

Katolicki wymiar

edukacji
domowej

Wojciech
Jerzy
Skotnicki

Monografie
Akademii
Jagiellońskiej

A

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY

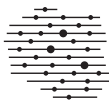




Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Program:

**DOSKONAŁA
NAUKA**



**Doskonała
Nauka**

Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki
„Doskonała Nauka” 2022.

Katolicki wymiar edukacji domowej

Monografie
Akademii
Jagiellońskiej

Rada programowa serii:

przewodniczący: prof. AJ dr hab. Grzegorz Górski (Akademia Jagiellońska, Toruń, Polska)

prof. Ivana Butoracova Sindleryova Ph.D. (University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia)

prof. dr hab. Krzysztof Górski (Jet Propulsion Laboratory NASA, Pasadena, CA)

prof. RNDr Josef Navrátil Ph.D. (University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic)

ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński (Akademia Jagiellońska, Toruń, Polska)

prof. AJ dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Akademia Jagiellońska, Toruń, Polska)



Katolicki wymiar

edukacji
domowej

Wojciech
Jerzy
Skotnicki



AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE



Monografie
Akademii
Jagiellońskiej

Toruń 2023

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Doskonała nauka”, nr projektu DNM/SN/550767/2022
kwota dofinansowania 15 400,00 zł; całkowita wartość projektu 17 111,11 zł.

Recenzenci: Ks. prof. zw. dr hab. Wojciech Cichosz – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu
Ks. prof. zw. dr hab. Ireneusz Werbiński – Akademia Jagiellońska w Toruniu

Redaktor prowadzący: Beata Króliczak-Zajko

Korekta: Joanna Panek, Marta Malinowska-Reich

Opracowanie graficzne serii: Beata Króliczak-Zajko

Projekt okładki: Karol Cyranowicz

Skład: Firet

Copyright by © Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. oraz Jagielloński Instytut
Wydawniczy & Wojciech Jerzy Skotnicki

Współpraca wydawnicza:

Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. oraz Jagielloński Instytut Wydawniczy
Toruń 2023

AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c.

ul. H. Piskorskiej 12/23

87-100 Toruń

tel. 56 648 55 53, e-mail: info@weakapit.pl

ISBN 978-83-66951-35-8

 JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY

Jagielloński Instytut Wydawniczy

ul. Szosa Bydgoska 50

87-100 Toruń

www.jiw.edu.pl

ISBN 978-83-67201-13-1

Oferta wydawnicza oraz sprzedaż internetowa: www.weakapit.pl tel. 601 880 321

 MD
machinadruku

Druk: Machina Druku, www.machinadruku.pl

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I. Pojęcie i rys historyczny edukacji domowej	13
1. Konotacje terminologiczne pojęcia edukacja domowa	15
2. Edukacja domowa w perspektywie historycznej	29
Rozdział II. Edukowanie domowe ukierunkowane ku wartościom	53
1. Antropologiczne podstawy wychowania w edukacji domowej	55
2. Religijno-moralny wymiar wychowania i kształcenia w edukacji domowej	77
3. Pastoralny wymiar wychowania w edukacji domowej	102
Rozdział III. Szkoła i dom w procesie nauczania i wychowania ...	119
1. Kryzys współczesnej szkoły	121
2. Rola i motywacje rodziny w realizacji procesu edukacyjnego	140
3. Wychowanie katolickie w ramach edukacji domowej	156
Zakończenie	177
Bibliografia	183

Wstęp

Prawo do edukacji, a tym samym wolność w jej zakresie, należy obecnie w wielu krajach, jak również w Polsce do podstawowych swobód zarówno ogólnoludzkich, jak i obywatelskich. Pomimo to w większości państw świata edukacja na poziomie co najmniej elementarnym stanowi przymus dla wszystkich mieszkańców w ramach nakazanego tzw. obowiązku szkolnego. Konieczność ta pociąga za sobą regularne uczęszczanie do szkoły, która w swej istocie pozostaje instytucją, powołaną do istnienia głównie po to, aby mogła realizować szereg określonych celów, ważnych z punktu widzenia społecznego oraz interesów rządzących.

Być może ten edukacyjny stan rzeczy, w którym funkcjonuje zarówno prawo, jak i obowiązek kształcenia się, jest słuszny i optymalny, a wszelkie związane z nim niepokoje nie znajdują żadnego uzasadnienia, gdyż spowodowane są głównie powierzchownymi defektami porządku oświatowego w społeczeństwie. Niemniej jednak niektórzy rodzice, powołując się na swoje prawa w tym zakresie, pragną stać się wraz ze swoimi dziećmi prawdziwie wolnymi przy realizacji procesu edukacji. Chcąc osiągnąć taki status wolności, dążą oni do oswobodzenia się od obowiązku szkoły. W ich pojęciu korzystanie z usług szkoły, tak państwowej, jak i niepaństwowej, jest formą rezygnacji z naturalnych praw edukacyjnych, jakie przysługują rodzicom. Może też być metodą uchylania się od naturalnych obowiązków, które ich – jako rodziców – wiążą w tym właśnie zakresie. Wedle takiego sposobu myślenia społeczne funkcjonowanie szkół należałoby uznać za skutek zbiorowej i masowej w swojej skali ucieczki od wolności w edukacji lub ucieczki w szkolne zniewolenie.

Należy zaznaczyć, iż każdy świadomy wybór, odnoszący się do edukacji domowej, stanowi porzucenie rozwiązań, które wydają się mniej atrakcyjne, a zarazem pozostają zdeterminowane poprzez fakt dążenia do celu, spełniającego uznane wartości. W tym kontekście należy stwierdzić, iż uchylanie się od zinstytucjonalizowanych i biurokratycznych rozwiązań w odniesieniu do edukacji publicznej jest warunkiem respektowania indy-

widualności każdej jednostki ludzkiej. Celem tak rozumianej edukacji jest zatem samorealizacja wolna od jakiejkolwiek presji, która w swej istocie ma ułatwić osiągnięcie pełni człowieczeństwa. Taką możliwość daje bezsprzecznie edukacja domowa.

Z tego też względu celem niniejszej pracy jest ukazanie edukacji domowej jako dziś coraz częściej funkcjonującej alternatywy dla realizowanej edukacji szkolnej. Krajem, w którym szczególnie jest ona rozpowszechniona, są Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, gdzie około dwa miliony dzieci uczy się we własnych domach. Często jednak pojawia się opinia o elitarystycznym charakterze takiej edukacji, czy wręcz dziwactwie tych, którzy ją praktykują. Niektórzy mówią, że jest to rzeczywistość przestarzała, która nie wytrzymała próby czasu. Jeszcze inni twierdzą, iż znakomicie sprawdza się, ponieważ daje bezwzględnie dużo lepsze, a nawet znakomite efekty edukacyjne w porównaniu np. do szkół prywatnych. Kolejni wskazują na szczególną integrację dzieci z rodzicami, tak ważną z punktu widzenia rozwoju dziecka.

Warto w tym miejscu zauważyć, że obowiązek szkolny, który każdemu, kto chodził do szkoły, wydaje się oczywistością, jest zjawiskiem w perspektywie historii edukacji, zupełnie nowym, zważywszy na fakt, iż nie ma on jeszcze dwustu lat, a w wielu krajach nawet stu lat. Każdy, kto uczestniczy w edukacji szkolnej, ma dziś do czynienia z idealistyczną ideologią, której jednym z założeń jest przekonanie, że dzieci należą bardziej do państwa, aniżeli do rodziców. Odpowiednie organy władzy administracyjnej w sposób odważny decydują o tym, czy dziecko posiada w rodzinie odpowiednie warunki dla swojego rozwoju, czy raczej należy je rodzicom odebrać. Coraz bardziej arbitralnie ocenia się rodziców oraz towarzyszące im problemy, zapominając często o tym, że rodzice są dla dziecka niezastąpieni i nieobecność ich w jego życiu zawsze jest zjawiskiem niekorzystnym. Do tego dochodzi ogromna pasywność rodziców, którzy przywykli do cedowania swoich praw rodzicielskich na instytucje. Dzieci oddawane są do szkół, przedszkoli i żłobków bez podejmowania ze strony rodziców jakiegokolwiek refleksji, związanej z faktem ich tam przebywania. Rodzice bardzo często nie znają też programów, listy lektur, bądź też podstawy programowej, nie mówiąc już o przysługujących im prawach i możliwościach.

Powyższe okoliczności często budzą poważny niepokój różnych środowisk, w tym także Kościoła katolickiego, który w swoim nauczaniu dąży do tego, aby otaczać rodzinę szczególną troską i opieką. Ta okoliczność jest

powodem, dla którego tak bardzo mocno wyeksponowano w pracy wymiar katolicki edukacji domowej. W *Magisterium Ecclesiae* rodzina bywa nie tylko przestrzenią ludzkiego bytowania, ale jednocześnie pełni rolę Kościoła domowego. Pisał o tym dobitnie papież Jan Paweł II, który stwierdził, że rodzina „jako Kościół domowy jest powołana do głoszenia, wystawienia i służenia Ewangelii życia. Rodzina spełnia swoją misję głoszenia Ewangelii przede wszystkim przez wychowanie dzieci”¹. W tym samym tonie wypowiedział się tenże papież na temat zagadnienia cywilizacji miłości oraz odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Rolę dobrego wychowania w rodzinie ze szczególną mocą podkreślił również papież Benedykt XVI, w swoim przemówieniu podczas pobytu w Walencji w Hiszpanii w 2006 roku. Stwierdził tam m.in.: „Chrześcijańska rodzina – ojciec, matka i dzieci – jest powołana, aby realizować cele ukazane nam nie, jako narzucone z zewnątrz, ale jako dar łaski, którą sakrament małżeństwa rozlewa w małżonkach. Jeśli pozostają oni otwarci na Ducha i proszą Go o pomoc, On będzie nieustannie udzielał im miłości Boga Ojca, objawionej i wcielonej w Chrystusie. Obecność Ducha pomoże małżonkom nie tracić z oczu źródła i miary ich miłości i wzajemnego oddania oraz współpracować z Nim, aby stawać się Jego odbiciem i wcieleniem we wszystkich wymiarach życia. Duch wzbudzi w nich też pragnienie ostatecznego spotkania z Chrystusem w domu Jego Ojca i Ojca naszego”².

Tak więc samo powitanie dziecka, przychodzącego na świat, w swojej istocie pozostaje już ważne z punktu widzenia edukacji. Dziecko bowiem wymaga nieustannej opieki. Z drugiej strony może także powodować wiele kłopotów, bywając przy tym natarczywe w swoich pytaniach. Niekiedy nie potrafi zrozumieć, z jakiego powodu musi np. odmawiać pacierz. Jednakże nie są to powody do tego, aby rodzice się zniechęcali w swoim kształceniu i wychowaniu. Istotne jest to, aby to dziecko, które potem jako dorastająca osoba, a następnie chłopiec lub dziewczyna zawsze traktowało innych ludzi w sposób życzliwy, partnerski, okazując im przy tym należyty szacunek. Taki proces zawsze musi dokonywać się z uśmiechem, ale w sposób poważny, cierpliwy, a przy tym wytrwały.

¹ Jan Paweł II, *Evangelium Vitae: tekst i komentarze*, Lublin 1999, s. 92.

² Cyt. za: J. Tomczak, *Przywilej bycia rodziną: czuwanie rodzin z Ojcem Świętym*, „Nasz Dziennik” 2006, nr 159, s. 10–11.

Rozdział I

Pojęcie i rys historyczny edukacji domowej

1. Konotacje terminologiczne pojęcia edukacja domowa

Pojęcie edukacji domowej jest różnie rozumiane. Na wstępie należy wskazać, że termin ten jest obecnie częściej używany w Polsce przez rodziców aniżeli przez pedagogów, czy też urzędników, sprawujących nadzór nad oświatą. Potocznie jednak termin ten jest rozumiany jako nauka w domu bądź też uczenie dziecka przez rodziców³.

