Centrum Edukacyjne
Ordo Iuris

Nie ucieczka, lecz wybór

Szkoła, od której się ucieka

Uwagi do raportu Klubu Jagiellońskiego „Ucieczka ze szkoły. Jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji?”

ARTUR GÓRECKI



Szkoła, od której się ucieka

Uwagi do raportu Klubu Jagiellońskiego „Ucieczka ze szkoły. Jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji?”

ARTUR GÓRECKI

Centrum Edukacyjne
Ordo Iuris

„Zatem rodzina ma bezpośrednio od Stwórcy posłannictwo, a stąd też i prawo wychowania potomstwa, prawo którego zrzec się nie można, ponieważ nierozdzielnie łączy się ono ze ścisłym obowiązkiem, prawo wcześniejsze od jakiegokolwiek prawa ludzkiej społeczności, czy państwa, a stąd nietykalne ze strony jakiejkolwiek ziemskiej władzy".

Pius XI, *Divini illius Magistri*, 32

„Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami".

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 48 ust. 1

„Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne".

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 70 ust. 3

„Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, które ma być dane ich dzieciom".

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26 ust. 3

OD AUTORA

Niniejszy tekst jest polemiką z raportem Klubu Jagiellońskiego „Ucieczka ze szkoły. Jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji?" i nie stanowi całościowej propozycji zmian w polskiej edukacji. Taką próbą są *Założenia reformy polskiej edukacji ab imis fundamentis*[1]. Szersze przedstawienie poruszanych tu kwestii zawarłem w książce *Formowanie człowieka. Szkice o edukacji*[2]. Otwierająca tekst kwestia ujmuje główne argumenty w formie scholastycznej. Źródła przywołanych w niej cytatów i danych podaję w kolejnych rozdziałach.

1. A. Górecki, *Założenia reformy polskiej edukacji ab imis fundamentis*, „Kultura Prawna" 2025, t. 8, s. 47–67, DOI: 10.37873/legal.2025.8.145, https://thelegalculture.com/legal/article/view/145 (dostęp: 5.11.2026). W nieco zmienionej wersji tekst ukazał się wcześniej nakładem Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris (Warszawa 2025), https://ordoiuris.pl/analiza/zalozenia-reformy-polskiej-edukacji-ab-imis-fundamentis/ (dostęp: 5.11.2026). Z tego wydania pochodzą numery stron podawane w kolejnych przypisach, w których cytuję je jako: *Założenia*...

2. A. Górecki, *Formowanie człowieka. Szkice o edukacji*, Dębogóra 2025.

Kwestia: O szkole, od której się ucieka

Czy dla ratowania szkoły publicznej należy ograniczać wolność rodziców w wyborze innej drogi kształcenia?

Zdaje się, że należy.

1. Raport stwierdza, że rozpad wspólnej szkoły przebiega po linii, która „zależy nie od światopoglądu, lecz od majętności i miejsca zamieszkania". Rozwój szkół niepublicznych pogłębia więc nierówności, a proces ten należałoby „zahamować i ukrócić".
2. W latach 2018–2024 samorządy przekazały placówkom niepublicznym ok. 84,3 mld zł dotacji, a luka w ich finansach oświatowych stale rośnie. Słuszne wydaje się zatem, by wysokość dotacji zależała od tego, czy szkoła realizuje cele wskazane przez resort edukacji, jak przewiduje proponowana „drabina wsparcia".
3. Dziecko w edukacji domowej „może stać się dla systemu niewidoczne". Egzaminy klasyfikacyjne zawyżają jego osiągnięcia, a nauka w domu odbiera mu socjalizację w grupie rówieśniczej. Zdaje się więc, że państwo powinno uznać wzrost edukacji domowej za „negatywny trend", wprowadzić obowiązkowe godziny stacjonarne i zewnętrzne egzaminy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.
4. Rekrutacja do szkół niepublicznych „bywa realnym sitem »klasowym«". Należy zatem poddać przeglądowi ich statuty i zasady przyjmowania uczniów.
5. Szkoła jest miejscem, w którym „buduje się wspólny kod kulturowy". Gdy dzieci rozchodzą się do różnych szkół, kod ten słabnie, a wraz z nim spójność społeczna.
6. Aby oświata była wolna od ideologii, o kierunku reform powinna rozstrzygać ekspercka „Komisja Edukacji Narodowej", „wyłączona z partyjnego systemu łupów".

Sprzeciwia się temu naturalna sprawiedliwość. Rodzice, którzy dali dziecku życie, są z natury jego pierwszymi wychowawcami. Obowiązek i prawo wychowania wynikają z samego faktu zrodzenia, ponieważ zrodzenie znajduje swoje dopełnienie w wychowaniu. Według św. Tomasza dziecko, dopóki nie osiągnie używania rozumu, w pełni należy do rodziców i pozostaje pod ich pieczą (*S.Th.* II-II, q. 10, a. 12). Prawo to jest wcześniejsze od wszelkich uprawnień wspólnoty politycznej. Państwo zastaje je jako dane i ma obowiązek je chronić. Kościół uznaje rodziców za pierwszych i głównych wychowawców swoich dzieci i domaga się od władzy publicznej, by zapewniła im rzeczywistą wolność wyboru szkoły (Pius XI, *Divini illius Magistri*; Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, 3 i 6). Prawo rodziców potwierdza także prawo stanowione. Zgodnie z art. 48 ust. 1 Konstytucji „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami", a art. 70 ust. 3 zapewnia im „wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne". Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyznaje rodzicom „prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania" (art. 26 ust. 3).

Odpowiadam: Należy powiedzieć, że o doborze środków rozstrzyga cel. Celem edukacji jest uformowanie człowieka rozumnego i cnotliwego, zdolnego do poznania prawdy i wyboru dobra. Kapitał ludzki, przydział ról społecznych i spójność społeczna, z których autorzy raportu wyprowadzają zadania szkoły, są wobec tego celu wtórne. Pierwszą wspólnotą wychowującą jest rodzina, a szkoła wspiera ją z jej upoważnienia. Zgodnie z zasadą pomocniczości państwo powinno określać jedynie ogólne ramy, czuwać nad zapewnieniem każdemu dziecku możliwości kształcenia i sprawiedliwie rozdzielać przeznaczone na ten cel środki publiczne. Prawa do przejmowania wychowania z rąk rodziców nie ma.

Sami autorzy przyznają, że odpływ uczniów jest „objawem, a nie przyczyną" słabości szkoły publicznej. Podnoszenie kosztu wyjścia leczy objaw i zostawia chorobę. Szkoła publiczna utraciła jasne rozumienie tego, kim jest człowiek i ku czemu należy go wychowywać. Tę stratę może odrobić tylko przez powrót do realistycznej antropologii[3], do kanonu kultury oraz do ładu wychowawczego i autorytetu nauczyciela opartych na prawdzie. Rozwój szkół niepublicznych i edukacji domowej świadczy natomiast o tym, że rodzice biorą odpowiedzialność za wykształcenie dzieci, i jest w tej perspektywie zjawiskiem pozytywnym.

Na postawione pytanie należy więc odpowiedzieć przecząco. Szkołę publiczną trzeba odbudować tak, by rodzice chcieli do niej posyłać dzieci. Autorom raportu należy przy tym przyznać rację w postulatach stabilizacji prawa oświatowego, wprowadzania zmian programowych wyłącznie dla roczników rozpoczynających naukę na danym etapie edukacyjnym, autonomii nauczyciela, mniejszych klas i ochrony małych szkół.

Na pierwsze należy powiedzieć, że raport sam wskazuje motywacje światopoglądowe, pisząc o rodzicach, którzy odwracają się od szkół publicznych, „uciekając od Czarnka i/lub Nowackiej". Tezie, że podział przebiega według zamożności, przeczy też edukacja domowa, w której uczy się ok. 60 tys. dzieci. Nie wymaga ona czesnego, jest więc dostępna dla rodzin o bardzo różnym statusie materialnym. Zależność od zamożności wynika z czesnego, a czesne z niepełnego finansowania. Równa kwota na dziecko otworzyłaby szkoły niepubliczne dla rodzin mniej zamożnych.

Na drugie należy powiedzieć, że uczniowie, na których przekazano dotacje, kosztowaliby w szkołach samorządowych co najmniej tyle samo. Związku przyczynowego między dotacjami a luką w finansach samorządów raport nie wykazuje. Środki przysługują dziecku, a rodzina, która płaci czesne, finansuje jego kształcenie dwukrotnie: raz w podatkach, drugi raz w czesnym. „Drabina wsparcia" uzależniłaby finansowanie od uznania ministerstwa i uderzyłaby przede wszystkim w szkoły społeczne i katolickie, w których czesne ma najczęściej umiarkowaną wysokość.

Na trzecie należy powiedzieć, że edukacja domowa jest przewidzianą w ustawie, równoprawną formą spełniania obowiązku szkolnego. Dziecko pozostaje zapisane do szkoły i co roku zdaje egzaminy klasyfikacyjne, nie jest więc „niewidoczne". Teza o zawyżaniu wyników opiera się na nieopublikowanej analizie, bez punktu odniesienia w postaci uczniów szkół stacjonarnych. Przeglądy badań nie potwierdzają deficytów społecznych, a człowiek dojrzewa przede wszystkim we wspólnocie rodziny. Szybki przyrost ostatnich lat dotyczył w dużej mierze szkół platformowych, które są formą wsparcia rodziców. W roku 2025/2026 liczba uczniów w edukacji domowej przestała rosnąć, a według danych MEN nieznacznie spadła.

3. Por. M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.

Na czwarte należy powiedzieć, że szkoła niepubliczna jest wspólnotą założoną w określonym celu. Ma więc prawo dobierać uczniów według kryteriów, które z tego celu wynikają. Zasady przyjęć określa statut, który rodzice znają i akceptują. Selekcję majątkową tworzy przede wszystkim czesne, a odpowiedzią na nią jest równe finansowanie na dziecko.

Na piąte należy powiedzieć, że wspólny kod kulturowy powstaje dzięki wspólnemu kanonowi, o którego treści raport milczy. Takiego kodu nie da się zbudować bez określenia jego treści, czyli bez wspólnego fundamentu kulturowego, obyczajów i form życia. Kanon nie istnieje w próżni, a kod kulturowy oderwany od realnej tradycji i historii przypominałby dom budowany od dachu. W szkołach dawnej Rzeczypospolitej kanon kultury łacińskiej, chrześcijańskiej i narodowej łączył uczniów różnego pochodzenia. W Holandii, której z innych względów nie stawiam za wzór, około dwóch trzecich uczniów uczy się w szkołach prowadzonych przez podmioty społeczne, a mimo to społeczeństwo nie rozpadło się na kasty.

Na szóste należy powiedzieć, że każda podstawa programowa zakłada określoną antropologię. Gremium ekspertów także musi ją przyjąć, jawnie lub milcząco, i nie będzie niezależne od polityków, którzy je powołają. Trudniej je będzie jedynie rozliczyć, ponieważ jego mandatu nie zakończy żadna kadencja parlamentarna. Trwalszym zabezpieczeniem jest zasada pomocniczości, a więc ogólna podstawa programowa, programy tworzone w szkołach i nadzór ograniczony do spraw formalnych.

Wprowadzenie

Raport Anny Grąbczewskiej i Michała Radziszewskiego[4] dotyczy zjawiska, które rzeczywiście ma miejsce. Coraz więcej rodziców rezygnuje ze szkół prowadzonych przez samorządy i posyła dzieci do szkół niepublicznych albo decyduje się na edukację domową, a jeszcze więcej uzupełnia szkolną naukę płatnymi korepetycjami. Trzeba przy tym pamiętać, że istnieją także szkoły publiczne prowadzone przez podmioty inne niż jednostki samorządu terytorialnego.

Autorzy zebrali obszerny materiał statystyczny i postawili ważne pytania. Trzeba też przyznać, że w kilku sprawach mają rację. Słusznie piętnują „kadencyjność" reform i biurokratyczne przeciążenie nauczycieli, słusznie domagają się mniejszych klas i podniesienia prestiżu zawodu nauczycielskiego, słusznie wreszcie dostrzegają wartość szkół publicznych prowadzonych przez stowarzyszenia, fundacje i wspólnoty wyznaniowe.

Warto jednak zaznaczyć, że przyczyną biurokratycznego przeciążenia, o którym mówi raport, jest raczej zbytnia aktywność MEN, a także różnorakie procedury, którymi zasłaniają się sami dyrektorzy i nauczyciele z obawy przed wzięciem odpowiedzialności za podejmowane działania. Zjawisko, które autorzy nazywają kadencyjnością reform, sam opisałbym raczej jako podporządkowanie edukacji bieżącemu zapotrzebowaniu ideologicznemu i gospodarczemu, o czym piszę także w innych miejscach[5].

Zasadnicze zastrzeżenia budzi jednak co innego. Autorzy sami stwierdzają, że odpływ uczniów ze szkoły publicznej jest „w pierwszej kolejności objawem, a nie przyczyną" jej słabości[6]. Mimo to większość proponowanych przez nich środków zmierza do tego, by wybór innej drogi kształcenia utrudnić, mnożąc obowiązki i kontrole, a zarazem obciążyć rodziny dodatkowymi kosztami. Służy temu przede wszystkim propozycja obniżenia dotacji przypadającej na uczniów szkół niepublicznych i edukacji domowej; powstałą w ten sposób różnicę rodzice musieliby pokryć z własnej kieszeni. Proponowane rozwiązania wymierzone są w rodziny, które z wolności wyboru skorzystały bądź będą chciały skorzystać. Autorzy deklarują wprawdzie, że nie oceniają rodziców i chcą oddziaływać na szkoły, a nie na uczniów, skutek ich propozycji byłby jednak taki, jak opisuję.

Cel raportu autorzy wskazują już w podtytule, pytając, jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji. Doskonale go rozumiem. Zaproponowane w analizowanym dokumencie lekarstwo nie służy jednak rzeczywistemu dobru dzieci i ich rodzin, a kryzysu szkoły publicznej z pewnością nie rozwiąże. Źródła tego kryzysu mają bowiem przede wszystkim charakter cywilizacyjny. Szkoła publiczna utraciła, jeśli w ogóle kiedykolwiek je posiadała, jasne rozumienie tego, kim jest człowiek i ku czemu należy go wychowywać, a tej straty nie wyrówna żaden mechanizm finansowy ani administracyjny.

Poniższe uwagi formułuję z perspektywy edukacji klasycznej, opartej na realistycznej antropologii i zasadzie pomocniczości (subsydiarności), która polega na założeniu, że władza wyższego szczebla powinna podejmować działania tylko wtedy, gdy jednostka, rodzina lub mniejsza wspólnota nie są w stanie same poradzić sobie z danym problemem. Szerzej kwestię tę przedstawiłem w *Założeniach*

4. A. Grąbczewska, M. Radziszewski, *Ucieczka ze szkoły. Jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji?*, Klub Jagielloński, Kraków 2026. Dalej cytuję jako: *Ucieczka ze szkoły...*, z podaniem strony.

5. Zob. np. A. Górecki, *„Reforma26. Kompas Jutra" kompasem ku destrukcji polskiej szkoły*, Ordo Iuris, 14 sierpnia 2025 r., https://ordoiuris.pl/komentarz/reforma26-kompas-jutra-kompasem-ku-destrukcji-polskiej-szkoly/ (dostęp: 5.11.2026).

6. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 71.

reformy polskiej edukacji ab imis fundamentis[7], do których będę się w kolejnych punktach odwoływał. Sięgam także do sformułowanego w 2015 r. na łamach „Christianitas" dezyderatu dotyczącego pożądanych zmian w systemie edukacji, którego zasadnicze postulaty pozostają aktualne[8]. Kolejność uwag odpowiada w przybliżeniu układowi raportu.

Ponieważ spór o szkołę sprowadza się ostatecznie do założeń, warto je przedstawić. Wychodzę od przekonania, że natura każdego bytu wyznacza cel i sposób jego działania. Naturę człowieka określają rozum i wola, a z niej wynikają określone powinności, przede wszystkim powinność postępowania rozumnego i wolnego. Moralność jest działaniem zgodnym z naturą. Cnoty są sprawnościami, które pozwalają człowiekowi trwale tak działać i w ten sposób dojrzewać do pełni człowieczeństwa.

Współczesna kultura mówi o tych sprawach innym językiem. Miejsce natury i wynikających z niej powinności zajęły tak zwane wartości. Ich źródłem staje się subiektywne poczucie poszczególnych osób: każdy ma prawo do własnego systemu wartości, którego nie wolno kwestionować. Pytanie o prawdę dotyczącą natury człowieka traci w tej perspektywie sens, a próba jego postawienia uchodzi za narzucanie innym własnych przekonań. Brakuje nam dziś właśnie rozpoznań na poziomie prawdziwościowym, dotyczących natury bytu ludzkiego. Tu rozgrywa się fundamentalny spór o wychowanie. Kto wychowuje, musi wiedzieć, ku czemu prowadzi wychowanka, a zbiór indywidualnych preferencji tego nie rozstrzygnie.

Edukacja, a więc także szkoła, w której jest ona realizowana, powinna być zbudowana na rozpoznaniu natury człowieka i na konsekwencjach, które z tego rozpoznania wynikają, czyli na wskazaniu celu ludzkiego życia oraz działań, które służą jego realizacji. Dziś tak nie jest. Kultura, w której żyjemy, daleko odeszła od tych założeń i dlatego przeżywa poważny kryzys, którego jednym z przejawów jest kryzys instytucji szkoły. Trzeba zabiegać o to, by prawdy te stały się punktem odniesienia dla rozwiązań systemowych, choć w obecnych warunkach jest to niezwykle trudne. Tym ważniejsze jest zabezpieczenie przestrzeni, w których kształcenie i wychowanie mogą opierać się na tych rozpoznaniach, a nie na uwarunkowaniach ekonomicznych czy ideologicznych. Z tego punktu wyjścia oceniam propozycje raportu.

W świetle tych założeń rozwój szkół niepublicznych i edukacji domowej, który autorzy raportu już w tytule wprowadzenia opisują jako chorobę polskiej oświaty, jest zjawiskiem, które powinno cieszyć, bo wynika z niego realne dobro. Świadczy o tym, że rodzice biorą odpowiedzialność za wykształcenie i wychowanie swoich dzieci, a stowarzyszenia, fundacje, wspólnoty kościelne i grupy rodziców potrafią tworzyć szkoły, których system publiczny nie był w stanie zaoferować. Nie zwalnia to państwa i władz samorządowych z troski o jakość szkoły publicznej, do której uczęszcza i zapewne będzie uczęszczać zdecydowana większość dzieci i młodzieży. Troska ta nie może jednak polegać na ograniczaniu swobody tych, którzy wybrali inną drogę kształcenia swoich dzieci.

7. *Założenia...*

8. A. Górecki, *Dezyderat z 2015 roku a dzisiejszy stan edukacji – kilka refleksji*, „Christianitas", 12 grudnia 2023 r., https://christianitas.org/news/dezyderat-z-2015-roku-dzisiejszy-stan-edukacji-kilka-refleksji/ (dostęp: 5.11.2026); por. idem, *Dezyderat. Pożądane zmiany w systemie edukacji*, „Christianitas" 2015, nr 62, s. 25–43. Dalej cytuję jako: *Dezyderat z 2015 roku...*

1. Pytanie, którego raport nie stawia

Raport nie podejmuje pytania, czym jest wykształcenie i czemu ma służyć. Cel szkoły zostaje w nim wyprowadzony niejako z trzech źródeł. Pierwszym jest kategoria kapitału ludzkiego, w której edukacja jest „podstawowym czynnikiem wzrostu, mając bezpośredni wpływ na PKB państwa”[9]. Drugim jest funkcjonalizm Talcotta Parsonsa, według którego szkoła ma różnicować uczniów tak, by „w sposób racjonalny przypisać jednostki do określonych ról i pozycji społecznych”[10]. Trzecim jest idea spójności społecznej, w której szkoła jawi się jako „mozaika różnorodnych postaci”, mająca „uwrażliwić dzieci na inność”[11]. Treść kształcenia, kanon kultury, prawda i cnota w tym obrazie nie występują.

Właściwy cel edukacji, którym jest poznanie prawdy i kształtowanie cnót moralnych (sprawności w dobrym działaniu), funkcjonalizm zastępuje kryterium użyteczności i efektywności ekonomicznej, a szkołę traktuje jako narzędzie rozmieszczania ludzi w strukturze społecznej. Tradycja klasyczna kładzie nacisk na ciągłość kultury i przekaz międzypokoleniowy. Funkcjonalizm Parsonsa wyrasta natomiast z nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego i czyni ze szkoły mechanizm selekcji i przydziału ról społecznych.

Edukacja klasyczna stawia sprawę inaczej. Jej celem jest uformowanie człowieka dojrzałego, rozumnego i cnotliwego, „zakorzenionego w dziedzictwie kulturowym i zdolnego do wolnego działania w prawdzie”[12]. Kształcenie usprawnia władze poznawcze, wychowanie zaprawia do czynu władze pożądawcze[13]. Szkoła jest wspólnotą osób z hierarchią autorytetu, która wspiera rodzinę, pierwszego i niezastąpionego wychowawcę. Z tej różnicy wynikają wszystkie dalsze. Dla autorów raportu odpływ uczniów ze szkół publicznych oznacza przede wszystkim osłabienie funkcji społecznych instytucji. Z klasycznego punktu widzenia jest on sygnałem, że rodzice nie znajdują w szkole publicznej tego, co uważają za dobro dla swoich dzieci.

