaszają zapotrzebowanie na podręczniki wyznaczone przez nauczycieli, tworząc tym samym rynek podręczników.

2.2. Zachowania aktorów i dynamika rynku

Spośród znaczących aktorów rynku podręczników szkolnych należy wymienić: (1) producentów (wydawnictwa), (2) Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz (3) nauczycieli. Rodzice nie będą omawiani ze względu na brak mocy decyzyjnej w obecnym systemie. Są oni jedynie wykonawcami woli nauczycieli.

Aktualny układ regulacyjny doprowadza do sytuacji, w której producent podręczników szkolnych działa pod wpływem sił dwóch głównych wektorów:

1. Aktualnej podstawy programowej ustalonej przez MEN.
2. Preferencji nauczycieli odnośnie pomocy dydaktycznych.

Jeżeli bowiem nauczyciel podejmie decyzję o skorzystaniu z gotowego – przygotowanego przez wydawcę – programu nauczania, oznacza to, że jedyną możliwością jest zwrócenie się w kierunku akredytowanych przez MEN podręczników. Z drugiej strony nauczyciel będzie szukał takiego podręcznika na rynku, który będzie najlepiej odpowiadał jego prywatnym preferencjom, wynikającym z jego praktyki nauczycielskiej.

Jak pokazują dane statystyczne prowadzone przez Zakład Statystyki Wydawców Biblioteki Narodowej, wydawcom w Polsce udało się przekonać nauczycieli do polegania na opracowanych przez nich programach nauczania. Rynek podręczników akredytowanych skurczył się co prawda pod względem nakładu z 12,6 mln sztuk w 2005 roku do 9,8 mln w 2011 (znaczną dynamiką spadkową na poziomie 28%). Jednak w tym samym okresie nieznacznie rosły szacowane przychody wydawnictw z tego tytułu – w wartościach nominalnych rynek wzrósł o 6 mln złotych z 371 mln złotych w 2005 roku do 377 mln w 2011. Należy dodać, iż rynek zanotował wzrost nominalny w okresie, kiedy liczba uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich spadła o ponad 13%: z 5,9 do 4,8 mln uczniów (dane GUS).

Możemy zatem mówić o sytuacji, w której – przy spadającej liczbie potencjalnych konsumentów i liczbie nakładów – rośnie średni przychód pozyskany z jednego egzemplarza, a stopień konsumpcji jednostkowej pozostaje na tym samym poziomie. Utrzymanie globalnego popytu na podobnym poziomie przy tak znaczącym spadku potencjalnych konsumentów należy odnotować jako sukces wydawnictw. Warto przy tym przypomnieć, że popyt na podręczniki szkolne jest kształtowany przez decyzje nauczycieli – obserwacja danych pozwala wyciągnąć wniosek, iż

od 2005 roku nie zwrócili oni swoich praktyk edukacyjnych w stronę większej ilości programów własnych.

Dynamika rynku podręczników akredytowanych	Rok		Dynamika
	2005	2011	
Nakład	11 mln	9,8 mln	- 11%
Szacowany przychód	371 mln	377 mln	+2%
Liczba uczniów	5,9 mln	4,8 mln	-13%

2.3. Rynek pomocy dodatkowych

Na wyjątkową uwagę zasługuje rozwój zachowań konsumenckich na rynku pomocy dodatkowych. W dyskusjach medialnych na temat podręczników rynek podręczników szkolnych traktuje się zwykle jako kategorię zawierającą książki akredytowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak i inne pomoce dydaktyczne. Statystyki prowadzone przez Zakład Statystyki Wydawców Biblioteki Narodowej (ZSWBN) pozwalają z osobna przyglądać się tym dwóm kategoriom.

Jest to ważne, ponieważ fakt istnienia rynku dodatkowych pomocy dydaktycznych zwraca uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze jest on przykładem na opisaną wcześniej w tym opracowaniu niespójność systemową: (1) istnieje system akredytacji podręczników szkolnych, (2) nauczyciele są niejako zobowiązani do korzystania z podręczników akredytowanych, jednak (3) mają też możliwość korzystania z innych – nieakredytowanych – pomocy dydaktycznych. Po drugie prześledzenie dynamiki rynku dodatkowych pomocy dydaktycznych ujawnia bardzo silny trend wzrostowy, który pozwala wyciągnąć pewne wnioski na temat kierunku, w którym podąża polska edukacja. Należy przy tym podkreślić dwie rzeczy:

1. ZSWBN do kategorii pomocy dydaktycznych kwalifikuje przede wszystkim wszelkiego rodzaju zeszyty ćwiczeń, wydawane jako zasoby komplementarne względem podręczników akredytowanych.
2. Zeszyty ćwiczeń nie są akredytowane przez rzeczoznawców MEN.

Rynek tzw. zeszytów ćwiczeń podwoił swoją wielkość w latach 2005 - 2011. W roku 2005 nominalną wartość tego rynku można było szacować na 254 mln złotych, podczas gdy w 2011 roku szacunek ten wzrósł do 520 mln złotych. W odniesieniu do nakładu obserwowany jest wzrost na poziomie 56% – z 8,7 mln sztuk w roku 2005 do 13,6 mln w 2011. Ponownie warto podkreślić, iż rosnący popyt jest konsekwencją decyzji podejmowanych przez nauczycieli.

Należy też nadmienić, iż wzrost ten odbywa się w kontekście opisanego wcześniej znaczącego spadku liczby uczniów. Można zatem wskazać na

znaczący – bo niemal dwukrotny – wzrost średniego popytu zgłaszanego przez jednego ucznia. Podczas gdy w 2005 roku 100 uczniów korzystało średnio ze 147 zeszytów ćwiczeń, tak w 2011 liczba ta wzrosła do poziomu 282.

Dynamika rynku zeszytów ćwiczeń	Rok		Dynamika
	2005	2011	
Nakład	8,7 mln	13,6 mln	+56%
Szacowany przychód	254 mln	520 mln	+102%
Średnia liczba zeszytów ćwiczeń przypadająca na jednego ucznia	1,47	2,82	+92%
Liczba uczniów	5,9 mln	4,8 mln	-13%

2.4. Całkowity rynek książek szkolnych

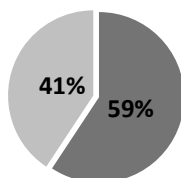
Przy zestawieniu danych dotyczących rynku podręczników akredytowanych oraz tych dotyczących rynku zeszytów ćwiczeń, można zaobserwować, że kumulatywnie rynek książek szkolnych odnotował dynamiczny wzrost w okresie od 2005 do 2011 roku. Dane wskazujące na nakład mówią o wzroście na poziomie 9,5%: z 21,3 mln egzemplarzy w roku 2005 do 23,4 mln w 2011. Dynamikę wzrostu, jeśli chodzi o wielkość całego rynku, można szacować na poziomie 43%, co przekłada się na wartości nominalne: 625 mln złotych w roku 2005 *vis-à-vis* 897 mln złotych w 2011 roku.