Jako pierwszy ustalenia zakresu tego pojęcia dokonał w Polsce Marek Budajczak. Ze względu na brak definicji edukacji domowej w polskich opracowaniach naukowych sformułował on następujące rozumienie edukacji domowej: „jest to działalność, realizowana [...] w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu «technologii» i «instrumentarium» dowolnie wybranych lub wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się”⁴. Podkreślił przy tym, że są to niezależne przedsięwzięcia pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjną przyszłość własnych dzieci, przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecznianie. Odpowiedzialność tę przejmują od państwa, jako zobligowanego przez prawo międzynarodowe i krajowe gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania. Wskazał też na potrzebę rozumienia edukacji domowej jako ruchu społecznego, który bazuje na rodzinnych przedsięwzięciach⁵.

³ P. Bartosik, *Dlaczego edukacja domowa?*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 51.

⁴ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 12–13.

⁵ Tenże, *Edukacja domowa: społeczne konteksty kształcenia się w rodzinnym gronie, poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły*, Poznań 2002, s. 62.

Natomiast z prawnego punktu widzenia nauczanie domowe stanowi alternatywny sposób realizowania obowiązku szkolnego, polegający na tym, że uczeń odbywa formalny kurs nauki pod kierunkiem rodzica lub tutora, jak również w procesie samokształcenia, a program nauczania jest identyczny lub przynajmniej podobny do tego, który jest realizowany w szkołach⁶.

Z drugiej strony M. Budajczak wskazywał na fakt, że w języku polskim nie utrwaliła się tradycyjna terminologia, określająca współczesne formy kształcenia dzieci w domu, podobna do tej, która funkcjonuje w krajach anglosaskich. Z tego też względu dla ustalenia znaczenia terminu „edukacja domowa” odwoływał się on do literatury światowej oraz do zagranicznych praktyk językowych. Podawał przy tym, że pojęcia, używane w krajach anglosaskich, uzależnione są od językowej praktyki legislacyjnej tych państw oraz filozofii, leżącej u jej podstaw. W Wielkiej Brytanii, gdzie edukacja jest obowiązkowa, nie zaś chodzenie do szkoły, stosowane jest określenie: *home education*. Natomiast na przeważającej części obszaru Stanów Zjednoczonych używa się terminów, wiążących się z tamtejszymi regulacjami prawnymi: *home school* – dla pojedynczego przedsięwzięcia lub *homeschooling* albo *home schooling* – dla określenia tego zjawiska⁷.

Po raz pierwszy pojęcie „edukacja domowa” pojawiło się w polskiej literaturze pedagogicznej u Aleksandra Nalaskowskiego, który dokonując przekładu dzieła Rolanda Meighana pt. *Edukacja elastyczna*, użył go na określenie angielskiego pojęcia *home education*. W następnej kolejności terminem tym posłużyła się Hanna Zielińska, w swoich pracach pt. *Neoromantyczne utopie Ivana Illicha i Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, przyczyniając się tym samym do utrwalenia tej nazwy⁸. Obecnie określenie „edukacja domowa” jest jednym z najczęściej stosowanych pojęć, pojawiających się w dyskursie edukacyjnym, a dotyczącym właśnie tej formy nauczania⁹. Zdaniem M. Budajczaka pojęcie to

⁶ M. Budajczak, *Edukacja domowa a sedno wycho(wy)wania*, „Teologia i Moralność” 2019, T. 14, nr 2, s. 39.

⁷ Tenże, *Tutoring a edukacja domowa*, w: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Warszawa 2018, s. 171.

⁸ Tenże, *Edukacja domowa: społeczne konteksty...*, s. 62.

⁹ W polskiej literaturze naukowej funkcjonował termin „kształcenie domowe”, który określał całokształt poczynań, czynności, procesów i metod oddziaływania na jednostkę, których efektem było wykształcenie ogólne osoby, czyli zdobycie kompetencji i kwalifikacji ogólnych. To także opanowanie określonych podstaw wiadomości, umiejętności, nawyków, ukształtowanie własnych poglądów, przekonań oraz rozwój zdolności i zainteresowań. Por.: M. Nawrot-

jest „niedostatecznie dostosowane do różnych kontekstów wypowiedzi w języku polskim”¹⁰. Z tego też względu funkcjonują takie alternatywne określenia, jak np. „szkoła domowa”¹¹.

Funkcjonowanie tego, zapożyczonego z języka angielskiego, terminu w języku polskim pozwala postrzegać zjawisko edukacji domowej jako jeden z przejawów wciąż postępującej ekspansji kultury angloamerykańskiej. W związku z powyższym często też używa się pojęcia „kształcenie domowe”. Niektórzy autorzy posługują się sformułowaniem „nauczanie domowe”, które poprzez przedrostek „na” implikuje jednak formę edukacji, opartą na klasycznym schemacie uczeń – nauczyciel, co nie zawsze występuje w edukacji domowej. Niemniej jednak termin „nauczanie domowe” pozostaje bardziej adekwatny dla praktykowanej niegdyś, tradycyjnej formy edukacji domowej, w której nauką dziecka zajmowali się guwernerzy bądź preceptorzy¹².

Niezbyt trafnym wydaje się także wyrażenie „nietradycyjna forma edukacji”, ponieważ zjawisko nauczania domowego funkcjonuje od niepamiętnych czasów i bez wątpienia posiada dłuższą historię aniżeli sam fakt istnienia i funkcjonowania szkoły. Ten niefortunny zwrot M. Budajczak tłumaczy podwójnym kryterium, odnoszącym się do potocznego definiowania tradycji w wymiarze czasowym – trwanie, i przestrzennym – powszechność¹³. Zważywszy przy tym na proporcję uczniów, realizujących obowiązki szkolny w publicznych i niepublicznych instytucjach oświatowych, oraz uczniów, realizujących go poza nimi, należy uznać, że podstawową komórką systemu oświaty jest szkoła. Łatwo zauważyć, że jakkolwiek zjawisko edukacji domowej, spełnia kryterium historyczne, to jednak nie spełnia kryterium powszechności. Nie jest to więc obecnie typowa forma kształcenia, przez co trudno jej przyznać status „tradycyjnej formy edukacji”¹⁴.

-Borowska, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz 2011, s. 9.

10 M. Budajczak, *Młodość edukacji domowej jako przedmiot, podmiot i autopredmiot badań pedagogicznych*, w: *Młodość jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, A. Cybal-Michalska (red.), Poznań 2009, s. 198.

11 J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji*, w: *Szkoła domowa: między wolnością a obowiązkiem*, J. Piskorski (red.), Warszawa 2011, s. 54.

12 P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 53.

13 M. Budajczak, *Edukacja domowa a sedno...*, s. 41.

14 M. Pyter, *Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w świetle przepisów prawa oświatowego*, „Administracja Publiczna. Studia Krajowe i Międzynarodowe” 2008, nr 2, s. 62.

Niekiedy też „nauczanie domowe” zastępowane jest terminem „edukacja pozasystemowa”. Gdyby odczytać to określenie literalnie, to wówczas i ono jest nieprecyzyjne, ponieważ edukacja domowa, jako uznana prawnie forma realizowania obowiązku szkolnego, funkcjonuje w ramach polskiego systemu oświaty, choć w samej *Ustawie o systemie oświaty* termin „edukacja domowa” nie pojawia się. Mowa jest tu jedynie o uczniu, spełniającym obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą¹⁵. W rezultacie rodzice mogą zdecydować się na nauczanie domowe dziecka dopiero po uzyskaniu odpowiedniej opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, która pozwoli im ubiegać się o zgodę dyrektora szkoły na taką formę nauczania. Uczniów, realizujących edukację domową, obowiązują wówczas te same, co w szkołach publicznych i niepublicznych, podstawy programowe, weryfikowane przez wykwalifikowanych nauczycieli, którzy na tej podstawie dokonują ich klasyfikacji na koniec roku szkolnego. Niemniej jednak przynależność osób, objętych edukacją domową, do szkół, która sprowadza się zazwyczaj do figurowania ich nazwisk w rejestrach szkolnych oraz przystępowania raz w roku do egzaminów przedmiotowych, może dawać pozorne przeświadczenie pozostawania poza systemem. Przekonanie to może pogłębiać fakt stosunkowo rzadkiej obecności takich uczniów w placówce szkolnej, ale z drugiej strony stwarza znacznie większą swobodę w doborze treści i metod nauczania, jaką mają uczniowie i rodzice, nieskrępowani dyscypliną klasowo-lekcyjną¹⁶.

Problemy terminologiczne występują nie tylko w języku polskim, ale także w krajach angloamerykańskich. Wskazuje na nie Brian D. Ray wieloletni badacz edukacji domowej, który wyróżnia następujące wyrażenia:

1. *home-centered education* – to edukacja skoncentrowana na domu. Określenie to podkreśla centralność domu jako fizycznego ośrodka dla podejmowania różnorodnych przedsięwzięć, stymulujących przy tym rozwój dziecka. Dom jest tu także pojmowany jako synonim rodziny,
2. *family-centered education* – to edukacja skoncentrowana na rodzinie, lokująca edukację wokół środowiska rodzinnego i wartości, uznawanych przez rodzinę,

¹⁵ A. Zielińska, *Aspekty prawne nauczania domowego*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 477.

¹⁶ J. Piskorski, *Przymus szkolny...*, s. 55.

3. *parent-centered education* – to typ edukacji, w której podmiotem decyzji oraz jądrem organizacji są rodzice. Ten rodzaj odniesienia pojawia się też w pojęciu *parent-led education* – „edukacja kierowana przez rodzica”,
4. *child-centered education* – to pojęcie, które określa sytuację, w której podmiotem zdarzeń edukacyjnych jest samo dziecko lub jego potrzeby i pragnienia. To samo znaczenie może odnosić się do terminu *child-led education* – „edukacja kierowana przez dziecko”,
5. *learning-centered education* – to rozwiązanie, w którym edukacja zorientowana jest na autonomiczne, samodzielne uczenie się dziecka, poznawanie przez nie świata, przy uwzględnieniu jego unikalnej, osobistej kondycji intelektualnej i psychofizycznej.

Jak łatwo można zauważyć, powyższe wyrażenia pozostają pomocne w rozumieniu sensu i zakresu działań edukacyjnych, jakie określa się ogólnie terminem „edukacja domowa”¹⁷.

Dla właściwego i pełnego rozumienia pojęcia edukacji domowej ważnym jest też uszczegółowienie sformułowania *home education* poprzez rozbudowanie go do pojęcia *home-based education*, czyli edukacji, opartej na domu, dla zaznaczenia, iż dom jest tu traktowany raczej jako ostoja i punkt startu aniżeli wyłączne miejsce, w którym edukacja się dokonuje¹⁸. To uściślenie edukacji domowej ma na celu rozróżnienie sposobów jej praktykowania. Dla niektórych rodzin jest to po prostu szkoła w domu, opierająca się na podręcznikach, świadectwach szkolnych i regularnie planowanych wycieczkach terenowych. Dla innych jest to sposób, w jaki dzieci i dorośli mogą żyć swoim życiem, ucząc się razem bez widocznej granicy pomiędzy tym, co jest domem, a tym, co stanowi szkołę¹⁹.

Obok tych powszechniej używanych określeń występują również i takie, które stosowane były w odniesieniu do edukacji domowej w przeszłości i w sposób okazjonalny. Dotyczy to takich sformułowań, jak: *fireside education* – „edukacja przy kominku”. Termin ten przywołuje raczej widok rodziny, zgromadzonej wokół tzw. „ogniska domowego”, prowadzącej

¹⁷ M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, s. 20.

¹⁸ M. Flis, R. Leppert, *Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 359.

¹⁹ M. Budajczak, *Edukacja domowa a sedno...*, s. 41.

rozmowy nad aktualnymi problemami natury egzystencjalnej, a także tymi bardziej odległymi, o których wiedzę zdobywa się za pośrednictwem lektur, a rzadziej wspomnień²⁰.