Najlepiej oddaje to miara, którą autorzy raportu przyjmują bez zastrzeżeń. Za dowód słabości szkoły uznają fakt, że 63% polskich uczniów twierdzi w badaniu PISA, iż szkoła niewiele zrobiła, by przygotować ich do dorosłego życia, a tylko 52% uważa, że nauczyła ich rzeczy przydatnych w pracy[14]. Kryterium jest tu użyteczność. John Senior nazywał „barbarzyńską” postawę, która „nie popiera niczego poza tym, co nazywa praktycznym i naukowym” i której „jedyną troską jest radzenie sobie w świecie”[15]. Raport, chcąc ratować szkołę publiczną, mierzy ją miarą tej właśnie postawy.

9. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 66. Autorzy powołują się tu na M. Piątkowskiego, *Złoty wiek. Jak Polska została europejskim liderem wzrostu i jaka czeka ją przyszłość*, Warszawa 2023, oraz na P. Bukowskiego, J. Sawulskiego i M. Brzezińskiego, *Nierówności po polsku*, Warszawa 2024.
10. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 68.
11. Tamże, s. 80.
12. *Założenia...*, s. 5.
13. Tamże, s. 12.
14. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 56–57.
15. J. Senior, *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021, s. 184; por. *Założenia...*, s. 19.

Edukacja rozumiana w ten sposób staje się tym, co Tomasz Rowiński nazwał szkoleniem kadr „sprawnych, ale bez suwerenności”[16].

Jestem przekonany, że w takim badaniu zdecydowana większość uczniów, a także ich rodziców, uznałaby lekturę Homera, Szekspira, Mickiewicza czy Sienkiewicza za stratę czasu, która nie przekłada się na sukces w dorosłym życiu. Z takimi opiniami wielokrotnie spotykałem się osobiście w rozmowach z uczniami i rodzicami, a niekiedy, niestety, także z nauczycielami. Ochrony przed takimi postawami i wynikającymi z nich decyzjami władz oświatowych upatruję właśnie w zapewnieniu szkołom, w tym szkołom niepublicznym, znacznej autonomii programowej. Międzynarodowe badania edukacyjne i polityka oświatowa kształtowana przez OECD nie powinny być głównym miernikiem ani podstawowym punktem odniesienia w ocenie pracy polskiej szkoły, ponieważ są to narzędzia skrojone na miarę określonych założeń ideologicznych. Można i warto z nich korzystać, ale z rozwagą, pamiętając o ich ograniczeniach i nie przeceniając ich wagi.

Nie chodzi przy tym o lekceważenie praktycznego wymiaru edukacji. Na określonych etapach powinna ona przygotowywać także do pracy i życia zawodowego, a przydatność zdobytej w niej wiedzy jest dobrem, którego nie wolno pomijać. Wymiar ten trzeba jednak osadzić we właściwym miejscu i przypisać mu należną rolę. Jacques Maritain przypominał, że „najlepszym środkiem [...] jest rozwijanie zdolności ludzkich w całej ich rozpiętości, a studia specjalistyczne, których można wymagać później, nie powinny nigdy zagrażać istotnemu celowi wychowania”[17]. Istotnym celem wychowania jest bowiem, jak pisał dalej, wyzwolenie człowieka „przez poznanie i mądrość, dobrą wolę i miłość”[18]. Użyteczność przychodzi wtedy jako owoc dobrze ukształtowanego umysłu.

2. Diagnoza i linia podziału

Według raportu rozpad szkoły publicznej jako wspólnej szkoły przebiega po linii, która „zależy nie od światopoglądu, lecz od majętności i miejsca zamieszkania”[19]. Autorzy piszą jednak o rodzicach, którzy odwracają się od szkół publicznych, „uciekając od Czarnka i/lub Nowackiej”[20], wskazują ideologizację i zmienność podstaw programowych jako źródło nieufności wobec szkoły, a o elitach politycznych stwierdzają, że posyłają dzieci odpowiednio do placówek „chroniących dzieci przed lewicową indoktrynacją” albo do szkół „otwartych na eksperymenty edukacyjne”[21]. A są to przecież motywacje światopoglądowe.

W rzeczywistości wybór szkoły niepublicznej bywa bardzo różnie motywowany. Część rodziców decyduje się na tak zwane szkoły demokratyczne, w których dziecko samo rozstrzyga, czego, kiedy i w jaki sposób się uczy, a o sprawach wspólnoty decyduje zgromadzenie uczniów i dorosłych. Szkoły te są wyrazem określonej, liberalnej w swych założeniach wizji wychowania, stawiającej na pierw-

16. T. Rowiński, *Manowce pragmatyzmu edukacyjnego*, „Teologia Polityczna” (wydanie elektroniczne), https://teologiapolityczna.pl/tomasz-rowinski-manowce-pragmatyzmu-edukacyjnego-tpct-21- (dostęp: 5.11.2026); cyt. za: *Dezyderat z 2015 roku...*
17. J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (wyb. i red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Kraków 1993, s. 67.
18. Tamże, s. 68.
19. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 8 (teza 2) i s. 20.
20. Tamże, s. 38.
21. Tamże, s. 72.

szym miejscu, przynajmniej deklaratywnie, autonomię dziecka. Inni rodzice szukają dla swoich dzieci prawdziwie tradycyjnego, katolickiego wychowania. Religia nie jest w nim jednym z przedmiotów, dołączonym do tego, co w szkole najważniejsze. Jest światłem, które opromienia całą szkolną rzeczywistość, od treści nauczania i wymagań stawianych uczniom po relacje między nauczycielem a wychowankiem oraz rytm dnia i roku. Są wreszcie rodzice, dla których najważniejszy jest sukces edukacyjny dziecka. Wybierają szkołę, która zapewni wysokie wyniki egzaminów, dobrą znajomość języków obcych i miejsce na renomowanej uczelni, a w dalszej perspektywie dobry start zawodowy. Ich podejście ma charakter pragmatyczny i utylitarny, a szkoła jest dla nich przede wszystkim inwestycją w tak rozumianą przyszłość dziecka. Motywacje te nie wykluczają się wzajemnie. W konkretnych wypadkach splatają się ze sobą i występują w różnych konfiguracjach, tak że ta sama rodzina może szukać zarazem dobrego wychowania i dobrych wyników. Rodzice wybierający szkoły niepubliczne nie stoją więc po jednej stronie światopoglądowego sporu. Często łączy ich przekonanie, że o kierunku wychowania dziecka powinni rozstrzygać przede wszystkim jego rodzice.

Najpoważniejszym kontrargumentem wobec tezy o majątkowym charakterze podziału jest jednak edukacja domowa. Uczy się w niej dziś ok. 60 tys. uczniów, a jej głównym kosztem jest czas rodziców. Związek z zamożnością rodziny jest tu znacznie mniej oczywisty. Przytoczone w samym raporcie badania motywacji rodziców wskazują na rozczarowanie modelem szkoły i na ich przekonania światopoglądowe[22]. Należy zdawać sobie sprawę, że edukację domową wybierają rodzice z bardzo różnych powodów. Jednym z nich jest także to, że w ich najbliższym otoczeniu nie ma szkoły, która spełniałaby ich oczekiwania. Nie są natomiast wrogo nastawieni do instytucji szkoły w ogóle. Dlatego nie można uniknąć pytania, czego szkoła publiczna uczy i jak wychowuje.

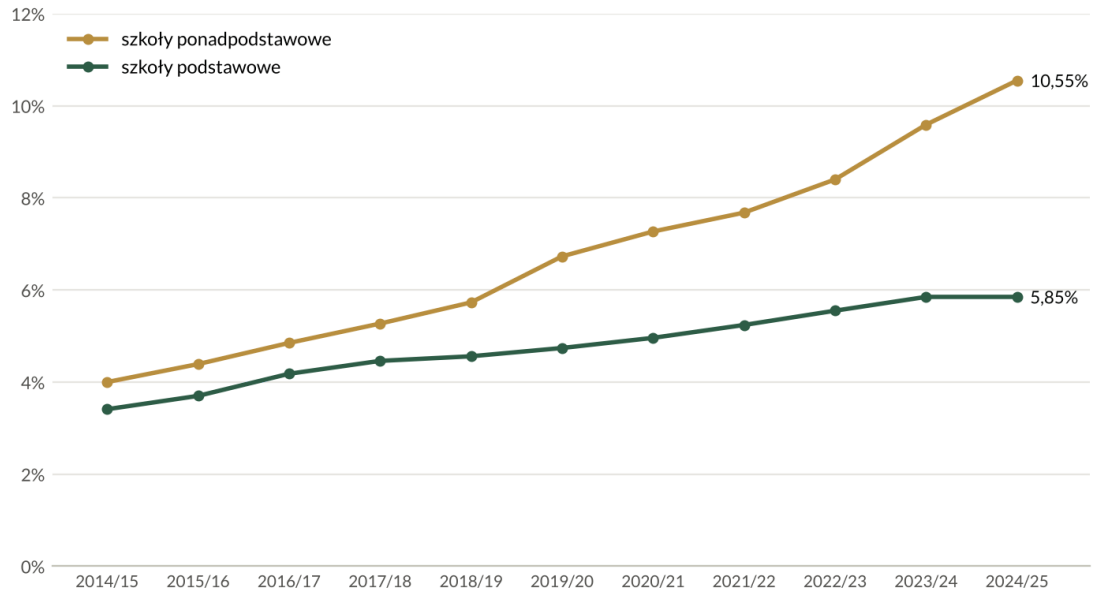
Warto też uważniej przyjrzeć się materiałowi statystycznemu raportu. Tabela 1 przypisuje rokowi szkolnemu 2024/2025 dane (14 000 szkół podstawowych, 3 007 434 uczniów), które tabela 5 i GUS podają dla roku 2023/2024. Dla roku 2024/2025 tabela 5 wykazuje 3 213 121 uczniów, czyli o ponad dwieście tysięcy więcej. Wzrost ten zbiega się z objęciem od 1 września 2024 r. obowiązkiem szkolnym dzieci uchodźców z Ukrainy. Autorzy go nie omawiają, choć wpływa on na porównania udziałów szkół publicznych i niepublicznych[23]. W tabeli 4 dla roku 2014/2015 kolumny „organizacje wyznaniowe" i „pozostałe" zawierają identyczną liczbę 44 248, choć z sumy wynika, że w drugiej z nich powinno być około 93,7 tys.[24] Porównania z rokiem 2014/2015 obejmują ponadto okres sprzed likwidacji gimnazjów, a więc część zmian udziałów wynika ze zmiany struktury szkół.

Rzeczywistą skalę zjawiska lepiej niż liczba szkół oddaje odsetek uczniów (wykres 1). W szkołach podstawowych udział uczniów szkół niepublicznych wzrósł w latach 2014/2015–2024/2025 z 3,41% do 5,85%, w szkołach ponadpodstawowych z 4,00% do 10,55%[25]. Wzrost liczby niepublicznych szkół podstawowych, z 1 083 do 1 630, jest w części skutkiem reformy ustroju szkolnego, w wyniku której niepubliczne gimnazja przekształcały się w szkoły podstawowe. Wyraźne przyspieszenie w szkołach ponadpodstawowych przypada na rok 2019/2020, gdy do szkół średnich trafił podwójny rocznik. Według E. Ceholnik-Szafran w konsekwencji kumulacji roczników „na zainteresowaniu zyskały szkoły prywatne"[26]. Kilka miesięcy wcześniej, w kwietniu 2019 r., odbył się ogólno-

22. Tamże, s. 47–49 i powołane tam badania.
23. Tamże, s. 23 i 43; Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*, Warszawa 2025.
24. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 26.
25. Tamże, s. 43 i 45 (tab. 5 i 7, dane GUS).
26. E. Ceholnik-Szafran, *Stanowisko rządu polskiego wobec protestu środowiska nauczycielskiego dotyczącego zmian w systemie oświaty w Polsce w 2019 roku*, „Acta Politica Polonica" 2019, nr 2 (48), s. 8.

polski strajk nauczycieli, który mógł dodatkowo podważyć zaufanie rodziców do szkoły publicznej. Wśród liceów ogólnokształcących placówki niepubliczne stanowią już 29,23%[27]. Mimo tej dynamiki w roku szkolnym 2024/2025 w szkołach prowadzonych przez państwo i samorządy uczyło się 90,34% uczniów[28]. Także ta liczba wymaga ostrożności, ponieważ tabela 4 raportu, z której pochodzi, sumuje uczniów szkół podstawowych z roku 2023/2024 i szkół ponadpodstawowych z roku 2024/2025. Z tabel 5 i 7 wynika, że w roku 2024/2025 do szkół niepublicznych uczęszczało 7,48% uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Według MEN udział uczniów niepublicznych szkół podstawowych wzrósł w roku 2025/2026 do 6,1%.

Wykres 1. Odsetek uczniów w szkołach niepublicznych w latach 2014/2015–2024/2025



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Ucieczka ze szkoły...*, s. 43 i 45 (tab. 5 i 7, dane GUS). Dane nie obejmują szkół dla dorosłych ani szkół niepublicznych bez uprawnień szkół publicznych. Do roku 2018/2019 szkoły ponadgimnazjalne.

„Wyjście z systemu" i myślenie etatystyczne

Również język analizowanego raportu zdradza, jak jego autorzy rozumieją edukację. Piszą o „wyjściu dziecka z systemu", o kształceniu „poza systemem" i o tym, że „najważniejsza funkcja szkoły coraz częściej realizowana jest na zewnątrz systemu edukacji publicznej"[29]. Edukacja jawi się tu jako system, którego istnienie jest niepodważalne, do którego dziecko należy z założenia, a każda inna droga kształcenia staje się odstępstwem wymagającym uzasadnienia i nadzoru. Jest to wyraźny przejaw myślenia etatystycznego. Najdobitniej wyraża je obawa, że dziecko w edukacji domowej „może stać się dla systemu niewidoczne"[30]. Miarą troski o dziecko staje się w tej perspektywie jego widoczność

27. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 42.
28. Tamże, s. 8 i 26 (tab. 4); obliczenia własne na podstawie s. 43 i 45 (tab. 5 i 7); Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Henryka Kiepury na interpelację nr 17180 w sprawie pogłębiającego się kryzysu w polskiej edukacji publicznej, likwidacji szkół oraz narastającej komercjalizacji systemu oświaty, Warszawa, 11 czerwca 2026 r., https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DUYJ64 (dostęp: 5.11.2026).
29. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 10 (teza 13), 42 i 47.
30. Tamże, s. 10 (teza 14) i s. 50.

dla administracji państwowej i samorządowej. Tymczasem dziecko uczone w domu jest przede wszystkim widoczne dla tych, którzy odpowiadają za nie w pierwszej kolejności, czyli dla rodziców. Samo określenie „wyjście z systemu" jest zresztą nietrafne nawet w świetle obowiązującego prawa. System oświaty obejmuje zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne, a dziecko w edukacji domowej spełnia obowiązek szkolny w formie przewidzianej ustawą, pozostaje zapisane do szkoły i co roku zdaje egzaminy klasyfikacyjne[31]. Rodzice, których raport opisuje jako uciekających z systemu, opuszczają w istocie jedynie szkoły prowadzone przez samorząd.

Myślenie o edukacji jako systemie o centralnie narzuconej strukturze, jednolitych programach, państwowych wymogach kwalifikacyjnych dla nauczycieli i państwowych egzaminach dominuje dziś niemal niepodzielnie. Nie jest jednak jedynym możliwym, a w dziejach cywilizacji łacińskiej jest zjawiskiem stosunkowo młodym. Przez stulecia szkoła była nierozerwalnie związana z Kościołem i z rodziną, a także ze wspólnotą lokalną. Zmianę przyniosła reformacja, a szkołę w pełni podporządkowaną państwu ukształtowały dopiero wiek XVIII i XIX. Złożyły się na to m.in. pruskie regulacje powszechnego obowiązku szkolnego z 1763 r., napoleoński Uniwersytet Cesarski, który od 1808 r. obejmował monopolem całe nauczanie we Francji, wreszcie polityka państw narodowych, traktujących szkołę jako narzędzie kształtowania obywateli według własnych celów. Także Komisja Edukacji Narodowej, nazywana pierwszym ministerstwem oświaty w Europie, była dzieckiem tej epoki. Szkoła jako instytucja nie jest przy tym pruskim wynalazkiem[32]. Nowożytny jest natomiast jej model, w którym państwo staje się dysponentem całego procesu kształcenia i wychowania.

Alternatywą jest ład oparty na zasadzie pomocniczości, o której wspomniałem wyżej. Należy odrzucić założenie, że życie społeczne polega na państwowej socjalizacji człowieka[33]. Wychowanie dokonuje się przede wszystkim w rodzinie, która jest źródłem uprawnień dla innych instytucji, w tym dla szkoły. Szkoły zakładają i prowadzą rodzice, wspólnoty kościelne, stowarzyszenia i samorządy, każdy z tych podmiotów zgodnie z własnymi rozpoznaniami w obszarze kształcenia i wychowania. Państwo określa ogólne cele i ramy, czuwa nad spełnianiem obowiązku nauki, przeznacza na kształcenie każdego dziecka tę samą kwotę i sprawuje nadzór ograniczony do spraw formalnych. Podstawa programowa jest jedynie ogólną ramą dla programów tworzonych w szkołach, a o doborze nauczycieli decyduje w znacznej mierze dyrektor, który buduje własny zespół[34]. W takim ładzie trudno mówić o „wyjściu z systemu", ponieważ szkoła samorządowa, szkoła prowadzona przez stowarzyszenie i dom rodzinny są równoprawnymi drogami realizacji tego samego obowiązku. Reformatorzy oświaty powinni więc „wznieść się ponad typowy dla współczesnego konstruktywizmu etatyzm"[35]. Raport, przyjmując perspektywę systemu, tego nie czyni i dlatego każdą decyzję rodziców podjętą poza szkołą samorządową odczytuje jako stratę.

31. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 820), art. 2, 8 i 37.
32. *Założenia...*, s. 9, przyp. 21.
33. Tamże, s. 15; por. H. Kiereś, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007, s. 131.
34. *Założenia...*, s. 14–17, 19 i 28.
35. Tamże, s. 9. Pojęcie to trafnie opisał Feliks Koneczny, który wiązał etatyzm z cywilizacją bizantyńską. Jej państwo posunęło się, jak pisał, „jeszcze dalej, a to wynalazkiem etatyzmu", przyjmując „wszechwładzę państwa uosobionego w jednej osobie, mechanistyczność państwowości, jednostajność wszelkich urządzeń" oraz „gnębienie społeczeństwa w połączeniu ze statolatrią". Moralność to według niego „obowiązkowość uznawana dobrowolnie, a zatem wykwitająca ze społeczeństwa, a nie z państwa, które musi opierać się na przymusie". W nowożytnych Niemczech bizantynizm reprezentowały według Konecznego Prusy, „popularyzujące bardzo skutecznie wszechmoc państwa, ujednostajnianie wszystkiego, i centralizowanie"; zob. F. Koneczny, *Cywilizacja bizantyńska*, „Człowiek w Kulturze" 1998, nr 10, s. 192 i 202; szerzej: idem, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935.

Rozwój szkół niepublicznych jako dobro

Autorzy raportu traktują wzrost udziału szkół niepublicznych jako zagrożenie i za „naturalną" uznają myśl, by proces ten „zahamować i ukrócić"[36]. Moim zdaniem należy go ocenić odwrotnie. Wolność nauczania zakłada istnienie systemu, w którym prawnie uznane są dwa sektory szkolnictwa, publiczny i niepubliczny, w różnych wariantach[37]. Państwo jest w nim gwarantem różnych modeli edukacji. Jego zadaniem jest stworzenie ram prawnych, w których mogą rozwijać się inicjatywy rodziców, Kościoła i stowarzyszeń, oraz określenie ogólnych ram programowych. Organizacja pracy szkoły, dobór kadry i przedmiotów powinny pozostać w gestii samej szkoły, a o wyborze szkoły powinni decydować rodzice[38]. Szkoła niepubliczna, która powstaje dlatego, że rodzice jej chcą, i utrzymuje się dlatego, że jej ufają, jest owocem tej wolności.

Wolność ta ma w Polsce oparcie w samej ustawie zasadniczej. Art. 70 ust. 3 Konstytucji stanowi, że „rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne", a „obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych"[39]. Konkordat potwierdza, że „Kościół Katolicki ma prawo zakładać i prowadzić placówki oświatowe i wychowawcze, w tym przedszkola oraz szkoły wszystkich rodzajów, zgodnie z przepisami prawa kanonicznego i na zasadach określonych przez odpowiednie ustawy"[40]. Przepisy te służą realizacji praw rodziców zapisanych w innych miejscach Konstytucji. Zgodnie z art. 48 ust. 1 „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami", a art. 53 ust. 3 przyznaje im „prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami"[41]. Szkoła niepubliczna jest jednym z podstawowych sposobów korzystania z tych praw. Konstytucja pozostawia wprawdzie ustawodawcy określenie warunków działalności szkół niepublicznych i udziału władz publicznych w ich finansowaniu, nie upoważnia go jednak do takiego kształtowania tych warunków, by wolność wyboru stała się pusta. Uprzywilejowanie szkół samorządowych w finansowaniu ogranicza w praktyce prawa, które ustawa zasadnicza przyznaje szkołom, rodzicom i dzieciom. Tak samo działa narzucanie szkołom niepublicznym wymagań wykraczających poza minimum programowe. Za takie minimum trudno moim zdaniem uznać podstawy programowe w ich obecnym kształcie.

