Edukacja czy tresura? Analiza przymusu szkolnego

AUTOR

Fundacja Dobre Państwo

STRESZCZENIE / ABSTRACT

Artykuł stanowi głęboką analizę systemowego przymusu szkolnego przez pryzmat myśli Murraya Rothbarda. Autor stawia prowokacyjne pytanie: czy współczesna szkoła służy faktycznej edukacji, czy jest jedynie formą tresury i inżynierii społecznej? Tekst prowadzi czytelnika przez historyczną ewolucję systemów edukacyjnych – od Sparty po model pruski – ukazując, jak państwo zmonopolizowało proces nauczania, by produkować posłusznych obywateli. Wykorzystując koncepcje takie jak panoptykon czy przemoc symboliczna, artykuł demaskuje mechanizmy tłumienia indywidualnej autonomii i uniformizacji społeczeństwa. W kontrze do tzw. „edukacji bankowej", tekst wskazuje na emancypacyjne alternatywy, w tym edukację domową i szkoły demokratyczne, które przywracają podmiotowość dziecku i rodzinie. To krytyczne spojrzenie na rolę państwa w kształtowaniu umysłów przyszłych pokoleń.

This article provides a profound analysis of systemic compulsory schooling through the lens of Murray Rothbard. The author poses a provocative question: does contemporary schooling serve the purpose of genuine education, or is it merely a form of training and social engineering? The text guides the reader through the historical evolution of educational systems—from Sparta to the Prussian model—showing how the state monopolized the teaching process to produce obedient citizens. Utilizing concepts such as the panopticon and symbolic violence, the article exposes the mechanisms behind the suppression of individual autonomy and the uniformization of society. In opposition to so-called "bank education," the text points to emancipatory alternatives, including homeschooling and democratic schools, which restore subjectivity to the child and family. This is a critical look at the role of the state in shaping the minds of future generations.

Edukacja, jak pisze Murray Rothbard, nie zaczyna się w klasie i nie kończy na świadectwie. Jest procesem formowania człowieczeństwa, dorastania, rozwijania zdolności do rozumowania i niezależnego myślenia. Historia obowiązkowego szkolnictwa nie jest jednak opowieścią o

oświeceniu i emancypacji, lecz o monopolizacji prawdy, zawłaszczaniu dzieci przez państwo i systematycznym tłumieniu autonomii. Rothbard nie owija w bawełnę: przymus szkolny był i jest narzędziem inżynierii społecznej, z reguły ukierunkowanej na posłuszeństwo, a nie na samodzielny rozum. Choć brzmi to jak radykalne oskarżenie, wystarczy rzut oka na historię, by zobaczyć, z jaką uporczywością państwa i reżimy, od Sparty po Prusy, wdrażały obowiązek szkolny nie w imię wiedzy, lecz w imię uległości. Już w starożytnej Sparcie dzieci odbierano rodzicom i oddawano państwu, które w wojskowych barakach trenowało je nie do myślenia, lecz do posłuszeństwa. Wzorzec ten podchwycił Platon, postulując w „Państwie" wychowanie wspólnotowe i państwową hodowlę elity, gdzie kłamstwo miało być dopuszczalnym środkiem pedagogicznym. Dziecko miało nie tyle rozumieć, ile wierzyć. Ta sama logika powróciła ze zdwojoną siłą w epoce reformacji. Marcin Luter, wbrew mitowi wolnego ducha, był gorącym zwolennikiem przymusowej edukacji państwowej. W 1524 roku domagał się, by władze świeckie zmuszały rodziców do posyłania dzieci do szkół, tak jak zmusza się mężczyzn do walki na wojnie – w tym przypadku z diabłem. Szkoła miała uczyć posłuszeństwa, wiary, a przede wszystkim walki z herezją.

SŁOWA KLUCZOWE

przymus szkolny | inżynieria społeczna | Murray Rothbard | model pruski | autonomia | posłuszeństwo | monopol państwowy | tresura aksjologiczna | przemoc symboliczna | edukacja bankowa | panoptykon | uniformizacja | kapitał kulturowy | indoktrynacja | edukacja domowa

Rothbard: edukacja wolnościowa kontra szkolna tresura

Edukacja, jak pisze Murray Rothbard, nie zaczyna się w klasie i nie kończy na świadectwie. Jest procesem formowania człowieczeństwa, dorastania, rozwijania zdolności do rozumowania i niezależnego myślenia. Historia obowiązkowego szkolnictwa nie jest jednak opowieścią o oświeceniu i emancypacji, lecz o monopolizacji prawdy, zawłaszczaniu dzieci przez państwo i systematycznym tłumieniu autonomii. Rothbard nie owija w bawełnę: przymus szkolny był i jest narzędziem inżynierii społecznej, z reguły ukierunkowanej na posłuszeństwo, a nie na samodzielny rozum.

Choć brzmi to jak radykalne oskarżenie, wystarczy rzut oka na historię, by zobaczyć, z jaką uporczywością państwa i reżimy, od Sparty po Prusy, wdrażały obowiązek szkolny nie w imię wiedzy, lecz w imię uległości.

Już w starożytnej Sparcie dzieci odbierano rodzicom i oddawano państwu, które w wojskowych barakach trenowało je nie do myślenia, lecz do posłuszeństwa. Wzorzec ten podchwycił Platon, postulując w „Państwie” wychowanie wspólnotowe i państwową hodowlę elity, gdzie kłamstwo miało być dopuszczalnym środkiem pedagogicznym. Dziecko miało nie tyle rozumieć, ile wierzyć.