Kolejny termin: *domestic education* odnosi się do odmiany edukacji domowej, stosowanej przez rodziny o wysokim stopniu zamożności i niezależności ekonomicznej, należącej najczęściej do kręgów arystokratycznych. Z pojęciem tym kojarzył się pierwotnie angielski *tutoring*, zwany inaczej „nauczaniem indywidualnym przez osobę kompetentną” – realizowany początkowo przez guwernera, potem przez nauczyciela lub dziecięcego tutora, później wreszcie przez korepetytora. Notabene *tutoring* obecnie jest rozumiany jako edukacja indywidualna, realizowana bezpośrednio „twarzą w twarz”²¹.

Zważywszy na fonetyczne i semantyczne pokrewieństwo, warto zwrócić także uwagę na termin *homeschooling* w powiązaniu z pojęciem, będącym zarazem pedagogicznym postulatem, autorstwa Ivana Illicha, jakim jest *deschooling*, czyli deskolaryzacja²². Pomimo że określenie to nie stanowi propozycji ani przedmiotu zabiegów rzeczników edukacji domowej, to jednak spełnia – jak zauważył sam I. Illich – warunek zbiorowej odmowy wobec szkoły jako instytucji, a także fundamentalny warunek dla tworzenia społeczeństwa, pozostającego bez szkoły²³.

Nie należy przy tym mylić edukacji domowej z nauczaniem indywidualnym, lub też kształceniem na odległość – e-learning. Nauczanie indywidualne różni się bowiem od edukacji domowej głównie tym, że wymuszone jest kontekstem sytuacyjnym poprzez stan zdrowia dziecka, np. jego długotrwałą chorobą bądź niepełnosprawnością, a lekcje prowadzone są u niego w domu przez jednego lub kilku nauczycieli, którym dyrektor szkoły, do której zapisany jest uczeń, powierza prowadzenie zajęć. Niektórzy badacze odróżniają także edukację domową od edukacji na odległość, w której dzieci realizują ten sam program, co w szkole konwencjonalnej, i na dodatek są poddani procesowi nauczania przez certyfikowanego nauczyciela, który kontaktuje się z nimi przede wszystkim poprzez Internet

²⁰ M. Budajczak, *Edukacja domowa: społeczne konteksty...*, s. 119.

²¹ B. Master, *Edukacja spersonalizowana: tutoring, coaching, mentoring, edukacja domowa*, Katowice 2019, s. 48.

²² I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976, s. 81.

²³ H. Zielińska, *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń 1996, s. 96.

lub drogą korespondencyjną. Dawniej forma ta była popularna na Alasce i w północnej Skandynawii²⁴. Obecnie e-learning w wielu krajach jest dopuszczalny jedynie w pewnych okolicznościach i pod pewnymi warunkami. W Australii jest to możliwe w sytuacji, kiedy dziecko ma problemy zdrowotne, mieszka zbyt daleko od szkoły lub przejawia wybitne osiągnięcia w jakiejś wąskiej dziedzinie. Jednakże taka forma realizacji nauczania zależy w głównej mierze od decyzji nauczyciela²⁵. Tym samym edukację domową od innych, pozaszkolnych form kształcenia wyróżnia głównie to, że rodzice dziecka ponoszą całkowitą odpowiedzialność za proces kształcenia, program i dobór metod. Ponadto różni się ona od nauczania indywidualnego i edukacji zdalnej tym, iż są za nie odpowiedzialni eksperci, zatrudnieni przez szkołę. Podział ten jednakże nie zawsze jest klarowny, ponieważ w wielu krajach występują formy mieszane, które są zależne zarówno od stopnia kontroli państwa nad edukacją, jak i inicjatyw, podejmowanych przez samych rodziców, np. poprzez organizowanie warsztatów on-line, prowadzonych przez nauczycieli. Przyjmuje się jednak, że edukacja domowa polega na tym, że dzieci, edukowane domowo, nie są zobowiązane do uczęszczania do szkoły, a ich rodzice, lub jeden z rodziców, przejmuje obowiązki nauczyciela, stając się tym samym odpowiedzialnym za proces edukowania swojego dziecka²⁶.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na zakres używania terminu „edukacja”. W terminologii polskiej jest ono stosowane zamiennie z takimi wyrazami, jak „kształcenie”, „nauczanie” czy „uczenie”. Jednakże pojęcia te nie są względem siebie synonimami, z tego też powodu wskazane jest stosowanie określenia „edukacja”. Nauczanie w swej istocie posiada bowiem znaczenie autorytarne i zawiera w sobie ukryte założenie co do kierunku tego procesu. Określa ono jednokierunkowy przekaz, idący od „wiedzącego podmiotu nauczającego” do „niewiedzącego podmiotu nauczanego” lub raczej „przedmiotu nauczanego”. W ten sposób zadaniem ucznia jest „chłonąć jak gąbka” wiedzę, przekazywaną mu przez nauczyciela. Jednakże

²⁴ M. Konieczek, *E-learning – nowoczesna forma edukacji*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura: Czasopismo Naukowe” 2017, nr 1, s. 38.

²⁵ T. Popkowski, *Nauczanie na odległość*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania »Copernicus« we Wrocławiu” 2008, nr 2, s. 153.

²⁶ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość: podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008, s. 118.

takie rozumienie tego pojęcia pozostaje w sprzeczności z ideą edukacji humanistycznej, z podmiotowością i wolnością, zaś sam termin posiada charakter ze wszech miar pejoratywny²⁷.

Kształcenie z kolei, choć jest mniej nacechowane dominacją ze strony nauczyciela, posiada w pewnym stopniu wymiar jednokierunkowy, tak często kiedyś postulowany w ramach teorii funkcjonalno-strukturalnej, polegającej na kształtowaniu ucznia według wzoru, określonego przez nauczyciela, a ujmowanym metaforycznie jako „urabianie gliny”. Oczywistym pozostaje fakt, iż w procesie edukacyjnym dziecko nie jest przecież ani przysłówiową gąbką, ani tym bardziej gliną. Jest w pierwszym rzędzie istotą rozumną, w której stopniowo wytwarza się krytycyzm poznawczy²⁸.

Z kolei „uczenie” w języku polskim oznacza tyle co „uczenie kogoś” i jest odmienne od „uczenia się”, czyli uczenia siebie samego. Z tego też względu słowo to nie może być tu brane pod uwagę, ponieważ oznaczałoby jedynie połowę sukcesu edukacyjnego, zakładanego przez edukację domową. Połowę tę należy rozumieć w odniesieniu do dwóch możliwości: „uczenie siebie samego” i „bycie uczonym przez kogoś”. Z tych też powodów termin „edukacja” jako w pełni oddający procesy, będące celem i treścią omawianego zjawiska, jest neutralny z punktu widzenia aksjologicznego, zakładając przy tym podmiotowość wszystkich osób, zaangażowanych w sam ten proces. Taki sposób rozumienia edukacji oddaje definicja, sformułowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego, który pojmuje ją jako „ogół działań, procesów i warunków, sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”²⁹.

Śmiało można powiedzieć, iż problemy terminologiczne i nieostrość nazwy „edukacja domowa” wynikają nie tylko z trudności ze zdefiniowaniem nowego zjawiska, ale głównie z faktu zakorzenienia ich w sporach i dylematach, tkwiących w dyskursie edukacyjnym, które w konsekwencji rzutują na sposoby ujęcia tej formy edukacji, jej genezy i funkcji³⁰.

²⁷ M. Budajczak, *Edukacja domowa... po latach*, Ćwiklice 2020, s. 18.

²⁸ P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 57.

²⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Paclawska (red.), Kraków 1996, s. 89.

³⁰ M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, s. 24.

Jednym z takich sporów jest dyskusja nad związkami, jakie zachodzą pomiędzy edukacją, a wychowaniem. Pojęcie edukacji pochodzi od łacińskiego słowa *educatio* – od czasownika *educere* – wyprowadzić, wydobyć, wychować, oraz czasownika *educere* – wyprowadzać kogoś ze stanu gorszego do lepszego lub podnosić wzwyż³¹. W polskich poglądach pedagogicznych terminem tym do końca XIX wieku oznaczano zarówno proces wprowadzania danej jednostki w kulturę, jak również wspomaganie rozwoju osobowego jednostki oraz wsparcie w aktualizacji jej zdolności życiowych. Tym sposobem pojęcie to rozumiane notabene bardzo szeroko, obejmowało takie procesy, jak kształcenie, nauczanie, wychowanie i socjalizacja, w których brały udział różnorodne instytucje społeczne, jak np. rodzina, Kościół, szkoła, itd.³². Z czasem wprowadzono termin „wychowanie”, który pierwotnie znaczył tyle co żywienie lub utrzymanie, dla oznaczenia procesów, związanych z celowymi działaniami o charakterze socjalizacyjnym. W konsekwencji pojęcie edukacji zawężono do zinstytucjonalizowanych wzorów organizacji nauki, właściwych dla szkół publicznych, prywatnych, demokratycznych, itd. Natomiast w sensie szerokim termin ten nadal jednak używany jest również dla wszelkich innych działań, mających na celu przygotowanie jednostki do pełnego uczestnictwa w danej grupie społecznej³³.

Warto w tym miejscu odnotować, iż Florian Znaniecki, socjolog edukacji i filozof postulował włączenie do przedmiotu refleksji nad edukacją nie tylko specjalistycznych działań edukacyjnych, powierzonych odpowiednio przygotowanym osobom i nauczycielom oraz wyspecjalizowanym instytucjom – szkołom, ale i działań właściwych nieprofesjonalnym podmiotom, kształtującym jednostkę, takim jak np. rodzina, grupa rówieśnicza, itd. Podkreślił przy tym kluczową rolę rodziny w okresie zanim dziecko zostanie objęte wychowaniem przedszkolnym i nauczaniem szkolnym³⁴. Jednakże w sytuacji, kiedy dziecko rozpoczyna realizację obowiązku szkolnego, rola rodziny jako środowiska wychowawczego, socjalizacyjnego nie ulega atrofii, choć wówczas także szkoła pełni zadania instytucji wychowującej. Scedowanie funkcji edukacyjnej na szkołę, a przypisanie rodzinie jedynie

³¹ A. Głazewska, *Edukacja domowa jako styl życia*, Ćwiklice 2018, s. 9.

³² Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Toruń 2001, s. 76.

³³ M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010, s. 28.

³⁴ F. Znaniecki, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 211.

funkcji socjalizacyjnej lub wychowawczej jest błędne, bowiem zarówno rodzina, jak i szkoła pełnią obie te funkcje równolegle. W tym sensie edukacja dziecka zawsze jest w pewnym stopniu edukacją domową, ponieważ dziecko przyswaja wiedzę w środowisku rodzinnym. W tym kontekście chodzi nie tylko o to, że rodzice czy opiekunowie dziecka uczą dzieci, np. odrabiając z nimi prace domowe, ale są oni także przekazicielami określonego zasobu informacji, który może być potwierdzany, utrwalany bądź także podważany przez wiedzę, otrzymywaną w szkole³⁵.

Drugi ze sporów koncentruje się wokół monopolizacji funkcji edukacyjnej przez szkoły. Historycy wychowania zgodnie twierdzą, że pierwotnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina. W społeczeństwach pełni ona funkcję zarówno socjalizacyjną, wychowawczą, jak i edukacyjną. F. Znaniecki wskazywał na trzy etapy ewolucji w odniesieniu do wychowawczych funkcji rodziny. Pierwszy etap dotyczy społeczeństw plemiennych, czyli formacji, odznaczających się na tyle niską liczebnością, że ich członków łączą przede wszystkim relacje bezpośrednie. W tego rodzaju społeczeństwach zadaniem rodziców jest, zgodnie z oczekiwaniami poszczególnych grup, ukształtowanie jednostki. Rodzice pełnią więc z ramienia grup, do których należą, fundamentalną rolę w kształtowaniu osobowości dziecka. Kolejny etap dotyczy społeczeństw, w których małe formacje społeczne, np. rodziny, gminy, parafie, itd., powiązane są z wielkimi strukturami, tj. państwem, czy Kościołem, a jednostka przynależy do tych wielkich organizacji za pośrednictwem małych grup. Te wielkie instytucje nie ingerują bezpośrednio w działalność edukacyjną rodziców, ale wpływają na nią za pośrednictwem małych formacji. Oprócz podejmowania przez rodzinę zadań wychowawczych, wyznaczonych przez grupy i kręgi społeczne, koncentruje się ona również na kształtowaniu jednostki, będącej świadectwem doniosłości rodu. Ostatnim stadium, jest etap, w którym funkcje edukacyjne rodziny zredukowane są do działań na rzecz innych instytucji wychowawczych, tj. nauczycieli, szkół, instytucji nauczania pośredniego, itd.³⁶.