Dynamika rynku książek szkolnych	Podręczniki akredytowane		Zeszyty ćwiczeń		W sumie	
	2005	2011	2005	2011	2005	2011
Nakład	12,6 mln	9,8 mln	8,6 mln	13,6 mln	21,3 mln	23,4 mln
Szacowany przychód	371 mln	377 mln	254 mln	520 mln	625 mln	897 mln

Co ciekawe, wzrost nakładu ma swoje źródło niemal całkowicie we wzroście egzemplarzy zeszytów ćwiczeń wprowadzanych do obrotu rynkowego – należy przypomnieć, iż nakład podręczników akredytowanych w tym okresie spadł o prawie 3 mln egzemplarzy. Zarówno w strukturze szacunków dotyczących nominalnej wielkości rynku, jak i w strukturze nakładu, zeszyty ćwiczeń stanowią aktualnie 58% całości rynku książek szkolnych w stosunku do 41% w roku 2005.

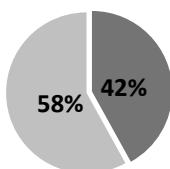
Książki szkolne 2005

- Podręczniki akredytowane
- Zeszyty ćwiczeń



Książki szkolne 2011

- Podręczniki akredytowane
- Zeszyty ćwiczeń



Zestawienie danych gromadzonych przez Zakład Statystyki Wydawców Biblioteki Narodowej w latach 2005-2011 dotyczących nakładów książek szkolnych, pozwala snuć przypuszczenia na temat tego, że statycznie zaobserwowana zmiana proporcji między podręcznikami akredytowanymi przez MEN, a zeszytami ćwiczeń, jest stałym trendem rynku książek szkolnych. Na wykresie liniowym widać też znaczący wpływ wprowadzenia w roku 2009 reformy podstawy programowej – stąd złamanie trendu spadkowego dla nakładów książek szkolnych w latach 2009-2010. Jednak wprowadzenie nowej podstawy zdaje się nie zaburzać rosnącej pozycji zeszytów ćwiczeń w polskich praktykach edukacyjnych.

Spostrzeżenie to jest potwierdzone poprzez dane na temat nominalnej wielkości rynku książek szkolnych. Podczas gdy rynek podręczników akredytowanych walczy o utrzymanie się na stałym poziomie, rynek zeszytów wydaje się nabierać stałej charakterystyki wzrostowej.



3. Interpretacja – polskie praktyki edukacyjne a skuteczność systemu edukacji

3.1. Mechanika rynku

Przedstawione dane statystyczne należy interpretować w świetle charakterystyki instytucjonalnej rynku książek szkolnych. W obecnym kształcie regulacyjnym instytucję rynku książek szkolnych można scharakteryzować w następujący sposób:

1. Na rynku książek szkolnych dostępne są produkty dwojakiemu rodzaju:
 - a. Podręczniki akredytowane przez MEN;
 - b. Dodatkowe pomoce dydaktyczne (głównie zeszyty ćwiczeń).
2. W większości przypadków zarówno podręczniki, jak i zeszyty ćwiczeń są produkowane i sprzedawane przez prywatne przedsiębiorstwa (wydawnictwa).
3. Konsumentem książek szkolnych są uczniowie, jednak zakupu dokonuje rodzic według wytycznych nauczyciela danego przedmiotu.
4. Nauczyciele mają *realną* dowolność zlecenia rodzicom zakupu dowolnych materiałów dydaktycznych.
5. Nauczyciele są *de facto* odpowiedzialni za poziom popytu na książki szkolne – mogą oni nie zlecać rodzicom zakupu żadnego podręcznika.
6. Wydawnictwa, aby maksymalizować zysk, muszą realizować preferencje nauczycieli względem produktu oraz sprostać wymogom akredytacyjnym MEN pod kątem treści podręczników.

Analizując dane ekonomiczne, należy powiedzieć, iż wydawnictwa odnoszą sukces w odpowiadaniu na potrzeby nauczycieli w zakresie dostarczania pomocy dydaktycznych w postaci książek szkolnych. Nauczyciele raczej nie tworzą swoich własnych programów nauczania, a korzystają z tych przygotowanych przez wydawnictwa i zlecają rodzicom zakup podręczników akredytowanych. Świadczy o tym fakt stałej średniej liczby podręczników przypadającej na jednego ucznia (ok. 2).

Wydawnictwa skutecznie nadrobiły stratę wynikającą ze spadku liczby potencjalnych konsumentów rosnącymi cenami. W efekcie rozmiar rynku podręczników zwiększył się nieznacznie w wartościach nominalnych o 2%. Przy średniej inflacji w latach 2005-2011 na poziomie 2,9% można zaryzykować stwierdzenie, że wydawnictwa nie straciły na poziomie

zyskowności w kategorii podręczników szkolnych. Dokładne dane gospodarcze nie są ujawniane przez wydawnictwa.

Wydawnictwa odniosły prawdziwy sukces na rynku dodatkowych pomocy dydaktycznych (czy rynku zeszytów ćwiczeń). Ich produkty w tej kategorii okazały się na tyle atrakcyjne dla nauczycieli, że średnie wykorzystanie zeszytów ćwiczeń na jednego ucznia wzrosło niemal dwukrotnie: z 1,5 do 2,8. Szacowana wartość całego rynku podwoiła się, osiągając szacunkową kwotę 520 mln złotych w roku 2011.

3.2. Kreatywność nauczycieli

Ministerstwo Edukacji Narodowej w roku 2009 wprowadziło rozporządzenie dające nauczycielom relatywną swobodę w kreatywnym podejściu do procesu kształcenia, umożliwiając im tworzenie programów edukacyjnych na miarę partykularnych potrzeb uczniów. W tym samym roku została wprowadzona nowa podstawa programowa. Był to zatem, jak się wydaje, odpowiedni moment na tworzenie własnych programów nauczania przez nauczycieli. Jednak w owym czasie, po latach spadków, nakład podręczników dynamicznie wzrósł. Spojrzenie na te trzy zmienne pozwala wyciągnąć ostrożny wniosek o relatywnie niskiej kreatywności polskich nauczycieli w zakresie tworzenia własnych programów kształcenia. Wniosek ten może zostać zweryfikowany przez dane na temat własnych programów nauczania realizowanych w szkołach. Na dzień dzisiejszy żadna instytucja statystyczna nie gromadzi takich danych.