Autonomia, którą autorzy raportu przypisują szkołom niepublicznym, jest w znacznej mierze pozorna. Autorzy piszą, że szkoły te „charakteryzują się większą swobodą w ustalaniu kształtu konkretnych zajęć, programów, narzędzi, metod czy dodatkowych przedmiotów"[42]. Tymczasem w ciągu trzech dekad III Rzeczypospolitej ich autonomia programowa i organizacyjna została w praktyce zniesiona. Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. wymagała od szkoły niepublicznej, która chciała uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, jedynie realizacji minimum programowego oraz stosowania państwowych zasad klasyfikowania i promowania uczniów[43]. W tekście jednolitym z 2004 r. ustawa wymagała już ponadto, by zajęcia obowiązkowe odbywały się w wymiarze nie niższym niż w ramo-

36. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 81.
37. *Założenia...*, s. 16.
38. *Dezyderat z 2015 roku...*
39. Konstytucja RP, art. 70 ust. 3.
40. Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzecząpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. (Dz.U. z 1998 r. nr 51, poz. 318), art. 14 ust. 1.
41. Konstytucja RP, art. 48 ust. 1 i art. 53 ust. 3.
42. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 27.
43. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425), art. 7 ust. 3 w brzmieniu pierwotnym.

wym planie nauczania szkoły publicznej danego typu[44]. Obecnie szkoła niepubliczna o uprawnieniach szkoły publicznej musi realizować programy uwzględniające podstawę programową, ramowy plan nauczania oraz państwowe zasady klasyfikowania, promowania i przeprowadzania egzaminów, prowadzić dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych, zatrudniać nauczycieli zajęć obowiązkowych o kwalifikacjach wymaganych w szkołach publicznych i stosować tę samą organizację roku szkolnego[45]. Od 1 września 2019 r. nie można już zakładać szkół niepublicznych bez uprawnień szkoły publicznej, a wpis do ewidencji wymaga pozytywnej opinii kuratora oświaty o spełnianiu tych wymagań[46]. Przepisy zacierają w ten sposób różnice między oboma sektorami[47], a podstawa programowa w praktyce zastępuje programy tworzone przez nauczycieli w szkołach[48]. Od strony formalnej szkołę niepubliczną odróżniają dziś od publicznej niemal wyłącznie statut, zasady rekrutacji, czesne oraz to, że stosunki pracy nauczycieli reguluje w niej przede wszystkim Kodeks pracy, a Karta Nauczyciela tylko w niewielkim zakresie. Raport, postulując kontrolę statutów, rekrutacji i metod nauczania, proponuje więc kolejny krok w kierunku, w którym polskie prawo oświatowe zmierza od lat.

Rozwój sektora niepublicznego nie musi przy tym osłabiać szkoły publicznej. Może ją raczej mobilizować, pokazując, czego rodzice oczekują. Autorzy przyznają zresztą, że szkoły niepubliczne przyciągają nauczycieli mniejszą biurokracją, większą autonomią i lepszymi warunkami pracy[49]. Szkołę publiczną należy więc uwolnić od tego, co jej ciąży, zamiast zrównywać w dół szkoły, które radzą sobie lepiej. Pełna swoboda zakładania i prowadzenia szkół, zasada równego finansowania na dziecko i troska o jakość szkoły publicznej wzajemnie się nie wykluczają.

3. Wyniki egzaminów i rankingi jako miara jakości

W rozdziale poświęconym szkołom niepublicznym autorzy przyznają, że rankingi mierzą przede wszystkim skutki selekcji uczniów na wejściu, że ich wyniki zniekształcają korepetycje i że rzetelniejszą miarą byłaby edukacyjna wartość dodana[50]. Kilkanaście stron wcześniej piszą jednak, że „o edukacyjnym sukcesie w dużej mierze decyduje rodzaj szkoły oraz jej położenie geograficzne"[51]. Na takich danych nie sposób ani dowieść przewagi szkół niepublicznych, ani jej podważyć. Także proponowana przez autorów edukacyjna wartość dodana (rozwijana przez lata w projektach finansowanych ze środków unijnych) należy do tej samej rodziny wskaźników co staniny, średnie i rankingi. Wiara w „magię liczb" jako miarę jakości szkoły pozostaje złudzeniem niezależnie od stopnia wyrafinowania stosowanego wzoru[52]. Po liczby sięgam w tej polemice często, ponieważ na nich autorzy budują swoje tezy i na tym polu trzeba je sprawdzić. Statystyka dobrze opisuje skalę zjawisk, takich

44. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572), art. 7 ust. 3 pkt 2.
45. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 14 ust. 3.
46. Zob. R. Kamionowski, *Szkoły niepubliczne a szkoły samorządowe – podobieństwa i różnice*, „Forum Placówek Niepublicznych", 1 września 2020 r. (aktualizacja 3 grudnia 2025 r.).
47. *Dezyderat z 2015 roku...*
48. *Założenia...*, s. 17.
49. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 35.
50. Tamże, s. 76–77.
51. Tamże, s. 63.
52. Por. *Dezyderat z 2015 roku...*; *Założenia...*, s. 26.

jak liczba uczniów czy wysokość dotacji. Zawodzi natomiast wtedy, gdy ma uchwycić to, co w edukacji najważniejsze. Formowania umysłu i charakteru nie da się w pełni zmierzyć, a wiara w wymierność procesu edukacji prowadzi do mylenia wskaźników z celami. Jej najbardziej widocznym przejawem jest „testomania", w której test staje się główną, a często jedyną miarą wiedzy ucznia. Test nie zawsze jest jednak miarą najbardziej adekwatną. Egzamin ustny czy samodzielna praca pisemna pozwalają sprawdzić zrozumienie, tok rozumowania i umiejętność wypowiedzi, których zamknięty test nie uchwyci[53]. W edukacji ważna jest cnota długomyślności, gdyż owoce naszych działań, szczególnie w obszarze wychowania, dadzą się dostrzec często dopiero po wielu latach.

Przypomnijmy, że ocenianie pracy szkoły tylko na podstawie zestawienia wyników jej uczniów z wynikami innych placówek „wydaje się wielce niemiarodajne", ponieważ „ten sam nauczyciel będzie osiągał bardzo różne wyniki w pracy z uczniami" w zależności od ich potencjału, środowiska i wsparcia ze strony rodziny[54]. Prawdziwego sukcesu szkoły nie mierzy się w skalach staninowych ani zestawieniach rankingowych. Tymczasem raport opiera swoją diagnozę jakości głównie na wynikach egzaminu ósmoklasisty i na rankingu „Perspektyw".

Egzamin sprawdza jedynie wybrane umiejętności i określony zakres wiedzy z kilku przedmiotów, a miejsce szkoły w rankingu zależy od kryteriów i wag przyjętych przez jego twórców. Sam ranking od 2026 r. przyznaje szkołom punkty w kategorii „otwartość", uwzględniającej obok udziału w programie Erasmus+ i projekcie „Zwolnieni z Teorii" także udział w inicjatywie „Szkoły Przyjazne LGBT+"[55]. Trudno uznać go za neutralną miarę jakości kształcenia. Osobnej refleksji wymaga relacja między wymaganiami zapisanymi w podstawie programowej a wymaganiami egzaminacyjnymi, a także sama formuła egzaminów zewnętrznych. W przypadku egzaminu ósmoklasisty postuluję jego likwidację, o czym piszę niżej.

Według autorów wyniki uczniów różnicuje „jeszcze silniej niż status placówki" geografia, a różnice między miastem wojewódzkim a resztą regionu sięgają kilkunastu punktów procentowych[56]. Ograniczenie dotacji dla szkół niepublicznych w warszawskim Wilanowie, gdzie uczęszcza do nich 41% uczniów, nie zmieni niczego w szkołach Polski powiatowej.

4. Pieniądze publiczne w szkołach niepublicznych

Raport przypomina, że w latach 2018–2024 samorządy przekazały szkołom niepublicznym łącznie około 84,3 mld zł dotacji, i zestawia tę kwotę z rosnącą luką między dochodami a wydatkami oświatowymi samorządów[57]. Kwota ta, określona jako dotacje dla „niepublicznych placówek oświatowych", obejmuje także przedszkola, których rozwój był w znacznej mierze odpowiedzią na brak miejsc w przedszkolach samorządowych (pomijam tu kwestię forsowanego przez instytucje Unii Europejskiej dążenia do objęcia wychowaniem przedszkolnym możliwie wszystkich dzieci). Czytel-

53. *Założenia...*, s. 14 i 26–27.
54. Tamże, s. 14–15.
55. Tamże, s. 27, przyp. 86. Waga kryterium „otwartość" nie przekracza 5%, a inicjatywę „Szkoły Przyjazne LGBT+" prowadzi Fundacja GrowSPACE; zob. *„Lewaczka od edukacji" zmienia ranking szkół średnich? To nie Nowacka*, Konkret24, https://konkret24.tvn24.pl/polska/szkoly-srednie-lewaczka-od-edukacji-zmienia-ranking-szkol-srednich-to-nie-nowacka-st8214245 (dostęp: 5.11.2026).
56. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 9 (teza 7) i s. 60–62.
57. Tamże, s. 9 (teza 10) i s. 29–30.

nik odnosi wrażenie, że szkolnictwo niepubliczne drenuje budżety oświatowe. Uczniowie, na których przekazano te środki, kosztowaliby jednak w szkołach samorządowych co najmniej tyle samo. Dotacja dla szkoły niepublicznej pokrywa zasadniczo wydatki bieżące, a budynki i inwestycje finansuje organ prowadzący. Według przywołanej przez autorów analizy Krajowej Rady Regionalnych Izb Obrachunkowych lukę w finansach oświatowych samorządów wytworzyły przede wszystkim podwyżki płac, inflacja, zmiany demograficzne, likwidacja gimnazjów oraz kolejne kryzysy[58]. Związku przyczynowego z dotacjami raport nie wykazuje. Państwo samo uznało przy tym, że szkoły prowadzone przez podmioty inne niż samorząd służą dobru publicznemu. W 2022 r. po raz pierwszy otrzymały one wsparcie na inwestycje w ramach programu „Inwestycje w oświacie" o budżecie 100 mln zł[59]. Był to krok we właściwym kierunku.

Zdanie, że „uczeń szkoły niepublicznej jest dla budżetu wart dokładnie tyle samo, co uczeń szkoły samorządowej"[60], raport przedstawia jako anomalię. Z perspektywy sprawiedliwości rozdzielczej jest to zasada, którą należy utrzymać i dopełnić. Środki przysługują dziecku. Pochodzą one z podatków, które płacą wszyscy obywatele, w tym rodzice posyłający dzieci do szkół niepublicznych i rodzice kształcący je w domu. Pomniejszanie kwoty przypadającej na ich dzieci oznacza więc, że rodziny te współfinansują szkołę samorządową, z której nie korzystają, a na kształcenie własnych dzieci otrzymują z tej wspólnej puli mniej niż inni. Kwota przeznaczona na kształcenie powinna przypadać „na dziecko niezależnie od wybranej drogi kształcenia"[61]. Także Konstytucja zobowiązuje władze publiczne do tworzenia i wspierania „systemów indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów"[62].

Teza o równej „wartości" obu uczniów nie jest przy tym ścisła. Szkoła niepubliczna otrzymuje na ucznia dotację równą przewidzianej na niego kwocie potrzeb oświatowych[63]. Punktem wyjścia do jej wyliczenia jest standard A, który w 2026 r. wynosi 9 717 zł, zwiększany wagami dla niektórych kategorii uczniów i szkół[64]. Szkoły samorządowe finansowane są natomiast z kwoty potrzeb oświatowych i ze środków własnych samorządów. Jak przyznają autorzy, „dotacja z budżetu państwa najczęściej nie zaspokaja wszystkich potrzeb oświatowych. Resztę kosztów ponoszą samorządy". Luka między wydatkami a dochodami oświatowymi samorządów wzrosła według tej samej analizy z ok. 26,5 mld zł w 2018 r. do ok. 47,8 mld zł w 2024 r.[65] Według danych GUS roczny koszt kształcenia jednego ucznia wyniósł w 2025 r. średnio 26 164 zł w szkołach podstawowych prowadzonych przez

58. Tamże, s. 29.

59. *Dezyderat z 2015 roku...*; por. Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Wsparcie dla szkół niesamorządowych w ramach programu „Inwestycje w oświacie"*, 14 listopada 2022 r., https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-dla-szkol-niesamorzadowych-w-ramach-programu-inwestycje-w-oswiacie (dostęp: 5.11.2026).

60. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 10 (teza 11).

61. *Założenia...*, s. 16.

62. Konstytucja RP, art. 70 ust. 4.

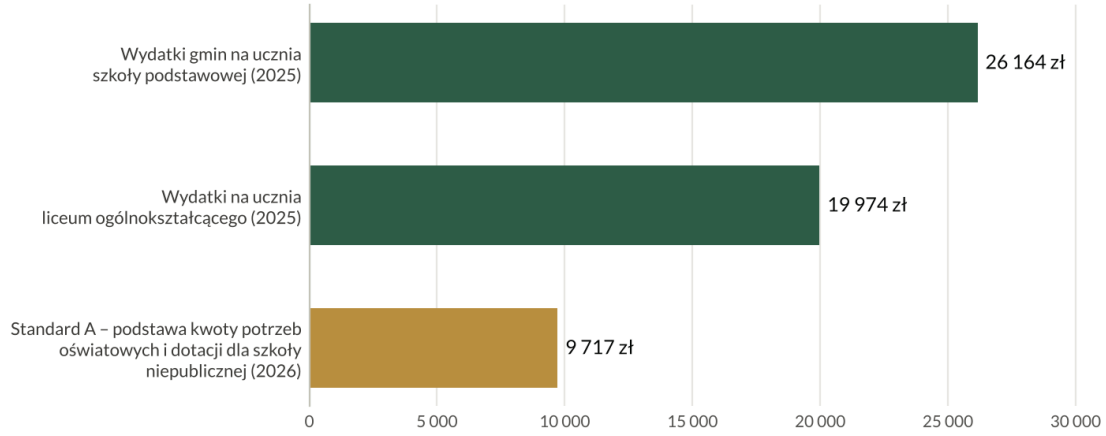
63. Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, art. 26 ust. 1. Do końca 2024 r. samorządy otrzymywały środki na oświatę przede wszystkim w ramach części oświatowej subwencji ogólnej, dzielonej corocznie w drodze rozporządzenia ministra edukacji. Od 1 stycznia 2025 r., na mocy ustawy z dnia 1 października 2024 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz.U. z 2024 r. poz. 1572), subwencję oświatową zastąpiła kwota potrzeb oświatowych. Nie jest ona odrębnym transferem z budżetu państwa, lecz wielkością kalkulacyjną, uwzględnianą przy ustalaniu dochodów samorządu. Łączną kwotę potrzeb oświatowych minister edukacji dzieli co roku w drodze rozporządzenia; punktem wyjścia jest standard A na ucznia, zwiększany wagami dla określonych kategorii uczniów, szkół i zadań. Od kwoty przewidzianej na ucznia w kwocie potrzeb oświatowych, a nie, jak dawniej, w subwencji, oblicza się także dotacje dla szkół niepublicznych.

64. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 29.

65. Tamże, gdzie powołano: Krajowa Rada Regionalnych Izb Obrachunkowych, *Analiza dochodów i wydatków poniesionych przez jednostki samorządu terytorialnego na zadania oświatowe w latach 2018–2024*, 2026, s. 34.

gminy i 19 974 zł w liceach ogólnokształcących[66] (wykres 2). Uczeń szkoły niepublicznej nie korzysta ze środków własnych samorządu, a różnicę pokrywają jego rodzice. Według zestawienia Our Kids czesne w szkołach niepublicznych w dużych miastach waha się od ok. 700 do 3 300 zł miesięcznie, najczęściej wynosi ok. 1 000 zł, a jednorazowe wpisowe zwykle 800–1 000 zł[67]. Raport podaje dla Warszawy i Krakowa średnią ok. 2 000 zł miesięcznie, przy czym mniej płaci się w szkołach społecznych i wyznaniowych, a więcej w komercyjnych[68]. Rodzina płaci więc za kształcenie dziecka dwukrotnie, w podatkach i w czesnym, a samorząd na każdym uczniu, który wybrał szkołę niepubliczną, oszczędza własne środki.

Wykres 2. Wydatki publiczne na ucznia szkoły samorządowej a standard A



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS za 2025 r. (Serwis Samorządowy PAP, 28 sierpnia 2026 r.) oraz: *Ucieczka ze szkoły...*, s. 29. Kwota potrzeb oświatowych, a więc i dotacja, jest dla części uczniów i szkół wyższa od standardu A dzięki dodatkowym wagom.

5. Edukacja domowa

Autorzy raportu proponują działania, które w różny sposób ograniczają wolność edukacji domowej albo wiążą ją z obowiązkiem częściowego uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych. W najbardziej skondensowanej postaci propozycje te ujmuje teza 34. Autorzy stwierdzają w niej, że „edukacja domowa wymaga własnego pakietu regulacji", i proponują, poza zmianą zasad przekazywania dotacji, obowiązkowe godziny stacjonarne, realizowane między innymi w szkole, do której uczeń jest zapisany, oraz zastąpienie „zawyżających wyniki egzaminów wewnętrznych" egzaminami przygoto-

66. *Edukacja jednego ucznia kosztuje gminę średnio 26 tys. zł rocznie. GUS przedstawił najnowsze dane*, Serwis Samorządowy PAP, 28 sierpnia 2026 r., https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/edukacja-jednego-ucznia-kosztuje-gmine-srednio-26-tys-zl-rocznie-gus-przedstawil (dostęp: 5.11.2026).
67. Our Kids, *Czesne w prywatnych szkołach w Polsce*, https://www.ourkids.net/pl/czesne-w-prywatnych-szkolach.php (dostęp: 5.11.2026).
68. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 31.

wanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną[69]. Teza 35 dopełnia ten program, domagając się wyegzekwowania „ustawowych obowiązków podmiotów prowadzących edukację domową" i wytycznych dla kuratoriów[70]. Już samo założenie, że edukacja domowa potrzebuje osobnego „pakietu regulacji", każe traktować ją jako zjawisko wymagające szczególnego nadzoru. Tymczasem jest ona przewidzianą w ustawie, równoprawną formą spełniania obowiązku szkolnego. Wymowne jest także określenie „podmioty prowadzące edukację domową". Edukację domową prowadzą rodzice. Dyrektor szkoły, do której dziecko jest zapisane, wydaje zgodę, a szkoła przeprowadza egzaminy i prowadzi dokumentację, nie jest jednak podmiotem prowadzącym edukację domową. Zawyżanie wyników przez egzaminy wewnętrzne teza 34 przedstawia jako fakt, choć ustalenie to opiera się na nieujawnionych danych i wątpliwej metodzie, o czym niżej. Poza zmianą samorządu przekazującego dotację wszystkie elementy tego pakietu należy odrzucić.

Szkoła platformowa

Argumentacja raportu opiera się na utożsamieniu edukacji domowej z tak zwaną szkołą platformową[71]. Autorzy piszą o „edukacji platformowej", w ramach której edukację domową „można realizować w 100% zdalnie"[72], i z cech tego modelu wyprowadzają wnioski dotyczące edukacji domowej jako takiej.

Edukacja domowa jest spełnianiem obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą, na wniosek rodziców i na ich odpowiedzialność[73]. O jej istocie decyduje to, kto odpowiada za kształcenie dziecka. Środki, którymi się to kształcenie prowadzi, mają znaczenie drugorzędne. Każde dziecko w edukacji domowej musi być zapisane do szkoły, która wydaje zgodę, przeprowadza egzaminy klasyfikacyjne, prowadzi dokumentację i wydaje świadectwa. Rodzice wybierają tę szkołę według własnego uznania. Jedni wybierają szkołę w swojej miejscowości, inni niewielką szkołę o określonym profilu, np. szkołę katolicką, w innym regionie kraju, jeszcze inni szkołę, która poza obowiązkami administracyjnymi udostępnia materiały dydaktyczne, lekcje online i konsultacje.

Szkoła platformowa jest zatem jedną z form wsparcia, z których mogą skorzystać rodzice, którzy już zdecydowali się na edukację domową. Rodzina zapisana do takiej szkoły może korzystać z jej oferty w całości, częściowo albo wcale, ucząc dzieci z własnych podręczników, z pomocą korepetytorów, w kooperatywie kilku rodzin lub według programu klasycznego. Pozostaje to edukacją domową prowadzoną przez rodziców. Autorzy oceniają sposób, w jaki rodziny realizują edukację domową, po szyldzie szkoły, do której są zapisane. Takie ujęcie jest niewłaściwe i prowadzi do kolejnych nietrafnych wniosków. Odrębną kwestią, której nie podejmuję w tym tekście, jest miejsce w systemie

69. Centralna Komisja Egzaminacyjna została powołana z dniem 1 stycznia 1999 r. na mocy ustawy z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. nr 117, poz. 759); zob. Centralna Komisja Egzaminacyjna, *O komisji*, https://cke.gov.pl/o-komisji/ (dostęp: 5.11.2026). Pierwsze egzaminy zewnętrzne, sprawdzian w szkole podstawowej i egzamin gimnazjalny, przeprowadzono w roku szkolnym 2001/2002, nowy egzamin maturalny w 2005 r., a egzamin ósmoklasisty po raz pierwszy w 2019 r.

70. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 16 (tezy 34 i 35).

71. Określenie „szkoła platformowa", którym posługuje się raport, nie jest kategorią prawną. Ustawa – Prawo oświatowe, wyliczając typy szkół, takiej kategorii nie zna (art. 18 ust. 1). Raport stosuje je do szkół, które udostępniają uczniom w edukacji domowej platformy internetowe z materiałami dydaktycznymi, lekcjami online i konsultacjami; zob. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 50. W publicystyce spotyka się też określenie „szkoły w chmurze", zaczerpnięte od nazwy jednej z takich placówek. Pod nazwą Szkoła w Chmurze działają niepubliczne szkoły o uprawnieniach szkół publicznych, m.in. Szkoła Podstawowa „Szkoła w Chmurze" w Warszawie i I Liceum w Chmurze; zob. *Edukacja domowa a Szkoła w Chmurze*, https://chmurkopedia.szkolawchmurze.org/pl/articles/9681142-edukacja-domowa-a-szkola-w-chmurze (dostęp: 5.11.2026).

72. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 50.

73. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 37.

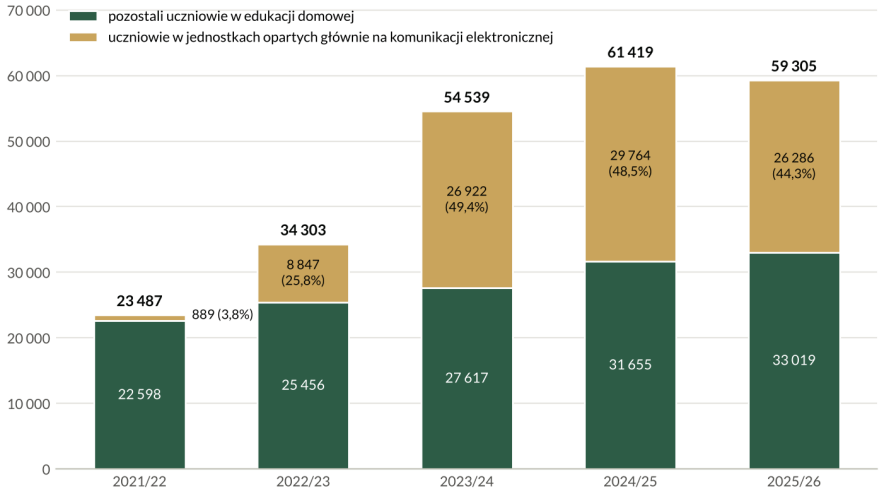
oświaty szkół, w których wszyscy uczniowie spełniają obowiązek szkolny poza szkołą, a placówka pełni wobec nich głównie funkcje egzaminacyjne, administracyjne i wspierające.

Zarzut, że szkoła platformowa „nie wykonuje funkcji opiekuńczej”[74], mija się z istotą rzeczy. W edukacji domowej żadna szkoła nie sprawuje nad dzieckiem codziennej opieki, ponieważ z wyboru rodziców sprawują ją oni sami. Dotyczy to w równym stopniu dziecka w edukacji domowej zapisanego do pobliskiej szkoły samorządowej. Szkoła „nie może stanowić instytucji zagospodarowującej całe życie dziecka” i nie powinna być postrzegana głównie przez pryzmat funkcji opiekuńczej[75]. Nie dowodzi niczego także liczba rodzin zapisanych do jednej placówki. Szkoła, która dla kilku tysięcy rodzin pełni funkcje egzaminacyjne i administracyjne, oferując im przy tym materiały, nikomu nie zastępuje domu. Wreszcie dane, według których 96,7% dzieci w edukacji domowej zapisanych jest do szkół niepublicznych[76], świadczą raczej o tym, że rodzice nie znaleźli odpowiedniej oferty w szkołach publicznych. Wybór szkoły, z którą rodzina współpracuje w ramach edukacji domowej, ma bowiem dla rodziców bardzo duże znaczenie. Szukają placówek, które rozumieją, albo przynajmniej powinny rozumieć, czym jest edukacja domowa, i które wspierają rodzinę, zamiast rzucać jej kłody pod nogi. Szkoła, która traktuje ucznia w edukacji domowej jako kłopot administracyjny, piętrzy wymagania przy egzaminach albo zniechęca rodziców do tej formy nauki, szybko traci ich zaufanie. Wiem to także z własnego doświadczenia dyrektora szkoły, która współpracowała z rodzinami realizującymi edukację domową.

Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej pokazują, że autorzy raportu mylą część z całością. W odpowiedzi na interpelację nr 17153 ministerstwo wyodrębniło uczniów edukacji domowej zapisanych do jednostek „wskazujących na dominujące wsparcie ucznia poprzez środki komunikacji elektronicznej”. W roku szkolnym 2021/2022 było ich 889, czyli 3,8% wszystkich uczniów w edukacji domowej, w latach 2023/2024–2024/2025 około połowy, a w roku 2025/2026 44,3%[77] (wykres 3). Liczba pozostałych uczniów w edukacji domowej rosła w tym czasie z roku na rok, z 22,6 tys. do 33,0 tys., i nie zmalała nawet w roku 2025/2026, gdy liczba wszystkich uczniów w edukacji domowej po raz pierwszy od kilku lat przestała rosnąć (według danych MEN spadła z 61 419 do 59 305). Gwałtowny przyrost z lat szkolnych 2022/2023–2024/2025 dotyczy więc w dużej mierze placówek jednego typu, a autorzy przypisują go edukacji domowej jako takiej. Zapis do takiej placówki nie przesądza przy tym, w jaki sposób rodzina faktycznie prowadzi naukę. W roku szkolnym 2024/2025 w edukacji domowej uczyło się nieco ponad 1% uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych[78].

74. *Ucieczka ze szkoły…*, s. 10 (teza 14) i s. 50.
75. *Założenia…*, s. 11.
76. *Ucieczka ze szkoły…*, s. 49.
77. Odpowiedź sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Katarzyny Lubnauer na interpelację nr 17153 w sprawie systemu edukacji domowej w Polsce, Warszawa, 22 maja 2026 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DUEHZ8 (dostęp: 5.11.2026); obliczenia własne. Tabela MEN nie podaje daty stanu danych w SIO. Liczba uczniów w edukacji domowej zmienia się w ciągu roku szkolnego, dlatego dane z różnych odpowiedzi MEN nie są w pełni porównywalne (zob. przyp. 80). Według Fundacji Edukacji Domowej w styczniu 2025 r. w edukacji domowej uczyło się 62 917 uczniów, a w styczniu 2026 r. 63 307; zob. *Edukacja domowa w Polsce – statystyki 2025*, https://domowa.edu.pl/blog/edukacja-domowa-w-polsce-liczba-uczniow-nadal-rosnie/ (dostęp: 5.11.2026); *Ucieczka ze szkoły…*, s. 46.
78. Obliczenia własne na podstawie: *Ucieczka ze szkoły…*, s. 43 i 45 (tab. 5 i 7, dane GUS). Dane MEN obejmują także roczne przygotowanie przedszkolne.

Wykres 3. Uczniowie w edukacji domowej w latach 2021/2022–2025/2026



Źródło: opracowanie własne na podstawie odpowiedzi MEN na interpelację nr 17153 (dane obejmują także roczne przygotowanie przedszkolne). W nawiasach odsetek uczniów jednostek wskazujących na dominujące wsparcie ucznia poprzez środki komunikacji elektronicznej wśród wszystkich uczniów w edukacji domowej. Dane pochodzą z innego zestawienia MEN niż dane na wykresie 4, dlatego wartości dla tych samych lat się różnią (zob. przyp. 80).

Pandemia jako punkt zwrotny

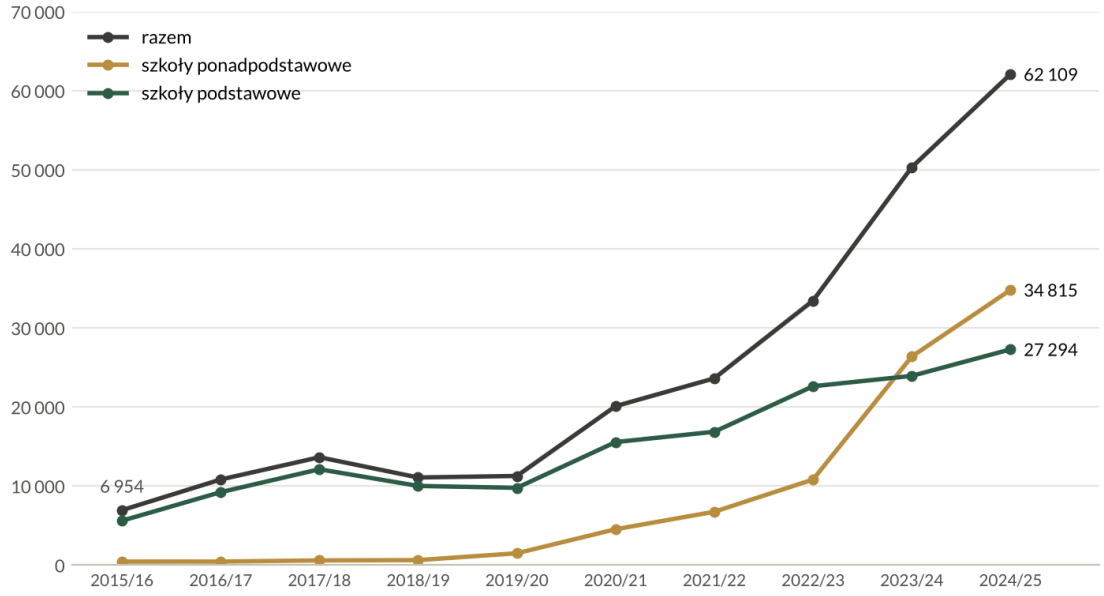
Raport pomija przy tym czynnik, bez którego nie sposób zrozumieć dynamiki tego zjawiska. Wzrost liczby uczniów w edukacji domowej nabrał tempa w latach pandemii. Według danych przytoczonych przez samych autorów w roku szkolnym 2015/2016 w edukacji domowej uczyło się niespełna 7 tys. dzieci, w 2021 r. ponad 20 tys., a w 2022 r. już 33 tys.[79] Dane MEN pozwalają ten przebieg uściślić. W roku szkolnym 2019/2020 w edukacji domowej uczyło się 11 284 uczniów, w 2020/2021 już 20 113, a w roku 2022/2023 aż 33 461[80] (wykres 4). Od roku 2023/2024 przeważają w niej uczniowie szkół ponadpodstawowych. Autorzy wiążą ten wzrost m.in. ze zniesieniem w 2021 r. wymogu opinii poradni. Tymczasem okres nauki zdalnej w latach 2020–2021 pozwolił rodzicom po raz pierwszy zobaczyć z bliska, czego i w jaki sposób uczy szkoła. Wielu z nich uznało wtedy, że nauka w domu jest możliwa, często korzystniejsza dla dziecka, i że potrafią ją zorganizować sami. Pandemia przyzwyczaiła też rodziny do korzystania z materiałów i lekcji online, co tłumaczy wzrost popularno-

79. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 46.

80. Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Henryka Kiepury na interpelację nr 10736 w sprawie planowanych zmian w finansowaniu szkół realizujących edukację domową, Warszawa, 30 września 2025 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DM2HTJ (dostęp: 5.11.2026). Te same dane raport przedstawia na wykresie 2 (s. 46). Liczby podane w tekście raportu (np. „w 2024 r. prawie 54 tys., a w 2025 r. – 59 tys.") nie pokrywają się z nimi. Rozbieżności wynikają m.in. z różnych dat stanu danych w SIO i różnego zakresu zestawień. Dla roku 2024/2025 MEN podaje w tej odpowiedzi 62 109 uczniów (według stanu na 30 września), w odpowiedzi na interpelację nr 17153 – 61 419 (bez podania daty stanu danych), a w odpowiedzi na interpelację nr 17180 – ok. 60,5 tys. Według stanu SIO na 30 czerwca 2025 r. edukację domową realizowało 63 536 dzieci i uczniów (odpowiedź na interpelację nr 10736, ad 21). Datę stanu danych z odpowiedzi na interpelację nr 10736 podaje NIK, Wystąpienie pokontrolne..., s. 6, przyp. 17 i 18; według NIK obejmują one także dzieci odbywające roczne przygotowanie przedszkolne w oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych.

ści szkół oferujących takie wsparcie. Nie było to zjawisko wyłącznie polskie[81]. Autorzy odnotowują zresztą, że przyrost liczby uczniów w edukacji domowej w ostatnim roku wyraźnie wyhamował[82]. Pandemia była więc impulsem, a dalszy, szybki przyrost w latach 2022–2024 dotyczył w dużej mierze szkół platformowych. Zjawisko zaczyna się stabilizować. Nie uzasadnia ono tonu alarmu, w jakim pisze o nim raport, ani tym bardziej polityki ograniczania odejść.

Wykres 4. Liczba uczniów w edukacji domowej w latach 2015/2016–2024/2025



Źródło: opracowanie własne na podstawie odpowiedzi MEN na interpelację nr 10736. Wartość „razem" obejmuje także uczniów gimnazjów (2015/2016–2018/2019: od 428 do 1 148 osób). Dane według stanu na 30 września każdego roku pochodzą z innego zestawienia MEN niż dane na wykresie 3, dlatego wartości dla tych samych lat się różnią (zob. przyp. 80).

Edukacja domowa jako „negatywny trend"

Raport postuluje, by Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało wzrost edukacji domowej za „negatywny trend" i prowadziło „politykę ograniczającą skalę nowych odejść"[83]. Autorzy proponują więc, by państwo traktowało korzystanie z konstytucyjnej wolności jako szkodę społeczną. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami i wolność wyboru szkół innych niż publiczne[84]. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyznaje im „prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania", a Protokół nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka zobowiązuje państwo do poszanowania ich przekonań religijnych i filozoficznych w nauczaniu[85]. Nauczanie

81. W Stanach Zjednoczonych odsetek gospodarstw domowych z dziećmi w wieku szkolnym, które deklarowały edukację domową, wzrósł według danych Census Bureau z 5,4% wiosną 2020 r. do 11,1% jesienią tego roku; zob. C. Eggleston, J. Fields, *Homeschooling on the Rise During COVID-19 Pandemic. Census Bureau's Household Pulse Survey Shows Significant Increase in Homeschooling Rates in Fall 2020*, U.S. Census Bureau, 22 marca 2021 r., https://www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html (dostęp: 5.11.2026).
82. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 10 (teza 12) i s. 46.
83. Tamże, s. 93–94.
84. Konstytucja RP, art. 48 ust. 1 i art. 70 ust. 3.
85. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26 ust. 3; Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, art. 2.

Kościoła uznaje rodziców za pierwszych i głównych wychowawców, a od władzy publicznej wymaga, by zapewniła im rzeczywistą wolność wyboru[86].

Przypomnijmy, że rola państwa jest służebna wobec rodziny. Ma ono stać na straży prawa rodziców do wyboru takiego modelu edukacji, „który uznają za najlepszy", w tym edukacji domowej[87]. Proces edukacji „może odbywać się w rodzinie bez bezpośredniego udziału instytucji zewnętrznych", a szkoła stanowi dla niego „istotne wsparcie", przede wszystkim w zakresie kształcenia[88]. Państwo nie ma tytułu do zwalczania tego wyboru. Może sprawdzać, czy obowiązek nauki jest spełniany, a do tego służą już coroczne egzaminy klasyfikacyjne.

Autorzy odwracają ponadto ciężar uzasadnienia. Edukacja domowa miałaby pozostać dostępna dla tych, których autorzy określają jako „wąską grupę osób, którym ED jest potrzebna", czyli dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, młodych sportowców i artystów[89]. Prawo zamienia się w ten sposób w wyjątek, z którego można skorzystać ze względu na szczególną sytuację dziecka. Autorzy uważają więc edukację domową za rozwiązanie wyjątkowe, przeznaczone dla nielicznych. Rodzice nie muszą jednak wykazywać „specjalnej sytuacji", by korzystać z wolności zagwarantowanej im w ustawie zasadniczej.

Podobny sposób myślenia przejawia samo ministerstwo. Niechęć do edukacji domowej widać wyraźnie w jego oficjalnych stanowiskach, zresztą nie od dziś. W odpowiedzi na interpelację nr 10736 MEN stwierdza, że art. 37 Prawa oświatowego „nie jest ustanowieniem równoległej czy konkurencyjnej ścieżki kształcenia" i dotyczy rodziców „nie każdej, ale wybranej, szczególnej ich grupy"[90]. W odpowiedzi na interpelację nr 17153 wśród przesłanek oceny wniosku rodziców wymienia brak przeciwwskazań medycznych i zdrowotnych dziecka, powołując się na powstanie „opracowań i opinii medycznych w zakresie psychiatrii dziecięcej, dotyczących tzw. edukacji domowej"[91]. Z przypisu do tej odpowiedzi wynika, że chodzi o jedną opinię prywatnego ośrodka terapeutycznego, sporządzoną na wniosek rodziców. Ustawa takich warunków nie przewiduje. Wymaga jedynie oświadczenia rodziców o zapewnieniu dziecku warunków do realizacji podstawy programowej i zobowiązania do przystępowania do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych[92]. Postulaty raportu trafiają więc na grunt przygotowany przez sam resort.

Obowiązkowe godziny stacjonarne

Najdalej idzie postulat wprowadzenia obowiązkowych godzin stacjonarnych. Uczeń w edukacji domowej musiałby co miesiąc spędzać określoną liczbę godzin w harcerstwie, klubie sportowym, domu kultury, organizacji wolontariackiej albo w szkole, do której jest zapisany, a niewywiązanie się z tego obowiązku mogłoby być „podstawą do cofnięcia zgody na edukację domową"[93].

Postulat ten wiąże edukację domową ze szkołą wprost. Już przed kilku laty zwracałem uwagę, że żadna forma edukacji nie powinna być dyskryminowana, a nakładanie na szkoły kolejnych zadań

86. Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, 3 i 6; *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 2221–2223 i 2229; Stolica Apostolska, *Karta Praw Rodziny*, 1983, art. 5; por. Pius XI, encyklika *Divini illius Magistri*, 1929.
87. *Założenia...*, s. 15–16.
88. Tamże, s. 12.
89. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 94.
90. *Odpowiedź na interpelację nr 10736...*
91. *Odpowiedź na interpelację nr 17153...*
92. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 37 ust. 2.
93. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 16 (teza 34) i s. 94–95.

wobec uczniów w edukacji domowej odbiera jej charakter nauczania poza szkołą[94]. Udział w zajęciach szkoły, do której dziecko jest zapisane, oznacza częściowy powrót do szkoły stacjonarnej, z której rodzice świadomie je zabrali. Rodziny korzystające ze szkoły w innym regionie kraju nie mogłyby w praktyce skorzystać z bezpłatnej możliwości odbywania tych godzin w szkole, do której dziecko jest zapisane. W pozostałych wariantach państwo zaczyna rozliczać czas wolny dziecka. Harcerstwo, klub sportowy czy organizacja wolontariacka przestają być wspólnotami, do których się przystępuje, i stają się miejscami odbywania obowiązku administracyjnego. Ich wychowawcza wartość zależy tymczasem od dobrowolności, której żadna decyzja władzy państwowej nie zastąpi.

Autorzy nie ukrywają, że byłby to „mechanizm wymuszający na rodzicach aktywne zaangażowanie w organizację edukacji dziecka", który ma ograniczyć sytuacje, gdy edukacja domowa jest rozwiązaniem „wynikającym z wygody czy braku zaangażowania rodziców"[95]. Rodziny blisko sześćdziesięciu tysięcy uczniów zostają w ten sposób objęte domniemaniem zaniedbania, choć raport nie przedstawia na to żadnych danych.

Argumenty z „socjalizacji"

Autorzy przywołują także argument z socjalizacji[96]. Raport nie przytacza żadnych badań wykazujących deficyty społeczne dzieci uczonych w domu. Przeglądy badań prowadzonych w krajach anglosaskich, w tym przegląd systematyczny z 2026 r., takich deficytów nie potwierdzają[97]. Szkoła, która według danych przytoczonych przez samych autorów jest dla 70% uczniów głównym źródłem codziennego stresu, a w której co piąty uczeń czuje się samotny[98], nie jest przekonującym wzorem udanej socjalizacji. Człowiek dojrzewa „we wspólnocie z innymi" i „nie sposób wykształcić rozumnej natury człowieka bez innych osób"[99]. Wspólnotą tą jest jednak przede wszystkim rodzina, często wielodzietna, a także parafia, sąsiedztwo i krąg zaprzyjaźnionych rodzin. Rocznikowa grupa rówieśnicza w szkolnym budynku jest tylko jedną z możliwych wspólnot i nie ma powodu uważać jej za wzorcową.

Pozostałe argumenty raportu, dotyczące smartfonów, wychowania fizycznego i technologii, a nawet roli szkoły jako miejsca pierwszych relacji romantycznych, nie wymagają szerszego omówienia[100].

94. *Dezyderat z 2015 roku...*
95. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 95.
96. Tamże, s. 93.
97. Zob. np. R.G. Medlin, *Homeschooling and the Question of Socialization Revisited*, „Peabody Journal of Education" 2013, t. 88, nr 3, s. 284–297; B.D. Ray, B. Hoelzle, D. Pietersma, *A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling: Updated 2017–2026*, „Peabody Journal of Education" 2026, t. 101, nr 2, s. 132–148, DOI: 10.1080/0161956X.2025.2605900. Por. R. Kunzman, M. Gaither, *Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research*, „Other Education" 2020, t. 9, nr 1, s. 253–336.
98. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 39.
99. *Założenia...*, s. 12.
100. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 93. Zakaz używania smartfonów obowiązuje w szkole w czasie zajęć, a w domu o korzystaniu z ekranów decydują rodzice, często surowiej niż szkoła. Wiele rodzin, zwłaszcza realizujących program klasyczny, wybiera edukację domową właśnie po to, by od ekranów odejść, podczas gdy ministerstwo wprowadza e-podręczniki do szkół stacjonarnych. Aktywność fizyczna dziecka nie zależy od szkolnych lekcji, co przyznają sami autorzy, wymieniając kluby sportowe wśród miejsc odbywania godzin stacjonarnych. Szkoła jest według raportu także „jednym z podstawowych miejsc pierwszych spotkań i doświadczeń związanych z nawiązywaniem relacji romantycznych". Organizowanie dzieciom takich okazji nie należy jednak do zadań państwa.

