

Katarzyna Kochan  
Uniwersytet Zielonogórski

## **EDUKACJA DOMOWA W POLSCE – PEDAGOGICZNE INSPIRACJE WSPÓŁCZESNYCH EDUKATORÓW DOMOWYCH**

*Życ uczymy się poza szkołą.  
Uczymy się mówić, myśleć,  
kochać, czuć, bawić, przeklinać,  
politykować i pracować bez udziału nauczyciela*

I. Illich

### **Wstęp**

**E**dukacja domowa w powojennej Polsce obchodzi swoje 25-lecie. Jej reaktywację po latach nieobecności umożliwiła Ustawa o systemie oświaty z 1991 r., która w rozdziale 2, zatytułowanym „Wychowanie przedszkolne i obowiązek szkolny”, w art. 16, ust. 8 wskazała, że „Na wniosek rodziców dyrektor szkoły może zezwolić na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą”<sup>1</sup>. Stworzenie warunków prawnych nie oznaczało jednak rzeczywistego początku edukowania dzieci w domu. Pierwsze rodziny edukatorów domowych roz-

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 7.09.1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425.

poczęły bowiem samodzielną naukę swych dzieci dopiero w 1995 r.<sup>2</sup>. W drugiej połowie lat 90-tych edukowanych domowo było zaledwie kilkoro dzieci, a jednym z powodów tego były niekorzystne przepisy z 1995 r., które uzależniały naukę domową od uzyskania zgody na nią, wydanej przez dyrektora szkoły rejonowej, w obrębie której mieszkała dana rodzina. Jednocześnie ustawodawca nie określił warunków, jakie powinna spełniać rodzina, aby otrzymać takie zezwolenie, stąd właściwie jedynym kryterium wpływającym na końcową decyzję, był osobisty stosunek dyrektora szkoły do edukacji domowej<sup>3</sup>. Takie przepisy skutkowały w rzeczywistości naruszeniem praw rodziców, co do wyboru drogi edukacyjnej własnego dziecka. Sytuacja ta zmieniła się dopiero w roku 2009, kiedy znowelizowane przepisy dopuściły wydawanie zgody na edukację domową przez dyrektora dowolnej szkoły, nie tylko rejonowej, zarówno publicznej, jak i niepublicznej<sup>4</sup>. Skutkiem tego było powstawanie na terenie całego kraju szkół niepublicznych, określających się jako „przyjazne edukacji domowej”. Od tego momentu można zauważyć coroczny, znaczący przyrost dzieci edukowanych domowo.

Jak wskazują dane zawarte w Systemie Informacji Oświatowej, w roku szkolnym 2012/2013 edukowanych domowo było 389 uczniów, w roku szkolnym 2013/2014 – 436, w kolejnym 2014/2015 roku – 510, w obecnym 2015/2016 – aż 6273<sup>5</sup>. Aktualnie dzieci edukowane domowo zapisane są do 624 szkół publicznych i niepublicznych ma terenie całego kraju, z czego aż 22 szkoły „wyspecjalizowały się” w edukacji domowej, co oznacza, że mają po kilkuset takich uczniów z terenu całej Polski, stacjonarnie zaś kształcą kilkoro, niekiedy kilkanaścioro dzieci, a są również szkoły, które nie mają żadnego stacjonarne-

---

<sup>2</sup> Szerzej: K. Kochan, *Women – Home Educators*, „Pedagogika Rodziny” 5/2015, s. 157–160.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 21.07.1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty i niektórych innych ustaw. Dz. U. 1995, Nr 101, poz. 504.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 19. 03. 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. 2009, Nr 56 poz. 458.

<sup>5</sup> Zestawienie sporządzone na podstawie danych zawartych w Systemie Informacji Oświatowej, opracowane i udostępnione przez Departament Analiz i Prognoz MEN.

go ucznia. Nowością jest także Polska Szkoła Internetowa, wspierająca, jak deklaruje, dzieci polskich emigrantów na poziomie „zerówki”, szkoły podstawowej i gimnazjum. Z danych dostępnych na stronie internetowej szkoły wynika, że jej uczniami są polskie dzieci mieszkające w 101 różnych krajach świata, a szkoła posiada 9 rozszaniach po świecie centrów egzaminacyjnych. Szkoła oferuje swym uczniom naukę poprzez platformę e-learningową oraz cotygodniowe spotkania on-line z polskim nauczycielem<sup>6</sup>.

Wzrost liczby edukatorów domowych powoduje również coraz większe zróżnicowanie tego środowiska. Aktualnie edukatorów domowych zrzeszają m.in. Stowarzyszenie Edukacji Domowej, Stowarzyszenie Edukacja Domowa w Rodzinie, Fundacja Dobrej Edukacji Maximilianum oraz Fundacja Królowej Świętej Jadwigi. Choć te organizacje różnią się między sobą, to wszystkie łączą wspólny cel – zapewnienie jak najlepszej edukacji swoim dzieciom, uwzględniającej ich indywidualny rozwój, predyspozycje i możliwości. Wszyscy edukatorzy domowi podkreślają też znaczenie wychowania i ponadczasowych wartości. Wskazują, że ich poglądy dotyczące wychowania i nauki mają swoje wieloletnie tradycje, a na ich słuszność wskazywało wcześniej wielu pedagogów.