Ta sama logika powróciła ze zdwojoną siłą w epoce reformacji. Marcin Luter, wbrew mitowi wolnego ducha, był gorącym zwolennikiem przymusowej edukacji państwowej. W 1524 roku domagał się, by władze świeckie zmuszały rodziców do posyłania dzieci do szkół, tak jak zmusza się mężczyzn do walki na wojnie – w tym przypadku z diabłem. Szkoła miała uczyć posłuszeństwa, wiary, a przede wszystkim walki z herezją. W ślad za nim poszło niemieckie księstwo Gotha, ustanawiając pierwsze szkoły publiczne, a później książę Wirtembergii Krzysztof wprowadził rejestry obecności i grzywny za wagarowanie.

Jan Kalwin w Genewie, od 1536 roku, z jeszcze większą surowością wcielił ten model w życie. Szkoły publiczne miały produkować posłusznych obywateli teokracji – jednostki niekoniecznie myślące, ale wierzące i podporządkowane. Kalwinizm rozprzestrzenił obowiązek szkolny na Nawarrę, Holandię i Szkocję, gdzie John Knox próbował stworzyć powszechną sieć edukacyjną. Wszystkie te modele, choć osadzone w różnych kontekstach, łączył jeden nadrzędny cel: kontrola nad umysłem młodego pokolenia.

Rothbard uważa, że właśnie ten motyw – kontrola – decydował o formie i treści edukacji w epoce nowożytnej. W Prusach, które jako pierwsze w Europie wprowadziły pełny system obowiązkowego nauczania, nie chodziło o oświecenie. Od czasów Fryderyka Wilhelma I i Fryderyka Wielkiego, aż po reformy po wojnach napoleońskich, edukacja miała produkować wiernych żołnierzy i sprawnych biurokratów. Nie twórców, lecz wykonawców. Nie obywateli, lecz urzędników. Po klęsce w wojnie z Napoleonem Prusy uczyniły z edukacji narzędzie scentralizowanego nacjonalizmu, a model ten podziwiano i kopiowano, czego dowodem jest postać Horacego Manna, ojca amerykańskiego systemu edukacyjnego.

Francja, jeszcze za Napoleona, skoncentrowała nauczanie w rękach państwa. Minister Jules Ferry, po klęsce z Prusami w 1871 roku, wprowadził obowiązek szkolny i wyrugował szkoły zakonne, by państwo mogło zmonopolizować przekaz ideowy. Edukacja miała budować ducha republikańskiego i patriotyzm, a nie zdol

Sparta i Prusy: militarne korzenie przymusu szkolnego

Choć brzmi to jak radykalne oskarżenie, historia dostarcza dowodów z uporczywą regularnością. Różne państwa i reżimy, od Sparty po Prusy, wdrażały obowiązek szkolny nie w imię wiedzy, lecz w imię uległości. Już w starożytnej Sparcie dzieci odbierano rodzicom, by w wojskowych barakach trenować je nie do myślenia, lecz do posłuszeństwa. Ten brutalny wzorzec podchwycił i ubrał w filozoficzne szaty Platon, postulując w „Państwie” wychowanie wspólnotowe i państwową hodowlę elity. W jego utopii szlachetne

kłamstwo stawało się dopuszczalnym narzędziem pedagogicznym, bowiem dziecko miało nie tyle rozumieć, ile wierzyć.

Ta sama logika powróciła ze zdwojoną siłą w epoce reformacji. Marcin Luter, wbrew utrwalonemu mitowi wolnego ducha, był gorącym orędownikiem przymusowej edukacji państwowej. W 1524 roku domagał się, by władze świeckie zmuszały rodziców do posyłania dzieci do szkół z taką samą bezwzględnością, z jaką zmusza się mężczyzn do walki na wojnie. Tyle że tutaj wrogiem był diabeł, czyli herezja. Szkoła miała uczyć posłuszeństwa, wiary i gotowości do zwalczania odmiennych poglądów. Państwo, według Lutra, miało nie tylko prawo, ale i obowiązek przejąć tę wychowawczą funkcję. W ślad za nim poszło niemieckie księstwo Gotha, a później książę Wirtembergii, wprowadzając rejestry obecności i grzywny za absencję.

Jan Kalwin w Genewie, począwszy od 1536 roku, wcielił ten model w życie z jeszcze większą surowością. Jego szkoły publiczne miały produkować posłusznych obywateli teokracji – jednostki niekoniecznie myślące, lecz bezwzględnie wierzące i podporządkowane. Z Genewy ideał ten rozprzestrzenił się na Nawarrę, Holandię i Szkocję, gdzie John Knox próbował stworzyć podobną, powszechną sieć edukacyjną. Wszystkie te modele, choć osadzone w różnych kontekstach, łączył jeden nadrzędny cel: kontrola myśli młodego pokolenia.