Wraz ze wzrostem złożoności społeczeństw wykształciły się wyspecjalizowane instytucje, tworzące system szkolny, które są odpowiedzialne za edukację, a także wspomagając rodzinę, pełnią funkcję wychowawczą

³⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 117.

³⁶ L. Turowski, *Wychowanie w ujęciu Floriana Znanieckiego*, „Wszechnica Polska” 2002, nr 1, s. 18–19.

i socjalizacyjną. Na przełomie XIX i XX wieku, ze względu na wprowadzenie obowiązku szkolnego, np. w Prusach – 1825 rok, w Austrii – 1869 rok, w Japonii – 1872 rok, w Wielkiej Brytanii – 1876 rok, we Francji – 1882 rok, w Stanach Zjednoczonych – 1852–1918 rok, w Związku Sowieckim – 1930 rok, nastąpił wzrost liczby szkół i uczęszczających do nich uczniów. Szkoła coraz bardziej odseparowywała się od życia rodzinnego dzieci, wprowadzając własne metody transmisji wiedzy i określając jej zakres. Tym sposobem instytucjonalizacja funkcji edukacyjnej powiązana została ze standaryzacją, unifikacją, specjalizacją, umasowieniem oraz sekularyzacją procesu nauczania. W społeczeństwach industrialnych zadaniem szkół było nie tylko przekazywanie społecznie gromadzonej wiedzy, ale także normalizowanie zachowań i kontrola społeczna³⁷. Ta funkcja szkoły została szczegółowo opisana przez przedstawicieli pedagogiki krytycznej nurtu marksistowskiego. Należeli do nich tacy myśliciele, jak: Louis Althusser, Michael Hardt, Samuel Bowles i Herbert Gintis oraz Antonio Gramsci i Jeffrey Williams, którzy położyli teoretyczne podwaliny pod ruchy, kontestujące instytucje edukacyjne, podważające monopol państwa na edukację, ale także pedagogiki chrześcijańskiej, silnie akcentującej zadania rodziny w nauczaniu i wychowaniu dziecka³⁸.

Należy pamiętać, że u podstaw edukacji domowej tkwi założenie, że to rodzice dziecka, a nie instytucje publiczne, wiedzą najlepiej, co jest korzystne dla jego rozwoju zarówno w kwestiach kompetencji intelektualnych, kulturowych, jak i moralności. Zakłada się, że rodzina jest najlepszym z możliwych środowisk wychowawczych, a jej rola nie ogranicza się jedynie do przekazu norm i wartości, ale także wiedzy. Rodzice są depozytariuszami kapitału kulturowego i mają odpowiednie kompetencje do tego, aby kapitał ten przekazywać swoim dzieciom, dlatego też mogą być lepszymi i bardziej zaangażowanymi ekspertami od tych, których zatrudnia szkoła³⁹. Ponadto rola rodziców implikuje prawo do dbania o dobro dziecka i całej rodziny. Opieka rodzicielska nie ogranicza się jedynie do zapewnienia dziecku warunków materialnych i fizycznych, niezbędnych do rozwoju, jak np. jedzenie i schronienie, ale zostaje poszerzona o troskę nad odpowiednim

³⁷ K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2013, s. 47.

³⁸ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010, s. 38.

³⁹ Z. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 2006, s. 178.

budowaniem wobec niego kapitału intelektualnego, kulturowego i moralnego. Tak więc spór o istnienie i formę edukacji domowej jest jednocześnie sporem o granice ingerowania państwa w życie rodziny, prawa rodzicielskie oraz prawo do definiowania interesów, czy też dobra jednostek⁴⁰.

Trzeci spór dotyczy statusu nauczania formalnego. Należy mieć tu na uwadze fakt, że zwykle nauczanie formalne wiąże się z nauczaniem zamierzonym, w którym nauczyciel realizuje z góry zdefiniowany plan, w którym określone są cele nauczania, treści oraz metody oceniania stopnia treści, przyswojonych przez ucznia. Nauczanie nieformalne zaś dotyczy wiedzy nabywanej w sposób niezaplanowany i spontaniczny podczas pracy lub zabawy. Często wiąże się je z wiedzą ukrytą – *tacit knowledge*, czy umiejętnościami, przyswajanymi w trakcie konkretnych działań. Jest to przede wszystkim wiedza praktyczna, czy też zdroworozsądkowa, która już od czasów starożytnych, np. przez Platona uważana była za typ wiedzy, stojący niżej aniżeli wiedza formalna. Dopiero pragmatycznie zorientowane teorie uczenia się, np. Johna Dewey'a i Lwa Wygotski'ego w zdecydowany sposób zakwestionowały tę hierarchizację, a także podważyły wyraźną linię, oddzielającą te dwa typy poznania⁴¹. Zauważono także, że szkoła nie przekazuje całej wiedzy w sposób zaplanowany. Teoretycy tzw. ukrytego programu szkolnego uważają, że szkoła przekazuje wiele treści w sposób niejawni, zarówno przez sposób organizacji transmisji wiedzy, przestrzeni szkolnej, jak i relacji społecznych⁴². Teoretycy wychowania, jak np. John Dewey, zauważali, że granice, stawiane pomiędzy szkołą, a domem posiadają charakter arbitralny, zaś szkoła powinna, szczególnie w przypadku młodszych dzieci, przypominać środowisko domowe, w którym dziecko uczy się w sposób spontaniczny i naturalny poprzez działania własne oraz innych, przyswajając przy tym wiedzę w trakcie praktycznych czynności dnia codziennego⁴³.

Nauczanie powinno koncentrować się na dziecku, które jest aktorem w procesie transmisji wiedzy, natomiast instytucje edukujące powinny jedynie stworzyć odpowiednio stymulowane środowisko. Poglądy te roz-

⁴⁰ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 208.

⁴¹ W. Segiet, *Edukacyjne funkcje rodziny w strukturze społecznej – makrostrukturalne uwarunkowania edukacyjnych funkcji rodziny*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, A. W. Janke (red.), Toruń 2004, s. 144.

⁴² P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 55.

⁴³ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 2006, s. 58.

winał John Caldwell Holt, amerykański pisarz i pedagog, rzecznik edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych, a także pionier w zakresie teorii praw młodzieży⁴⁴. Nadal jednak potocznie termin „edukacja” funkcjonuje przede wszystkim jako edukacja formalna, szkolna i oznacza „udział w programach kształcenia i szkoleniach, prowadzących do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej”, a „kształcenie formalne to system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki”⁴⁵. Jednakże w przypadku dziecka, edukowanego w domu, nauka nie opiera się na systemie klasowo-lekcyjnym, przebiegając często w sposób spontaniczny, skoncentrowany na aktywności dziecka w czynnościach życia codziennego. Dziecko w ogromnym stopniu samodzielnie steruje swoimi procesami poznawczymi w sposób nieformalny, choć ze wszech miar zamierzony⁴⁶.

Te trzy osie sporów rzutowały w znaczący sposób na problematykę edukacji domowej. U podstaw istnienia tej edukacji leży założenie, że to rodzice są w pełni odpowiedzialni za edukację swoich dzieci i mają prawo do decydowania o jej kształcie. Tak więc pod pojęciem „edukacja domowa” należy rozumieć zarówno uczenie, jak i uczenie się dzieci poza instytucją szkoły, co można sformułować również jako edukację dzieci bez angażowania szkoły w ten proces, za który odpowiedzialni są rodzice⁴⁷.

Przyjęcie, iż ciężar odpowiedzialności za edukację dziecka spoczywa na rodzicach, w sposób naturalny zwraca uwagę na rodzinę jako podstawowe środowisko, znaczące dla rozwoju dziecka. Rodzina, będąc pierwszą wspólnotą, w jakiej żyje człowiek, zmieniała się na przestrzeni dziejów, pełniąc różne funkcje w społeczeństwie. Jednakże od początku była taktowana jako podstawowa grupa społeczna o znaczeniu wychowawczym⁴⁸, i jako taka – wraz z edukacją domową – stanowi aktualnie jeden z tematów problematyki badawczej historyków wychowania⁴⁹.

44 J. Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007, s. 37.

45 R. Meighan, *Socjologia...*, s. 215.

46 A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 353.

47 K. Jakubiak, *Stan i potrzeby badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 17.

48 M. J. Szymański, *Socjologia edukacji: zarys problematyki*, Kraków 2021, s. 119.

49 A. M. Tchórzewski, *Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz 1995, s. 21.

Pojęcie edukacji domowej funkcjonuje w języku polskim od połowy lat osiemdziesiątych XX wieku, obok równie popularnego, anglojęzycznego terminu *homeschooling*. Te ukute na gruncie pedagogiki pojęcia funkcjonują obecnie również w języku potocznym, choć głównie w gronie osób bezpośrednio związanych z edukacją domową. Również częsta praktyka definiowania pojęcia edukacji domowej poprzez oddzielenie jej od innych form kształcenia, np. od nauczania indywidualnego, albo korespondencyjnego, zdaje się świadczyć o braku powszechnej znajomości tego zjawiska⁵⁰. Podkreślić także należy, że w prawodawstwie polskim edukacja domowa nie ma właściwej sobie nazwy, ale określana jest poprzez: „realizowanie obowiązku szkolnego poza szkołą”, co może być przesłanką o niestąbnących roszczeniach państwa do monopolu edukacji. Poza tymi dwoma określeniami używa się również innych pojęć, najczęściej podkreślających dystans edukujących się domowo w stosunku do konwencjonalnych rozwiązań systemowych, np. edukacja nietradycyjna, pozasystemowa, alternatywna. U podstaw takiego stanu rzeczy w stosunku do osób, zaangażowanych w edukację domową od związków z edukacją szkolną, leżą różne podejścia, dotyczące głównie granicy, zachodzącej pomiędzy socjalizacją, a wychowaniem, kwestii uprawnień poszczególnych podmiotów w zakresie edukacji, oraz statusu nauczania formalnego. Zwolennicy edukacji domowej podważają zasadność rozdzielania funkcji edukacyjnej od socjalizacyjnej, a tym bardziej przypisywania pierwszej z nich szkole, drugiej zaś rodzinie, bądź też przypisywania szkole obu z nich. Uważają, że rodzina, pełniąc obie te funkcje w pierwszych latach życia dziecka, równie dobrze może je pełnić w jego późniejszym okresie. Ponadto edukatorzy domowi kwestionują monopol państwa na edukację i wychowanie. Nie tylko negatywnie oceniają skuteczność rozwiązań systemowych w tym zakresie, ale pojmują przymus szkolny jako pogwałcenie praw rodziny⁵¹.

Rodzice, edukujący domowo, pojmują proces edukacji bardzo szeroko, nie ograniczając go jedynie do zaplanowanego i systematycznego zdobywania wiedzy, ale podkreślając znaczenie nieintencjonalnych aktów poznawczych. Nie zgadzają się również z dawno już podważonym przez

⁵⁰ I. Chłódna, *Homeschooling – szansa czy zagrożenie?*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 110.