### **John Dewey – postulaty indywidualizacji w kształceniu, krytyka tradycyjnej szkoły**

*„Uczyć się?... Niewątpliwie; lecz żyć przede wszystkim, uczyć się zaś przez życie i w związku z niem”*

Koncepcja wychowania i edukacji w ujęciu J. Deweya jest bliska rozważaniom współczesnych edukatorów domowych, którzy za podstawowy walor takiego kształcenia własnych dzieci uważają możliwość podążania za dzieckiem, które staje się wyznacznikiem wszelkich podejmowanych przez nich oddziaływań. Sądzą oni, że szkoła uczy treści oderwanych od rzeczywistych potrzeb, nie uwzględnia indywi-

---

<sup>6</sup> Informacje ze strony: <http://www.libratus.edu.pl/> [dostęp: 28.02.2016].

dualnych predyspozycji uczniów i preferowanych przez nich stylów uczenia. W szkole dominuje nauczanie frontalne, oparte na nauce pamięciowej, nie aktywizujące uczniów, czyniące z nich jedynie odbiorców informacji przekazywanych przez dominującego nauczyciela, który jako jedyny decyduje o przebiegu lekcji.

Uważają, podobnie jak wcześniej J. Dewey, że początkiem nowej jakości w edukacji jest zmiana stosunków między dzieckiem a nauczycielem-wychowawcą. Tradycyjną relację z nadrzędnym nauczycielem i biernym, podporządkowanym uczniem należy odwrócić, stawiając w centrum dziecko:

„Dziecko jest punktem wyjścia, środkiem i celem. Ideał – to jego rozwój, jego wzrost. Tylko ten cel wychowania wskazuje nam właściwą w nim metodę. Wszystkie nadto powinny być służebnicami rozrostu dziecka; tylko jako narzędzia tego rozwoju mają wartość”<sup>7</sup>.

W związku z tym należy zweryfikować dotychczasowe poglądy i dokonać zmiany w wychowaniu, która będzie polegać na:

„[...] przesunięciu ośrodka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego, jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z Ziemi na Słońce. W tym przypadku dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym ośrodkiem, wokół którego mają się organizować”<sup>8</sup>.

Według J. Deweya, oprócz zmiany relacji nauczyciel-uczeń, trzeba dokonać analizy oferowanych programów nauczania oraz metod kształcenia tak, by wychodziły one naprzeciw oczekiwaniom uczących się i były skorelowane z ich zainteresowaniami oraz osobowością. Nie można wszystkiego narzucać uczniowi – zarówno w zakresie treści kształcenia, jak metod nauczania czy czasu potrzebnego na przyswojenie nowych treści. Najważniejsze jest bowiem dziecko i to

---

<sup>7</sup> J. Dewey, *Szkola i dziecko*, Warszawa 1933, s. 92–93 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>8</sup> J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967, s. 94–95.

ono oraz jego potrzeby winny inicjować działania dorosłych tak, by wychowanie i nauczanie służyło dziecku:

„Prawdziwa nauka jest procesem czynnym, który rozwija umysł, przyswajaniem organicznym pochodzenia wewnętrznego. Musimy więc dosłownie wychodzić z dziecka, brać je za przewodnika. Ono jedynie określa jakość i ilość materiałów, które wychowawca ma mu podać do poznania”<sup>9</sup>.

W toku nauki powinno się uwzględniać spontaniczną działalność dziecka, jego aktywność i pomysłowość. Aby tak się stało, trzeba dobrze poznać wychowanka, gdyż „[...] zainteresowanie jest rzeczą zmienną, jest procesem rośnięcia, zbogacaniem się życiowym, nabywaniem sił, energii [...]”<sup>10</sup>, stanowi ono motor do każdej działalności, zwłaszcza edukacyjnej.

Nauczyciel ma być na drugim planie, niejako podporządkowany aktywności dziecka, bardziej jako pomocnik-facilitator niż inicjator działalności edukacyjnej, ponieważ to uczeń decyduje o tym, czego będzie się uczył i w jakim tempie.

Kolejnym postulatem J. Deweya jest powiązanie szkoły z życiem, gdyż brak tego związku powoduje, że:

„Ze stanowiska dziecka największym powodem marnotrawstwa sił w szkole jest to, że dziecko nie może tu robić swobodnego i pełnego pożytku z doświadczeń pozaszkolnych; z drugiej zaś strony nie potrafi też zastosować w życiu codziennym tego, czego się w szkole nauczyło. Jest to skutek izolacji szkoły – izolacji od życia”<sup>11</sup>.

Związek szkoły z życiem nie jest jednak możliwy bez wcześniejszych zmian pozostawionej do dyspozycji uczniów i nauczycieli przestrzeni edukacyjnej, która nie uwzględnia indywidualizmu dziecka:

„Na widok klas z szeregami ławek nasuwa się dalej myśl, że wszystko w nich jest tak urządzone, ażeby ogarnąć jak największą możliwie liczbę

---

<sup>9</sup> J. Dewey, *Szkoła i dziecko...*, s. 93 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>10</sup> Tamże, s. 82 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>11</sup> J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 54.

bę dzieci, ażeby traktować te dzieci *en masse*, jako zbiorowisko jednostek, przy założeniu znów biernej z ich strony postawy<sup>12</sup>.

Szkoła nie jest dla dziecka przestrzenią dospołeczną również dlatego, że nie sprzyja jego aktywności i uczeniu się przez działanie, bo w szkole „Wszystko jest urządzone „do słuchania”<sup>13</sup>, a ponadto:

„W tradycyjnej szkole bardzo mało jest dla dziecka miejsca do pracy. Brak zazwyczaj warsztatu, laboratorium, materiałów, narzędzi, przy pomocy których dziecko mogłoby budować, tworzyć i prowadzić czynne badania, nie ma nawet zazwyczaj niezbędnej do tego przestrzeni”<sup>14</sup>.

W szkole nauczanie przez działanie zbyt często jest zastępowane przez lekturę podręczników, czyniąc naukę w ten sposób nudną i monotonna, oderwaną od świata zewnętrznego i od rzeczywistych potrzeb:

„Słuchać!... Ucho i jego zastępczyni książka – nazbyt wyłącznie używane, czynią ze szkół miejsca, gdzie w rzeczy samej wieje wiatr słów tylko, to znaczy – dla dziecka, spragnionego zawsze życia – lodowy wiatr śmierci”<sup>15</sup>.

