



**Szkoła domowa**  
**Między wolnością a obowiązkiem**  
**pod redakcją Justyna Piskorskiego**





Instytut Sobieskiego  
ul. Nowy Świat 27  
00-029 Warszawa  
tel./fax: 22 826 67 47

sobieski@sobieski.org.pl

**www.sobieski.org.pl**

Justyn Piskorski (red.)  
Szkoła Domowa  
Między Wolnością a Obowiązkiem  
Wydanie I, Warszawa 2011  
Nakład 500 egz.  
ISBN 978-83-927691-1-8  
© Copyright by Instytut Sobieskiego  
Redakcja: Beata Chomańska-Szałamacha  
Korekta: Barbara Marcinkowska

Projekt: Piotr Perzyna  
Okładka: Piotr Perzyna, **alc** MARKETING & MEDIA PROJECTS  
Szkoła Domowa

---

# Szkoła domowa

## Między wolnością a obowiązkiem

pod redakcją Justyna Piskorskiego

*Pamięci Krzysztofa Putry, wicemarszałka Sejmu RP,  
który oddał życie pełniąc służbę publiczną.  
Wydawca nie miał możliwości zapytać o poglądy  
Pana Marszałka na szkołę domową.*

*Wydawca jest przekonany, że Krzysztof Putra  
wybrałby jak najlepiej dla swoich dzieci,  
których miał więcej niż niejeden polityk wyborców.*



---

## Spis treści

Wprowadzenie	7
Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza Maksymilian Stanulewicz	9
Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej Brian D. Ray	19
Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze Marek Budajczak	27
Co daje dziecku przedszkole? Bogna Białecka	33
Obowiązek zapewnienia edukacji dzieci przez ich rodziców w świetle prawa kanonicznego Ks. Grzegorz Harasimiak	41
Przymus szkolny czy prawo do edukacji? Justyn Piskorski	53
Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów Andrzej Polaszek	61
Informacja o autorach	69

---

## Wprowadzenie

**W** dniu 28 kwietnia 2008 r. w siedzibie Instytutu Sobieskiego w Warszawie odbyła się konferencja poświęcona edukacji domowej. Nadano jej tytuł roboczy: „Wolność i przymus w edukacji”. Na konferencji pojawili się liczni przedstawiciele środowisk naukowych, związanych z edukacją, przedstawiciele instytucji zarządzających edukacją, prawnicy i osoby praktykujące alternatywne sposoby nauczania.

Konferencja została zorganizowana z inicjatywy Instytutu Sobieskiego oraz środowisk zainteresowanych nauczaniem domowym w praktyce. IS od chwili utworzenia zajmował się także zagadnieniami edukacji. Za udzieloną gościnę oraz wsparcie organizacyjne należą się władzom IS szczególne podziękowania. Niezwykłą aktywność przejawiają także, nieliczne co trzeba przyznać, środowiska skupiające rodziców zainteresowanych nauczaniem domowym. Przedstawicielem tych środowisk i współorganizatorem konferencji był mec. Andrzej Polaszek. To jego zaangażowaniu zawdzięczamy obecność na konferencji gości z USA.

Zainteresowanie materiałami prezentowanymi na konferencji było tak duże, że już wówczas rozważano możliwość ich publikacji. Jednak opóźniało ją wiele czynników, głównie zmiany wprowadzane w prawie oświatowym, których spodziewano się już w trakcie konferencji. A. Polaszek w swoim referacie koncentrował się właśnie na projektach zmian dotyczących nauczania domowego. Ostatecznie zmiany zostały wprowadzone 19 marca 2009 r. ustawą o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2009 r. Nr 56, poz. 458). Ustawa ta weszła w życie 22 kwietnia 2009 r.

Nie udało się pozyskać do publikacji, ze względów zdrowotnych, tekstu istotnego uczestnika tej konferencji - Dennisa R. Tuuri. Warto tu przywołać jego postać. Jest on dyrektorem wykonawczym i jednym z założycieli Parents Education Association Political Action Committee (PEAPAC) [Komitetu Akcji Politycznej Rodzicielskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego] powołanego do życia w stanie Oregon w 1983 roku w celu wspierania praw rodziców w edukacji. Był zaangażowany między innymi w prace nad stanową ustawą o edukacji domowej przyjętą w 1985 roku, a także w opracowanie zasad dla administracji stanowej, które miały regulować wprowadzenie przepisów ustawy w życie. Rodzicielskie Stowarzyszenie Edukacyjne zostało nazwane na podobieństwo National Education Association [Narodowego Stowarzyszenia Edukacyjnego], czyli jednego z największych w Stanach Zjednoczonych związków zawodowych nauczycieli, dla którego ma również stanowić przeciwwagę. Skuteczna działalność Stowarzyszenia zachęciła ro-

dziców w innych stanach USA do powołania podobnych organizacji. Pan Tuuri od piętnastu lat redaguje *Biblical Ballot Measures Voter's Guide* [Biblijny Przewodnik dla Wyborców] wydawany przez Stowarzyszenie. Dennis R. Tuuri jest też pastorem Reformation Covenant Church [Reformacyjnego Kościoła Przymierza], czyli konserwatywnego kościoła reformowanego w Oregon City, członka Confederation of Reformed Evangelical Churches [Konfederacji Ewangelicznych Kościołów Reformowanych]. Kościół, w którym służy, prowadzi prywatną szkołę, która oprócz prowadzenia normalnej działalności edukacyjnej służy również pomocą rodzicom uczącym dzieci w domu. Dennis R. Tuuri ma żonę, Christine, pięcioro dzieci i czworo wnucząt. Mieszka w Canby, Oregon. Przez dwadzieścia lat uczył dzieci w domu. Jego wystąpienie było wręcz entuzjastycznie przyjęte na konferencji. W miejsce jego referatu publikujemy tekst Briana D. Raya.

Postanowiliśmy także uzupełnić ten zbiór tekstem Bogny Białeckiej, dotyczącym przedszkoli. Artykuł ten jest niezwykle aktualny ze względu na kolejne propozycje zmian w dziedzinie obowiązku edukacyjnego w Polsce,

Postanowiliśmy pozostawić autorom swobodę w zakresie redakcji tekstów. Ponieważ należą one do różnych dyscyplin naukowych, operujących odmiennymi metodami, postanowiliśmy pozostawić różnorodność form przypisów przyjętych w tekstach.

Mamy nadzieję, że prezentowane materiały posłużą wzbogaceniu dyskusji nad zakresem wolności w dziedzinie edukacji i przyczynią się do jej poszerzenia.

Justyn Piskorski

## Kij pruski a spawa polska. Przymus szkolny i jego geneza

Maksymilian Stanulewicz

Zjawiska „przymusu szkolnego” i „obowiązku szkolnego”, które wydają się współczesnemu człowiekowi rzeczą zwykłą i naturalną, w rzeczywistości mają bardzo młodą metrykę. Geneza realizowania przemocy edukacyjnej wobec rodziców i dzieci w imię swości rozumianego „ich dobra”, nie jest bowiem dorobkiem cywilizacyjnym, lecz niczym innym jak klasycznym produktem protestanckiej a potem oświeceniowej koncepcji naprawiania człowieka<sup>1</sup>. Co prawda, niektórzy badacze widzą początki przymusowej edukacji już w starożytnej Sparcie, jako swoistej zapowiedzi XX – wiecznego państwa totalitarnego, jednak wydaje się to zbyt daleko idącym anachronizmem<sup>2</sup>.

Istotnym, centralnym punktem filozofii leżącej u źródeł przymusu szkolnego jest owa słynna, Arystotelesowska filozofia tabula rasa, błędnie zresztą przypisywana Locke'owi, a jednocześnie błędnie dziś definiowana. Pierwotnie bowiem owa czysta tablica oznaczała, że człowiek funkcjonuje w ciągłym ruchu, rozwija się poprzez nabyte doświadczenia i w ten sposób zapisuje swoją historię życia. Dopiero rozwój chrześcijańskiej szkoły scholastycznej, z św. Tomaszem z Akwinu, Dunsem Szkotem, a przede wszystkim Williamem Occhamem na czele, pozwolił na utożsamienie tego pojęcia z rozwojem umysłowym<sup>3</sup>. Jednak nie oznaczało to bynajmniej nauczania powszechnego. Aż do czasów Reformacji nauczanie podstawowe odbywało się w trzech trybach i na dwóch poziomach: szkołach nadwornych bądź parafialnych, szkołach katedralnych oraz, co było przywilejem wysoko urodzonych, w drodze nauczania prywatnego<sup>4</sup>. Te formy ówczesnej edukacji oparte były o karoliński model trivium – quadrivium i stanowiły odpowiednik dzisiejszych gimnazjów i liceów.

Dopiero narodziny zakonu jezuickiego i nakazy Trydentu spowodowały, iż edukacja w krajach katolickich przeszła w dużej mierze w ręce specjalistów od kształtowania nowych elit intelektualnych. Jak nowoczesne było szkolnictwo jezuickie niech świadczy fakt, że bracia z Towarzystwa Jezusowego oparli je, po raz pierwszy w Europie, na jasnych, ustalonych regułach, ujętych w tzw. *Ratio Studiorum*<sup>5</sup>. Jednak obok wychowawczej roli nauczania i bezpłatności edukacji, próżno tu szukać koncepcji obowiązku czy przymusu nauki. Wręcz przeciwnie – jezuiti z zasady odrzucając nieuzasadnioną i nadmierną represyjność stosowaną dotychczas w szkole, w tym kary fizyczne, stawiali przede wszystkim na perswazję i napominanie. Niebagatelną rolę w ich koncepcji miało odgrywać również upowszechnienie się zwyczaju kształcenia dzieci.

Co ciekawe, edukacja dzieci najmłodszych przekraczała pojęcie zarówno współczesnych reformie jezuickiej, jak i samych czcigodnych braci, co wynikało z wielu dziwacznych dziś teorii na temat: czym jest dziecko? Oczywiście, chlubnym wyjątkiem jest tu Jan Amos Komenski, jednak przedstawianie tych argumentów mija się z tematyką niniejszego referatu. Wystarczy wskazać, iż pojęcie szkoły elementarnej czyli podstawowej, nakierowanej na kształcenie dzieci najmłodszych pojawia się dopiero w okresie wspomnianej, oświeceniowej rewolucji intelektualnej. Nie był to przypadek, bowiem w tym miejscu musimy nawiązać ponownie do Locke'a. To właśnie słynny esej tego klasyka myśli liberalnej czyli „*Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*” (1690 r.), a także prace bp Berkeley'a, Davida Huma, a nade wszystko ks. Etienne Condillaca („*Traktat o wrażeniach*”), dały podstawy do rozważań o charakterze empirycznym, które siłą rzeczy musiały prowadzić do konstatacji, że człowiek rozwija się poprzez system doświadczeń o charakterze zmysłowym i pozazmysłowym<sup>6</sup>. Szczególną rolę w zapisywaniu tabula rasa odgrywać miała edukacja, odrzucająca jednak metodologię i programy dotychczasowe, oparte na wiedzy religijnej.

Jak ironicznie po wielu latach, skwitował te usiłowania inny, kontrowersyjny myśliciel Wieków Świeatł Jan Jakub Rousseau: „*Locke przekonywał, że należy odwoływać się do rozumu dziecka i taka dzisiaj panuje moda. Przyznam, że nie widziałem nigdy głupszego dziecka niż to, któremu przemawiano do rozumu.*”<sup>7</sup>

Oczywiście wspomniany filozof sam miał wielkie „zasługi” w kształtowaniu nowożytnej pedagogiki, wystarczy wspomnieć Emila, ale nie zmienia to faktu, iż właśnie edukacja poddanych stała się jedną z dziedzin, gdzie z całą swoją stanowczością zaczęło wkraczać państwo.

Należy bowiem pamiętać, że „Wiek Świeatł” to wiek absolutyzmu oświeconego, którego postulatem było wykreowanie nowego, lojalnego poddanego. Jednym z instrumentów miał być właśnie przymus szkolny. To bowiem już w XVII w. narodziło się nowożytne pojęcie przymusu szkolnego zaś u schyłku Oświecenia, obowiązku szkolnego. W rozumieniu współczesnych nie były to pojęcia tożsame, choć w rzeczywistości różnica polegała tylko na uzasadnieniu.

Przymus szkolny narzucano z reguły w ten sposób, iż poddany powinien był realizować, ustalony przez panującego, nakaz posyłania dziecka do szkoły, obojętnie zresztą jakiej. Zalecenie takie, wzmocnione różnego rodzaju dolegliwościami, było klasycznym aktem władczym, administracyjnym, charakterystycznym dla omawianej epoki i wyrosłym na gruncie powszechnej wtedy praktyki rządzenia. Co ciekawe, z reguły panujący niezbyt troszczył się o to, czy rzeczywiście dzieci w ogóle mają możliwość uczęszczania do jakiegokolwiek szkoły, a w związku z tym czy rodzice nie są narażeni na ponoszenie nieuzasadnionych sankcji.

Nieco późniejsze jest określenie „obowiązek szkolny”, które ma swoje źródło w praktyce pań-

stwa absolutyzmu oświeconego i systemów postabsolutystycznych, głównie obszaru Rzeszy. W każdym razie pojęcie to jest nierozłącznie związane z kształtowaniem się nowożytnego pojęcia ustawy, jako aktu prawnego, stanowionego przez parlament. Z reguły wiąże się też z sankcją monarchy, czyli aktem ustanowionym w drodze legislacyjnej, względnie aktem osobistym monarchy o charakterze wykonawczym, ale mającym źródło w obowiązującym prawie. Wiązało się to z pojmowaniem prawa jako rezultatu, czy to procesu legislacyjnego czy tradycji i zwyczaju<sup>8</sup>. W tych zatem przypadkach chodziło o sytuację, w której to nakaz edukowania dziecka w pewnym wieku, nałożony na rodziców, miał swoje źródło w obowiązującym prawie, w sposób systemowy regulującym kwestie szkolnictwa. Różnica pomiędzy sytuacjami sprowadza się do jednego, za to bardzo istotnego szczegółu. Otóż przymus szkolny u swego początku był przede wszystkim realizacją pewnych przekonań monarchy, które poddani podzielać oczywiście w pełnym zakresie. Tymczasem pojęcie obowiązku szkolnego odwołuje się do pewnych wartości użytecznych, jest realizacją pewnego dobra, zamierzonego przez ustawodawcę (władzę, parlament), które to dobro nie do końca poddani sobie uświadamiają.

Dość anegdotycznym przykładem starcia tych dwóch sposobów myślenia, na przełomie XVIII i XIX w. są dzieje wspomnianych instytucji w 343. państwie dogorywającej I Rzeszy, a mianowicie Wielkim Księstwie Liechtensteinu. Otóż, państewko to, którego władcy stale przebywali „u dworu” w Wiedniu, rządzone było twardą ręką przez tzw. wójtów krajowych mających siedzibę nie w Vaduz, ale w Feldkirch. Jeden z nich, niejaki Meizinger, już w 1790 r. wprowadził na terenie całego państwa przymus szkolny, któremu podlegać miało ok. 1000 dzieci<sup>9</sup>. Jego następcą, Josef Schuppler w 1805 r. wprowadził już obowiązek szkolny, przerażony faktem, iż w ówczesnym Księstwie nawet sędziowie byli analfabetami! Te światłe reformy mogły być jednak zrealizowane w pełni dopiero po kilku latach bowiem w Liechtensteinie nie było ani jednego... budynku szkolnego<sup>10</sup>. Tym samym przepisy te pozostawały przez pewien czas martwe, a dzieci nadal bądź to uczęszczaly do szkół austriackich czy szwajcarskich, bądź w ogóle do nich nie chodziły.

Ten przykład pokazuje rzeczywiste ograniczenia, na jakie natrafiali panujący przy próbie wprowadzania reformy szkolnej. Oczywiście w większych państwach europejskich problemy takie występowały ze zdwojoną siłą, prowadząc często do różnego rodzaju wynaturzeń. Najbardziej spektakularnym przykładem budowy takiego odgórnego systemu były fryderycjańskie Prusy.

Wychodząc wprost od założeń absolutystycznych królowie z dynastii Hohenzollernów zamierzali zbudować nowe państwo i nowe społeczeństwo niejako „na surowym korzeniu”<sup>11</sup>. To właśnie w Prusach XVIII i XIX w sposób idealny został wcielony model przymusowego, powszechnego szkolnictwa, realizowany w sposób niezwykle kontrowersyjny. Należy bowiem pamiętać o specyfice państwa pruskiego nie tylko tego okresu, ale i w ogóle całości jego istnienia aż po 1947 r. Jak bowiem stwierdził kiedyś Gustaw von Berenhorst, adiutant Fryderyka Wielkiego, „*Prusy to armia która ma państwo, a nie państwo, które ma armię*”<sup>12</sup>. Całkowita militarystyka życia społeczno - politycznego, rozpoczęta już za Fryderyka Wilhelma I i kontynuowana za panowania Fryderyka II zwane-

go „Wielkim Frycem”, 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. Jak pisał przed kilkoma laty najwybitniejszy znawca historii Prus w polskiej literaturze prawno – historycznej, prof. Stanisław Salmonowicz: *„Monarchia popierała oświatę z przesłanek ideologicznych, jako metodę ideologicznego nacisku na poddanego, a przede wszystkim jako element rozwoju gospodarczego.”*<sup>13</sup>

Model ukształtowany w Prusach miał swoje źródło w kilku zjawiskach. W okresie absolutyzmu bowiem, na terenie ówczesnej Rzeszy, kształtowała się nowa doktryna pedagogiczna, która wprost wywodziła się z pietyzmu, protestanckiego ruchu odnowy religijnej. Kształt temu ruchowi nadał Philipp Jakob Spener (1635-1705), który (na przekór powszechnej, formalnej prawowierności Kościoła oficjalnego) kładł nacisk na modlitwę, czytanie Pisma Świętego, przeżycia religijne i prowadzenie zaangażowanego życia chrześcijańskiego w małych wspólnotach<sup>14</sup>. To właśnie wewnątrz tego ruchu narodziła się koncepcja Landschule czyli szkoły ludowej, jako realizacji hasła powszechności nauczania, opartego na Biblii. Jednocześnie, w okresie Oświecenia, została ona sprzężona z ideą utylitarne-go i praktycznego modelu szkolnictwa, którą realizować miała tzw. Realschule, szkoła realna, upowszechniająca wiedzę elementarną<sup>15</sup>. Dość powiedzieć, że dziełem Spenera i innego, wielkiego pietysty Augusta H. Franckego, założyciela Collegium Philobiblicum w Lipsku, była pierwsza szkoła realna, założona w Halle w 1695 r. Program jej opierał się na rygorystycznym protestanckim zarówno w nauczaniu języków klasycznych jak i interpretacji Słowa Bożego, a skierowana była do dzieci z rodzin biednych<sup>16</sup>.

Ten religijny, a jednocześnie publiczny kontekst kształtowania się systemu pruskiego miał długą tradycję historyczną, choć nie był specyficznie niemiecki. Już w 1524 r. Marcin Luter pisał:

*„Jestem przekonany, iż władcy świeccy powinni zmusić swoich poddanych do posyłania dzieci do szkół. Bowiem jeśli panujący może zmusić poddanych do służby zbrojnej i wzmożonych świadczeń na wypadek wojny, tym bardziej jest mocen by przymusić poddanego do wysyłania dzieci do szkoły. W ten bowiem sposób chronimy się przed diabłem, którego dzieła w sposób tajemny i przewrotny przenikają miasta i posiadłości najpotężniejszych na ziemi.”*<sup>17</sup>

Postulaty wielkiego teologa padły na podatny grunt i w całej ówczesnej Rzeszy powstawać zaczęły mniej czy bardziej udane projekty edukacyjne. System szkół tzw. luteranckich, opartych o przymus nauczania, objął w latach 1524 – 1559 Turyngię, Wirtembergię oraz ks. Gotajskie i był inspiracją dla samego Jana Kalwina, który w latach 50 – tych XVI wieku założył podobną szkołę w Genewie. Jednakże w quasi – totalitarnym i teokratycznym państewku Kalwina model ten w pełni objawił swoje słabe strony: podporządkowanie władzy świeckiej i religijnej, uporczywą indoktrynację, protestancki fanatyzm i swoiste zamknięcie na świat. Skutkiem tego, mimo triumfu kalwinizmu w Zjednoczonych Prowincjach Niderlandów, niepodległych od 1581 r., pławiących się w swoim dobrobycie oraz szczyjących się tolerancją (oczywiście z wyłączeniem papistów

i „kolorowych”) z wahaniem i znacznymi modyfikacjami implementowano model powszechnego szkolnictwa kalwińskiego<sup>18</sup>. Co więcej, takie uniwersytety jak Lejda czy Utrecht dalekie były od protestanckiego obskurantyzmu, stając się w XVII w. czołowymi ośrodkami naukowymi Europy.

Protestancki model szkoły publicznej był również niezwykle popularny w powstających koloniach angielskich w Ameryce, gdzie osiedlający się przedstawiciele różnorodnych sekt adaptowali znane sobie rozwiązania europejskie. Pierwsza szkoła publiczna powstała bowiem w Bostonie w 1635 r., zaś już w II połowie XVII w. pojawiły się osobne szkoły żeńskie oraz gimnazjum klasyczne, skierowane do męskiej młodzieży. Oczywiście program tych szkół był dość zróżnicowany. Tak zwane Dame Schools edukowały dziewczęta głównie w zakresie pisania i czytania, a także prac domowych (część zajęć odbywała się w gospodarstwach i domach prywatnych), bowiem uważano co prawda, że dziewczęta powinny się kształcić, ale niekoniecznie muszą rozwijać intelekt<sup>19</sup>. Nieco inaczej wyglądała kwestia owych liceów klasycznych (latin grammar school). Zdaniem bowiem pierwszych kolonistów szkoły takie winny być przygotowaniem do podjęcia nauki w college’u, stąd program obejmował naukę języków klasycznych (łaciny, greki i hebrajskiego), studiowanie Biblii, ćwiczenia pamięci, hartowanie ciała oraz wpajanie dyscypliny.

W tym miejscu jednak nasuwa się pytanie o kształcenie elementarne, podstawowe dzieci najmłodszych. Otóż nawet w tej kwestii, na 100 lat przed powstaniem USA, ujawnił się typowy amerykański praktycyzm i elastyczność. W koloniach amerykańskich bowiem edukacja najmłodszych dzieci, objęta była dość specyficznymi, ale logicznymi regulacjami. Przewodziły w tych rozwiązaniach dwie kolonie: Massachusetts - uznawana za Mekkę wszelkich rozwiązań amerykańskich pierwszych lat kolonizacji „pielgrzymów” oraz Virginia. To właśnie zgromadzenia tych kolonii, w latach 1642 i 1646 przyjęły ustawy, w których uznano, iż żaden młody człowiek, który nie może wykazać się wykształceniem podstawowym, nie będzie mógł być zatrudniony w handlu, w charakterze czeladnika<sup>20</sup>.

Aby zatem upowszechnić kształcenie dzieci, w roku 1647 Zgromadzenie kolonii Massachusetts przyjęło tzw. Old Deluder Satan Act (duch Lutera był ciągle żywy) w myśl którego, każda osada, licząca przynajmniej 50 rodzin, musiała zatrudnić nauczyciela czytania i pisania. Z kolei miastom liczącym powyżej 100 rodzin nakazywano ufundowanie gimnazjum klasycznego. W mniejszych fortach i osadach zezwolono na kształcenie indywidualne i rodzinne, co miało je uwolnić od zbędnych wydatków i mitręgi administracyjnej, przy zapewnieniu podstawowego poziomu edukacji.

Jak wynika zatem z przytoczonych faktów system amerykański, przynajmniej do połowy XIX w. kształtował się w oparciu nie o przymus szkolny, ale przymus tworzenia szkół, kształtowania przestrzeni edukacyjnej. Praktyka kolonii amerykańskich poszła zatem w kierunku zapewnienia warunków dla powszechnej edukacji, a nie wyłącznie stosowania aparatu przymusu dla realizacji pewnych kaprysów monarchy. Tymczasem właśnie model pruski stanowił realizację przeciwnych wartości. Już za panowania Fryderyka Wilhelma I (1713 – 1740), „króla sierżanta” jak o nim mówiono, zostały wydane w 1717 r. pierwsze

ordynacje szkolne (Schulischordnungen), które wprowadzały pojęcie obowiązku szkolnego (Schulverpflichtung). Pozostawał on jednak w sferze życzeń, a nawet jeśli był realizowany, to na zasadzie: Obedieren nicht raisonnieren (wykonywać – nie filozofować), co było ulubionym powiedzeniem monarchy<sup>21</sup>. Ostatecznie kwestię tę uregulowano w Prusach za panowania Fryderyka II, już po zakończeniu wojny siedmioletniej. Otóż pod wpływem wspomnianego Heckera, król 12 sierpnia 1763 r. zatwierdził nowy regulamin szkół ludowych (Generallandschulreglement), wprowadzający obowiązek nauki szkolnej dzieci w wieku między 5 a 14 rokiem życia. Nierealizowanie tego obowiązku skutkowało sankcjami wobec rodziców, głównie grzywnami i osadzaniem w areszcie<sup>22</sup>. Oczywiście obowiązek taki spoczywał wyłącznie na rodzicach dzieci rodziców „wolnych”, a więc szlachty, mieszczan i duchowieństwa protestanckiego. W stosunku do ludności chłopskiej pozostającej w Prusach aż do późnych lat 40 –tych XIX w. w różnych zależnościach feudalnych, taki nakaz nie obowiązywał. Regulamin wzywał tylko właścicieli gruntowych do zapewnienia, w ramach możliwości, nauki dzieciom wiejskim.