⁵¹ K. Jakubiak, *Rodzina polska w dziejach nowożytnych i najnowszych jako przedmiot badań historii wychowania*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, A. W. Janke (red.), Toruń 2004, s. 88.

pedagogów, np. przez Johna Dewey'a i Lwa Wygotski'ego, nadrzędnym wobec wiedzy życiowej – zdroworozsądkowej, statusem wiedzy formalnej. To głównie w związku z powyższymi kwestiami rodzice decydują się na kształcenie dzieci poza szkołą. Uniemożliwienie im, bądź utrudnienie tego zadania świadczy raczej nie o „opiekuńczości”, ale „nadopiekuńczości” ze strony państwa⁵².

2. Edukacja domowa w perspektywie historycznej

Zasięg i formy realizacji edukacji domowej na przestrzeni wieków były bardzo różne, podobnie jak różny był jej zakres treściowy. Pierwszą formą wychowania człowieka było wychowanie naturalne. Zanim ludzkość wykreowała jakiegokolwiek instytucjonalne formy wychowania i edukacji, procesy te odbywały się drogą naturalną w najbliższym otoczeniu społecznym dziecka. Z czasem, gdy wykształciły się organizacyjne formy społeczeństwa, także kwestie wychowawcze i edukacyjne zaczęły przybierać wymiar zorganizowany⁵³. Najstarszą formą edukowania, obecną już w czasach starożytnych, była edukacja domowa. Do czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego nauczanie domowe było najbardziej rozpowszechnioną formą edukacji, choć głównie mogły sobie na nią pozwolić jedynie bogatsze warstwy społeczne⁵⁴.

Początków edukacji domowej należy szukać już w starożytnych strukturach Mezopotamii i Egiptu, jednakże do pełnego jej rozwoju przyczyniło się bogate dziedzictwo starożytnej Grecji i Rzymu. To właśnie tam powstały najstarsze systemy wychowawcze w Europie, oparte na wychowaniu ateńskim i spartańskim. Były one uzależnione od społecznego systemu *polis* oraz założeń *paideia* jako kulturowego modelu wychowania. Odwoływano się w nim do *kalokagatii* jako podstawowej cechy osoby uspołecznionej, wykształconej intelektualnie i sprawnej pod względem fizycznym⁵⁵. W V–IV

⁵² W. Segiet, *Edukacyjne funkcje...*, s. 147.

⁵³ J. Krasuski, *Edukacja jako czynnik integrujący Europę na przestrzeni dziejów, dziś i jutro*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003, T. 14, s. 44.

⁵⁴ R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza: zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991, s. 51.

⁵⁵ S. Litak, *Historia wychowania*, T. 1, *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2011, s. 37.

wieku przed Chrystusem w strukturze szkolnictwa greckiego ważną rolę odgrywali gramatyści i lutniści, którzy uczyli czytania, pisania, literatury, rachunków i muzyki, a niezależnie od tego instytucje gimnazjonów i efebii. W tym samym czasie w zakres szkoły greckiej wchodziły także szkoły, kształcące na poziomie wyższym, np. sofiści, Akademia Platońska oraz liceum⁵⁶. Natomiast w okresie helleńskim ustalił się system szkolnictwa, obejmujący siedem sztuk wyzwolonych – *artes liberales* i przejęty następnie przez Rzymian: *trivium* – gramatyka, retoryka, logika oraz *quadrivium* – arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka. Równocześnie na poziomie średnim funkcjonowały *efebia*, które przekształciły się w szkołę o charakterze ogólnokształcącym⁵⁷.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż jedno z pryncypiów dziedzictwa kultury antycznej zakładało posiadanie przez każdego człowieka, który był godny miana obywatela, zdolności wzięcia na siebie odpowiedzialności za sprawy ogółu. Tym sposobem w klasycznych Atenach najważniejsze pozycje i stanowiska w państwie, jak przywództwo nad armią, zaopatrzenie w wodę, sprawy porządku i bezpieczeństwa przyznawane były określonym osobom na drodze losowania. Wymagało to siłą rzeczy postawy zaufania ze strony ogółu wobec kompetencji danego, losowo wybranego, obywatela⁵⁸. Niezależnie od tego w antycznych Atenach funkcjonowali również zawodowcy i profesjonaliści. Nie podejmowali oni jednakże żadnych kluczowych decyzji, ważnych dla interesu określonej społeczności z tej racji, iż, byli oni raczej technikami i wykonawcami. Ludzie ci nie cieszyli się jednak wielkim szacunkiem, ponieważ panowała powszechna opinia, że technicy mają skłonność do tworzenia określonych grup interesów oraz zniewalania umysłów. Podobnie jak to ma miejsce we współczesnym świecie, także i tam panował swoisty elitaryzm. Z kolei obywatele, w przeciwieństwie do współczesnych, z założenia potrafili myśleć w sposób niezależny i przyjmować odpowiedzialność za ważne sprawy, istotne z punktu widzenia interesów polis. Warto w tym miejscu zauważyć, iż

⁵⁶ Cz. Kupisiewicz, *Ideaty i koncepcje wychowania w starożytnej Grecji*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, R. 82, nr 1/2, s. 77.

⁵⁷ B. Sitek, *Stosowanie kary chłosty jako środka dydaktycznego w antycznym Rzymie: współczesne refleksje*, w: *Przemoc w świecie starożytnym: źródła, struktura, interpretacje*, D. Słapek, I. Łuć (red.), Lublin 2017, s. 339.

⁵⁸ Cz. Kupisiewicz, *Ideaty...*, s. 79.

termin „obywatel” odnosił się tu wyłącznie do mężczyzn, gdyż kobiety i niewolnicy nie posiadali żadnych praw⁵⁹.

Zadaniem techników było towarzyszenie i służenie wybranym w losowaniu dygnitarzom w kwestiach praktycznego wdrażania ich decyzji. Stanisław Kot, znawca edukacji Hellenów, stwierdził, że w Helladzie nie było szkół ani miejsc, w których dzieci spędzałyby swoje młode lata, podlegając przy tym ciągłej formacji i formalizacji, czy raczej standaryzacji i segregacji, dokonywanej przez obcych. Termin *skóle*, czyli szkoły oznaczał w tym konkretnym przypadku miejsce odpoczynku względnie czas na refleksję. Chodziło tu głównie o refleksję, mającą miejsce w parkowym ogrodzie lub na łonie natury⁶⁰. W szczególności Platon w *Prawach* odnosił się do szkoły jako do edukacyjnej dyskusji. Należy pamiętać, iż Akademia Platońska była najstynniejszą szkołą w Atenach, pozbawioną jakichkolwiek sal lekcyjnych, dzwonek, czy też regularnych przerw. Było to raczej miejsce dla ludzi o dobrych manierach, w którym przebywali mędrcy, myśliciele i poszukiwacze wiedzy. Odbywały się tam głównie spory o charakterze słownym, konwersacje, które w konsekwencji przeradzały się w prawdziwe przyjaźnie⁶¹.

Na podobnych zasadach funkcjonowało liceum Arystotelesa, chociaż sam Stagiryta realizował tam wykłady dwukrotnie w ciągu dnia. Procedura wyglądała w taki sposób, iż rano miał miejsce zaawansowany wykład dla ambitniejszych studentów, a po południu odbywał się ten sam wykład dla mniej ambitnych słuchaczy w wersji spopularyzowanej. Udział w tych zajęciach był dobrowolny. Ponadto szkoła ta miała charakter szkoły perypatetyckiej. W gimnazjonach natomiast spotkania odbywały się w terenie niezadaszonym, przeznaczonym głównie do ćwiczeń atletycznych i sprawnościowych. Przebywający tam mężczyźni w wieku od 16 do 50 lat, mogli na koszt państwa trenować boks, zapasy oraz rzut włócznią⁶². Przymusowemu treningowi podlegali jedynie niewolnicy. Zastosowanie podobnego przymusu wobec wolnych obywateli groziłoby w Atenach wybuchem buntu. Poza tym nauka należała do osobistych decyzji studenta. Był

⁵⁹ S. Wołoszyn, *Historia oświaty i wychowania*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2019, s. 58–59.

⁶⁰ S. Kot, *Historia wychowania*, T. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 2010, s. 39.

⁶¹ Platon, *Prawa*, Kęty 2017, s. 312.

⁶² J. Brun, *Arystoteles i liceum*, Warszawa 1999, s. 63.

to proces samodzielny, a nie forma „darowizny”, pochodząca od ekspertów. Pozwalało to uchronić edukację i wychowanie w klasycznych Atenach, tj. w społeczności niezwykle politycznie dojrzałej, od uwikłania w polityczne układy i tym samym pozostawienie spraw z nimi związanych osobiście samym ojcom. Ci ostatni najbardziej byli zainteresowani tym, by móc wykazać się pragnieniem, ukierunkowanym na dobro własnego dziecka. W subtelny sposób karano jednak ojców za zaniechanie obowiązku edukacyjnego. W przypadku niewywiązania się przez nich z tej powinności, zwalniano syna z obowiązku ekonomicznego zabezpieczenia na rzecz swojego starego ojca⁶³.

Oprócz stosowania form zabezpieczeń w odniesieniu do wychowania i edukacji, poszczególne rodziny ateńskie z ogromną powagą podchodziły do tych kwestii. W Atenach wystawiano w formie edukacji wielkie tragedie, a w szczególności arcydzieła Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa. Ponadto kształcenie odbywało się tu w formie prywatnej. W sposób darmowy można było pobierać nauki od samego Sokratesa i to zarówno w gimnazjonach, na ulicach, jak i podczas spotkań towarzyskich. Wszyscy mieszkańcy Aten znali, często na pamięć, dzieła Homera. Nie dziwi więc fakt, że Aleksander Wielki, pobierający prywatnie nauki od Arystotelesa, czytał podczas swoich licznych kampanii wojennych Iliadę i Odyseję⁶⁴.

Łatwo więc można zauważyć, iż dla samych Greków studiowanie oznaczało formę nagrody, którą sami sobie wręczali. Ludzie potrafili pisać i chętnie angażowali się w proces demokratyzacji życia swojej polis, bez konieczności tworzenia, zorganizowanych biurokratycznie, systemów, integrujących przymusowe szkolnictwo. Nawet św. Paweł Apostoł podczas swojego pobytu w Atenach stwierdzał, że Ateńczycy i zamieszkujący tam cudzoziemcy na nic innego nie mieli tyle czasu, jak tylko na słuchanie, czy też debatowanie nad najnowszymi nowinami – (Dz 17,2)⁶⁵. Pominąwszy negatywny wydźwięk tego stwierdzenia, śmiało można wywnioskować, że w starożytnych Atenach odbywała się ciągła wymiana wiedzy pomiędzy poszczególnymi mieszkańcami, która stanowiła esencję ich życia. W kontekście żydowskim o takiej wymianie wspomina Księga Powtórzonego Prawa, w której można przeczytać m.in.: „Niechaj słowa te, które ja ci dziś

⁶³ S. Wołoszyn, *Historia oświaty...*, s. 61.

⁶⁴ J. Krasuski, *Edukacja jako czynnik...*, s. 46.

⁶⁵ [W. Chrostowski], *Dzieje Apostolskie: egzegeza, interpretacja, teologia*, Toruń 2008, s. 43.

nakazuję, będą w twoim sercu. Będziesz je wpajał w twoich synów i będziesz o nich mówił, przebywając w swoim domu, idąc drogą, kładąc się i wstając” (Pwt 6,7)⁶⁶. Słowa te mają na celu podkreślenie faktu, iż optymalny przepływ wiedzy następuje wtedy, gdy „wiedzący” wyjaśnia „chcącemu wiedzieć” to, co ten ostatni może w konkretnej sytuacji wykorzystać, coś, co jest mu w danej chwili potrzebne. Tego typu przekazywanie wiedzy nazywane jest nauczaniem kontekstualnym⁶⁷.