Z tego względu lekcje zamiast być czasem twórczej aktywności dzieci i eksploracji otaczającej rzeczywistości stają się wyłącznie: „[...] miejscem, gdzie dziecko popisywało się przed nauczycielem i innymi dziećmi zasobem wiadomości, które zdołało przyswoić sobie z podręcznika”<sup>16</sup> i dlatego „[...] nauka stała się symbolem ciężaru, brzemienia, a lekcje przybrały postać zadań do odrobienia”<sup>17</sup>.

Według J. Deweya w nauczaniu szkolnym brakuje również uwzględnienia sposobu poznawania świata przez najmłodszych uczniów. Dzie-

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 28–29.

<sup>13</sup> Tamże, s. 28.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 53.

<sup>16</sup> Tamże, s. 241.

<sup>17</sup> J. Dewey, *Szkoła i dziecko...*, s. 93.

ci, aby dobrze zrozumieć otaczającą je rzeczywistość, muszą poznać świat w sposób całościowy, tymczasem:

„Szkoła dzieli świat na części. Geografia wyabstrachowuje z niego, bada i analizuje pewien szereg faktów z pewnego specjalnego punktu widzenia. Arytmetyka dokonywa innego podziału, gramatyka jeszcze innego itd”<sup>18</sup>.

W ten sposób przekazywane treści stają się często bezużyteczne i uczniowie nie potrafią dostrzec ich związku z codziennością. Taka nauka nie pobudza też do samodzielności i wewnątrzsterowności, gdyż ogranicza się ona właściwie do wykonywania zleconych zadań przez biernego ucznia, któremu brakuje inicjatywy własnej i motywacji do działania. Szkoła rozmija się więc z potrzebami uczniów i:

„Możnaby bez końca wyliczać różnice i rozbieżności oczywiste pomiędzy światem dziecka a programem szkolnym. [...] przedewszystkiem: świat zamknięty i ograniczony, ale osobisty, w którym obraca się dziecko i świat bezosobowy, wielki, jak czas i przestrzeń, do którego wprowadza je szkoła, następnie nawskroś uczuciowa jedność życia dziecka i podziały programów nauk, wreszcie w przeciwieństwie do praktycznego, wzruszeniowego życia dziecięcego, oderwana, logiczna zasada porządkowania i klasyfikacji”<sup>19</sup>.

Zdaniem J. Deweya jedynym sposobem, aby zmienić szkołę, jest spojrzenie na proces nauczania-uczenia się z perspektywy dziecka, które ma być centralną postacią oddziaływań nauczyciela-wychowawcy:

„Jeżeli życia chcemy, stańmy w środku życia; patrzmy na dziecko takie, jakim ono jest i jakim być pragnie; wsłuchujmy się, jak bije w niem serce, jak drżą w niem pożądania, i umieśćmy je w atmosferze, zdolnej podtrzymać i rozwijać jego ustrój fizyczny i moralny”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 90 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>19</sup> Tamże, s. 91 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>20</sup> J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo...*, s. 53.

## Ellen Key – rola kobiet w wychowaniu, szkoła domowa

*„Szkoła jest narzędziem tuzinkowej fabrykacji”*

Poglądy E. Key dotyczące rodziny, roli kobiet w wychowaniu oraz odnoszące się do wychowania i edukacji, zwłaszcza najmłodszych dzieci, są bliskie edukatorom domowym. Reprezentując najczęściej tradycyjny model rodziny, ze ściśle przypisanymi kobietom i mężczyznom rolami społecznymi, edukatorzy domowi sądzą, że podstawowym zadaniem kobiety – matki jest troska o wychowanie potomstwa i to na tym zadaniu powinna się ona skoncentrować, ograniczając pracę zawodową, a najlepiej rezygnując z niej całkowicie. Przebywając z dziećmi w domu i oddając się ich wychowaniu, kobieta może jednocześnie pełnić funkcje ich nauczycielki, ponieważ jak nikt inny zna własne potomstwo, potrafi więc najlepiej wspierać je w wysiłkach edukacyjnych, podejmowanych naturalnie i spontanicznie podczas codziennych życiowych czynności.

Takie poglądy na przełomie XIX i XX w. głosiła E. Key, uważając, że wychowanie potomstwa jest najważniejszym, a zarazem najbardziej satysfakcjonującym zadaniem rodziców: „Jeśli bowiem istnieje pole, które stokrotnie należy obsiewać, aby dziesięć razy zebrać, to tem polem są dusze własnych dzieci”<sup>21</sup>.

E. Key podkreślała ogromne znaczenie matki w rozwoju i wychowaniu dzieci, wskazując, że trzeba „zwrócić kobiety do obowiązków macierzyńskich”<sup>22</sup>, ponieważ wkładem kobiety w dobro społeczeństwa jest rola matki i wychowawczyni<sup>23</sup>. Uważała ona, że naturalne zajęcie kobiet stanowi opieka nad dziećmi i dlatego:

---

<sup>21</sup> E. Key, cyt. za: I. Moszczeńska, Przedmowa tłumaczki do III. Wydania, w: *Stulecie dziecka*, E. Key, Warszawa 1928, s. 7 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>22</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, s. 68.

<sup>23</sup> Tamże, s. 66.



„[...] matka, która swą najlepszą cząstkę dzieciom oddać pragnie, każdej sprawie społecznej tylko okolicznościowo poświęcać się może i dlatego właśnie w ciągu najważniejszego okresu wychowawczego powinny być całkowicie od pracy zarobkowej zwolniona”<sup>24</sup>.