Murray Rothbard twierdzi, że to właśnie ten motyw – kontrola – był matrycą edukacji w epoce nowożytnej. Nie był to wyraz miłości do prawdy, lecz chłodna kalkulacja inżynierii społecznej. Prusy, które jako pierwsze w Europie wprowadziły pełny system obowiązkowego nauczania, stały się tego modelowym przykładem. Od czasów Fryderyka Wilhelma I i Fryderyka Wielkiego, aż po reformy po klęsce w wojnie z Napoleonem, edukacja miała produkować wiernych żołnierzy i sprawnych biurokratów. Nie twórców, lecz wykonawców. Nie obywateli, lecz poddanych. Po upokorzeniu w wojnie z Francją Prusy uczyniły ze szkoły laboratorium państwowej unifikacji, narzędzie scentralizowanego nacjonalizmu. Model ten podziwiano i kopiowano – Horace Mann, ojciec amerykańskiego systemu edukacyjnego, swoje najważniejsze inspiracje czerpał właśnie z Prus.

Reformacja: religijny fundament przymusu państwowego

Ta sama logika powróciła ze zdwojoną siłą w epoce reformacji. Marcin Luter, wbrew utrwalanemu mitowi o wolnym duchu, okazał się gorącym zwolennikiem przymusowej edukacji państwowej. W 1524 roku domagał się, by władze świeckie zmuszały rodziców do posyłania dzieci do szkół z taką samą bezwzględnością, z jaką zmusza się mężczyzn do walki na wojnie. Tyle że tutaj wrogiem był diabeł. Szkoła miała uczyć posłuszeństwa, wiary, a przede wszystkim – walki z herezją. Państwo, w wizji Lutra, miało nie tylko prawo,

ale i obowiązek przejąć od rodziny funkcję wychowawczą. W ślad za nim poszli inni: w niemieckiej Gocie ustanowiono pierwsze szkoły publiczne już w 1524 roku, a książę wirtemberski Krzysztof wkrótce potem wprowadził rejestry obecności i grzywny za wagarowanie.

Jan Kalwin w Genewie poszedł o krok dalej, od 1536 roku wdrażając ten model z jeszcze większą surowością. Szkoły publiczne miały stać się fabrykami posłusznych obywateli teokracji – jednostek niekoniecznie myślących, lecz bezwzględnie wierzących i podporządkowanych. Kalwinizm rozprzestrzenił obowiązek szkolny na Nawarrę (1571), Holandię (1609) i Szkocję, gdzie John Knox podjął próbę stworzenia powszechnej sieci edukacyjnej. Choć modele te wyrastały z różnych kontekstów, łączył je jeden, nadrzędny cel: kontrola myśli i sumień młodego pokolenia.

Inżynieria społeczna: szkoła jako fabryka obywateli

W historii nowoczesności obowiązkowa szkoła nie pojawiła się jako dar, lecz jako wyrafinowany instrument państwotwórczy. Nowoczesne państwo, w swojej ambicji totalnej legitymizacji, nie mogło sobie pozwolić na pluralizm wychowania. Musiało stworzyć wspólną tkankę emocjonalną i aksjologiczną, musiało dosłownie wymyślić „naród”, a to wymagało ujednolicenia przekonań, lojalności i języka. Szkoła publiczna stała się w tym procesie kuźnią nowoczesnego suwerena, laboratorium, w którym produkowano zinterioryzowanego, posłusznego obywatela.

Rothbard widzi w tym projekcie nie pedagogikę wolności, lecz formę systemowej „tresury aksjologicznej”. Edukacja staje się narzędziem uniformizacji, które aktywnie tłumi różnice i indywidualność. Nie jest przypadkiem, że szkolna rutyna – podział czasu, system ocen, intelektualna musztra – tak często przypomina procedury wojskowe lub korporacyjne. W imię mglistej „sprawiedliwości edukacyjnej” system masowej oświaty przycina wszystko, co wystaje, byle tylko wszyscy zmieścili się w tej samej siatce godzin, arkuszu ocen i matrycy egzaminacyjnej. Indywidualność jest tu błędem w oprogramowaniu, ekscesem, który należy usunąć.

Skutki sięgają jednak głębiej. Przymus szkolny to nie tylko naruszenie praw rodziców czy dzieci, to fundamentalne zaburzenie logiki relacji międzyludzkich. Tam, gdzie obowiązek zastępuje wolny wybór, znika prawdziwa odpowiedzialność, a wraz z nią szansa na autentyczny rozwój. Szkoła państwowa, zdaniem Rothbarda, nie uczy myślenia, lecz posłuszeństwa, i czyni to całym arsenałem nowoczesnej technologii pedagogicznej – od oceniania przez selekcję po indoktrynację. Nieprzypadkowo totalitaryzmy, od narodowego socjalizmu po bolszewizm, z entuzjazmem przejęły ideę przymusu szkolnego jako fundament budowy „nowego człowieka”. W ich optyce dziecko należało do państwa. Rodzic był co najwyżej tymczasowym zarządcą, a potencjalnie – wrogiem.

Indoktrynacja to nie tyle wpojenie fałszywych idei, ile uniemożliwienie samodzielnego myślenia. To narzucenie systemu wartości, w którym państwo jest głównym i ostatecznym punktem odniesienia. Nie rodzina, nie wspólnota lokalna, nie religia, lecz właśnie państwo jako jedyne źródło sensu. Programy nauczania stają się nośnikami tej państwowej aksjologii. Narracje historyczne są starannie czyszczone z niewygodnych faktów, filozofia staje się dekoracją, a logika zostaje podporządkowana testom jednokrotnego wyboru. Taka edukacja nie prowadzi do prawdy, lecz do adaptacji. Prawda staje się drugorzędna, bo liczy się tylko zgodność z kluczem odpowiedzi.

