

Magdalena GIERCARZ-BORKOWSKA
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

EDUKACJA DOMOWA JAKO EGZEMPLIFIKACJA IDEI PODMIOTOWOŚCI I WOLNOŚCI EDUKACYJNEJ

*(...) szczęście dla ludzkości,
że nie możemy zmusić dzieci,
by ulegały wpływom wychowawczym
i dydaktycznym zamachom
na ich zdrowy rozum i zdrową ludzką wolę
Janusz Korczak*

Człowiek ze swej natury pragnie wolności. Nie bez przyczyny najbardziej dotkliwą karą stosowaną wobec jednostki jest kara odosobnienia. Więzień, na którego nałożono karę pozbawienia wolności doświadcza skutków odosobnienia nie tylko w wymiarze fizycznym, lecz przede wszystkim psychicznym. Ludzka potrzeba wolności wyraża się w wielu formach, jak wolność wyboru miejsca do życia, wolność wyboru partnerów życiowych, czy wolność słowa. Ludzie manifestują ją na wiele sposobów, chociażby wolnością ubioru. Naturalnym w tym kontekście wydaje się więc pragnienie wolności w tak ważnej indywidualnie i społecznie kwestii, jaką jest edukacja.

Edukacja domowa jako pragnienie edukacyjnej wolności

Kształcenie i wychowanie potomstwa jest podstawowym obowiązkiem i działaniem rodziców wobec dzieci. Zrozumiałe zatem jest, że kochający rodzic pragnie jak najlepszej edukacji dla swojego dziecka. Może on wybierać pomiędzy szkołami działającymi w ramach systemu oświatowego danego państwa. Co jednak w sytuacji, gdy rodzic dochodzi do wniosku, że szkoła nie odpowiada jego oczekiwaniom?

Rodzice nie zawsze są zadowoleni z działalności szkoły jako instytucji wobec ich dzieci. Można nawet, jak sądzę, zaryzykować stwierdzenie, że bardzo często są niezadowoleni. U części z nich rodzi się wtedy potrzeba oderwania od systemu oświatowego i wychowywania dziecka bez pomocy szkoły. Realizacja tego pomysłu jest możliwa za pomocą edukacji domowej.

Edukacja domowa polega na wolności wyboru w sposobie kształcenia swoich dzieci – jej sedno sprowadza się bowiem nie do tego, że wszelka działalność edukacyjna odbywa się w domu, lecz do tego, że to rodzice podejmują decyzję co do sposobu edukacji dziecka. Praktyczne formy realizacji tej idei wyglądają różnie, w zależności od konkretnej rodziny. Część rodziców samodzielnie radzi sobie z kształceniem dzieci, część korzysta z pomocy innych osób (często zaprzyjaźnionych lub członków dalszej rodziny) lub pomocy specjalistów (prywatnych nauczycieli). Edukacyjną areną jest nie tylko dom – szkołą jest cały świat, każde miejsce może zostać wykorzystane do tego, by zainteresować dziecko czymś nowym lub sprawdzić albo utrwalić nabyte już wcześniej wiadomości i umiejętności. Forma, czas i okoliczności, w jakich dokonuje się edukacja są niezmiernie zróżnicowane, a ograniczają je jedynie pomysłowość

i możliwości finansowe rodziców. Stałe i wspólne dla wszystkich jest właściwie tylko jedno – rezygnacja z obowiązkowego uczęszczania do szkoły.

Najważniejszym chyba motywem podejmowania edukacji domowej są powody ideologiczne, aksjologiczne, światopoglądowe, a także krytyczny stosunek do instytucji szkoły.¹ Marek Budajczak² porządkuje te motywacje rodziców w trzech kategoriach, nazywając je motywami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi oraz dzieląc motywacje na pozytywne (te, które sprzyjają rozwojowi) i negatywne (te, które pozwalają uniknąć zagrożeń wynikających z nauki w systemie szkolnym).

Rodzicielskie systemy wartości stoją często w sprzeczności z tymi, które dostrzegają oni we współczesnej szkole. Chcąc więc wychowywać dziecko w zgodzie z własnymi przekonaniem, decydują się wybrać edukację domową. Do momentu osiągnięcia przez dziecko wieku, w którym musi ono realizować obowiązek szkolny dziecko było przecież wychowywane przez rodziców według uznawanych przez nich wartości, zatem chcą oni wychowywać je nadal w tym samym duchu. Uważają, że oddziaływanie wychowawcze wobec dziecka musi być spójne oraz, że byłoby dla niego szkodliwe, gdyby szkoła wychowywała je inaczej, niż robią to rodzice. Rodzice praktykujący edukację domową mówią często o potrzebie „naprawiania” dziecka, które poddane zostało wychowaniu instytucjonalnemu, argumentując, że takiej właśnie sytuacji chcieliby uniknąć. Trudno odmówić tu racji, co do zasady, że nie jest zrozumiałe dlaczego nagle, w granicznym wieku określonym przez administracyjny przepis, wychowanie dziecka miałoby zmienić swój aksjologiczny kierunek. Nie jest to sytuacja ani zrozumiała dla dziecka, ani sprzyjająca jego harmonijnemu rozwojowi.

Często decyzję o podjęciu edukacji domowej podejmują rodziny bardzo religijne, przy czym nie jest to forma kształcenia właściwa wyznawcom którejś konkretnej religii. Można sądzić, że są to rodziny, w których szczególną uwagę przywiązuje się do kwestii wychowawczych oraz kulturowania wartości i tradycji rodzinnych. W rodzinach tych zwykle wychowuje się kilkoro dzieci, a wybór edukacji domowej pozwala na wzmocnienie więzi pomiędzy rodzeństwem i służy budowaniu prawidłowych relacji w rodzinie.

Rodzice krytycznie nastawieni do szkoły współczesnej podnoszą szereg argumentów przeciw zorganizowanej przez państwo edukacji, kontrastując ją jednocześnie z argumentami na korzyść edukacji domowej. Powody, dla których krytykują szkołę są szeroko poruszane przez badaczy polskiej rzeczywistości oświatowej. Wśród szkolnych braków i niedostatków wymienia się więc brak poczucia bezpieczeństwa w szkole, opresyjność instytucji wobec ucznia, masowość kształcenia w kontekście utraty indywidualności dziecka, pozory profesjonalizmu i wiele innych, których nie sposób tu wymienić. Sądzę, że nie ma potrzeby szerszego analizowania tych powodów w tym miejscu, bowiem przyczyny krytyki polskiego (i nie tylko) systemu oświatowego są powszechnie znane.