Dynamiczny rozwój *Landschule*, szczególnie za panowania Fryderyka II, związany był przede wszystkim z potrzebami militarnymi państwa. Szkoły ludowe miały w pierwszej kolejności przygotowywać poddanych do służby wojskowej poprzez kształcenie w poczuciu dyscypliny, odpowiedzialności i posłuszeństwa, obok oczywiście nauki pisania, czytania i liczenia. Istotny punkt programu nauczania stanowiło studiowanie Biblii, a w konsekwencji, poprzez umiejętne zonglowanie jej treścią, wpajanie uczniom wierności wobec państwa pruskiego i osoby monarchy. Uważano bowiem, że patriotyzmu, tak jak zresztą religii należy nauczać w szkole, która miała być pierwszym i podstawowym etapem budowy tzw. *pruskiego patriotyzmu państwowego*<sup>23</sup>. Uczono go zresztą w sposób brutalny i bezwzględny, bowiem królowie pruscy, regulując problem powszechnego szkolnictwa, nie zapewnili dla tych reform kadr. Do pracy w szkołach kierowano weteranów wojennych, głównie inwalidów bądź zasłużonych żołnierzy, którzy „odrobili” swoje przepisowe 15 lat służby. Tym samym metody dydaktyczne i wychowawcze tych pseudo-nauczycieli sprowadzały się do słynnego już powiedzenia Fryderyka Wilhelma I o żołnierzach, którzy *bardziej się mają bać pałki mojego kaprala niż kuli nieprzyjaciela*. W kierowanych przez nich szkołach, zgodnie z duchem militarystyki, na porządku dziennym było bicie uczniów przy jednoczesnym zmuszaniu ich do mechanicznego zapamiętywania formułek z przestarzałych książek, co było efektem niskiego poziomu intelektualnego i moralnego wychowawców. Sytuację dodatkowo komplikował fakt, że szkoły ludowe powoływano do życia tam, gdzie... szkoły istniały już wcześniej. Cała zatem reforma sprowadzała się do zmiany szyldów i pewnych posunięć administracyjnych, a jej skutkiem było m.in. gigantyczne przepelnienie klas.

Nieco inaczej została w XVIII – wiecznych Prusach uregulowana kwestia szkolnictwa średniego, którego reforma, autorstwa von Zedlitz – Leipego (jak większość zmian w oświacie pruskiej tego okresu) sprawiła, że pojęcie „szkoła pruska” zaczęło funkcjonować w tro-

chę innym kontekście. Otóż królewski nakaz gabinetowy Fryderyka II z września 1779 r., był wyrazem tendencji neohumanistycznych monarchy i nakazywał zreformowanie gimnazjów pruskich, zarówno luteranckich jak i katolickich pod kątem nauczania takich przedmiotów jak historia, logika, filozofia, języki antyczne z pomniejszeniem znaczenia przedmiotów przyrodniczych. Ten model „pruskiego gimnazjum” stał się wzorcem dla większości XIX wiecznych rozwiązań edukacyjnych i do dziś pokutuje w formie tzw. profilu humanistycznego.

Problem jednak już wówczas polegał na tym, że metody, jakimi ten program realizowała grupa pruskich reformatorów i cele, jakie sobie stawiała, a więc: wyrobienie samodzielności myślenia, wdrożenie do pracy indywidualnej, umiejętność logicznego myślenia, kształtowanie charakterów, stał w zasadniczej sprzeczności z potrzebami i istotą państwa pruskiego na przełomie XVIII i XIX w. W rzeczywistości bowiem pruskie gimnazjum, będąc przygotowaniem do odbywania studiów, stanowiło kuźnię kadr administracyjnych dla państwa pruskiego. Nie bez kozery uznaje się bowiem lata 1763 – 1848 za złoty okres administracji pruskiej, która doszła do w tym czasie do wielkiego znaczenia, stając się dla Europy wzorem i przykładem sprawnego, lojalnego i nieprzekupnego aparatu<sup>24</sup>.

To właśnie pruskie gimnazjum legło u podstaw narodzin swoistej kasty urzędniczej, cechującej się, obok przymiotów powszechnie podziwianych, absolutną bezwzględnością, formalizmem działania i brakiem krytycyzmu wobec władzy. Już Fryderyk II zauważył (a jego następcy twórczo kontynuowali tę drogę aż do klęski pod Jeną) że lepszy jest zaufany i pewny imbecyl, ślepo wpatrzony w monarchę niż myślący samodzielnie i rzutki urzędnik. Jak pisał w na początku XX w. wybitny historyk Otto Hinze: *„Dyscyplina wojskowa jest znakomitą szkołą niższych urzędników, u których bardziej niż o inteligencję chodzi o niezawodność.”*<sup>25</sup>

Jednocześnie gimnazjum pruskie było objęte przymusem szkolnym, choć nie bezpośrednim. Dotykał on zarówno mieszczaństwo jak i szlachtę. Był konsekwencją niezwykle silnego podziału stanowego społeczeństwa pruskiego, w którym armia zajmowała miejsce szczególne. Już bowiem od czasów panowania „króla – sierżanta” korpus oficerski miał być stanem najwyższym, szczególnie uprzywilejowanym, przeznaczonym jednak wyłącznie dla dzieci junkrów. Jak mawiano w Prusach „zguba armii byłaby ruiną stosunków społecznych”. Z armią, tą niekwestionowaną gwiazdą całkowicie zmilitaryzowanego społeczeństwa, próbowała konkurować administracja, coraz bardziej drobiazgową i wszechpotężną, w której miejsce znajdowały dzieci z domów rodzącej się burżuazji.

Po 1806 r. doszło do swoistego amalgamatu à la Prusse tych dwóch grup, a jednym z głównych łączników było właśnie pruskie gimnazjum, bez którego kariera czy to oficera czy urzędnika byłaby niemożliwa.



Nad tym dość specyficznym systemem edukacyjnym czuwało oczywiście specjalne ministerstwo, powołane do życia w 1787 r. Dyrektorium Szkolnictwa, jedno z pierwszych w Europie, z którym związany jest pewien znamieny epizod. Otóż po zajęciu przez Prusy w wyniku rozbiorów części Rzeczypospolitej, na obszarach Wielkopolski, Mazowsza i części Kujaw, pruska administracja szkolna zetknęła się po raz pierwszy z efektami działalności Komisji Edukacji Narodowej. Po 20 latach działalności, głównie w zakresie powoływania tzw. szkół elementarnych i wydziałowych, KEN mogła poszczycić się nie lada efektami, co nie pozostało bez wpływu na kształt reformy pruskiego szkolnictwa w okresie tzw. pruskiej Restauracji, a więc po 1806 r. Praktycznie można przyjąć, iż przyjęty trzystopniowy model szkolnictwa pruskiego (szkoła powszechna – gimnazjum – uniwersytet) był w dużym stopniu inspirowany przez zastane rozwiązania polskie, choć oczywiście nie znajduje to potwierdzenia w literaturze niemieckiej.

Wszystkie te, powyżej wskazane wady przymusowego szkolnictwa pruskiego XVIII w. zostały w pocz. XIX w. uwydatnione. Wydawało się bowiem, że po hańbie Jeny i Auerstaedt pruskie metody edukacyjne zostały całkowicie skompromitowane. Tymczasem, w okresie tzw. pruskiej Restauracji z surowością w egzekwowaniu treści dydaktycznych, sprzęgnięto rodzący się nacjonalizm niemiecki Fichtego, idealizm Hegla i wreszcie metodologię nauk Aleksandra v. Humboldta. Ostatecznie, wydany przez Fryderyka Wilhelma III w 1819 r. dekret o obowiązku szkolnym był tylko ugruntowaniem istniejących rozwiązań w ich bardziej zaawansowanej formie. Franz de Hovre pisał w gorączce wojennej 1917 roku: „*Podstawą niemieckiego systemu nauczania jest kwestia narodowa. Przeznaczeniem niemieckiej edukacji jest kształcenie w państwie, dla państwa i przez państwo. Szkoły elementarne były i są podstawą niemieckiej jedności i niemieckiej siły.*”<sup>26</sup>

Zresztą dekret króla pruskiego był pierwszym z całego cyklu kolejnych aktów prawnych, których lawinowe przyjmowanie spowodowało, że w Europie schyłku XIX w. jedynym państwem, w którym nie istniał obowiązek szkolny była Rosja carska<sup>27</sup>.

Można się zastanowić nad nieprawdopodobnym sukcesem modelu pruskiego na całym świecie. Wydaje się, że w momencie w którym się ukształtował i dał pierwsze efekty – przecież Moltke, Bismarck i von Roon byli w pierwszym czy drugim pokoleniu „produktami” tego systemu – Prusy były postrzegane jako najbardziej dynamiczne i cywilizowane państwo tej części świata. Ekonomiczny sukces Prus, a następnie ich nieprawdopodobne sukcesy militarne, w których udział miała wspomniana trójka, uczyniły z państwa Hohenzollernów, rozciągniętych już na całe Niemcy, niezwykle atrakcyjny wzorzec cywilizacyjny. Postrzegano wówczas, i to nie tylko w Europie, że u podstaw tak dynamicznego rozwoju legła taka a nie inna organizacja szkolnictwa<sup>28</sup>. Jak pisał John Gatto o doświadczeniach amerykańskich: „*Wielu wykształconych, światłych Amerykanów odwiedzało w poł. XIX w. Prusy. Byli zachwyce-*

*ni organizacją, porządkiem i efektywnością tamtejszego ustroju szkolnego, który postanowili propagować i wcielać w życie w Ameryce. Tak jak zadaniem szkolnictwa pruskiego była unifikacja Prus (Prusy uzyskały integralność ustrojową dopiero w 1840 r. – M.S.), a następnie zjednoczonych Niemiec, tak dla amerykańskich elit system taki był wzorcem dla wprowadzania w USA forsownej integracji masy imigrantów katolickich ze społeczeństwem stworzonym według północnoeuropejskiego, protestanckiego modelu kulturowego.*”<sup>29</sup>

Rzeczywiście J. Gatto dostrzegł chyba najważniejszy element pruskiego modelu obowiązku szkolnego, a mianowicie jasne i wyraźne cele polityczne którym ma służyć. Jego żywotność na ziemiach polskich tłumaczyć należy faktem, iż zarówno Austria jak i Rosja chętnie przejęły pruskie metody kształcenia dzieci i młodzieży, szczególnie po regulacjach z lat 1854 i 1872<sup>30</sup>. Okazało się bowiem, że przymus szkolny połączony z poszerzeniem programu nauczania języków nowożytnych, głównie niemieckiego i rosyjskiego, jest znakomitym instrumentem germanizacji i rusyfikacji. Jak stwierdził kiedyś Otton von Bismarck: „*Życzę sobie, by w następnym pokoleniu w Wielkopolsce i na Pomorzu mieszkali tylko Prusacy, którzy, gdy im przyjdzie na to ochota mogą porozmawiać sobie przy niedzielnym obiedzie po polsku.*”<sup>31</sup>

Paradoksalnie ów „pruski kij” został odziedziczony przez niepodległą Polskę po 1918 r., z tych samych przyczyn. Może to zabrzmieć jak herezja, ale przecież szkoła polska lat 1918 – 1939 była wielką kuźnią patriotyzmu, lojalności wobec państwa, świadomości autorytetów, a więc dokładnie tego, czego zdaniem Fichtego brakowało pruskiemu żołnierzowi pod Jeną<sup>32</sup>! A przecież współczesna edukacja nie powinna polegać na kształceniu bezrefleksyjnego i fanatycznego „mięsa armatniego”. Ten mankament pruskiego wychowania dostrzegli tak wybitni Niemcy, jak Erich Maria Remarque czy pastor Dietrich Bonhoeffer. Ten pierwszy zauważył kiedyś ironicznie, że I wojna światowa była arcydziełem pruskiego nauczyciela. Z kolei zamordowany przez hitlerowców Bonhoeffer, już w więzieniu zanotował, że II wojna światowa jest niezaprzeczalnie produktem naszego (niemieckiego – M.S.) znakomitego systemu kształcenia<sup>33</sup>.

W tym kontekście niedaleka od przesady była Natalia Dueholm, która zauważyła, iż obowiązek szkolny zarówno w Prusach, jak i w ogóle powstał po to: „*(...)aby stworzyć bezgranicznie posłusznych żołnierzy, uległych robotników do fabryk i kopalń, posłusznych elitom urzędników państwowych, wdrażających bez szemrania państwowe regulacje, myślących to samo na wszelkie tematy.*”<sup>34</sup>

- <sup>1</sup> Patrz szerzej: E. Sapir, *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*, Warszawa 1978; E. Cassirer, *Esej o człowieku: wstęp do filozofii kultury*, Warszawa 1998; M. Horkheimer, T. Adorno, *Dialektyka oświecenia: fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1994.
- <sup>2</sup> Tak np. S. Richman w *Separating School & State: How to Liberate America's Families*, New York, 1994.
- <sup>3</sup> Od czasów zresztą Alberta Wielkiego filozofia chrześcijańska podkreśla, że rozum jest potężnym narzędziem służącym ides quaerens intellectum czyli wierze szukającej zrozumienia.
- <sup>4</sup> Patrz np. K. Ratajczak, *Edukacja kobiet w kręgu dynastii piastowskiej w średniowieczu*, Poznań 2003, s. 25 i n.
- <sup>5</sup> K. Sobczyk, *Potrzeba trwałości jezuickiej pedagogiki*, „Katecheta”, z. 7/8, 1999.
- <sup>6</sup> N. Davis, *Europa*, Kraków 2002, s. 641.
- <sup>7</sup> Tamże, s. 654
- <sup>8</sup> F. Longchamps, *O źródłach prawa administracyjnego (problemy poznawcze)*, [w:] *Studia z zakresu prawa administracyjnego ku czci prof. Mariana Zimmermana*, Warszawa-Poznań, 1973, s. 95 i n.
- <sup>9</sup> Lichtenstein liczył wówczas zaledwie 5-6 tys. mieszkańców.
- <sup>10</sup> *Historia małych krajów Europy*, pod red. J. Łaptosa, Warszawa – Wrocław 2007, s. 84 – 85.
- <sup>11</sup> Można tu wskazać na dwie prace, dość krytycznie opisujące wspomniane zjawisko w dziejach Prus, pisane z dwóch przeciwległych światopoglądowo biegunów: konserwatywnego oraz lewicowego. Są to: S. Haffner, *Prusy bez legendy. Zarys dziejów*, Warszawa 1996, s. 45 i n. B. Engelman, *Prusy – kraj nieograniczonych możliwości*, Poznań 1984, s. 120 i n.
- <sup>12</sup> Zdanie to przypisuje się mylnie jednemu z przywódców Rewolucji Francuskiej markizowi de Mirabeau.
- <sup>13</sup> S. Salmonowicz, *Prusy – dzieje państwa i społeczeństwa*, Warszawa 1998, s. 221
- <sup>14</sup> Podają za: G. O'Collins, E. Farrugia, *Leksykon pojęć teologicznych i kościelnych*, Kraków 2002, <http://www.opoka.org.pl/slownik/ltk/pietyzm.html>
- <sup>15</sup> S. Salmonowicz, op. cit. s. 221.
- <sup>16</sup> <http://www.lcms.org/ca>
- <sup>17</sup> Podają za: S. Richman w *Separating School & State: How to Liberate America's Families*, New York, 1994 [http://www.sntp.net/education/school\\_state\\_3.htm](http://www.sntp.net/education/school_state_3.htm)
- <sup>18</sup> Na te swoiste paradoksy kultury Holandii zwrócił uwagę m.in. Zbigniew Herbert w genialnej „Martwej naturze z wędzidłem”
- <sup>19</sup> <http://historyeducationinfo.com/edu1.htm>
- <sup>20</sup> Tamże
- <sup>21</sup> Do anegdoty przeszła już opowieść o tym, jak Fryderyk Wilhelm I, podczas kolejnego napadu szału, które zdarzały mu się bardzo często, miał podobno wybiec na ulice Berlina i okładając niemilosiernie kaprałską pałką kogo podpadnie krzyczał do poddanych: „Wy nie macie się mnie bać – wy macie mnie kochać”. Na marginesie już należy dodać, że jego praprawnuk, Fryderyk Wilhelm IV też zapadł na chorobę psychiczną, S. Salmonowicz, op. cit., s. 160.
- <sup>22</sup> *Schule und Absolutismus in Preussen: Akten zum Preussischen Elementarschulwesen bis 1806 von W. Neugebauer*, Berlin 1992, s. 369 – 372.
- <sup>23</sup> S. Salmonowicz, op. cit., s. 222
- <sup>24</sup> Szerzej np.: *Rethinking Leviathan: the eighteenth-century state in Britain and Germany*, pod red. J. Brewer, E. Helmuth, Londyn 1999,
- <sup>25</sup> S. Salmonowicz, *Prusy*, s. 370.
- <sup>26</sup> S. Richman, op. cit.; [http://www.sntp.net/education/school\\_state\\_3.htm](http://www.sntp.net/education/school_state_3.htm)
- <sup>27</sup> Stalin wprowadzi obowiązek szkolny w ZSRR dopiero w 1930 r.
- <sup>28</sup> T. Kemp, *Industrializacja w XIX wiecznej Europie*, Warszawa – Wrocław 1991, s. 127 i n.
- <sup>29</sup> J. Gatto, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, New Society Publishers, 1991, s. 27.
- <sup>30</sup> S.I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795 – 1918*, Kielce 2000, s. 296 i n.
- <sup>31</sup> M. Kukiel, *Dzieje Polski porzbirowe 1795 – 1921*, Londyn 1992, s. 565
- <sup>32</sup> J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, <http://www.zeno.org/Philosophie>
- <sup>33</sup> T. Hartmann, *Preußen und seine öffentliche Schule*, <http://www.hypies.com/schule/prussia1.html>
- <sup>34</sup> N. Dueholm, *Skąd się wzięły szkoły (27 września 2007 r.)*, <http://www.prawica.net>

## Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej

Brian D. Ray

**W** dziejach rozwiniętych krajów był okres, kiedy to rodzice edukowali własne dzieci zamiast posyłać je do szkoły. Jednak pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku ponad 99% dzieci w wieku szkolnym, zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w innych krajach, kształciło się w instytucjonalnych szkołach. Od tego czasu wiele jednak się zmieniło. Dla wielu dom i rodzina znów zaczęły odgrywać główną rolę w dziedzinie edukacji. Niektórzy mówią wręcz o rewolucji edukacji domowej.

### Czym jest edukacja domowa?

Edukacja oparta na domu i rodzinie obejmuje:

1. zobowiązanie ze strony rodziców do wychowania i wykształcenia swoich dzieci,
2. naukę, dla której dom rodzinny stanowi główną bazę i zaplecze, i która odbywa się pod nadzorem rodziców,
3. plan nauczania, który łatwo daje się dostosować do sytuacji i potrzeb,
4. nauczanie w domowym środowisku zamiast w instytucjonalnej klasie,
5. udział rodziny w życiu lokalnej wspólnoty,
6. korzystanie z ogólnodostępnych pomocy dydaktycznych.

### Historia i rozwój edukacji domowej

W edukację domową w Ameryce angażują się ludzie o różnym pochodzeniu, statusie i poglądach religijnych. Zyskuje ona na popularności również w takich krajach jak Japonia, Węgry, Kanada i Polska. Szacuje się, że w USA w roku szkolnym 2005-2006 od 1,9 do 2,4 miliona dzieci w wieku szkolnym pobierało naukę w domu. Liczba ta zwiększa się z roku na rok.

Choć rodzice i dzieci zaangażowane w edukację domową zdają się być awangardą przemian, to w gruncie rzeczy wracają tylko do dawnych i sprawdzonych praktyk. To rodzice i rodzina oraz grupy społeczne blisko z nimi związane powinny nadzorować kształcenie kolejnych pokoleń, z sercem i oddaniem, począwszy od nauki czytania i pisania, a skończywszy na systemie wartości i przekonań oraz wiedzy ogólnej.

Rodzice, nauczyciele i przywódcy w każdym kręgu kulturowym rozpoznają znaczenie edukacji, a też indoktrynacji, dla rozwoju i przyszłości narodów. Hitler, Lenin i Mus-

solini znani byli z tego, że zaprzęgli publiczny system edukacji do realizacji swoich celów. Marcin Luter chciał użyć szkół do wpojenia dzieciom słów i nauki Bożej. Amerykańscy pedagodzy, działacze społeczni, politycy i biznesmeni tacy jak John Dewey, Horace Mann i Jane Addams doskonale wiedzą, że kontrola programu nauczania w szkołach publicznych pozwala na kształtowanie myślenia i zachowania przyszłych pokoleń.

## Edukacja domowa – bogata tradycja

Edukację domową, za którą odpowiada przede wszystkim rodzina, spotykamy w wielu kulturach. Nawet ostatnie kilka wieków zachodniej cywilizacji zawiera liczne przykłady rodzicielskiego nadzoru nad procesem kształcenia dzieci. Jak wykazali Edward i Elaine Gordon w *Centuries of Tutoring: A History of Alternative Education in America and Western Europe* (1990) edukacja oparta na domu i rodzinie grała kluczową rolę w społeczeństwie przez wiele stuleci. Ich zdaniem zjawisko edukacji domowej jest kontynuacją tej bogatej tradycji. Można nawet stwierdzić, że edukacja domowa w wielu narodach stanowiła główną formę kształcenia dzieci i młodzieży aż do drugiej połowy XIX wieku. Podobnie James Carper (1992) zauważa, że w Ameryce „w XVII i XVIII wieku to na rodzicach, a zwłaszcza na ojcu, spoczywała odpowiedzialność za nauczanie dzieci (...) chrześcijańskiej doktryny, kwalifikacji zawodowych, czytania oraz w mniejszym stopniu pisanie i matematyki”.

Z kolei znany historyk David Tyack (1974) przypomina, że „w XIX wieku nauka w szkole była dobrowolna i incydentalna – liczba dzieci na zajęciach szkolnych bardzo się zmieniała z dnia na dzień i w zależności od pory roku”. Ponadto nadzór nad szkołą spoczywał w tym czasie w rękach rodziców i lokalnej wspólnoty, zaś lekcje w klasie stanowiły tylko ułamek ogólnego czasu poświęconego edukacji. Większość wiedzy i kwalifikacji dzieci zdobywały w kontakcie z członkami rodziny i sąsiadami.

*„Edukacja dzieci znalazła się w rękach szkolnego personelu ze względu na dwa czynniki. Pierwszym było wprowadzenie obowiązku szkolnego, a drugim – przekonanie, że zawodowi nauczyciele zapewniają wyższy poziom kształcenia niż rodzice”* (Ray, 1999).

W Stanach Zjednoczonych edukacja domowa nigdy całkowicie nie zanikła, choć trudno jest oszacować, ile dzieci korzystało z niej w latach 1875-1975. Na przykład w stanie Alaska w związku z problemami z uczęszczaniem do szkoły ze względu na odległość w roku 1940 rząd zainicjował system nauki korespondencyjnej, który niewiele różnił się od edukacji domowej. Należy jednak dodać, że wiele osób zaangażowanych obecnie w edukację domową nie korzysta z żadnych rządowych programów i pomocy.

## Bodźce do odnowy

Można wymienić kilka czynników, które doprowadziły do odrodzenia i rozwoju edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. W materiałach dotyczących nauczania domowego w tym okresie najczęściej pojawiają się następujące nazwiska: John Holt, Ivan Illich i Jonathan Kozol.

Wskazuje się też na związek między dyskusją, jaka miała miejsce w latach sześćdziesiątych na temat alternatywnego szkolnictwa, samorządności i obowiązku szkolnego, a pojawieniem się współczesnego ruchu edukacji domowej: „Słownictwo promotorów edukacji domowej bardzo przypomina słownictwo znanych reformatorów systemu edukacji” (Knowles, Marlow, Muchmore, 1992).