Na gruncie politycznym przymus edukacyjny tworzy permanentną przestrzeń konfliktu. Walczą ze sobą nie tylko grupy interesu, próbujące przejąć kontrolę nad treścią nauczania, ale także jednostka z systemem. Szkoła publiczna nie jest w stanie zadowolić nikogo właśnie dlatego, że próbuje zadowolić wszystkich. Staje się areną wojny symbolicznej, niekończących się sporów o język, kanon lektur, wartości i normy wychowawcze. I tu, jak demaskuje Rothbard, ujawnia się jej wewnętrzna sprzeczność: w imię równości państwo konstruuje instytucję, która systemowo ignoruje różnice.

Największym dramatem tej konstrukcji jest jednak to, że produkuje ona zaledwie pozór wiedzy. Obowiązkowa edukacja masowo wytwarza puste kwalifikacje, tytuły bez kompetencji i dyplomy bez pokrycia. Młodzi ludzie opuszczający

Foucault: szkoła jako system nadzoru i dyscypliny

Pierwszy model to szkoła jako fabryka dyscypliny. Michel Foucault w „Nadzorować i karać” prześwietlił mechanizmy nowoczesnych instytucji, od koszar po szpitale, demaskując ich prawdziwy cel: nie tyle karanie, ile „formowanie dusz poprzez ciała”. Szkoła okazuje się jednym z najskuteczniejszych laboratoriów tej władzy, gdzie rozkład godzin, rytm dzwonka, porządek ławek i regulacja głosu stają się narzędziami inżynierii. Dyscyplina, pisał Foucault, to technologia władzy, która czyni ciała jednocześnie użytecznymi i posłusznymi. Z perspektywy Rothbarda mechanizmy te nie są bynajmniej neutralne. Szkoła, która wtłacza dzieci w rytm dzwonków i obowiązkowych sprawdzianów, uczy je przede wszystkim, że świat społeczny to hierarchia i kontrola. Z czasem zewnętrzny przymus staje się zbędny, bowiem uczeń sam internalizuje dyscyplinę, zaczynając działać tak, jakby był nieustannie obserwowany. To genialna w swej prostocie logika panoptykonu, w której wszechwidzące oko nauczyciela zostaje zastąpione przez wewnętrznego strażnika – przez autocenzurę, która staje się drugą naturą.

Bourdieu: przemoc symboliczna utrwala dominację elit

Drugie, mroczniejsze oblicze szkoły to selekcja. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron w klasycznej „Reprodukcji" dowodzili, że pozornie neutralna instytucja w rzeczywistości utrwala struktury klasowe. Dzieje się to poprzez przemoc symboliczną – subtelny mechanizm władzy, który poddani akceptują, gdyż jego reguły wydają się im naturalne i sprawiedliwe. Egzamin maturalny, test ósmoklasisty czy medialne rankingi jawią się jako obiektywne narzędzia oceny wiedzy. W praktyce jednak premiują tych, którzy dysponują kapitałem kulturowym: odziedziczoną w domu znajomością kodów językowych, pewnością siebie, odpowiednim stylem bycia. Jak celnie ujął to Bourdieu, szkoła po prostu „uznaje arbitralne za uniwersalne".

Rothbard podziela tę intuicję, choć formułuje ją w innym języku: przymus szkolny nie tyle wyrównuje szanse, ile uniformizuje treści i brutalnie eliminuje indywidualność. W polskim kontekście ten mechanizm objawia się jako masowe „wyrównywanie w dół". Szkoła dopasowuje tempo nauczania do abstrakcyjnej przeciętnej, co odbywa się kosztem wszystkich. W efekcie zdolni nudzą się, tracąc zapał, a słabsi i tak nie nadążają, przytłoczeni materiałem. System zaś trwa w fikcji, że wszyscy są równi, podczas gdy w istocie nikt nie otrzymuje tego, czego potrzebuje.

Freire: edukacja bankowa tłamsi krytyczne myślenie

Trzecia droga to bunt: szkoła emancypacji. Jej prorokiem jest Paulo Freire, demaskator tak zwanej „edukacji bankowej", czyli praktyki traktowania ucznia jako pasywnego pojemnika na wiedzę. Freire rzucił wyzwanie: „Edukacja nie jest neutralna. Albo jest narzędziem ucisku, albo praktyką wolności". W tym ujęciu uczeń przestaje być skarbonką, a staje się współtwórcą sensu. Taka szkoła nie boi się pytań, nie lęka się krytyki, celebruje różnicę. Iskry tej rewolucji tlą się w Polsce w niszach edukacji alternatywnej – w szkołach demokratycznych czy w ramach edukacji domowej. Państwo jednak patrzy na nie z podejrzliwością, gdyż wyłamują się one z logiki przymusu i zagrażają sprawnej produkcji poddanych.

Centralizacja i standaryzacja niszczą podmiotowość ucznia

Reforma oświaty z 1999 roku, zapowiadana jako cywilizacyjny przełom, okazała się raczej triumfem biurokratycznego entuzjazmu niż racjonalnej troski o rozwój młodych ludzi. W strukturze przypominającej mechanizm centralnego planowania kolejne rządy, niezależnie od politycznych barw, odtwarzały klasyczny

mit nowoczesności: że społeczeństwo można wyprodukować niczym samochód z fabryki. Tyle że w tym przypadku nie chodziło o silnik V6, lecz o konformizm na sześć klas i gimnazjalny bagażnik emocjonalny.

