

JUSTYNA PAWLAK
ORCID: 0000-0001-8738-2387
Uniwersytet Bielsko-Bialski

AGATA ZIELIŃSKA
ORCID: 0000-0002-7221-5954
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu
Filia w Rybniku



(DOI: 10.17460/PHO_2025.3_4.12)

SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI Z PERSPEKTYWY DOŚWIADCZEŃ EDUKACJI DOMOWEJ. STRATEGIE, INSPIRACJE I LEKCJE Z PRAKTYKI OCZAMI PEDAGOGA I SOCJOLOGA

WSTĘP

Celem publikacji jest analiza koncepcji szkoły przyszłości, realizowana poprzez krytyczny przegląd literatury i raportów poświęconych temu zagadnieniu, uzupełniona odniesieniami do badań własnych, dedykowanych młodzieży edukowanej domowo. Współczesna szkoła funkcjonuje bowiem w warunkach dynamicznych przemian społecznych (Szymański, 2021, s. 103–105), kulturowych (Szempuch, 2021, s. 246–250; Trzos, 2024, s. 20–21) i technologicznych (Iwanicka, 2019, s. 293–295; Mazurkiewicz, 2020, s. 111–112, 115–116; Rzymełka-Fraćkiewicz, Wilk, 2023, s. 246–250), które coraz wyraźniej podważają adekwatność tradycyjnych modeli edukacji. Rosnące zróżnicowanie potrzeb uczniów (Fundacja OFF School, 2025, s. 18–23,) kryzys dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży (Dębski, Flis, 2023, s. 17, 27–70; Zadworna i in., 2023, s. 241, 243) oraz postępująca cyfryzacja życia codziennego (Komisja Europejska, 2024, s. 4–5, 21–28) sprawiają, że instytucja szkoły staje przed koniecznością redefinicji swoich celów, funkcji i form działania.

Artykuł ma zatem charakter przeglądowy, a selekcja materiałów źródłowych była celowa i koncentrowała się na tekstach wnoszących istotny wkład do dyskusji dotyczącej współczesnej roli szkoły oraz potrzeb i oczekiwań uczniów.

Przyjęta procedura umożliwiła pogłębioną eksplorację zagadnienia oraz wyodrębnienie najważniejszych kierunków interpretacyjnych.

EDUKACJA DOMOWA A EDUKACJA 4.0

Edukacja domowa, rozumiana jako prawnie dopuszczalna forma realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza instytucją szkolną (Ustawa z dnia z 7 września 1991 r. o systemie oświaty: Ust. 8, Art. 16), w ostatnich latach stała się w Polsce zjawiskiem o dynamicznie rosnącym znaczeniu. Według danych Fundacji Edukacji Domowej w styczniu 2025 r. liczba uczniów edukowanych w tym trybie wyniosła 62 917 (Fundacja Edukacji Domowej, 2025). Dla porównania we wrześniu 2023 r. poza szkołą tradycyjną w Polsce uczyło się 45 807 uczniów (System Informacji Oświatowej, 2025), a dwa lata wcześniej zaledwie 14 822 (System Informacji Oświatowej, 2025).

W praktyce, decydując się na edukację domową dziecka, to rodzice przejmują odpowiedzialność za jego edukację. Kształcenie odbywa się poza instytucjonalnym systemem oświaty i opiera przede wszystkim na środowisku domowym oraz rodzinnym, przy czym może być realizowane zarówno przez rodziców, jak i (nierzadko) przez samego ucznia (Por. Pawlak, 2025). Choć nauczanie domowe nie ma charakteru szkolnego, rodziny edukujące w tym modelu często korzystają z ogólnodostępnych zasobów społecznych i edukacyjnych (oferta domów kultury, klubów sportowych czy zaprzyjaźnieni nauczyciele). Decyzja o edukacji domowej oznacza rezygnację z bezpośredniego wsparcia instytucji państwowych i przeniesienie pełnej odpowiedzialności za przebieg oraz jakość procesu edukacyjnego na rodziców (por. Budajczak, 2004). U podstaw tego podejścia leży przekonanie, że rodzina stanowi nie tylko przestrzeń wychowania i transmisji wartości, lecz również środowisko przekazu wiedzy i kapitału kulturowego (Heleniak, 2018, s. 29). Rodzice, jako osoby najlepiej znające potrzeby i możliwości dziecka, mogą pełnić rolę szczególnie zaangażowanych przewodników procesu edukacyjnego.

Znaczenie edukacji domowej wynika w dużej mierze z jej spersonalizowanego charakteru. Odwołując się do tradycji relacji mistrz-uczeń oraz współczesnych teorii konstruktywistycznych, kognitywistycznych, psychologicznych i neurobiologii, edukacja domowa umożliwia realizację zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia (Master, 2019, s. 24–26).

Aby przejść na edukację domową, rodzice lub opiekunowie prawni dziecka w wieku od 6 do 18 lat składają właściwy wniosek o zezwolenie do dyrektora placówki oświatowej, do której dziecko jest przyjęte lub uczęszcza. Do wniosku należy dołączyć::

- oświadczenie o zapewnieniu warunków umożliwiających realizację podstawy programowej na danym etapie kształcenia,
- zobowiązanie, że dziecko będzie corocznie przystępować do egzaminów klasyfikacyjnych organizowanych przez szkołę macierzystą.

Dyrektor szkoły ma ustawowo 30 dni na wydanie decyzji od momentu złożenia kompletu dokumentów. W przypadku odmowy, rodzice mogą złożyć odwołanie do kuratora oświaty w terminie jednego miesiąca od doręczenia decyzji. Po uzyskaniu zgody dziecko kontynuuje naukę w trybie domowym, a jego postępy oceniane są na podstawie corocznych egzaminów klasyfikacyjnych, których zakres ustala dyrektor szkoły (Ministerstwo Edukacji, 2026).

W literaturze podkreśla się, że rodzice – jako osoby najlepiej znające swoje dzieci – mogą efektywnie wspierać proces uczenia i socjalizacji, a edukacja domowa nie polega na prostym przeniesieniu szkoły do domu, lecz na tworzeniu środowiska edukacyjnego opartego na autonomii i personalizacji. Tym samym to rodzina staje się zarówno miejscem wychowania i przekazywania wartości, jak i przestrzenią nabywania wiedzy oraz kapitału kulturowego (Budajczak, 2017, s. 53). Przypomnijmy, że edukacja domowa w Polsce ma bogatą tradycję, sięgającą okresu renesansu, a szczególnie rozwinęła się w czasach zaborów, kiedy to była narzędziem podtrzymywania tożsamości narodowej (Winiarz, 2005, s. 83). Po II wojnie światowej jej funkcjonowanie uległo znacznemu ograniczeniu, jednak po 1989 r. zaczęła się stopniowo odradzać jako prawnie gwarantowana alternatywa dla szkolnictwa publicznego (por. Budajczak, 2004). Coraz większe zainteresowanie edukacją domową można interpretować nie tylko jako trend indywidualnej strategii edukacyjnej, lecz także jako społeczny sygnał wskazujący na strukturalne niedomagania systemu szkolnego.