¹ B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011; P. Bartosik, *Dlaczego edukacja domowa?*, (w:) M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa 2009; A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*, (w:) M. Zakrzewska, P. Zakrzewski: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa 2009

² M. Budajczak, *Edukacja domowa*. Gdańsk 2004

Obrazując różnice w motywowaniu decyzji rodziców o podjęciu edukacji domowej Brian D. Ray przytacza bardzo trafne spostrzeżenie Bolicka: *Wiele osób zaangażowanych w nauczanie domowe cechuje przywiązanie do tradycyjnych wartości i przestrzegania prawa, jednak spotyka się i takie, dla których najważniejsze zdaje się być obywatelskie nieposłuszeństwo. Jedni zabrali swoje dzieci ze szkół publicznych, ponieważ uważali je za zbyt zsekularyzowane, inni zaś twierdzą, że szkoły zbyt blisko związane są z religią.*³ Sądzę, że ta myśl oddaje w zupełności całą gamę rodzicielskich opinii i powodów – każdy jest innym człowiekiem i każdy kieruje się własnym osądem i wartościami.

Prawne aspekty praktykowania edukacji domowej w Polsce i na świecie – wolna (?) edukacja

Pragnienie kształcenia i wychowania dzieci bez pomocy szkoły zinstytucjonalizowanej nie jest wystarczające do rozpoczęcia tej praktyki. Ustawodawstwo polskie nakłada bowiem obowiązek szkolny na każde dziecko poczynając od 7 roku życia (od 1.09.2014r od 6 roku życia). Zgodnie z art.15 ustawy o systemie oświaty obowiązek ten trwa do ukończenia 18 lat. Oznacza to, że dziecko w wieku lat 7 musi zostać zapisane do szkoły, a obowiązku tego zobowiązani są dopełnić jego rodzice. Ustawa przewiduje jednak możliwość edukacji domowej, co zostało wyrażone w art. 16 ust. 8 jako możliwość realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą. Możliwość ta obwarowana jest jednak pewnymi wymogami. Warunkiem podjęcia edukacji domowej jest uzyskanie zgody dyrektora szkoły. Ma ona charakter decyzji administracyjnej, a do jej podjęcia upoważniony jest dyrektor każdej szkoły (tak publicznej, jak prywatnej). Taka regulacja prawna funkcjonuje od roku 2009, kiedy to nastąpiła zmiana w ustawie o systemie oświaty. Rozwiązanie to zastąpiło wcześniejsze, w którym zgody na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą mógł udzielić jedynie dyrektor szkoły rejonowej, w obwodzie której zamieszkiwało dziecko. Obecne rozwiązanie jest oczywiście korzystniejsze dla rodzin edukujących domowo, bowiem nie są już one uzależnione od decyzji jednego, konkretnego człowieka – dyrektora konkretnej szkoły rejonowej. Jest to ułatwienie w uzyskaniu takiej zgody, co jednak nie znaczy, że jest to równoprawna forma edukacji. Nadal brak jest bowiem regulacji mówiących o powodach, dla których dyrektor szkoły mógłby odmówić. Przepisy oświatowe nie dają bowiem dyrektorom żadnych narzędzi, którymi mogliby oni posłużyć się w trakcie postępowania administracyjnego. Obowiązkiem rodziców jest:

- złożyć wniosek do 31 maja roku poprzedzającego rok szkolny, w którym miałyby rozpocząć się edukacja domowa;
- złożyć oświadczenie o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia;
- złożyć zobowiązanie do przystępowania przez dziecko w każdym roku szkolnym do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych;
- oraz przedstawić opinię z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (art. 16 ust. 10 ustawy o systemie oświaty).

³ Za: B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011, s. 22

Jak wynika z warunków ustawowych dzieci edukowane domowo mają obowiązek przystępowania do egzaminów sprawdzających ich wiedzę. Egzaminy takie organizowane są przez szkołę, do której uczeń został zapisany, a więc tę, której dyrektor wyraził zgodę na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. Ta forma kontroli postępów w kształceniu odbywa się zgodnie z wymogami prawa na koniec każdego roku szkolnego (praktyka edukacyjna pokazuje, że w niektórych przypadkach po każdym półroczu). Jeżeli uczeń uzyska pozytywny wynik egzaminu może kontynuować naukę w systemie domowym w kolejnym roku szkolnym. Jeśli wynik jest negatywny, uczeń musi w kolejnym roku szkolnym podjąć naukę w szkole, a rodzina traci tym samym prawo do praktykowania edukacji domowej.

To krótkie sprawozdanie obowiązującego stanu prawnego już przy pierwszym oglądzie pokazuje, że uczniowie „szkolni” i „domowi” nie są traktowani równo przez polski system oświatowy, a idei edukacji domowej daleko jest jeszcze do zdobycia wolności w ramach systemu oświaty. Nierówność ta zostanie omówiona szerzej w dalszej części artykułu.

Polska nie jest krajem odosobnionym w zakresie niejasnych, choć restrykcyjnych regulacji możliwości praktykowania edukacji domowej, podobnie jak nie jest odosobniona w zniewoleniu edukacji w ogóle. Uregulowania prawne dotyczące tego modelu obecne są oczywiście także w prawodawstwie innych krajów. Idea edukacji domowej traktowana jest w nich bardzo różnie – także równoprawnie.

Z dostępnych danych wynika, że kraje największej wolności w polityce oświatowej to Stany Zjednoczone Ameryki Północnej i Wielka Brytania.

Education Act – podstawowy brytyjski akt normatywny w dziedzinie edukacji stanowi, iż dziecko powinno pobierać efektywną edukację albo uczęszczając do szkoły, albo w inny sposób, zaś za zapewnienie takiej edukacji odpowiedzialny jest rodzic. Edukacja ta musi jeszcze – zgodnie z przywołanym przepisem – spełniać kilka warunków, które jednak nie zostały bliżej sprecyzowane (musi odbywać się w pełnym wymiarze czasowym i być efektywna, a także odpowiednia do wieku, możliwości i zdolności oraz każdej specjalnej potrzeby przejawianej przez dziecko). Rodzice nie mają obowiązku prosić o zgodę na edukację w formie pozaszkolnej, ani w żaden inny sposób formalnie zatwierdzać swojego wyboru (wyjątek stanowi obowiązek poinformowania szkoły w przypadku podjęcia decyzji o edukacji domowej w stosunku do dziecka, które już uczęszcza do szkoły). *Education Act* zobowiązuje urzędników oświatowych do respektowania życzeń rodziców, co do edukacji ich dziecka w każdej sytuacji. Dlatego nawet wówczas, gdy Lokalny Urząd Oświatowy interweniuje w przypadku, kiedy rodzice nie wywiązują się należycie z obowiązku zapewnienia odpowiedniej edukacji swojemu dziecku i – w efekcie postępowania w drugim etapie – zobowiązuje rodziców do posyłania dziecka do szkoły, prawo wyboru tej szkoły nadal przysługuje rodzicom.