Murray N. Rothbard ostrzegał, że publiczne i obowiązkowe szkolnictwo jest narzędziem nie tyle kształcenia, ile inżynierii społecznej. Pisał o tłumieniu indywidualności, o przymusie uniformizacji i o tym, jak edukacja z aktu poznawania świata zmienia się w rytuał podporządkowania – niemal świecką liturgię państwowego autorytetu. Gdyby Rothbard żył dziś w Polsce, mógłby z mieszaniną satysfakcji i przerażenia stwierdzić: „A nie mówiłem?". Jego diagnoza brzmi jak reportaż z teraźniejszości.

Zacznijmy od centralizacji. Reforma z 1999 roku, zamiast oddać szkoły w ręce lokalnych społeczności, stworzyła nowy, rozbudowany porządek hierarchiczny: kuratoria, komisje egzaminacyjne, ministerialne programy i niekończące się aktualizacje podstawy programowej. Uczeń w tej machinie stał się pozycją w arkuszu kalkulacyjnym, a nie osobą. Dziś zapowiadane są kolejne zmiany – urząd Naczelnego Inspektora Jakości Edukacji, centralny bank zadań, nowy system testów. Wszystko to zdradza obsesję kontroli i standaryzacji, której celem nie jest wiedza czy myślenie, lecz formatowanie człowieka.

Szkoła publiczna, jak zauważał Rothbard, rzadko kiedy dąży do kształtowania jednostki zdolnej do samodzielnego myślenia. W polskich realiach przekłada się to na ucznia, który nie potrafi swobodnie mówić, pisać ani czytać ze zrozumieniem, za to doskonale wie, czym jest „słuszna odpowiedź w kluczu egzaminacyjnym". To, co mogło być szkołą myślenia, stało się instytucją tresury. Twórczość? Krytycyzm? Dyskusja? Wypadły z programu razem z likwidacją gimnazjów, ustępując miejsca produkcji poddanych.

Skutki tej edukacyjnej utopii są łatwe do przewidzenia. Masowe obniżanie poziomu na uczelniach wyższych, podyktowane walką o studentów i dotacje, prowadzi do inflacji dyplomów bez pokrycia. Efekt? Tysiące bezrobotnych absolwentów z tytułami, ale bez realnych kompetencji. Nie staliśmy się społeczeństwem wiedzy, lecz społeczeństwem certyfikatów, w którym papier jest ważniejszy od umiejętności.

A co z rodzicami? Państwo, które narzuca obowiązek szkolny, z czasem zaczyna traktować dzieci nie jak potomstwo obywateli, lecz jak własność systemu. Sprawa sześciolatków czy opór wobec „Równościowego przedszkola" brutalnie ujawniły, że głos rodziców liczy się tylko wtedy, gdy jest to politycznie wygodne. Nawet Rzecznik Praw Obywatelskich stwierdził wprost, że wiedza przekazywana w szkole nie musi być zgodna z przekonaniami rodziców. Państwo łaskawie pozwala na „rekompensatę" w weekendy, co brzmi jak komunikat: „My wasze dzieci sformatujemy, ale pozwalamy wam je potem próbować naprawić".

Wszystko to idealnie wpisuje się w logikę Rothbardowskiej diagnozy. Obowiązkowa edukacja państwowa nie jest przywilejem ani prawem, lecz przymusem podszytym fałszywym paternalizmem. Wolność edukacyjna? Istnieje tylko w teorii. Rodzic, który nie chce posłać dziecka do szkoły, jest traktowany jak dewiant. Dziecko, które nie pasuje do systemowej matrycy, natychmiast staje się „problematyczne". System nie rozwiązuje problemów, on je stwarza.

Nie chodzi tu o idealizowanie szkół prywatnych ani o odwrócenie się od państwa jako takiego. Chodzi o zrozumienie, że system edukacyjny, który nie rozwija, lecz formatuje, nie kształci, lecz zarządza, nie zasługuje na bezkrytyczne zaufanie. Przyszłość polskiej edukacji nie leży w kolejnej centralnej reformie ani w nowych urzędach kontroli. Leży w odzyskaniu lokalnej autonomii, w pluralizmie edukacyjnym i, przede wszystkim, w fundamentalnym szacunku dla wolności.

Przymus szkolny produkuje wykształconych bezrobotnych

Na gruncie politycznym przymus edukacyjny jest z definicji aktem konfliktu. Tworzy pole bitwy nie tylko między grupami interesu walczącymi o kontrolę nad programem nauczania, ale także między jednostką a bezosobowym systemem. Szkoła publiczna, próbując zadowolić wszystkich, nie zadowala w istocie nikogo. Staje się areną wojny symbolicznej, nieustannego sporu o język, kanon lektur, wartości i normy wychowawcze. I tu właśnie, zdaniem Rothbarda, system demaskuje własną sprzeczność: w imię równości tworzy instytucję, która programowo ignoruje różnorodność.