Z BADAŃ WŁASNYCH NAD EDUKACJĄ DOMOWĄ

Prowadząc badania własne (Pawlak, Zielińska, 2025, s. 179–203), postanowiliśmy oddać głos młodzieży w wieku 12–17 lat, realizującej edukację domową, co pozwoliło nam sformułować wnioski dotyczące nie tylko specyfiki jej funkcjonowania, lecz również szerszych problemów charakterystycznych dla tradycyjnego systemu edukacji w Polsce.

Badanie – osadzone w strategii ilościowej – zostało zorganizowane w trzech obszarach: edukacyjnym, komunikacyjnym i społecznym. W badaniu wzięło udział 117 uczniów z całej Polski, ostatecznie jednak przeanalizowaliśmy odpowiedzi 91 uczniów i uczennic. Analizie poddałyśmy motywację do nauki, poziom zaangażowania oraz nawyki uczenia się, a także częstotliwość kontaktów z rodziną i rówieśnikami oraz sposób korzystania z platform internetowych i narzędzi komunikacyjnych. Analiza wypowiedzi badanych wskazała, że młodzież realizująca edukację domową cechuje się lepszą organizacją codziennej nauki niż jej rówieśnicy uczący się w szkołach. W kontekście debaty o kondycji psychicznej młodych osób decyzja rodziców o przejściu na edukację domową może odzwierciedlać potrzebę bardziej zindywidualizowanego podejścia do dziecka, czego poparcie można znaleźć w badaniach z 2018 roku (Bielecka, Heleniak, 2018, s. 155). Samodzielność to jeden z wyróżników młodzieży edukowanej domowo, który zauważalny jest także w przytoczonym badaniu (Pawlak, Zielińska, 2025,

s. 179–203). Według deklaracji, jedynie 28% uczniów edukowanych w domu korzysta z korepetycji, podczas gdy w badaniu CBOS (2021) wśród uczniów szkół szkoły tradycyjnej odsetek ten wynosił 56% (CBOS, 2021, s. 6).

Analiza poziomu higieny cyfrowej oraz stopnia świadomego odbioru treści internetowych umożliwiła porównanie tych praktyk w populacji uczniów ogółem (NASK, 2023) z wynikami badanych uczniów objętych edukacją domową. Okazuje się, że edukowani domowo częściej wykorzystują internet w celach edukacyjnych: po wyszukiwarce Google (94%) i komunikatorze Messenger (78%) najczęściej korzystają z platform edukacyjnych (76%) oraz tematycznych stron internetowych (75%), rzadziej natomiast z mediów społecznościowych, takich jak Instagram (67%) czy Facebook (61%) (opracowanie własne). Zauważalna jest także zależność między stażem w edukacji domowej a sposobem korzystania z mediów. Uczniowie z dłuższym doświadczeniem (powyżej pięciu lat) rzadziej uczestniczą w odbiorze treści na Instagramie czy Facebooku (poniżej 30%), podczas gdy osoby uczące się w domu krócej deklarują tę aktywność znacznie częściej (70–80%) (opracowanie własne).

Wnioski te stanowią punkt wyjścia do dalszych badań nad edukacją domową, której rosnąca popularność wraz z intensyfikacją działań legislacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazuje na istotne znaczenie tego zjawiska. Warto je także rozpatryć w kontekście poprawy tradycyjnego systemu edukacji. Strategia budowania szkoły przyszłości w dużej mierze jest zgodna z ogólnymi metodami edukacji domowej. Zatem poznanie powodów dla rosnącej liczby uczniów w edukacji domowej przy jednoczesnym realizowaniu strategii edukacji 4.0 może być drogą ku poprawie jakości kształcenia.

EDUKACJA DOMOWA A SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI

Polskie prawo oświatowe (Dz. U. 2024 poz. 750, art. 44h ust. 3–4, art. 44 zrz ust. 5, art. 90v ust. 3, 3a) określa formalne ramy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przewidując m.in. możliwość realizacji obowiązku szkolnego w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych oraz korzystania z indywidualnych form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne pełnią przy tym rolę instytucji diagnozujących potrzeby dziecka i rekomendujących rodzicom dostępne ścieżki edukacyjne. Pomimo istnienia tych rozwiązań systemowych, w praktyce edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak np. ze spektrum autyzmu, pozostaje obszarem pełnym trudności, zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i dydaktycznym (Banasiak-Wiśniewska, 2025). Skuteczna inkluzja wymaga odpowiednich kompetencji nauczycieli, ich otwartości na różnorodność, a także elastyczności organizacyjnej szkoły umożliwiającej dostosowanie procesu kształcenia do złożonych potrzeb uczniów (Skałbiana, Bidziński, 2021, za: Banasiak-Wiśniewska, 2025). Rola nauczyciela w tym przypadku jest jednak bardziej skomplikowana aniżeli jedynie włączenie tych założeń do, szerokiego już, zakresu ich dydaktycznych obowiązków.

Mimo coraz bardziej przyjaznych wewnątrz budynków szkół (jako przykład można wymienić sale doświadczania świata, strefy ciszy itp.), uczniowie ze spektrum autyzmu w szkołach ogólnodostępnych nadal często doświadczają niepowodzeń edukacyjnych i społecznych (Banasiak, 2021; Parandowska, 2020, za: Banasiak-Wiśniewska, 2025). W powyżej cytowanej wypowiedzi nie sposób nie dostrzec pewnej gorzkiej ironii życia społecznego w szkole. Uczeń doświadcza społecznej izolacji (realnej lub subiektywnej), widzi szkołę jako przestrzeń, która stygmatyzuje „odmienność”.

Iwona Kabzińska w *„Nienawidzę tej szkoły!” O odrzuceniu, niezrozumieniu i o tym, jak wiele zależy od człowieka* (Kabzińska, 2017, s. 137–140) opisuje historię autystycznego chłopca, która ujawnia wielowymiarowe napięcia między potrzebami dziecka neuro różnorodnego a strukturą tradycyjnej szkoły. Od najwcześniejszych lat zachowania chłopca, tj. nadpobudliwość, niepokój, trudności sensoryczne czy problemy z regulacją emocji, wskazywały na nietypowy rozwój wymagający specjalistycznego wsparcia. Jednak brak jednoznacznej diagnozy sprawił, że instytucje edukacyjne interpretowały jego funkcjonowanie w kategoriach wychowawczych („niegrzeczny”, „nieposłuszny”). Opóźnienia diagnostyczne, konieczność wielokrotnych konsultacji czy niejednoznaczne opinie jedynie uniemożliwiły skierowanie dziecka do klasy integracyjnej, gdzie mogłoby uzyskać systemowe wsparcie. Instytucjonalna niewydolność szkoły przejawiała się przede wszystkim w braku kompetencji kadry do rozpoznawania specyficznych potrzeb rozwojowych. Brak indywidualizacji oraz dominacja sankcji nad wsparciem prowadziły do coraz silniejszej stygmatyzacji ucznia. Moment przełomowy nastąpił dopiero wtedy, gdy dziecko trafiło pod opiekę nauczycielki cechującej się empatią, gotowością do dialogu i refleksją pedagogiczną. Ta zmiana środowiska szkolnego ujawniła, że źródłem większości problemów nie była „niedostosowalność” chłopca, lecz instytucjonalna niezdolność szkoły do adaptacji wobec różnorodności rozwojowej.