Swoboda praktykowania edukacji domowej, zagwarantowana przez prawodawstwo brytyjskie, zapewnia również całkowitą dowolność, co do form i metod nauczania, a także zakresu realizowanego programu. Na rodzicu nie spoczywa obowiązek sporządzania jakichkolwiek planów nauczania, czy sprawozdań z ich realizacji, nie został określony wymagany poziom wykształcenia takiego rodzica. Uczniowie „domowi” nie muszą realizować narodowego programu

nauczania i nie mają obowiązku zdawania egzaminów – dzieci mogą jednak do nich przystąpić.

Tak duży zakres wolności w realizacji edukacji domowej jest marzeniem wielu edukatorów domowych na całym świecie.

W zupełnej opozycji do systemu brytyjskiego stoi ustawodawstwo oświatowe Niemiec czy Szwecji. Kraje te nie przewidują możliwości prowadzenia edukacji domowej z wyjątkiem, dopuszczając ją jedynie ze względu na stan zdrowia dziecka (Niemcy) lub ze względu na „nadzwyczajne okoliczności” (Szwecja), których nie sposób w praktyce udowodnić. Państwo niemieckie karze swych obywateli karą pozbawienia wolności za nie posyłanie dziecka do szkoły (co nie jest przecież równoznaczne z brakiem edukacji takiego dziecka) i nie bierze pod uwagę żadnych powodów ideologicznych, którymi kierują się w swym postępowaniu rodzice. Podobnie postępuje wobec swoich obywateli rząd szwedzki, nakładając na rodziców bardzo wysokie grzywny lub odbierając dzieci rodzinie. W rezultacie wiele rodzin niemieckich i szwedzkich zmuszone jest uciekać z własnej ojczyzny i osiedlać się w krajach, gdzie mogą praktykować edukację domową. Holandia z kolei utożsamia obowiązek edukacji z obowiązkowym uczęszczaniem do szkoły i to już od 4, a minimum 5 roku życia. Podobnie jest w Lichtensteinie, gdzie edukacją szkolną objęte są wszystkie dzieci (z wyjątkiem niepełnosprawnych w stopniu uniemożliwiającym pobieranie nauki w szkole). Edukacja prywatna, dla indywidualnego dziecka jest możliwa po uzyskaniu stosownej zgody, jednak może być świadczona jedynie przez nauczycieli zatwierdzonych przez Radę szkoły. Tego typu rozwiązania nie mają właściwie nic wspólnego z edukacją domową i niesioną przez nią ideą. Są po prostu formami nauczania indywidualnego, realizowanymi przez nauczycieli, które to nauczanie – podobnie jak w Polsce – przydziela się dziecku nie mogącemu korzystać z lekcji szkolnych ze względu na specyficzne problemy zdrowotne (fizyczne lub psychiczne).

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej nie zmuszają swoich obywateli do posyłania dzieci do szkoły, wymagając jednak uczęszczania na zajęcia edukacyjne. Kraj ten nie ma jednolitego systemu oświatowego. Polityka oświatowa kształtowana jest w poszczególnych stanach, a regulacje zawarte są w aktach prawa federalnego, stanowego i okręgowego. Edukacja nie znalazła się w zakresie pojęć konstytucyjnych, ponieważ jej jednolite zdefiniowanie uznano za niemożliwe ze względu na różnice światopoglądowe. Prawodawstwo amerykańskie traktuje edukację domową różnie w różnych stanach, odmiennie regulując jej poszczególne aspekty. W większości stanów nie jest jednak konieczne uzyskanie zgody urzędników na praktykowanie edukacji domowej,⁴ a edukacja ta jest w USA stosunkowo powszechna (w odniesieniu do innych krajów) – wg różnych źródeł szacuje się, że około 700 tysięcy do 2 – 2,5 miliona dzieci uczy się w tym systemie. Rozbieżności w szacunkach mogą wynikać z różnego rozumienia zakresu pojęcia edukacja domowa oraz z faktu, że w większości stanów nie prowadzi się rejestrów dzieci edukowanych domowo, ponieważ rodzice nie mają obowiązku zgłaszania tego faktu władzom.⁵

Liberalizm w podejściu prawnym do możliwości praktykowania edukacji domowej jako równoprawnej formy kształcenia nie jest zagrożeniem dla poziomu

⁴ Por. M. Budajczak, *Edukacja domowa*. Gdańsk 2004, s. 38-39

⁵ Dane na podstawie M. Budajczak, *Edukacja domowa*. Gdańsk 2004, s. 34-41 oraz Raport Eurydice

wykształcenia społeczeństwa, co podkreślają wyniki osiągnięte przez dzieci korzystające z takiej formy rozwoju w Wielkiej Brytanii i USA. Z badań wynika (Rothermal 2002, podaję za Raportem Eurydice z 2007 r.), że podczas egzaminów najwyższe wyniki z testu matematycznego osiągało 52 do 96% uczniów edukacji domowej, podczas gdy tak samo wysokie wyniki osiągało zaledwie średnio 16% uczniów kształconych w systemie szkolnym. Z kolei badania amerykańskie *niezmiennie pokazują, że dzieci uczone w domu osiągają w testach wyniki lepsze o 15-30% od dzieci uczonych w szkole. Dotyczy to wszystkich dziedzin nauczania – od przedmiotów ścisłych po humanistyczne.*⁶

Lepsze wyniki nauczania dzieci edukowanych domowo mogą wynikać z wielu powodów, jednak wydaje się oczywiste, że możliwe są głównie dzięki temu, co odróżnia tę formę kształcenia od nauczania dzieci w szkołach – indywidualizm i podmiotowość realizowane przez ogromnie zaangażowanych edukatorów – rodziców.

Podmiotowość systemowa – szkolna i domowa, czyli jak udzielny książkę słucha radiodbiornika pod czujnym okiem Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, a abonament opłacają rodzice i czy można porzucić ten scenariusz

Podmiotowość pojawia się jako kategoria znaczeniowa w indeterministycznych koncepcjach filozoficznych i psychologicznych. W pedagogice mówimy o podmiotowości w relacjach wychowawca – wychowanek, przy czym ważne jest poczucie podmiotowości tak ucznia, jak i nauczyciela.