W tym okresie wzmoczonego aktywizmu społecznego często słyszało się o zabieraniu dzieci ze szkół i o szkolnictwie alternatywnym. Shepherd (1986) wykazał zaś, że wiele osób promujących alternatywne metody nauczania w latach siedemdziesiątych, później zaangażowało się w edukację domową.

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku, wielu zwolenników nauczania w domu „przytaczało argumenty biblijne i religijne przemawiające za takim sposobem kształcenia dzieci (...). Szkoła w domu stała się ważną kwestią dla konserwatywnej prawicy oraz wyrazem jej pedagogicznych i ideologicznych zapatrywań” (Knowles, Marlow, Muchmore, 1992). Jednym z tego powodów było zaniepokojenie postępującą utratą wpływu rodziców na wychowanie dzieci. Kirschner (1991) zauważył, że „poszukując życiowej stabilizacji i punktu odniesienia, wielu Amerykanów przywiązuje coraz większe znaczenie do »wartości rodzinnych« i biblijnej religii (...). Wśród zwolenników edukacji domowej wyczuć można pewną dozę optymizmu, co jest czymś rzadko spotykanym w dobie cynizmu”.

Również świeckie media przyznały w latach dziewięćdziesiątych, że amerykańskie społeczeństwo doświadczyło w ciągu poprzednich trzech dekad załamania tradycyjnie biblijnych wzorców rodzinnych (Leo, 1992). Niektórzy socjologowie uważają edukację domową za sposób na odzyskanie przez rodziców kontroli nad dziećmi i własnym życiem, czyli wpływu na kształt przyszłego pokolenia (Mayberry, 1988). Choć nauczanie w domu nie pasuje do podtrzymywanego przez rząd systemu instytucjonalnej edukacji, w której główną rolę grają zawodowi nauczyciele, to wiele osób jednak się na nie decyduje. Dotyczy to również Afroamerykanów i Latynosów. Można dodać, że wzrost zainteresowania edukacją domową zaowocował między innymi pojawieniem się sponsorowanego przez rząd programu „szkoła w domu”, który ma na celu zintegrowanie rodzin uczących w domu z państwowym systemem szkolnictwa.

Ponieważ edukacja domowa nie pasuje do tego, co jeszcze niedawno uważano za normę, dlatego ściąga na siebie uwagę szkół prywatnych, mediów, polityków i rodziców. Zwłaszcza rodzice przestają postrzegać nauczanie jako domenę zarezerwowaną dla osób ze specjalnym „namaszczeniem”. Ponadto wydaje się, że edukacja domowa sprzyja temu, co przez wieki, lecz szczególnie w ostatnich czasach, w erze błyskawicznego rozwoju technik informatycznych i mediów, cenione jest przez rodziców. Chodzi mianowicie o zaangażowanie rodziców w proces kształcenia ich dzieci, edukację uwzględniającą lokalne uwarunkowania, wyniki w nauczaniu oraz kultywowanie i przekazywanie wartości cenionych przed daną rodziną, wspólnotą lub związek religijny, a nie wyselekcjonowanych przez wąską grupę decydentów. Kto angażuje się w edukację domową?

Opis każdej grupy siłą rzeczy stanowi pewne uogólnienie, na podstawie którego osoby spoza danej grupy są w stanie ją poznać. Jednak zwykle taka generalizacja ukrywa pewne istotne różnice między członkami grupy. Dlatego uwaga Bolicka (1987) jest chyba szczególnie trafna: „Wiele osób zaangażowanych w nauczanie domowe cechuje przywiązania 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”. Pamiętając o tych uwagach, proponuję następującą listę cech charakterystycznych dla osób zaangażowanych w edukację domową (Ray, 2005):

- Oboje rodziców aktywnie angażuje się w nauczanie dzieci w domu, choć to głównie matka pełni rolę nauczyciela. Na ojca przypada około 10% czasu nauczania.
- Jak pokazują badania, w 1998 roku 25 tysięcy rodziców samotnie wychowujących dzieci uczyło je w domu, a liczba ta systematycznie się zwiększa.
- Nauczanie w domu pozwala na daleko idące dostosowanie programu i metod kształcenia do indywidualnych potrzeb i warunków przy wykorzystaniu zarówno gotowych, jak i własnych materiałów i pomocy.
- Niektóre rodziny w pełni korzystają z zakupionych materiałów, podczas gdy inne preferują o wiele mniej formalne podejście.
- Lekcje zwykle trwają trzy do czterech godzin dziennie plus dodatkowy czas na samodzielną pracę dzieci, co oczywiście zmienia się wraz z wiekiem dziecka.
- Średnie wydatki związane z nauczaniem jednego dziecka w domu wynoszą od \$400 do \$600 rocznie.
- Większość dzieci uczonych w domu ma niewielki kontakt z państwową szkołą. Niektóre z nich jednak uczestniczą w pewnych zajęciach organizowanych w szkole, jak na przykład: zajęciach sportowych, muzycznych, teatralnych, a czasami uczęszczają na zajęcia z wybranych przedmiotów.
- Program nauczania w domu obejmuje szeroką paletę przedmiotów, a w szczególności na-

- ukę pisania, czytania, matematykę i przedmioty ścisłe.
- Elastyczność edukacji domowej pozwala na szersze zaangażowanie się dzieci i młodzieży w pracę społeczną, specjalistyczne projekty, praktyki, podróże, rozwijanie indywidualnych zdolności etc.
- Nauka w domu obejmuje co najmniej nauczanie początkowe, lecz większość rodziców planuje uczyć dzieci w domu aż do końca szkoły średniej.
- Rodziny zaangażowane z edukacją domową mają średnio troje dzieci.
- Tyle samo dziewcząt, co i chłopców nauczanych jest w domu.
- Co najmniej 90% rodzin w tej grupie to rodziny pełne.
- Edukacja domowa dziecka zwykle rozpoczyna się w wieku pięciu lub sześciu lat. Rodzice mogą dostosować czas jej rozpoczęcia indywidualnie do każdego dziecka.
- 70% dzieci uczonych przez rodziców ma od siedmiu do trzynastu lat.
- Typowy rodzic zaangażowany w edukację domową ma wyższe wykształcenie lub studiował. Połowa posiada co najmniej licencjat.
- Dochód na członka rodziny zbliżony jest do średniej krajowej, choć spotyka się zarówno rodziny o bardzo niskich, jak i bardzo wysokich dochodach.
- Ponad 75% rodzin regularnie bierze udział w praktykach religijnych. Większość z nich to konserwatywni chrześcijanie, choć rośnie wśród nich liczba agnostyków, ateistów, buddystów, żydów, mormonów, muzułmanów i wyznawców new age.
- 90% rodzin zaangażowanych w edukację domową to biali nie Latynosi, lecz ostatnimi laty zauważalny jest wzrost liczby wszelkich mniejszości w tej grupie.

Można zatem stwierdzić, że na nauczanie domowe decyduje się w USA coraz szersze spektrum rodziców. Tym, co ich różni od „typowych” rodzin, są w gruncie rzeczy tylko poglądy na edukację i stosunek do instytucjonalnego szkolnictwa.

### Dlaczego rodziny decydują się na domowe nauczanie

John Taylor Gatto jest znanym w Stanach Zjednoczonych pedagogiem, który trzykrotnie otrzymał tytuł nauczyciela roku w stanie oraz w mieście Nowy Jork. Po jednym z wystąpień w Nashville podeszła do niego pewna matka i wręczyła następującą notatkę: „*W pierwszej klasie Brandon ciągle się miotał między okresami hiperaktywności i apatii. Każdego wieczoru ze skrajną rezygnacją w głosie pytał taty: Czy jutro znów jest szkoła? W drugiej klasie skutki stresu stały się jeszcze bardziej widoczne. Nauczyciel orzekł, że Brandon cierpi na zespół zaburzeń uwagi. Zarówno my, jak i szkoła zaczęliśmy postrzegać nasze dziecko jako medyczny problem. Lekarz, psychiatra i władze szkoły byli jednomyślni. Brandon został poddany terapii. W wypadku podejrzenia, że przerwaliśmy podawanie Brandonowi leków, był on odsyłany ze szkoły do domu. Nie mogłam znieść ograniczenia mojego prawa do decydowania o losie własnego dziecka. Ponieważ jednak nie widziałam żadnej alternatywy, Brandon musiał przyjmować medyka-*

menty przez całą drugą klasę.

*W końcu miałam już tego dosyć – jego łez i huśtawki nastrojów. Zaczęłam uczyć go w domu, co okazało się dla nas wszystkich zbawczym rozwiązaniem. Mogliśmy odstawić lekarstwa. Skończyły się ataki płaczu i nadpobudliwość. Teraz Brandon kwitnie. Już nie płacze, lecz pilnie się uczy” (Gatto, 2001).*

Niewielu nauczycieli, dyrektorów lub rodziców chce mówić o takich sprawach. Jednak wielu dorosłych nosi w sobie pamięć podobnych doświadczeń, które tłumaczą ich niechęć do szkoły i wspomnień o niej. Szczęśliwe lata nauki w szkolnej ławie to dla sporej grupy osób tylko mit.

Jak już napisałem, stereotypy dotyczące osób zaangażowanych w edukację domową powoli, ale systematycznie zanikają. Coraz liczniejsze badania ukazują rzeczywiste powody, dla których rodzice decydują się na nauczanie dzieci w domu (Ray, 2005):

- Najczęściej podawanym powodem jest troska o postawę dziecka oraz wyznawany przez nie system wartości. Rodzice chcą przekazać potomstwu swoje filozoficzne, religijne i kulturowe wartości, zwyczaj, przekonania, czyli swój światopogląd, i pragną uczynić to w przyjaznym kontekście.
- Kolejnym powodem jest troska o rozwój umysłowy dziecka. Rodzice chcą, by dziecko lepiej i szybciej niż w szkole zdobywało odpowiednią wiedzę.
- Dlatego też zależy im na dostosowaniu programu i metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Rodzice chcą sami decydować o zastosowaniu określonego modelu pedagogicznego.
- Rodzice chcą też wzmocnić więzi rodzinne przez większą ilość czasu wspólnie spędzonego.
- Ważny jest dla nich również nadzór nad kontaktami dzieci z rówieśnikami, zwłaszcza ze względu na obawę przed negatywnymi skutkami presji środowiska.
- Rosnąca liczba rodziców jest zaniepokojona bezpieczeństwem dzieci w kontekście przemocy, narkotyków, alkoholu, molestowania etc. w szkole.

Jak pokazują badania, zarówno ze strony rodziców, jak i dzieci motywacja do nauki w domu zmienia się wraz z czasem i nowymi doświadczeniami.

### Poziom nauczania, socjalizacja i rozwój osobowy

Liczne badania nad edukacją domową skupiają się na poziomie nauczania. Niezmiennie pokazują one, 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 (Ray, 2005). Pozytywne wyniki badań dotyczą również rozwoju osobowego i socjalizacji dzieci uczonych przez rodziców – są one co najmniej równie dobrze rozwinięte jak uczniowie szkół publicznych i prywatnych (Ray, 2005).

### Podsumowanie

Liczba rodzin zaangażowanych w edukację domową w Ameryce stale rośnie. Reprezentują one cały przekrój społeczeństwa. Również w innych krajach nauczanie w domu zyskuje na popularności. W zasadzie powinno mówić się o nauczaniu w oparciu o dom i rodzinę, co lepiej odzwierciedla zarówno teoretyczne przesłanki, jak i praktyczne uwarunkowania związane z tym zjawiskiem. Rodzice decydują się na edukację domową z różnych powodów, które mogą się zmieniać wraz z nowymi doświadczeniami na tym polu. Uczniowie pobierający naukę w domu osiągają średnio lepsze wyniki niż pozostali. Nie wykazują też braków w socjalizacji.

#### Bibliografia

- Carper, J. C., „Home schooling, history and historians: The past and present”, w: *The High School Journal*, April/May 1992.
- Gatto, J. T., *The underground history of American education: A schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*, Oxford 2001.
- Gordon, E. E., Gordon, E. H., *Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe*, Lanham 1990.
- Kirschner, J., „The shifting roles of family and school as educator: A historical perspective”, w: Van Galen, J. A., Pitman M. A. (red.), *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, Norwood 1991.
- Knowles, J. G., Marlow, S. E., Muchmore, J. A., „From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990”, w: *American Journal of Education*, 100(2)/1992.
- Leo, J., „Sneer not at Ozzie and Harriet”, w: *U. S. News and World Report*, 113(10)/1992.
- Mayberry, M., „Why home schooling? A profile of four categories of home schoolers”, w: *Home School Researcher*, 4(3)/1988.
- Ray, B. D., *Home schooling on the threshold: A survey of research at the dawn of the new millennium*, Salem 1999.
- Ray, B. D., *Worldwide guide to homeschooling*, Nashville 2005.
- Ray, B. D., *Research facts on homeschooling*, <http://www.nehri.org> (07.03.2008)
- Shepherd, M. S., „The home schooling movement: An emerging conflict in American education (an abstract)”, w: *Home School Researcher*, 2(3)/1986.

## Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze

Marek Budajczak

### Wstęp

**W**yzwaniem, z którym za przyczyną redaktorów niniejszego opracowania przychodzi mi się w tym tekście zmierzyć, jest charakterystyka edukacji domowej jako wyzwania.

Wyzwanie co do... wyzwania?! Dlatego na początku warto określić zakres znaczeniowy wszystkich terminów składających się na tytułową formułę.

Edukacja domowa jest to jedna z form organizowania edukacji, skoncentrowana na domu, w rozumieniu wspólnotowego, rodzinnego jego sedna. Dochodzi do niej w czasoprzestrzeni, zarówno fizycznej, jak społecznej, tworzonej i zasiedlanej przez rodziców i dzieci (choć także innych „członków” rodziny, naturalnych i „adoptowanych”).

Wyzwanie, według WordNet, elektronicznego tezaursu Uniwersytetu Princeton, to nakładająca wysokie wymagania lub stymulująca do działania sytuacja, lub prowokacja do podjęcia rywalizacji lub pojedynku. W obu wypadkach, tym rozumianym obiektywizująco i tym subiektywnie interpretowanym, a często ze sobą sprzężonych, wyzwanie jest sytuacją problemową, grożącą co najmniej drobnymi stratami, jeśli nie poważnymi szkodami, osobom zaangażowanym lub uwikłanym w daną relację.

Termin złożony: „wyzwanie wychowawcze” jest dla „zdrowego” rozumu poważniejszym wyzwaniem. Dzieje się tak dlatego, że przymiotnik: „wychowawcze”, podobnie jak rzeczownik: „wychowanie”, definiuje się na gruncie nauk o edukacji dwojako. W znaczeniu wąskim „wychowanie” to formowanie dotyczące różnych wartości, szczególnie zaś wartości moralnych. W szerokim znaczeniu zaś „wychowanie” obejmuje wszystkie rodzaje troski pedagogicznej: obok wychowawczej, także dydaktyczną i opiekuńczą. Z uwagi zatem na niejednorodność znaczeń, stosownym będzie zastąpienie w naszym terminie epitetu: „wychowawcze”, stabilniejszym znaczeniowo i obejmującym wszystkie, właśnie wymienione, odmiany pedagogicznej uwagi i odpowiednich działań epitetem: „edukacyjne”. W ten sposób uzyskamy względnie konsekwentny termin: „wyzwanie edukacyjne”.

Odniesienie tego terminu do edukacji domowej wydaje się jednak wymagać pewnego uzupełnienia. Dotyczy ono odpowiedzi na pytanie, czy edukacyjne wyzwanie wobec edukacji

domowej należy do obszerniejszego, całościowego kompleksu łączących się ze sobą wyzwań, czy też dotyczy względnie niezależnych zadań „pedagogicznych”, wyraźnie wyodrębniających się spośród innych? Jak zwykle, chodzi o rozkład akcentów. Niemniej wobec zakresu naszych niniejszych wspólnych rozważań, redukcja wyzwania edukacji domowej do teoretyczno-technicznych okoliczności jej realizowania, byłoby chyba nieodpowiednie. Ujmiemy je zatem w szerszym, osobistym i społecznym kontekście życia w dzisiejszej Polsce.

## Kolejne pytania

Na fundamentalne pytanie, dociekające słuszności założenia przyjętego w tytule opracowania: „Czy edukacja domowa (w ogóle) jest wyzwaniem?” osoby nią zainteresowane mogą udzielić trzech odpowiedzi.

Negatywnej udzielają ci, którzy uznają, że istnieją w tym zakresie algorytmy „łatwe i przyjemne”, załatwiająca wszystkie możliwe trudności lub co najmniej zapewniająca bezpieczeństwo w działaniu oraz hołdujący totalnemu optymizmowi, realizowanemu z zamkniętymi na nieprzyjazne realia oczyma. Życie „jest” piękne, choć bywa niestety, że i na sposoby zaprezentowane przez Roberto Benigniego, w jego znanym komediodramacie pod takim tytułem.

Odpowiedzi niezdecydowanej – „I tak, i nie” – udzielają wahający się, kalkulujący bilans potencjalnych łatwości i trudności w uprawianiu edukacji domowej, a w konsekwencji płynących z niej korzyści i strat. Osoby takie wyznaczają dla siebie i społecznego świata warunki brzegowe dla akceptacji przedsięwzięcia tego rodzaju, których niespełnienie może skutkować zaniechaniem idei wdrożenia edukacji domowej już na samym wstępie lub jej przerwaniem i wycofaniem się z niej.

Pozytywnego responsu udzielają wreszcie ci, którzy wiedzą, iż życie, niezależnie od przypisywanej dokonany wyborom wartości, pociąga za sobą konieczność ponoszenia także ich niekomfortowych, a niemożliwych do przewidzenia i kontrolowania konsekwencji. W tym kontekście szczególnie istotny jest ciężar moralnej odpowiedzialności inspiratora edukacji domowej wobec członków własnej rodziny.

Typ udzielonej odpowiedzi nie pociąga za sobą jednego kształtu przyjętego w działaniu rozwiązania. W obu przypadkach po twierdzącym rozstrzygnięciu pierwotnej kwestii: Czy edukacja domowa jest wartością, którą należy kultywować? sprawę przesądza poziom determinacji.

Owa determinacja jest istotnie uzależniona od społecznych okoliczności realizowania edukacji domowej. Niektóre z nich bywają lub stają się w pewnym momencie uciążliwe, a wtedy moralnym wyzwaniem dla rodziców-domowych edukatorów staje się skuteczne przystosowanie do nich.

Część rodziców z pokorą przyjmuje niekorzystne warunki dyktowane przez państwowe podmioty władzy oświatowej. Niektórzy starają się uzyskać zamierzone cele przy minimalnych szkodach własnych, wyzyskując luki w przepisach i procedurach prawnych, określających kształt warunków realizacji edukacji domowej lub klucząc interpretacyjnie względem nich. Z etycznego punktu widzenia postępowanie takie wydaje się jednak podejrzane. Inni rodzice, z otwartą przyłbicą, przy wykorzystaniu dostępnych w krajowym prawie środków, walczą z warunkami, które postrzegają jako opresyjne. Najradszi, w poczuciu słuszności swoich działań, gotowi są nawet działać pozaprawnie na zasadzie obywatelskiego nieposłuszeństwa, odrzucając roszczenia czynników państwowych, więc ryzykując poważnymi konsekwencjami karnymi. Podobieństwo doświadczeń opresji sprzyja jednoczeniu wysiłków i powstawaniu grup, zabiegających o całościowe, legislacyjne zmiany sytuacji edukacji domowej w naszym kraju.

Kolejną ważną kwestią jest to, kto staje, autonomicznie lub pod naciskiem, przed wyzwaniem edukacji domowej, a zatem kogo ono dotyczy.

Zazwyczaj wyzwanie to przyjmują na siebie rodzice dziecka (bądź rodzic dziecka w rodzinie niepełnej), niekiedy traktując je jako spełnienie „powołania” motywowanego religijnie. Względy praktyczne, jak i związane z relacjami interpersonalnymi w rodzinie przemawiają za tym, aby decyzję o realizacji edukacji domowej podejmowało oboje rodziców, niezależnie od tego, że jeden z nich pozwolił się „uwieść” idei nauczania dzieci w ramach rodziny jako pierwszy. Edukacja domowa nie może być w pełni konstruktywna bez małżeńskiego porozumienia i wspólnego przyjęcia odpowiedzialności za jej kształt.

Niestety, rodzice nie są niezależni co do realizacji swojej decyzji w kwestii domowego kształcenia własnych dzieci. W tym zakresie decydujące jest uznanie, tudzież łaska (sic!) dyrektora szkoły odpowiedniej dla miejsca zameldowania rodziny, od którego uzależnia się „zezwolenie” na - jak głosi biurokratyczna formuła - „spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą”. Nawet najlepsze chęci i argumenty nie zdadzą się na nic, jeśli państwowy funkcjonariusz oświatowy nie zechce złożyć swego podpisu pod rodzicielskim wnioskiem i nie da swego placet dla rozpoczęcia przedsięwzięcia tego rodzaju. Dodać warto, iż Konstytucja RP nie dopuszcza żadnych powodów dla dyskryminacji obywateli pod żadnym względem, a dyrektorzy szkół mimo to często odrzucają rodzicielskie wnioski o zezwolenie na edukację domową.

To właśnie dla rodziców (lub rodzica) istotnym okazuje się „pedagogiczne” wyzwanie edukacji domowej w jej aspektach teoretycznym i technicznym. Filozofia edukacji, a ściślej antropologia edukacyjna i jej podstawowe założenia ontologiczne, aksjologiczne i epistemologiczne przesądza przez państwowe elity władzy ustawodawczej stanowią wyzwanie, któremu rodzice muszą stawić czoła, jeśli wyznają inne wartości i utrzymują inne przekonania światopoglądowe niż promowane przez system oświaty. Niezależnie od faktu dysponowania przez rodziców pierwszeń-

stwem w decydowaniu o rodzaju edukacji, którą ma otrzymać ich dziecko, potwierdzanego zarówno przez akty prawa międzynarodowego, jak i Konstytucję, w rzeczywistości rodzice-edukatorzy są w naszym kraju zmuszeni realizować wartości i treści programowe nauczania i wychowywania wyznaczone przez funkcjonariuszy państwa.

Chcąc przekazywać dzieciom owe treści, by je potem mogły utrwać i stosować, rodzice muszą je sami wcześniej opanować. To wręcz fizyczny wymiar wyzwania edukacji domowej, związany z inwestycją naturalnych sił organizmu, niekiedy realizowaną w czasie normalnie przeznaczanym na odpoczynek. Z innego punktu widzenia to wyzwanie można nazwać psychicznym, o charakterze samokształceniowym. Oczywiście rodzice mają prawo do korzystania z cudzej, fachowej siły nauczycielskiej, jednak to, w przypadku wynajmowania domowego nauczyciela, owocuje koniecznością sprostania kolejnemu wyzwaniu, tym razem ekonomicznemu. Poza tym przykładem, edukacja domowa nie wymaga specjalnych nakładów finansowych.

Pozostawia się uznaniu rodziców kwestię doboru metod kształcenia w obu zakresach, szczegółowych technik, reguł relacji międzyludzkich towarzyszących nauczaniu i wychowywaniu (m.in. w zakresie dyscypliny), narzędzi w nich wykorzystywanych i przyjmowanych w praktyce form organizowania czasu, przestrzeni i układów społecznych. Tu rodzice dysponują sporym zakresem wolności decyzyjnej, jednak i owa wolność stanowi wyzwanie, ponieważ brakuje właściwej społecznej oferty poradniczej i kształceniowej. Rodzice są zmuszeni radzić sobie z tymi okolicznościami na własną rękę lub korzystać z samopomocy w środowisku edukacji domowej.

W kolejnym istotnym punkcie edukacyjnego przedsięwzięcia, jakim jest ocenianie efektów obranych metod, rodzice-edukatorzy znów zostali przez ustawodawcę i MEN „ubezwłasnowolnieni”. Z góry, bez dopuszczenia się jakiegokolwiek wykroczenia, poza zamachem na edukacyjną „normalność”, są przedmiotem kontroli, dokonywanej przy użyciu obowiązkowych egzaminów klasyfikacyjnych, które zdają ich dzieci. Egzaminów, jakich nie zdaje żadne inne polskie dziecko, poza szkolnymi „złoczyńcami” (tu: notorycznymi wagarowiczami), i dla których niemal żadnych rzeczywistych zasad nie ustalono! Egzaminów formalnie opierają się na treści podstaw programowych z kolejnych przedmiotów nauki szkolnej, jednak treści te ujęto w cykle trzyletnie, a egzaminy odbywają się co najmniej raz do roku. W rzeczywistości są więc oparte na arbitralnych dla danej szkoły, sprawującej nad rodziną edukacji domowej kuratelę, rocznych planach pracy, które rodzice są zmuszeni bez dyskusji wypełniać.