„Niewidoczność" dziecka i opinia poradni

Autorzy raportu ubolewają nad zniesieniem w 2021 r. wymogu opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, twierdząc, że zlikwidowało ono „jedyne narzędzie weryfikacji, czy wyjście dziecka z systemu nie jest oznaką zaniedbania"[101]. Opinia poradni nie była nigdy narzędziem wykrywania zaniedbań. Dotyczyła gotowości dziecka do tej formy nauki, a w praktyce działała jak filtr zależny od uznania poradni. Trudno też przyjąć, że poradnia, wydając opinię na podstawie cząstkowego rozpoznania, wie lepiej, jaka droga kształcenia jest dla dziecka właściwa, niż rodzice, którzy znają je od urodzenia i ponoszą za nie odpowiedzialność. Jej zniesienie przywróciło rodzicom pełną swobodę decyzji w tej kwestii. Autorzy żałują także, że zniesienie tego wymogu „ograniczyło kontrolę predyspozycji dziecka i jego środowiska domowego". Taka kontrola oznaczałaby, że państwo ocenia, czy dom rodzinny nadaje się do wychowania dziecka, zanim pozwoli rodzicom skorzystać z przysługującego im prawa.

Ochronie dzieci przed zaniedbaniem służą sądy rodzinne, pomoc społeczna i opieka zdrowotna. Instytucje te obejmują wszystkie dzieci, niezależnie od formy spełniania obowiązku szkolnego. Dziecko w edukacji domowej co roku zdaje egzaminy klasyfikacyjne, nie jest więc „niewidoczne". Zaniedbania dzieci uczęszczających do szkół stacjonarnych również często pozostają niezauważone, a mimo to nikt nie wyprowadza stąd wniosku o potrzebie nadzoru nad wszystkimi rodzinami.

Egzaminy

Raport proponuje zastąpienie egzaminów klasyfikacyjnych w edukacji domowej egzaminami przygotowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, przeprowadzanymi dwa razy w roku na podstawie „w pełni jawnej bazy zagadnień", a w razie niepowodzenia tego rozwiązania osobnymi egzaminami państwowymi dla ósmoklasistów uczonych w domu. Popiera też zasadę, że egzaminy klasyfikacyjne „powinny bezwzględnie być przeprowadzane stacjonarnie"[102]. Zasadę tę MEN już stosuje: według resortu przepisy nie przewidują egzaminu klasyfikacyjnego online, a nowelizacja rozporządzenia podpisana w sierpniu 2026 r. przesądza, że od 1 września 2027 r. egzamin odbywa się w szkole, do której uczeń został przyjęty, chyba że dyrektor na wniosek rodziców zgodzi się na inne miejsce[103].

Odrębne egzaminy dla uczniów edukacji domowej oznaczałyby nierówne traktowanie. Tylko ta grupa uczniów podlegałaby zewnętrznemu testowaniu dwa razy w roku. Zawyżanie ocen, jeśli rzeczywiście występuje w niektórych szkołach, jest sprawą rzetelności tych szkół i nadzoru nad nimi. Nie uzasadnia ono obciążania wszystkich rodzin. Egzamin zewnętrzny przeprowadzany co pół roku na podstawie zamkniętej bazy pytań wymusiłby ponadto realizację podstawy programowej w szkolnym tempie i w szkolnej kolejności. Odebrałby rodzicom to, co w edukacji domowej najcenniejsze, czyli możliwość ułożenia porządku nauki stosownie do potrzeb dziecka i do porządku właściwego danej dziedzinie wiedzy. Pogłębiałby wreszcie wspomnianą testomanię, przeciwko której występuję,

101. Tamże, s. 10 (teza 13) i s. 48. W części zasadniczej raportu autorzy piszą ostrożniej, że zniesienie to zlikwidowało „jedno z narzędzi weryfikacji".
102. Tamże, s. 95–96.
103. Odpowiedź na interpelację nr 10736..., ad 25; Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Egzaminy klasyfikacyjne są przeprowadzane stacjonarnie*, 21 sierpnia 2026 r., https://www.gov.pl/web/edukacja/egzaminy-klasyfikacyjne-sa-przeprowadzane-stacjonarnie (dostęp: 5.11.2026).

postulując likwidację egzaminu ósmoklasisty, ograniczenie roli testów i przywrócenie należnego miejsca egzaminom ustnym[104].

Sformułowanie raportu, że egzaminy klasyfikacyjne „znacząco zawyżają osiągnięcia uczniów", pochodzi z wystąpienia pokontrolnego Najwyższej Izby Kontroli, które streszcza nieopublikowaną analizę Instytutu Badań Edukacyjnych[105]. Analiza polegała na zestawieniu ocen z egzaminów klasyfikacyjnych z wynikami egzaminu ósmoklasisty. Ani NIK, ani autorzy raportu nie podają jednak współczynników korelacji, średnich, liczby badanych uczniów ani punktu odniesienia w postaci uczniów szkół stacjonarnych. Ministerstwo, odpowiadając na interpelację w sprawie Szkoły w Chmurze, przedstawiło zresztą rozbieżność między ocenami z egzaminów klasyfikacyjnych a wynikami egzaminu ósmoklasisty jako kwestię „wymagającą systemowej analizy" w szkołach objętych kontrolą kuratoriów, a nie jako problem jednej placówki[106]. Można więc zasadnie pytać o rzetelność oceniania w niektórych placówkach. Wniosku o całej edukacji domowej wyprowadzić z tego nie sposób.

Nie przekonuje także argument rekrutacyjny. Uczeń w edukacji domowej zdaje egzamin ósmoklasisty razem z rówieśnikami i jego wynik stanowi w rekrutacji wspólną miarę. Obowiązek stawiennictwa na egzaminach klasyfikacyjnych w siedzibie szkoły obciąża natomiast rodziny dojazdami i kosztami, często przez pół kraju, i ogranicza ich wybór szkoły. Jest to kolejna forma wiązania edukacji domowej z fizyczną obecnością w szkole. Sprawa ta nie ma jednak charakteru zasadniczego i najlepiej byłoby pozostawić ją do decyzji szkół.

Finansowanie

Raport proponuje, by edukacja domowa otrzymywała około 75% stawki przysługującej na ucznia, pod warunkiem zapisania dziecka do stacjonarnej szkoły w okolicy, a rodziny zapisane do szkół platformowych około 50% i mniej, ze stawką malejącą wraz z liczbą uczniów[107]. Od 1 stycznia 2026 r. szkoły otrzymują na ucznia w edukacji domowej 0,8 kwoty standardu A, a powyżej 96 uczniów 0,4

104. *Założenia...*, s. 14 i 26–27.

105. Najwyższa Izba Kontroli, Wystąpienie pokontrolne skierowane do Minister Edukacji, kontrola I/25/003/KNO *„Edukacja domowa" – realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą* (KNO.411.3.1.2025), Warszawa, 19 grudnia 2025 r., s. 4, 11 i 17, egzemplarz udostępniony przez Fundację Fabian Digital: https://media-stop117.fabiandigital.org/raport-z-kontroli-nik-ed-2025.pdf (dostęp: 5.11.2026); por. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 11 (teza 15) i s. 51. Dane liczbowe analizy IBE nie zostały ujawnione. Analiza objęła uczniów w edukacji domowej z 40 szkół podstawowych w województwach mazowieckim, śląskim i wielkopolskim, w których obowiązek szkolny poza szkołą spełniało co najmniej 50 uczniów, i dotyczyła języka polskiego, matematyki i języka obcego. Nie ograniczała się więc do szkół platformowych, choć według NIK rozbieżności były „szczególnie widoczne w dużych szkołach, takich jak Szkoła w Chmurze". Ile spośród skontrolowanych placówek działało w tym modelu, wystąpienie nie podaje. Korelacja pokazuje przy tym jedynie, czy oba pomiary podobnie szeregują uczniów, i sama przez się nie dowodzi zawyżania ocen. Ocena z egzaminu klasyfikacyjnego, przeprowadzanego w formie pisemnej i ustnej i obejmującego cały zakres podstawy programowej, oraz procentowy wynik testu sprawdzającego wybrane umiejętności są ponadto miarami różnej natury.

106. Odpowiedź sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Katarzyny Lubnauer na interpelację nr 7732 w sprawie wyników matur w Szkole w Chmurze oraz zapowiedzianych kontroli MEN w zakresie edukacji domowej, Warszawa, 21 lutego 2025 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DE7KXS (dostęp: 5.11.2026). Kontrolą kuratoriów mazowieckiego, wielkopolskiego i śląskiego objęto 41 szkół podstawowych, w których obowiązek szkolny poza szkołą spełnia co najmniej 50 uczniów; analizę rozbieżności miał przeprowadzić Instytut Badań Edukacyjnych. NIK, opisując tę analizę, podaje liczbę 40 szkół (zob. przyp. 105).

107. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 88–89.

lub 0,2 tej kwoty[108]. Raport proponuje więc dalsze obniżenie kwot już obniżonych. Uzasadniając obniżkę wprowadzoną od 2026 r., MEN zestawiło w odpowiedziach na interpelacje poselskie 97 mln zł wydatków wykazanych za 2024 r. przez szkoły niepubliczne mające ponad 96 uczniów w edukacji domowej z 448 mln zł naliczonej dla nich subwencji, co NIK oceniła jako działanie nierzetelne, ponieważ dane o wydatkach były niekompletne i nie obejmowały m.in. Szkół w Chmurze, do których zapisana była ok. połowa uczniów w edukacji domowej[109].

Obniżanie tych kwot oznacza dalszą dyskryminację rodzin, które skorzystały z przysługującego im prawa. Rodzina ucząca w domu ponosi koszty materiałów, organizowanych zajęć, wycieczek itp., a przede wszystkim poświęca czas jednego z rodziców, często kosztem jego zarobków. Étienne Gilson opisał mechanizm, który się tu odtwarza: „Szkoły publiczne są darmowe, szkoły wolne płatne. Większość katolickich ojców rodzin nie może więcej za nie płacić; oto brutalna rzeczywistość"[110]. Wolna droga kształcenia staje się wówczas dostępna tylko dla tych, których na nią stać.

Warunek zapisu do „szkoły w okolicy" ogranicza przy tym wybór szkoły, od którego, jak wspomniano, w dużej mierze zależy powodzenie edukacji domowej. Dla rodzin pragnących realizować klasyczny, katolicki program kształcenia i wychowania jest to sprawa zasadnicza, ponieważ szkół o takim profilu jest w Polsce niewiele i rzadko znajdują się w pobliżu miejsca zamieszkania dziecka. Rodzina musiałaby zapisać dziecko do szkoły, której programu wychowawczego nie akceptuje, albo pogodzić się z utratą części środków. Niższa stawka dla rodzin zapisanych do szkół platformowych uderza zaś w rodziców, którzy wybrali tę formę wsparcia, choć raport nie dowodzi, że kształcą oni dzieci gorzej. Postulat, by dotację przekazywał samorząd właściwy dla miejsca zamieszkania ucznia, ma charakter techniczny i można go przyjąć, o ile nie stanie się narzędziem przypisywania dziecka do lokalnej szkoły[111].

Edukacja domowa powinna więc być gwarantowana co najmniej w obecnym zakresie i finansowana kwotą przysługującą dziecku, bez obowiązków stacjonarnych, odrębnych egzaminów i badania „potrzeby". Szkołę, do której dziecko jest zapisane, rodzice powinni wybierać bez ograniczeń terytorialnych i niezależnie od tego, czy jej oferta ma charakter stacjonarny, zdalny czy wyłącznie administracyjny. Ewentualne nieprawidłowości w działalności konkretnych szkół podlegają nadzorowi nad tymi szkołami, a kłopoty samorządów, na których terenie mają siedzibę duże placówki, należy rozwiązać zmianą algorytmu podziału środków.

108. Tamże, s. 31. W algorytmie podziału części oświatowej subwencji ogólnej, a od 2025 r. kwoty potrzeb oświatowych, ucznia w edukacji domowej liczono w latach 2016–2021 z wagą 0,6 standardu A, a od 2022 r. z wagą 0,8. Od 2023 r. wagę 0,8 stosuje się tylko do pierwszych 200 takich uczniów w danej szkole; powyżej tej liczby stosuje się wagę 0,4, jeśli uczniowie uczący się w szkole stanowią co najmniej 30% ogółu jej uczniów, a w przeciwnym razie 0,2. Od 2026 r. próg ten obniżono do 96 uczniów. Zob. rozporządzenia w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej na lata 2016 (Dz.U. z 2015 r. poz. 2294), 2022 (Dz.U. z 2021 r. poz. 2453) i 2023 (Dz.U. z 2022 r. poz. 2820) oraz rozporządzenie w sprawie sposobu podziału łącznej kwoty potrzeb oświatowych w roku 2026 (Dz.U. z 2025 r. poz. 1032).

109. Najwyższa Izba Kontroli, Wystąpienie pokontrolne..., s. 4 i 25–26; Odpowiedź na interpelację nr 10736..., ad 10 i 15. NIK wskazuje, że tej samej odpowiedzi udzielono na interpelację nr 10621.

110. É. Gilson, *Szkoła chrześcijańska dla wszystkich*, tłum. M. Wojciechowski, „Christianitas", 10 lipca 2014 r., https://christianitas.org/news/szkola-chrzescijanska-dla-wszystkich/ (dostęp: 5.11.2026); por. *Założenia*..., s. 16, przyp. 44.

111. *Ucieczka ze szkoły*..., s. 92. Autorzy przyznają, że rozwiązanie to wymaga szybkiego i rzetelnego obiegu informacji między samorządami a szkołami oraz terminowego przekazywania środków między samorządami.

6. Korepetycje, PISA i „dobrostan”

Raport wspomina o wyniku badania PISA 2025, w którym Polska uzyskała, jak podają autorzy, najniższy spośród uczestniczących krajów wskaźnik deklarowanego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli i zarazem jeden z najwyższych wskaźników zaangażowania rodziny w naukę[112]. Jest to diagnoza rozpadu relacji mistrza i ucznia w szkole oraz przejmowania funkcji dydaktycznej przez rodzinę. Wniosek, jaki z niej płynie, jest odmienny od tego, który wyciągają autorzy. Rodzina już wykonuje pracę, której szkoła zaniechała. Należy jej w tym pomóc.

Pozostałe dane autorzy interpretują w duchu utylitarnym i terapeutycznym. Najniższy w badaniu poziom wytrwałości polskich uczniów tłumaczą tym, że szkoła „zabija ciekawość”[113]. Wytrwałość jest jednak cnotą. Kształtuje się ją przez stawianie wymagań i nadawanie pracy sensu. Chroniczny stres uczniów, którzy jednocześnie uważają szkolne metody za nieskuteczne, wskazuje raczej na program rozdrobniony, przeładowany i pozbawiony zasady jednoczącej. Odpowiedzią jest zasada *non multa, sed multum* oraz przywrócenie filozofii jej funkcji scalającej wiedzę[114]. Autorzy szukają natomiast odpowiedzi przede wszystkim w rozbudowie wsparcia psychologicznego, które dotyka objawów. Maritain zaliczał pragmatyzm do zasadniczych błędów wychowania. Przecenia on działanie i traci z oczu cel, od którego działanie bierze kierunek. Jak pisał, „w dziedzinie wychowania ta pragmatyczna teoria poznania, przechodząca z filozofii do pedagogiki, niewiele więcej może wydać w młodych umysłach jak tylko szkolarski sceptycyzm, uzbrojony w najlepsze techniki kultury umysłowej i w najlepsze metody naukowe, które posłużą – wbrew naturze i przeciw samej skłonności umysłu – do wywołania nieufności w stosunku do samego pojęcia prawdy i mądrości oraz do nakłaniania do porzucenia wszelkiej nadziei na osiągnięcie dynamicznej jedności wewnętrznej”. Błąd ten ujawnia się wtedy, gdy zapomina się o przedmiocie nauczania i jego prymacie, a kult środków oderwanych od celu przechodzi w „rodzaj psychologicznej adoracji podmiotu”[115]. Trudno o trafniejszy opis perspektywy, z której patrzą autorzy raportu.

7. Teoria społeczna raportu

Autorzy opierają argumentację na socjologii quasi-rynków edukacyjnych. Stephen J. Ball i Lynn Bosetti dowodzili, że wybór szkoły przez rodziców sprzyja dzieciom z rodzin o wyższym kapitale kulturowym[116]. Krytyka ta wyrasta z perspektywy socjologii reprodukcji, w której miarą jest przede wszystkim równość wyników. W ujęciu klasycznym miarą jest sprawiedliwość wobec rodzin. Szkoła ma zapewnić każdemu dziecku, bez względu na sytuację materialną rodziny, możliwie pełny rozwój wszystkich jego zdolności. Wyrównywanie wyników nie należy do jej zadań. Rozwój ten dokonuje się zawsze w konkretnym kontekście rodzinnym i społecznym, od którego nie sposób w pełni się

112. Tamże, s. 56.
113. Tamże, s. 57.
114. *Założenia...*, s. 19–20.
115. J. Maritain, *Od filozofii człowieka...*, s. 68–69.
116. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 65.

uwolnić. Szkoła może pomóc uczniowi przekroczyć ograniczenia środowiska, kształtując jego umysł i charakter. Równości wyników zapewnić nie może i nie powinna stawiać jej sobie za cel. Musiałaby wtedy hamować zdolniejszych albo przejmować zadania rodziny. Wolność wyboru nie traci uzasadnienia przez to, że nie wszyscy z niej korzystają. Uzasadnia to raczej pomoc tym, którzy chcieliby z niej skorzystać, a nie mogą.

Nie kwestionuję, że do szkół niepublicznych, zwłaszcza w dużych miastach, uczęszcza wiele dzieci z rodzin zamożniejszych i dysponujących większym kapitałem społecznym. Raport przytacza dane, według których w 2025 r. do niepublicznych szkół podstawowych i ponadpodstawowych chodziło w warszawskim Wilanowie 41% uczniów, a na Pradze-Północ 6,8%[117]. W ankiecie przeprowadzonej w 2019 r. wśród 1065 rodziców uczniów szkół niepublicznych 41% rodzin deklarowało roczny dochód co najmniej 150 tys. zł[118]. Badanie to nie było jednak reprezentatywne, a ogólnopolskich danych o pochodzeniu społecznym uczniów szkół niepublicznych raport nie przedstawia. Z własnego doświadczenia znam też wiele przypadków, w których naukę dziecka w szkole niepublicznej umożliwiły przyznane stypendia albo to, że na czesne składała się bliższa i dalsza rodzina. Zależność od zamożności wynika w dużej mierze z czesnego, a czesne z tego, że dotacja nie pokrywa pełnych kosztów kształcenia. Równe finansowanie na dziecko otworzyłoby te szkoły dla rodzin mniej zamożnych.

Nie twierdzę przy tym, że wszystkie szkoły niepubliczne są dobre, a wszystkie publiczne złe. Jakość jednych i drugich bywa bardzo różna. Celem polityki oświatowej powinno być zachowanie tej różnorodności i zapewnienie rodzicom prawa do wyboru takiej drogi kształcenia, którą uznają za właściwą dla swojego dziecka. Jednakowych warunków startu nie da się zapewnić wszystkim i przekonanie, że jest to możliwe, ma charakter utopijny. Należy natomiast dołożyć wszelkich starań, by brak środków nie zamykał dziecku drogi rozwoju, także dzięki stypendiom i innym formom pomocy, do których tworzenia Konstytucja zobowiązuje władze publiczne[119].

Trzeba też porzucić przekonanie, że większość uczniów powinna ukończyć liceum ogólnokształcące, a następnie studia. Traktowanie wyższego wykształcenia jako normy prowadzi do zjawiska, które socjologia edukacji nazywa inflacją dyplomów. Świadectwa i dyplomy tracą wartość w miarę, jak zdobywa je coraz więcej osób, a młodzi ludzie spędzają w szkołach i na uczelniach coraz więcej lat, by osiągnąć pozycję, do której dawniej wystarczało niższe wykształcenie[120]. Kształcenie ogólne powinno obejmować wszystkich uczniów, także w technikum i szkole branżowej. Dla wielu z nich droga zawodowa, często zgodna z ich aspiracjami, jest jednak właściwsza niż liceum i studia. Ukończenie studiów nie oznacza przecież automatycznie awansu społecznego, także w wymiarze materialnym, a dla wielu absolwentów bywa wręcz źródłem frustracji. O wyborze drogi powinny decydować zdolności i zainteresowania ucznia oraz rozeznanie jego rodziców. Nie mogą o tym rozstrzygać jedynie możliwości finansowe rodziny.

Autorzy przywołują także raport Jamesa Colemana z 1966 r. jako argument za szkołą o zróżnicowanym składzie społecznym[121]. Pomijają jednak, że ten sam badacz w pracach z lat 1982 i 1987 wskazywał na wyższe wyniki uczniów szkół katolickich przy mniejszych w nich różnicach wynikają-

117. Tamże, s. 70. Raport podaje tam dane miasta za „Gazetą Wyborczą".
118. Our Kids, *Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce*, 2019, s. 27 i 35, https://www.ourkids.net/pl/pdf/2019-raport.pdf (dostęp: 5.11.2026).
119. Konstytucja RP, art. 70 ust. 4.
120. Zjawisko to opisał m.in. R. Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York 1979.
121. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 74.

cych z pochodzenia społecznego. Wnioski te były przedmiotem sporu, w którym zwracano uwagę zwłaszcza na możliwy wpływ doboru uczniów. Sam Coleman tłumaczył swoje wyniki istnieniem „wspólnot funkcjonalnych", w których rodziny, parafia i szkoła połączone są wspólnymi wartościami[122]. Jest to mocny argument za szkołą rozumianą jako wspólnota aksjologiczna.