Rekomendacje dla podobnych przypadków w szkole opracował Instytut Badań Edukacyjnych. W kontekście praktyki szkolnej zaleca się wdrożenie polityk antyprzemocowych oraz mechanizmów zgłaszania problemów, które sprzyjają przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu i przemocy. Rekomendacja, bazująca na przeprowadzonym badaniu, odnosi się do poziomu szkoły, nie zaś systemu, co może stanowić pośrednie i łatwiejsze do zaimplementowania rozwiązanie, które jednocześnie jest krokiem w stronę realizowania idei szkoły przyszłości. Wskazuje na konieczność zapewnienia dostępu do specjalistycznych usług wsparcia psychicznego i edukacyjno-specjalistycznego w ścisłej współpracy szkoły, rodziny i instytucji zewnętrznych, co pozwala tworzyć spójny system wsparcia na różnych poziomach funkcjonowania ucznia. Oznacza to *systemowe podejście obejmujące całą społeczność szkolną, tzw. podejście całoszkolne* (Papuda-Dolińska i in., 2025, s. 170). Autorzy podkreślają, że praktyczne działania edukacyjne powinny być responsywne nie tylko na trudności w uczeniu się, ale także na potrzeby emocjonalne i społeczne uczniów, co wymaga ciągłego

doskonalenia strategii dydaktycznych i wychowawczych w szkołach. Priorytetem tego typu praktyk są praktyki składające się na: [...] *pozytywny klimat szkoły, aktywne uczestnictwo i upodmiotowienie uczniów; włączenie edukacji społecznej i emocjonalnej do programu; priorytetowe traktowanie równości, inkluzji i różnorodności jako niezbędnych warunków dobrostanu, zapewniających, że nikt nie jest marginalizowany ani wykluczany* [...] (Papuda-Dolińska i in., 2025, s. 172).

Edukacja domowa pełni tutaj rolę strategii ratunkowej. Nie zawsze jest wyborem – czasem sposobem na radzenie sobie z wyzwaniami systemowymi. Choć cytowana powyżej wypowiedź z badania to jeden analizowany głos, takich jest jednak więcej. Fundacja Edukacji Domowej w 2023 roku opublikowała raport, z którego wynika, że najważniejszym powodem przejścia na edukację domową było *niezadowolenie z tradycyjnego systemu nauczania*, gdzie w skali Likerta 1–5, począwszy od 1 – bardzo nieistotne, ten motyw był zaznaczony na skali 5 – jako bardzo istotny. Drugim w hierarchii czynnikiem były *indywidualne potrzeby uczniów*, na skali zaznaczany jako 4 – raczej istotny (Raport Fundacji Edukacji Domowej, 2023). Właśnie na przykładzie rosnącej liczby uczniów korzystających z edukacji domowej można obnażyć problemy tradycyjnego systemu edukacji. Są nimi niewątpliwie te związane z niedostosowaniem warunków do obecnych potrzeb uczniów, zwłaszcza tych z różnego rodzaju dysfunkcjami czy specjalnymi problemami edukacyjnym.

Światowe Forum Ekonomiczne w 2023 roku przedstawiło raport Defining Education 4.0 – holistyczną wizję edukacji w przyszłości, która wykracza poza obecny paradygmat nauczania i dąży ku systemowi zorientowanemu na rozwój wielowymiarowych kompetencji (Światowe Forum Ekonomiczne, 2023).

Poniższa grafika ukazuje nową taksonomię umiejętności, które należy posiadać, by odnaleźć się w świecie zarządzanym przez sztuczną inteligencję (lewa kolumna) oraz zmiany toru systemu edukacji, by efektywniej spotykała się z wyzwaniami współczesnego świata (prawa kolumna). W tzw. Education 4.0 Taxonomy autorzy raportu podkreślają, że systemy edukacyjne nie powinny ograniczać się wyłącznie do kształcenia umiejętności technicznych, a przyszła szkoła ma nie tylko przygotowywać uczniów do rynku pracy, ale także kształtować ich jako świadomych i odpowiedzialnych obywateli świata. Bardzo ważne są także umiejętności interpersonalne (siatki kontaktów) rozwinięte na wysokim poziomie, co da przewagę w każdej branży. Innowacyjne i kreatywne myślenie, które w tym zestawieniu znalazło się wymownie tuż przed kompetencjami technologicznymi, oznacza, że wdrażanie technologii AI czy zarządzanie nimi ma w przyszłości odbywać się nieszablonowo, tj. inaczej aniżeli podpowie Chat GPT (Światowe Forum Ekonomiczne, 2023, s. 8–9). Po prawej stronie tabeli szczególnie istotny jest sposób uczenia się. *Spersonalizowane uczenie się*, rozumiane jako dostosowanie środowiska edukacyjnego do indywidualnych potrzeb, możliwości oraz potencjału ucznia. Należy podkreślić, że to właśnie personalizacja stanowi kluczowy element w definiowaniu współczesnej edukacji w perspektywie 4.0. Drugim istotnym filarem jest uczenie problemowe oraz uczenie się we

współpracy, które w literaturze i praktyce szkolnej zyskują coraz większe znaczenie. Koncepcja ta akcentuje wartość pracy projektowej, rozwiązywania realnych problemów oraz angażowania uczniów w zadania wymagające krytycznego myślenia. Edukacja oparta na problemach prowadzi do głębszego rozumienia treści, a także rozwija kompetencje niezbędne w dynamicznie zmieniającym się świecie, takie jak kreatywność, komunikacja i umiejętność wspólnego dochodzenia do rozwiązań. Trzecim komponentem jest idea uczenia się przez całe życie, która wciąż bywa słabo zakorzeniona w praktyce szkolnej. Edukacja 4.0 zakłada konieczność przygotowania uczniów do funkcjonowania w rzeczywistości, w której zmiany technologiczne i społeczne wymuszają ciągłe nabywanie lub szlifowanie kompetencji. Współczesne przemiany, w tym rozwój sztucznej inteligencji, prowadzą do redefinicji wielu zawodów, a tym samym wymagają od osób aktywnych zawodowo gotowości do przekwalifikowywania się lub poszerzania repertuaru umiejętności. Edukacja szkolna powinna zatem kształtować przekonanie, że proces uczenia nie kończy się wraz z opuszczeniem szkoły, lecz stanowi integralną część życia człowieka (Światowe Forum Ekonomiczne, 2023, s. 13).

Edukacja 4.0. wg Światowego Forum Ekonomicznego



Opracowanie na podstawie treści raportu: *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*, 2023.

Mimo istniejących regulacji prawnych oraz dostępnych form wsparcia, polski system edukacji wciąż wymaga usprawnień, zwłaszcza instytucjonalnych, ale także dydaktycznych. Przypadek opisany przez Iwonę Kabzińską dowodzi,

że transformacja środowiska szkolnego, oparta szczególnie na empatii i refleksji pedagogicznej, może mieć znaczący wpływ na rozwój ucznia. Zatem warto podkreślić rolę nauczyciela jako czynnika zmieniającego realia edukacyjne. Równocześnie obserwuje się, że edukacja domowa staje się strategią radzenia sobie z niedoskonałościami tradycyjnego systemu, ujawniając jego słabości w zakresie indywidualizacji czy wsparcia emocjonalno-społecznego uczniów. Wnioskiem płynącym z analizy jest to, że skuteczna inkluzja nie może ograniczać się do formalnego włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami do szkoły, a wymaga systemowego podejścia holistycznego, całoszkolnego, łączącego działania nauczycieli, rodziny i instytucji zewnętrznych wraz z priorytetowym traktowaniem dobrostanu uczniów. Są to właśnie kluczowe założenia szkoły przyszłości, która jest rozumiana jako instytucja elastyczna, responsywna i w pełni inkluzyjna (Światowe Forum Ekonomiczne, 2023). Może stanowić równoległe rozwiązanie wobec edukacji domowej, jednocześnie odpowiadając na dotychczasowe problemy tradycyjnego systemu i ograniczając konieczność wycofywania się uczniów z instytucji szkolnej.