Rozważanie podmiotowości ucznia w szkole dobrze rozpocząć od odpowiedzi na pytanie o postrzeganie dziecka – czy widzimy w nim człowieka, czy też dziecko, które ma niejako „dorosnąć do człowieczeństwa” – byt, który dopiero „ma stać się”. Koniecznym jest tu moim zdaniem odwołanie się do Korczaka, który w sposób jednoznaczny wskazywał: *Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już (...). Lata dziecięce – to życie rzeczywiste, nie zapowiedź.*⁷

Zatem wiele zależy od osobistej odpowiedzi, jakiej udziela sobie na to pytanie każdy z nauczycieli. To zaś z kolei zależy od posiadanych przez nauczyciela kompetencji osobistych. Podmiotowe traktowanie dzieci (uczniów) możliwe jest bowiem dopiero wówczas, gdy nauczyciela cechują określone kompetencje, nie zaś jedynie wtedy, gdy legitymuje się on dyplomem ukończenia stosownych studiów. Sądzę, że najważniejszą rolę grają tu wyróżnione przez Kwaśnicę kompetencje moralne i interpretacyjne, a także komunikacyjne, określone przez niego mianem kompetencji praktyczno-moralnych. To właśnie te kompetencje pozwalają na namysł i pedagogiczną refleksję nad każdą sytuacją edukacyjną i wychowawczą, a ich użycie powinno nastąpić przed użyciem kompetencji technicznych.⁸ Kompetentny wychowawca potrafi postrzegać świat holistycznie i stara się go zrozumieć, odnajdywać jego sensy i znaczenia, interpretować

⁶ Za: B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011, s. 24

⁷ J. Korczak, *Słowo wstępne*, (w:) M. Rogowska-Falska: *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. Warszawa 1928

⁸ Por.: R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, (w:) R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993

rzeczywistość – świat, który go otacza i swoje z tym światem relacje. Ma pewien rodzaj samoświadomości powstały na gruncie świadomości trzech typów wiedzy podkreślanych przez Mirosławę Nowak – Dziemianowicz: wiedzy o sobie, o świecie i o relacjach ja – świat. Przenikające się i uzupełniające wzajemnie kompetencje interpretacyjne i moralne umożliwiają nieustanny namysł i refleksję nad własną praktyką edukacyjną, pozwalają na zachowanie wewnętrznej wolności wychowawczej, ale też chronią wychowanków przed ograniczaniem ich podmiotowości i wolności. Jak pisze Kwaśnica: *Kompetencje moralne są zdolnością (a nie tylko wiedzą o normach i nakazach moralnych) do: refleksji moralnej nad własnym postępowaniem, ciągłego namysłu nad zasadnością działań, zachowań, podejmowanych decyzji, innowacyjnych poczynań itd., stawiania pytań o to jaki jestem? jaki powinienem być ? w jaki sposób się zachowywać, by dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu ze strony innych, ale też swoim postępowaniem nie powodować ograniczeń podmiotowości tych, których wychowuję, edukuję, współpracuję.*⁹

Wywodząca się z psychologii humanistycznej – koncepcji A. Masłowa i C. Rogers'a podmiotowość w ujęciu psychologicznym rozumiana jest jako indywidualna tożsamość – poczucie sprawstwa, możliwość działania wobec rzeczywistości, nie bierne poddawanie się jej, możliwość jej przekształcania zgodnie z własnymi wartościami i pomysłowością, możliwość dokonywania autonomicznych wyborów; wiąże się nieodzownie z wolnością. Powstaje więc pytanie, czy szkoła jest właśnie tym miejscem, gdzie te idee są realizowane? Czy w ogóle mogą być tam realizowane?

W Roku Korczakowskim odwołam się znów do Korczaka. Już szkoła jemu współczesna niosła ze sobą szereg zagrożeń i nieprawidłowości, a jednak waloryzował ją niezwykle wysoko, traktując jak pewną zdobycz cywilizacyjną, która miała poprawić los dzieci. Pisał Korczak: ***Wady i braki szkoły dzisiejszej są tak liczne i ważne, konieczność rychłego ich usunięcia tak oczywista, niebezpieczeństwo złego szkolnictwa tak groźne, że omawiając je – prawie bagatelizujemy fakt niesłuchanie doniosły i jedynie decydujący, że szkoła bądź co bądź – j e s t. Już szkoły dziecku nie zabierzemy, prawa do książki nie cofniemy, bezwzględne żądania, by każdy umiał czytać i pisać – nie wykreślimy (...) Szkoła głosem donośnym wzywa o reformy, ale ona już – na pewno – jest – i to najważniejsze. (...)Tylko na tle tych olbrzymich zasług można szkołę krytykować i – byle ostrożnie – reformować. Instytucja, która obejmuje wszystkich obywateli, nie może w podskokach zmierzać w niewiadome. Krok każdy oględnie mierzyć trzeba; idzie o wyjątkowo ważną sprawę.***¹⁰ Niemal 90 lat później szkoła nie jawi się już jako „dobro mimo wad”. Przeciwnie – wydaje się, że wad tych jest znacznie więcej niż zalet, a jedną z wad naczelnych jest właśnie brak podmiotowości ucznia. Zamiast podmiotowości dominuje przedmiotowe traktowanie dziecka, wyrażające się w jego urabianiu, podporządkowywaniu narzuconym wzorcom, manipulowaniu i tłumieniu przejawów indywidualizmu. Wychowanie i edukacja przebiegają w atmosferze przymusu, a ich podstawą są strach i posłuszeństwo.

⁹ Ibidem

¹⁰ J. Korczak, Jest szkoła, (w:) „Rocznik Pedagogiczny” 1923 (za rok 1921), t. 1

Reguły te stoją w zupełnym przeciwieństwie do rozumienia podmiotowości przez najbardziej skrajną z odmian pedagogiki – antypedagogikę. Według Schoenbecka¹¹ bowiem wolność i podmiotowość może być zachowana jedynie w takich relacjach interpersonalnych, w których obydwie strony nie odczuwają potrzeby i nie podejmują działań intencjonalnie nakierowanych na zmienianie drugiej osoby. Tylko wtedy relacje międzyludzkie są autentyczne. Nie trzeba jednak sięgać aż do tak skrajnego nurtu by skonstatować, że podmiotowość wyklucza koncepcje, w których ucznia traktuje się jak materiał, który należy urobić.

Edukacja w szkole tradycyjnej opiera się na „wtłaczaniu wiedzy” – faktograficznej, normatywnej, uczeniu schematów i biernego – ale wiernego! – odtwarzania przekazanych informacji. Na podobnych zasadach opiera się wychowanie – szkoła proponuje gotowe wzorce i bynajmniej nie są to propozycje możliwe do odrzucenia. Proces edukacyjny i wychowawczy realizowany w duchu podmiotowości powinien tymczasem przebiegać poprzez kreowanie takich sytuacji wychowawczych i edukacyjnych, w których dziecko samodzielnie będzie dokonywało wyborów, podejmując decyzje w oparciu o kształtujące się w takich sytuacjach przekonania i system wartości. Byłoby ono wówczas podmiotem i budowałoby własną wartość w oparciu o subiektywne przekonanie o poczuciu sprawstwa. Motywacja do działania rośnie przecież razem z poczuciem, że mamy wpływ na dane zdarzenie. W przeciwnym razie – narasta bierność i apatia, ponieważ w sposób naturalny dla całego świata przyrodniczego człowiek nie jest skłonny do wydatkowania energii tam, gdzie nie jest to uzasadnione i nie przynosi gratyfikacji.