Jej zdaniem kobiety powinny mieć swobodny wybór między zostawianiem w domu i wychowaniem dzieci, a zaangażowaniem się w pracę zawodową tak, aby mogły „powołanie żony i matki wybrać niezależnie i dobrowolnie”<sup>25</sup>. Kobieta spełniona może być jednak tylko wówczas, gdy wybierze jedną z tych aktywności; najlepiej, jeżeli będzie to rola matki:

„[...] matka, która chce być wychowawczynią, a obok tego poświęca się jakiemuś zawodowi lub jakiejś publicznej działalności, w żadnym kierunku nie daje rzeczy skończonej i zupełnej, lecz z rozstrzępioną energią duchową zdobywa się ledwie na mierne wychowanie i na mierną pracę”<sup>26</sup>.

E. Key wierząc, że „Twórczą potęgą jest [...] instynkt rodzicielski, a macierzyński przedewszystkiem”<sup>27</sup>, podkreślała znaczenie domu jako środowiska wychowawczego, wskazując, iż dusza dziecka „tylko w promieniach miłości rodzinnej rozkwitać może” i dlatego ostrzegала przed masowym nauczaniem, „ścierającą kielkującą indywidualność ludzką do przepisowej miary przeciętności”<sup>28</sup>. Wierząc w potęgę wychowania, dla najmłodszych dzieci polecała nauczanie w domu, ponieważ:

„Najbardziej budującym czynnikiem wychowawczym jest stały porządek w domu, jego spokój i piękno. Serdeczność, chętna i wesoła praca, prostota, panujące w domu rodzicielskim, rozwijają te same cnoty w dziecku”<sup>29</sup>.

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 70.

<sup>25</sup> Tamże, s. 69.

<sup>26</sup> Tamże, s. 71.

<sup>27</sup> E. Key, cytata za: I. Moszczeńska, *Przedmowa tłumaczki...*, s. 6 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>28</sup> Tamże, s. 8 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>29</sup> E. Key, *Stulecie dziecka...*, s. 99.

Według E. Key dziecko, aby lepiej zrozumieć świat, potrzebuje aktywnego uczestnictwa w pracach domowych. Korzystne jest stopniowe wdrażanie go w codzienne obowiązki, co z jednej strony uczy odpowiedzialności, z drugiej zaś wzmacnia więzi rodzinne i uczy szacunku dla pracy dorosłych. Ponadto, szkołka domowa „przygotowując do życia przez życie rodzinne”<sup>30</sup>, dzięki atmosferze pełnej życzliwości, zrozumienia i wsparcia, zapewnia dziecku szczęście i powoduje, że potrafi ono samodzielnie myśleć oraz dokonywać właściwych wyborów:

„Czysta, ciepła, przejrzysta atmosfera, w której rodzice i dzieci swobodnie i w zaufaniu wzajemnie przebywają, tak, że cele i skłonności jednego są znane wszystkim, nikt zaś nie narusza praw ani upodobań drugiego, wszyscy zaś są gotowi dopomóc sobie w razie potrzeby – taka atmosfera sprzyja rozwojowi każdej indywidualności”<sup>31</sup>.

Ponadto tylko w szkółce domowej możliwe jest dostosowanie programu nauczania do możliwości, potrzeb i predyspozycji dziecka:

„W nauczaniu domowym można jedno dziecko uczyć czytać wcześniej, drugie później, zaspokajać ruchliwość jednego, a zamiłowanie do książek drugiego, uwzględniać rozwój fizyczny, na zewnątrz zwrócona badawczość, pociąg do rzeczywistości w zajęciach domowych, grach, wycieczkach i przechadzkach. Dopiero wtedy trzeba dzieci zacząć uczyć, gdy same pragną się czegoś dowiedzieć lub zrobić coś, do czego im potrzebnej umiejętności braknie”<sup>32</sup>.

Według E. Key ograniczony do minimum program nauczania w szkółce domowej ma obejmować: czytanie, pisanie, rysowanie, podstawy geometrii, geografii, przyrody, higieny oraz umiejętności praktyczne takie, jak np. przyszywanie guzików czy wbijanie gwoździ. Umiejętności te uważała za wystarczające do tego, aby dziecko dało sobie radę w życiu praktycznym oraz posiadało podstawy wiedzy.

---

<sup>30</sup> Tamże, s. 101.

<sup>31</sup> Tamże, s. 100.

<sup>32</sup> Tamże, s. 160 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

Podkreślała także konieczność dbania o podmiotowe traktowanie każdego dziecka oraz o jego nieustanną aktywność i dążenie do samodzielności. Uważała, że istotne jest kształtowanie osobowości wychowanka, dlatego wychowanie powinno być wnikliwie przemyślane i dobrze zorganizowane. Domagała się zapewnienia każdemu dziecku życzliwości, miłości oraz poszanowania jego odrębności, co możliwe jest tylko podczas nauki w domu, gdyż „Tylko w tym systemie można należycie uwzględniać indywidualność bez uwzględniania programów i planów naukowych”<sup>33</sup>. Z tych względów deklarowała, że „Pierwszym moim marzeniem jest, by ogródek dziecięcy i szkółkę przygotowawczą wszędzie zastąpiło nauczanie domowe”<sup>34</sup>.

Ideałem jest według niej szkółka domowa „w kółku dobrze dobranych kolegów”<sup>35</sup>. Tylko w takich warunkach, w naturalnym dla dziecka, w dobrze znanym środowisku może odbywać się nauka. Kształcenie w domu zapobiega również ewentualnym konfliktom z nieżyczliwymi kolegami czy wyśmiewaniu się ze słabszych czy mniej zdolnych.

Głosząc pochwałę nauczania domowego, E. Key krytykowała równocześnie szkołę jako instytucję publiczną powodującą „rozprężenie rodziny”<sup>36</sup>. Twierdziła, że w rodzinie, w szkole i w państwie inne wartości wysuwają się na pierwszy plan, chociaż wszystkie te podmioty na pierwszy plan wysuwają dobro dziecka<sup>37</sup>.