Polskie praktyki edukacyjne oparte są o opracowane przez wydawnictwa programy nauczania, a ponadto o bogate i rosnące wykorzystanie zeszytów ćwiczeń jako komplementarnych pomocy dydaktycznych. Trend ten jest o tyle niepokojący, że zeszyty ćwiczeń bywają oceniane (np. Tomasz Gigoł, Fundacja Republikańska)¹ jako nie tyle nieefektywna, co nawet szkodliwa forma prowadzenia edukacji. W pewnym jednak sensie zeszyty ćwiczeń wychodzą naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, upraszczają bowiem proces przygotowywania lekcji. Innego wysiłku wymaga opracowanie własnego programu nauczania oraz doboru odpowiednich narzędzi w sposób kreatywny i adekwatny, a innego kupno gotowego programu wraz z zestawem gotowych ćwiczeń. Z dużym przekonaniem można powiedzieć, że obydwa te podejścia mają też różne efekty edukacyjne. Jednak przed wyciągnięciem ostatecznych wniosków należy zaznaczyć, iż jest to kwestia wymagająca pogłębionych badań.

Obecny system dostarczania pomocy dydaktycznych w postaci książek szkolnych dla uczniów opiera się o decyzję nauczyciela. Można to tłumaczyć przekonaniem, że statystyczny nauczyciel będzie się kierował kryteriami doboru treści w taki sposób, aby jak najlepiej i najefektywniej pozwalały mu

¹ Wystąpienie podczas IV Kongresu Republikańskiego:
<http://www.youtube.com/watch?v=m17ei2YT7zw>

one na realizowanie podstawy programowej uchwalanej przez Ministerstwo. Przyglądnięcie się jednak praktykom, które do pewnego stopnia są zobrazowane danymi rynku książek szkolnych pokazuje, że statystyczny nauczyciel będzie realizował rozwiązania najprostsze – co jest naturalnym zachowaniem. Fakt, że to nauczyciel podejmuje decyzję o wykorzystaniu takich czy innych pomocy dydaktycznych, nie ponosząc przy tym żadnych kosztów z tym związanych, będzie wzmacniał ten trend. Świadczy o tym wzrost wykorzystania zeszytów ćwiczeń w praktykach edukacyjnych, który jest w całości finansowany przez rodziców.

3.3. Odwrócona pokusa nadużycia

Można zatem mówić o zaistnieniu problemu, który ekonomiści zaczynają opisywać jako „odwróconą pokusę nadużycia”. Problem pokusy nadużycia (z ang. *moral hazard*) został ukuły w XVII wiecznej Anglii i dotyczył opisu nadmiernie ryzykownych zachowań osób ubezpieczających się od nieszczęśliwych wypadków (*Wikipedia*). Termin ten został ponownie rozwinięty przez współczesną ekonomię w latach 60. XX wieku, kiedy został zdefiniowany jako sytuacja występująca, gdy „podejmujący decyzję, co do wielkości ryzyka, nie będzie ponosił odpowiedzialności za niepożądany obrót spraw” (Krugman 2009). Szczególny rozgłos koncepcja ta zyskała przy okazji ostatniego kryzysu finansowego, opisując nieodpowiedzialne zachowanie brokerów inwestycyjnych, lokujących fundusze w instrumentach wysokiego ryzyka, nawet bez dokładnej świadomości zagrożenia, jakie się z tym wiązało.

W przypadku systemu finansowego ryzykowanie było korzystne dla decydentów (brokerów) – mogło przynieść im konkretne zyski w postaci prowizji od zwrotu, jednak nie było dla nich źródłem żadnego zagrożenia. O „odwróconej pokusie nadużycia” zaczyna się mówić w kontekście takiego systemu instytucjonalnego, który promuje zachowania *biernie*. Innymi słowy chodzi o sytuację, w której osoba podejmująca decyzję nie będzie ponosiła odpowiedzialności, kiedy sprawy potoczą się źle, ale jednocześnie ryzykowanie nie wiąże się z żadnymi bezpośrednimi profitami dla decydenta. W takiej sytuacji można się spodziewać zachowań pasywnych.

Używając ponownie analogii do brokerów inwestycyjnych, można powiedzieć, że w hipotetycznej sytuacji niewynagradzania brokera za większe zwroty z inwestycji, będzie on dążył do spełnienia pewnego bardzo bezpiecznego minimum. Czyli będzie „grał” na zwroty nieco wyższe niż te, które można uzyskać, wkładając pieniądze na lokatę bankową (bezpośrednia konkurencja). Nie będzie jednak silił się na dodatkowe eksperymentowanie, ponieważ nie będzie miał do tego żadnej zewnętrznej motywacji. Efektywność całego systemu w ujęciu statystycznym będzie oscylować wokół bardzo bezpiecznego minimum.

3.4. Modele biznesowe wydawnictw a bierność nauczycieli

O ile w kontekście brokerów inwestycyjnych wytworzono system bodźców zachęcających do niebezpiecznego ryzykowania, o tyle w przypadku polskich nauczycieli sytuacja wydaje się być odwrotna. Jeżeli system edukacji traktować w kategoriach inwestycji, to należy powiedzieć, że nauczyciel ma możliwość eksperymentowania z programami nauczania, aby „grać” o większą stopę zwrotu, przy czym nie jest on do takich zachowań bezpośrednio motywowany. Stąd decyduje się na bezpieczne minimum i – w ujęciu statystycznym – nie wychodzi poza treści stworzone przez wydawnictwa, które są przecież akredytowane przez Ministerstwo.

Uczynienie nauczyciela decydentem i niewyposażenie jego środowiska instytucjonalnego w bodźce motywujące go do podejmowania dodatkowych działań w celu jeszcze bardziej adekwatnego dopasowania (nawet spersonalizowania) programu do potrzeb i możliwości uczniów, z którymi pracuje, niesie ze sobą jeszcze jedno zagrożenie. Zagrożenie to jest związane bezpośrednio z działalnością wydawnictw, dostarczających na rynek książki szkolne i odnosi się do modeli biznesowych przyjmowanych przez te przedsiębiorstwa.

Hagel i Singer (1999) wskazują, iż działanie przedsiębiorstwa można w zasadzie sprowadzić do realizowania trzech rodzajów aktywności: (1) innowacje produktowe, (2) zarządzanie relacjami z klientami i (3) zarządzanie infrastrukturą. Grupy te, kierując się odrębną logiką, pozostają ze sobą w stałym napięciu.