Mistrzem takiego nauczania był Jezus Chrystus, który zawsze rozumiał potrzeby aktualnie odczuwane przez jego słuchaczy i nauczał w odniesieniu do ich poziomu wiedzy⁶⁸. Dotyczyło to np. takich kwestii, jak: głód, pragnienie, potrzeba godności, strach przed śmiercią, obawa przed niedostatkiem w przyszłości, potrzeba wybaczenia, itp. Zapotrzebowanie na taką problematykę było zawsze motywem koncentracji i podwyższonej uwagi ze strony jego uczniów. Do dziś zresztą nauczanie w szkołach synagogałnych zawiera w sobie elementy prowokacji, mającej na celu pobudzenie uczestników do własnego wnioskowania i samodzielnego znajdowania odpowiedzi. Dzięki takiemu sposobowi nauczania większość, towarzyszących Jezusowi, uczniów już po kilku latach stawała się nauczycielami i głosicielami zasad, które w swej istocie zmieniły zasadniczo bieg historii. Dowodzi to w sposób jednoznaczny, iż nie wolno marnować potrzeb aktualnie odczuwanych przez dzieci. Należy uczyć je w chwilach, w których ich chłonność na zdobywanie wiedzy jest optymalna, tym bardziej, że nie ma lepszej edukacji niż lekcje w tzw. „szkole życia”⁶⁹.

Inny niż w Atenach system edukacyjny funkcjonował w Sparcie. Prowadzony on był przez państwo nie na użytek prawdy i rozwoju moralnego, czy też estetycznego, ale na potrzeby jednostronnej formacji wojskowej, służącej na dodatek niewolniczej eksploatacji sąsiadów, głównie helleńskiego ludu Meseńczyków. Fakt ten stanowi istotny dowód na potwierdzenie tego, iż po starożytnej Sparcie nie pozostała żadna wielka literatura czy też sztuka,

⁶⁶ S. Łach, *Pięcioksiąg*, w: *Wstęp do Starego testamentu*, S. Łach (red.), Poznań-Warszawa 1973, s. 231.

⁶⁷ P. Bovati, *Księga Powtórzonego Prawa (1–11)*, Kraków 1998, s. 48.

⁶⁸ Jest to metoda nauczania, polegająca na odnoszeniu się do aktualnego kontekstu – do sytuacji, której dana lekcja lub nauka dotyczy. Nie chodzi przy tym wyłącznie o kontekst, w jakim zostało użyte dane słowo, lecz o cały kontekst sytuacyjny. Por.: H. Langkammer, *Teologia Nowego Testamentu: (zarys)*, Wrocław 1991, s. 63.

⁶⁹ F. Szulc, *Dziejowość objawienia a hermeneutyka teologiczna*, w: *Historia i Logos*, K. Macheta, K. Góźdź, M. Kowalczyk (red.), Lublin 1991, s. 311–312.

a jedynie dwuznaczne ideały lakonicznych wypowiedzi, dotyczące głównie spartańskiego wychowania⁷⁰.

W tym kontekście śmiało można zauważyć, iż pomimo bliskiego sąsiedztwa zarówno Sparta, jak i Ateny żyły w dwóch odmiennych strukturach w znaczeniu porządku i całości organizacyjnej. Społeczeństwo Sparty zorganizowane było bowiem wokół konceptu formalnego treningu, obejmującego całokształt życia człowieka od jego narodzin aż do śmierci. W Sparcie wszystko regulowali rządzący zgodnie z narzuconymi regułami, prawami oraz przepisami. Rodzina służyła tutaj wyłącznie jako narzędzie określonego establishmentu. Notabene miało to swoje przełożenie na ustrój polityczny Sparty. Był on typowo militarystyczny, stanowiąc przy tym środek kontroli ze strony małej elity, tzw. eforów, którzy samodzielnie podejmowali wszelkie decyzje, obowiązujące wszystkich obywateli w tej polis. Nosiło to znamiona imitacji demokracji. Wskutek tego życie w Sparcie było na wskroś przesiąknięte pragmatyzmem. Swoje poczesne miejsce w jego strukturach znajdowało tylko to, co służyło państwu i rządzącym elitom. Nie było tu miejsca na żaden romantyzm, ciepło rodzinne, czy też piękno. Powszechnie natomiast dominował wyrafinowany utylitaryzm⁷¹.

Natomiast w starożytnym Rzymie, w okresie republiki, edukację realizowano w oparciu o wzory ateńskie. Edukacja domowa, co warto zauważyć, funkcjonowała tu obok edukacji publicznej jako równorzędna forma kształcenia. Młodzi Rzymianie powszechnie wyjeżdżali na studia do Aten, a język grecki równie często słychać było w Rzymie, podobnie jak i język łaciński. Paradoks całej sytuacji tkwił w tym, że Rzymianie jako wrogowie wszelkich greckich wpływów zasymilowali jednak ateński ideał wychowania i edukacji w rodzinie⁷². Najbardziej wymownym przykładem może być tu postawa Katona Starszego, czołowego „hellenożercy”, który wykazywał ogromną troskę o samodzielną edukację swojego syna. Opowiadał o tym Plutarch z Cheronei w biografii Katona Starszego, który sam uczył swojego syna pisania i czytania, znajomości prawa i sztuki szermierczej. Dotyczyło to także umiejętności miotania pociskiem, machania bronią czy jazdy konnej,

⁷⁰ R. Kulesza, *Wychowanie spartańskie w V–IV wieku p.n.e.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2003, T. 42, s. 13–14.

⁷¹ S. Wołoszyn, *Historia oświaty...*, s. 73.

⁷² J. Kurek, *Paideia rzymska: model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Warszawa 2016, s. 52.

ale także pięściarstwa, znoszenia upałów czy zimna, oraz nauki pływania. Napisał również dla syna historię Rzymu⁷³.

Także Cynceron jako polityk stał się etykiem dopiero wówczas, kiedy napisał swoje podstawowe dzieło etyczne pt. *O obowiązkach*, dedykowane swojemu synowi. Traktując go jako podręcznik z zakresu etyki, wprost odstaniał przed nim istotne obowiązki moralne, w szczególności na troskę o ojczyznę⁷⁴. O wychowanie swoich synów w duchu patriotyzmu i przywiązania do ojczyzny dbali również inni ojcowie. Przykładem może być wspomniany już Plutarch z Cheronei, autor *Dialogu o miłości*. Głównym bohaterem tego dzieła uczynił on swojego syna Autobulosa, przekazując mu ojcowskie pouczenie na temat różnicy, zachodzącej pomiędzy szlachetnym małżeństwem, a troską o sprawy państwa. Stworzył tym samym najbardziej subtelną formę dedykacji dzieła dla swojego syna⁷⁵.

Pod wpływem tych działań wytworzyła się w antycznym Rzymie instytucja pedagoga. Samo słowo *paedagogus* oznaczało w języku łacińskim niewolnika, który zajmował się wychowaniem dzieci od szóstego roku życia. Jego zadaniem było czuwanie nad bezpieczeństwem dziecka podczas drogi do szkoły i z powrotem. Był on jego stałym opiekunem i wychowawcą. Jednakże z biegiem czasu rola pedagoga wzrosła do roli ćwiczącego⁷⁶. Marek Terencjusz Warron, rzymski pisarz i uczonek stwierdził m.in.: „Mistrz tworzy instrukcje, a niewolnik je wpaja innym”. Posiada to swoje odniesienie do stwierdzenia: *Institut pedagogus, docent magister* – wolni ludzie nigdy nie byli pedagogami⁷⁷.

Podobnie jak w starożytności, również w średniowieczu edukacja domowa funkcjonowała obok edukacji publicznej, przy czym granica pomiędzy nimi nie była wprost oczywista⁷⁸. Szczególnie dużym uznaniem cieszyła

⁷³ Plutarch z Cheronei, *Żyoty sławnych mężów: (z żywotów równoległych)*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1997, s. 117.

⁷⁴ A. Mamcarz-Plisiecki, *Cynceron – twórca i „prawodawca” europejskiej elokwencji i kultury*, w: *Hellenizm a chrześcijaństwo w późnej starożytności i w średniowieczu*, A. Palusińska (red.), Lublin 2017, s. 88.

⁷⁵ Plutarch z Cheronei, *Żyoty...*, s. 119.

⁷⁶ J. Kurek, *Paideia rzymska...*, s. 65.

⁷⁷ M. T. Warron, *O języku łacińskim*, T. 1, ks. V–VII, Kraków 2019, s. 96.

⁷⁸ B. Sieradzka-Baziur, *Pojęcie edukacja w średniowieczu*, w: *Wychowanie, socjalizacja, edukacja: księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, M. Chrost, K. Jakubiak (red.), Kraków 2018, s. 171.

się edukacja domowa w dobie renesansu. Tendencję tę można również odnotować na ówczesnych ziemiach polskich. Z tego właśnie okresu pochodzi pierwsza publikacja, dotycząca edukacji domowej, datowana na 1558 rok, autorstwa Erazma Glicznera pt. *Książki o wychowaniu dzieci bardzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*⁷⁹. Na uwagę zasługują także późniejsze dzieła, m.in. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Hieronima Bielińskiego oraz Andrzeja Maksymiliana Fredry⁸⁰.

Natomiast czasy oświecenia przyniosły instytucjonalizację szkoły. Jednakże nadal wysoko ceniono nauczanie domowe i wychowanie moralne, wskazując przy tym, że dla zapewnienia właściwych efektów wychowania powinno ono być prowadzone przez rodziców i poparte ich osobistym przykładem⁸¹. Nastąpił też wówczas wzrost liczby wydawnictw o charakterze poradników wychowawczych, z których korzystano w rodzinach, edukujących domowo. Na rozwój edukacji domowej w XVIII wieku istotny wpływ wywarło także opóźnienie szkół pod względem nauczanych treści i stosowanych metod, które spowodowało kryzys zaufania do szkolnictwa średniego i wyższego. W konsekwencji, począwszy od XVIII aż do połowy XIX wieku, tzw. edukacja klasyczna, realizowana w świecie Zachodu, oparta była na dziedzictwie starożytnej Grecji i Rzymu. Natomiast spartańskie zasady wychowania zostały wprowadzone w zmilitaryzowanych Prusach⁸².

Globalną tradycję nauczania domowego przerwało wprowadzenie obowiązku szkolnego, który z czasem stał się podstawą powszechnego systemu oświaty na świecie. Od początku XVIII wieku przodowały pod tym względem Prusy, jednakże obowiązek szkolny próbowano wprowadzać w niektórych państwach Rzeszy Niemieckiej już w XVII wieku, m.in. w Weimarze – 1619 rok, w Gotha – 1642 i 1698 rok, w Württembergu – 1649 rok. Ludzkość wkroczyła wówczas w czasy, kiedy interes państwa przedkładano ponad inne wartości. Potęga ekonomiczna i triumfy militarne Prus zostały uznane za przejaw sukcesu, uzyskanego dzięki zorganizowanemu szkolnictwu. Narodziła się wówczas polityka oświatowa, której pruska monarchia oświe-

⁷⁹ J. Jelinek, *Erazm Gliczner 1535–1603*, Żnin 2009, s. 32–33.

⁸⁰ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa-Pułtusk 2001, s. 68.

⁸¹ A. Smołalski, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997, s. 119–120.

⁸² K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, s. 69.

conego despotyzmu nadała oświacie charakter priorytetowy⁸³. Fryderyk Wilhelm I, nazywany „królem – sierżantem”, ustanowił obowiązek szkolny dla dzieci w wieku pięciu lat, przy czym nie miał on na celu emancypację niewykształconych warstw społecznych, lecz głównie troskę o potrzeby militarne swojego mocarstwa. Także Fryderyk Wilhelm II, zwany „królem – filozofem”, wydawał dekrety, dotyczące obowiązku szkolnego. Przestrzeganie go budziło jednak opór ze strony szlachty i chłopów, choć w minimalnym stopniu, skoro w dość krótkim czasie udało się zmienić Prusy Fryderyka II w kraj naspikowany koszarami wojskowymi oraz szkołami⁸⁴.