CO WIEMY...?

Chociaż koncepcja szkoły przyszłości oferuje wizję elastycznego i inkluzyjnego systemu edukacyjnego, pozostaje ona na razie rozwiązaniem przyszłościowym. W praktyce edukacja domowa wciąż pełni funkcję „bezpiecznego portu”, odpowiadając na wyzwania, z którymi nie radzi sobie tradycyjna szkoła. Pojawia się zatem pytanie: jak można ograniczyć dalsze wycofywanie się uczniów z systemu szkolnego, jednocześnie wdrażając założenia szkoły przyszłości i korzystając z doświadczeń płynących z edukacji domowej? Z perspektywy socjologicznej można rozważyć proponowane rozwiązania w postaci:

1) inkluzji jako równości strukturalnej – edukacja inkluzyjna (włączająca) stanowi koncepcję pedagogiczną ukierunkowaną na zapewnienie wszystkim uczniom równorzędnego dostępu do procesu kształcenia. Jej nadrzędnym celem jest tworzenie takiego środowiska szkolnego, które umożliwi każdej osobie uczącej się pełne uczestnictwo w edukacji oraz wszechstronny rozwój, adekwatny do jej indywidualnych predyspozycji i możliwości. W ujęciu praktycznym podejście to zakłada dostosowanie metod dydaktycznych, treści programowych oraz organizacji pracy szkoły do zróżnicowanych potrzeb uczniów, tak aby każdy z nich doświadczał poczucia akceptacji oraz odpowiedniego wsparcia (Głos Pedagogiczny, 2025). W rozumieniu socjologicznym edukacja sama w sobie jest elementem procesu socjalizacji (Hurrelmann, 1994, s. 155–167, za: Bąbka, Nowicka, 2019, s. 13), a także realizacją ładu społecznego (Lewowicki, 1994, s. 53, za: Bąbka, Nowicka, 2019, s. 13). Wskazanie edukacji jako fundamentalnego, z punktu widzenia jednostki społecznej, elementu socjalizacji oznacza niebagatelną rolę w kształtowaniu tożsamości jednostki, internalizacji norm, postaw czy wartości. W tym kontekście równy i włączający charakter edukacji nie jest jedynie postulatem pedagogicznym, lecz także

imperatywem socjologicznym. Jeśli proces edukacyjny zapewnia uczestnictwo w życiu zbiorowym, to nierówności strukturalne reprodukowane w systemie szkolnym mogą prowadzić do wykluczenia części grup społecznych czy nawet niekorzystnej mobilności społecznej. Szkoła inkluzyjna jest więc warunkiem utrzymania porządku społecznego, przeciwdziałającego stygmatyzacji, marginalizacji. Kwieciński (Kwieciński, 1991, s. 37–38, za: Bąbka, Nowicka, 2019, s. 14) definiuje edukację jako *ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, które sprzyjają ich rozwojowi po to, aby stały się one świadomymi oraz twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej [...]*. Takie ujęcie edukacji uwypukla jej holistyczny charakter. Absolwenci równoległe z wiedzą wynoszą ze szkoły odpowiednie postawy, wspierające porządek społeczny i sprzyjające demokracji życia społecznego. Instytucja szkolna jest nieodłącznym ogniwem procesu społeczno-politycznego (Bąbka, Nowicka, 2019, s. 14). Jest to niejako spójne z ideą szkoły przyszłości. Socjalizacyjne funkcje szkoły mają swoją długą historię, która tworzy się także dziś jako kolejne reformy sprawdzające aktualność wartości szkoły w obecnej rzeczywistości;

2) norm kulturowych i regulacji systemowych – na całym świecie trwają wszelkiego rodzaju reformy szkolnictwa w odpowiedzi na problemy i wyzwania współczesności. Jedną z nich jest zakaz używania smartfonów w przestrzeni szkolnej. Polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej na kształt innych europejskich krajów pracuje nad ustawą zakazującą używanie smartfonów w szkołach. Jednak globalny problem często wymaga lokalnego rozwiązania – powszechne nadużywanie telefonów komórkowych przez młodzież powinno zostać rozpatrzone przez pryzmat polskich praktyk i wiedzy na temat higieny cyfrowej oraz ograniczeń instytucjonalnych. Fundacja „Dajemy Dzieciom Siłę” w odpowiedzi na zamierzenia wprowadzenia zakazu wydała opinię, wedle której m.in. powyższy problem powinien być rozwiązywany przede wszystkim w domu. Powołując się na raport „Internet Dzieci”, autorzy rekomendacji zaznaczają: *Warto również podkreślić, że dzieci w wieku 7–12 lat spędzają przed urządzeniami ekranowymi znacznie mniej czasu w godzinach szkolnych (ok. 35 minut w godz. 8:00–13:00) niż populacjami (nawet do 120 minut między 14:00 a 21:00). Oznacza to, że nadmierne korzystanie z ekranów jest przede wszystkim problemem domowym, a skuteczne przeciwdziałanie uzależnieniom cyfrowym powinno obejmować działania skierowane do rodziców i opiekunów. W tym kontekście rekomendujemy prowadzenie ogólnopolskich kampanii edukacyjnych* (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2025, s. 2). Warto zaznaczyć, że ustawa zakazująca używania smartfonów w szkole to leczenie jedynie objawów problemu. Natomiast jego źródło leży przede wszystkim w nieodpowiednich nawykach i braku wiedzy nt. higieny cyfrowej (także wśród rodziców, którzy uprawiają sharenting, nie zdając sobie sprawy z zagrożeń), a rdzeniem tej kwestii jest nieuregulowanie platform społecznościowych pod względem dostępności ich dla dzieci. Co bardziej zatrważające, nieegzekwowanie tych mediów pod kątem beztróskiego dopuszczania do ich treści dzieci poniżej 13. roku życia. Na ten problem wskazuje także Fundacja „Dajemy Dzieciom