Funkcją aktywności nastawionych na innowacje produktowe jest projektowanie nowych produktów lub ulepszanie tych już istniejących. W przypadku wydawnictw w tej kategorii będą ujęte wszystkie działania związane z tworzeniem nowych książek szkolnych. Zarządzanie relacjami z klientami jest nastawione na dotarcie do potencjalnych klientów i doprowadzenie do wejścia z nimi w relację kupna-sprzedaży. W przypadku wydawnictw działania te będą polegały na dotarciu do pośredników (czyli księgarń), ale przede wszystkim do nauczycieli, aby przekonać ich do zlecenia rodzicom zakupu konkretnego podręcznika i zeszytów ćwiczeń. Rolą zarządzania infrastrukturą jest utworzenie zaplecza niezbędnego do wykonania wszelkich działań związanych z produkcją, dystrybucją i komunikacją. W przypadku wydawnictw mówimy tu o utrzymywaniu drukarni, zarządzaniu przepływami informacyjnymi czy o zabiegach logistycznych, pozwalających na dostarczenie produktów na rynek w najtańszy możliwy sposób.

O tyle, o ile współistnienie tych trzech rodzajów aktywności wydaje się logiczne i uzasadnione, tak z punktu widzenia zarządzania przedsiębiorstwem ich koegzystowanie jest przyczyną napięć, których likwidowanie zawsze odbywa się pewnym konkretnym kosztem, prowadząc

jednocześnie do przyjęcia konkretnego modelu biznesowego. Ostatecznie model biznesowy skupia się na jednej z tych trzech płaszczyzn aktywności. Działania nastawione na innowacje produktowe będą raczej miały na celu „dopieszczanie” własnych pracowników, usuwając procedury administracyjne, aby wytworzyć klimat dla kreatywności, eksperymentu i swobody wyobraźni. Tego typu działania są zwykle lepiej realizowane przez małe niezbiurokratyzowane firmy. Z drugiej strony, relacje z klientami będą oparte na dużych inwestycjach w system obsługi klienta oraz system sprzedaży, który z natury rzeczy będzie prowadził do rozrostu procedur administracyjnych i zwiększał wpływ celów sprzedażowych na politykę firmy. Z kolei logika infrastruktury jest zdominowana przez mentalność uniwersalistyczną (typu „jeden rozmiar dla wszystkich”), dzięki czemu działania będą bardzo przewidywalne, co doprowadzi do optymalizacji kosztów przy osiągnięciu odpowiedniej skali. Stąd jednoczesna optymalizacja działań w każdym z obszarów jest bardzo trudna. Efektem jest zwykle przechylenie firmy w stronę modelu biznesowego, w którym jeden z obszarów jest wyraźnie faworyzowany nad innymi. Analizując strukturę rynku podręczników, można wyciągnąć wniosek, iż wydawcy książek szkolnych rozwijają modele biznesowe, których osiągi działalności jest prowadzenie wysublimowanych relacji z klientem.

Rynki takie charakteryzują się zwykle dominacją kilku wielkich graczy o niezagrożonej pozycji, którzy ze względu na swoje rozbudowane działania relacyjno-sprzedażowe powodują, iż koszt wejścia na rynek dla nowych podmiotów jest bardzo duży. Polski rynek jest zdominowany przez pięć największych wydawnictw, których skumulowany udział w rynku (szacowany na podstawie nakładów) w roku 2011 83% (przy czym udział najsilniejszego gracza plasuje się na poziomie 57%). Pozostałe podmioty to ok. 30 firm, których udział ustalił się na poziomie 17%. Należy podkreślić moc tej obserwacji – **83% treści edukacyjnych używanych w polskich szkołach jest produkowane przez 5 firm wydawniczych.**

Podpierając się przytoczoną tu teorią ekonomiczną autorstwa Hagela i Singera (*op. cit.*), można bezpiecznie powiedzieć, iż dla firm wydawniczych naturalne jest podtrzymywanie kształtu swoich przedsiębiorstw jako rozbudowanych struktur administracyjnych, których głównym celem jest optymalizacja działań związanych z nawiązaniem i utrzymaniem relacji sprzedażowych. Można też wyciągnąć bezpieczny wniosek, iż firmy te tworzą ograniczone warunki dla innowacji produktowej *sensu stricto* – skupiają się raczej na zrealizowaniu wymogów formalnych związanych z akredytacją podręcznika, a innowacje w takich przedsiębiorstwach będą bezpośrednio połączone ze strategią sprzedażową.

Udział poszczególnych wydawnictw w rynku treści edukacyjnych.

Wydawnictwo	Nakład w 2011	Nakład skumulowa ny	Udział w rynku (top 5)	Udział w rynku najsilniejszego gracza
WSiP	13 327 600	19 280 600	83%	57%
PWN Wydawnictwo Szkolne	1 931 900			43%
Nowa Era	1 790 100			
Operon	1 285 000			
Juka-91	946 000			
Pearson Central Europe	463 700	4 078 300	17%	
Adamantan	272 600			
PWN Wydawnictwo Naukowe	200 000			
Zielona Sowa	131 200			
Publicat	96 600			
Rea	77 000			
Księgarnia św. Wojciecha	69 000			
WAM	62 000			
Skrzat	39 300			
Impuls	26 000			
Olesiejuk	15 000			
RM	15 000			
Siedmioróg	13 000			
Helion	9 000			
Difin	8 000			
Jedność	5 000			
Czarna Owca	4 000			
Literatura	4 000			
Volumina Pl	3 000			
eSPe	1 500			
Inne mniejsze wydawnictwa	2 490 300			
Inne instytucje i organizacje	73 100			
Suma	23 358 900			

Sytuację tę można porównać do mechanizmów obserwowanych na rynku leków przeciwbólowych lub proszków do prania, gdzie innowacje produktowe sprowadzają się w głównej mierze do zmiany opakowania, czy wysublimowanych zabiegów marketingowych połączonych bezpośrednio z celami sprzedażowymi. Nacisk położony jest przy tym na dotarcie do klienta i takie ujęcie porządkuje wszystkie inne procesy firmy. Stąd nauczyciele często mówią o tym, że, nawet po zmianie programowej, podręczniki „niewiele różnią się od tych, za które uczniowie będą teraz na nowo musieli zapłacić” (Stalmach 2009). Należy przy tym wyraźnie

zaznaczyć, iż aby jednoznacznie ocenić poziom innowacyjności nowych książek szkolnych, należałoby przeprowadzić osobne i dedykowane temu celowi postępowanie badawcze.