Obok szeregu innych wyzwań, które musimy tutaj pominąć, wspomnieć wypada o wyzwaniu nieprzewidywalnych sytuacji szczególnych. Jak zabezpieczyć dzieci i współmałżonka na okoliczność np. wypadku czy śmierci rodzinnego lidera edukacji domowej lub zarobkującego na jej utrzymanie? Jak przy całkowitej dobrej woli nie spowodować decyzją o edukacji domowej nienaprawialnych szkód życiowych dla własnych dzieci? Są to moralnie bardzo obciążające wyzwania wobec rodzica.

Także i dziecko edukacji domowej staje przed różnymi wyzwaniami. Albo przychodzi mu przyjmując obowiązki związane z nią na mocy decyzji jego własnych rodziców, albo, kiedy ma prawo wyrażenia na nią swojej zgody, współuczestniczy w podjęciu ważnej, ciężącej na całej jego przyszłości decyzji. Obowiązki, co do opanowywanych zakresów wiedzy i umiejętności, a wyznaczonych podstawami programowymi, są dla dziecka uczącego się w domu nawet uciążliwsze niż dla ucznia szkolnego, ponieważ jego „nauczyciel” ma nad nim całkowitą kontrolę, nie musząc dzielić swojej uwagi na innych uczniów. Jednak presja tego rodzaju przynosi, jak pokazuje doświadczenie, pozytywny efekt w postaci kształtowania u dziecka zaawansowanego etosu pracy (niczego się w domu nie daje pozorować). Równoważy ją też przez dostosowywanie obowiązków do możliwości dziecka, a zatem jego osobisty komfort. W zakresie budowania kompetencji społecznych dziecko zyskuje przez swoją odmienną względem innych, znanych mu dzieci, możliwość dystansowania się od przemożnych nacisków rówieśniczych. Zamiast wykorzystywać okazje do ponizania słabszych, dzieci edukacji domowej angażują się w pomoc dla nich w ramach działalności wolontariackiej. Istotną częścią wyzwania edukacji domowej dla dzieci ją uprawiających jest konieczność opanowywania wiedzy i umiejętności na zasadzie samokształcenia, ale i ten obowiązek owocuje pozytywnie - dojrzałością edukacyjną.

Okazuje się jednak, że nie tylko dla bezpośrednio zainteresowanych i zaangażowanych w nią osób – rodziców i dzieci – edukacja domowa wydaje się stanowić specyficzne wyzwanie życiowe: psychiczne, społeczne (a więc: ekonomiczne, polityczne i kulturowe) oraz fizyczne.

Wśród osób trzecich najbardziej wyzwanie to porusza czynniki nadzoru państwowego systemu oświaty. Te (dyrektorzy szkół, pracownicy kuratoriów i MEN), z nielicznymi dotąd szlachetnymi wyjątkami, od momentu wprowadzenia do ustawy oświatowej przepisów dopuszczających edukację domową podjęły szereg kroków i wydały szereg decyzji, zmierzających do marginalizowania zainteresowania tą formą edukacji wśród rodziców.

I tak, znowelizowano przepisy ustawy, pierwotnie dające większą autonomię rodzicom, zastępując je przepisami znacznie bardziej restrykcyjnymi. Ich kształt, maskowany deklaracjami o obowiązku dbania o dobro „pozaszkolnego” dziecka, wręcz „podżega” pracowników hierarchicznego systemu nadzoru oświatowego do tworzenia krzywdzących rodziny edukacji domowej warunków. Do prawdziwych motywów takich działań należą m.in. obawy o zachowanie stanowisk pracy w oświacie (nieracjonalne, tak z uwagi na niewielkie rozmiary populacji zainteresowanej edukacją domową, jak i na tworzące się nowe okazje do pracy), hołubienie mitu przewag licencjonowanego profesjonalizmu nad amatorską sprawnością, czy wreszcie ochrona korporacyjnego monopolu przed zakusami „konsumentów”. Zamiast pojmować wyzwanie edukacji domowej jako zakorzeniony w zasadach demokracji zbiór moralnych obowiązków względem obywatela-rodzica, funkcjonariusze oświaty traktują to wyzwanie jako prowokację, „policzek” dla własnego formalnego autorytetu, który wymaga zwalczania przeciwnika, choć nie w ramach zdrowej rywalizacji. Dramatyczne wyniki eksperymentów S. Milgrama i P. Zimbardo wydają się i w tym zakresie znajdować gorzkie potwierdzenie.



Niejednoznacznie pojmowane jest wyzwanie edukacji domowej przez reprezentantów środowisk społecznych, innych niż oświatowe. Jeśli znajdują własny interes w zajmowaniu się nim (jak np. media, poszukujące chwytliwych tematów czy przedsiębiorcy i usługodawcy oferujący swoje wytwory i usługi edukacyjne), będą mu przynajmniej sytuacyjnie sekundować. Jeśli nie odnajdują w nim żadnej własnej korzyści, pozostaną zdystansowani albo krytyczni, reagując chłodem lub awersją na społeczną „odmienność” domowych edukatorów. Właśnie ze względu na swą rzekomo awangardową istotę edukacja domowa jest traktowana jako prowokująca, wyzywająca, a zarazem nieskromna.

### Podsumowanie

Edukacja domowa z różnych względów prowokuje szereg mniej i bardziej poważnych wyzwań. Jednak ich ilość i jakość dla osób bezpośrednio w nią zaangażowanych – rodziców i dzieci – jest niewspółmierna do merytorycznego charakteru stojących przed nimi edukacyjnych zadań. Większa część trudności jej dotyczących wiąże się z oporem ze strony innych. Najpoważniejszy jest destrukcyjny wpływ zaangażowanych w edukację domową pracowników państwowego systemu oświaty. W braku zrozumienia dla pomocniczego zaledwie charakteru własnej roli w demokratycznym społeczeństwie, który nakazuje wręcz pokorę i służebność (patrz łac. administratio) działają oni jako dysponenci ostatecznej prawdy na temat właściwych rozwiązań w edukacji i strażnicy dobra obywateli. Sami niczym nie ryzykują i nic nie tracą, lecz innym tego, co stanowi ich obywatelskie uprawnienie, wzbraniają.

## Co daje dziecku przedszkole?

Bogna Białecka

**M**inister Edukacji Narodowej szykuje nam kolejną rewolucję. Edukacja przedszkolna ma objąć dzieci dwuletnie. Zdaję sobie sprawę, że w gruncie rzeczy pozwolenie na przyjmowanie dwulatków do przedszkola będzie w wielu przypadkach zalegalizowaniem już istniejącej praktyki. Zdaję też sobie sprawę, że antyrodzinna polityka państwa polskiego zmusza wiele matek do powrotu do pracy zawodowej, choć chciałyby zajmować się dzieckiem. Tak samo zdaję sobie sprawę z istnienia przedszkoli, a właściwie całodobowych przechowalni dzieci, w których maluchy zostają na noc. Nie można jednak udawać, że odbywa się to dla dobra dziecka. *„Jeśli będą pieniądze, pomysł popieramy, bo edukacja przedszkolna to ważny etap dla dziecka i jest o wiele lepsza od telewizora i podwórka. Im wcześniej ją zacznie, tym łatwiej będzie mu w dorosłym życiu - nie ma wątpliwości dyrektor biura edukacji Jolanta Lipszyc z warszawskiego ratusza.”* *„Wysłanie dwulatków do przedszkoli to dobry pomysł, bo dzieci w grupie rówieśników dobrze się rozwijają. Elżbieta Piotrowska-Gromniak Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji”* (Metro 2010/10/25).

Podwórko i telewizor jako alternatywa dla przedszkola? Może zacznę od pytania retorycznego – ilu widzieliście dwulatków biegających bez opieki na podwórku? Twierdzenie, że dwuletnie dzieci spędzają cały dzień przed telewizorem jest trudniejsze do sprawdzenia. Jednak każdy kto widział dziecko w tym wieku wie, że dwulatki są pełne energii i niepowstrzymanej woli eksperymentowania. Trudno je wyobrazić sobie tkwiące jak zombie przed telewizorem przez cały dzień. Zresztą to i tak sprawa marginalna. Podstawowy problem tkwi gdzie indziej. Założenie ukryte w pierwszym z argumentów uważam za obraźliwe dla mam, które korzystają z urlopu wychowawczego lub rezygnują z pracy zawodowej po to, by móc osobiście zająć się swoimi dziećmi. Drugi argument – błogosławieństwo jakim jest edukacja przedszkolna dla dziecka - wydaje się jednak bardzo poważny. Podobno dzieci współcześnie rozwijają się szybciej, dzięki większej dostępności zdobyczy cywilizacyjnych w postaci Internetu, gier edukacyjnych itp. a zatem wcześniejsze rozpoczęcie edukacji pod okiem profesjonalistów można by uznać za pożądane. Tym bardziej dla dzieci pozbawionych wskutek jedynactwa naturalnych relacji z innymi dziećmi, jakie występują w rodzinie wielodzietnej.

### Czy przedszkole rozwija umiejętności społeczne dzieci?

Posyłamy dzieci do przedszkola mając nadzieję, że nauczą się tam przede wszystkim umiejętności społecznych. A jednak wiele dzieci przedszkolnych narzeka, pyskuje, a nawet zachowuje się agresywnie. Spędzanie większości dnia w towarzystwie rówieśników wydaje się zatem raczej pogar-

szać umiejętności społeczne. Ale może rodzice przesadzają i gdyby nie socjalizacja w przedszkolu dzieci zachowywałyby się jeszcze gorzej?

Postanowili to sprawdzić naukowcy z uniwersytetu stanowego z Kalifornii (Loeb i inni 2007). Przeprowadzili badanie na wielką skalę, obejmujące 14,162 dzieci. Badacze oceniali wpływ uczęszczania do żłobka i przedszkola na umiejętności społeczne, umiejętność samo-kontroli oraz stopień agresywności. Oceniali też rozwój intelektualny dzieci, tj. umiejętności matematyczne i językowe.

Na wstępie badacze omówili badania przeprowadzane wcześniej i na mniejszą skalę. Badania Heckman, 2000 i Shonkoff & Phillips, 2000 wykazały, że zorganizowane formy wczesnodziecięcej edukacji mają pozytywny wpływ na rozwój umiejętności poznawczych dzieci z biednych rodzin. Wiele badań wykazywało, że dzieci z marginesu społecznego zyskują więcej dzięki uczęszczaniu do przedszkola niż dzieci z domów „klasy średniej” (Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik, & Ramey, 1997; Campbell & Ramey, 1994; Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2004).

Z drugiej strony badacze koncentrujący się na ocenie rozwoju umiejętności społecznych wykryli negatywny wpływ żłobków i przedszkoli. Porównywano dzieci wczesnoszkolne, które ukończyły przedszkole z tymi, które pozostawały w domu. Uczniowie, którzy ukończyli przedszkole wykazywali podwyższony poziom agresywności, przeszkadzanie w czasie zajęć, obniżoną umiejętność kontroli emocji, zachowania impulsywne (w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w warunkach domowych). (Belsky, 2002; Han, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2001).

Wpływ ten był nie tyle zależny od wieku, w którym dziecko poszło do przedszkola (2,3 czy 4 lata), co od czasu, jaki w przedszkolu spędzało. Im więcej godzin w ciągu tygodnia, im więcej miesięcy w ciągu roku – tym gorsze rezultaty (Colwell, Pettit, Meece, Bates, & Dodge, 2001, Bates, Marvinney, Kelly, Dodge, Bennett, & Pettit, 1994; Belsky, 2001; NICHD ECCRN, 2003). Belsky, badający dzieci z klasy średniej zidentyfikował wręcz prostą zależność – im więcej czasu w przedszkolu tym gorsze zachowanie. (Belsky, 2002).

Wspomniany już wcześniej zespół badaczy (Han, Waldfogel, and Brooks-Gunn (2001) przeanalizował dane z ogóln amerykańskich badań National Longitudinal Survey of Youth (NLSY). Odkryli, że jeśli matki powróciły do pracy zawodowej w ciągu pierwszych 9 miesięcy życia dziecka, zostawiając je pod opieką osób trzecich lub oddając do żłobka, ich pociechy w wieku lat 7 i 8 wykazywały podwyższony poziom zachowań agresywnych i impulsywnych. W tym wypadku wchodził w grę dodatkowy czynnik – pozbawienie bezpośredniej opieki matki, który nakładał się na wpływ przedszkola/żłobka.

W szeregu omawianych w studium badań, jedno wykazało pozytywny wpływ programu przedszkolnego na rozwój inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych dzieci. Był to program obejmujący dzieci z najuboższych rodzin Chicago. W ramach programu dzieci spędzały 15 godzin tygodniowo w ośrodku pod opieką wychowawców. Program obejmował jednak dodatkowe, niestandardowe formy pomocy – np. wizyty domowe oraz zajęcia dla rodziców. W rezultacie zaangażowanie rodziców w proces było bardzo wysokie. (Clements, Reynolds, & Hickey 2004). Program badawczy Loeb i zespołu był pierwszym programem na dużą skalę, uwzględniającym wpływ bardzo wielu zmiennych. Wzięto pod uwagę typ przedszkola/ żłobka (prywatne, publiczne, liczba dzieci przypadających na wychowawcę, liczba, rodzaj, jakość zajęć w ramach programu), wykształcenie, zarobki, rasę rodziców, miejsce zamieszkania (wieś, miasto, a nawet takie sprawy jak mieszkanie w dzielnicy etnicznej). Wśród badanych czynników uwzględniono nawet stosowane przez rodziców metody wychowawcze (np. kary cielesne). Analizowano też liczbę godzin spędzanych w żłobku/przedszkolu – poniżej i powyżej 15h./tydzień.

### Rozwój intelektualny przedszkolaka w badaniach

Zarówno dzieci wychowywane w domu, jak i uczęszczające do przedszkola oceniono pod kątem umiejętności matematycznych i językowych. Oceniano umiejętność rozpoznawania liter, wyrazów, wyodrębniania zgłoski rozpoczynającej i kończącej słyszany wyraz, rymowania, zasób słownictwa oraz zdolność rozumienia słów. Test matematyczny badał znajomość cyfr oraz orientację przestrzenną i zdolność rozwiązywania problemów.

Okazało się, że najlepiej w tym zakresie wypadały dzieci posłane do przedszkola między drugim a trzecim rokiem życia, pod warunkiem że trafiły do placówki o wysokim standardzie. Dzieci które wcześniej uczęszczały do żłobka, czy też podjęły edukację przedszkolną później nie różniły się pod tym względem od dzieci wychowywanych w domu. Dzieci, które w wieku 2-3 lat trafiły do zwykłych, publicznych przedszkoli także nie były bardziej rozwinięte intelektualnie. Wydaje się zatem, że efekt podwyższonego poziomu zdolności intelektualnych jest wynikiem trafienia odpowiednimi stymulującymi poznawczo zadaniami w określony moment rozwojowy.

Przedszkole okazało się też pomagać w rozwoju intelektualnym dzieciom z domów znajdujących się poniżej progu ubóstwa. Bogactwo zabawek edukacyjnych, książeczek i rozwijających intelektualnie zabaw pobudzało rozwój poznawczy dzieci.

### Wpływ przedszkola na rozwój społeczny dzieci

W tym wypadku okazało się, że żłobek i przedszkole opóźnia rozwój umiejętności społecznych u dzieci, potęgując za to zachowania aspołeczne (agresywność, egotyzm). Nie było przy tym istotne, czy placówka jest prywatna czy państwowa, czy dziecko pochodzi z rodziny bogatej czy biednej. Nie był istotny poziom wykształcenia, wiek, rasa rodziców. Tylko jedna zmienna okazała się

istotna – liczba godzin spędzanych tygodniowo w żłobku lub przedszkolu. Dzieci pozostające pod wyłączną opieką rodziców rozwijają się społecznie lepiej niż spędzające w przedszkolu nawet kilkanaście godzin tygodniowo. A im więcej czasu dzieci spędzają w przedszkolu, tym więcej zachowań społecznych, mniejsza motywacja do nauki, zdolność samokontroli, empatii itp. itd. Negatywny wpływ na umiejętności społeczne był tym większy, im wcześniej dziecko zostało posłane do przedszkola/ żłobka.

*„W naszym studium postawiliśmy pytanie – ile to jest za dużo – w odniesieniu do liczby godzin jakie dziecko spędza w żłobku i przedszkolu. Nasze dane pokazują, że odpowiedź zależy o tego, jaki obszar rozwojowy dziecka oceniamy. Odkryliśmy, że średnia (15h/tydzień) liczba godzin spędzanych w przedszkolu jest korzystna pod względem rozwoju umiejętności matematycznych i językowych. Z drugiej strony chodzenie do przedszkola wydaje się wpływać negatywnie na rozwój społeczny, w tym motywację do nauki, samokontrolę emocjonalną i szereg innych umiejętności interpersonalnych. (Pod uwagę brano ocenę ucznia przez wychowawcę w klasach początkowych szkoły podstawowej).*

*Dodatkowo negatywny wpływ przedszkola/ żłobka związany jest z liczbą godzin tam spędzanych (w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w domu) i jest silniejszy dla dzieci, które zaczęły chodzić do żłobka przed ukończeniem drugiego roku życia, a najsilniejszy dla dzieci posłanych do żłobka przed ukończeniem pierwszego roku życia”. (Loeb i inni 2007)*

Bardzo podobne wyniki dało wcześniejsze badanie z roku 2003 przeprowadzone przez amerykański National Institute of Child Health and Human Development. Badano tam długoterminowe skutki uczęszczania do przedszkola. I w tym wypadku wnioski naukowców były wstrząsające – im więcej czasu dzieci spędzają z dala od mamy w ciągu pierwszych 4,5 lat życia – tym większe wykazują problemy z zachowaniem. Konkretnie: pyskowanie, napady złości, odmowa współpracy, agresywność, okrucieństwo, niszczenie zabawek i innych obiektów, wdawanie się w bójki.

### **Jaki jest prawdopodobny mechanizm stojący za problemami?**

Oczywiście można zadać pytanie – czy to wyłącznie skutek przebywania w przedszkolu? Być może zapracowani rodzice nie poświęcają wystarczająco dużo uwagi dziecku i stąd biorą się kłopoty? A jednak badania naukowe pokazują, że wielogodzinny kontakt z rówieśnikami stanowi lwią część problemu.

Czy da się to jakoś obiektywnie sprawdzić? Można badać poziom tzw. hormonu stresu, czyli kortyzolu. Poziom tego hormonu zależny jest od pory dnia – najniższy w porze zasypiania. Jednak doświadczenie chronicznego stresu powoduje, że jest on ciągle podwyższony. Na krótką metę

podwyższony poziom kortyzolu pomaga w poradzeniu sobie z trudną sytuacją. Dodaje energii potrzebnej, by uciec od stresu czy pokonać jego źródło. Chroniczny stres i chronicznie podwyższony poziom kortyzolu powoduje jednak problemy zdrowotne i rozwojowe - w tym zaburzenia zachowania. (Sapolsky 2004).

Pomiar poziomu kortyzolu jest dość łatwy, dlatego wiele zespołów naukowców zdecydowało się porównać poziom stresu u dzieci wychowywanych w domu i w przedszkolu. Kolejne badania wykazywały to samo. Dzieci pozostające w domu wykazują zdrowy cykl poziomu kortyzolu – wysoki rano, niski przed zaśnięciem. U dzieci uczęszczających do żłobka i przedszkola, wzór poziomu hormonu zmienia się – w ciągu dnia ulega podwyższeniu (Geoffroy et al 2006).

Nie jest to kwestia separacji od rodziców. Badanie z roku 2000 wykazało, że dzieci wychowywane przez dziadków lub indywidualne opiekunki nie mają podwyższonego, niezdrowego poziomu kortyzolu (Dettling et al 2000). Nie chodzi tu także np. o przymusowe w przedszkolu leżakowanie o określonej porze (Watamura et al 2002).

Megan Gunnar, psychobiolog od 20 lat zajmująca się badaniem poziomu kortyzolu u dzieci podsumowuje wyniki tych badań: „*Jakiś czynnik związany z koniecznością radzenia sobie ze skomplikowanym układem grupy rówieśniczej przez dłuższy czas wywołuje stres u małych dzieci.*” (Research Works 2005).

### **Co jest nie tak z grupą rówieśniczą?**

Dla wielu wychowawców i rodziców wyniki przytoczonych badań wydają się sprzeczne z logiką czy zdrowym rozsądkiem. To przecież dzięki kontaktom z innymi ludźmi nabywamy umiejętności społecznych. Trudno wyobrazić sobie lepsze warunki nauki niż umożliwienie dziecku kontaktu z rówieśnikami. Rzeczywiście prawdą jest, że do nauki umiejętności społecznych potrzebny jest kontakt z ludźmi. Pytanie brzmi – z jakimi ludźmi?

Aby dobrze funkcjonować w grupie, wspólnocie, potrzebujemy nauczyć się wielu umiejętności emocjonalnych – samokontroli, cierpliwości, pozytywnej postawy wobec ludzi, empatii, współczucia, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Do tego nie wystarczy grupa rówieśników – zwłaszcza jeśli mają dwa, trzy lata. Dzieci w tym wieku same z siebie nie potrafią zarządzać emocjami. Postępują pod wpływem impulsów. Aby to zaobserwować nie trzeba być psychologiem. Małe dzieci nie rozumieją np. dobrze pojęcia czasu. Głodne dziecko, któremu powiemy, że dostanie jeść za 15 minut pograża się w rozpacz. Doświadczają często zmiennych, intensywnych emocji. W tej chwili roześmiany maluch może za chwilę się rozpłakać czy wpaść w złość. Małe dzieci nie potrafią dobrze kontrolować swoich emocji, wczuwać się w emocje innych, a subtelności savoir vivre'u czy bycia uprzejmym są im obce. (Gopnik i inni 1999).

Oznacza to że przedszkolaki mogą dostarczać sobie nawzajem wartościowych doświadczeń społecznych, nie są jednak dobrymi nauczycielami umiejętności. Dzieci uczą się głównie przez naśladowanie. Owszem mogą kopiować czyjeś dobre zachowania, ale kopią też te negatywne. Poza tym towarzystwo rówieśników nie daje najważniejszego narzędzia nauki – informacji zwrotnych i pozytywnych wzmocnień.

Podstawowy, łopatologiczny przykład. Co się dzieje gdy mama bawi się z dzieckiem np. klockami? “Poproszę czerwony klocek” mówi – ucząc malucha jednocześnie rozpoznawania kolorów, jak i stosowania zwrotów grzecznościowych. Dziecko podaje klocek. “Och dziękuję!” mówi mama (wzmocnienie pozytywne pożądanego zachowania), a maluch promienieje z radości. W sytuacji zabawy z rówieśnikami potrzebny klocek zostanie po prostu zabrany przez silniejszego czy szybszego. A nawet jeśli dziecko podzieli się zabawkami z drugim raczej nie usłyszy pochwały, czy zwykłego „dziękuję”. Gdy brakuje pozytywnego kształtowania zachowań przez osobę dorosłą dzieci uczą się prawa dżungli, a nie uprzejmości. Oczywiście w przedszkolu są obecni dorośli, i to profesjonaliści edukowani w zakresie pedagogiki. Odbywają się zajęcia ukierunkowane na konkretne zdania, a swobodna zabawa to tylko element życia przedszkolnego. Jednak nawet w najbardziej ekskluzywnym przedszkolu pod opieką jednej wychowawczynie znajduje się co najmniej 10 dzieci. To jest tak jakby była matką dziesięcioraczków. Zwyczajnie nie jest w stanie poświęcić każdemu dziecku uwagi. To zupełnie inna sytuacja niż np. rodzina wielodzietna, gdzie starsze dzieci, posiadające już bardziej wykształcone umiejętności społeczne stają się modelami, wzorcami do naśladowania dla dzieci młodszych.

## Dojrzałość przedszkolna

Ostatni element układanki to kwestia dojrzałości przedszkolnej. Nie chodzi tu wyłącznie o sprawy samoobsługowe, choć gdy przeglądałam dyskusje na ten temat w Internecie pojawiały się często wypowiedzi typu: „Oj tam, zmienić pieluchę każdy potrafi”. Każdemu kto wyobraża sobie, że trzydziścioro dwulatków którym należy regularnie kontrolować zawartość pieluch i myć pupy to żaden problem, polecam zajęcia się przez kilka godzin np. bliźniętami, co pewnie ich skutecznie otrzeźwi.