Zdaniem E. Key tradycyjna szkoła nie jest właściwym miejscem dla uczniów, w szczególności dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szkoła publiczna jest jej zdaniem sztucznym tworem, który przyczynia się do nieszczęścia wielu dzieci, a wynikający z uczestnictwa w lekcjach „strach jest plagą dzieciennego wieku”<sup>38</sup>. Realizowane w niej programy nauczania nie są dostosowane do dziecięcego sposobu poznawania świata, nie wnoszą też nic dobrego ani do ich wychowania, ani do kształcenia. Ponadto występujące w szkole:

---

<sup>33</sup> Tamże, s. 161.

<sup>34</sup> Tamże, s. 152.

<sup>35</sup> Tamże, s. 71.

<sup>36</sup> Tamże, s. 68.

<sup>37</sup> Tamże, s. 12.

<sup>38</sup> Tamże, s. 110.

„[...] współzawodnictwo, świadectwami i nagrodami uwieńczone, staje się z gruntu niemoralnym środkiem wychowawczym. Budzi ono złe namiętności, zawiść i wrażenie niesprawiedliwości z jednej, a zarozumiałości z drugiej strony”<sup>39</sup>.

Szkoła traktująca wszystkich uczniów tak samo, nie uwzględniająca osobniczych różnic,

„[...] dokonała czegoś, co według praw natury uważa się za niemożliwe, t.j. zniszczenia już istniejącego materiału. Żądza wiedzy, samodzielność, dar spostrzegawczy, jakie dzieci w jej progi wnoszą, po ukończeniu kursu szkolnego z reguły zanikają, nie przeobraziwszy się w zainteresowanie ani w umiejętność”<sup>40</sup>.

Dlatego E. Key, nie widząc żadnych pozytywnych pierwiastków w „zbiorowym ogłupianiu, wynikającym z silnego nacisku opinii, wywieranego zawsze przez gromadę”<sup>41</sup> szkolną, formułuje swoisty apel: „Dajmy żyć dzieciom naszym”<sup>42</sup> i z tego względu:

„[...] zwolnijmy je od tresury i wyuczania, od metodycznego formalizmu, od ucisku gromady w tych latach, gdzie ukryta praca duszy ma też samo znaczenie, co powolny rozwój ziarna w łonie ziemi”<sup>43</sup>.

E. Key wskazuje również destrukcyjny wpływ szkoły na życie rodzinne, ponieważ nakłada ona na dzieci wiele obowiązków pozalekcyjnych i:

„[...] dzieci oddalają się od domowego ogniska; a jeśli zaś są w domu, to lekcje i piśmienne zadania nie pozwalają im przestawać z ojcem i matką, nawet, gdy ci ostatni wyjątkowym trafem są w domu”<sup>44</sup>.

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 96.

<sup>40</sup> Tamże, s. 133 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>41</sup> Tamże, s. 162 (w cytacie zachowano oryginalną pisownię).

<sup>42</sup> Tamże, s. 158.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże, s. 128.

W ten sposób ulega erozji życie rodzinne i relacje między jej członkami, stąd „dzieci należy oddać domowi rodzicielskiemu”<sup>45</sup>, jako jedynemu właściwemu, sprzyjającemu rozwojowi dziecka miejscu. Szkoła bowiem, traktując uczniów jako zbiorowość, „[...] nigdy nie może przeniknąć zupełnie indywidualnych właściwości dziecka, trafić na właściwy sposób udzielania wiadomości jednemu z nich”<sup>46</sup>. Natomiast te wszystkie braki jest w stanie skompensować nauka domowa.

### **Aleksander Sutherland Neill – szkoła jako miejsce nieszczęścia dzieci**

*„Nowe pokolenia muszą mieć szansę  
wzrastania w wolności”*

S. Neill – twórca Summerhill, czyli miejsca w którym – jak pisał – „[...] leczy się dzieci z nieszczęścia oraz co ważniejsze, gdzie wychowuje się je w szczęściu”<sup>47</sup> stanowi inspirację dla wielu edukatorów domowych.

Poglądy A. Neilla, zawierające się w nurcie antypedagogiki, charakteryzującej się m.in. krytycznym podejściem do systemu edukacyjnego oraz do szkoły jako instytucji powołanej do kształcenia i wychowania dzieci<sup>48</sup>, są zbieżne ze stanowiskiem zwłaszcza tej części rodzin, która na co dzień korzysta ze wsparcia, coraz liczniej funkcjonujących w Polsce, tzw. szkół demokratycznych. Z tych szkół, nie mających uprawnień placówek publicznych, korzystają dzieci z edukacji domowej, które egzaminy promocyjne zdają w szkole, do której są zapisane. Natomiast uczęszczając do szkoły demokratycznej, mogą korzystając z wolności własnego wyboru, bawić się i uczyć zgodnie z podjętymi przez siebie decyzjami. W tych szkołach nie ma planu lek-

---

<sup>45</sup> Tamże, s. 100.

<sup>46</sup> Tamże, s. 161.

<sup>47</sup> A. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 7.

<sup>48</sup> Szerzej: B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, s. 378–388; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010, s. 199–200.

cji, nie są wystawiane oceny, nie ma klas złożonych z uczniów z tego samego rocznika. Uczniowie zgodnie z własnymi zainteresowaniami opracowują projekty tematyczne, mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, np. z szachów, robotyki czy rysunku lub, gdy nie mają ochoty uczyć się, mogą się bawić. Za pierwowzór szkoły demokratycznej uważa się Summerhill, a poglądy jej założyciela A. Neilla, mimo upływu czasu, wciąż są aktualne i inspirujące.