3.5. Efekty dla procesu edukacyjnego

Zatem z jednej strony obserwujemy pasywne zachowania nauczycieli spowodowane opisanym tu efektem „negatywnej pokusy nadużycia”, a z drugiej – można założyć nieinnowacyjne działania firm wydawniczych produkujących programy nauczania i treści podręczników. Zaobserwowane trendy należy uznać za naturalny wynik kontekstu instytucjonalnego, jakim został obudowany rynek książek szkolnych. Nauczyciele coraz chętniej korzystają z materiałów gotowych i dostępnych na rynku, podczas gdy firmy wydawnicze inwestują więcej środków w rozwijanie coraz to bardziej wysublimowanych metod docierania do nauczycieli i przekonywania ich o wartości konkretnych propozycji wydawniczych. Oznacza to, że konkurencja przenosi się na pole strategii marketingowo-sprzedażowych, przy czym należy podkreślić, że realna konkurencja ma miejsce między pięcioma największymi graczami na rynku.

Ekonomiczna analiza regulacji pozwala na przyglądnięcie się zachowaniom gospodarczym w kontekście istniejących regulacji. Aby adekwatnie skorzystać z takiego zabiegu analitycznego, obserwowalne zachowania należy odnieść do pytania o charakterze normatywnym. Pytając o adekwatność obserwowalnych zachowań i zależności, trzeba zapytać o cel istnienia rynku książek szkolnych oraz wszelkich regulacji stanowiących kontekst instytucjonalny dla tego rynku. Innymi słowy na rynek książek szkolnych należy spojrzeć jako na instytucję, która ma spełniać konkretną funkcję społeczną i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jej obecny kształt pozwala realizować tę funkcję skutecznie i efektywnie.

Nie wchodząc głęboko w dyskusję nad celami edukacyjnymi, jakie winien realizować polski system edukacyjny, za którego część należy uznać rynek książek szkolnych, oraz nad sposobami osiągania tych celów, odwołam się jedynie do strategicznego dokumentu rządowego – raportu *Polska 2030* – który wskazuje pewien kierunek myślenia o roli edukacji w społeczeństwie polskim. Rola edukacji ukazana jest w tym dokumencie w kontekście wyzwania, jakim jest rozwój kapitału intelektualnego traktowanego jako zasób do osiągania ważnych przewag konkurencyjnych przez polską gospodarkę.

Autorzy dokumentu konstatują, iż, aby system edukacji mógł przyczynić się do podnoszenia polskiego kapitału intelektualnego „Jednym z kierunków reform oświaty musi być *indywidualizacja* [podkreślenie własne] procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania” (*Polska 2030*: 223).

„W tym kierunku idzie reforma związana z wprowadzaniem podstawy programowej. Małe zróżnicowanie oferty edukacyjnej w ramach systemu, szkoły i klasy ogranicza jednak możliwość dopasowania sposobu i programu uczenia do potrzeb i talentów ucznia. Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu, dzieci są zbyt cennym zasobem, żeby nie poświęcać im więcej uwagi osobiście, a nie „klasowo”. Dobre systemy edukacyjne wprowadzają zróżnicowane programy i ścieżki edukacyjne dla dzieci w obrębie jednej klasy czy też jednego rocznika. Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania” (Ibidem).

Odnosząc te zalecenia do omawianego w tym opracowaniu rynku książek szkolnych, tendencje zaobserwowane po stronie nauczycieli – nastawienie na wykorzystanie treści dostarczanych w 83% przez 5 firm wydawniczych – oraz po stronie wydawnictw – modele biznesowe nastawione na prowadzenie wysublimowanych relacji z klientem – należy ocenić negatywnie. Staje się zatem czytelne, iż sytuacja wymaga działań na poziomie interwencyjnym, których celem będzie zmiana zachowań aktorów biorących udział w procesie edukowania.

II. Potencjał programu „Cyfrowa szkoła”

4. Analiza programu „Cyfrowa szkoła”

Ta część opracowania jest poświęcona analizie programu „Cyfrowa szkoła” realizowanego przez Rząd RP. Celem analizy jest określenie adekwatności tego programu do potrzeb systemu edukacyjnego w kontekście opisu i oceny kształtu rynku książek szkolnych dokonanego w poprzednich częściach tego dokumentu. Innymi słowy – będę poszukiwał odpowiedzi na pytanie, czy interwencja ta jest zasadna z punktu widzenia jej ingerencji w rynek książek szkolnych. Chciałbym jednak podkreślić, iż analiza ta jest wykonana z perspektywy *ex-ante* – to znaczy, że jej przedmiotem nie będzie ocena skuteczności wdrożenia programu w życie, a ewaluacja samej koncepcji programu, czyli jego celów i jego mechaniki.

4.1. Cele programu i jego ogólna mechanika

„Cyfrowa szkoła” to inaczej „Rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych” (KRM-110-26-12). Autorzy programu podkreślają wyjątkowe znaczenie kompetencji w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) dla rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, odwołując się m.in. do raportu strategicznego *Polska 2030* i do roli TIK w budowaniu kapitału intelektualnego Polaków. Wyjaśniając logikę tej interwencji, należy podkreślić fakt, iż cały program ma charakter wieloletni – do 2015 roku. Natomiast przewidziany pilotaż ma się zakończyć w połowie roku 2013. Co ważne, będą prowadzone również badania ewaluacyjne, które mają pokazać, jak kształtować działania w ramach realizacji programu na dalszych jego etapach.

Działania przeprowadzane w ramach programu „Cyfrowa szkoła” zostały podzielone na cztery obszary: e-nauczyciel, e-zasoby edukacyjne, e-szkoła i e-uczeń. Dwa ostatnie są realizowane w ramach pilotażu w ciągu roku, podczas gdy finalizacja działań w zakresie dwóch pierwszych obszarów jest zaplanowana na rok 2015. Realizacja celów szczegółowych przypisanych do każdego z obszarów ma wpłynąć na realizację celu głównego programu. Zestawienie obszarów interwencji wraz z celami, planowanym budżetem oraz ramami czasowymi realizacji przedstawiam na poniższym diagramie.