Czy wiecie jak wygląda pierwszy dzień, pierwsze tygodnie w przedszkolu? Wiele maluchów żałownie szlocha, pytając, kiedy mama wróci. Inne radzą sobie lepiej, a jednak dla większości trzylatków jest to przeżycie traumatyczne. Jak pisze dr Szymon Grzelak w „Dzikim ojcu”: „*Inicjacji przedszkolnej nie traktuję jako elementu strategii pozytywnych inicjacji. Trudno uznać pierwszy dzień w przedszkolu za inicjację pozytywną. (...) Dobrze jest, kiedy fundamenty osobowości dziecka mogą być budowane w kręgu osób najbliższych, bezpiecznych, z którymi ma bliskie więzi, i które będą stanowiły jego zaplecze społeczne na wiele następnych lat. Instytucja, jaką jest przedszkole całodzienne, jest bardziej koniecznością życiową dla niektórych rodzin, niż czymś optymalnym dla dziecka.*” (s.43)

A my mówimy o posyłaniu do przedszkola dwulatków. Dziecko w tym wieku nadal ma problem z jasnym wyrażeniem potrzeb, potrzebuje obecności mamy, nie potrafi radzić sobie z emocjami i stresem. Nieustannie testuje granice tego, co wolno i czego nie wolno. Miewa napady złości. Nie na darmo w niektórych poradnikach opisuje się ten etap rozwojowy jako “piekielny dwulatek”. Prawdą jest, że w tym wieku dziecko zaczyna potrzebować także kontaktu z innymi dziećmi. Bardziej naturalny i rozwijający jest jednak kontakt z dziećmi w różnym wieku – taki jak na placu zabaw czy w rodzinie wielodzietnej.

## Okrutna rzeczywistość

Po wcześniejszych publikacjach dotyczących przedszkolaków otrzymałam dziesiątki maili. Oto jeden z nich, bardzo charakterystyczny: „*No to teraz jestem już zupełnie załamana. Nie mam możliwości by zostać w domu, ponieważ nie jesteśmy się w stanie utrzymać z pensji męża. Na opiekunkę tym bardziej mnie nie stać. Moja córeczka cierpi w przedszkolu, nie chce tam chodzić, choć zdaje sobie sprawę z konieczności. Codziennie płacze przy pożegnaniu i choć po moim odejściu potrafi całkiem dobrze bawić się z dziećmi widzę, że czuje się odrzucona. Gdy przychodzi ją odebrać, obraża się i nie chce z przedszkola wyjść. Widzę emocjonalne rozchwianie, zaczęła też robić na złość starszemu bratu. Niby nic – staje mu na drodze, albo akurat porywa książkę, którą się zainteresował, niby przypadkiem... Takie drobne złośliwości. Złośliwy pies ogrodnika. Nie nauczyła się tego w domu, bo u nas nikt tak się nie zachowuje. Teraz rozumiem mechanizm, skąd to się bierze. Ale nie mogę zrezygnować z pracy, choć bym całym sercem chciała. Nie przy tych cenach podstawowych artykułów spożywczych, nie przy podwyżce podatków. I co ja mam teraz zrobić? Wiem, że dziecko cierpi, wiem dlaczego i nic nie mogę zmienić.*”

To jest autentyczny problem. Antyrodzinna polityka państwa polskiego jest przerażająca. Nie wiem, jak można tę chorą sytuację uzdrowić, nie jestem politykiem. Wiem natomiast, że tworzenie przedszkoli dla dwulatków, rozszerzanie godzin otwarcia przedszkoli itp. nie są rozwiązaniem służącym dobru rodziny i dzieci.

### Bibliografia:

- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., & Pettit, G. S. (1994). Child care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30, 690-700.
- Belsky, J. (2001). Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 42, 845-859.
- Belsky, J. (2002). Quantity Counts: Amount of Child Care and Children's Social-Emotional Development. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23, 167-170.
- Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. B., Wasik, B. H., Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African-American families. *Child Development*, 68 (5), 935-954.

- Campbell, F.A. & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 65, 684-698.
- Clements, M., Reynolds, A., & Hickey, E. (2004). Site-level Predictors of School and Social Competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 273-296.
- Colwell, M. J., Pettit, G. S., Meece, D., Bates, J. E., Dodge, K. A. (2001). Cumulative Risk and Continuity in Nonparental Care from Infancy to Early Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 207-234.
- Dettling, A. C., Parker, S. W., Lane, S. K., Sebanc, A., & Gunnar, M. R. (2000). Quality of care and temperament determine whether cortisol levels rise over the day for children in full-day child care. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 819-836.
- Geoffroy M-C, Cote SM, Parent S, and Seguin JR. 2006. Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51: 607-615.
- Gopnick A, Meltzoff AN, and Kuhl PK. 1999. *The scientist in the crib*. New York: Morrow.
- Grzelak Szymon (2009) *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*. W drodze
- Han, Wen-Jui, Jane Waldfogel and Jeanne Brooks-Gunn. 2001. "The Effects of Early Maternal Employment on Later Cognitive and Behavioral Outcomes." *Journal of Marriage and Family* 63, February, pp. 336-354.
- Heckman, James (2000). "Policies to Foster Human Capital," *Research in Economics*, 54(1), 3-56
- Loeb, Susanna, Margaret Bridges, Daphna Bassok, Bruce Fuller and Russell W. Rumberger. "How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development." *Economics of Education Review* 26, 1 (February 2007): 52-66.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Does pre-kindergarten improve school preparation and performance? National Bureau of Economic Research Working Paper 10452. Cambridge, MA: NBER.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN) & Duncan, G. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74, 1454-1475.
- ResearchWorks. 2005. How young children manage stress: Looking for links between temperament and experience. University of Minnesota website. (data dostępu 2.11.2010)
- Sapolsky R. 2004. *Why Zebras don't get ulcers: An Updated Guide To Stress, Stress Related Diseases, and Coping*, third edition. New York: Henry Holt and Company.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A., Eds. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Watamura, S. E., Sebanc, A. M., & Gunnar, M. R. (2002). Naptime at child care: Effects on salivary cortisol levels. *Developmental Psychobiology*, 40, 33-42.

## Obowiązek zapewnienia edukacji dzieci przez ich rodziców w świetle prawa kanonicznego

Grzegorz Harasimiak

### 1. Uwagi wstępne

Obowiązujący od 1983 roku Kodeks Prawa Kanonicznego (dalej: KPK) jest podstawowym tego rodzaju dokumentem Kościoła katolickiego. Podstawę zawartych w nim kanonów stanowi całe nauczanie Kościoła oparte na Objawieniu i Tradycji oraz wielowiekowe dziedzictwo prawne. Kodeks bywa określany jako ostatni dokument II Soboru Watykańskiego. Jest swoistym narzędziem w realizacji jego postanowień. Zawiera kompendium doktryny wyrażonej w dokumentach soborowych, a w kilku kwestiach nawet ją dopełnia<sup>1</sup>.

Podjęcie wyrażonego w tytule niniejszego artykułu obowiązku zapewnienia przez rodziców edukacji swoim dzieciom wyrażonego w przepisach kościelnych wymaga szerszego spojrzenia. Nie można ograniczyć się tylko do treści poszczególnych kanonów. Kluczowe znaczenia ma bowiem to, że ich istota wypływa z ogólnej wizji antropologicznej i powiązanej z nią koncepcji godności ludzkiej. Zawężenie do analizy poszczególnych kanonów bez odwołania do tej specyficznej ich podstawy może prowadzić do fałszywych wniosków. Dodatkowych problemów nastręcza fakt, że zagadnienie szeroko ujmowanej edukacji nie pojawia się wprost w kanonach KPK, ani w soborowych dokumentach. Mowa jest w nich za to o wychowaniu. Kwestię tę też trzeba uwzględnić.

### 2. Podstawy obowiązku edukacji dzieci przez rodziców

#### §1. Problem określenia zakresu użytego w KPK pojęcia edukacji

Zarówno KPK jak i dokumenty Soboru Watykańskiego były zredagowane pierwotnie w języku łacińskim. Tak też zostały zredagowane teksty typiczne, będące wzorcami dla tłumaczeń na inne języki. Na określenie problematyki podjętej w niniejszym artykule użyto słowa „educatio”. W języku polskim najczęściej oddaje się je spolszczonym słowem „edukacja” lub znaczeniowo zbliżonym, ale inaczej brzmiącym – „kształcenie”. Oba oznaczają proces zdobywania wiedzy czy pewnych umiejętności w jakiś zaprogramowany sposób<sup>2</sup>. W naszym języku istnieje jednak także i inne słowo – wychowanie. Użyto je właśnie w polskim tłumaczeniu KPK.

Zakres przedstawionych powyżej słów w języku polskim jest różny. Przywołując je jako pojęcia odnoszące się do pewnego rodzaju problematyki trzeba to uwzględnić. Nie wchodząc w zbędne szczegóły, skoncentruję się tylko na słowach „edukacja” i „wychowanie”<sup>3</sup>. Pierwszemu z nich nadano wąskie znaczenie. Jest odnoszone do procesu nauczania (ktoś uczy kogoś cze-

goś). Jako pojęcie odnosi się więc do płaszczyzny intelektualnej i oznacza przekazywanie wiedzy. Natomiast słowo wychowanie nie jest jednoznaczne i wykorzystywane jest do określenia złożonej problematyki. W jednym ze swoich głównych znaczeń, wiąże się ze świadomym i celowym oddziaływaniem, zmierzającym do ukształtowania wychowanka we wszystkich wymiarach życia ludzkiego. Obejmuje ono również należyte przygotowanie takiej osoby do funkcjonowania w społeczeństwie. Użyte przez prawodawcę kościelnego w KPK łacińskie słowo „educatio” ma właśnie takie znaczenie. Jako pojęcie wykracza jednak poza sam proces prowadzonego na wielu płaszczyznach życia ludzkiego kształtowania wychowanka. Choć jego istota wyraża się w właśnie w jego należytej formacji ludzkiej. Dlatego, jak podkreśla Andrzej Dziega, występujące w KPK pojęcie „educatio” nie jest tożsame z używanym w języku polskim słowem „wychowanie”<sup>4</sup>. Konieczne jest zwrócenie uwagi na cztery dodatkowe aspekty jakie wiążą się z rzeczywistością określoną w KPK przez pojęcie „educatio” a oddane w polskim tłumaczeniu KPK jako wychowanie.

Po pierwsze, obrazuje ono pewną relację zachodzącą między ludźmi jako dwoma różnymi podmiotami. Jeden z nich ma status mistrza, a drugi ucznia – wychowanka. Jest to tym samym pewien typ relacji społecznej związanej nieprzypadkowo, nie na krótki czas.

Po drugie, z charakteru wskazanej powyżej relacji wypływają pewne warunki jakie muszą spełniać oba podmioty. Osoba mająca status mistrza musi być na odpowiednio wyższym poziomie zaawansowania niż jej uczeń. Inaczej nie byłaby w stanie czegoś przekazać. Nie znaczy to wcale, że w przypadku mistrza proces jego formacji musi być już zakończony.

Po trzecie, wspomniana relacja mistrz – uczeń ma charakter dynamiczny, a nie statyczny. Nie jest wartością stałą, którą się otrzymuje raz na zawsze. Ciągłe się zmienia. W sobie właściwym zakresie współtworzą ją oba podmioty. W tym znaczeniu stanowi ona ubogacenie nie tylko dla jednego z nich, ale właśnie dla obu.

Po czwarte, fakt świadomego i ukierunkowanego (nieprzypadkowego) oddziaływania powoduje, że mistrz musi nie tylko wiedzieć do czego zmierza, ale także znać ten cel i umiejętnie dobrać środki do niego prowadzące.

W polskim przekładzie KPK łacińskie „educatio” nabiera wyżej wymienionego znaczenia. Nie oddaje go wąskie tłumaczenie jako „wychowanie”. Zakres charakteryzowanej w taki sposób problematyki i krąg podmiotów, których dotyczy, ulega poszerzeniu. Niekiedy dotyczy zasadniczych kwestii właściwych wszystkim wiernym. W innych miejscach, przy pomocy tego pojęcia określone są bardzo szczegółowe zagadnienia dotyczące wąskiego kręgu osób. Wymóg zapewnienia edukacji dzieciom przez ich rodziców należy rozpatrywać w obu zakresach. Co więcej – one się wzajemnie przenikają<sup>5</sup>. Nie można ich jednak mylić.

Pojęcie „wychowanie” w najszerszym zakresie zostało użyte w kan. 217 KPK. Zgodnie z jego treścią, wszyscy wierni posiadają prawo do wychowania chrześcijańskiego, ponieważ przez chrzest zostali powołani do prowadzenia życia zgodnego z doktryną ewangeliczną. Przyjęta przez ustawodawcę kościelnego formuła wskazuje na podwójny charakter owego wychowania chrześcijańskiego. Należy je rozpatrywać zarówno w kategorii uprawnienia, jak i zobowiązania. Zależy, od strony jakiego podmiotu dokonujemy spojrzenia. Odwołując się do wcześniej zaproponowanego rozróżnienia – od tego, czy analizę prowadzimy od strony wychowanka czy mistrza. W odniesieniu do pierwszej kategorii osób, powołanie do życia chrześcijańskiego implikuje bowiem uprawnienie do otrzymywania w tym względzie stosownego wychowania. Obowiązek stworzenia ku temu odpowiednich warunków spoczywa na innych. Nie można od wychowanka wymagać czegoś, jeżeli nie stworzy się mu podstaw umożliwiających zrealizowanie stawianego wymogu. Stosowne oddziaływanie winno dotyczyć dwóch sfer, na jakie nakierowana jest egzystencja człowieka - naturalnej i nadprzyrodzonej. Obie się wzajemnie uzupełniają. W pierwszym wypadku chodzi o prowadzenie ku pełnej dojrzałości ludzkiej we wszystkich sferach życia człowieka. W tym wymiarze rozwój w szczególności ukierunkowany jest na prowadzenie ku uczestnictwu w osiągnięciach kultury chrześcijańskiej. Z kolei w warstwie nadprzyrodzonej uprawnienie do wychowania chrześcijańskiego oznacza prowadzenie ku odkryciu i zgłębianiu tajemnicy zbawienia oraz umiejętnym wprowadzeniu w praktykę życia chrześcijańskiego<sup>6</sup>.

Według kan. 217 KPK wychowanie jako formowanie do dojrzałości chrześcijańskiej w obu sferach egzystencji ludzkiej ma także charakter zobowiązujący. Polega on na konieczności wskazania i zabezpieczenia środków do tego prowadzących. Jest to zadanie innych podmiotów niż wychowankowie podlegający temu procesowi. W pierwszym rzędzie spoczywa ono na rodzicach i duszpasterzach w zakresie spraw im powierzonych. Ponownie odwołując się do użytej powyżej nomenklatury – pełnią oni swoistą rolę mistrzów. Wspomniany kanon kwestię tę tylko zapowiada, niemniej z tego ogólnego sformułowania wyprowadzane są dalsze szczegółowe już obowiązki (np. przygotowania przez duszpasterzy do sakramentów). Odnosi się to również do rodziców w stosunku do ich dzieci. W samym KPK nie ma jednak wydzielonej części tylko temu poświęconej. Łączy się i jest wskazywana w obrębie konkretnych już zagadnień (np. małżeństwa).

Przez bazowanie na pojęciu wychowania określane są w nich bardzo szczegółowe obowiązki. Obejmują kwestie formowania intelektualnego i opartego na akcie woli.

## §2. Godność ludzka podstawą zobowiązania i uprawnienia do edukacji

Rozpatrywanie zawartych w KPK rozwiązań dotyczących obowiązku wychowania dzieci przez rodziców wymaga odniesienia do zaprezentowanej w dokumentach Soboru Watykańskiego II wizji antropologicznej. Stanowi ona podstawę nacechowaną pod względem wartości wobec przyjętych rozwiązań prawnych. Kluczowe znaczenie ma w tym wypadku zarysowanie specyficznych cech natury ludzkiej i odniesienie do godności człowieka. Bez odniesienia do nich,

sama analiza kanonów była by zawieszona w próżni i mogłaby prowadzić do – jeśli nie błędnych, to z pewnością niepełnych wniosków.

Kwestie określenia pewnych cech nierozzerwalnie związanych z naturą ludzką, jak i godnością człowieka były podejmowane od stuleci w ramach różnych nauk. Pomijam przy tym sam problem wielości terminów służących określeniu tej problematyki. Współcześnie istniejące koncepcje dotyczące godności ludzkiej można sprowadzić do dwóch skrajnych nurtów - osobowościowego lub osobowego<sup>7</sup>. W pierwszej grupie godność człowieka traktowana jest jako wartość nabyta, którą można rozwijać przez własną pracę. Można ją również utracić przez swoje zachowanie. W tym ujęciu sam fakt bycia człowiekiem nie daje podstawy, aby taka jednostka posiadała już godność ludzką. Dlatego można powiedzieć, że utożsamiana jest ona bardziej z dobrym imieniem, czcią, szacunkiem. Podstawę stanowi wolność, jako przymiot właściwy tylko człowiekowi spośród wszelkich stworzeń na świecie. Dzięki niej człowiek może kształtować swoją naturę – rozwijać osobowość w oparciu o swoją rozumność. Za dobre można potraktować wszystko co służy takiemu rozwojowi. Przy tym podejściu człowiek sam staje się dla siebie prawodawcą. Nie jest skrupowany żadnymi obiektywnymi i niezależnymi od niego prawami.

W drugim nurcie, godność człowieka traktowana jest jako wartość wrodzona i niezbywalna. Wynika to z faktu jej immanentnego powiązania z naturą ludzką. Nikt jej więc człowiekowi nie musi nadawać i nie może się on jej także wyzbyć. Godność człowieka ma charakter obiektywny. Jest to więc godność osoby ludzkiej. Istnieje niezależnie od jej wyraźnego przywołania w prawie pozytywnym i zachowania samego człowieka. Powiązana jest przy tym z konkretną wizją antropologiczną. Według niej człowiek odznacza się rozumnością, wolnością i posiada zdolność przekształcania świata. Elementy te występowały również w osobowościowym ujmowaniu godności człowieka, jednak inaczej one były postrzegane, i co ważniejsze – zasadniczo różne są konsekwencje ich występowania.

Koncepcja osobowościowego ujmowania godności ludzkiej nie jest obca w naszym kraju. Nadal też znajduje krzewicieli<sup>8</sup>. Koncepcje osobowe rozwijały się od starożytności. W czasach nowożytnych są kontynuowane w ramach szkół prawa naturalnego. Stanowią także dogmatyczną podstawę nauczania Magisterium Kościoła Katolickiego<sup>9</sup>. Współcześnie punktem wyjścia jest swoisty wykład dotyczący godności osoby ludzkiej zawarty w Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes” Soboru Watykańskiego II (dalej określanej skrótem KDK). Cały pierwszy rozdział wspomnianego dokumentu poświęcony został bowiem właśnie temu zagadnieniu<sup>10</sup>. Na obecnym ujęciu godności ludzkiej niewątpliwie zaważyło nauczanie Karola Wojtyły jako filozofa, biskupa i papieża (nie przypadkowo jego pontyfikat zaczyna encyklika „Redemptor hominis” uznawana za traktat o godności osoby ludzkiej)<sup>11</sup>. Jest to o tyle ważne, że właśnie za pontyfikatu Jana Pawła II doszło do ostatecznej redakcji obecnego KPK i ogłoszono go jako dokument Kościoła katolickiego.

Reasumując, w dokumentach Kościoła katolickiego godność ludzka jawi się jako wartość powszechna, niezbywalna, przyrodzona – immanentnie związana z naturą człowieka. Z niej wyprowadzane są podstawowe prawa, tak w porządku naturalnym jak i nadprzyrodzonym. Z kolei cechami wspomnianej natury ludzkiej jest rozumność, wolność i zdolność do przeobrażania świata. Wypływają one z faktu stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże. Wychowanie budowane na takiej podstawie antropologicznej musi spełniać pewne wymogi. Jako najważniejszy należy uznać to, że człowiek w swojej godności, górujący nad wszystkimi elementami przyrody, zdolny do jej przeobrażania, nie może być traktowany jako narzędzie do osiągnięcia określonych, nawet bardzo dobrych, celów. Osoba ludzka winna być celem, podmiotem i zasadą wszystkich urządzeń społecznych (instytucji i działań podejmowanych w sferze publicznej). Na tym też powinno opierać się dochodzenie do pełnej dojrzałości chrześcijańskiej, o którym jest mowa w kan. 217 KPK.

Godność człowieka i cechy natury ludzkiej są podstawą tworzenia porządku społecznego. Powinny też być podstawą stanowionego przez człowieka prawa. W odniesieniu do problemu wychowania dziecka przez jego rodziców wynikają z tego dalej idące konsekwencje. Chyba najpełniej podkreślono je w Katechizmie Kościoła Katolickiego (dalej określanej skrótem KKK). Zgodnie z treścią pkt. 2221 KKK właśnie „(...)rodzice mają pierwszorzędne i niezbywalne prawo oraz obowiązek wychowania”. W takim ujęciu, jest to prawo i obowiązek wynikający z natury. Nie nadaje ich żadna władza. Sami rodzice nie mogą też z nich zrezygnować lub od nich się uchylić. Władza publiczna co najwyżej może pomagać im w rzeczywistym wypełnieniu skonkretyzowanych już uprawnień czy zobowiązań. W tym wyraża się jej pomocnicza rola wobec rodziców<sup>12</sup>.

We wszystkich dokumentach, kiedy mowa jest o rodzicach, pomijana jest kwestia wzajemnych relacji między nimi. Z szeregu dokumentów kościelnych wynika, że małżeństwo i rodzina stanowią naturalne środowisko rodzenia oraz wychowania potomstwa<sup>13</sup>. Wskazywane w KPK reguły nie mogą być jednak ograniczane tylko do tych wspólnot (wynika to chociażby z głębszego sensu kan. 835§4 KPK). Chodzi bowiem o relacje dziecka i rodziców czyli osób, które dały mu życie. Jak zaznaczono w pkt. 3 Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis” Soboru Watykańskiego II (dalej określanej skrótem DWCH), właśnie z tej racji stają się oni pierwszymi i głównymi wychowawcami<sup>14</sup>. Osoby zastępujące w tej materii rodziców są jedynie do nich przyrównani. Jednakże o tej kategorii wychowawców mowa jest dopiero w konkretnych kanonach KPK (np. kan. 793§1 KPK), a nie innych dokumentach kościelnych. Jeszcze bardziej wzmaga to wymowę prawa i obowiązków rodziców w zakresie wychowania swoich dzieci. Mają one charakter pierwotny – wynikający z natury oraz godności ludzkiej, są niezbywalne i występują przed prawami i obowiązkami innych podmiotów (np. Kościoła – kan. 794§1 KPK). Niezależne jest to przy tym od wzajemnych relacji jakie występują między owymi naturalnymi rodzicami dziecka.

Obok ukazania charakteru praw i obowiązków rodziców do wychowania swoich dzieci w KKK wyrażony jest też cel, ku któremu taka działalność ma zmierzać. Po myśli pkt. 2228 KKK jest nim prowadzenie ku prawidłowemu używaniu rozumu i wolności. W tym kontekście jest też wyraźne odniesienie do szkoły jako instytucji. Zgodnie z pkt. 2229 KKK

*„(...) rodzice, jako pierwsi odpowiedzialni za wychowanie swoich dzieci, mają prawo wybrać dla nich szkołę, która odpowiada ich własnym przekonaniom. Jest to podstawowe prawo. Rodzice - w takiej mierze, w jakiej to możliwe mają obowiązek wyboru szkół, które najlepiej pomogą im w wypełnianiu zadań wychowawców chrześcijańskich. Władze publiczne mają obowiązek zagwarantować to prawo rodzicom i zapewnić konkretne warunki jego urzeczywistnienia”.* Wynika z tego, że nie ma negacji szkoły jako instytucji. Nie ma jednak także wyrażenia wobec rodziców bezwzględnego nakazu prowadzenia wychowania w oparciu o nią. Podobnie jak w przypadku innych instytucji publicznych, szkoła ma służyć pomocą rodzicom w wypełnianiu ich naturalnego prawa i obowiązku, jakim jest wychowanie dzieci.

### 3. Konkretny obowiązek dotyczący wychowania dzieci przez rodziców

#### §1. Określenie zakresu wychowania

We wstępie wspomnianej już DWCH znajduje się przypomnienie, że dla Kościoła problematyka wychowania od lat stanowiła kluczowy i stały temat nauczania. Najważniejsze jest jednak to, że w dokumencie tym ukazano istotę i zakres wychowania. W ogólnym ujęciu, zgodnie z pkt. 1 DWCH, przez wychowanie należy rozumieć kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczeństwa i Kościoła. Zaznaczono przy tym, że jest to prawo nienaruszalne. Powinno być jednak realizowane przy uwzględnieniu naturalnych cech i płci osoby, a także odpowiednio do kultury oraz rodzimej tradycji. Wychowanie postrzegane jest jako stosowna pomoc młodym ludziom w ich harmonijnym rozwoju w zakresie wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych. Swoistym celem jest formowanie zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia<sup>15</sup>. Myśl tę pogłębianie w innym dokumencie. Jak wskazano w pkt. 52 KDK, chodzi o doskonalenie życia osobowego we wszystkich sferach życia ludzkiego. Ma to pomóc w tym, aby już po dojściu do dojrzałości młody człowiek mógł z pewnym poczuciem odpowiedzialności pójść za swoim powołaniem<sup>16</sup>.