Największym dramatem tej konstrukcji jest jednak to, co Rothbard zapowiadał z profetyczną siłą: skutkuje ona pozorem wiedzy. Obowiązkowa edukacja, ostrzegał, produkuje nie wiedzę, lecz jej iluzję – puste kwalifikacje, tytuły bez pokrycia, dyplomy bez treści. Młodzi ludzie opuszczają jej mury, nie wiedząc, kim są; wiedzą jedynie, co należy powiedzieć, by zdać kolejny egzamin. Edukacja przeistacza się w selekcję rytualną, a nie w drogę do poznania. W konsekwencji rodzi się zjawisko nowe i tragiczne: bezrobocie osób wykształconych, czyli armia ludzi z dyplomami, lecz bez umiejętności, których rynek realnie potrzebuje.

Publiczne szkolnictwo staje się formą ukrytej przemocy symbolicznej – przemocy, która nie łamie kości, lecz paraliżuje zdolność rozumienia, wyboru i krytyki. Finansowana z przymusowych podatków biurokracja edukacyjna nie jest po prostu nieefektywna; jest zaprojektowana tak, by efektywność wykluczać. Nie musi konkurować, nie musi się rozwijać, nie musi eksperymentować. Jej celem nie jest bowiem zaspokojenie potrzeb ucznia, lecz przetrwanie własnych struktur. Nauczyciel, w tej optyce, przeistacza się w funkcjonariusza, w „permanentnego tyrana”, jak pisał Rothbard, którego pracy nie weryfikuje ani uczeń, ani rodzic, ani rynek.

Reforma 2024–2025: nowe ramy programowe polskiej szkoły

Ostatnie dwa lata przyniosły w Polsce wyraźną korektę kursu edukacyjnego. Ministerstwo Edukacji uszczupliło podstawę programową o blisko 20% dla klas IV–VIII i szkół ponadpodstawowych, z mocą obowiązującą od roku szkolnego 2024/2025 i nieuchronnymi konsekwencjami dla egzaminów. Równolegle uderzono w bastion pracy domowej: w klasach I–III zniesiono ją niemal całkowicie, pozostawiając jedynie ćwiczenia motoryczne, zaś w klasach IV–VIII stała się nieobowiązkowa i niepodlegająca ocenie. Resort zapowiedział przy tym ewaluację skutków po roku, sygnalizując, że w 2025 r. możliwe są dalsze korekty – łącznie z dyskusją o powrocie do obowiązkowych zadań w nowej formule. Zmiany, co naturalne, wywołały spór: jedni widzą w nich upragniony oddech i szansę na realizację hasła „mniej treści, więcej rozumienia", inni zaś biją na alarm, ostrzegając przed groźbą „złamania kręgosłupa" systemowi wymagań. Ten spór jest jednak fundamentalnie zdrowy; dotyka bowiem nie tylko epistemologii szkoły, ale jej antropologicznych fundamentów: kim jest uczeń i komu przysługuje zwierzchnictwo nad jego czasem?

Rozdział edukacji od państwa: utopia czy konieczność

Czy można zerwać z tym systemem? Odpowiedź Murraya Rothbarda jest radykalna: należy całkowicie rozdzielić państwo i edukację, tak jak niegdyś rozdarto sojusz tronu i ołtarza. Edukacja nie jest bowiem funkcją władzy politycznej, lecz domeną prawdy i wolności. Jeśli ma być autentyczna, musi opierać się na dobrowolnym wyborze i osobistej odpowiedzialności, a nie na instytucjonalnym przymusie. To rodzice muszą odzyskać prawo do decydowania o formie i treści kształcenia, a szkoły muszą konkurować o uczniów jako o osoby, nie zaś jako o numery w arkuszu statystycznym. Tylko pluralizm modeli, otwarty rynek idei i zaufanie do lokalnych wspólnot mogą stworzyć szkołę, która nie jest tresurą.

Ten manifest nie jest jednak apelem o anarchię ani o odrzucenie wspólnotowych wartości. Jest raczej przypomnieniem, że edukacja to proces formowania człowieczeństwa, a nie standaryzacji obywateli. „Nie ma dzieci – są ludzie" – pisał Janusz Korczak, wskazując na niezbywalną godność dziecka jako osoby. To zdanie powinno stać się pierwszym artykułem każdej konstytucji edukacyjnej. Dopiero w jego świetle można na nowo zapytać: jakie wartości naprawdę pragniemy przekazywać i jaką wspólnotę chcemy razem tworzyć.

Jeżeli szkoła ma mieć jakąkolwiek przyszłość, to wyłącznie jako przestrzeń wolności. Szkoła, która uczy myśleć, a nie tylko powtarzać. Szkoła, która rozwija indywidualność, zamiast ją tłamsić. Szkoła, która uczy nie tyle, jak mieć rację na sprawdzianie, ile jak stawiać fundamentalne pytania o sens życia, wspólnoty i prawdy. W przeciwnym razie na zawsze pozostaniemy w laboratorium, gdzie kolejne pokolenia testuje się

pod kątem zdolności do posłuszeństwa, a każda reforma jest jedynie drobną korektą w algorytmie dyscypliny.

Manifest o edukacji i wolności kończy się zatem prostą, lecz niezwykle wymagającą tezą: szkoła nie jest dla państwa, szkoła jest dla człowieka. A człowiek, jak przypominał Immanuel Kant, nigdy nie jest środkiem do celu, lecz celem samym w sobie. Ta maksyma jest fundamentem, na którym można odbudować edukację. Jeśli o niej zapomnimy, zostanie nam tylko nagi przymus. Jeśli ją sobie przypomnimy, odzyskamy szkołę jako przestrzeń prawdy, a nie tresury.