Diagram. Zestawienie obszarów interwencji programu „Cyfrowa szkoła” z celami, planowanym budżetem oraz ramami czasowymi realizowanych działań						
Obszar interwencji		Cele szczegółowe każdego obszaru	Budżet [zł]	Ramy czasowe		Główny cel programu
E-nauczyciel	➤ ➤	Rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie nauczania z wykorzystaniem TIK, komunikowania się z uczniami oraz prowadzenia dokumentacji szkolnej z wykorzystaniem TIK	ok. 20 mln	2012 - 2015	➤ ➤	Rozwój kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych.
E-zasoby edukacyjne		Uzupełnienie oferty	ok. 56 mln (w tym 45	2012 -		

e	publicznych elektronicznych zasobów edukacyjnych, stworzenie e-podręczników i zapewnienie do nich bezpłatnego dostępu	mln na e-podręczniki)	2015		
E-szkoła	Zapewnienie szkołom niezbędnej infrastruktury TIK, w szczególności nowoczesnych pomocy dydaktycznych	ok. 55 mln	2012		
E-uczeń	Zapewnienie uczniom, w szczególności tym zagrożonym wykluczeniem, dostępu do nowoczesnych pomocy dydaktycznych				

Opracowanie własne na podstawie projektu Uchwały Rady Ministrów z dn. 12.03.2012

Z punktu widzenia operacjonalizacji poszczególnych obszarów należy powiedzieć, że logika programu jest zasadna, dobrze ugruntowana i odnosząca się do dokumentów strategicznych, jak raport *Polska 2030*. Nie może podlegać dyskusji, że jeżeli celem strategicznym Polski jest rozwój kapitału intelektualnego, to adekwatna edukacja winna odgrywać kluczową rolę w formowaniu tego strategicznego zasobu. Ciężko też wyobrazić sobie kształtowanie kapitału intelektualnego bez uczenia kompetencji do wykorzystywania TIK – technologie te stają się bowiem podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy. Jeżeli przy tym kapitał intelektualny definiowany jest roboczo, jako „ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów i instytucji, które, odpowiednio wykorzystane, mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju” (*Polska 2030*: 206), to z pewnością umiejętność zdobywania i wykorzystywania informacji – będąca podstawą tzw. „gospodarki wiedzy” – należy zaliczyć do tych „niematerialnych aktywów”.

W takim wypadku wydaje się zasadne: (1) wyposażyć szkoły w odpowiednią infrastrukturę TIK, (2) nauczyć nauczycieli korzystania z tej infrastruktury na

potrzeby prowadzenia procesu edukacyjnego oraz (3) stworzyć materiały, które będą w pełni wykorzystywać potencjał TIK.

4.2. Wpływ „Cyfrowej szkoły” na rynek książek szkolnych

Omawiany program należy również ocenić pozytywnie od strony jego potencjalnego wpływu na rynek książek szkolnych, którego analiza jest przedmiotem pierwszych części tego opracowania. Program ten – jeżeli zostanie skutecznie zrealizowany – może bowiem doprowadzić do podniesienia kompetencji nauczycieli w krytycznej ocenie dostępnych materiałów edukacyjnych, w wyniku czego będzie można mówić o większej presji konsumenckiej wywieranej na wydawnictwa. To z kolei może doprowadzić do zwiększonej aktywności w proponowaniu bardziej innowacyjnych rozwiązań ze strony producentów treści szkolnych.

W tym kontekście należy zaznaczyć, iż wydawnictwa wolnorynkowe nie były do tej pory zbyt aktywne w proponowaniu rozwiązań cyfrowych. Aktualnie (stan z sierpnia 2013) 624 podręczniki posiadają akredytację ministerstwa. 113 z tych podręczników – czyli nieco ponad 18% - zawiera komponenty cyfrowe – w większości przypadków są to statyczne pliki „pdf” przygotowane do odczytu w odpowiednim programie. Należy przy tym zaznaczyć, iż liczba ta nie oznacza, iż w tym momencie istnieje 113 podręczników cyfrowych – z danych ministerstwa wynika, iż podręczniki dzielone są na części, i że tylko niektóre z tych części mają przypisany komponent cyfrowy. Ponadto, jedynie 5% z 624 podręczników zawiera jakieś komponenty multimedialne.

Ta statystyka informuje w pewnym sensie o potencjale wykorzystania cyfrowych treści w polskich szkołach. Odzwierciedla ona również podejście nauczycieli do bazowania na treściach cyfrowych – wydaje się, że nie zgłaszają oni specjalnego zapotrzebowania rynkowego na takie treści, lub nie są skuteczni w wywieraniu odpowiedniej presji na producentów.

Jednocześnie statystyka ta pokazuje, jak długi dystans trzeba będzie pokonać, nim „Cyfrowa szkoła” stanie się standardem w Polskiej edukacji. Należy też dodać, iż e-booki (czyli wspomniane pliki pdf) nie wykorzystują potencjału Internetu: są – podobnie jak podręczniki papierowe – zamkniętą całością, z tym że w postaci cyfrowej. Potencjał cyfrowych narzędzi edukacyjnych leży w wykorzystaniu sieciowej natury Internetu i możliwościach nieograniczonego wręcz zgłębiania danej tematyki, do czego z kolei potrzebny jest rozbudowany aparat krytyczny zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia.

Procent akredytowanych podręczników cyfrowych		
Liczba akredytowanych podręczników	W tym liczba podręczników zawierających komponenty cyfrowe w postaci „e-booków”	W tym liczba podręczników zawierających komponenty multimedialne

624	113	30
-----	-----	----

Opracowanie własne na podstawie danych MEN

(<http://www.men.gov.pl/podreczniki/>)

W kontekście takiej sytuacji zastanej uzasadnione wydaje się przedsięwzięcie rządu, polegające na dodaniu do programu komponentu e-zasoby edukacyjne, celem wytworzenia multimedialnych podręczników cyfrowych, które będą mogły zostać użyte w procesie przekazywania nauczycielom kompetencji wykorzystywania TIK w procesie dydaktycznym. Rząd planuje stworzenie 18 podręczników cyfrowych do 14 przedmiotów – liczba ta niewiele zmieni, jeśli chodzi o proporcje. Jednak, jeżeli podręczniki w pełni wykorzystają potencjał Internetu, mogą posłużyć jako narzędzia do inspirowania nauczycieli w zakresie innowacyjnego korzystania z treści edukacyjnych.