Siłę”: *Zarówno raport Fundacji Instytut Cyfrowego Obywatelstwa jak i badanie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę wskazują, że ponad połowa dzieci przed ukończeniem 13 roku życia korzysta z mediów społecznościowych i komunikatorów, mimo, że regulaminy tych serwisów w teorii na to nie pozwalają* (Fundacja „Dajemy Dzieciom Siłę”, 2025, s. 2). Analiza aktywności dzieci w środowisku cyfrowym nie powinna ograniczać się wyłącznie do dychotomii „korzystanie – niekorzystanie” z internetu. Kluczowe znaczenie ma bowiem charakter podejmowanych przez dzieci i młodzież działań on-line oraz sposób, w jaki angażują się one w treści i interakcje sieciowe. Dane z raportu „Internet Dzieci” wskazują, że TikTok jest regularnie wykorzystywany przez ponad 800 tys. dzieci, co stanowi ponad jedną trzecią badanej populacji. Z kolei Facebook skupia około 630 tys. aktywnych użytkowników w wieku 7–12 lat, czyli blisko jedną czwartą tej grupy wiekowej, natomiast z Instagrama korzysta około 370 tys. dzieci, co odpowiada mniej więcej jednej szóstej populacji. Jednocześnie obserwuje się istotny wzrost intensywności korzystania z TikToka: średni dzienny czas użytkowania wśród regularnych użytkowników zwiększył się o blisko 30 minut, a liczba dzieci spędzających w aplikacji ponad godzinę dziennie wzrosła do około 600 tys. (Bigaj i in., 2025, s. 2). Edukację w kierunku zrównoważonego użytkownika nowych mediów w trwającym roku szkolnym 2025/2026 realizuje się w szkołach dzięki wprowadzeniu tematu o higienie cyfrowej jako jednego z kierunków polityki oświatowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026, punkt 5.). To zagadnienie widnieje także w sylabusie przedmiotu edukacja zdrowotna, jednak brutalne statystyki nie wróżą sukcesu – na te zajęcia uczęszcza jedynie około 30% uczniów (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Edukacja zdrowotna – pierwszy rok wdrażania przedmiotu w szkole). To znaczy, że tylko $\frac{1}{3}$ z nich ma szansę dowiedzieć się, czym grozi wielogodzinne scrollowanie, o ile będą obecni. Z tego powodu, że jest to przedmiot nieobowiązkowy, dodatkowo spotkał się z krytyką środowisk prawniczych, masowo z niego zrezygnowano. Newralgicznym punktem strategii wdrażania tego typu rozwiązań jest zatem ostrożność i uwzględnienie społecznych i środowiskowych zależności;

3) dobrostanu jednostki społecznej – jako że obowiązkiem szkolnym są objęci wszyscy obywatele polscy od 7. do 18. roku życia, kluczowe jest stworzenie takiej przestrzeni, w której ten długi proces edukacyjny będzie spełniany w dogodnych warunkach. Takich, które będą dogodne także dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Okazuje się jednak, że także potrzeb przeciętnego ucznia szkoła nie spełnia wystarczająco. Według raportu UNICEF, bezpieczeństwo dzieci w szkole jest nieco inaczej postrzegane przez nauczycieli aniżeli rodziców. Na pytanie „czy dzieci czują się bezpiecznie w szkole?” pedagodzy odpowiadają: zdecydowanie tak (32%) i raczej tak (60%). Mniej pozytywne przeświadczenia mają rodzice tych dzieci: 21% z nich jest pewna bezpieczeństwa swoich pociech, natomiast 60% uważa, że „raczej” czują się bezpieczni (UNICEF, Prawa dziecka w Polsce 2024, s. 51). Warto

zaznaczyć, że w porównaniu z 2019 rokiem poczucie bezpieczeństwa zwiększyło się w opinii rodziców, natomiast wśród nauczycieli minimalnie spadło. Rodzice w znakomitej większości deklarują również, że w szkole, do której uczęszcza ich dziecko, dochodzi do przemocy rówieśniczej: 64% badanych twierdzi, że słyszeli o co najmniej jednym takim incydencie (30% z nich słyszało o 6 do 10 takich sytuacjach) (UNICEF, Prawa dziecka w Polsce 2024, s. 52). Trafnie ten problem ujął Jarosław Kordziński w wystąpieniu pt. *Szkoła nie musi być po nic* z 2024 roku (Kordziński, *Szkoła nie musi być po nic*, 2024). W analizie szkoły jako przestrzeni do życia uwzględnia spełnianie potrzeb wedle piramidy Masłowa. Poczucie bezpieczeństwa to zaraz po spełnieniu potrzeb fizjologicznych najważniejsza potrzeba człowieka. Także kolejna w piramidzie potrzeba przynależności nie jest spełniana w polskich szkołach. Raport krajowy z badania TIMSS 2023 donosi, że jedynie 16% badanych czwartoklasistów zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem: *Czuję się związana/związany ze szkołą* (Dobosz-Leszczynska, 2024, s. 206). Od 2015 roku ten wskaźnik systematycznie maleje. Co więcej, taki wynik plasuje polskich uczniów na ostatnim miejscu wśród wszystkich 72 krajów biorących udział w badaniu.

Przytoczone dane empiryczne wskazują na istotny konflikt między statutowym założeniem szkoły jako instytucji wspierającej dobrostan jednostki a jej faktycznym funkcjonowaniem w doświadczeniu uczniów i ich rodziców. Obowiązek szkolny, obejmujący znaczną część cyklu życia dzieci i młodzieży, nakłada na państwo szczególną odpowiedzialność za tworzenie środowiska edukacyjnego zapewniającego nie tylko transmisję wiedzy, lecz także realizację podstawowych potrzeb psychospołecznych. W konsekwencji można wnioskować, iż deficyty w zakresie bezpieczeństwa i przynależności mogą ograniczać socjalizacyjną funkcję szkoły oraz jej zdolność do wspierania dobrostanu jednostki społecznej w kluczowym etapie rozwoju dzieci i młodzieży.

...A CO PRZED NAMI?

Na polskim gruncie nadziei na tak bardzo pożądaną zmianę można upatrywać w najnowszej, hucznie zapowiadanej Reformie Kompas Jutra 2026 (wizja rządu, 2025). W założeniach twórców inicjatywy reforma obejmuje zarówno przebudowę podstaw programowych, jak i redefinicję celów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji uczniów, ich dobrostanu oraz podmiotowości. W dokumentach towarzyszących koncepcji podkreśla się potrzebę uproszczenia i uporządkowania podstaw programowych, odejścia od przeładowania treści, a także wzmocnienia takich form pracy jak projekty, uczenie się poprzez doświadczenie oraz działania praktyczne. W ramach planowanej zmiany zapowiedziano również wprowadzenie nowych obszarów edukacyjnych (debiutanckim projektem tej reformy było wprowadzenie od września 2025 przedmiotów edukacja zdrowotna i edukacja obywatelska) oraz redefinicję podejścia do oceniania uczniów – w kierunku większego

nacisku na informację zwrotną, ocenę kształtującą i rozwojową. W listopadzie 2025 Ministerstwo Edukacji Narodowej podało do publicznej wiadomości frekwencję na przedmiocie edukacja zdrowotna – uczestniczy w niej zaledwie 30 procent wszystkich uczniów (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Edukacja zdrowotna), co już na wstępie rodzi obawy, co do kierunku, w którym zapowiadany hucznie Kompas nas doprowadzi.