W ten sposób Prusy stały się tym krajem, w którym w 1806 roku zapoczątkowano obowiązkowy model edukacji w wydaniu państwowym. Powstała wówczas z zaciągu armia francuska pod wodzą Napoleona Bonaparte, która rozgromiła zawodową armię pruską w bitwie pod Jeną i Auerstedt. Żołnierze króla Fryderyka Wilhelma III ulegli sile przeciwnika i masowo szli do niewoli. Fakt ten elity pruskie uznały za czyn haniebny, ponieważ dotyczył zawodowych żołnierzy, którzy znaleźli się w konfrontacji z niewyćwiczonym przeciwnikiem. Ponadto z punktu widzenia militarne uznano go za niemożliwy do przyjęcia, gdyż wiązał się ze zbiorowym brakiem posłuchu wobec rozkazów dowódców, nakazujących „honorowe samobójstwo” żołnierzy na bagnietach wroga⁸⁵.

W rezultacie Fryderyk Wilhelm III polecił opracowanie socjotechniki, pozwalającej ukształtować tzw. „efektywne” społeczeństwo. Na jego wezwanie odpowiedzieli głównie filozofowie, którzy rozwiązali ten problem w duchu platońskim. Jednym z nich był niemiecki filozof Johann Gottlieb Fichte, który na tę okoliczność napisał *Odezwę do narodu niemieckiego*. Zawarł w niej swój plan, który zakładał obowiązek kształcenia w szkołach dla dzieci wszystkich warstw społecznych. Miał on dotyczyć następujących grup społecznych:

- żołnierzy bezgranicznie posłusznym rozkazom dowódców, posłusznym na potrzeby armii,
- robotników rozwijających się właśnie fabryk, kopalń i gospodarstw rolnych posłusznym decyzjom nadzorców,

⁸³ M. Stanulewicz, *Kij pruski a sprawa polska*, w: *Szkoła domowa: między wolnością a obowiązkiem*, J. Piskorski (red.), Warszawa 2011, s. 12–13.

⁸⁴ D. Łukasiewicz, *Oświecenie a edukacja: szkolnictwo niższe i średnie w Prusach i Polsce w latach 1701–1806*, „Czas Przeszły: Poznańskie Studia Historyczne” 2005, T. 2, nr 1/2, s. 32–33.

⁸⁵ M. Stanulewicz, *Kij pruski...*, s. 14.

- urzędników państwowych i nadzorców przedsiębiorstw, posłusznych rządowi, obywateli, myślących w jeden etatystyczny sposób,
- wszystkich poddanych, podzielających opinie elit, co miaoby w konsekwencji wytworzyć narodową jedność myśli, słów i czynów, obywatele zuniformizowanych, którymi można by było odgórnie sterować⁸⁶.

Tym samym w miejsce dostępnego dla wszystkich i zróżnicowanego intelektualnego kształcenia, które opierało się na swobodnych debatach, bogatej wymianie doświadczeń i programach, dopasowanych do potrzeb studentów, J. G. Fichte zaproponował i w rezultacie wprowadził scentralizowane i przymusowe szkolnictwo, które w niedługim czasie miało stać się wzorem dla zachodniej Europy i wszystkich krajów anglosaskich. Odtąd dzieci miały być według J. G. Fichtego dyscyplinowane za pomocą nowej formy powszechnego treningu. Nie mogły być pozostawione rodzicom. Podczas szkolenia miały nauczyć się, że tylko praca dla państwa, a nawet posłuszne oddanie za nie życia stanowi najwyższą ze wszystkich wartości⁸⁷.

Podobne stanowisko wyrażali bracia Aleksander von Humboldt oraz Wilhelm von Humboldt, którzy zaproponowali system dwóch ciągów szkolnych, tzw. szkoły „ludowej”, wolnej od intelektualnych wymagań dla 93% mas ludowych oraz szkoły „realnej” dla ich przełożonych. W ramach owej szkoły miała funkcjonować jeszcze szkoła „akademicka” dla 0,5% populacji – przyszłych elit władzy. Natomiast szkoła tzw. „niższa” byłaby przede wszystkim narzędziem wdrażania społecznej dyscypliny⁸⁸.

W rezultacie oświata funkcjonowała jako narzędzie promocji ideologicznej, stanowiąc nacisk na obywateli, a zarazem element rozwoju gospodarczego. W ten sposób szkoła stała się „sprawą państwa”. Nauczycielami zostawali w niej głównie weterani wojenni, którzy w swych metodach nauczania i wychowania kontynuowali przyswojone przez siebie techniki militarne, oparte głównie na przemocy i bezwzględności. Pozwoliło to przygotować żołnierzy jako także wiernych i zdyscyplinowanych poddanych, rygorystycznie posłusznych swoim dowódcom. Wykorzystywano w tym celu naukę religii oraz tzw. patriotyzm państwowy w wydaniu pruskim. Produktem takiej edukacji była bezkrytycznie podporządkowana władzy,

⁸⁶ Z. Kuderowicz, *Fichte*, Warszawa 1963, s. 86–87.

⁸⁷ R. Kwiecień, *Prawo i państwo w niemieckiej filozofii idealistycznej: (Kant, Fichte, Hegel)*, „Studia Prawnicze” 2005, z. 1, s. 19.

⁸⁸ S. Wołoszyn, *Historia oświaty...*, s. 75.

bezduszna i sformalizowana kasta urzędnicza. Taki model absolwenta zapewniał władzy pruskiej realizację założonych celów i jednocześnie nie stwarzał ryzyka wychowania ludzi samodzielnie myślących⁸⁹.

Pomimo wprowadzenia przez Prusy obowiązku szkolnego, edukacja domowa była praktykowana w XIX wieku jako alternatywa dla nauczania szkolnego we wszystkich państwach europejskich. Jednak zmiany stylu życia społecznego, wywołane m.in. rewolucją przemysłową, przyniosły osłabienie wychowawczej roli rodziny, a także społeczności lokalnej⁹⁰.

Łatwo można zauważyć, że wśród tych pragmatycznie zaplanowanych celów brak jest hasel oświeceniowych, w tym głównie tzw. „kształcenia w kulturze ducha”, „adaptacji do zmieniających się warunków cywilizacyjnych”, czy wreszcie „dobra dziecka”. Za przymusowym szkolnictwem stała armia pruska, która nie wahała się używać bagnetów nawet wobec własnych obywateli. Co prawda, debata nad wprowadzeniem czegoś, co po niemiecku nazywa się *der Schule*, trwała dłużej niż dekadę. Ostatecznie jednak zwyciężyły siły, forsujące przymusowy obowiązek szkolny i odnowę potęgi państwa pruskiego, a stojące za baronem Heinrichem Friedrichem Karlem vom Steinem – szefem ministrów⁹¹.

Równoległy do zmian oświatowych intensywny wzrost gospodarczy Prus, które w krótkim czasie wyrosły na światową potęgę ekonomiczną, spowodował wzrost zainteresowania elit różnych krajów pruską metodą stymulowania rozwoju zbiorowego. Szczególnie w Stanach Zjednoczonych uznano, iż u podstaw pruskiego sukcesu leżało obowiązkowe szkolnictwo. W rezultacie kolejne stany USA zaczęły stopniowo przyjmować nowe prawo oświatowe, wprowadzające obowiązek szkolny. Jednakże motywy tych działań, patrząc choćby z ekonomicznego punktu widzenia, były bardziej złożone⁹².

Po pierwsze, trzeba było wyeliminować dzieci z szeregów siły roboczej, stosunkowo mniej produktywnie aniżeli osoby dorosłe. Uwolnione w ten sposób miejsca pracy przypadły w udziale bezrobotnym dorosłym. Po wtóre, zachodziła także konieczność sprawowania opieki, nadzoru nad

⁸⁹ M. Gierczar-Borkowska, *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, w: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych i społecznych różnicowań*, N. Starik, A. Zdunak (red.), Poznań 2012, s. 56.

⁹⁰ M. Stanulewicz, *Kij pruski...*, s. 15.

⁹¹ R. Kwiecień, *Prawo i państwo...*, s. 31.

⁹² M. Flis, R. Leppert, *Historyczne i religijne...*, s. 361.

dziećmi robotników. W okresie intensywnej industrializacji, kiedy potrzeby przemysłu były większe, aniżeli podaż na rynku pracy męskiej siły roboczej, „pożądane” były przez pracodawców także kobiety, które posiadały potomstwo. W rezultacie, zaniedbane opiekuńczo i wychowawczo dzieci, tworzyły grupy przestępcze. Chcąc wyeliminować kryminalne dewiacje z ich strony, tworzono szkoły, które stanowiły skuteczne rozwiązanie jako miejsce czasowego, dziennego „odosobnienia”⁹³.

Istotne znaczenie miał tu także motyw polityczno-kulturowy. Lata czterdzieste XIX wieku spowodowały napływ do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej olbrzymiej, siedmuset tysięcy, katolickiej fali imigracyjnej, głównie Irlandczyków, Słowian – w tym także Polaków – oraz mieszkańców Ameryki Łacińskiej. Dla ochrony dominacji, na tym terenie, kultury protestanckiej i wyeliminowania konkurencji, tworzących się żywiołowo szkółek katolickich, uznano za konieczne wprowadzenie obowiązkowej, państwowej edukacji szkolnej⁹⁴.

Jako pierwsze wprowadzenia obowiązku szkolnego dokonały w 1852 roku władze stanu Massachusetts. W przeciwieństwie do tradycyjnie uległych i bezbronnych Prusaków, obywatele amerykańscy czynnie chronili swoje dzieci, a co za tym idzie także wolności obywatelskie, dysponując przy tym, jak wiadomo, bronią palną. Skutkowało to tym, iż chcąc przymusić rodziny do posyłania dzieci do szkoły, trzeba było interwencji Gwardii Narodowej. Ostatnim bastionem antyszkolnej rebelii w stanie Massachusetts okazało się miasto Barnstable, pokonane po walce z lepiej zorganizowanym federalnym przeciwnikiem dopiero z początkiem lat dziewięćdziesiątych XIX wieku. Natomiast w stanie Missisipi proces wprowadzania obowiązku szkolnego dokończono dopiero w drugim dziesięcioleciu XX wieku, tj. w 1918 roku⁹⁵.

W ten sposób, podobnie jak w Prusach, w dużych ośrodkach miejskich i małych, wiejskich osadach Stanów Zjednoczonych codziennie rano wojskowy róg, będący protoplastą szkolnego dzwonka, wzywał dzieci z okolicznych domów do formowania szyku marszowego. Wszystkich potencjalnych maruderów, w tym także i dzieci, zdemoralizowane przez rodziców, żołnierze, uzbrojeni w bagnety, ustawiali sprawnie w szyku

⁹³ S. Wołoszyn, *Historia oświaty...*, s. 83.

⁹⁴ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, s. 71.

⁹⁵ M. Flis, R. Leppert, *Historyczne i religijne...*, s. 362.

marszowym. Po sprawdzeniu obecności, tak sformowany oddział szkolny wyruszał „chroniony” zbrojnie, do najbliższej szkoły. Tam też w ciągu kilku następnych godzin realizowany był program edukacyjny, po zakończeniu którego wszyscy uczniowie w zwartym szyku wracali do domu. Jedyny pozytywny aspekt tego przedsięwzięcia dotyczył wytworzenia wysokiego stopnia bezpieczeństwa dzieci podczas drogi do oraz ze szkoły, jaki dzisiaj jest już niestety nieosiągalny⁹⁶.

Tym sposobem już pod koniec XIX wieku spartańsko-pruski model kształcenia z powodzeniem przyjął się także na amerykańskich uniwersytetach. Służenie określonemu biznesowi, w tym głównie korporacjom, a właściwie ich właścicielom, a niezależnie od tego określonej władzy, stało się priorytetem w zakresie realizacji programów w tamtejszych college'ach i uniwersytetach. Nie chodziło tam wyłącznie o rozwijanie umysłów i charakterów studentów, lecz raczej o formowanie ich charakterów jako narzędzi, służących określonym celom. O ile zdecydowana większość emigrantów, zamieszkująca zwłaszcza poza ośrodkami miejskimi, pozostawała jednak wierna ateńskiej wizji Stanów Zjednoczonych, w myśl której można było stać się, kim się chce, otworzyć własny biznes lub wybrać miejsce, gdzie chce się żyć, o tyle miejskie elity, nastawione głównie na zarządzanie, ukierunkowywały USA wedle wzorca spartańskiego⁹⁷.