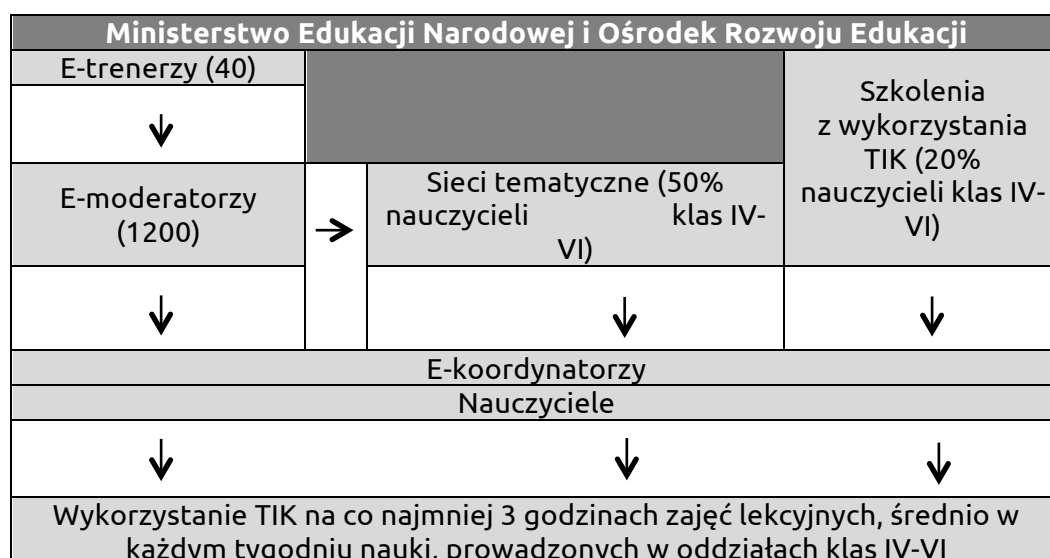
Podejście takie jest zgodne z dostępną wiedzą dotyczącą wdrażania innowacji. Z analiz wynika (np. Bukowski, Rudnicki, Strycharz 2013), że nie można planować wdrożenia innowacji bez skupienia się na stronie popytowej. Chodzi o to, że nawet najciekawsze „wynalazki” nie będą stosowane, jeżeli po stronie potencjalnych konsumentów nie wygeneruje się odpowiednia masa krytyczna popytu, która spowoduje, że przedsiębiorstwa zaczną dostarczać dane rozwiązanie na rynek widząc w tym interes biznesowy. Odnosząc to do rynku książek szkolnych – aktualnie mamy sytuację, w której nauczyciele nie stosują TIK w procesie edukacji i nie zgłaszają wystarczająco silnego popytu na innowacyjne treści cyfrowe. Jednym z powodów może być brak dostępnych cyfrowych narzędzi edukacyjnych, które pokazałyby moc edukacyjną TIK i zainspirowały nauczycieli do eksperymentowania z nowymi treściami edukacyjnymi. Z drugiej strony, wydaje się, że wydawcy nie dostarczają innowacyjnych narzędzi tego typu na rynek, ponieważ w obecnym jego kształcie nie mają do tego żadnych motywacji (ze względu na opisany wcześniej model biznesowy nastawiony na relację z klientem, który nie zgłasza popytu na innowacje) – mimo, iż dysponują do tego potencjałem.

Taki stan rzeczy wymaga interwencji, której kryteria wydaje się spełniać koncepcja programu „Cyfrowa szkoła”. W aktualnej sytuacji priorytetem powinno się stać wygenerowanie zapotrzebowania na treści cyfrowe wśród nauczycieli. Jest to jednak niemożliwe bez pokazania pełnego potencjału wykorzystania tych narzędzi w procesie edukacyjnym. Wykazanie potencjału wymaga z kolei odpowiednich i akredytowanych podręczników multimedialnych, które wykorzystają i pokażą możliwości TIK. Otwarcie dostępu do tych treści jest zasadną strategią budowania popytu na podobne narzędzia edukacyjne. Można powiedzieć, iż jest to narzędzie możliwie szerokiego budowania świadomości i podnoszenia kompetencji nauczycieli w zakresie TIK.

Warto przy tym zaznaczyć, iż działania planowane przez rząd należy traktować w kategorii „pierwszego kroku” do cyfryzacji polskiej szkoły. W tym duchu cele programu ustawiono w sposób „ewolucyjny”, a ich

osiągnięcie będzie wiązało się raczej z efektem aktywniejszego włączania technologii informatyczno-komunikacyjnych w proces edukacyjny, niż zastępowanie nimi tradycyjnych metod. Program zakłada przeszkolenie i zatrudnienie 40 e-trenerów i 1200 e-moderatorów, którzy w bliskiej współpracy będą prowadzić i wspomagać proces wdrażania TIK do praktyk edukacyjnych. Szkoły mają również powoływać tzw. e-koordynatorów, których odpowiedzialnością będzie animowanie życia cyfrowego szkoły. Efektem takiego układu ma być „wykorzystanie TIK na co najmniej 3 godzinach zajęć lekcyjnych, średnio w każdym tygodniu nauki prowadzonych w oddziałach klas IV-VI” (URM 2012).

Wsparciem dla osiągnięcia powyższego wskaźnika ma być przeszkolenie 20% nauczycieli klas IV-VI z zakresu stosowania TIK w procesie dydaktycznym oraz udział 50% nauczycieli klas IV-VI w międzyszkolnych sieciach współpracy nauczycieli stosujących TIK w nauczaniu. Poniższy diagram przedstawia działania w zakresie szkolenia nauczycieli oraz przewidziane efekty tych działań w etapie pilotażowym.



Opracowanie własne na podstawie projektu Uchwały Rady Ministrów z dn. 12.03.2012

Średni tydzień edukacyjny polskiego ucznia wg danych OECD na rok 2010 oblicza się na ok. 46 godzin lekcyjnych (OECD 2012). Celem wyznaczonym przez rząd jest doprowadzenie do sytuacji, w której 3 z 46 godzin dydaktycznych – czyli 6% – będą prowadzone w oparciu o wykorzystanie TIK.

Cel ten, mimo pozornej miłąkości, jest niezwykle ambitny. Wyzwania związane z cyfryzacją szkoły zobrazowują dodatkowo takie dane, jak aktualna liczba uczniów szkół podstawowych przypadających na jeden komputer w ogóle (9,6), na jeden komputer z dostępem do Internetu (10,5) w kontekście globalnej liczby uczniów (4,8 mln). Aktualnie w polskich szkołach znajduje się nieco ponad 457 tys. komputerów z dostępem do Internetu. Poprawienie wskaźnika dostępności uczniów do Internetu o połowę oznacza przedsięwzięcie zakupu, dystrybucji i zainstalowania (włączając w to zarówno znalezienie miejsca fizycznego, odpowiednie jego

zabezpieczenie, jak i obsługę informatyka) dodatkowych 150 tys. komputerów oraz zapewnienie im połączenia z siecią.