Jednocześnie koncepcja ta rodzi istotne pytania dotyczące spójności, precyzji definicyjnej oraz realności wdrażania poszczególnych elementów w aktualnych warunkach funkcjonowania polskiego systemu edukacji. Refleksja nad Kompasem Jutra wskazuje, że skuteczność reformy zależy przede wszystkim od jasnego określenia celów edukacji, umożliwienia nauczycielom rzeczywistej autonomii działania oraz stworzenia warunków organizacyjnych, które pozwolą na praktyczną realizację zakładanych zmian (Polak, 2025). Roman Leppert, opierając się na doświadczeniu akademickim oraz obywatelskim zaangażowaniu w debatę o edukacji, przedstawił krytyczne stanowisko wobec projektowanej reformy oświatowej (Leppert, 2025, Obserwatorium edukacji). Punktem wyjścia krytyki jest przekonanie, że autorzy reformy traktują system edukacji jako system prosty, poddający się przewidywalnym relacjom przyczynowo-skutkowym. Tymczasem – jak podkreśla R. Leppert – edukacja jest systemem złożonym, dynamicznym, w którym mechaniczne regulacje nie przynoszą oczekiwanych efektów. Podkreśla, że przedstawione argumenty wymagają jeszcze dalszego rozwinięcia oraz pogłębienia naukowego, a prezentowane stanowisko nie jest sprzeciwem wobec potrzeby zmian w edukacji, lecz wobec jakości i rzetelności projektu, którego założenia nie odpowiadają naturze systemu edukacyjnego, naruszają autonomię zawodu nauczyciela oraz nie wykazują spójności metodologicznej i teoretycznej. Zasadniczy element krytyki stanowi odgórny, scentralizowany model projektowanej zmiany. R. Leppert określa Kompas Jutra jako reformę typu *top-down*, a więc podporządkowaną kontroli ministerialnej i zorientowaną na wdrażanie rozwiązań narzucanych szkołom. Jak argumentuje, historia polskiej oświaty dowodzi, że tego rodzaju reformy kończyły się niepowodzeniem, co prowadziło do kolejnych cykli reorganizacji. Autor dostrzega brak przesłanek, aby sądzić, że powtórzenie tego schematu przyniesie inne rezultaty.

Kolejne zastrzeżenie dotyczy rozpoczęcia prac od stworzenia profilu absolwenta placówki – państwo demokratyczne nie powinno definiować, jacy obywatele mają „wyjść” z systemu edukacji, ponieważ jest to zarówno metodologicznie niewykonalne, jak i aksjologicznie problematyczne. Ponadto w szybko zmieniającym się świecie określanie docelowego „kształtu” ucznia wiele lat przed ukończeniem szkoły jest nieadekwatne i nieuzasadnione. Autor wskazuje także na eklektyczny charakter dokumentów reformy – proponowane rozwiązania nie są osadzone w żadnym spójnym paradygmacie dydaktycznym, a reformatorzy wybiórczo i swobodnie zapożyczają elementy z różnych podejść edukacyjnych, co prowadzi do braku konsekwencji koncepcyjnej i podważa naukową przejrzystość całego projektu.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza polskiej szkoły w ujęciu socjologicznym ukazuje edukację domową nie jako zjawisko marginalne czy alternatywę motywowaną wyłącznie indywidualnymi preferencjami rodziców, lecz jako istotny wskaźnik napięć strukturalnych obecnych w tradycyjnym systemie szkolnym. Szczególnie wyraźnie ujawniają się one w obszarze indywidualizacji nauczania, wsparcia psychospołecznego oraz inkluzyjności uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych. Doświadczenia uczniów odsłaniają systemowe słabości szkoły tradycyjnej, która w wielu przypadkach nie pełni wystarczająco swojej funkcji opiekuńczej i socjalizacyjnej. Szczególnie dotkliwe konsekwencje tych niedostatków ponoszą uczniowie neuroróżnorodni czy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w przypadku których brak elastyczności organizacyjnej prowadzi niekiedy do stygmatyzacji i poczucia wykluczenia. Edukacja domowa jawi się w tym kontekście jako strategia adaptacyjna, a niekiedy wręcz ratunkowa, wobec niewydolności instytucjonalnej szkoły. Perspektywa socjologiczna pozwala także osadzić te wnioski w szerszym kontekście procesów socjalizacji, reprodukcji nierówności oraz utrzymania ładu społecznego. Szkoła jako jedna z kluczowych instytucji socjalizacyjnych powinna nie tylko przekazywać wiedzę, lecz także tworzyć warunki sprzyjające budowaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności uczniów. Tymczasem przywołane dane dotyczące przemocy rówieśniczej oraz niskiego poziomu identyfikacji uczniów ze szkołą wskazują na ograniczoną zdolność polskiego systemu edukacji do realizacji tych celów. Rozważania dotyczące norm kulturowych i regulacji systemowych, w tym debat wokół higieny cyfrowej i zakazu używania smartfonów w szkołach, dodatkowo unaoczniają napięcie między rozwiązaniami odgórnymi a realnymi praktykami społecznymi.

W tym kontekście idea szkoły przyszłości, osadzona w paradygmacie Edukacji 4.0, stanowi nie tyle futurystyczną wizję, ile normatywny punkt odniesienia dla niezbędnych reform. Personalizacja uczenia się, edukacja oparta na problemach, współpraca oraz uczenie się przez całe życie odpowiadają zarówno na potrzeby rynku pracy, jak i na fundamentalne potrzeby psychospołeczne uczniów. W socjologicznej soczewce szczególnie widoczny jest obraz rozwoju kompetencji społecznych, krytycznego myślenia i odpowiedzialności obywatelskiej, wpisując szkołę w szerszy projekt demokratycznego i inkluzyjnego społeczeństwa.

Edukacja domowa ukazuje ograniczenia tradycyjnej szkoły i jednocześnie dostarcza cennych wskazówek dla projektowania szkoły przyszłości. Wciąż stanowi jednak drogę ucieczki wtedy, kiedy system tradycyjny zawodzi. Jeżeli system edukacji ma skutecznie realizować swoją funkcję socjalizacyjną i wspierać dobrostan jednostki społecznej, musi stać się bardziej elastyczny, inkluzyjny i wrażliwy na różnorodność. Szkoła przyszłości nie powinna być zatem jedynie odpowiedzią na rozwój technologii, lecz przede wszystkim

instytucją zdolną do podmiotowego traktowania ucznia i adaptacji do zmieniających się warunków społecznych. Idea szkoły przyszłości bynajmniej nie powinna odpowiadać technologicznym wyzwaniom współczesnego świata sensu stricto. Przede wszystkim to program zakładający zapewnienie uczniom odpowiedniej przestrzeni, w której nie tylko będą zdobywać wiedzę, ale także szlifować kompetencje społeczne, a także umiejętność używania nowych technologii w zrównoważony sposób. Takie podejście, dalekie od technocentryzmu, wskazuje także M. Bigaj, prezeska Instytutu Cyfrowego Obywatelstwa, pisząc: *Stawanie szkoły do wyścigu z nowymi technologiami jest ogromnym błędem. Szkoła z nikim ścigać się nie musi, bo antidotum na współczesne problemy znalazła, zanim przysporzyły nam ich nowe technologie: uczy skupienia w świecie trenującym nas do dekoncentracji; uczy, że niektóre rzeczy w życiu będą nudne, ale życie to nie TikTok i jeszcze nie raz będziemy znużeni; uczy, że aby wieść dobre życie, potrzebujemy uczyć się trudnej sztuki budowania relacji, których nie da się załatwić lajkami. Bardzo bym chciała, żeby nauczyciele nie dawali sobie wzmówić, że ich rolą jest ściganie się z influencerami na atrakcyjność przekazu, a szkoła przygotowująca na przyszłość musi wyglądać jak ta z Jetsonów i być naszpikowana nowoczesnymi urządzeniami. [...]* (Bigaj i in., 2025, s. 35).