Niestety w szkole tradycyjnej – dziecko jest tylko odbiorcą przekazywanych mu norm i treści, ich biernym odtwórcą (radioodbiornik); nauczyciel jest nieomylny i dysponuje bankiem skończonej i pewnej wiedzy, którą łaskawie rozdaje swym uczniom wymagając jednocześnie bezkrytycznego posłuszeństwa i naśladownictwa (udzielny władca, udzielny książę); rodzic jest płatnikiem kolejnych danin na „bezpłatną” edukację publiczną, ewentualnie bywa wzywany, żeby „zrobił coś” ze swoim dzieckiem, jeśli nie daje się ono w prosty sposób wtłoczyć do tej „bajki” (książę składa reklamację). Nad wszystkim czuwają oświatowi decydenci, którzy jak Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji realizują swoją „misję”, przy czym misja ta jest ściśle związana z aktualnie wiodącą opcją polityczną.

Realizowana jest głównie poprzez zapisy w kolejnych ministerialnych priorytetach, zaleceniach, założeniach do coraz to nowych reform i innych wytycznych, które zazwyczaj pozostają w postaci dokumentów – zapisów i deklaracji, nie przenikając faktycznie do praktyki edukacyjnej. W rezultacie: radioodbiornik stanowi własność udzielnego księcia, który dowolnie go stroi, a abonament opłacają rodzice. Wszystko odbywa się pod czujnym okiem Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, która jako cesarz w tej bajce próbuje nakazać księciu pewne rozwiązania. Książę jednak – wszak niezależny (*rex est imperator in regno suo*) – siedząc w edukacyjnym ogródku pod parasolem ochronnym z logo „Karta Nauczyciela” – zręcznie lawiruje między przymusem a własnym interesem, postępując niekiedy zgodnie z wolą cesarza, a niekiedy zupełnie wbrew.

¹¹ H. von Schoenbeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa 1994

Radioodbiornik jest wygodny i poręczny – jest mały, posiada włącznik i wyłącznik uruchamiany przez księcia. W zależności od woli można go postawić w kącie lub w pierwszej ławce, można dowolnie stroić jego częstotliwość... W dobie ponowoczesności, multifunkcjonalizacji i miniaturyzacji – radioodbiornik w swej funkcji przypomina także dyktafon – książkę może za jego pomocą zapisać dowolną informację, którą wygłosił, a następnie odtwarzać ją tak długo, aż uzyska zadowalający efekt powtórzenia. Może także w każdej chwili przerwać odtwarzanie, gdy nie jest zadowolony z jego jakości i odstawić dyktafon do kąta, gdy już się nim znudzi. Może także składać reklamacje kierując go do serwisu (poradnie PPP i inni specjaliści, którzy powinni „naprawić” ucznia), aż wreszcie zwrócić go do producenta (rodziców), gdy stwierdzi, że nie jest możliwy do naprawienia.

Rola dziecka w szkole jest tak uprzedmiotowiona, że nawet w tym metaforycznym ujęciu na określenie ucznia nasuwa się słowo oznaczające przedmiot (radioodbiornik), zaś w stosunku do pozostałych uczestników procesu edukacyjnego są to jednak metafory osobowe. Wydaje mi się to znamienne.

W szkole jaką znamy naprawdę trudno doszukać się podmiotowości. Począwszy od rozwiązań przestrzennych i innych rozwiązań organizacyjnych, poprzez tradycyjne formy pracy i metody wychowawcze aż po realizowane treści dydaktyczne. Wszystkie te elementy są nader czytelne w kontekście przyjętych założeń filozoficznych i celów politycznych, którym służą. Te elementy programu ukrytego oddziałują na szkolną społeczność znacznie silniej niż pedagogiczne deklaracje zawarte w ministerialnych dokumentach. Teatralny układ większości sal szkolnych w sposób oczywisty wprowadza określone role ucznia i nauczyciela, wprowadzając zarazem symboliczny podział władzy. W relacjach interpersonalnych toczących się w tak zdefiniowanej przestrzeni trudno mówić o dwupodmiotowości. Na ile można też traktować podmiotowo ucznia w 30 osobowej klasie? Ile czasu można poświęcić, by go poznać? By rozpoznać jego potrzeby, możliwości, zainteresowania, sposoby uczenia się, itd.? Organizacja pracy szkoły oraz jej uwarunkowania wynikające z instrumentalnej roli wobec państwa powodują oczywiście, że osobnym, ale równie aktualnym problemem pozostaje rozważenie podmiotowości nauczyciela w szkole. Jeżeli nauczyciel nie ma osobistego poczucia podmiotowości, nie będzie podmiotowo traktował ucznia. Szersze omówienie tego aspektu nie mieści się jednak w ramach niniejszych rozważań.

Podmiotowość jednostki jest tymczasem podstawą dla możliwości jej samorealizacji. Jest warunkiem rozwoju, pozwala na nieograniczoną edukację – właściwie ograniczoną jedynie wyborami i wewnętrznymi uwarunkowaniami każdego człowieka. I taką podmiotowość można zapewnić dziecku podejmując edukację domową. *W koncepcjach podmiotowości powstałych na gruncie psychologii humanistycznej podkreśla się wartość autentyczności, szczerości człowieka w kontaktach społecznych. Podmiotowość jest emanacją wartości, wyrazem dążności jednostki do przekraczania swoich potencjalnych zdolności.*¹² Rodzic, który podejmuje trud edukacji domowej już poprzez samą taką decyzję dowodzi niejako, że dziecko jest dla niego podmiotem – jest ono podmiotem jego działania, podmiotowość dziecka jest motywacją rodzica. W edukacji domowej

¹² J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001

każde dziecko może być traktowane indywidualnie i godnie, a jego głos i wola współtworzą proces rozwojowy. To właśnie w takim nie-systemowym kształceniu możliwe do osiągnięcia jest podążanie za dzieckiem ku osiągnięciu pełni jego możliwości, a następnie przekraczaniu tej granicy.

Jak pisze Artur Brühlmeier *podmiotowość ludzka jest emanacją obszaru rdzenia osobowości. (...)Podmiotowość wyraża się w indywidualności, stąd kształcenie szkolne, aby było skuteczne i odwoływało się do podmiotowości, by ją rozwijało, musi być zindywidualizowane. Edukacja humanistyczna nie polega tylko na przekazywaniu wiedzy, wartości i kształtowaniu umiejętności. Edukacja humanistyczna szanuje indywidualność każdego dziecka, wydobywa z niego twórcze możliwości i ostatecznie odwołuje się do ludzkiej podmiotowości jako arbitra w rozstrzyganiu o tym, co dobre lub niedobre dla człowieka.*¹³ Wydaje się, że taką właśnie humanistyczną edukację można zapewnić dziecku rezygnując ze szkoły i realizując ideę edukacji domowej. Wówczas kształcenie i wychowanie opiera się o wartości i zasady uznawane w rodzinie, nie zaś odgórnie narzucone.