Szkoła jako mechanizm reprodukcji nierówności klasowych

Czy jednak szkoła wolna od dominacji jest w ogóle możliwa? Pierre Bourdieu, analizując mechanizm przemocy symbolicznej, dowodził, że najskuteczniejsza władza nie działa za pomocą pałki, lecz jako zaszyte w nas samych przekonanie o naturalności hierarchii. Owa przemoc symboliczna, czyli narzucanie arbitralnych znaczeń jako prawomocnych, jest „delikatna i niewidoczna nawet dla jej ofiar", a jej nośnikiem stają się język, gusty i tak zwany kapitał kulturowy. W tym ujęciu szkoła to przede wszystkim machina selekcyjna, która społeczne dystanse tłumaczy różnicami w talencie, a arbitralnie dobrany kanon przedstawia jako „prawdę oczywistą". Gdy ten proces kończy się sukcesem, uczeń nie czuje, że cokolwiek mu narzucono – jest raczej przekonany, że „tak po prostu jest".

Z tej perspektywy historia szkolnictwa jawi się jako panorama powrotów do tego samego wzorca. Sparta wyrywała dziecko rodzinie, by wykuć z niego posłusznego hoplitę. Platon w swoim „Państwie" proponował wychowanie wspólnotowe i „szlachetne kłamstwo" – edukację, która administruje prawdą w imię społecznego ładu. Reformacja, w lęku przed herezją, uznała, że państwo ma prawo zmuszać do nauki; sam Luter porównywał obowiązek szkolny do przymusowej mobilizacji. Prusy po klęsce z Napoleonem przekuły powszechną szkołę w narzędzie nacjonalizacji, produkując żołnierzy i biurokratów gotowych do „trzech posłuszeństw": prawu, porządkowi i hierarchii. Francja epoki Ferry'ego dołożyła do tego świecki mit republikański, Japonia splotła edukację z militaryzmem, a Chiny – cesarskie i komunistyczne – z projektem formowania ducha zbiorowego. Nawet Ameryka, z jej tradycją edukacji domowej, uległa tej logice, gdy Massachusetts w 1852 roku spięło system żelazną klamrą przymusu, importując pruski wzorzec. To nie jest wyłącznie hipoteza Rothbarda; to on dostarcza dowodów, cytując XIX-wiecznych pedagogów, którzy wprost mówili o potrzebie „przyzwyczajania ludzi do posłuszeństwa od najmłodszych lat".

Równolegle jednak zawsze istniał nurt kontestacji, idea odszkolnienia. Ivan Illich przypominał, że prawdziwa wiedza rodzi się najczęściej poza murami szkoły – w życiu, w relacjach, z własnej inicjatywy.

„Ci sami ludzie, zapytani, gdzie zdobyli swoją wiedzę, z miejsca przyznają, że stało się to raczej poza szkołą niż w niej” – notował z przekąsem. To intuicja zbieżna z tezą Rothbarda o wyższości spontanicznego uczenia się nad formalnym nauczaniem. Illich szedł jednak dalej, twierdząc, że każda instytucjonalna odpowiedź na ludzką potrzebę tworzy nową kategorię ubóstwa. Powstaje klasa tych, którzy nie spełniają instytucjonalnego standardu i przez samą definicję zostają wykluczeni. Z edukacją, jak twierdził, dzieje się dokładnie tak samo.

Ten spór rezonuje we współczesnym polskim kontekście. Po reformie z 1999 roku system zaczął coraz bardziej przypominać centralny mechanizm standaryzacji, napędzany przez kuratoria, rozporządzenia i wszechmocne egzaminy zewnętrzne. Z jednej strony stała za tym logika „porównywalności” i „jakości”, z drugiej jednak narastało zjawisko „fabryki certyfikatów”: dyplomów bez pokrycia w realnych kompetencjach, rytualizacji ocen i chronicznego stresu uczniów. Paradoksalnie, na tle międzynarodowym Polska wciąż wypada nieźle – wyniki PISA 2022, choć niższe niż w 2018,

Socjalizacja pierwotna vs wtórna: konflikt lojalności

Aby wyostrzyć tę oś sporu, musimy najpierw zdefiniować pojęcia, którymi operujemy. „Przymus szkolny” to nie jest poetycka metafora, lecz twardy, prawny obowiązek uczestnictwa w instytucjonalnym kształceniu, egzekwowany przez aparat państwa za pomocą sankcji wobec rodziców i opiekunów. Z kolei „socjalizacja” to proces wprowadzania jednostki w świat norm i ról społecznych, przy czym socjologia wyróżnia jej dwie fazy: pierwotną, odbywającą się w rodzinie, i wtórną, której areną stają się instytucje, w tym szkoła. Nikt nie ujął tej funkcji dosadniej niż Émile Durkheim. Wychowanie, pisał, jest „oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które jeszcze nie dojrzały do życia społecznego”, a jego celem jest wywołanie i rozwinięcie „stanów fizycznych, umysłowych i moralnych” wymaganych przez wspólnotę. Ta definicja trafia w samo sedno: szkoła nie jest neutralnym przekaźnikiem wiedzy, lecz potężną maszynerią do produkcji ładu społecznego.