Podwaliną działalności A.S. Neilla było przekonanie, że dziecko jest z natury dobre<sup>49</sup>. Jednak, aby to przyrodzone dobro mogło się ujawnić, trzeba dziecku pozwolić działać bez ograniczeń:

„[...] dziecko ma wrodzoną mądrość i poczucie realizmu. Jeżeli zostawi się je w spokoju, bez jakichkolwiek sugestii ze strony dorosłych, rozwinie się na tyle, na ile jest w stanie się rozwinąć”<sup>50</sup>.

Gdy na drodze naturalnego rozwoju dziecka, pojawiają się pod wpływem dorosłych nakazy i zakazy, często dobro zamienia się w zło. Taka sytuacja jest efektem złego wychowania, gdyż rodzice i nauczyciele nie zapewniają najmłodszym swobody i wolności: „Tresujemy psy tak, żeby było nam wygodnie i podobnie traktujemy nasze własne dzieci”<sup>51</sup>.

Wychowawcy ograniczając swym podopiecznym ekspresję wyrażania uczuć i przeżyć, narzucając konwenanse, rujnują rozwijającą się psychikę, skutkiem czego: „Urabiane, uwarunkowane, utrzymywane w karności, zamknięte w sobie dziecko (staje się – K.K.) dzieckiem zniewolonym”<sup>52</sup>.

Złe relacje z dorosłymi powodują konieczność odreagowania frustracji i bywają przyczyną problemów z własną tożsamością, ponieważ:

„Trudne dziecko to dziecko, które jest nieszczęśliwe. Jest ono na stopie wojennej z samym sobą, a w konsekwencji walczy z całym światem”<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> A. Neill, *Summerhill*, s. 12.

<sup>50</sup> Tamże, s. 12.

<sup>51</sup> Tamże, s. 72.

<sup>52</sup> Tamże, s. 69.

<sup>53</sup> Tamże, s. 7.

Zdaniem A. Neilla szczęście jest tożsame z dobrem, więc tylko dziecko będące szczęśliwe, może w naturalny sposób być dobre, natomiast wydobycie tej dobroci odbywa się na drodze wychowania w pełnej swobodzie, która „[...] nie oznacza rozpuszczania dziecka”<sup>54</sup>. Według niego dzieci są również ze swej natury mądre i rozsądne, stąd same wiedzą, czego potrzebują na określonym etapie życia. Są one samostworne i intuicyjnie dążą do samorealizacji<sup>55</sup>, należy więc przyznać im prawo do samoregulacji, która „[...] oznacza prawo dziecka do tego, by żyć, ciesząc się wolnością, bez zewnętrznego autorytetu [...]”<sup>56</sup>.

Wewnątrzsterowność w edukacji oznacza, że rolą wychowawcy jest jedynie stwarzanie wychowankom odpowiednich warunków dla ich swobodnego rozwoju, i przede wszystkim nie wywieranie jakiegokolwiek presji fizycznej czy moralnej. Szkoła i zatrudnieni w niej nauczyciele nie mogą zmuszać dzieci do nauki, gdyż „Uczenie się jest ważne – lecz nie dla wszystkich”<sup>57</sup>, a samo „[...] nauczanie jako takie nie jest tak ważne jak osobowość i charakter”<sup>58</sup>. Aby zasady te móc wprowadzić w życie, trzeba na nowo zorganizować szkołę:

„[...] zabraliśmy się do stworzenia szkoły, w której dzieci miałyby wolność bycia sobą. W tym celu musieliśmy zrezygnować z wszelkiej dyscypliny, wszelkiego pouczenia, udzielania rad, wszelkich nauk moralnych i religijnych pouczeń. Nazywano nas odważnymi, ale to nie wymagało odwagi. Potrzebowaliśmy jedynie tego, co mieliśmy – całkowitej wiary w dziecko jako istotę dobrą, a nie złą”<sup>59</sup>.

Tylko w tak funkcjonującej szkole, pozostawiającej wychowankom możliwość wyboru i ponoszenia ich konsekwencji, można – zdaniem A. Neilla – uczyć ich odpowiedzialności, jako skutecznego elementu naturalnej autoregulacji zachowań, ponieważ w takim miejscu:

---

<sup>54</sup> Tamże, s. 77.

<sup>55</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>56</sup> Tamże, s. 76.

<sup>57</sup> Tamże, s. 25.

<sup>58</sup> Tamże, s. 13.

<sup>59</sup> A. Neill, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994, s. 31.

„[...] ludzie mający wrodzone możliwości i pragnienie zostania uczonymi zrealizują je; podczas gdy ci, którzy nadają się tylko do zamiatania ulic, będą to robić”<sup>60</sup>.

Summerhill w niczym nie przypominała tradycyjnej szkoły:

„[...] zajęcia nie są tu obowiązkowe. Dzieci mogą chodzić na lekcje albo nie – całymi latami, jeśli tak chcą. Oczywiście jest plan – tylko dla nauczycieli”<sup>61</sup>.

A. Neill nie uważał jednak, że tak spędzany czas nie jest dobrze wykorzystywany, bo według niego „[...] pogląd, że o ile dziecko nie uczy się czegoś, marnuje czas, jest przekleństwem”<sup>62</sup>.

W szkole nie było podziału na grupy wiekowe, lecz zespoły zainteresowań. Nauczyciele nie stosowali specjalnych metod nauczania, gdyż „[...] dziecko, które chce się nauczyć dzielenia, nauczy się go, niezależnie od sposobu, w jaki to będzie robione”<sup>63</sup>. Zajęcia odbywały się nie tylko w klasach, lecz przede wszystkim w pracowniach i warsztatach, dlatego, że „[...] szkoła zmuszająca aktywne dzieci do siedzenia w ławkach i uczenia się nieprzydatnych w większości przedmiotów jest złą szkołą”<sup>64</sup>. W szkole rzadko korzystano z podręczników, ponieważ „[...] system nastawiony jedynie na standardy książkowego uczenia się – wciąż oddziela głowę od serca”<sup>65</sup>, a ponadto „[...] podręczniki nie zajmują się naturą człowieka ani miłością, ani wolnością, ani samookreśleniem”<sup>66</sup>.