Dziecko jest podmiotem – żywym człowiekiem, który myśli, czuje i działa i jako taki zasługuje na szacunek i partnerstwo. Naturalnie przynależna jest mu podmiotowość – niezależnie czy rozumiana i realizowana jako Korczakowska idea „wspinania się” do poziomu dziecka, czy Rogers’owskie zalecenie stwarzania atmosfery „ułatwiania”, czy romantycznie postulowane przez Elen Key „stulecie dziecka”; niezależnie od wszelkich ujęć psychologicznych, filozoficznych czy socjologicznych.

*Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie.*¹⁴

Prawo do wolności od dyskryminacji

Osobom, którym nie odpowiada wyżej przedstawiony metaforyczny scenariusz bardzo trudno jest jednak porzucić go na rzecz podmiotowej edukacji domowej.

Jak słusznie zauważa J. Górniewicz *problematyka podmiotowości pojawia się tam, gdzie zakłada się istnienie wolności.*¹⁵ Zgodnie z wcześniej zaprezentowanymi poglądami to właśnie podmiotowość i wolność są warunkami nieskrępowanej edukacji.

Tymczasem przedstawiony stan prawny dotyczący możliwości praktykowania edukacji domowej w Polsce pokazuje, że do osiągnięcia wolności tej formie kształcenia jest jeszcze bardzo daleko. Pomimo zmian ku lepszej sytuacji osób pragnących edukować domowo swoje dzieci, jak również ku lepszej sytuacji samych dzieci, edukacja domowa nadal pozostaje dyskryminowaną formą edukacji w Polsce. Rodzice zainteresowani podjęciem takiego kształcenia własnych dzieci oraz potencjalni „uczniowie domowi” ciągle traktowani są nierówno przez oświatową legislację.

Problematyka równości/nierówności w edukacji czy też edukacji równościowej w dyskursie publicznym ciągle jeszcze pomija problem równości wobec ludzi,

¹³ Za: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001

¹⁴ J. Korczak, *Dzieła, t. 7. Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa 1993

¹⁵ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001

którzy nie chcą, by państwo wyręczało ich w wychowywaniu i kształceniu własnych dzieci. Mówi się o równości edukacji w kontekście religii, rasy, płci czy orientacji seksualnej, natomiast temat równości wobec edukacji domowej jest prawie nieobecny w polskiej dyskusji pedagogicznej, także tej poświęconej równouprawnieniu i eliminacjom praktyk dyskryminacyjnych. To kolejny „nieobecny dyskurs”.

Często można spotkać się ze stwierdzeniem, że edukacja równościowa ma uczyć tolerancji. Moim zdaniem należy pójść znacznie dalej – edukacja równościowa powinna uczyć nie tolerancji, ale równouprawnienia, uczyć równości, wychowywać ku wartości równouprawnienia (uznanie równości jako wartości w relacjach międzyludzkich), a to już jest znacząca zmiana jakościowa. Bo cóż znaczy tolerancja? Niezależnie od słownikowych definicji terminu tolerancja (wyrozumiałość, pobłażanie dla cudzych poglądów i zachowań, itp.) i naukowych teorii tolerancji ludzie posługują się nim w różnych kontekstach. Powszechnie używany jest termin tolerancja w sensie: „Ja ciebie toleruję” – tzn. pozwalam ci być, takim jakim jesteś. Jakże często można usłyszeć w klasie szkolnej z ust nauczyciela: „Nie toleruję takiego zachowania”. Przekaz jest jasny dla wszystkich uczniów: ja – nauczyciel nie daję wam – uczniom prawa do takiego zachowywania się. Zatem w słowie „tolerancja” zawiera się stosunek władzy, nad – i podrzędności, a w takim wypadku nie można mówić o równości. Nie znam przypadków podobnego zwracania się ucznia do nauczyciela, dziecka do rodziców czy podwładnego do przełożonego – nikt o niższym statusie w hierarchii społecznej nie zwraca się do osoby na wyższym szczeblu tej drabiny używając słowa „toleruję”. Powszechnie funkcjonuje zdanie „Nie będę tolerować pańskich spóźnień” wygłoszone przez szefa do podległego mu pracownika. Ale czy ten pracownik zwraca się również w podobny sposób do szefa, mówiąc: „Nie będę tolerować pańskich nieuzasadnionych uwag”? Sądzę, że nie.

„Ja ciebie toleruję” – oznacza, że nadaję sobie prawo decydowania, przywilej wyższości i „pozwalam ci”. Operując tym pojęciem ujawniamy część własnego *habitusu*. W pojęciu „tolerancja” nie ma równości – zawiera się w nim wyższość jednej strony dialogu nad drugą; jednego podmiotu w relacji nad drugim, któremu pozornie jedynie nadaje się podmiotowość (jeśli ja nadaję tobie prawo równości, to z założenia uznaję swoją wyższość). Chodzi tymczasem o to, by były to relacje jednego podmiotu z drugim (a nie nad drugim) – by obydwie strony interakcji uznawały i szanowały przynależną im (posiadaną) podmiotowość, a nie nadawały ją jedna drugiej.

Tolerancja jest przecież także formą naznaczania – w każdym konkretnym przypadku jest to rodzaj umowy społecznej w zakresie rozróżniania, co jest normą dla aktualnej większości, a co lub kogo większość ta zamierza jedynie tolerować.

Sądzę, że pojęcie tolerancji można uznać za jedną z kategorii służących władzy symbolicznej, budujące symboliczną przemoc, zgodnie z teorią Pierre’a Bourdieu. Jest więc filozoficzna różnica między tolerancją a wolnością i dotyczy ona również form praktykowania edukacji.

Zatem dla edukacji domowej należy postulować równość i wolność w edukacji. Postulować, bo dziś są one nieobecne. Rodziny praktykujące edukację domową są traktowane nierówno tak w praktyce edukacyjnej, jak i w dyskursie publicznym. Niewielka liczebnie grupa praktyków i zwolenników edukacji domowej na terenie Polski powoli zaczyna jednak popularyzować idee *homeschoolingu*

poprzez działania medialne czy prezentowanie swoich racji w środowisku politycznym. Pozwala to mieć nadzieję, że stopniowo będzie następowało oswojenie tej edukacyjnej koncepcji w naszym kraju. Nie zmienia jednak faktu, że nadal jest to praktyka dyskryminowana i stygmatyzująca społecznie.

Brak wolności i równości dla edukacji domowej wyraża się między innymi w braku równego dostępu do tej formy edukacji oraz w braku równego traktowania jej uczestników.