Liczba uczniów	Liczba szkół	Aktualna liczba komputerów	Liczba uczniów na jeden komputer	Liczba uczniów na jeden komputer z dostępem do Internetu
4 800 000	13 843	457 142	9,6	10,5

Tym samym nie należy zakładać rewolucji w tym zakresie, a raczej nastawić się na długofalową ewolucję. Mówienie o szkołach, w których: tradycyjne tablice zastąpione są projektorami multimedialnymi podłączonymi do komputerów, wykorzystywane są w pełnym potencjale tablice multimedialne, a uczniowie korzystają tylko i wyłącznie z tabletów, ucząc się w sposób multimedialny – jest, w świetle danych na temat rzeczywistości – wizją ciągle jeszcze bardzo odległą.

Jednak program „Cyfrowa szkoła” wydaje się być ważnym krokiem w kierunku unowocześnienia polskiej szkoły. Z punktu widzenia instytucji rynku książek szkolnych, na którym skupiłem się w tym dokumencie, ważny jest potencjał, jakim dysponuje ten program do zapoczątkowania zmian w zachowaniach aktorów działających na tym rynku. Szczególnie jeśli chodzi o podnoszenie kompetencji nauczycieli, którzy prowadzeni wzrostem indywidualnych zaczną wywierać presję na producentów podręczników, aby ci proponowali rozwiązania bardziej innowacyjne.

Wykazatem, że zarówno wydawcy, jak i nauczyciele, znaleźli się w pewnego rodzaju klinczu, który blokuje innowację o znaczeniu strategicznym dla polskiej edukacji. Nauczyciele nie dążą do podejmowania ryzyka na rzecz opracowywania własnych innowacyjnych programów nauczania i poszukiwania alternatywnych treści dydaktycznych z wykorzystaniem technologii informatycznych, a raczej zachowują się konserwatywnie, zdając się na tradycyjne rozwiązania proponowane przez wydawców. Wydawcy natomiast prowadzą wysublimowane działania sprzedażowe, utwierdzając nauczycieli w przekonaniu, że zachowawcza oferta *de facto* pięciu najsilniejszych graczy zaspokaja potrzeby zarówno nauczycieli, jak i uczniów w procesie dydaktycznym.

Jeżeli program rządowy przerodzi się w długofalowe, stabilne i – przede wszystkim skuteczne – działania, można spodziewać się, że zarówno świadomość, jak i umiejętność pracy z TIK po stronie nauczycieli, pobudzi wewnętrzną motywację do poszukiwania innowacji w celu jeszcze lepszego dopasowania treści do potrzeb uczniów postrzeganych również przez pryzmat wymogów rynku pracy czy gospodarki jako całości. Tym samym nauczyciele jako konsumenci zaczną wywierać konkretną presję popytową na wydawców, którzy staną przed koniecznością poszukiwania innowacji produktowej wobec aktualnie zachowawczej oferty. W presji tej tkwi

potencjał poprawy jakości produktów dostępnych na rynku już nie tylko książek, ale nowoczesnego rynku treści edukacyjnych (zarówno tradycyjnych, jak i tych internetowych).

O Autorze

Jan Strycharz. Absolwent kierunku Stosunki Międzynarodowe w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera, a następnie kierunku Master of Public Policy w Hertie School of Governance w Berlinie. Część programu magisterskiego realizował na Uniwersytecie Georgetown w Waszyngtonie, gdzie zajmował się badaniem wpływu tzw. prawa kontraktowego na efektywność osiągania celów edukacyjnych poszczególnych Stanów amerykańskich. Słuchacz czwartego roku studiów doktoranckich Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, gdzie zajmuje się problemem zmiany instytucjonalnej sektora kultury w okresie transformacji wolnorynkowej w Polsce oraz rozwija zainteresowania naukowe związane z innowacjami, zarządzaniem i przedsiębiorczością. Aktualnie pracuje na Uniwersytecie Jana Pawła II realizując kurs z tworzenia modeli biznesowych, jest członkiem zarządu dwóch organizacji pozarządowych, oraz prowadzi niezależną działalność trenerską szkoląc z kompetencji przedsiębiorczych. Realizował szkolenia i usługi konsultingowe dla artystów (m.in. dla Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie) i organizacji sektora kultury (m.in. w ramach projektu „Wiedza i praktyka – klucz do sukcesu w biznesie” realizowanym przez Małopolską Agencję Rozwoju Regionalnego).

Dokumenty i publikacje wykorzystane do sporządzenia analizy

1. Publikacje

- (1) Boni M. (red.), *Polska 2030: strategiczne wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2009.
- (2) Bukowski A., Rudnicki S., Strycharz J., *Społeczny wymiar innowacji*, „Zarządzanie Publiczne” 2013, nr 1.
- (3) *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD, 2012.
- (4) *Polska w liczbach*, Główny Urząd Statystyczny, 2012.
- (5) *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej: tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011.
- (6) Stalmach A., *Programy nauczania i podręczniki – co powinien wiedzieć każdy dyrektor i nauczyciel?*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa SOKRATES.
- (7) Surdej A., *Nowoczesne państwo a gospodarka rynkowa*, Instytut Obywatelski, 2011.

2. Raporty rynkowe

- (1) Frołow K., *Polish Book Market 2010*, Instytut Książki, 2011.
- (2) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2005*, Biblioteka Analiz, 2006.
- (3) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2006*, Biblioteka Analiz, 2007.
- (4) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2007*, Biblioteka Analiz, 2008.
- (5) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2008*, Biblioteka Analiz, 2009.
- (6) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2009*, Biblioteka Analiz, 2010.
- (7) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2010*, Biblioteka Analiz, 2011.
- (8) Gołębiowski Ł., *Rynek książki w Polsce 2011*, Biblioteka Analiz, 2012.
- (9) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2004*, Biblioteka Narodowa – Instytut Bibliograficzny, 2005.
- (10) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2005*, Biblioteka Narodowa – Instytut Bibliograficzny, 2006.

- (11) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2006*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2007.
- (12) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2007*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2008.
- (13) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2008*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2009.
- (14) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2009*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2010.
- (15) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2010*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2011.
- (16) *Ruch wydawniczy w liczbach L: 2011*, Biblioteka Narodowa – Zakład Statystyki Wydawnictw, 2012.
- (17) Krugman P., *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*, W. W. Norton, 2009.

3. Dokumenty prawne

- (1) Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., tekst jednolity z późniejszymi zmianami, Dz. U. Nr 3, poz. 19.
- (2) Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., tekst jednolity z późniejszymi zmianami.
- (3) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników z dnia 8 czerwca 2009 r.
- (4) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników z dnia 24 kwietnia 2002 r.
- (5) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- (6) Uchwała Rady Ministrów z dnia 4 kwietnia 2012 r., w sprawie Rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”.
- (7) Ocena Skutków Regulacji Uchwały Rady Ministrów z dnia 4 kwietnia w sprawie Rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”.