A. Neill, uważając, iż „Wychowanie powinno być przygotowaniem do życia”<sup>67</sup>, twierdził, że:

---

<sup>60</sup> A. Neill, *Summerhill*, s. 12.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Tamże, s. 26.

<sup>63</sup> Tamże, s. 12.

<sup>64</sup> Tamże, s. 13.

<sup>65</sup> Tamże, s. 25.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 24.



„Książki w szkole są najmniej ważne. Tym, czego potrzebuje każde dziecko jest: pisanie, czytanie i arytmetyka, a resztę powinny stanowić narzędzia, glina, sport, teatr, farba i swoboda”<sup>68</sup>.

Według niego tylko tak zorganizowana szkoła zapewni dzieciom szczęście oraz możliwość „radosnej pracy i godziwego życia”, którego celem jest osiągnięcie szczęścia i sukcesu<sup>69</sup>, rozumianego jako „[...] zdolność do tego, aby pracować z radością i żyć z pozytywnym nastawieniem do świata”<sup>70</sup>.

### **Ivan Illich – krytyka szkoły, wolność w wychowaniu i edukacji**

*„Należy rozpocząć proces odszkolniania  
„uszkolnionego” społeczeństwa”*

Edukacja domowa jako jedna z alternatywnych form kształcenia jest zróżnicowana. Właściwie każda rodzina edukatorów domowych nauczanie swoich dzieci organizuje w sposób charakterystyczny tylko dla siebie. Jednym z rodzajów edukacji domowej jest *unschooling*, czyli nurt wychodzący od krytyki szkoły jako instytucji, podkreślający, że wychowanie jest prawem i obowiązkiem rodziców, którzy jako jedyjni powinni decydować o tym, czego i w jaki sposób będzie uczyło się ich dziecko. Unschoolerzy zakładają konieczność „odszkolnienia” swoich dzieci, twierdząc, że ciekawe z natury dziecko, samo z siebie chce się uczyć, uwzględniając przy tym swoje możliwości i zainteresowania. Ich zdaniem nauka nie powinna być kierowana przez nauczyciela oraz program nauczania, lecz winna się ona opierać na czterech filarach; naturalnym nauczaniu, uczeniu się kierowanym przez dziecko, uczeniu się przez odkrywanie oraz przez radosne uczenie się. Ponieważ szkoła nie spełnia żadnego z powyższych kryteriów, odrzucają ją.

---

<sup>68</sup> Tamże, s. 25.

<sup>69</sup> Tamże, s. 24.

<sup>70</sup> Tamże, s. 27.

W obecnej sytuacji prawnej, mimo swych poglądów, unschoolerzy nie chcą stracić zezwolenia na edukację domową, muszą zapisać swoje dzieci do szkoły i zgłaszać się z nimi na coroczne egzaminy promocyjne do kolejnej klasy. Istnieje jednak grupa rodziców, którzy podejmują stałe działania mające na celu zmianę przepisów oświatowych w tym zakresie. Rodzice ci swoje poglądy uzasadniają często myślami I. Illicha, autora książki o wymownym tytule „Społeczeństwo bez szkoły”.

I. Illich, tworząc wizję społeczeństwa funkcjonującego bez szkoły twierdził, że wbrew powszechnej opinii szkoła nie jest narzędziem wyrównywania szans i zmniejszania różnic między ludźmi, lecz podtrzymuje ona istniejące przywileje i nierówności, przyczyniając się do segregacji społecznej, wykluczeń oraz pogłębiania różnic klasowych. Mitem jest również wiara, iż większość zdobytych przez człowieka umiejętności stanowi efekt nauczania – znaczną część wiedzy i umiejętności nabywamy poza szkołą, jako dzieło przypadku lub „produkt uboczny jakiejś innej działalności nazwanej pracą lub rozrywką”<sup>71</sup>. Jego zdaniem ucznia „szkoli się” jedynie po to, aby:

„[...] mylił nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, łatwość wypowiedzania się ze zdolnością powiedzenia czegoś”<sup>72</sup>.

W ten sposób szkoła, która zmonopolizowała nauczanie, zniewala ludzi, gdyż:

„W życiu codziennym mamy tak bliski kontakt ze szkołą, jesteśmy tak wewnętrznie przez nią spętani, że nadzieję uwolnienia się od niej musimy odnaleźć w nas samych, bo nikt za nas tego nie zrobi”<sup>73</sup>.

Dlatego też: „Wszyscy jesteśmy więźniami systemu szkolnego [...]. Zaślepia nas przesadna wiara, że wiedza ma wartość jedynie, jeśli jest

---

<sup>71</sup> Tamże, s. 45–46.

<sup>72</sup> I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976, s. 29.

<sup>73</sup> Tamże, s. 94.

nam narzucona [...]”<sup>74</sup>. Słabością szkoły jest również to, że nie potrafi się w niej zorganizować warunków sprzyjających wielostronnemu rozwojowi wychowanka. Jedną z przyczyn tego jest przymus szkolny:

„szkoła staje się celem samym w sobie; stanowi przymus przebywania w towarzystwie nauczycieli, za które nagrodę stanowi wątpliwy przywilej dalszego przebywania w ich towarzystwie”<sup>75</sup>.

Ponadto:

„Istnienie szkół opiera się na założeniu, że każdemu faktowi życia towarzyszy jakaś tajemnica; jakość życia zależy od poznania tych tajemnic; a można je poznać tylko w określonej kolejności i jedynie nauczyciele potrafią je należycie ujawniać”<sup>76</sup>.