Jak wynika z przepisów zgody na edukację domową dziecka udziela dyrektor szkoły na wniosek rodziców. W relacji rodzic – dyrektor szkoły już z racji odmiennych pozycji w postępowaniu administracyjnym równość ta nie jest zachowana. To rodzic musi wystąpić z wnioskiem do dyrektora szkoły, by ten udzielił mu zgody na edukację domową dziecka. Dyrektor może, ale wcale nie musi takiej zgody udzielić, przy czym nie wiadomo z jakich powodów odmowa ta miałaby być zasadna. Zmiany legislacyjne, jakie nastąpiły w roku 2009 dzięki staraniom środowisk zainteresowanych edukacją domową ułatwiły rodzicom sytuację o tyle, że teraz sami oni mogą wybrać szkołę, w której zawnioskuje o zgodę. Tym samym mogą wybrać konkretnego dyrektora – człowieka, który administracyjną decyzją zadecyduje o edukacyjnym losie ich dziecka. Przed tą zmianą jedyną władną do wyrażenia zgody osobą był dyrektor szkoły publicznej, w obwodzie której zamieszkiwał dany uczeń. Nie jest możliwe, by wobec takiego rozwiązania prawnego mówić o jakiegokolwiek wolności w tym względzie. Trudno też dopatrzeć się w tych rozwiązaniach idei podmiotowości, szczególnie, że ustawodawca wymaga od rodzica dołączenia do wniosku o udzielenie zgody na edukację domową opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Po pierwsze opinia taka nie jest wymagana przy zapisywaniu dziecka do szkoły publicznej lub prywatnej, po drugie zaś żaden przepis nie obliuguje dyrektora do przestrzegania zawartych w tej opinii sugestii. Może on więc wyrazić zgodę na edukację domową pomimo negatywnej opinii poradni, ale może też nie wydać takiej zgody mimo, iż opinia poradni była pozytywna. Art. 16 ust. 8 stanowi bowiem wyraźnie, iż: *Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art.14 ust.3, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą.* Użyte przez ustawodawcę sformułowanie „może zezwolić” nie jest równoznaczne z „zezwała”, a zatem – wobec braku kryteriów do uzasadnienia decyzji – nie jest jasne, w jakich przypadkach można uzyskać zgodę.

Ponadto jeszcze do 21.04.2009 roku istniał w ustawie o systemie oświaty zapis, iż dyrektor szkoły określał warunki na jakich mogła być realizowana edukacja domowa. Miał przy tym całkowitą dowolność, co do postawionych wymagań.

Uczniowie „domowi” traktowani są w Polsce ewidentnie gorzej od uczniów korzystających z systemu szkolnego. Zgodnie z wymaganiami dzieci realizujące obowiązek szkolny poza szkołą muszą przystępować do egzaminów sprawdzających po każdym roku nauki. Wiadomo, że obowiązek taki nie dotyczy uczniów szkół, którzy zdają egzaminy jedynie na koniec szkoły podstawowej i gimnazjum, czy też egzamin maturalny. Przepisy nie określają przy tym

szczegółowo zasad na jakich egzaminy te mają być zorganizowane, w związku z czym wygląda to różnie w różnych szkołach. Bywają egzaminy zorganizowane sensownie i z poszanowaniem dla ucznia i jego możliwości, bywają też wielogodzinne „maratony”, gdzie wszystkie przedmioty dziecko zdaje w ciągu, np. dwóch dni. Łatwo sobie wyobrazić jak dużym stresem dla małych dzieci jest poddawanie ich tego rodzaju praktykom. Stres jest tym większy, że od wyników egzaminów zależy dalsza edukacyjna droga. Bowiem w przypadku gdy egzaminy dziecko przejdzie z wynikami pozytywnymi może nadal pozostać w edukacji domowej, jeśli natomiast egzaminy nie powiodą się – dziecko takie musi w kolejnym roku szkolnym rozpocząć naukę w szkole. Oznacza to, że zmienia mu się system edukacyjny uznając, że poprzedni (domowy) się nie sprawdził. Jest to równoznaczne z tym, że rodzica – edukatora domowego niejako „zwalnia się z pracy”, zabierając dziecko do szkoły. Jednak w przypadku, gdy uczeń w systemie szkolnym nie zdaje do następnej klasy nie zmienia mu się systemu nauki w kolejnym roku szkolnym, a jego nauczycieli z pracy się nie wyrzuca. Co więcej – nauczyciele takiego ucznia nie ponoszą absolutnie żadnych konsekwencji jego negatywnych wyników. Konieczność zdawania szkolnych egzaminów wiąże się też ściśle z koniecznością realizacji szkolnego programu – nie można zatem dowolnie go kształtować.

Rodziny praktykujące edukację domową poddawane są również dyskryminacji ekonomicznej. Państwo polskie w żaden sposób nie wspiera finansowo wysiłku podjętego przez rodziców w dziedzinie edukacji swoich dzieci. Całą kwotę subwencji oświatowej na danego ucznia otrzymuje szkoła, która wyraziła zgodę na edukację domową, a więc ta, do której uczeń formalnie należy. Warto pamiętać, że jedyne, co szkoła ma obowiązek zrobić dla takiego ucznia to przeprowadzenie raz w roku egzaminów sprawdzających.

Wolność w praktykowaniu edukacji domowej ograniczona jest też pośrednio społecznym odbiorem takiej praktyki. Ze względu na fakt, że jest to forma bardzo mało znana w Polsce, rodziny edukacji domowej narażone są na negatywne reakcje społeczne, wynikające przede wszystkim właśnie z nieznaności takiej formy edukacji, nie zrozumienia jej założeń i sensów – istnienia swoistego tabu społecznego, które jest podtrzymywane przez obowiązujący system oświatowy.

Z punktu widzenia systemu sytuacja jest zrozumiała – żaden system nie jest zainteresowany działaniem na własną niekorzyść. Nauczyciele i tak wystarczająco mocno boją się dzisiaj o utratę pracy spowodowaną zmniejszającą się liczbą uczniów. Rząd broni się przed falą nauczycielskiego bezrobocia poprzez wcześniejsze posłanie dzieci do szkół, który to obowiązek jest kolejnym przykładem zniewolenia, ponieważ został wprowadzony przy zdecydowanym sprzeciwie środowiska rodzicielskiego.

Podstawą powszechnego systemu oświaty jest prawnie zagwarantowany przymus – narzucony obywatelom przez państwo obowiązek szkolny, który jest fundamentem współczesnej sformalizowanej edukacji. Obowiązek ten został wprowadzony na świecie w XIX/XX wieku na wzór państwa pruskiego.