Potrzeba wsparcia młodego człowieka w wymienionym powyżej procesie jest oczywista. Odbywa się to właśnie na drodze wychowania, które, jak wskazano w pkt. 1 DWCH, winno odbywać się zgodnie z wiedzą i postęпами w zakresie nauk psychologicznych, pedagogicznych oraz dydaktycznych. Wyraźnie określono także grupy tych, którzy powinni się zająć wychowaniem. Po myśli pkt. 3 i 4 DWCH są to rodzice, ich zastępcy, rodzina, państwo i Kościół. Z tej racji muszą mieć pewien zakres praw i obowiązków. Jest on różny w zależności od natu-

ry podmiotu i specyfiki relacji łączących go z młodym człowiekiem. W dokumencie zarysowano również, jakimi środkami należy się w tym wypadku posługiwać. Między nimi wyliczona jest także szkoła. Zgodnie z pkt. 5 DWCH przypisano jej szczególne znaczenie, ponieważ „(...) mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem, ponadto stanowi jakby pewne centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwo-wo i cała społeczność ludzka”<sup>17</sup>.

Nietrudno zauważyć, że w przytoczonym powyżej fragmencie odniesiono się to tego, co z wychowania w szkole winno wynikać. Można więc postawić pytanie co robić w przypadku, gdy w rzeczywistości brakuje takich efektów lub co gorsza – jeżeli dochodzi do konfliktu. Dlatego jeszcze raz przypomnę, że w DWCH szkoła ukazana jest wyraźnie tylko jako środek czemuś służący. Jej roli w procesie wychowania nie można odrywać od zasady pomocniczości. Wskazuje ona, że różne podmioty (np. państwo przez swoje organa) i instytucje (np. szkoła) mają tylko pomagać rodzicom w wypełnieniu ich prawa oraz obowiązku wychowania swoich dzieci. W licznych dokumentach kościelnych właśnie na tę kwestię kładziony jest szczególny nacisk. Natomiast z racji specyfiki regulacji prawnej – w KPK nie ma o tym już mowy. Dlatego, zarówno w pracach nad obecną kodyfikacją jak i już we wstępie opublikowanego KPK, wyraźnie zaznaczono konieczność odwoływania się do doktryny przedstawionej przez Sobór Watykański II.

#### §2. Konkretny uregulowania dotyczące wychowania w KPK

Kwestia obowiązku wychowania przez rodziców swoich dzieci w KPK nie została w jakiś szczególny sposób wyeksponowana. Trzeba ją rozpatrywać w szerszym kontekście. Łączy się bowiem z kanonicznym uregulowaniem dwóch zagadnień. Pierwszym jest małżeństwo jako sakrament, a drugim – wychowanie katolickie. Nie jest to przypadkowe wyróżnienie, gdyż odpowiada dwóm podstawowym zadaniom Kościoła katolickiego, oddających istotę jego funkcjonowania i misji: uświęcanie oraz nauczanie<sup>18</sup>. Poświęcone są im dwie z siedmiu ksiąg kodeksu (odpowiednio: III – Nauczycielskie zadania Kościoła, IV – Uświęcające zadania Kościoła). Specyfika KPK sprawia, że w poszczególnych kanonach wyeksponowane są elementy związane z szeroko rozumianą wiarą. Niemniej, ponieważ obowiązek wychowania dzieci przez rodziców wynika z porządku naturalnego, ma również miejsce wyjście poza czysto religijny kontekst.

W świeckim i religijnym porządku, małżeństwo stanowi początek powstania rodziny. Między członkami wchodzącymi w jej skład nawiązywane są szczególne relacje, które są właściwe wyłącznie tej wspólnoty. Mają one znaczenie nie tylko sakralne, ale także społeczne. Nikt przy



tym nie kwestionuje tego, że rodzina stanowi naturalne środowisko rozwoju młodego człowieka. Dzięki wychowaniu prowadzi się w niej dzieci do osiągnięcia szeroko rozumianej dojrzałości ludzkiej. Nie może więc dziwić, że obowiązek wychowania potomstwa przez rodziców wzmiankowany jest przy okazji kanonicznego uregulowania małżeństwa.

Kluczowe znaczenie ma ukazanie istoty małżeństwa i konkretnych warunków, jakie muszą być spełnione, by je zawrzeć. Po myśli kan. 1055§1 KPK jest to wspólnota całego życia, z natury skierowana na dobro małżonków oraz zrodzenie i wychowanie potomstwa. Mowa jest więc o dwóch równorzędnych celach małżeństwa<sup>19</sup>. Zrodzenie i wychowanie dzieci zostało ujęte jako jedna całość. Nie wystarczy tylko przekazać życie, trzeba także troszczyć się o urodzone dzieci poprzez wychowanie. Zakwestionowanie tego naturalnego porządku i wykluczenie tak rozumianego dobra potomstwa jest brzemiennie w skutkach. W takiej sytuacji nie można dopuścić osób do zawarcia małżeństwa (co wynika z antytezy do kan. 843§1 KPK), a jeżeli już doszło do ceremonii – stanowi to podstawę do stwierdzenia, że małżeństwo zostało zawarte nieważnie<sup>20</sup>. Nie można rozdzielać narodzin potomstwa od misji jego wychowania. Danie życia implikuje troskę o wychowanie człowieka. Wynika to z natury, dlatego żadna władza, tak świecka jak i duchowna, nie może z tego obowiązku zwolnić. Należy przy tym zwrócić uwagę na odwrotną sytuację. Samo zrodzenie potomstwa nie jest jedynym warunkiem prawa do wychowania. W wielu kanonach (choćby w już wskazywanym kan. 793§1 KPK) mowa jest bowiem również o osobach zastępujących rodziców w wychowaniu dzieci. Podjęcie takiego zobowiązania możliwe jest jednak dopiero wtedy, gdy rodzic jako pierwszy, bo z natury powołany, nie może lub nie chce tego uczynić.

Prawodawca kościelny nie poprzestaje tylko na ukazaniu wagi zrodzenia i wychowania potomstwa. W kontekście ukazania konsekwencji zawarcia małżeństwa wskazuje na powstającą w związku z tym sytuację. Po myśli kan. 1136 KPK „rodzice mają najcięższy obowiązek i najpierwsze prawo troszczenia się zgodnie, według swoich możliwości, o wychowanie potomstwa zarówno fizyczne, społeczne i kulturalne, jak i moralne oraz religijne”. Wskazane są więc sfery owego wychowawczego oddziaływania. Wymogiem jest przy tym, żeby czynili to oboje jako rodzice (można dodać: czy to w małżeństwie czy poza nim) zgodnie i na miarę swoich możliwości. Nie są przy tym wykazane konkretne formy i przy wykorzystaniu jakich środków winno to być realizowane. Wskazany został ogólny cel, a człowiekowi jako istocie rozumnej i wolnej pozostawiono określenie, na jakiej drodze oraz przy wykorzystaniu jakich środków ten cel osiągnąć. Musi się to odbywać w sposób godziwy, uwzględniający złożoność środowiska w skali mikro i makro, w jakim się taki proces wychowawczy odbywa. Na koniec warto jedynie dodać, że po myśli kan. 835 KPK prowadzone przez rodziców względem swoich dzieci wychowanie postrzegane powinno być jako realizacja własnego uświęcenia. Tego rodzaju działania stanowią nawet włączenie się w uświęcające zadania całego Kościoła.

Nawiązanie do obowiązku wychowania przez rodziców swoich dzieci w kontekście nauczycielskich zadań Kościoła ma nieco inny charakter niż w zaprezentowanych już kanonach dotyczących uświęcających jego zadań. Wiąże się to z wyeksponowaniem wymogu prowadzenia wychowania katolickiego. Mając ogólne prawo i obowiązek wychowania potomstwa, rodzice powinni zadbać o jego aspekt religijny. Zgodnie z kan. 793§1 KPK służy temu dobrane przez nich środków i instytucji, dzięki którym, uwzględniając miejscowe warunki, mogliby to najlepiej uczynić. Nie jest to jednak ograniczenie się tylko do jakiegoś jednego aspektu. Człowiek stanowi niepodzielną jedność. Dlatego prawodawca kościelny w kan. 795 KPK jednocześnie wskazuje, że „(...) prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”. Nie może więc być rozdziwki między wychowaniem religijnym z jednej strony, a z drugiej - wychowaniem ludzkim i prowadzeniem młodego człowieka do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Po ogólnym nakreśleniu celu i istoty wychowania w rozumieniu katolickim, prawodawca kościelny w kan. 796§1 KPK wskazał na szkołę, jako na jeden ze środków, z których powinni korzystać wierni w realizacji swojego obowiązku wychowania dzieci. Wyraźnie zazaczył, że jako instytucja ma ona jedynie pomocniczy charakter. Nie ma też zobligowania rodziców, aby z tego środka korzystali. Wynika z tego, że sami rodzice muszą rozemnać potrzebę szkolnego wychowania ich dzieci. Nie można bowiem mylić obowiązku kształcenia intelektualnego dziecka, dania szansy zdobywania przez nie wiedzy i przygotowania do prawidłowego funkcjonowania społecznego, co jest obowiązkiem rodziców, od możliwości korzystania z instytucji służących jedynie w tym pomocą. Nie ma tu co prawda jasnego sformułowania, ale z ujęcia całości dokumentów kościelnych wynika, że państwo nie ma prawa wymuszać na rodzicach prowadzenia wychowania w oparciu o szkołę.

W kolejnych kanonach, prawodawca kościelny skupił się na sytuacji, gdy rodzice skorzystali z pomocy szkoły jako instytucji. Ponieważ problem ten wykracza już poza podjętą tematykę, dlatego jedynie ją zasygnalizuję. Istotne jest to, że w wyborze szkoły rodzice powinni mieć prawdziwą wolność. Za to obowiązkiem państwa jest zapewnienie takiej możliwości (kan. 797 KPK). W zasadzie, rodzice dokonując wyboru szkoły powinni kierować się tym, czy prowadzone jest w nich wychowanie katolickie (kan. 798 KPK, przy czym nie można tego sprowadzać jedynie do nauczania religii. Jeżeli brak jest takiego wychowania w szkole, na rodziców nałożony jest obowiązek zatroszczenia o to, aby ich dzieci otrzymały stosowne wychowanie katolickie poza nią. Zobligowani przy tym zostali także do współpracy ze szkołą, a konkretnie z nauczycielami (kan. 796§2 KPK). Oddzielny już problem stanowi prowadzenie wychowania w oparciu o powoływane do tego celu szkół różnego rodzaju, specjalności, stopni.

## 4. Zakończenie

Pobieżne spojrzenie na zawarte w KPK kanony może sugerować, że szkoła stanowi nieodzowną instytucję, w oparciu o którą winien być prowadzony proces wychowawczy dzieci. Tak jednak nie jest. Nie ma bowiem obowiązku posyłania dzieci do szkoły przez rodziców. Na to zagadnienie trzeba spojrzeć w szerszym kontekście zobligowania rodziców do wychowania swoich dzieci. Jego celem ma być zapewnienie optymalnego i właściwego każdej jednostce rozwoju ludzkiego oraz włączenie jej w życie społeczne. Podstawę stanowi uwypuklona w nauce Kościoła wizja antropologiczna. Jej sednem jest godność człowieka.

W tym kontekście można mówić o pomocniczej roli, jaką powinny spełniać różne instytucje publiczne (w tym szkoła), a nie arbitralnym narzuceniu jakiegoś rozwiązania.

Wychowanie, ujmowane jako proces, odbywa się na drodze harmonijnego rozwoju wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych jednostki. Edukacja spełnia w tym wypadku bardzo ważną rolę. Przez nią rodzice winni zmierzać do doskonalenia życia osobowego i społecznego swojego potomstwa. Właśnie to stanowi istotę obowiązku edukacji dzieci przez ich rodziców. Nie można przy tym kwestionować przyrodzonego i naturalnego prawa, aby czynili to zgodnie z własną wizją. W tym względzie państwu przysługują pewne prawa, ale jedynie w kontekście realizacji zasady pomocniczości.

Z przyjętej podstawy zapewnienia edukacji dzieci przez ich rodziców, dla tych ostatnich wynikają konkretne obowiązki. W ramach KPK dotyczą one dwóch sfer. Po pierwsze, stworzenia odpowiedniego systemu edukacji opartego o szkoły. Po drugie, związane z działaniami w ramach małżeństwa i rodziny, zmierzającymi do pełnego rozwoju osoby ludzkiej. Jedynie zakwestionowanie, czy nie wypełnienie tego drugiego obowiązku pociąga za sobą daleko idące konsekwencje. Przy tym edukacja domowa jest koniecznością. Jaką ona przybierze formę i czy w ten sposób dojdzie do zredukowania, zmiany lub nawet wyeliminowania szkoły jako instytucji biorącej w niej udział, zależy od wyboru dokonanego przez rodziców. Oczywiście takie prawo nie dyskredytuje prowadzenia edukacji w ramach odpowiednio zorganizowanych szkół. W KPK taka możliwość postrzegana jest jednak jedynie w kategorii pomocniczych środków wychowania, jakie winni wykorzystywać rodzice.

<sup>1</sup> Konstytucja Apostolska – wstęp do Kodeksu Prawa Kanonicznego, (w:) J. Krukowski, R. Sobański: Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego, t.I Poznań 2003 ss. 15-17.

<sup>2</sup> W. Kopalński: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1989 ss. 136; Słownik języka polskiego t. I, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1978 ss. 515, 1075.

- <sup>3</sup> Na podstawie: Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1978 t.I ss. 515, t.III ss. 786; W Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992 ss. 50, 101-102, 233.
- <sup>4</sup> A. Dzięga: Funkcja wychowawcza rodziny w prawie kanonicznym, (w:) J. Krukowski, T. Śliwowski (red.), Współdziałanie Kościoła i państwa na rzecz małżeństwa i rodziny, Łomża 2005 ss. 130-132.
- <sup>5</sup> Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego t.II cz.1, J. Krukowski (red.), Poznań 2005 ss. 34-35.
- <sup>6</sup> A. Dzięga: op. cit., ss. 133-135.
- <sup>7</sup> J. Krukowski: Godność człowieka podstawą konstytucyjnego katalogu praw i wolności jednostki, w: Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona (red.) L. Wiśniewski, Warszawa 1997 ss. 45-47.
- <sup>8</sup> M. Ossowska: Normy moralne w obronie godności człowieka, w: Etyka 5/1969, ss. 7-27. Warto w tym względzie przesłedzić debatę na temat „Godność człowieka i tolerancja” organizowaną przez SLD (zapis: <http://www2.sld.org.pl/cms/images/download/panelpiekarska.doc>).
- <sup>9</sup> F. Mazurek: Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka, Lublin 2001 ss. 133-141, 172-177.
- <sup>10</sup> Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje, Poznań 1986 ss. 545-554. W skróconej formie nawiązano do tego w pkt. 1700-1709 Katechizmu Kościoła Katolickiego, Poznań 1994 ss. 405-407.
- <sup>11</sup> F. Mazurek: op. cit., ss. 136-138.
- <sup>12</sup> M. Sitarz: Funkcja wychowawcza rodziny w prawie publicznym, (w:) J. Krukowski, T. Śliwowski (red.), Współdziałanie Kościoła i państwa na rzecz małżeństwa i rodziny, Łomża 2005 ss. 137-158.
- <sup>13</sup> Cały zestaw: T. Jasudowicz: Prawa rodziny – prawa w rodzinie. Jan. Paweł II o małżeństwie i rodzinie, Toruń 1999.
- <sup>14</sup> Sobór Watykański II. Konstytucje. ... (op. cit.) s. 316.
- <sup>15</sup> Ibidem s. 314-315.
- <sup>16</sup> Ibidem s. 581-582.
- <sup>17</sup> Ibidem s. 318.
- <sup>18</sup> Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego t.III, P. Hemptek (red.), Lublin 1986 ss. 11-12, 55.
- <sup>19</sup> T. Pawluk: Prawo kanoniczne według kodeksu Jana Pawła II t.III, Olsztyn 1996 ss. 49-50.
- <sup>20</sup> S. Paździor: Wykluczenie potomstwa jako przyczyna nieważności małżeństwa, (w:) Ochrona funkcji prokreacyjnej rodziny, A. Dzięga, J. Krukowski, M. Sitarz (red.), Sandomierz 2006 ss. 216-238.

## Przymus szkolny czy prawo do edukacji?

Justyn Piskorski

**W** dzisiejszych czasach trudno byłoby zapewne znaleźć kogoś, kto podważałby sens uznania indywidualnej wolności za wartość godną szacunku i ochrony. Państwa o ustroju liberalnych demokracji prześcigają się w zapewnieniach o znaczeniu wolności dla funkcjonowania organizacji państwowej. Systemy polityczne i prawne konstruowane są w oparciu o nadrzędne uznanie wolności<sup>1</sup>.

Jednak w tym „idealnym, pro-wolnościowym świecie” istnieje szereg szczegółowych instytucji, które pozwalają ocenić jakość wdrożenia idei liberalnych. Takim probierzem wolności jest też stosunek systemu politycznego i prawnego do wolności w edukacji. Aby zatem zastanowić się nad sensem pewnych reguł obowiązujących w systemach liberalnych, trzeba przyjrzeć się miejscu wolności edukacji w porządku wartości danego społeczeństwa oraz środkom prawnym mającym służyć zapewnieniu jej należytego przestrzegania. Skoncentruję się na uwarunkowaniach polskich, jednak śmiało przyjąć można, że podobne uwarunkowania dotyczyć mogą także innych państw o zbliżonych systemach społecznych i prawnych. Różnice dotyczyć mogą szczegółowych uregulowań, stąd pożądana jest pewna ostrożność w wyprowadzaniu nazbyt ogólnych wniosków. Skąd jednak pochodzi pomysł roztrząsania uprawnień państwa w zakresie edukacji? Dla ostatnich, co najmniej, kilku pokoleń obywateli Polski doświadczenie szkolne jest jednym z istotniejszych elementów kształtujących ich życie, postawy, osobowość, wiedzę o społeczeństwie czy relacje z innymi ludźmi. Powszechność edukacji szkolnej stała się tak duża, że z najwyższym trudem odczytuje się treść starszej literatury. A przecież w opisach życia w XIX w. czy na początku XX w., czy w biografii osób żyjących w tamtych czasach powszechne są opisy edukacji pobieranej nie tylko w niezwykle zróżnicowanej strukturze szkół państwowych i prywatnych, ale także poza szkołą. Co więcej, istniało szczególne wsparcie instytucjonalne dla kształcenia domowego, np. studia dla nauczycieli nauczania domowego. Gdy jednak współczesnemu czytelnikowi wyjaśni się już znaczenie odmienności starszego modelu edukacji (dodajmy: funkcjonującego obok edukacji szkolnej), zazwyczaj pokazuje mu się jego wady. Stawia się zarzuty elitarności tego typu kształcenia, a dalej jego niedostępności dla uboższych warstw społecznych. Przede wszystkim opisy takie są traktowane jako opisy świata bezpowrotnie minionego.

Tymczasem przełom 1989 r. przyniósł Polsce liczne przemiany o charakterze społecznym i prawnym. Pojawiła się wraz z nimi także możliwość realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą. Samo to zjawisko pozwala rozdzielić kilka płaszczyzn wolności edukacji. Pierwszą z nich jest problem wymiaru samego obowiązku kształcenia: czy państwo ma prawo przymuszania swo-

ich obywateli do kształcenia? Czy istnieje wolność od edukacji, prawo do bycia niewykształconym? Dopiero odpowiedź na to pytanie może skutkować kolejnymi obowiązkami nakładanymi przez państwo. Czy istnieje zatem możliwość wyboru dowolnej formy kształcenia i jakie obowiązki może w tej mierze nakładać państwo? Ostatnim problemem, który zostanie tu poruszony, jest możliwość stosowania przymusu przez państwo dla zrealizowania celów edukacji.

Nie jest celem niniejszego tekstu przedstawianie idei przymusu szkolnego w ujęciu historycznym. Takie rozważania prowadzono już w polskiej literaturze<sup>2</sup>. Także jeden z wcześniejszych artykułów tego zbioru traktuje o historii przymusu w edukacji. Punkt ciężkości skoncentrowany zostanie na poszukiwaniu idei państwowego przymusu edukacyjnego, przy uwzględnieniu aktualnych poglądów w tej dziedzinie, ze szczególnym naciskiem na klasyczne poglądy liberalne.

Obowiązek szkolny to relacja zachodząca między państwem a obywatelem. Jej celem jest uzyskanie przez obywatela odpowiedniego poziomu wiedzy. Wydaje się, że państwo może wymagać od obywatela wykształcenia na poziomie koniecznym dla realizowania obowiązków nakładanych na niego przez prawo. Konieczna zatem będzie zdolność czytania i pisanie, aby mógł zapoznać się z treścią ustanowionych praw. Konieczne mogą być też elementy rachunkowości, aby można było od niego egzekwować podatki czy elementy wiedzy o systemie politycznym i prawnym państwa, w którym żyje, aby mógł wykonywać swoje obowiązki. Jest to założenie zgodne z powszechnie przyjmowaną zasadą *ultra posse nemo obligatur*. Nie można bowiem wymagać od obywatela niczego, co przekracza jego możliwości. Jeśli zatem nie posiada elementarnych zdolności intelektualnych – wówczas w niezwykle ograniczonym zakresie można formułować zakres nakładanych na niego norm postępowania<sup>3</sup>, w tym obowiązków dotyczących nauki.

Nawet jednak radykalni liberałowie (libertarianie), jak F. A. von Hayek uznają racjonalnie, że dzieci nie są jednostkami odpowiedzialnymi. Nie mogą być zatem bezpośrednimi adresatami zasady wolności. I wprawdzie pozostaje w ich najlepiej pojętym interesie, aby o ich dobro fizyczne i umysłowe dbali rodzice lub opiekunowie, nie oznacza to, że mieliby oni mieć nieograniczoną swobodę w wychowaniu dzieci. Wśród argumentów za obowiązkiem szkolnym podnosi Hayek, jest między innymi przekonanie, że wszyscy będziemy narażeni na mniejszą liczbę zagrożeń i uzyskamy większe wsparcie ze strony współobywateli, jeśli będziemy z nimi dzielić pewne wspólne przekonania i wiedzę. Ponadto w państwie demokratycznym analfabetyzm eliminować może demokrację. I przeciwnie - wysoki stopień powszechnego wykształcenia uznaje się za czynnik sprzyjający demokracji<sup>4</sup>.

Hayek podnosi także, że powszechna oświata nie jest jedynie, ani głównie, sprawą przekazywania wiedzy. Potrzebne są bowiem wspólne standardy i wartości. Jednak mimo akceptacji tych założeń był Hayek jednoznacznym krytykiem szkolnictwa poddanego jednemu centralnemu kierownictwu.

Wskazywał on też na nieprawdopodobny poziom skomplikowania funkcjonowania szkolnictwa publicznego, gdyż w wielu państwach uczyniono z niego narzędzie realizowania celów politycznych, jak np. zapewnienie egalitaryzmu w USA<sup>5</sup>. Warto tu wspomnieć, że dążąc do zapewnienia równości w edukacji, jednocześnie akceptuje się nierówność, polegającą na uniemożliwieniu niektórym uzyskania wykształcenia w innych okolicznościach. Problemu tego nie da się jednak rozwiązać dzięki uprawnieniom państwa opartym na monopolu i przymusie<sup>6</sup>.

Choć to kontrowersyjne, wydaje się, że w ramach zasobu wiedzy obowiązkowej dla każdego obywatela mieścić się może także wiedza, która pozwala wiązać jednostkę z państwem, kształtując jego postawy (zatem nauka o moralności czy o historii)<sup>7</sup>. Jednak nakładane obowiązki edukacyjne zdają się służyć innym celom, niż samemu państwu. Mogą to być składniki wiedzy, które w pewnym stopniu mogą być przydatne samemu obywatelowi. Inną kwestią jest treść przekazywanej wiedzy. Może ona obejmować wiedzę z tego minimalnego punktu widzenia zbędną.