Funkcjonalistyczna wizja szkoły jako mechanizmu przydziału ról społecznych ilustruje paradygmat, w którym człowiek staje się funkcją systemu. Edukacja klasyczna jest *liberalis*, to znaczy godna człowieka wolnego, a jej celem jest sam człowiek. Thomas Stearns Eliot zauważał przy tym, że „dogmat równych szans [...] byłby w pełni do zrealizowania, gdyby instytucja rodziny przestała się cieszyć szacunkiem, a rodzicielska kontrola i odpowiedzialność zostały przekazane państwu"[123]. Postulat ograniczania „wyjść z systemu" prowadzi właśnie w tę stronę. Zarzut elitaryzmu, który autorzy kierują pod adresem szkół niepublicznych, nie dotyczy zresztą edukacji klasycznej. Celem nie jest kształcenie wyłącznie elit. Chodzi o szkołę, która „z pełną delikatnością i metodologiczną precyzją" rozwija potencjał każdego ucznia stosownie do jego możliwości, nie równając w dół[124].

Autorzy słusznie twierdzą, że szkoła jest miejscem, w którym „buduje się wspólny kod kulturowy"[125]. Nie mówią jednak, z czego ten kod miałby się składać. Szkoła pozbawiona wspólnego kanonu staje się pustym naczyniem i nikogo w sobie nie zatrzyma. W szkołach dawnej Rzeczypospolitej, szczególnie w kolegiach jezuickich, to kanon kultury łacińskiej, chrześcijańskiej i narodowej łączył uczniów różnego pochodzenia[126].

8. Przykłady zagraniczne

Statystyka z opracowania „Elitist Britain 2019" ma w raporcie ilustrować zagrożenie elitaryzmem[127]. Brytyjskie *public schools* wyrosły jednak z programu klasycznego, a w XX w. drogą awansu dla zdolnych dzieci z uboższych warstw były państwowe *grammar schools* o profilu akademickim, z istotnym miejscem łaciny. Ich stopniowa likwidacja od drugiej połowy lat sześćdziesiątych wzmocniła przewagę szkół płatnych. Przemawia to za tym, by szkołę publiczną uczynić szkołą klasyczną, zdolną spełniać właściwe sobie cele.

Raport opisuje także holenderski art. 23 konstytucji i równe finansowanie szkół publicznych oraz prywatnych, w tym wyznaniowych[128], nie wyciągając z tego wniosków. W szkołach prowadzonych przez podmioty społeczne i finansowanych ze środków publicznych uczy się w Holandii około dwóch trzecich uczniów (na poziomie podstawowym niemal trzy czwarte), a społeczeństwo holenderskie nie rozpadło się na kasty, choć oczywiście mamy tam do czynienia z odmienną sytuacją spo-

122. J.S. Coleman, T. Hoffer, S. Kilgore, *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*, New York 1982; J.S. Coleman, T. Hoffer, *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York 1987; krytycznie: A.S. Goldberger, G.G. Cain, *The Causal Analysis of Cognitive Outcomes in the Coleman, Hoffer and Kilgore Report*, „Sociology of Education" 1982, t. 55, nr 2/3, s. 103–122.
123. T.S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2021, s. 134–135; por. *Założenia*..., s. 11, przyp. 31.
124. *Założenia*..., s. 11.
125. *Ucieczka ze szkoły*..., s. 81.
126. Por. *Założenia*..., s. 22–24.
127. *Ucieczka ze szkoły*..., s. 106.
128. Tamże, s. 101–103.

łeczną i kulturową. Jest to praktyczne potwierdzenie zasady równego finansowania na dziecko[129] i zaprzeczenie logiki proponowanej w raporcie „drabiny wsparcia". Przykład Finlandii, której pozycja w badaniach PISA systematycznie słabła, co autorzy przyznają[130], można odczytać przede wszystkim jako świadectwo tego, że autonomia nauczyciela przynosi owoce w społeczeństwie o wysokim zaufaniu i wspólnej kulturze. Przemawia więc za wspólnym kanonem.

9. „Drabina wsparcia"

Centralnym postulatem raportu jest zastąpienie jednolitej stawki na ucznia zróżnicowanym systemem dotacji, który autorzy nazywają „drabiną wsparcia". Szkoły publiczne prowadzone przez podmioty inne niż samorząd otrzymywałyby około 125% stawki, publiczne szkoły eksperymentalne około 115%, szkoły samorządowe oraz niepubliczne szkoły eksperymentalne 100%, niepubliczne szkoły społeczne i klasyczna edukacja domowa około 75%, niepubliczne szkoły komercyjne około 50%, a szkoły platformowe około 50% i mniej, ze stawką malejącą wraz z liczbą uczniów[131]. Rozwiązanie to budzi kilka zasadniczych zastrzeżeń.

Pełną dotację szkoła niepubliczna zachowywałaby tylko wtedy, gdyby uczestniczyła w pilotażu nadzorowanym przez ministerstwo albo stosowała „premiowane przez resort metody nauczania", a listę dopuszczalnych form „eksperymentalnych" ustalałby resort. Jako przykład autorzy podają szkoły Montessori i waldorfskie[132]. Szkoła klasyczna, która z istoty swojej kontynuuje tradycję, musiałaby udawać „eksperyment", by otrzymać należne środki, albo zdać się na uznanie ministra. W podrozdziale 4.4 autorzy domagają się odpolitycznienia oświaty, w podrozdziale 4.1 przekazują ministerstwu narzędzie sterowania pedagogiką szkół niepublicznych za pomocą pieniędzy. Obu tych postulatów nie da się bronić jednocześnie.

Publiczna szkoła eksperymentalna otrzymywałaby więcej niż zwykła szkoła samorządowa. Do systemu finansowania wprowadza się w ten sposób założenie, że nowość jest wartością samą w sobie. Tymczasem reforma w sensie, w jakim używam tego słowa, oznacza powrót do istoty rzeczy[133], a sami autorzy krytykują kolejnych ministrów za pospieszne i nieprzemyślane zmiany[134]. Wśród obszarów pilotaży premiowanych dodatkowymi środkami autorzy wymieniają cyfryzację szkoły i powołują się na resortowy pilotaż modułowych e-podręczników[135]. Proponowany system finansowania nagradzałby więc odgórną cyfryzację, przeciw której się opowiadam[136].

Zamiast rozbudowywać ścieżkę eksperymentalną i uzależniać od niej finansowanie, lepiej byłoby zwiększyć autonomię programową i organizacyjną wszystkich szkół, a szkół niepublicznych w szczególności. Znajdzie się wówczas miejsce także dla działań, które raport nazywa eksperymentalnymi.

129. Por. *Założenia...*, s. 16, przyp. 43. Dane o udziale uczniów: *PIRLS 2021 Encyclopedia: Netherlands*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College 2022 (według danych CBS niemal trzy czwarte uczniów szkół podstawowych uczy się w szkołach prowadzonych przez podmioty niepubliczne).
130. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 99.
131. Tamże, s. 86–89.
132. Tamże, s. 84 i 87.
133. *Założenia...*, s. 3, przyp. 1.
134. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 37–38.
135. Tamże, s. 84.
136. *Założenia...*, s. 29.

Dziś, jak wspomniałem, niepubliczna szkoła o uprawnieniach szkoły publicznej musi realizować podstawę programową i ramowy plan nauczania oraz stosować reguły ustalone dla szkół publicznych[137]. Gdyby podstawa programowa ograniczała się do ogólnego opisu celów i treści, a ramowe plany nauczania i organizacja pracy pozostawały w gestii szkół, szkoła realizująca określony model edukacji, na przykład klasyczny, nie musiałaby przebierać się w szaty eksperymentu, by zachować należne jej środki. Swoboda programowa i organizacyjna stałaby się wtedy regułą.

Skutek proponowanego systemu finansowania byłby odwrotny od zamierzonego. Autorzy przyznają, że najdroższe szkoły „utrzymają się z czesnego bez większych trudności"[138]. Obniżenie dotacji do 75 i 50% uderzy zatem w szkoły społeczne, katolickie i rodzicielskie o umiarkowanym czesnym, z których korzystają rodziny średnio zamożne. Alternatywa pozostanie dostępna dla najbogatszych i rozwarstwienie się pogłębi. Część publicznych środków przypisanych dziecku zostanie mu odebrana dlatego, że rodzice wybrali szkołę zgodną ze swoimi przekonaniami i dodatkowo za nią płacą. Rodzi to poważne wątpliwości w świetle konstytucyjnych zasad równości wobec prawa, prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami i wolności wyboru szkoły[139]. Raport określa cel tej konstrukcji otwarcie jako „wywołanie pożądanych zmian w zachowaniu podmiotów rynku edukacyjnego"[140]. Jest to język inżynierii społecznej. Zasada pomocniczości każe przypisać państwu „tylko tyle władzy i kompetencji, ile wymaga porządek" na niej oparty[141]. Z tej zasady wynika, że założenie szkoły niepublicznej nie powinno wymagać żadnego zezwolenia, a samorząd powinien dokonywać jedynie wpisu do ewidencji[142].

Najwyższy szczebel „drabiny wsparcia", przeznaczony dla szkół publicznych prowadzonych przez stowarzyszenia, fundacje, organizacje wyznaniowe i rodziców, odpowiada natomiast postulatowi upowszechnienia przekazywania szkół publicznych takim podmiotom, w tym parafiom, oraz utrzymywania małych szkół[143]. Autorzy zauważają, że placówki te nierzadko stawiają „w sposób szczególny na wychowanie i formację młodych ludzi"[144]. Jest to możliwa płaszczyzna porozumienia. Szkoły te należy wspierać bez karania tych, którzy wybrali inną drogę. Szkoły katolickie powinny mieć przy tym prawne gwarancje zachowania swojej tożsamości, których obecne prawo oświatowe im nie zapewnia[145]. Zamiast systemu kar i premii potrzebna jest pełna swoboda zakładania i prowadzenia szkół, równa kwota na każde dziecko i nadzór ograniczony do spraw formalnych[146].

Trzeba przyznać, że autorzy odrzucają postulowane przez młodzieżówkę Partii Razem gwałtowne odcięcie szkół niepublicznych od dotacji i zastrzegają, że ewentualne cięcia należy przeprowadzić „precyzyjnym skalpelem, a nie maczetą, biorąc pod uwagę specyfikę miejsc i placówek". Słusznie też zauważają, że szkoły publiczne prowadzone przez podmioty społeczne „na wsi nierzadko pozwa-

137. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 14 ust. 3.
138. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 88.
139. Konstytucja RP, art. 32, art. 48 ust. 1 i art. 70 ust. 3–4.
140. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 90.
141. *Założenia...*, s. 9.
142. Tamże, s. 17.
143. Tamże.
144. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 110.
145. *Dezyderat z 2015 roku...* Według danych Rady Szkół Katolickich w Polsce w roku szkolnym 2025/2026 działały w Polsce 483 szkoły katolickie, w tym 260 szkół podstawowych, 137 liceów ogólnokształcących, 17 techników, 5 szkół branżowych I stopnia oraz 55 szkół i placówek dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczyło się w nich 74 170 uczniów (szacunek MEN), z czego 47 246 w szkołach podstawowych. Zob. *Ponad 74 tysiące uczniów w szkołach katolickich kończy rok szkolny*, Vatican News, 24 czerwca 2026 r. Źródło wymienia także szkoły artystyczne, nie podając ich liczby.
146. *Założenia...*, s. 14 i 16–17.

lają uratować jedyną szkołę w miejscowości". Kryterium pozostaje jednak status prawny szkoły, a nie jej rzeczywista rola. Mała szkoła niepubliczna w mniejszej miejscowości, prowadzona przez stowarzyszenie, parafię lub rodziców i pobierająca niewielkie czesne, bo na więcej rodzin nie stać, trafiłaby na szczebel 75%. Przy małej liczbie uczniów, na których nie da się rozłożyć kosztów, dla wielu takich placówek oznaczałoby to zamknięcie. Proponowane przez autorów wyjście, czyli przekształcenie w szkołę publiczną, wymaga rezygnacji z czesnego i z własnych zasad rekrutacji, a więc niekiedy z tego, w imię czego szkoła powstała. Autorzy piszą przy tym, że prywatyzacja koncentruje się w wielkich miastach, a na wsi i w małych miastach „głównym zmartwieniem jest niż demograficzny i zamykanie szkół", i przyznają, że nierówności edukacyjne „najmocniej dotykają młodzież wiejską"[147]. Małe szkoły niepubliczne na prowincji trzeba więc ratować, a nie pozbawiać środków. Powinny otrzymywać pełną kwotę na ucznia, z wagami uwzględniającymi specyfikę małych szkół wiejskich, i mieć dostęp do programów inwestycyjnych na równi ze szkołami samorządowymi.

10. Rekrutacja, uczniowie ze specjalnymi potrzebami, statuty

Raport stwierdza, że rynek szkół niepublicznych „wypracował praktyki wymagające uwagi państwa", a rekrutacja „bywa realnym sitem «klasowym»", które tworzą testy predyspozycji i rozmowy z rodzicami[148]. Autorzy postulują w związku z tym „przegląd statutów szkół niepublicznych pod kątem zasad rekrutacji, praktyk w zakresie usuwania uczniów i przyjmowania dzieci ze specjalnymi potrzebami", a punktem wyjścia reformy miałaby być „gruntowna kontrola i ewaluacja" stosowanych w tych szkołach praktyk[149]. Państwo miałoby więc oceniać, kogo i na jakich zasadach przyjmuje szkoła, którą założyli i utrzymują obywatele.

Zasady przyjmowania uczniów do szkoły niepublicznej określa jej statut, nadany przez osobę prowadzącą[150]. Jest to rozwiązanie właściwe i należy go bronić. Szkoła niepubliczna jest wspólnotą, którą założyciele tworzą w określonym celu i wokół określonego rozumienia wychowania. Ma zatem prawo dobierać uczniów według kryteriów, które z tego celu wynikają. Szkoła katolicka może przyjmować dzieci tych rodzin, które akceptują katolicki charakter wychowania, a rozmowa z rodzicami o ich oczekiwaniach i przekonaniach jest naturalnym elementem rekrutacji. Rodzina i szkoła, mając za przedmiot i podmiot swojego działania to samo dziecko, „muszą w ten sam sposób rozumieć to, kim jest człowiek i jaki jest cel jego życia"[151]. Rodzic, wybierając szkołę dla swojego dziecka, przyjmuje i akceptuje obowiązujące w niej zasady[152]. Prawo Kościoła do zakładania i prowadzenia szkół potwierdza, jak wspomniano, Konkordat[153]. Sami autorzy, opisując system holenderski, odnotowują, że szkoła oparta na zasadach religijnych „może wymagać od swoich nauczycieli i uczniów prze-

147. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 14 (teza 29), 69, 81–82 i 86–87.
148. Tamże, s. 14 (teza 27) i s. 77–78.
149. Tamże, s. 16 (teza 35) i s. 92.
150. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 172 ust. 1 i ust. 2 pkt 5 i 7.
151. *Założenia...*, s. 16.
152. Por. tamże, s. 22, gdzie mowa o zasadach obowiązujących w szkołach katolickich.
153. Konkordat..., art. 14 ust. 1.

strzegania przekonań danego wyznania lub ideologii”[154]. Zastrzegają jedynie, że wymagania te muszą być konieczne do realizacji założeń szkoły, niedyskryminujące i stosowane konsekwentnie. Nie uważają tego za zagrożenie dla spójności społecznej.

Selekcja majątkowa, o której piszą autorzy, wynika przede wszystkim z czesnego, a więc, jak wskazałem wyżej, z niepełnego finansowania. Odpowiedzią jest równe finansowanie na dziecko[155]. Nadzór państwa nad kryteriami przyjęć tego problemu nie rozwiąże. Pytania o wykształcenie rodziców czy sytuację rodzinną mogą bywać niestosowne, ale ochronie prywatności służą przepisy ogólne, a rodzice, którym taki sposób prowadzenia rozmowy nie odpowiada, mogą wybrać inną szkołę. Podobnie przypadki skreślenia z listy uczniów określa statut[156], który rodzice znają i akceptują, zapisując dziecko. Państwo nie powinno oceniać tych zasad według własnych, najczęściej subiektywnych kryteriów.

Krytyka szkół niepublicznych rzekomo niechętnie przyjmujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[157] zakłada model, w którym każde dziecko powinno uczyć się w każdej szkole. Model ten, wdrażany pod nazwą edukacji włączającej, należy odrzucić jako rozwiązanie narzucane wszystkim szkołom, a istnienie szkół specjalnych uznać za konieczne[158]. Szkoła o określonym profilu ma prawo określić warunki przyjęcia. Problemem jest raczej brak dobrych szkół specjalnych i wyspecjalizowanych.

Trzeba też pamiętać, że szkoła, która takiego ucznia nie przyjmuje, nie otrzymuje przeznaczonych na niego środków. Autorzy zauważają, że na ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego szkoła otrzymuje „zwiększoną subwencję”. Kwota potrzeb oświatowych, od której zależy także dotacja dla szkół niepublicznych, uwzględnia takiego ucznia z dodatkową wagą, doliczaną do podstawowej stawki.

154. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 101.
155. *Założenia...*, s. 16.
156. Ustawa – Prawo oświatowe, art. 172 ust. 2 pkt 5.
157. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 78.
158. *Założenia...*, s. 17–18.

W 2026 r. wynosi ona 1,4 dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 2,9 dla ucznia niewidomego, słabowidzącego lub z niepełnosprawnością ruchową, 3,6 dla ucznia niesłyszącego, słabosłyszącego lub z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, a dla ucznia z autyzmem lub niepełnosprawnościami sprzężonymi od 1,5 do 10, zależnie od liczby godzin wsparcia i rodzaju oddziału[159]. Przy standardzie A wynoszącym 9 717 zł daje to na jednego takiego ucznia orientacyjnie od około 23 tys. zł do ponad 100 tys. zł rocznie. Środki te idą za dzieckiem do szkoły, która je przyjmie. Szkoła niepubliczna, która ucznia z orzeczeniem nie przyjmuje, niczego więc szkole publicznej nie odbiera, a sama rezygnuje ze znacznych pieniędzy.

11. Likwidacja gimnazjów

Raport dwukrotnie sugeruje, że likwidacja gimnazjów była błędem. Stwierdza, że ich wprowadzenie „zmniejszyło nierówności", i przytacza opinię, że reforma gimnazjalna „częściowo wyrównała warunki, lecz ich likwidacja przyniosła ponowny wzrost dysproporcji"[160]. Wątku tego nie rozwija, traktując go jako rzecz przesądzoną. Przemawiają tymczasem za tą decyzją racje, które raport pomija.

Liceum jako szkoła ogólnokształcąca

Najważniejszym skutkiem przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum było odzyskanie przez liceum, przynajmniej potencjalnie, charakteru szkoły ogólnokształcącej. Trzyletnie liceum po gimnazjum stało się w praktyce kursem przygotowującym do matury. Po zmianie podstawy programowej z 2008 r. pierwsza klasa liceum kończyła rozpoczęty w gimnazjum cykl kształcenia ogólnego, w klasach drugiej i trzeciej uczeń realizował zaś głównie przedmioty rozszerzone wybrane pod kątem egzaminu dojrzałości. Uczeń, który nie wybrał historii w zakresie rozszerzonym, kończył jej naukę po pierwszej klasie, otrzymując w zamian przedmiot uzupełniający „historia i społeczeństwo". Na kształcenie ogólne pozostawał w liceum w praktyce jeden rok.

Szkoła powinna mieć charakter ogólnokształcący na każdym etapie, a „na edukację stricte zawodową przychodzi czas później"[161]. Każdy etap ma przy tym sobie właściwe zadania i nie powinien stawać się przedsionkiem następnego. Senior nazywał takie zjawisko „restrukturyzacją w dół"[162]. Trzyletnie liceum po gimnazjum było przykładem tego błędu, ponieważ formację ogólną zastąpiło w nim wczesne ukierunkowanie pod egzamin.

Wyrwanie dziecka ze znanego środowiska

Gimnazjum przenosiło dziecko do nowej szkoły w wieku dwunastu lub trzynastu lat, a więc w chwili, w której zaczyna się dojrzewanie, a wraz z nim największa podatność na wpływ rówieśni-

159. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 lipca 2025 r. w sprawie sposobu podziału łącznej kwoty potrzeb oświatowych między jednostki samorządu terytorialnego w roku 2026 (Dz.U. z 2025 r. poz. 1032), załącznik, wagi P5–P13; por. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 29 i 78. Kwoty podano orientacyjnie, bez wskaźnika korygującego i innych wag.
160. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 67 i 69–70; autorzy przytaczają tu R. Dolatę, B. Murawską i A. Jasińską-Maciążek.
161. *Założenia...*, s. 23.
162. Tamże, s. 19.

ków. Zrywało ciągłość relacji z wychowawcą i nauczycielami znającymi ucznia oraz z grupą, w której dziecko funkcjonowało. Na wsi oznaczało często codzienne dowożenie dziecka do odległej szkoły.

Formacja wymaga stałości. Wychowawca i nauczyciel prowadzą ucznia przez lata, a szkoła jest wspólnotą osób z właściwą hierarchią autorytetu[163]. W ośmioletniej szkole podstawowej młodzież w tym wieku pozostaje w jednej wspólnocie z młodszymi dziećmi, wobec których może uczyć się odpowiedzialności, i pod opieką nauczycieli, którzy znają ją i jej rodziny. Gimnazjum tworzyło szkołę złożoną wyłącznie z dorastających, bez młodszych i bez starszych. W takim układzie autorytet dorosłych najłatwiej ustępuje autorytetowi grupy rówieśniczej. Psychologia rozwojowa opisuje to od dawna. Jacquelynne Eccles i Carol Midgley wykazały, że przejście do szkoły kolejnego szczebla w okresie wczesnego dorastania zbiega się ze spadkiem motywacji i poczucia przynależności, ponieważ środowisko takiej szkoły, bardziej anonimowe i sformalizowane, jest wtedy najsłabiej dopasowane do potrzeb rozwojowych ucznia[164].