Problemem związanym ze szkołą jest również fakt, że „[...] z samej swej istoty wykazuje ona tendencję do pochłaniania całego czasu i energii uczęszczających do niej osób”<sup>77</sup>.

Alternatywą dla tradycyjnej, nieefektywnej szkoły może być tzw. „wolne wykształcenie”, które należy „Oderwać od przymusowej obecności”<sup>78</sup>, chociaż instytucje naukowe, kulturalne itp. mogą pomagać w kształceniu postaw twórczych czy nabywaniu wiedzy i umiejętności.

Należy jak najszybciej rozpocząć proces „odszkolniania” społeczeństwa<sup>79</sup>, lecz aby to zrobić nie wystarczą „nowe mechanizmy formalnego zdobywania umiejętności i ich zastosowanie w praktyce dydaktycznej”<sup>80</sup>. „Odszkolnienie” wymaga zmiany stosunku społeczeństwa do „przypadkowo zdobytego wykształcenia, nie poddanego formalnym regułom wykształcenia”<sup>81</sup>. Ludzie muszą zrozumieć, że naukę trze-

---

<sup>74</sup> Tamże, s. 95.

<sup>75</sup> Tamże, s. 52.

<sup>76</sup> Tamże, s. 133.

<sup>77</sup> Tamże, s. 71.

<sup>78</sup> Tamże, s. 52.

<sup>79</sup> Tamże, s. 30.

<sup>80</sup> Tamże, s. 60.

<sup>81</sup> Tamże.

ba uwolnić od kontroli społecznej<sup>82</sup>, a „Wykształcenie jest czynnością złożoną, trwającą przez całe życie i nie poddaną zbiorowemu planowi”<sup>83</sup>. Ważne jest jednak, by „Uwolnienie z kleszczy szkół było bezkrwawe”<sup>84</sup>.

Taka zmiana mentalności społecznej jest trudna, ponieważ instytucje roszczą sobie prawo do zmonopolizowanego oddziaływania na społeczeństwo, ustanawiając wzorce wartości i określając warunki ich realizacji<sup>85</sup>. Ponadto ludzie mocno ufają oddziaływaniom instytucjonalnym, a wszelkie niezależne inicjatywy budzą podejrzliwość, czego konsekwencją jest „Zanik wiary w siebie i społeczność”<sup>86</sup>.

Żeby uwolnić społeczeństwo od szkoły, „Ludzi uczących się nikt nie powinien zmuszać do przerabiania obowiązkowego programu, ani dyskryminować z powodu nieposiadania świadectwa lub dyplomu”<sup>87</sup>. Ważne są bowiem rzeczywiste kompetencje posiadane przez człowieka, a nie ich papierowe, urzędowe potwierdzenia. To kompetencje coraz częściej nabywane są poza szkołą, która:

„[...] stała się zaplanowanym procesem przysposobiania człowieka do życia w zaplanowanym świecie, stała się głównym środkiem chwywania go w zastawiony przez niego potrzask”<sup>88</sup>.

Z tego względu szkoła dawno już straciła wyłączność na przekazywanie wiedzy i nie stanowi też miejsca twórczej pracy, swobodnego dociekania czy procesu myślenia. Pozostała ona niemal wyłącznie „maszyną produkującą dyplomy – przepustki dla zwycięzców, certyfikaty upadku dla wykluczonych”<sup>89</sup>. Trzeba więc sprawy kształcenia pozostawić swobodnym decyzjom ludzi tak, aby mogli oni decydować o własnych drogach edukacyjnych.

---

<sup>82</sup> Tamże, s. 56.

<sup>83</sup> Tamże, s. 60.

<sup>84</sup> Tamże, s. 96.

<sup>85</sup> Tamże, s. 32.

<sup>86</sup> Tamże, s. 31.

<sup>87</sup> Tamże, s. 132.

<sup>88</sup> Tamże, s. 179

<sup>89</sup> Tamże, s. 151.

## Zakończenie

Przedstawione w powyższym tekście wybrane pedagogiczne inspiracje współczesnych edukatorów domowych nie wyczerpują tematu, stanowiąc jedynie pewnego rodzaju zasygnalizowanie omawianej problematyki. Ograniczone ramy artykułu nie pozwoliły na przedstawienie poglądów wielu innych pedagogów, z których dorobku czerpią edukatorzy domowi. Z pewnością warte oddzielnej analizy byłoby ukazanie w tym zakresie dorobku J.J. Rousseau, M. Montessori, C. Freinet, C. Rogersa czy H. von Schoenebecka, co pozwoliłoby wnikliwiej przedstawić teoretyczne odniesienia dzisiejszej edukacji domowej.

## Summary

---

### HOMESCHOOLING IN POLAND: THE PEDAGOGICAL INSPIRATIONS OF MODERN HOME EDUCATORS

Homeschooling in postwar Poland celebrates its 25th anniversary. Its reactivation after years of absence was made possible by the Education Act from 1991. Despite the creation of the legal regulations it did not mean true beginning of home education. The first families of home educators started to self-study their children in 1995. At the turn of the 20th century there were only several dozens children being homeschooled, while now there are more than 6.000. The increase in number of home educators has also caused growing diversity of this environment. All of home educators share a common goal – to provide the best education for their children. Home educators also indicate that their views on education have long-standing traditions and approval of many pedagogues.

This article is an attempt to disclose the pedagogic inspiration of modern home educators who refer to ideas of J. Dewey and A. Neill. They stress that the school teaches content which is detached from the real needs, and does not take into account individual abilities of students and their preferred learning styles. Some of them – the followers of unschooling – quote I. Illich and emphasize that the child who is curious by nature wants to learn itself.

Children take into account their abilities and interests and for that school is not necessary. They also refer to the concept of E. Key concerning family and the role of women in education, including the traditional model of the family with social roles strictly assigned to men and women.

**Key words:** home education, home educators, pedagogic inspiration, modern