Czerpiąc zarówno z doświadczenia młodych ludzi edukowanych domowo, jak i młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, można sporo dowiedzieć się o ich postrzeganiu kondycji polskiej szkoły tradycyjnej, jak i ich potrzebach. Opublikowany wiosną tego roku Raport Szkoła Marzeń (Raport Szkoła Marzeń, 2025), w którym głos oddano czterem tysiącom uczniów, miał na celu uchwycenie ich perspektywy oraz realnych doświadczeń edukacyjnych. Autorzy raportu przyjęli założenie, że uczniowie nie są jedynie odbiorcami systemu edukacji, lecz jego kluczowymi interesariuszami, których opinie powinny stanowić istotny punkt odniesienia. Analiza raportu wskazuje, że oczekiwania młodych ludzi nie mają charakteru rewolucyjnego ani utopijnego. Nie wymagają także znaczących nakładów finansowych. Odnoszą się natomiast do podstawowych warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi. Uczniowie zaakcentowali: potrzebę relacji opartych na szacunku i zaufaniu (dialog, życzliwość i autentyczne zainteresowanie ze strony nauczycieli), potrzebę poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i psychicznego (szkoła wolna od przemocy rówieśniczej, nadmiernej presji ocen i strachu przed porażką), potrzebę nauczania praktycznych umiejętności i rozwiązywania problemów zamiast przekazywania treści encyklopedycznych, potrzebę poczucia sprawczości i realnego wpływu na proces edukacyjny (wybór tematów, form pracy, sposobów prezentowania wiedzy) oraz zachowania równowagi między nauką a dobrostanem. Raport został przedstawiony w Ministerstwie Edukacji Narodowej (Słowik, 2025), bez odpowiedzi pozostaje jednak pytanie, czy postulaty wpisujące się w nurt edukacji humanistycznej i relacyjnej zostaną wysłuchane. A pytanie to dotyczy nie tylko młodzieży, ale i najmłodszych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, którzy już na tak wczesnym etapie edukacji poddawani są testom (egzamin

trzecioklasisty zwany potocznie „trzecioteścikiem” czy zestawy podręczników opracowane już dla przedszkolaków).

G. Lukianoff oraz J. Haidt przytaczają w swojej publikacji (Lukianoff, Haidt, 2023, s. 269–288) przykłady badań dowodzących, że wolna zabawa, nienadzorowana przez dorosłych, stanowi niezwykle istotny element rozwoju dziecka, a dzieci, którym tę możliwość odebrano, będą w przyszłości mniej kompetentnymi (społecznie i fizycznie) dorosłymi, bardziej podatnymi na zaburzenia lękowe. Sukcesywnie zwiększający się dostęp do smartfonów oraz mediów społecznościowych spowodował zmiany w sposobie spędzania czasu przez dzieci oraz w ich codziennych – społecznych i fizycznych – doświadczeniach, rzutuujących na procesy rozwojowe. I choć autorzy przytaczają wyniki badań dotyczących uczniów amerykańskich, także badania prowadzone z udziałem polskich uczniów dowodzą, że zabawa pełni kluczową funkcję w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym dziecka i stanowi ona podstawowe środowisko uczenia się (Muchacka, 2025, s. 207–227). Natomiast jej deprywacja, wynikająca z presji edukacyjnej, nierówności społecznych, nadmiernej kontroli dorosłych czy dominacji technologii cyfrowych, prowadzi do trudności emocjonalnych, problemów adaptacyjnych, obniżenia poziomu kompetencji społecznych oraz pogorszenia dobrostanu psychicznego i fizycznego dzieci. Niepokojąca jest tendencja marginalizowania zabawy w instytucjach edukacyjnych na rzecz nadmiernego skupiania się na efektach dydaktycznych, ocenach i realizacji treści programowych (Chojak i in., 2017, s. 235–252). Odejście od zabawy oznacza odejście od dziecka jako podmiotu rozwoju. Przywrócenie jej należytego miejsca nie wymaga rewolucji programowej, lecz zmiany myślenia o uczeniu się, roli dorosłych, sensie edukacji jako procesu wspierającego, a nie dyscyplinującego.

Z perspektywy historycznej paradoksalne wydaje się, że mimo ponadstuletnich postulatów akcentujących znaczenie autoedukacji, współdziałania, wewnętrznej motywacji oraz odejścia od systemu ocen, nagród i kar, współczesna debata nad edukacją wciąż koncentruje się na potrzebie zmian, pomijając bogaty dorobek istniejących koncepcji i rozwiązań dydaktycznych. Idee samodzielnej eksploracji – rekomendowane przez M. Montessori (Miksza, 2010, s. 41), pracy opartej na aktywności i doświadczeniu, opisywane przez C. Freinet (Adamek, 1997, s. 130) czy pedagogiki relacyjnej reprezentowanej przez J. Korczaka (por. Korczak, 2020) pozostają nadal niewystarczająco wykorzystane.

Współczesne reformy oświatowe, mimo swojej częstotliwości i szerokiego rezonansu społecznego, koncentrują się głównie na zmianach strukturalno-organizacyjnych. Tymczasem o jakości edukacji nie decyduje model organizacyjny systemu, lecz rola nauczyciela jako przewodnika, towarzysza i współuczestnika rozwoju dziecka. To właśnie ten kluczowy, humanistyczny wymiar edukacji, obok niewysłuchiwania się w potrzeby tych, których edukacja bezpośrednio dotyczy, pozostaje od dekad marginalizowany.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania:

Adamek I. (1997), *Celestyn Freinet i jego koncepcja pedagogiczna* w: I. Adamek (red.), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Banasiak-Wiśniewska A. (2025), *Bariery w edukacji włączającej uczniów w spektrum autyzmu – perspektywa nauczycieli*, Warszawa: Uczelnia Korczaka Akademia Nauk Stosowanych.

Bartnikowska U. (2014), *Edukacja domowa jako alternatywa w kształceniu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” III.

Bąbka J., Nowicka A. (2019), *Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją...*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” nr 36.

Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018), *Ruch edukacji domowej w Polsce i na świecie*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*, Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia Gotów.

Bigaj M., Daszkowska E., Dawidowska A., Hofmokl J., Przybysz-Gardyza E., Puciłowska-Schiemann M., Rodzewicz J.A., Śliwowski K. (2025), *Higiena cyfrowa w szkole i przedszkolu*, Warszawa: Fundacja „Instytut Cyfrowego Obywatelstwa”.

Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Budajczak M. (2017), *Polska edukacja domowa jako mise en abyme między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowym*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 20/3.

Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K., Mełgieś M., Karpińska A. (2017), *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”.

Dobosz-Leszczyńska W. (red.) (2024), *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Heleniak A. (2018), *Czym jest edukacja domowa? Problemy terminologiczne i definicyjne*, w: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*, Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia Gotów.

Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Iwanicka A. (2019), *Nowe technologie w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne” nr 54.

Kabzińska I. (2017), „Nienawidzę tej szkoły!” *O odrzuceniu, niezrozumieniu i o tym, jak wiele zależy od człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” nr 4(1).