Przemoc i zachowania ryzykowne

Często powtarzane twierdzenie, że w gimnazjach było więcej przemocy niż w innych szkołach, wymaga ostrożności, ponieważ dane polskie są niejednoznaczne. Blisko jedna trzecia gimnazjalistów uznawała przemoc za poważny problem swojej szkoły[165], a uczniowie gimnazjów częściej niż uczniowie szkół podstawowych doświadczali przemocy elektronicznej[166]. Ogólny poziom dręczenia był w nich jednak nieco niższy niż w szkołach podstawowych[167].

Istotniejsze jest pytanie, czy wyodrębnienie młodzieży w wieku wczesnego dorastania w osobnej szkole zwiększa ryzyko zachowań agresywnych. Odpowiedzi udzielają badania amerykańskie, porównujące uczniów w tym samym wieku, którzy w zależności od organizacji szkolnictwa w danym okręgu uczyli się w szkole podstawowej albo w osobnej szkole średniego szczebla (*middle school*). Szóstoklasiści w takich szkołach znacznie częściej popełniali wykroczenia dyscyplinarne niż ich rówieśnicy w szkołach podstawowych, a różnica utrzymywała się co najmniej do dziewiątej klasy[168]. Po przejściu do osobnej szkoły wyraźnie spadały też wyniki uczniów[169], a w okresie przejścia nasilało

163. Tamże, s. 5 i 27.

164. J.S. Eccles, C. Midgley, *Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*, [w:] C. Ames, R. Ames (red.), *Research on Motivation in Education*, t. 3, New York 1989, s. 139–186.

165. W badaniu CBOS z 2006 r., obejmującym 3085 gimnazjalistów ze 150 szkół, 32% uczniów uznało przemoc za poważny problem swojej szkoły, prawie połowa twierdziła, że nauczyciele nie wiedzą, co dzieje się wśród uczniów, a badanie odnotowało także zjawisko „fali", czyli gnębienia uczniów klas pierwszych przez starszych kolegów; zob. CBOS, badanie zrealizowane w marcu 2006 r. na zlecenie dzienników regionalnych w ramach kampanii „Szkoła bez przemocy"; omówienie: *CBOS: przemoc problemem gimnazjalistów*, niebieskalinia.pl, 8 listopada 2006 r.

166. Według danych Instytutu Badań Edukacyjnych z 2015 r. agresji elektronicznej doświadczyło w ciągu czterech tygodni przed badaniem 29% gimnazjalistów i 25% uczniów szkół podstawowych; zob. NIK, *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*, LKI.410.002.00.2017.

167. W badaniu „Przemoc w szkole 2011" ofiarami dręczenia było 12% uczniów szkół podstawowych, 10% gimnazjalistów i 5% uczniów szkół ponadgimnazjalnych; zob. A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Przemoc w szkole 2011. Raport z badań*, cyt. za: J. Tracz-Dral, *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Opracowania Tematyczne OT-613, Warszawa 2012, s. 7. Statystyki policyjne ujmowały szkoły podstawowe i gimnazja łącznie, co nie pozwala wyodrębnić gimnazjów; tamże.

168. Badanie na danych z Karoliny Północnej. Autorzy wiążą ten efekt z kontaktem ze starszymi kolegami w szczególnie podatnym wieku oraz z większą swobodą i słabszym nadzorem; zob. P.J. Cook, R. MacCoun, C. Muschkin, J. Vigdor, *The negative impacts of starting middle school in sixth grade*, „Journal of Policy Analysis and Management" 2008, t. 27, nr 1, s. 104–121.

169. Dane nowojorskie, porównanie z uczniami szkół obejmujących wszystkie klasy od przedszkolnej do ósmej; zob. J.E. Rockoff, B.B. Lockwood, *Stuck in the Middle: Impacts of Grade Configuration in Public Schools*, „Journal of Public Economics" 2010, t. 94, nr 11–12, s. 1051–1061.

się dręczenie, związane z ustalaniem pozycji w nowej grupie[170]. Gimnazjum było polskim odpowiednikiem *middle school*. Badania te przemawiają przeciwko takiemu rozwiązaniu niezależnie od tego, jak wypadały polskie statystyki.

Argument z nierówności

Za tezą o wyrównawczej roli gimnazjów przemawiają zwykle dwa rodzaje danych. Pierwszym są wyniki badania PISA, których raport w tym kontekście nie przywołuje, choć w sporze o gimnazja przytacza się je najczęściej. W analizach przygotowanych m.in. dla Banku Światowego poprawę wyników polskich uczniów w latach 2000–2012 wiąże się z odsunięciem o rok wyboru szkoły zawodowej, czyli z wydłużeniem kształcenia ogólnego[171]. Argument ten warto rozważyć. Trzeba jednak pamiętać, że badanie PISA mierzy kompetencje funkcjonalne piętnastolatków według metodologii i założeń przyjętych przez OECD, a więc według koncepcji celów edukacji, których nie należy przyjmować bezkrytycznie[172]. Korzyść wynikała zresztą z dłuższego kształcenia ogólnego, a do tego gimnazjum jako odrębna szkoła nie jest potrzebne. Ten sam cel można osiągnąć, odpowiednio wzmacniając ogólnokształcący charakter technikum i szkoły branżowej[173], bez przenoszenia dzieci do nowej szkoły w wieku trzynastu lat.

Drugim są nierówności w dostępie do prestiżowych liceów między wsią a miastem. Z przytoczonego w raporcie opracowania wynika jednak, że mają one charakter „strukturalno-przestrzenny" i utrzymują się mimo kolejnych zmian ustroju szkolnego[174]. Gimnazja nie usunęły ich w okresie swego istnienia. W dużych miastach umożliwiły natomiast selekcję uczniów już po szóstej klasie i powstanie gimnazjów „elitarnych", czyli zjawisko, które raport w innym miejscu nazywa sitem klasowym.

Raport wymienia pospieszne reformy i ich ciągłe odwracanie wśród źródeł nieufności rodziców wobec szkoły publicznej. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum odtworzył strukturę, w której polska szkoła funkcjonowała przed 1999 r., i odpowiadał na rzeczywiste słabości gimnazjów. Rozwiązania te wydają się w naszych warunkach optymalne[175]. W ślad za słuszną zmianą struktury szkolnictwa nie poszły jednak właściwe reformy programowe, ale to już osobna kwestia. Postulat wyjęcia oświaty z cyklu wyborczego przemawia za utrzymaniem obecnej struktury i wypełnieniem jej właściwą treścią. Powrót do sporu o gimnazja oznaczałby kolejną zmianę ustroju szkolnego, przed którą sami autorzy przestrzegają. Zadaniem na dziś jest, by czteroletnie liceum stało się rzeczywiście szkołą ogólnokształcącą, na co wdrażana „Reforma26. Kompas Jutra" raczej nie wskazuje[176].

170. Badanie podłużne; zob. A.D. Pellegrini, J.D. Long, *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*, „British Journal of Developmental Psychology" 2002, t. 20, nr 2, s. 259–280.
171. M. Jakubowski, H.A. Patrinos, E.E. Porta, J. Wiśniewski, *The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, „Education Economics" 2016, t. 24, nr 6, s. 557–572; wcześniejsza wersja: idem, *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, World Bank Policy Research Working Paper 5263, Washington 2010.
172. *Założenia...*, s. 13 i 26.
173. Tamże, s. 23.
174. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 69–70.
175. *Założenia...*, s. 12; postulat przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i obowiązku szkolnego od siódmego roku życia zawierał już dezyderat z 2015 r.; zob. A. Górecki, *Dezyderat. Pożądane zmiany w systemie edukacji*, „Christianitas" 2015, nr 62, s. 35; por. *Dezyderat z 2015 roku...*
176. Szerzej zob. A. Górecki, *Szkoła bez kanonu. Analiza projektów podstaw programowych z historii i języka polskiego dla liceum i technikum*, Centrum Edukacyjne Ordo Iuris, Warszawa 2026, https://edukacja.ordoiuris.pl/pluginfile.php/44366/mod_label/intro/Szkola_bez_kanonu_publikacja_v2.pdf (dostęp: 5.11.2026).

12. Odpolitycznienie oświaty i „Komisja Edukacji Narodowej"

W sprawie stabilności prawa oświatowego stanowisko raportu jest bliskie postulatowi „Konstytucji edukacji", czyli jednej ustawy regulującej najważniejsze sprawy systemu[177]. Zasługuje na poparcie propozycja, by zmiany programowe obejmowały wyłącznie roczniki rozpoczynające naukę na danym etapie edukacyjnym[178].

Wątpliwości budzi natomiast pomysł powołania eksperckiej „Komisji Edukacji Narodowej", „wyłączonej z partyjnego systemu łupów", która miałaby zagwarantować „nieideologiczny" charakter reform[179]. Każda podstawa programowa zakłada określoną antropologię, a ciało złożone z ekspertów nie staje się przez to neutralne. Trudniej je jedynie rozliczyć.

W normalnym porządku rzeczy to rozpoznania dotyczące natury człowieka i jej dynamizmu, prawdy i dobra wyznaczają cel, któremu podporządkowane są kształcenie i wychowanie, a dopiero z tego celu wynika dobór odpowiednich środków. Wiedza o tym, kim jest człowiek, poprzedza decyzję o tym, czego i jak należy go uczyć. Jacques Maritain przestrzegał, że wychowanie oparte wyłącznie na naukowym pojęciu człowieka oznaczałoby w praktyce „odrzucenie lub błędną koncepcję tych rzeczywistości i tych wartości, bez których wychowanie traci wszelkie ludzkie znaczenie lub staje się tresurą zwierzęcia na użytek państwa". Dlatego „pełnym, integralnym pojęciem człowieka, jakiego wychowanie wymaga przed wszystkimi innymi, może być tylko filozoficzne i religijne pojęcie człowieka"[180]. W demoliberalnej rzeczywistości porządek ten zostaje, jak wspomniałem we wprowadzeniu, odwrócony. Mówi się w niej o wielości narracji, a dobro sprowadza do preferencji jednostek lub do tego, co w danej chwili zdoła uzyskać większość. Cel edukacji przestaje być wówczas przedmiotem poznania i staje się przedmiotem negocjacji, a jego miejsce zajmują procedury, kompetencje i wskaźniki. Trudno w takich warunkach oczekiwać, że działania systemowe będą służyć rzeczywistemu dobru osoby ludzkiej. Nie gwarantuje tego ani większość parlamentarna, ani gremium ekspertów usytuowane poza układem wyborczym, ponieważ jego członkowie wyrastają z tej samej kultury i podzielają te same założenia. Powołanie superkomisji niczego zatem nie rozwiązuje, tym bardziej że współczesne studia pedagogiczne są w znacznej mierze zideologizowane i oderwane od filozoficznego namysłu nad człowiekiem oraz moralnym wymiarem jego życia[181]. Jacek Woroniecki przypominał tymczasem, że „rezultatem pracy wychowawczej jest powiązanie wszystkich moralnych czynników w człowieku w jeden całokształt, który nazywamy charakterem"[182]. Pedagogika, która utraciła tę perspektywę, może dostarczyć ekspertów od metod, ale nie powie, ku czemu wychowywać.

W ujęciu klasycznym wspólnota polityczna powstaje po to, by ludzie mogli żyć, istnieje zaś dla dobrego życia[183]. Człowiek jest z natury istotą społeczną i osiąga swoje spełnienie we wspólnocie, której zadania nie kończą się na zapewnieniu bezpieczeństwa i wymiany dóbr. Celem polityki jest dobro wspólne, czyli całokształt warunków życia społecznego, które pozwalają rodzinom, wspólno-

177. *Założenia...*, s. 14.
178. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 98–99.
179. Tamże, s. 96–97.
180. J. Maritain, *Od filozofii człowieka...*, s. 64.
181. Por. *Założenia...*, s. 3 oraz s. 21, przyp. 63.
182. J. Woroniecki OP, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 30.
183. Arystoteles, *Polityka*, I 2, 1252b 29–30; por. III 9, 1280b 29–1281a 4.

tom i poszczególnym osobom pełniej osiągać własną doskonałość[184]. Jego rozpoznanie jest sprawą rozumu. Tomasz z Akwinu określał prawo jako rozporządzenie rozumu skierowane ku dobru

184. Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 26.

wspólnemu, *ordinatio rationis ad bonum commune*[185]. Prawo stanowione ma więc miarę w prawdzie o człowieku i nie czerpie mocy wyłącznie z woli tych, którzy je ustanawiają.

Państwo demoliberalne deklaruje, że w sprawach dobra i prawdy zawiesza swój sąd i pozostawia je prywatnym przekonaniom obywateli. Deklaracja ta jest złudna. Państwo, które prowadzi szkoły, ustala podstawy programowe i rozstrzyga, czego dzieci mają się dowiedzieć o człowieku, rodzinie i społeczeństwie, w każdej z tych decyzji przyjmuje określoną wizję dobra. Ponieważ deklaruje neutralność, nie musi tej wizji uzasadniać, a kto twierdzi, że zna prawdę, łatwo zostaje uznany za zagrożenie dla demokratycznego ładu. Jan Paweł II przestrzegał, że „demokracja bez wartości łatwo się przemienia w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm"[186]. Joseph Ratzinger nazwał ten stan dyktaturą relatywizmu[187]. Arystoteles określał tyranię jako ustrój, w którym władza służy wyłącznie korzyści rządzącego[188]. Władza, która odrzuca samo pojęcie dobra wspólnego, nie ma innej miary niż własna wola. W klasycznym sensie zmierza więc ku tyranii, nawet jeśli zachowuje demokratyczne procedury.

Właściwą odpowiedzią byłaby wspólnota polityczna oparta na rzeczywistym rozpoznaniu dobra wspólnego. Uznawałaby ona porządek natury, który poprzedza decyzje prawodawcy, i nie przypisywałaby sobie prawa do kształtowania człowieka według własnego projektu. Wiedziałaby, że wychowanie należy przede wszystkim do rodziców, a dobro wspólne urzeczywistnia się także przez rodziny, szkoły i inne wspólnoty niższego rzędu. W obecnych warunkach nie można jednak liczyć na to, że taki porządek stanie się zasadą obowiązującą w polskiej oświacie. Tym ważniejsze jest, o czym pisałem we wprowadzeniu, zachowanie przestrzeni, w których rodzice i nauczyciele mogą kierować się właściwym rozpoznaniem prawdy i dobra. Są nimi przede wszystkim szkoły niepubliczne, szkoły prowadzone przez stowarzyszenia, fundacje i wspólnoty wyznaniowe oraz edukacja domowa. Trzeba dołożyć wszelkich starań, by przetrwały. Jeśli przestrzenie te zostaną zlikwidowane albo podporządkowane, wszystkie dzieci zostaną poddane tej samej indoktrynacji, a rodzice stracą ostatnią realną możliwość wyboru. Propozycje raportu, choć formułowane w języku troski o wspólną szkołę, prowadzą właśnie w tym kierunku.

Trwalszym zabezpieczeniem przed upolitycznieniem szkoły jest zasada pomocniczości. Jeśli podstawa programowa ograniczy się do ogólnego opisu celów i treści, programy będą tworzone w szkołach (przy obecnym kształcie podstaw programowych jest to dziś w dużej mierze fikcja), nadzór pedagogiczny spocznie w rękach dyrektora i organu prowadzącego, a kuratorium zajmie się kwestiami formalnymi, to zmiana ministra będzie znaczyła dla szkoły znacznie mniej[189]. Zamiast dokładać nową instytucję, należy raczej ograniczyć istniejące, łącząc Centralną Komisję Egzaminacyjną, Instytut Badań Edukacyjnych i Ośrodek Rozwoju Edukacji w jedną jednostkę o wyraźnie określonych zadaniach[190]. Gruntownego przemodelowania wymaga także Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Jej obsada bywa przedmiotem politycznych rozgrywek, a środki unijne, którymi dysponuje, służą formatowaniu polskiej edukacji.

Raport diagnozuje biurokrację, przeciążenie szkół i zmienność decyzji ministerialnych, a następnie proponuje więcej pilotaży nadzorowanych przez ministerstwo, resortową listę dopuszczalnych metod, egzaminy CKE dla uczniów w edukacji domowej, przegląd statutów szkół niepublicznych

185. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, I-II, q. 90, a. 4.
186. Jan Paweł II, encyklika *Centesimus annus*, 1991, 46.
187. J. Ratzinger, homilia podczas Mszy św. *pro eligendo Romano Pontifice*, Rzym, 18 kwietnia 2005 r.
188. Arystoteles, *Polityka*, III 7, 1279b 6–7.
189. *Założenia...*, s. 14–15 i 19.
190. Tamże, s. 14.

i politykę ograniczania odejść. Wzmacnia więc tę samą scentralizowaną szkołę państwową, której słabość opisuje. Nazywa przy tym „przestarzałym" tak zwany system pruski[191], choć jego istotą była właśnie masowa, państwowa i zbiurokratyzowana szkoła podporządkowana celom państwa, a więc taka, jaką raport sam umacnia. Reformę „Kompas Jutra" autorzy kwitują jednym zdaniem o braku społecznego oddźwięku, nie podejmując jej założeń, które w istocie stanowią sedno problemu.

13. Nauczyciel, liczebność klas i szkoła w każdym powiecie

W tej części zbieżność z raportem jest największa. Prestiż zawodu nauczycielskiego, nauczyciel jako znawca swojego przedmiotu, autonomia w sprawach takich jak zadawanie prac domowych, ograniczenie biurokracji i klasy liczące do dwudziestu uczniów[192] odpowiadają postulatom autonomii nauczyciela i dyrektora oraz powiązania wynagrodzeń nauczycielskich ze średnią płacą krajową[193].

Szczególne poparcie należy się postulatowi obniżenia maksymalnej liczby uczniów w klasie. Raport przypomina, że limit 25 uczniów obowiązuje dziś jedynie w klasach 1–3, a za optymalne uznaje klasy liczące do 20 uczniów[194]. Mniejsza klasa pozwala nauczycielowi poznać każdego ucznia, prowadzić rozmowę i stawiać wymagania na miarę możliwości poszczególnych uczniów. Sprzyja więc relacji mistrza i ucznia, na której opiera się edukacja klasyczna. Niż demograficzny stwarza do takiej zmiany dobrą okazję i warto ją wykorzystać, zamiast zamykać małe szkoły.

Różnica dotyczy kwalifikacji. Autorzy raportu chcą, by kierunki pedagogiczne były elitarne i miały ograniczoną liczbę miejsc[195]. Obecne, nazbyt szczegółowe przepisy o kwalifikacjach służą jednak przede wszystkim uczelniom prowadzącym studia podyplomowe. Należy je znacząco zliberalizować, przywrócić zniesioną w 2009 r. możliwość uznawania przez dyrektora kwalifikacji z kierunku pokrewnego i pozostawić dyrektorowi swobodę w tworzeniu zespołu nauczycielskiego[196]. Kierunek przyjęty w ostatnich latach, zmierzający do coraz ściślejszej standaryzacji kształcenia nauczycieli, odpowiada bardziej interesom dużych instytucji kształcących niż potrzebom szkół[197]. Od nauczyciela trzeba wymagać „niezbędnego minimum związanego ze sztuką pedagogiczną", którego nie należy mylić „z formalnym przygotowaniem do zawodu"[198]. Nauczyciel powinien być człowiekiem właściwie uformowanym moralnie, bardzo dobrze znającym swój przedmiot, a nauczanie rozumieć jako prowadzenie do poznania prawdy[199]. Wątpliwości budzi również pomysł ośmiogodzinnego, „rynkowego" systemu pracy nauczycieli, któremu autorzy proponują się przyjrzeć[200]. Traktuje on pracę nauczyciela na wzór pracy urzędnika.

191. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 41.
192. Tamże, s. 106–109.
193. *Założenia...*, s. 4 i 28.
194. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 17 (teza 39) i s. 108–109.
195. Tamże, s. 106.
196. *Założenia...*, s. 28.
197. Por. *Dezyderat z 2015 roku...*, gdzie omawiam rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102).
198. *Założenia...*, s. 27.
199. Tamże, s. 28–29.
200. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 107.