Jednak to minimum zakłada pewne cele. Obywatel musi posiadać pewien zasób wiedzy pozwalający mu poruszać się samodzielnie w przestrzeni państwowej. Ten problem wiąże się już jednak z określoną wizją państwowości. Nie ma tu już miejsca na państwo nie ingerujące w prawa jednostki do samostanowienia, do samorealizacji. Wyraźne tu już jest podporządkowanie obywatela państwu, kiedy musi on spełniać pewne narzucone przez nie wymogi przekraczające libertariańskie minimum. Uznawszy zatem możliwość wymagania przez państwo, że pewne cele w dziedzinie edukacji mogą być przez nie pożądane, wskazujemy równocześnie, że jest to państwo oddalające się od pro-wolnościowego założenia.

Czy jednak uznanie, że państwo może wymagać pewnego poziomu wykształcenia zakłada automatycznie scholaryzację procesu nauki? Przecież wskazane wyżej cele minimalne można zrealizować także poza szkołą w innych formach nauki, pobieranej od innych osób lub w drodze samokształcenia. Co ciekawe, w okresie oświecenia, pod wpływem trendu wiążącego tron z ołtarzem, przy braku sieci szkół, funkcję edukatora pełniły kościoły. To w czasie nabożeństw lud miał być pouczany, „aby z wiernych byli dobrzy poddani”. Kapłani mieli zatem za zadanie wyjaśniać prawa państwowe czy zarządzenia policji, a także wzywać do ich przestrzegania. W dobie rozdziału kościoła i państwa trudno jednak te formy akceptować. W tym względzie zmieniła się rola kościołów. Tę edukacyjną misję przejęły już wkrótce szkoły. Jednak przez długi czas nie stanowiły one jedynej możliwości środka kształcenia<sup>8</sup>. I tu właśnie dotykamy niezwykle istotnego problemu prawa ingerencji państwa w indywidualną wolność jednostki. W mniejszym stopniu można kwestionować prawo państwa do określania pożądanego minimalnego stopnia edukacji. Jednak szczegółowe określenie jego formy wydaje się już ingerencją godzącą w subsydiarną rolę państwa i w wolność obywatelską. Przymus państwowy jest oczywistym zaprzeczeniem wolności. Jego celem jest przecież podporządkowanie zachowań jednostki woli państwa<sup>9</sup>. Zasada subsydiarności prawa jest jedną ze stosunkowo młodych zasad. Wydaje się, że wcześniej służyła bardziej do osiągnięcia określonych celów, niż była narzuca-

na jako zasada określająca zakres uprawnień państwa. Jej głównym celem jest zapewnienie wolności społeczeństwa od ingerencji, tam gdzie społeczności niższego rzędu wykonują swoje zadania prawidłowo. W odniesieniu do polityki edukacyjnej zasada ta ma jednak szczególne znaczenie. Wskazuje ona bowiem wyraźną granicę ingerencji państwowej. Jeśli proces kształcenia jest realizowany w formach pozaszkolnych, państwo nie ma prawa narzucać innych wymogów w tym zakresie. Jedyną przesłanką jest fakt kształcenia w formach pozaszkolnych. Deklaracja zatem osób objętych obowiązkiem szkolnym (lub ich prawnych przedstawicieli, jeśli mówimy o osobach niepełnoletnich – rodziców lub opiekunów), że realizuje edukację w formach pozaszkolnych, powinna być aktem powstrzymującym wszelką ingerencję państwową.

Odrębnym problemem tego modelu postępowania jest określanie wykonywania wymogów edukacyjnych. Jeśli przyjmuje się założenie o prawie państwa do określenia oczekiwanego stopnia edukacji, wówczas oczywiste jest, że państwo ma konsekwentnie prawo do kontroli uzyskiwanej przez ucznia wiedzy. Weryfikacja ta może odbywać się okresowo, w całym czasie trwania nauki, ale i jednorazowo. Ponieważ poza dyskusją wydaje się być narzucenie wyłącznie pewnego minimalnego stanu wiedzy, dotyczącej możliwości uczestnictwa w życiu państwa, o wiele bardziej racjonalne byłoby przeprowadzanie swobodnego „egzaminu obywatelskiego” związanego np. z osiągnięciem pewnego wieku. Rozwiązanie takie przewidziane jest w prawie niektórych państw dla cudzoziemców. Wprowadzenie go wymagałoby jasnego stwierdzenia, że pełnię praw obywatelskich osiąga się nie tylko dzięki osiągnięciu pewnego wieku, ale też pewnej sprawności intelektualnej.

Kwestia okresowej weryfikacji pewnego minimum edukacyjnego, w świetle zasady subsydiarności zdaje się nasuwać kilka uwag. Podstawowym problemem zdaje się być częstotliwość badania stopnia wiedzy ucznia. Z punktu widzenia celów państwa kontrola taka nie powinna odbywać się zbyt często. Przyjąwszy założenie, że celem przymusu edukacyjnego jest uzyskanie określonego stopnia świadomości obywatelskiej, wystarczające byłyby egzaminy kontrolujące, realizowane w czasie odpowiednich egzaminów obowiązkowych (np. na zakończenie określonego typu szkoły). Celem jest bowiem sprawdzenie stanu wiedzy w określonym czasie. Najważniejsze zatem jest to, czy osoba formalnie w pełni zdolna do bycia podmiotem wszystkich praw i obowiązków narzucanych przez państwo (pełnoletnia) ma także tę zdolność merytoryczną. Jeśli państwo narzuca weryfikację częściej, świadczyć to musi o przekroczeniu kolejnej bariery dotyczącej wolności obywatelskich. Państwo często sprawdzające poziom wiedzy staje się nadzorcą, który dąży do kontroli prowadzonej edukacji. Zatem przypisuje sobie uprawnienie do interwencji, gdy edukacja nie jest realizowana w odpowiednim czasie. Takie podejście opierać się musi na założeniu, że państwo posiada pełną wiedzę o przebiegu prawidłowej edukacji (jest to jedno z założeń racjonalnego prawodawstwa). Musi ona przebiegać u wszystkich uczniów linearnie, tj. wszyscy uczniowie w określonym wieku mają osiągać wiedzę w tym samym czasie. Nauki pedagogiczne i psychologiczne dostarczają jednak licznych dowodów empirycznych pozwalających zakwestionować założenie o racjonalności takiego rozwiązania. Edukacja jest procesem dynamicznym. Dzieci uczą się przecież w różnym tempie i z różną intensywnością.

Edukacja dostosowana indywidualnie do dziecka stwarzać może różnego rodzaju możliwości jego rozwoju. Ten indywidualny rys staje się jednak nieakceptowalny dla państwa. Poza tym, wiedza państwa o edukacji także podlega zmianom. Dowodem tego są częste zmiany programów nauczania czy podstaw programowych. Państwo zachowuje zatem prawo zmiany sposobów edukacji, a także możliwość dostosowania programów nauczania do swoich potrzeb, równoległe kwestionując tę swobodę w stosunku do innych podmiotów (rodzice, dzieci i szkoły niepubliczne).

Współcześnie wiemy coraz więcej o technikach edukacji, realizowanych dzięki umieszczeniu dziecka w pewnej grupie. Grupą, która stać się ma narzędziem kształcenia, jest najczęściej grupa rówieśnicza. To w tej grupie osiągnięte mają być rezultaty w postaci kształcenia (formowania lub modyfikacji) postaw społecznych. Jest to zresztą zgodne z klasycznymi durkheimowskimi definicjami określającymi edukację jako proces metodycznej socjalizacji młodego pokolenia. Stosowanie metod psychopedagogicznych dotyka zatem szczegółowego problemu – wychowania. Wychowanie osiągnięte dzięki grupie realizowane jest w sposób niemal niezauważalny dla laików (osób nie będących psychologami lub pedagogami). Nie sposób tu oddawać się dłuższym spekulacjom dotyczącym źródeł tego „ukrytego” wymiaru edukacji, jednak nie można go całkowicie eliminować. Tylko tytułem przykładu zacytować można twierdzenie Makarenki: „na jednostkę oddziaływać trzeba za pośrednictwem kolektywu podstawowego, utworzonego specjalnie dla celów pedagogicznych. (...) W naszych szkołach takie kolektywy oczywiście istnieją – są nimi klasy”<sup>10</sup>. Ten twórca pedagogiki marksistowskiej zdawał sobie sprawę, że kolektyw klasowy jest niewystarczający dla zrealizowania wszystkich celów politycznych społeczeństwa radzieckiego, jednak wizja wychowania w grupie poprzez oddziaływanie na nią, a nie na jednostkę zdobyła sobie trwałe miejsce w pedagogice.

W tym kontekście trzeba wskazać, że nie brakuje krytyków systemu szkolnego, podnoszących, że szkoła operuje pogłębionym przymusem. Przymus podstawowy to obowiązek szkolny. W szkole jednak uczeń poddawany jest specyficznemu wychowaniu opartemu na sile. Związane jest to z mechanizmami bieżącego wystawiania ocen. Częste sprawdzanie wiedzy rodzi zjawiska oportunistyczne. Dzieci uczą się pod kątem przeprowadzanego egzaminu, aby następnie zapomnieć to czego się nauczyły. Podobnie nauczyciele pod presją programu, niekiedy także egzaminów zewnętrznych (przeprowadzanych przez inne osoby) narzucają uczniom metody przygotowań pod kątem konkretnego doraźnego egzaminu, a nie pod kątem utrwalenia pewnej wiedzy tak, aby była stale użyteczna społecznie. W efekcie tego oportunistycznego, uczniowie dostosowują swoje opinie do oczekiwań egzaminatora. Władza nauczycielska eliminuje tym samym, zdaniem J. Holta, szczerść i uczciwość. Aby udowodnić ten oburzający dla wielu pogląd proponuje on dorosłym wyobrazić sobie rozmowę z osobami, które decydują o ich zarobkach lub awansie zawodowym<sup>11</sup>. Czy jest w tych rozmowach szansa na szczerść? Pytanie to wskazuje jednak na innego typu efekt. Kształcenie szkolne nie ma na celu poszukiwania prawdy. Jego celem osiąganym przez jej eliminowanie lub ograniczanie staje się uzyskanie pewnych zdolności społecznych, w tym także karności wobec przełożonych. Niemniej za trafne uznać należy zarzuty podniesio-

ne przez J. Holta, że szkoły nie uczą w rzeczywistości tego czego rzekomo nauczają, ze względu na weryfikowalną doraźność wiedzy szkolnej. Jego zdaniem „mieralne osiągnięcia” szkół to oszustwo, łgarstwo i kłamstwo<sup>12</sup>. Autor ten dochodzi dalej do wniosku, że głównym celem szkolnictwa jest zachowanie istniejącego porządku społecznego. Tak więc ich rolą staje się swiste „zakonserwowanie” aktualnie panujących relacji społecznych. Uczestnictwo w nim nie tylko sprawia, że wygrywają ci, którzy przeznaczeni są do zwycięstwa, ale także to, że przegrani zaakceptują tę sytuację jako sprawiedliwą<sup>13</sup>.

Także inni autorzy podnoszą, że szkoły mają obok formalnie obowiązującego programu swój program ukryty. W klasach obserwowane są zachowania, które nie podlegają ocenom, często nie są nawet zauważane. Program ten może dotyczyć wzajemnych relacji nauczycieli i uczniów, dyscypliny szkolnej, segregacji środowiskowej, ról społecznych czy też norm obyczajowych. Podkreśla się, że ten „ukryty program” nigdy nie jest dla uczniów korzystny i jest stałym elementem życia szkoły<sup>14</sup>. Mechanizmem służącym realizacji tego typu oddziaływania jest długotrwałość kształcenia, szacowana na okres do 10 000 godzin w okresie całego nauczania szkolnego. Mechanizmy te sprzyjają rozwinięciu tzw. myślenia grupowego – specyficznej zdolności społecznej oznaczającej uzgadnianie opinii bez pełnej analizy rzeczywistości, w optymistycznym przekonaniu, że grupa się nie myli. Lojalność wobec grupy przeważa wówczas nad indywidualnymi zdolnościami analitycznymi i owocuje złudzeniem jedności. Poczucie zbiorowości sprzyja też eliminacji osobistej odpowiedzialności. Wiedza zdobywana w takich warunkach staje się więc tendencyjna<sup>15</sup>. Długi czas spędzany w szkołach staje się też przyczyną powstawania tam licznych patologii. Powszechnie zauważa się przejawy agresji szkolnej i oporu. Szkoła traktowana jest jako miejsce pewnej społecznej gry, w której rolą nauczycieli jest zmusić uczniów do nauki, a zadaniem uczniów jest się temu przeciwstawić. Masowo podejmuje się działania, których celem jest eliminacja najpoważniejszych zagrożeń szkolnych. Obejmują one tworzenie specjalnych programów postępowania dla nauczycieli i uczniów, zakładanie nowych i coraz liczniejszych placówek specjalnych dla uczniów agresywnych, czy zatrudnianie specjalistów w dziedzinie psychologii w pozostałych szkołach<sup>16</sup>.

Scholaryzacja jest zbyt zaawansowaną dziedziną życia współczesnych społeczeństw, aby można było uznawać ją jedynie za zjawisko oceniane w kategoriach efektywności. Powszechność przymusu szkolnego oraz narzucanie go w licznych aktach prawa międzynarodowego skłaniać musi do refleksji także nad jej, postrzeganymi kompleksowo, celami.

W każdym jednak przypadku pamiętać trzeba o biegunach sporu dotyczącego kształcenia. Deczyja co do zakresu, w jakim państwo ma ingerować w jego przebieg, ujawnia rzeczywistą konstrukcję roli państwa wobec obywatela. Systemy przywiązujące realną wagę do wolności obywatelskich skupiać się będą co najwyżej na wskazaniu celów edukacji i weryfikowaniu ich realizacji. Systemy przykładające większą wagę do realizowania celów „ukrytych” przywiązywać będą zwiększoną wagę do obowiązkowej scholaryzacji.

W tym miejscu zatrzymać się należy nad zupełnie inną kwestią, mianowicie prawem do uzyskania wykształcenia. Prawo do edukacji jest współcześnie gwarantowane przez szereg aktów prawnych różnej rangi. Do najistotniejszych należą akty prawa międzynarodowego, sytuujące prawo do edukacji w systemie praw człowieka. Przypomnieć tu można, że głównym celem sformułowania w końcu XVIII w. prawa do edukacji było danie szansy edukacyjnej zwykłym ludziom, a zatem uczynienie dostępu do edukacji równym dla wszystkich<sup>17</sup>. Jeszcze wcześniej dążono do upowszechnienia samej edukacji, postulował takie idee np. Jan A. Komeński. Były to inicjatywy mające na celu przezwycięzenie elitarnego charakteru edukacji lub podkreślające rolę edukacji jako warunku korzystania z wolności i praw. Jednak mimo tak długiej tradycji, samo prawo do nauki zostało zaklasyfikowane jako prawo należące do tzw. drugiej generacji praw człowieka. Prawo to należy do grupy praw kulturalnych. Jest to prawo do kształcenia się we wszystkich jego postaciach<sup>18</sup>.

Pojęcie prawa do edukacji pojawia się m.in. w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Deklaracji Podstawowych Praw i Wolności z 1948 r., w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1977 r., czy w Karcie Praw Podstawowych z 2000 r. Napotyamy tu zatem refleksy sformułowanych wyżej problemów. Prawo do edukacji jest ściśle powiązane z obowiązkiem edukacji. Oczywiście jest, że interes państwa spotyka się tu z interesem obywateli, którzy chcieliby z takiego prawa korzystać.

W niewielkim dotychczas stopniu w toku wywodu uwzględniono społeczny kontekst edukacji. Rozpatrywane były jedynie relacje jednostka – państwo. Jednak istotną stroną problemu relacji wychowawczych są rodzice lub opiekunowie dziecka. To na nich ciąży w podstawowym zakresie obowiązki zapewnienia właściwej edukacji. To oni są głównymi adresatami obowiązków nakładanych przez państwo. Przymus szkolny wskazuje właśnie ich jako adresatów norm nakazujących stosowną edukację dziecka. Państwo powinno zatem kontrolować ich decyzje co do zapewnienia dziecku prawa do nauki. Jednak powinno powstrzymać się od ingerencji nazbyt daleko idącej, polegającej na wskazaniu, że edukacja ta musi odbywać się w formie szkolnej, wskazując nadto zakres wiedzy dla dziecka pożądanej.

Na marginesie warto wspomnieć, że państwo nie musi narzucać szczegółowych programów nauczania wszystkim uczniom. Rolę instytucji, które mogłyby określać zakres pożądanej i społecznie efektywnej wiedzy, powinny pełnić uniwersytety. Mogłoby to dziać się m. in. przez wskazanie, jaki stopień wykształcenia jest istotny dla podjęcia nauki w szkołach wyższych. Innym narzędziem byłoby kształcenie nauczycieli. Sama organizacja społeczna, wsparta przez państwo, a nie przez nie zorganizowaną, wystarczyłaby, aby osiągać pożądane przez państwo cele społeczne (wychowawcze) edukacji.

## Wnioski

Państwo nie deklaruje jednoznacznie celów, jakie chce osiągnąć wobec jednostki (obywatela), dzięki edukacji. Wśród celów przypisywanych państwom liberalnym znaleźć można takie, które znajdują ogólne uznanie, ale też takie, które wywołują uzasadnione kontrowersje. Uznając jednak prawo państwa do sformułowania pewnych edukacyjnych oczekiwań wobec obywateli uznać należy, że nie przesądza ono jeszcze o prawie narzucenia formy kształcenia. Z tego powodu należy przyjąć, że model obowiązku edukacji

łatwo połączyć można z prawem do edukacji. Obowiązek edukacji nie jest jednak w żadnym razie tożsamy z obowiązkiem szkolnym. Przesądzenie, że państwo ma osiągać zakładane cele przez system szkolny, rodzic musi liczyć na liczne patologie. Wśród czynników wytyczających pole decyzji prawodawczych dotyczących edukacji uwzględnić należy następujące: prawo do nauki, uprawnienie państwa do określenia niezbędnego poziomu wykształcenia oraz prawo rodziców do wyboru określonego modelu wykształcenia i wychowania dzieci. Te trzy czynniki powinny być brane każdorazowo pod uwagę przy podejmowaniu jakichkolwiek decyzji dotyczących szkolnictwa. W sposób istotny swoboda działań prawodawczych zostaje tutaj ograniczona. Te trzy czynniki powinny być brane pod uwagę nie tylko przy formułowaniu przepisów, kształtujących zakres obowiązku szkolnego, ale też przy wydawaniu decyzji administracyjnych, decyzji dotyczących konkretnych uczniów, konkretnych rodziców i konkretnych szkół. Rolą prawa, także w tym wypadku, powinno być chronienie wolności w dziedzinie edukacji, a nie jej ograniczanie<sup>19</sup>.

<sup>1</sup> Por. W. Karpiński, Prywatna historia wolności, Warszawa 1997, s. 322 i nast.

<sup>2</sup> Por. P. Bała, Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty, Warszawa 2009; A. Wielomski, Przymus szkolny w perspektywie filozofii politycznej, „Pro Fide, Rege et Lege” 2010, nr 2 s. 27-38; o specyficznych polskich problemach zob. M. Ryba, Szkoła w okowach ideologii, Lublin 2006; P. Bała, Krytyki obowiązku szkolnego, „Pro Fide, Rege et Lege” 2010, nr 2 s. 39-45.

<sup>3</sup> Por. W. Heistermann, Das Problem der Norm, „Zeitschrift für philosophische Forschung” 1966, nr 20 z. 2, s. 97-209.

<sup>4</sup> J. Oniszcuk, Kultura i edukacja w demokracji, w: J. Oniszcuk (red.), Współczesne państwo w teorii i praktyce, Wybrane elementy, Warszawa 2008, s. 107 i nast.

<sup>5</sup> Zob. F. A. von Hayek, Konstytucja wolności, Warszawa 2006, s. 360-376.

<sup>6</sup> F. A. von Hayek, Konstytucja ..., s. 101-102.

<sup>7</sup> Całkiem współcześnie wymóg oczekiwań edukacyjnych od systemu szkolnego USA określono jako powszechną znajomość angielskiego, geografii i historii (tzw. America 2000 Education Plan). Zob. też, E. B. Fiske, Governors and White House Plan Vast Schooling Reform, „New York Times” z 26 lutego 1990 r. (A12). Wśród pozostałych założeń tego planu zawarto dążenie do pełnego przezwyciężenia analfabetyzmu wśród dorosłych.

<sup>8</sup> Zob. K. Gamber, La réforme liturgique en question, Le Barroux 1992, s. 22 i nast.

<sup>9</sup> Zob. F. A. von Hayek, Konstytucja ..., s. 141 i nast.

<sup>10</sup> Makarenko o wychowaniu. Wybór pism. Wybór i opracowanie Aleksander Lewin i Marian Bybluk, Warszawa 1998, s. 248.

<sup>11</sup> Zob. J. Holt, Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie, Kraków 2007, s. 51-52.

<sup>12</sup> Ibidem s. 190.

<sup>13</sup> Ibidem s. 193.

<sup>14</sup> Zob. B. Niemierko, Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Warszawa 2007, s. 152-153.

<sup>15</sup> B. Niemierko, Kształcenie ..., s. 239 i s. 244-245.

<sup>16</sup> Zob. np. J. Elliot, M. Place, Dzieci i młodzież w kłopotach, Warszawa 2000, s. 141 i nast.

<sup>17</sup> Np. W liście T. Jeffersona z 4 stycznia 1786 do G. Washingtona. Zob. też T. J. Walsh, Education as a Fundamental Right Under the United States Constitution, „Willamette Law Review” 1993, nr 29, s. 279.

<sup>18</sup> Zob. J. Mikosz, Prawo do nauki, w: Prawa człowieka. Model prawny, Wrocław 1991, s. 979 i nast.

<sup>19</sup> Por. M. Zmierzak, Prawo - ograniczenie czy warunek wolności?, w: E. Cała-Wacinkiewicz, D. Wacinkiewicz (red.), Prawne aspekty wolności, Zbiór studiów, Toruń 2008, s. 23.

## Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów

Andrzej Polaszek

**P**ierwszy tom Opowieści z Narnii, C. S. Lewisa (Lew, Czarownica i stara szafa) kończy się opisem długiego i szczęśliwego panowania Piotra, Edmunda, Zuzanny i Łucji jako królów i królowych Narnii: „Ustanowili sprawiedliwe prawa, utrzymywali pokój, czuwali, aby nie wycinano niepotrzebnie dobrych drzew, stawali w obronie małych krasnoludków i satyrów, kiedy chciano je siłą posłać do szkoły, wyplenili intrygi i waśnie, oraz opiekowali się zwykłymi mieszkańcami lasu, aby mogli żyć swobodnie i aby pozwalali żyć innym”.

Nie sposób podejrzewać C.S. Lewisa, profesora literatury średniowiecznej w Cambridge, wybitnego erudyty i intelektualistę, o promowanie ciemnoty i nieuctwa. A zatem, dlaczego każe swoim bohaterom stawać w obronie krasnoludków siłą posyłanych do szkoły? Odpowiedź jest prosta: Wierzy, że wolność lepiej służy edukacji niż przymus. Niestety, nie jest to wiara powszechnie wyznawana w naszych czasach. Prawo oświatowe nie obciąża rodziców nadmiarem swobody. Wśród prawników krąży powiedzenie, że w stosunku pracy znacznie ważniejszy od pracy jest stosunek. Obserwując współczesne systemy oświatowe można niekiedy odnieść wrażenie, że w obowiązku nauki znacznie ważniejszy od nauki jest obowiązek.

Współczesne systemy prawne zdają się nie dostrzegać napięcia pomiędzy prawem do nauki, a obowiązkiem nauki, rozstrzygając wszelkie wątpliwości na korzyść obowiązku, kosztem wolności. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej w artykule 14, zatytułowanym „Prawo do nauki” stanowi, iż „Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.” Tradycyjnie pod pojęciem „prawo do ...” rozumiano pewną możliwość, wolność, z której uprawniony może (a więc nie musi!) skorzystać. Zadaniem władz publicznych było zagwarantować każdemu uprawnionemu możliwość skorzystania z przysługującego mu prawa. Tymczasem w ujęciu zaproponowanym przez autorów Karty „Prawo do nauki” zostało sprowadzone do „możliwości” korzystania z tego, co... obowiązkowe. W ten oto sposób, wbrew powszechnie przyjętemu znaczeniu użytych słów, „prawo do nauki” zostało zdefiniowane jako konieczność poddania się „darmowemu” (czyt. finansowanemu z podatków) przymusowi (sic!). Nieco inaczej ujmując tę kwestię Konstytucja RP, która „prawo do nauki” i „obowiązek nauki” zdaje się traktować jako odrębne instytucje: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych.”<sup>21</sup> Jakkolwiek za-

pis ów można, a nawet powinno się interpretować w duchu zasady in dubio pro libertatem, niemniej jednak sformułowany został w sposób, który rodzi pokusę interpretacji skrajnie antywolnościowej, w myśl której na pierwszy plan wysuwa się obowiązek nauki (rozumiany jako obowiązek szkolny), zaś rodzicom przysługuje jedynie prawo wyboru szkoły (oczywiście spośród placówek autoryzowanych przez system oświatowy). Być może zatem gruntowne zmiany w systemie prawa oświatowego należałoby poprzedzić zmianą w Konstytucji, która jednoznacznie przesądziłaby, iż wybór sposobu realizacji konstytucyjnego obowiązku nauki należy do rodziców, zaś kompetencje władzy publicznej ograniczają się do egzekwowania określonych odpowiednimi podstawami programowymi minimalnych efektów edukacyjnych.