- Korczak J. (2020), *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Estymator.
- Kordziński J. (2024), *Szkoła nie musi być po nic*. Wystąpienie na konferencji Holistic Talk (17 lutego 2024 r.).
- Kwieciński Z. (1991), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewowicki T. (1994), *Przemiany oświaty*, Poznań: Wydawnictwo „Żak”.
- Lukianoff G., Haidt J. (2023), *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Master B. (2019), *Edukacja spersonalizowana. Tutoring. Coaching. Mentoring. Edukacja domowa*, Katowice: Wydawnictwo BE-MASTER.
- Mazurkiewicz A. (2020), *Cyfryzacja szkoły w społeczeństwie informacyjnym (na przykładzie polskich rządowych dokumentów i projektów)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Litteraria Polonica” 1(56).
- Miksza M. (2010), *Zrozumieć Montessori*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Muchacka B. (2025), *Funkcje zabawy w rozwoju dziecka i konsekwencje jej ograniczonej dostępności*, „Journal of Modern Science” 3/63.
- Papuda-Dolińska B., Grygiel P., Szumski G., Karwowski M., Boczkowska M., Błaszczak A., Wiejak K. (2025), *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pawlak J. (2025), *Codziennosc młodzieży edukowanej domowo. Praktyczne propozycje rozwiązań*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pawlak J., Zielińska A. (2025), *Uczeń edukowany domowo: przemęczony kujan, entuzjasta TikToka, a może zwyczajny Jasiek? Percepcja funkcjonowania edukacyjnego, społecznego i komunikacyjnego młodzieży nauczanej poza szkołą*, w: E. Ogrodzka-Mazur i inni (red.), *Edukacja małego dziecka. Potencjał edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście współczesnego świata: doświadczenia i perspektywy*, tom 19, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzymełka-Fraćkiewicz A., Wilk T. (2023). *Does Today's School/Education Respond to Society's Needs and Expectations of Reality and the Future?* „Multidisciplinary Journal of School Education” 12(24).
- Sempruch J. (2021), *Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 2(15).
- Szymański M.J. (2021), *Zmiana społeczna a zmiana w edukacji*, „Pedagogika Społeczna Nova” tom 1, nr 2.
- Trzos A. (2024), *Nauczyciel i uczeń wobec przemian społeczno-kulturowych. Implikacje dla edukacji estetycznej*, „Szkoła – Zawód – Praca” nr 28.
- Winiarz A. (2005), *Edukacja domowa dzieci w polskich rodzinach ziemiańskich w XIX wieku*, w: L. Adamska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Dobro dziecka w rodzinie*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Zadworna M., Kossakowska K., Renshaw T.L. (2023), *Measuring Subjective Wellbeing in a School Context: A Polish Version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire*, "School Mental Health" 5.

Raporty i źródła internetowe:

Bigaj M., Ciesiołkiewicz K., Mikulski K., Miotk A., Przewłocka J., Rosa M., Załęska A. (2025), *Internet dzieci. Śródroczny raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w Internecie*, Fundacja „Instytut Cyfrowego Obywatelstwa” oraz Państwowa Komisja do spraw przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu małoletnich poniżej lat 15.

CBOS (2021), *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2021/2022, Komunikat z badań*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_136_21.PDF (dostęp: 12.12.2025).

Dębski M., Flis J. (2023), *Młode Głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Warszawa: Fundacja UNAWEZA.

Edukacja zdrowotna – pierwszy rok wdrażania przedmiotu w szkole, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-zdrowotna---pierwszy-rok-wdrazania-predmiotu-w-szkole> (dostęp: 12.12.2025).

Fundacja Edukacji Domowej, *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce – raport Fundacji Edukacji Domowej*, <https://domowa.edu.pl/raport-ed-2023/> (dostęp: 12.12.2025).

Fundacja OFF School (2025), *Szkola Marzeń: Raport z badania opinii uczniów i nauczycieli*, <https://www.spokojnamlodosc.pl/wp-content/uploads/2025/01/RAPORT-Szkola-Marzen.pdf> (dostęp: 12.12.2025).

Komisja Europejska, Digital Decade Country Report 2024: Poland, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pl/library/digital-decade-2024-country-reports> (dostęp: 01.2026)

Leppert R., <http://obserwatoriumedukacji.pl/opinia-prof-romana-lepperta-o-reformie-kompas-jutra/> (dostęp: 12.12.2025).

Malinowska W., *Edukacja domowa w Polsce: liczba uczniów nadal rośnie*, <https://domowa.edu.pl/edukacja-domowa-w-polsce-liczba-uczniow-nadal-rosnie/> (dostęp: 12.12.2025).

Ministerstwo Edukacji: <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp: 09.02.2026).

NASK (2023), *Co rodzice wiedzą o aktywności dzieci w sieci*, <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/4354,Co-rodzice-wiedza-o-aktywnosci-dzieci-w-sieci.html> (dostęp: 12.12.2025).

Opinia Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę do projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe (druk nr 1526), <https://fdcs.pl> (dostęp: 12.12.2025).

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026> (dostęp: 12.12.2025).

Polak M., *Kompas będzie nam potrzebny*, <https://www.edunews.pl/edytoriale/7259-kompas-> (dostęp: 12.12.2025).

Raport Szkoła Marzeń, https://actionnetwork.org/forms/raport-szkola-marzen?source=direct_link& (dostęp: 12.12.2025).

Raport Światowego Forum Ekonomicznego (2023), *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*.

Reforma Kompas Jutra 26, <https://reforma26.men.gov.pl/> (dostęp: 12.12.2025).

Rola pedagoga w edukacji inkluzyjnej – wyzwania i rozwiązania, <https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/rola-pedagoga-w-edukacji-inkluzyjnej-wyzwania-i-rozwiazania> (dostęp: 12.12.2025).

Słowik K., Co młodzi myślą o szkole? Jest nowy raport: <https://wyborcza.pl/7,75398,31788676,co-mlodzi-mysla-o-szkole-jest-nowy-raport.html> (dostęp: 12.12.2025).

Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF (2025), *Prawa dziecka w Polsce 2024*.

System Informacji Oświatowej: <https://sio.gov.pl/sio/> (dostęp: 12.12.2025)

Akty prawne:

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 kwietnia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 2024 poz. 750.

Ustawa z dnia z 7 września 1991 r. o systemie oświaty: Ust. 8, Art.16: Na wniosek rodziców dziecka dyrektor szkoły może zezwolić na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. Dziecko spełniające obowiązek w tej formie może otrzymać świadectwo ukończenia szkoły podstawowej na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego przeprowadzonego przez szkołę, której dyrektor udzielił zezwolenia na taką formę spełniania obowiązku szkolnego, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> (dostęp 02.11.2025).

The school of the future from the perspective of homeschooling experiences. Strategies, inspirations, and lessons from practice through the eyes of an educator and a sociologist

Summary

Aim: The aim of this publication is to provide an interdisciplinary pedagogical and sociological analysis of *the school of the future* concept by means of a critical review of the literature and reports addressing this issue, supplemented by references to the Authors' own research, in order to identify key directions of interpretation and further implications for educational practice.

Methods: The study employs a literature review method, including the analysis and synthesis of current academic publications, expert reports, and ministerial documents related to the “Compass of the Future” reform. The selection of source material was purposive and focused on texts that make a significant contribution to the discussion on the contemporary role of the school and the

needs and expectations of students. The analysis was conducted using the method of critical reading and the comparison of the positions of various authors.

Results: The adopted procedure enabled an in-depth examination of the problem and provided a comprehensive overview of the current discourse regarding the evolution of educational systems.

Conclusions: The study concludes with the identification of key directions of interpretation, offering a strategic framework for future educational practice and policymaking.

Keywords: the school of the future, inclusive education, homeschooling, education reform, student's needs.