Nie znajduje potwierdzenia w najnowszych danych OECD także powtarzana w raporcie teza, że Polska ma „jeden z najkrótszych w OECD czasów pracy nauczyciela w szkole”[201]. Czas pracy nauczyciela określa w Polsce wprost Karta Nauczyciela. Zgodnie z jej art. 42 ust. 1 czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć „nie może przekraczać 40 godzin na tydzień”. Obejmuje on, obok zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami, inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły oraz zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym[202]. Sąd Najwyższy w uchwale składu siedmiu sędziów z 26 lutego 2025 r. przesądził, że praca wykonywana ponad tę normę „jest pracą w godzinach nadliczbowych w rozumieniu przepisów Kodeksu pracy”[203]. Przepisy nie wskazują natomiast, ile z tego czasu nauczyciel ma obowiązkowo spędzić w szkole. Dlatego OECD zalicza Polskę do państw, w których regulacje wyznaczają łączny ustawowy czas pracy bez odrębnego wymiaru pracy w szkole[204]. Teza raportu wynika więc z pomylenia czasu pracy z czasem nauczania. Ten ostatni jest w Polsce rzeczywiście niski. W 2025 r. ustawowy czas nauczania wynosił 608 godzin rocznie w szkole podstawowej, 486 godzin na niższym szczeblu średnim i 481 godzin w liceum ogólnokształcącym, wobec średnich OECD wynoszących odpowiednio 770, 710 i 678 godzin[205]. Polska podaje jednak czas maksymalny, a w rzeczywistości nauczyciele niższego szczebla średniego uczyli w 2024 r. o 22% więcej godzin, niż przewidują przepisy. Według OECD różnice tego rodzaju mogą wynikać z godzin ponadwymiarowych związanych z nieobecnościami nauczycieli i brakami kadrowymi[206]. Łączny ustawowy czas pracy wynosi w Polsce 1440 godzin rocznie w szkole podstawowej i 1424 godziny w liceum, wobec średnich OECD 1564 i 1581 godzin. Różnica jest znacznie mniejsza niż w przypadku czasu nauczania, a jej wielkość zależy także od tego, czy w danym kraju do czasu pracy wlicza się okres ferii, co OECD wyraźnie zastrzega[207]. Niski czas nauczania oznacza zarazem większy udział innych zadań. W Polsce nauczanie zajmuje na niższym szczeblu średnim około 34% czasu pracy nauczyciela, wobec 42% średnio w OECD[208]. Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych, przeprowadzone na ogólnopolskiej próbie w latach 2011–2012, wykazało, że w typowym tygodniu roku szkolnego nauczyciele pracują łącznie 46 godzin i 40 minut[209]. Według badania TALIS 2024 deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 wynosi około 40 godzin zegarowych, czyli tyle, ile średnio w krajach objętych badaniem[210].

Pomylenie czasu nauczania z czasem pracy nie jest jedynie błędem statystycznym. Zakłada, że pracą nauczyciela jest przede wszystkim obecność przy tablicy i w budynku szkoły. Tymczasem praca ta wymaga rzetelnego przygotowania, różnego zresztą w zależności od przedmiotu. Lektura, przygotowanie lekcji i sprawdzanie prac uczniów są istotną częścią tej pracy, choć nie widać ich w statystykach czasu nauczania. Z tego właśnie nieporozumienia wyrasta pomysł ośmiogodzinnego dnia pracy nauczyciela w szkole.

201. Tamże, s. 17 (teza 38); por. s. 107.
202. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 515), art. 42 ust. 1–2.
203. Uchwała składu siedmiu sędziów Sądu Najwyższego z dnia 26 lutego 2025 r., sygn. III PZP 3/24.
204. OECD, *Education at a Glance 2026: OECD Indicators*, Paris 2026, rozdz. D4, s. 418, oraz tabela D4.2, s. 430.
205. Tamże, tabela D4.1, s. 427–429 (rok odniesienia 2025; dla Polski podano maksymalny czas nauczania).
206. Tamże, s. 417.
207. Tamże, s. 418, oraz tabela D4.2, s. 430.
208. Tamże, s. 418–419.
209. M. Federowicz, J. Haman, J. Herczyński i in., *Raport tematyczny z badania: Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 12.
210. K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025, s. 12–13.

Postulat utworzenia w każdym powiecie co najmniej jednej publicznej szkoły ponadpodstawowej „na najwyższym poziomie”[211] trafnie wskazuje problem dotykający części szkół Polski powiatowej, ale zakłada, że dobrą szkołę można powołać decyzją administracyjną. Tak nie jest. Dobra szkoła nie jest też tym samym co szkoła najlepiej wyposażona, najnowocześniejsza czy najwyżej notowana w rankingach. O jej jakości stanowią ludzie i to, czego uczą, a więc nauczyciele, którzy są mistrzami swoich przedmiotów, dyrektor, który ma swobodę doboru zespołu, rodziny, które szkole ufają, oraz program, który wprowadza w kanon kultury, porządkuje umysł i kształtuje charakter. Takie szkoły dojrzewają latami, często z inicjatywy lokalnych wspólnot, i potrzebują przede wszystkim autonomii oraz stabilnego finansowania. Państwo może sprzyjać ich powstawaniu, usuwając przeszkody prawne i finansowe, ale nie może ich wytworzyć zarządzeniem. Jeśli chce wspierać takie szkoły w Polsce powiatowej, powinno ułatwić powstawanie szkół odwołujących się do modelu edukacji klasycznej. Szkoły takie powinny traktować sztuki wyzwolone, *artes liberales*, jako narzędzia usprawnienia intelektu, a osią nauczania uczynić język polski i literaturę ojczystą, wspierane nauką łaciny, obok nich zaś rzetelny wykład historii, nie tylko najnowszej, matematykę i filozofię. Mogą je prowadzić zarówno samorządy, jak i stowarzyszenia, fundacje i parafie[212].

211. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 17 (teza 40) i s. 109–110.
212. *Założenia...*, s. 17; por. *Ucieczka ze szkoły...*, s. 110–111.

Zakończenie

Raport Klubu Jagiellońskiego trafnie opisuje pewne zjawisko i przyznaje, że świadczy ono o słabości szkoły publicznej. W wielu sprawach, takich jak stabilność prawa oświatowego, autonomia nauczyciela, mniejsze klasy, wsparcie dla szkół publicznych prowadzonych przez wspólnoty i ochrona małych szkół, można z jego autorami szukać porozumienia. Rozbieżność dotyczy jednak spraw zasadniczych. Autorzy raportu upatrują celu edukacji w kapitale ludzkim i spójności społecznej, traktują wybory rodziców jako zagrożenie dla wspólnej szkoły, chcą uzależnić finansowanie od uznania resortu, ograniczyć edukację domową, rozszerzyć egzaminy zewnętrzne i sterować pedagogiką z poziomu ministerstwa.

Model edukacji, za którym się opowiadam, stawia natomiast w centrum swojego zainteresowania formację osoby, pierwszeństwo rodziny, równe finansowanie na dziecko, pełną swobodę szkolnictwa niepublicznego i edukacji domowej, ograniczenie testowania i zasadę pomocniczości. Rozwój szkół niepublicznych jest w tej perspektywie powodem do zadowolenia. Postulaty te mają także oparcie w obowiązującym prawie. Konstytucja gwarantuje rodzicom wolność wyboru szkół innych niż publiczne i prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, a obywatelom i instytucjom prawo zakładania szkół, które w odniesieniu do Kościoła potwierdza także Konkordat. Polityka oświatowa, która różnicuje finansowanie na niekorzyść szkół niepublicznych albo narzuca im wymagania wykraczające poza minimum programowe, wchodzi z tymi gwarancjami w kolizję. Chodzi przy tym o zachowanie różnorodności szkół, publicznych i niepublicznych, oraz o autonomię programową i organizacyjną, która pozwoli każdej z nich realizować własny model kształcenia i wychowania.

Rozbieżności widoczne w wielu punktach raportu mają głębsze źródło. Zasadzają się na różnicy w rozumieniu człowieka, a więc na odmiennej odpowiedzi na pytanie, kim on jest i jaki jest cel jego życia. Od tej odpowiedzi zależy również sposób rozumienia edukacji. Jeśli człowiek jest przede wszystkim zasobem gospodarki i elementem struktury społecznej, szkoła ma wyposażyć go w kompetencje i przydzielić mu odpowiednie miejsce w społeczeństwie. Klasyczna, realistyczna antropologia widzi w nim osobę, istotę rozumną i wolną, zdolną do poznania prawdy i wyboru dobra. Edukacja ma w tym ujęciu służyć usprawnieniu jego intelektu i woli, a przez to prowadzić go ku pełni człowieczeństwa[213]. Spory o finansowanie, egzaminy czy edukację domową są w gruncie rzeczy sporami o to, jakie rozumienie człowieka ma kształtować szkołę. W państwie, które szanuje wolność, rozstrzygnięcie tego pytania w odniesieniu do konkretnego dziecka należy przede wszystkim do jego rodziców. Wolność tę rozumiem jako prawo rodziców do wychowania dziecka ku prawdzie i dobru.

Szkoły publicznej nie da się odbudować przez podniesienie kosztu jej opuszczenia. Trzeba ją odbudować tak, by rodzice chcieli do niej posyłać dzieci. Wymaga to odpowiedzi na pytanie, czego i po co szkoła ma uczyć, a tego pytania autorzy raportu nie postawili. Dopóki szkoła publiczna nie przywróci właściwego znaczenia i miejsca kanonowi kultury, nie odzyska ładu wychowawczego i autorytetu nauczyciela opartych na prawdzie, rodzice, którzy mogą to zrobić, będą z niej odchodzić, a żadne zróżnicowanie dotacji ich nie zatrzyma. Odbudowa szkoły nie dokona się oczywiście

213. Zob. *Założenia*..., s. 5 i 12; szerzej: A. Górecki, *Formowanie człowieka*...

bez rodziców, którzy w sposób właściwy potrafią rozpoznać dobro swoich dzieci. Wkraczamy tu jednak w obszar dyskusji o stanie naszej kultury, której w tym tekście nie sposób podjąć.

Warto więc życzyć sobie, by po rzetelnym rozpoznaniu przyczyn odchodzenia od szkoły w jej obecnym kształcie wprowadzono zmiany, które pozwolą przywrócić jej pierwotny sens. Greckie słowo *scholé*, od którego pochodzi nazwa szkoły, oznaczało czas wolny, czyli czas uwolniony od przymusu pracy i bieżących potrzeb, który można poświęcić poznawaniu prawdy dla niej samej. Wypełniała go praca umysłu skupionego na rzeczach najważniejszych. Szkoła rozumiana w ten sposób, zamiast podporządkowywać się chwilowym modom, wymogom rynku pracy i naciskom politycznym, zabiega przede wszystkim o formowanie człowieka wolnego, czyli ukierunkowanego na prawdę i dobro. Tylko tak uformowany człowiek będzie w stanie podjąć wyzwania, które niesie współczesny świat.

Bibliografia

Źródła prawne i dokumenty urzędowe

Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzecząpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. (Dz.U. z 1998 r. nr 51, poz. 318).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Egzaminy klasyfikacyjne są przeprowadzane stacjonarnie*, 21 sierpnia 2026 r., https://www.gov.pl/web/edukacja/egzaminy-klasyfikacyjne-sa-przeprowadzane-stacjonarnie (dostęp: 5.11.2026).

Najwyższa Izba Kontroli, Wystąpienie pokontrolne skierowane do Minister Edukacji, kontrola I/25/003/KNO „Edukacja domowa" – realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą (KNO.411.3.1.2025), Warszawa, 19 grudnia 2025 r., egzemplarz udostępniony przez Fundację Fabian Digital: https://media-stop117.fabiandigital.org/raport-z-kontroli-nik-ed-2025.pdf (dostęp: 5.11.2026).

Najwyższa Izba Kontroli, *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*, LKI. 410.002.00.2017.

Odpowiedź sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Katarzyny Lubnauer na interpelację nr 7732 w sprawie wyników matur w Szkole w Chmurze oraz zapowiedzianych kontroli MEN w zakresie edukacji domowej, Warszawa, 21 lutego 2025 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DE7KXS (dostęp: 5.11.2026).

Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Henryka Kiepury na interpelację nr 10736 w sprawie planowanych zmian w finansowaniu szkół realizujących edukację domową, Warszawa, 30 września 2025 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DM2HTJ (dostęp: 5.11.2026).

Odpowiedź sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Katarzyny Lubnauer na interpelację nr 17153 w sprawie systemu edukacji domowej w Polsce, Warszawa, 22 maja 2026 r., https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DUEHZ8 (dostęp: 5.11.2026).

Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Henryka Kiepury na interpelację nr 17180 w sprawie pogłębiającego się kryzysu w polskiej edukacji publicznej, likwidacji szkół oraz narastającej komercjalizacji systemu oświaty, Warszawa, 11 czerwca 2026 r., https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=DUYJ64 (dostęp: 5.11.2026).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 r.

Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. (Dz.U. z 1995 r. nr 36, poz. 175).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102).

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 lipca 2025 r. w sprawie sposobu podziału łącznej kwoty potrzeb oświatowych między jednostki samorządu terytorialnego w roku 2026 (Dz.U. z 2025 r. poz. 1032).

Uchwała składu siedmiu sędziów Sądu Najwyższego z dnia 26 lutego 2025 r., sygn. III PZP 3/24.

Ustawa z dnia 1 października 2024 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz.U. z 2024 r. poz. 1572).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425; t.j. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 820).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 515).

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r. poz. 2203).

Dokumenty Kościoła

Jan Paweł II, *Centesimus annus*, encyklika w setną rocznicę encykliki *Rerum novarum*, 1991.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1994.

Pius XI, *Divini illius Magistri*, encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, 1929.

Ratzinger J., homilia podczas Mszy św. *pro eligendo Romano Pontifice*, Rzym, 18 kwietnia 2005 r.

Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, 1965.

Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, 1965.

Stolica Apostolska, *Karta Praw Rodziny*, 1983.

Literatura

Arystoteles, *Polityka*.

Bukowski P., Sawulski J., Brzeziński M., *Nierówności po polsku*, Warszawa 2024.

CBOS: przemoc problemem gimnazjalistów, niebieskalinia.pl, 8 listopada 2006 r.

Ceholnik-Szafran E., *Stanowisko rządu polskiego wobec protestu środowiska nauczycielskiego dotyczącego zmian w systemie oświaty w Polsce w 2019 roku*, „Acta Politica Polonica" 2019, nr 2 (48), s. 5–17.

Coleman J.S., Hoffer T., *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York 1987.

Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*, New York 1982.

Collins R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York 1979.

Cook P.J., MacCoun R., Muschkin C., Vigdor J., *The negative impacts of starting middle school in sixth grade*, „Journal of Policy Analysis and Management" 2008, t. 27, nr 1, s. 104–121.

Eccles J.S., Midgley C., *Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*, [w:] C. Ames, R. Ames (red.), *Research on Motivation in Education*, t. 3, New York 1989, s. 139–186.

Edukacja domowa a Szkoła w Chmurze, Chmurkopedia, https://chmurkopedia.szkolawchmurze.org/pl/articles/9681142-edukacja-domowa-a-szkola-w-chmurze (dostęp: 5.11.2026).

Edukacja domowa w Polsce – statystyki 2025, Fundacja Edukacji Domowej, https://domowa.edu.pl/blog/edukacja-domowa-w-polsce-liczba-uczniow-nadal-rosnie/ (dostęp: 5.11.2026).

Edukacja jednego ucznia kosztuje gminę średnio 26 tys. zł rocznie. GUS przedstawił najnowsze dane, Serwis Samorządowy PAP, 28 sierpnia 2026 r., https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/edukacja-jednego-ucznia-kosztuje-gmine-srednio-26-tys-zl-rocznie-gus-przedstawil (dostęp: 5.11.2026).

Eggleston C., Fields J., *Homeschooling on the Rise During COVID-19 Pandemic. Census Bureau's Household Pulse Survey Shows Significant Increase in Homeschooling Rates in Fall 2020*, U.S. Census Bureau, 22 marca 2021 r., https://www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html (dostęp: 5.11.2026).

Eliot T.S., *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2021.

Federowicz M., Haman J., Herczyński J. i in., *Raport tematyczny z badania: Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Gilson É., *Szkoła chrześcijańska dla wszystkich*, tłum. M. Wojciechowski, „Christianitas", 10 lipca 2014 r., https://christianitas.org/news/szkola-chrzescijanska-dla-wszystkich/ (dostęp: 5.11.2026).

Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole 2011. Raport z badań*, cyt. za: Tracz-Dral J., *Agresja i przemoc w szkołach*, Warszawa 2012.

Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*, Warszawa 2025.

Goldberger A.S., Cain G.G., *The Causal Analysis of Cognitive Outcomes in the Coleman, Hoffer and Kilgore Report*, „Sociology of Education" 1982, t. 55, nr 2/3, s. 103–122.

Górecki A., *Dezyderat. Pożądane zmiany w systemie edukacji*, „Christianitas" 2015, nr 62, s. 25–43.

Górecki A., *Dezyderat z 2015 roku a dzisiejszy stan edukacji – kilka refleksji*, „Christianitas", 12 grudnia 2023 r., https://christianitas.org/news/dezyderat-z-2015-roku-dzisiejszy-stan-edukacji-kilka-refleksji/ (dostęp: 5.11.2026).

Górecki A., *Formowanie człowieka. Szkice o edukacji*, Dębogóra 2025.

Górecki A., *„Reforma26. Kompas Jutra" kompasem ku destrukcji polskiej szkoły*, Ordo Iuris, 14 sierpnia 2025 r., https://ordoiuris.pl/komentarz/reforma26-kompas-jutra-kompasem-ku-destrukcji-polskiej-szkoly/ (dostęp: 5.11.2026).

Górecki A., *Szkoła bez kanonu. Analiza projektów podstaw programowych z historii i języka polskiego dla liceum i technikum*, Centrum Edukacyjne Ordo Iuris, Warszawa 2026.

Górecki A., *Założenia reformy polskiej edukacji ab imis fundamentis*, „Kultura Prawna" 2025, t. 8, s. 47–67, DOI: 10.37873/legal.2025.8.145, https://thelegalculture.com/legal/article/view/145 (dostęp: 5.11.2026); wcześniejsza, nieco zmieniona wersja: Centrum Edukacyjne Ordo Iuris, Warszawa 2025, https://ordoiuris.pl/analiza/zalozenia-reformy-polskiej-edukacji-ab-imis-fundamentis/ (dostęp: 5.11.2026).

Grąbczewska A., Radziszewski M., *Ucieczka ze szkoły. Jak powstrzymać kryzys publicznej edukacji?*, Klub Jagielloński, Kraków 2026.

Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, World Bank Policy Research Working Paper 5263, Washington 2010.

Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., *The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, „Education Economics" 2016, t. 24, nr 6, s. 557–572.

Kamionowski R., *Szkoły niepubliczne a szkoły samorządowe – podobieństwa i różnice*, „Forum Placówek Niepublicznych", 1 września 2020 r. (aktualizacja 3 grudnia 2025 r.).

Kiereś H., *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007.

Koneczny F., *Cywilizacja bizantyńska*, „Człowiek w Kulturze" 1998, nr 10, s. 175–203.

Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935.

Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.

Kunzman R., Gaither M., *Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research*, „Other Education" 2020, t. 9, nr 1, s. 253–336.

„Lewaczka od edukacji" zmienia ranking szkół średnich? To nie Nowacka, Konkret24, https://konkret24.tvn24.pl/polska/szkoly-srednie-lewaczka-od-edukacji-zmienia-ranking-szkol-srednich-to-nie-nowacka-st8214245 (dostęp: 5.11.2026).

Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (wyb. i red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Kraków 1993, s. 61–79.

Medlin R.G., *Homeschooling and the Question of Socialization Revisited*, „Peabody Journal of Education" 2013, t. 88, nr 3, s. 284–297.

Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Wsparcie dla szkół niesamorządowych w ramach programu „Inwestycje w oświacie"*, 14 listopada 2022 r., https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-dla-szkol-niesamorzadowych-w-ramach-programu-inwestycje-w-oswiacie (dostęp: 5.11.2026).

OECD, *Education at a Glance 2026: OECD Indicators*, Paris 2026.

Our Kids, *Czesne w prywatnych szkołach w Polsce*, https://www.ourkids.net/pl/czesne-w-prywatnych-szkolach.php (dostęp: 5.11.2026).

Our Kids, *Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce*, 2019, https://www.ourkids.net/pl/pdf/2019-raport.pdf (dostęp: 5.11.2026).

Paczuska K. (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025.

Pellegrini A.D., Long J.D., *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*, „British Journal of Developmental Psychology" 2002, t. 20, nr 2, s. 259–280.

Piątkowski M., *Złoty wiek. Jak Polska została europejskim liderem wzrostu i jaka czeka ją przyszłość*, Warszawa 2023.

PIRLS 2021 Encyclopedia: Netherlands, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College 2022.

Ponad 74 tysiące uczniów w szkołach katolickich kończy rok szkolny, Vatican News, 24 czerwca 2026 r.

Ray B.D., Hoelzle B., Pietersma D., *A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling: Updated 2017–2026*, „Peabody Journal of Education" 2026, t. 101, nr 2, s. 132–148, DOI: 10.1080/0161956X.2025.2605900.

Rockoff J.E., Lockwood B.B., *Stuck in the Middle: Impacts of Grade Configuration in Public Schools*, „Journal of Public Economics" 2010, t. 94, nr 11–12, s. 1051–1061.

Rowiński T., *Manowce pragmatyzmu edukacyjnego*, „Teologia Polityczna" (wydanie elektroniczne), https://teologiapolityczna.pl/tomasz-rowinski-manowce-pragmatyzmu-edukacyjnego-tpct-21- (dostęp: 5.11.2026).

Senior J., *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021.

Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*.

Tracz-Dral J., *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Opracowania Tematyczne OT-613, Warszawa 2012.

Woroniecki J., *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.

AUTOR
dr Artur Górecki

POMYSŁ GRAFICZNY
Artur Górecki

WYDAWCA
Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
Centrum Edukacyjne Ordo Iuris
pl. Bankowy 2, 00-095 Warszawa
www.ordoiuris.pl · edukacja.ordoiuris.pl

ISBN
978-83-68888-25-6 (e-book)

© Copyright 2026 by Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris

Centrum Edukacyjne
Ordo Iuris

Szkoły publicznej nie da się odbudować przez podniesienie kosztu jej opuszczenia. Trzeba ją odbudować tak, by rodzice chcieli do niej posyłać dzieci.



dr Artur Górecki – historyk, filozof i pedagog, dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris, nauczyciel i wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli, wykładowca akademicki, rzeczoznawca MEN do spraw podręczników, były pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki do spraw podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych w MEiN. Propagator edukacji klasycznej.

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8799-1530

edukacja.ordoiuris.pl

ISBN 978-83-68888-25-6