To właśnie w Prusach XVIII i XIX wieku w sposób idealny został wcielony model przymusowego, powszechnego szkolnictwa, realizowany w sposób niezwykle kontrowersyjny. (...) całkowita militaryzacja życia społeczno – politycznego (...) doprowadziła w ciągu zaledwie pokolenia do całkowitego podporządkowania struktury prawno – ustrojowej Królestwa Pruskiego ekspansji

militarnej. Jednocześnie jednak pruska monarchia oświeconego despotyzmu nadała oświacie charakter priorytetowy. Można w ogóle stwierdzić, iż polityka oświatowa narodziła się po raz pierwszy w państwie pruskim. (...) Prusy były postrzegane jako najbardziej dynamiczne i cywilizowane państwo tej części świata. Ekonomiczny sukces Prus, a następnie ich nieprawdopodobne sukcesy militarne (...) uczyniły z państwa Hohenzollernów (...) niezwykle atrakcyjny wzorzec cywilizacyjny. Postrzegano wówczas, i to nie tylko w Europie, że u podstaw tak dynamicznego rozwoju leżała taka, a nie inna organizacja szkolnictwa.¹⁶

Oświata była narzędziem promocji ideologicznej, stanowiła nacisk na obywateli i była elementem rozwoju gospodarczego. Zadania szkół związane były głównie z potrzebami militarnymi i gospodarczymi państwa – szkoły przygotowywały wiernych i zdyscyplinowanych poddanych, bezkrytycznie posłusznych dowódcom. Wykorzystywano w tym celu naukę religii oraz tzw. patriotyzmu państwowego w wydaniu pruskim. Nauczycielami zostawali głównie weterani wojenni, którzy w swych metodach nauczania i wychowani kontynuowali dobrze przyswojone metody militarne, oparte na przemocy i bezwzględności. Bicie uczniów, oczekiwanie, iż będą oni bezbłędnie recytować zadane formułki stanowiło szkolną codzienność pruską. Nic dziwnego, że produktem takiej edukacji była bezkrytycznie podporządkowana władzy, bezduszna i formalistyczna kasta urzędnicza. Taki model absolwenta, zapewniał cesarzom pruskim realizację założonych celów i jednocześnie nie stwarzał ryzyka wychowania ludzi samodzielnie myślących za sprawą systemu oświatowego. Dostarczał natomiast karnych robotników.

Echa tego systemu obecne są do dziś w wielu systemach oświatowych, w tym w polskim, a przymus kształcenia szkolnego występuje pomimo prawa pierwszeństwa rodziców w wyborze edukacyjnej drogi ich dzieci, wynikającego z aktów prawa międzynarodowego. Pierwszeństwo rodziców w decydowaniu o wychowaniu i edukacji dziecka wynika także z prawa kanonicznego – to na rodzicach ciąży bowiem obowiązek wychowania i nauczania własnych dzieci, w wypełnieniu którego mogą oni, ale nie muszą, korzystać z pomocy szkół, spośród których mogliby wybrać według nich właściwą.¹⁷ Warto też spojrzeć na problem prawa ingerencji państwa w wolność obywatela w kontekście zasady subsydiarności. Państwo nie powinno interweniować w tych sferach, w których obywatele radzą sobie bez państwowej pomocy, a praktykowanie edukacji domowej powinno powstrzymywać wszelką edukacyjną ingerencję państwa wobec jednostki.¹⁸ Jednak prawo do edukacji (zatem wolność obywatela) łączone jest z obowiązkiem edukacji (a więc przymusem) i powoduje szereg praktyk opresyjnych i dyskryminujących. Tymczasem to nie dzieci winny wywiązywać się z obowiązku szkolnego wobec państwa, lecz państwo powinno wywiązywać się wobec obywateli z obowiązku edukacji (zapewniając im możliwość do realizacji swojego prawa do edukacji, poprzez stworzenie odpowiednich warunków).

¹⁶ M. Stanilewicz, *Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011, s. 12-16

¹⁷ G. Harasimiuk, *Obowiązek zapewnienia edukacji dzieci przez ich rodziców w świetle prawa kanonicznego*, (w:) J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011

¹⁸ J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji*, (w:) J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011

Szeroko analizuje te zagadnienia na gruncie międzynarodowych aktów prawnych Marek Budajczak.¹⁹

Duch przymusowego szkolnictwa pruskiego pokutuje więc nadal i zmusza wiele rodzin do podejmowania wysiłku i zaangażowania na rzecz odejścia od szkoły obowiązkowej ku wolnej i podmiotowej edukacji domowej. Potrzebna jest jednak prawna i społeczna przestrzeń do jej praktykowania – budowanie równości i wolności. Przyglądając się szkole współczesnej zarówno z punktu widzenia praktyka, jak i w odniesieniu do szeregu prac wybitnych polskich badaczy (Zbigniew Kwaśniewski, Bogusław Śliwerski i inni) wydaje się, że spostrzeżenia Korczaka, co do wad i braków instytucji szkoły są ciągle aktualne. Uzasadnione jest podważenie, iż to właśnie instytucja szkoły jest tym jedynym i najlepszym miejscem dla rozwoju dziecka. Według koncepcji Carla Rogers'a jednostka zyskuje samoświadomość i świadomość własnej podmiotowości w interakcjach społecznych, w społecznym otoczeniu. *Tu ma możliwość spełnienia własnej naturalnej wrażliwości emocjonalnej i moralnej. Rozwój owej spontanicznej wrażliwości może się dokonywać w sposób naturalny i sztuczny. Naturalny występuje w codziennych szczerych, autentycznych kontaktach z innymi ludźmi i raczej jest rzadziej spotykany we współczesnym dynamicznym i pełnym sprzeczności świecie. Coraz częściej występują stosunki nieautentyczne, rywalizacja, walka o wpływy. W takim świecie ludzie tracą pierwotną wrażliwość.*²⁰ Esencją takiego świata jest szkoła.

Powracając do myśli Korczaka: – jedno pozostaje bezsprzeczne – „*idzie o wyjątkowo ważną sprawę*”.

Bibliografia

1. Bartosik P., *Dlaczego edukacja domowa?*, (w:) M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa 2009
2. Borys D., Borys Z., *Każda ma swoje plusy i minusy*, (w:) M. Zakrzewska, P. Zakrzewski: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa 2009
3. Brühlmaier A., *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1994
4. Budajczak M., *Edukacja domowa*. Gdańsk 2004
5. Bourdieu P., Passeron J.C., Reprodukacja. Warszawa 2006
6. Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001
7. Harasimiuk G., *Obowiązek zapewnienia edukacji dzieci przez ich rodziców w świetle prawa kanonicznego*, (w:) J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011
8. Kolasińska E., Kuźmicka J., Smoczyńska A. (red), *Edukacja domowa. Raport Eurydice*. Warszawa 2007
9. Korczak J., *Dzieła, t. 7. Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa 1993
10. Korczak J., *Słowo wstępne*, (w:) M. Rogowska-Falska: *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. Warszawa 1928

¹⁹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*. Gdańsk 2004, s. 23-34

²⁰ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001

11. Korczak J., *Jest szkoła*, (w:) „Rocznik Pedagogiczny” 1923 (za rok 1921), t. 1
12. Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, (w:) R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993
13. Piskorski J., *Przymus szkolny czy prawo do edukacji*, (w:) J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011
14. Polaszek A., *Edukacja domowa w praktyce*, (w:) M. Zakrzewska, P. Zakrzewski: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa 2009
15. Ray B.D., *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011
16. Rutkowiak J., *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, (w:) J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń 1994
17. Von Schoenbeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa 1994
18. Stanilewicz M., *Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza*, (w:) J. Piskorski (red.): *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa 2011
19. Education Act, na stronie internetowej:
www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents
20. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.