Polskie prawo dopuszcza odmowę pełnienia służby wojskowej ze względu na „przekonania religijne lub wyznawane zasady moralne”.<sup>2</sup> Jednocześnie nie dopuszcza odmowy posyłania dzieci do szkoły z tego samego powodu. Niespełnianie obowiązku szkolnego podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym w administracji.<sup>3</sup> Ustawa o systemie oświaty, w brzmieniu obowiązującym do dnia

21 kwietnia 2009 r. przewidywała wprawdzie możliwość „spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą” (termin wyjątkowo nieudany; jak słusznie zauważył dr Marek Budajczak, brzmi jak spełnianie obowiązków małżeńskich poza małżeństwem), jednak wymagała uzyskania w tym celu zezwolenia dyrektora szkoły publicznej, w obwodzie której dziecko zamieszkuje, ten zaś mógł na zasadzie swobodnego uznania zgodę wydać, bądź jej odmówić. Wydając zezwolenie dyrektor szkoły określał jednocześnie warunki spełniania obowiązku szkolnego w tej formie. Również tę dziedzinę ustawodawca pozostawiał całkowicie swobodnemu uznaniu oświatowego urzędnika. Art. 16. ust. 8 ustawy o systemie oświaty (w brzmieniu obowiązującym do 21 kwietnia 2009 r.) stanowił: „Na wniosek rodziców dyrektor publicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie których dziecko mieszka, lub dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko uczęszcza, może zezwolić na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą oraz określa warunki jego spełniania. Dziecko spełniając odpowiednio obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w tej formie może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły lub ukończenia tej szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych przeprowadzonych przez szkołę, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego lub nauki.”<sup>4</sup>

Zapisy ustawy budziły zrozumiały sprzeciw rodziców zainteresowanych edukacją domową. Sprawą zajęli się Rzecznik Praw Obywatelskich (RPO) i Rzecznik Praw Dziecka (RPD), którzy we wspólnym wystąpieniu wezwali Ministra Edukacji Narodowej do zapewnienia równych szans edukacyjnych dzieciom, których rodzice chcieliby realizować spełnianie obowiązku szkolnego w formie nauczania domowego<sup>5</sup>. Zdaniem Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka rozwiązania przyjęte ówczesnie przez polskie prawo oświatowe były sprzeczne zarówno z zapisami Konstytucji RP (art. 48, ust. 1 oraz art. 70, ust.

3), jak i ratyfikowanymi przez Polskę aktami prawa międzynarodowego (m.in. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26, pkt 3), które stanowią o pierwszeństwie rodziców w kwestii decydowania o kształcie edukacji ich własnego dziecka. O kształcie edukacji dziecka decydował bowiem urzędnik, w drodze całkowicie uznaniowej decyzji. Warunki ustalone przez dyrektora mogły być dowolne. Ustawa nie określała przesłanek i kryteriów podejmowania decyzji w sprawie nauczania domowego, pozostawiając tę kwestię swobodnemu uznaniu dyrektora. RPO i RPD zwrócili uwagę, iż każda decyzja nie uwzględniająca wniosku rodziców miała z konieczności charakter dyskryminacyjny, ponieważ musiała odwoływać się w rozstrzygnięciu do pozaustawowych kryteriów. Jednocześnie, zdaniem RPO i RPD, ustawa w sposób nieuzasadniony odmawiała prawa do wydawania decyzji w sprawie nauczania domowego dyrektorom innych szkół niż publiczna szkoła obwodowa, ograniczając w ten sposób rodzicom prawo do wyboru szkoły, z którą chcieliby współpracować w procesie edukacji domowej. Z treści art. 48. Konstytucji RP, który stanowi, iż rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, RPO i RPD słusznie wywiedli, że prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami pociąga za sobą pierwszeństwo w decydowaniu o kształcie edukacji. Edukacja i wychowanie są bowiem ze sobą nierozzerwalnie sprzężone. Wybór formy i treści kształcenia idzie w parze z wyborem modelu wychowania i metod wychowawczych. Założenie, że edukacja prowadzona przez szkoły publiczne jest do tego stopnia neutralna światopoglądowo, że jej przymusowa aplikacja w żaden sposób nie narusza prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, jest z gruntu fałszywe. Istotą dyskusji o edukacji jest bowiem to, jak słusznie zauważył Roger Scruton, „jakich wartości należy nauczać i jakimi metodami.”<sup>6</sup> A zatem prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, w sposób konieczny skutkuje prawem wyboru szkoły lub innej formy kształcenia, która w opinii rodziców zapewni ich dziecku edukację zgodną z ich przekonaniami. Wprost odnosi się do tej kwestii Karta Praw Podstawowych, która w artykule 14 (Prawo do nauki) ust. 3 stanowi: „Wolność tworzenia, z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych, instytucji oświatowych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa.” Na podkreślenie zasługuje fakt, że obok religijnych i filozoficznych przekonań rodziców, zdaniem autorów Karty należy zagwarantować rodzicom również prawo do posiadania i wdrażania w życie własnych przekonań pedagogicznych zgodnie z którymi zamierzają wychowywać i kształcić swoje dzieci.

Aby zrealizować w pełni postulaty RPO i RPD zapewniając rodzicom „pierwszeństwo w kwestii decydowania o kształcie edukacji ich własnego dziecka” należałoby zrezygnować z instytucji zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą, zobowiązując jedynie rodziców do zawiadamiania dyrektora publicznej szkoły obwodowej o realizacji obowiązku nauki w formie nauczania domowego (podobny obowiązek ciąży w obecnym stanie prawnym



na dyrektorze szkoły niepublicznej, a także szkoły publicznej innej niż obwodowa, do której dziecko uczęszcza i ma na celu umożliwienie sprawowania kontroli nad realizacją obowiązku nauki). Biorąc pod uwagę, iż podstawy programowe nauczania oparte są na trzyletnich cyklach zakończonych standaryzowanymi sprawdzianami kompetencji, obowiązek poddania się weryfikacji wiedzy i umiejętności w tej formie przez dzieci nauczane w domu nie nosiłby znamion dyskryminacji, ponieważ w równym stopniu dotyczy on ich rówieśników uczęszczających do szkół. Takie rozwiązanie przywróciłoby konstytucyjny porządek w kwestii nauczania domowego, nie pozbawiając władzy publicznej instrumentów kontroli i nadzoru nad realizacją obowiązku nauki, których posiada ona aż nadto. Na mocy Art. 14b. ust. 2. ustawy o systemie oświaty kontrolowanie spełniania obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, należy do zadań dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, zaś zgodnie z art. 19. ust. 1. przywołanej ustawy dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkujące w obwodach tych szkół.

Gdyby okazało się, że doszło do naruszenia prawa, w szczególności zaniedbywania przez rodziców ich obowiązków w zakresie realizacji obowiązku szkolnego lub nauki, właściwe organy mogą powiadomić o zaistniałej sytuacji sąd opiekuńczy, który z urzędu podejmuje niezbędne działania. Zgodnie z art. Art. 109. kodeksu rodzinnego i opiekuńczego<sup>7</sup>, jeżeli dobro dziecka jest zagrożone, sąd opiekuńczy wyda odpowiednie zarządzenia. Sąd opiekuńczy może w szczególności:

- zobowiązać rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania z jednoczesnym wskazaniem sposobu kontroli wykonania wydanych zarządzeń,
- określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu, albo
- poddać rodziców innym ograniczeniom, jakim podlega opiekun,
- poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego,
- skierować małoletniego do organizacji lub instytucji powołanej do przygotowania zawodowego albo do innej placówki sprawującej częściową pieczę nad dziećmi,
- zarządzić umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej albo w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

W sytuacjach szczególnie drastycznych, zgodnie z Art. 111. § 1. kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, jeżeli rodzice nadużywają władzy rodzicielskiej lub w sposób rażący zaniedbują swe obowiązki względem dziecka, sąd opiekuńczy pozbawia rodziców władzy rodzicielskiej. Niestety, Ustawodawca nie zdecydował się na wprowadzenie tak daleko idących zmian w ustawie o systemie oświaty. Z dniem 22 kwietnia 2009 r. weszła w życie ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw.<sup>8</sup>, na mocy której art. 16 ust. 8 ustawy o systemie oświaty otrzymał brzmienie: „8. 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.*” Z uzasadnienia rządowego projektu ustawy wynika, iż założenia zmian w zakresie edukacji domowej inspirowane były cytowanym powyżej wystąpieniem RPO i RPD. Nowelizacja nie usunęła jednakże fundamentalnej wady dotychczasowej regulacji. Rodzice nadal będą musieli ubiegać się o zezwolenie na nauczanie dzieci w domu, co samo w sobie jest sprzeczne z ideą „pierwszeństwa rodziców w decydowaniu o kształceniu edukacji dziecka”. Zarzut naruszenia porządku konstytucyjnego pozostaje zatem nadal aktualny. Nowelizacja utrzymuje również nienaturalną, pozbawioną logiki i niczym nieuzasadnioną zależność rodzin zaangażowanych w naukę „poza szkołą” od ... szkoły. Ustawa nakazuje bowiem najpierw dziecko do szkoły „przyjąć”, aby mogło ubiegać się o zezwolenie na spełnianie obowiązku nauki „poza szkołą”. Szkoła do której dziecko zostało przyjęte zyskuje status kolejnej, obok szkoły obwodowej, instytucji nadzorującej realizację obowiązku nauki. Przyjęte rozwiązanie, jakkolwiek lepsze od poprzednio obowiązującego, stanowi wyraz swoistego votum nieufności wobec obywateli – rodziców dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu. Zezwała na nauczanie domowe, ale jedynie pod „parasolem” autoryzowanej przez system placówki oświatowej.

Na uznanie zasługuje natomiast fakt, iż prawo do podejmowania decyzji w sprawie nauczania domowego przyznano wszystkim dyrektorom szkół i przedszkoli, w których dziecko może zgodnie z ustawą realizować odpowiednio obowiązek szkolny lub obowiązek nauki. Przełamanie monopolu dyrektora obwodowej szkoły publicznej na wydawanie zezwoleń znacząco poszerza bowiem zakres wolności.

Rządowy projekt zmian w ustawie w pierwotnym brzmieniu zakładał w zakresie wydawania zezwolenia na nauczanie domowe zmianę formuły „może zezwolić” na „wydaje, w drodze decyzji, zezwolenie”. Taki zapis zlikwidowałby uznaniowy charakter decyzji zobowiązując dyrektora do udzielenia rodzicom stosownego zezwolenia, jeżeli tylko spełnią oni wskazane w ustawie warunki. Niestety na etapie prac w parlamencie przyjęto formułę „może zezwolić, w drodze decyzji”. Zachowano tym samym, niestety, uznaniowy charakter decyzji dyrektora szkoły. Usunięto natomiast wątpliwości dotyczące stosowania kpa i instancyjnej kontroli podejmowanych rozstrzygnięć, ponieważ ustawa *expressis verbis* stwierdza, iż wydanie zezwolenia będzie następować w drodze decyzji administracyjnej. Bardzo pozytywnie należy również ocenić pozbawienie dyrektora szkoły, który udziela zezwolenia na nauczanie domowe prawa do określania warunków realizacji obowiązku szkolnego w tej formie. W dotychczasowym stanie prawnym, korzystając z całkowitej swobody w powyższym zakresie i monopolu na wydawanie zezwoleń, dyrektorzy szkół obwodowych częstokroć określali warunki nauczania domowego w sposób budzący poważne wątpliwości.

Znowelizowany art. 16 ustawy zawiera również dodane ustępy 10 – 14 w następującym brzmieniu:

„10. Zezwolenie, o którym mowa w ust. 8, może być wydane, jeżeli:

- 1) wniosek o wydanie zezwolenia został złożony do dnia 31 maja;
- 2) do wniosku dołączono:
  - a) opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej,
  - b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia,
  - c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 11.
11. Dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą otrzymuje świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły, przeprowadzonych zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Dziecku takiemu nie ustala się oceny zachowania.
12. Roczna i końcowa klasyfikacja ucznia spełniającego obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą odbywa się zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4.
13. Dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą ma prawo uczestniczyć w szkole w nadobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych, o których mowa w art. 64 ust. 1 pkt 4.
14. Cofnięcie zezwolenia, o którym mowa w ust. 8, następuje:
  - 1) na wniosek rodziców;
  - 2) jeżeli dziecko z przyczyn nieusprawiedliwionych nie przystąpiło do egzaminu klasyfikacyjnego, o którym mowa w ust. 10 pkt 2 lit. c, albo nie zdało rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 10 pkt 2 lit. c;
  - 3) w razie wydania zezwolenia z naruszeniem prawa.”;

W powyższym zakresie projekt budzi poważne zastrzeżenia, a przyjęte rozwiązania zdają się zmierzać w kierunku przeciwnym w stosunku do wyznaczonego stanowiskiem RPO i RPD.

Z niewiadomych przyczyn uznano, iż wniosek o wydanie zezwolenia musi zostać złożony do 31 maja, wykluczając w ten sposób możliwość rozpoczęcia edukacji domowej w trakcie roku szkolnego, co stanowi niczym nie uzasadnione ograniczenie zarówno dla rodziców, jak i dla dyrektora szkoły.

Wprowadzono wymóg uzyskania opinii poradni pedagogiczno-psychologicznej. Ten zapis budzi najpoważniejsze wątpliwości. W pierwszej wersji projektu dodatkowo znajdował się wymóg, aby opinia była „pozytywna”. Ponieważ nie wiadomo było na czym miałyby polegać „pozytyw-

na” opinia, przymiotnik ten został wykreślony. Jednakże nadal nie wiadomo w jakim trybie będą wydawane opinie i jaki będą obejmowały zakres (jakie badania będą przeprowadzane? Kto będzie podlegać badaniu? Rodzice? Dzieci? W jakim terminie poradnia będzie zobowiązana wydać opinię?). Dodatkowo, przepisy dotyczące funkcjonowania poradni pedagogiczno-psychologicznych nie przewidują wydawania tego rodzaju opinii, a zatem nie wiadomo, według jakich standardów je sporządzać. Istnieje również obawa, iż zapis ów w praktyce skutecznie zniweczy zakładany cel nowelizacji doprowadzając do sytuacji, w której prawo do decydowania o kształcie edukacji dziecka odebrane dyrektorowi szkoły zostanie zawłaszczone przez poradnię, od werdyktu których nie przysługuje odwołanie. Rozwiązanie to jest nie do pogodzenia z postulatem pierwszeństwa rodziców w kwestii decydowania o kształcie edukacji dziecka. Stanowi ono kolejne votum nieufności ustawodawcy wobec rodziców, a jednocześnie niczym nieuzasadnione votum zaufania wobec pracowników poradni, którzy na podstawie jednostkowych wyników badań będą mogli wydawać opinie przesądzające niekiedy o edukacyjnych losach dziecka.

Obowiązek przystępowania w każdym roku szkolnym do egzaminów klasyfikacyjnych nosi znamiona dyskryminacji, bowiem nakłada na dzieci nauczane w domu obowiązki, którym nie podlegają ich rówieśnicy uczęszczający do szkoły. Rozwiązaniem nie budzącym wątpliwości byłoby zobowiązanie dzieci nauczanych w domu do przystępowania do tych samych sprawdzianów kompetencyjnych, do których przystępują wszyscy uczniowie. Konieczność zdawania egzaminów w każdym roku szkolnym w sposób nieuzasadniony ogranicza rodziców w zakresie organizacji i programu nauczania, bowiem obowiązujące podstawy programowe zostały ujęte w cykle trzyletnie, w ramach których każda szkoła ma prawo swobodnie organizować proces nauczania. Egzamin w każdym roku szkolnym zakłada konieczność uzgadniania programu nauczania ze szkołą. Na marginesie należy jednak zauważyć, iż przyjęte w tej kwestii rozwiązanie znacząco różni się na korzyść od pierwotnego projektu, który zakładał konieczność zdawania każdego roku „egzaminów klasyfikacyjnych z obowiązkowych zajęć edukacyjnych w danej szkole”, nie precyzując standardów egzaminacyjnych, ani sposobów ich ustalania. Nie dopuszczał również egzaminów poprawkowych. Ostatecznie egzaminy będą przeprowadzane w trybie przewidzianym przez właściwe przepisy regulujące przeprowadzanie sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych<sup>9</sup> i będą obejmowały odpowiednią część podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły.

Olbrzymie wątpliwości budzi zapis, który przewiduje obligatoryjne cofnięcie zezwolenia, jeżeli dziecko nie przystąpiło do egzaminu klasyfikacyjnego (w toku prac nad projektem dodano frazę „z przyczyn nieusprawiedliwionych”, dzięki czemu zapis ustawowy znacznie różni się w tym zakresie na korzyść od pierwotnej wersji projektu), albo go nie zdało. Niewątpliwie ma on charakter dyskryminacyjny. Dzieci uczęszczające do szkoły nie muszą zdawać podobnych egzaminów, a dodatkowo nie ponoszą żadnych negatywnych konsekwencji niedostatecznych wyników w nauce ujawnionych w trakcie sprawdzianów kompetencyjnych. Dodajmy, iż szkoła również takich

konsekwencji nie ponosi. Tymczasem w odniesieniu do szkoły domowej ustawodawca przewiduje jej natychmiastową i bezapelacyjną „likwidację” z powodu jednego (sic!) „oblanego” egzaminu, a w odniesieniu do jej uczniów przymusowe przeniesienie do innej placówki. W pierwszej wersji projektu nie przewidziano nawet prawa do zdawania egzaminów poprawkowych, jednak w toku prac w parlamencie wprowadzono taką możliwość.

Za problematyczne należy uznać również rozwiązanie, które przewiduje obligatoryjne cofnięcie zezwolenia, które zostało wydane z naruszeniem prawa. Przepis sformułowany w ten sposób budzi poważne zastrzeżenia, bowiem odczytywany literalnie nakazuje cofać zezwolenie wydane z jakimkolwiek, nawet najdrobniejszym naruszeniem prawa. Być może autorzy projektu mieli na uwadze jedynie poważne naruszenia, niemniej jednak w proponowanym brzmieniu nawet drobna wada formalna decyzji stanowi podstawę jej cofnięcia.

Z perspektywy środowisk zainteresowanych nauczaniem domowym sam fakt, iż podjęto próbę zmiany wielokrotnie krytykowanych zapisów ustawy o systemie oświaty w kierunku postulowanym przez Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka, należy uznać za okoliczność niezwykle korzystną. Nowe brzmienie art. 16 ust. 8 ustawy wychodzi naprzeciw oczekiwaniom rodziców, którzy pragną aby ich konstytucyjne wolności w zakresie edukacji i wychowania dzieci były należycie zabezpieczone. Jednakże, aby postulaty RPO i RPD zostały choć w podstawowym zakresie zrealizowane, konieczne są zmiany art. 16 ust. 10 -14 ustawy. W przeciwnym wypadku może się okazać, jak głosi popularne powiedzenie, że wiele musiało się zmienić, aby wszystko pozostało po staremu.

O kształcie edukacji dziecka nadal, zamiast rodziców, decydować będzie instytucja systemu oświaty.

<sup>1</sup> art. 70 Konstytucji RP

<sup>2</sup> art. 85 Konstytucji RP

<sup>3</sup> art. 16, ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)

<sup>4</sup> Ibidem

<sup>5</sup> Pismo z dnia 16 stycznia 2007 r., opatrzone sygnaturą ZBA-500- 3/07/KB

<sup>6</sup> Roger Scruton, „Słownik myśli politycznej”, Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 85

<sup>7</sup> Ustawa z dnia z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. 1964 r. Nr 9, poz. 59, z późn. zm.)

<sup>8</sup> Dz. U. 2009 r. Nr 56, poz. 458

<sup>9</sup> W aktualnym stanie prawnym kwestię tę reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Dz. U. 2007 r. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

## Informacja o autorach

Bogna Białecka

psycholog, stały współpracownik „Przewodnika Katolickiego”, autorka m.in. poradnika “Od niemowlaka do przedszkolaka” i innych licznych opracowań poświęconych psychologii rozwoju.

Dr Marek Budajczak

adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prekursor polskich badań nad edukacją domową. Zainteresowania naukowe łączył z praktyką, co wywoływało kontrowersje w środowisku nauczycielskim. Środowiska edukacji domowej zawdzięczają mu nie tylko liczne publikacje poświęcone temu zagadnieniu, ale także oswojenie ze zjawiskiem opinii publicznej.

Ks. dr Grzegorz Harasimiak

jest adiunktem w Katedrze Prawa Karnego Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Szczecińskiego i adwokatem przy Sądzie Metropolitarnym Szczecińsko-Kamieńskim. Koncentruje się na zagadnieniach poświęconych prawu nieletnich. Jednak jego zainteresowania naukowe wykraczają poza dziedzinę dogmatyki prawa. Podejmuje badania dotyczące kryminologii i patologii społecznych. Zapalony alpinista.

Dr Justyn Piskorski

jest adiunktem w Katedrze Prawa Karnego Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się zagadnieniami prawa karnego międzynarodowego, prawa karnego Unii Europejskiej oraz szeroko pojętą polityką kryminalną. Tropi paradoksy i niekonsekwencje w dziedzinie prawa karnego oraz polityki przeciwdziałania patologiom. Stąd wynika zainteresowania zakresem wolności obywatelskich we współczesnym państwie.

Andrzej Polaszek

jest radcą prawnym, partnerem w kancelarii Polaszek & Rosada, współzałożycielem Stowarzyszenia Edukacji Domowej. Jest zaangażowany w działalność Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej im. Króla Dawida w Poznaniu. Jest także pastorem Ewangelicznego Zboru Reformowanego w Poznaniu. Wraz z żoną Agatą aktywnie wdraża nauczanie domowe trzech córek.

Dr Brian D. Ray

jest dyrektorem National Home Education Research Institute (NEHRI), organizacji typu non-profit, której celem jest pomoc osobom zaangażowanym w edukację domową, prywatną i publiczną. Dr Ray przeprowadził liczne badania nad edukacją domową w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie; założył i redaguje czasopismo naukowe Home School Researcher; przemawia na konferencjach dotyczących edukacji domowej; występuje w sądach i parlamentach stanowych jako ekspert do spraw edukacji domowej. Dr Ray otrzymał tytuł naukowy w dziedzinie pedagogiki z Uniwersytetu Stanu Oregon. W przeszłości pracował jako nauczyciel szkolny i akademicki. Opublikował wiele artykułów i publikacji książkowych, m.in.: Worldwide Guide to Homeschooling, Strengths of Their Own: Home Schoolers Across America, oraz współredagował Home Schooling: Parents as Educators.

Dr Maksymilian Stanulewicz

jest adiunktem w Katedrze Historii Ustroju Państwa Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół polskich koncepcji prawno-ustrojowych XIX i XX w., historii konstytucjonalizmu, dziejów stosunków państwo-Kościół w latach 1918-1989 oraz historii nauki prawa i nauczania prawa ze szczególnym uwzględnieniem miejsca i ustroju szkół akademickich w dziejach Europy Środkowo-Wschodniej. Pasjonat historii, w tym historii USA, a także teorii wojen, szczególnie XIX wiecznych (wojna secesyjna), wielbiciel NBA, dobrego wina oraz Bacha i New Modern Jazz Quartet.



Instytut Sobieskiego wydał ostatnio:

**Paweł Dobrowolski**

**Prawdziwy dług publiczny  
wynosi ponad 200% PKB**

**Marek Dietl**

**Proces monopolizacji  
a niepewność**

**Leszek Skiba**

**Rządzić państwem.  
Centrum decyzyjne rządu  
w wybranych krajach europejskich**

Szkoła domowa polega na nauczaniu poza instytucją szkoły, najczęściej w warunkach domowych. Nauczycielami są rodzice lub nauczyciele kształcenia domowego. Władze oświatowe ograniczają się do kontroli poziomu edukacji poprzez przeprowadzanie okresowych egzaminów tak uczonych dzieci.



**Instytut Sobieskiego**  
ul. Nowy Świat 27  
00-029 Warszawa  
tel./fax: 22 826 67 47

[sobieski@sobieski.org.pl](mailto:sobieski@sobieski.org.pl)  
[www.sobieski.org.pl](http://www.sobieski.org.pl)