Granice etyczne: państwo kontra władza rodzicielska

System szkolnictwa w Polsce stoi na rozdrożu, a jego kondycja, zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, wymaga interwencji o skali i odwadze prawdziwej reformy. Państwowa edukacja, konstytucyjny gwarant i filar powszechnego dostępu do wiedzy, paradoksalnie staje się ofiarą własnej misji. Tłok w klasach, mobbing wśród nauczycieli oraz stres uczniów i pracowników narastają niczym toksyczna mgła, dusząc wszelkie ambitne plany. Morale kadry pedagogicznej, choć formalnie zwartej i gotowej, sięgnęło dna. Spóźnione i niewystarczające podwyżki wynagrodzeń nie zrekompensują braku szacunku i wsparcia emocjonalnego, bez których praca nauczyciela staje się syzyfowa.

A uczniowie? Uginają się pod ciężarem przeładowanych podstaw programowych i nadmiaru zadań domowych. Zapowiedź ich likwidacji brzmi jak wybawienie, ale rodzi pytanie: czy to realna ulga, czy jedynie propagandowy manewr, który niczego systemowo nie zmieni? W tym kontekście prywatne szkolnictwo jawi się niczym idylliczna oaza – mniejsze klasy, indywidualne podejście, brak presji pracy na dwie zmiany. Internetowe relacje podsycają ten obraz, a głosy takie jak: „exodus uczniów do szkół niepublicznych to sygnał alarmowy" czy „prywatne szkoły wypadają lepiej, bo tam nie ma przepełnionych klas, a nauczyciele mają czas dla każdego" stają się coraz głośniejsze. Jest to jednak oferta niszowa, często elitarna i kosztowna, pozostawiająca państwo z obowiązkiem pilnowania, by edukacja nie stała się symbolem społecznych nierówności.

Jaki jest więc realny poziom nauczania? Obraz jest pełen sprzeczności. Z jednej strony wyniki testów PISA wciąż utrzymują Polskę w europejskiej czołówce, a wysoki odsetek magistrów i doktorów świadczy o jakości kształcenia na wyższych, choć selektywnych etapach. Z drugiej strony za fasadą statystyk kryją się realne napięcia psychologiczne, rosnące nierówności i zerwany dialog między systemem a rodzinami. To wszystko sprawia, że nauka zamiast satysfakcji przynosi frustrację. Głosy internautów, choć często emocjonalne, trafiają w sedno, wskazując, że „nie ma idealnej szkoły, wszystko zależy od dziecka". Nawet krytykowane za swoją metodologię rankingi, takie jak te publikowane przez „Perspektywy", mimowolnie demaskują prawdę: na szczycie znajdują się placówki o lepszym zapleczu i mniejszym obciążeniu kadry.

Celem nadrzędnym musi być zatem szkoła publiczna, która odzyska godność i stanie się atrakcyjna, jakościowo nieustępująca prywatnym alternatywom. Państwo musi wreszcie przyjąć perspektywę ucznia: ograniczyć biurokrację, uelastycznić program nauczania, odważnie odrzucić skostniałe treści na rzecz nowych kompetencji, takich jak zapowiadana od roku szkolnego 2025/26 edukacja obywatelska i zdrowotna. Czas zadać fundamentalne pytanie: czy edukacja ma być narzędziem budowania narracji o narodowej wielkości, czy też ma skupić się na człowieku – jego emocjach, kondycji psychicznej i indywidualnych zdolnościach? Wyjście od zdrowia psychicznego, jak planuje minister Nowacka, jest kluczem do budowy prawdziwie nowoczesnej i przyjaznej przestrzeni do nauki.

To nie jest utopijna wizja ani krytyka dla samej krytyki. To wezwanie do działania. Musimy zreformować system, jednocześnie dumnie chroniąc jego uniwersalne zobowiązanie do społecznej równości. Obniżmy obciążenie programowe, podnieśmy jakość metodyki. Zapewnijmy warunki godne każdego ucznia i każdego nauczyciela. Wznieśmy szkołę państwową na poziom, na

> To wezwanie do działania. Musimy zreformować system, jednocześnie dumnie chroniąc jego uniwersalne zobowiązanie do społecznej równości. Obniżmy obciążenie programowe, podnieśmy jakość metodyki. Zapewnijmy warunki godne każdego ucznia i każdego nauczyciela.

Inspiracje

[1] **"Edukacja wolna i przymusowa"** Murray N. Rothbard

2014 | mises.pl

Ekonomista szkoły austriackiej, historyk i teoretyk polityki. Był kluczową postacią amerykańskiego ruchu libertariańskiego XX wieku i założycielem anarchokapitalizmu. Do jego najważniejszych dzieł należą „Człowiek, gospodarka i państwo” oraz „Etyka wolności”. Wykładał w Brooklyn Polytechnic Institute i na Uniwersytecie Nevady w Las Vegas.

Economist of the Austrian School, historian, and political theorist. He was a key figure in the 20th-century American libertarian movement and a founder of anarcho-capitalism. Notable works include ***Man, Economy, and State*** *and* ***The Ethics of Liberty****. He taught at Brooklyn Polytechnic Institute and the University of Nevada, Las Vegas.*

University of Nevada, Las Vegas; Mises Institute

Literatura uzupełniająca

APA ONE Publishing System
Fundacja Dobre Państwo © 2026
Article ID: 9a35e68f-52fd-4c09-a5ae-85ffe4cc9365