Przełom XVIII i XIX wieku przyniósł także i w Rzeczypospolitej szereg nowych okoliczności i zmian, które w sposób znaczący wpłynęły na kształt edukacji i preferencje Polaków w tym zakresie. W pierwszym rządzie utrata niepodległości w wyniku trzeciego rozbioru, w 1795 roku, spowodowała dezorganizację szkół, powołanych przez Komisję Edukacji Narodowej. Równocześnie jej ideały i koncepcje przyniosły niedocenione do tej pory pozytywne rezultaty dla narodu polskiego, zwłaszcza w zakresie wychowania religijnego, obywatelskiego i patriotycznego wielu pokoleń Polaków oraz dostosowania szkolnictwa polskiego do wymogów programowych i struktur szkolnictwa europejskiego⁹⁸. W okresie niewoli narodowej wzrosła rola wielopokoleniowej rodziny w organizacji kształce-

⁹⁶ M. Ziemnowicz, *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Lwów [1934], s. 79.

⁹⁷ J. Petry-Mroczkowska, *Dylematy amerykańskiej edukacji*, „Znak” 1999, nr 3, s. 86–87.

⁹⁸ K. Bartnicka, *Komisja Edukacji Narodowej i jej „Ustawy”*, w: *Komisja Edukacji Narodowej: kontekst historyczno-pedagogiczny*, K. Dormus, B. Popiółek, A. Chłosta-Sikorska (red.), Kraków 2014, s. 121.

nia domowego i w kształtowaniu tożsamości narodowej, co znalazło swoje odzwierciedlenie w powstaniach zbrojnych i odzyskaniu niepodległości. Do wychowawczych przykazań i obyczajów religijnych rodzice włączali także patriotyczne wydarzenia historyczne oraz potrzebę dążenia do odzyskania niepodległości. Katolickie przekazy ewangeliczne stały się składnikami polskiej tożsamości i świadomości narodowej, a patriotyczna postawa wielu duchownych katolickich, udokumentowana udziałem w obronie niepodległości i naprawie ustroju Rzeczypospolitej została przekazana przez rodziców swoim dzieciom w postaci poezji oraz pieśni religijnych i patriotycznych⁹⁹.

To właśnie w takim środowisku rodzinnym przekazywano w okresie zaborów polską kulturę narodową, czerpiąc wiedzę i wartości z takich ksiązek, jak np. *Śpiewnik domowy* autorstwa Stanisława Moniuszki, *Śpiewy historyczne* Juliana Ursyna Niemcewicza oraz inne utwory poetyckie polskich wieszczów, głównie Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Kamila Cypriana Norwida i wybitnej wychowawczynie Marii Konopnickiej¹⁰⁰. Odegrały one szczególną rolę patriotyczno-wychowawczą w edukacji domowej pod zaborami. Na pieśniach S. Moniuszki i J. U. Niemcewicza, wykonywanych podczas spotkań rodzinnych i uroczystościach religijnych, młodzi Polacy uczyli się języka polskiego oraz kształtowania postaw patriotycznych¹⁰¹.

W ten sposób dotychczasowe podejście, nastawione głównie na widzenie dziecka jako przyszłego obywatela, uczestnika życia społecznego, ustępowało stopniowo spojrzeniu na dziecko jako na człowieka, żyjącego w określonym czasie i miejscu. Pozwalało to również wyodrębnić dzieciństwo jako specyficzną część życia ludzkiego, wymagającą specjalnego potraktowania przez dorosłych. Rodzice zaczęli uświadamiać sobie wówczas możliwość kształtowania postaw dziecka według własnych przekonań i poglądów. Coraz większa grupa rodziców podejmowała się wychowania

⁹⁹ R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska, *Wychowanie patriotyczne w rodzinie polskiej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. w świetle pamiętników*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), Kraków 2010, s. 425.

¹⁰⁰ S. Lewandowski, *Potrzeba odbudowy edukacji domowej w rodzinach polskich w XXI wieku*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 280.

¹⁰¹ S. C. Michałowski, *Rodzina i wartości przez nią przekazywane na przestrzeni wieków*, w: *Rodzina – historia i współczesność: studium monograficzne*, W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), Kraków 2010, s. 215.

dzieci nie tylko pod rodzinnym dachem, ale przede wszystkim pod własnym nadzorem¹⁰².

Z jednej strony działalność Komisji Edukacji Narodowej przyniosła diametralną reformę szkół i umożliwiła dostęp do szkolnictwa na profesjonalnym poziomie, z drugiej jednak szybko okazało się, że zaborcy za pośrednictwem systemu oświaty rozpoczęli działania, zmierzające do osiągnięcia zakładanych przez nich celów politycznych, zdecydowanie sprzecznych z pragnieniami i dążeniami wolnościowymi Polaków¹⁰³.

Z tego też względu rozbiory uświadomiły Polakom konieczność wychowywania dzieci w taki sposób, aby miały wiedzę na temat własnego narodu, jego historii, tradycji i religii, a ponadto władaty językiem polskim i potrafiły oprzeć się wynarodowieniu, któremu wszyscy byli poddawani przez praktyki zaborców. W konsekwencji nastąpił wówczas, nienotowany wcześniej, wyraźny wzrost liczby rodzin, edukujących domowo. Składało się na to kilka przyczyn. Po pierwsze krytyczna postawa wobec programu wynarodowiania, realizowanego w szkołach publicznych, a na dodatek ograniczanie sieci szkół, sprawiały, że rodzina stała się głównym nośnikiem kultury narodowej i jej znaczącym przekazicielem. Jednakże obok tej tzw. „tajnej” edukacji domowej funkcjonowała również „jawna”, w ramach której przygotowywano chłopców do szkół rządowych, a dziewczęta do nauki w pensjach prywatnych, zaś później od II połowy XIX wieku także do edukacji w publicznych szkołach średnich. Po drugie w społeczeństwach przemysłowych warstwy szlacheckie zaczęły postrzegać edukację jako konieczny element do osiągnięcia kariery zawodowej w sektorach pozarolniczych¹⁰⁴.

W rezultacie wychowanie domowe rozpowszechniło się znacznie na ziemiach polskich i to w sposób jawny lub tajny, przy czym dążenie do wychowania dzieci w duchu narodowym najsilniej uwidoczniło się na terenie zaboru rosyjskiego i pruskiego. Im bardziej nasilały się represje, tym bardziej rodzina stawiała się ostoją polskości, przyczyniając się nie tylko do zachowania polskiej mowy, ale też dobrze pojętej tożsamości narodowej¹⁰⁵.

¹⁰² A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009, s. 29.

¹⁰³ K. Bartnicka, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 119.

¹⁰⁴ M. Jurczyszyn, *Nauczanie domowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Pedagogika Rodziny” 2013, [R] 3, nr 1, s. 22.

¹⁰⁵ K. Kabziński, *Wkład polskiej rodziny wiejskiej w proces narodowego przetrwania*

Zachowanie jej stało się nadrzędnym celem wychowawczym polskich rodzin, które działały z dużą świadomością i odpowiedzialnością z tytułu realizowanych zadań. Szczególny nacisk kładziono na kultywowanie wiary ojców, który łączono z nadzieją na odzyskanie niepodległości, a także z utrzymaniem poczucia narodowej jedności. W ten sposób nauczanie domowe, spopularyzowane w sposób znaczący, przestało już być domeną arystokratów, szlachty, ziemiaństwa, czy zamożniejszych mieszczan, ale stało się częścią życia robotników i chłopów. Rodzina natomiast jako środowisko kształcenia i wychowania była uniwersalnym, szeroko rozpowszechnionym wzorcem, uważanym za pierwsze i najważniejsze środowisko wzrastania i to niezależnie od statusu społecznego¹⁰⁶.

Nauczanie to rozpoczynało się na ogół około szóstego lub siódmego roku życia i kontynuowane było, w przypadku chłopców do dziewiątego lub jedenastego roku życia, a w przypadku dziewcząt nawet do osiemnastego roku życia¹⁰⁷.

Edukacja w domu obejmowała zwykle dwa etapy, a rozpoczynała się wówczas, kiedy zadecydowali o tym rodzice. Brali oni pod uwagę różne uwarunkowania, począwszy od materialnych, a na dojrzałości intelektualnej dziecka kończąc. Na etapie pierwszym dziewczynki i chłopcy uczyli się razem, na drugim zaś dzieci rozdzielano i profilowano dalsze działania według potrzeb, wynikających głównie z zamiaru kontynuowania kształcenia w średnich szkołach męskich i żeńskich¹⁰⁸. W sposób szczególny nauczanie domowe koncentrowało się wówczas na edukacji dziewcząt oraz ich przygotowaniu do życia rodzinnego, jak również na wychowaniu dzieci poprzez wzbogacanie ich wiedzy pedagogicznej, historycznej, przyrodniczej i lingwistycznej. Rolę nauczycielek domowych pełniły Polki

w okresie Wielkiego Księstwa Poznańskiego, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, J. Jundziłł (red.), Bydgoszcz 1994, s. 279.

¹⁰⁶ K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Rodzina polska jako środowisko wychowawcze na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2009, s. 235.

¹⁰⁷ A. Szarkowska, *Rola wychowania religijnego w nauczaniu domowym dzieci w okresie zaborów*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 230.

¹⁰⁸ M. Nawrot, *Organizacja, dobór przedmiotów i treści oraz metody nauczania domowego w Królestwie Polskim w świetle relacji pamiętnikarskich z XIX i początków XX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 193–194.

i Francuski, które przygotowywały dziewczęta z zamożnych domów do kontynuacji kształcenia w ramach studenckiej edukacji publicznej oraz życia małżeńskiego według modeli „matki Polki” i „pani domu”¹⁰⁹.

Należy pamiętać, iż nie istniał wówczas żaden obowiązujący program nauczania. Ze wspomnień ziemian i inteligencji wielkopolskiej, edukowanych w domu, wynika, że wzrastali oni w statym otoczeniu ludzi dorosłych. Spędzali przy tym czas zarówno ucząc się, jak i spotykając z krewnymi oraz bawiąc się, przy czym porządek ich aktywności był zaplanowany i objęty określoną dyscypliną¹¹⁰. W poszczególnych rodzinach swobodnie jednak dobierano przedmioty i organizowano edukację, co skutkowało bardzo różnym zakresem kształcenia¹¹¹. Zdarzały się przypadki, iż program nauczania opracowywali na ogół nauczyciele, choć często asystowali im przy tym także rodzice. Ponadto ówczesne programy dostosowywano nie tylko do wieku, ale również i płci. Nauka na etapie początkowym obejmowała czytanie i pisanie w języku polskim oraz w języku obcym, najczęściej francuskim, rachunki, a także inne umiejętności, jak np. grę na instrumencie, taniec i rysunek. W II połowie XIX wieku ujednociono programy nauczania w taki sposób, aby przygotować uczniów do edukacji w szkołach publicznych¹¹².

Szczególną rolę w edukacji domowej pełniła matka, która często była pierwszą nauczycielką dzieci. To właśnie one zajmowały się zwykle nauczaniem domowym, tj. jego organizacją i przebiegiem, przy czym w niektórych domach ziemiańskich samodzielnie prowadziły one naukę dzieci w pierwszych latach, a później wynajmowano do tego guwernerów i nauczycieli domowych. W innych rodzinach najbliżsi nie uczestniczyli wcale w początkowym etapie kształcenia swoich dzieci, oddawszy je pod

¹⁰⁹ A. Winiarz, *Czynniki determinujące proces wychowania w rodzinie polskiej doby niewoli narodowej (1795–1918)*, w: *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XIX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2000, s. 93–94.

¹¹⁰ K. Szafer, *Dzieciństwo we wspomnieniach wielkopolskiej inteligencji i ziemiaństwa z przełomu XIX i XX wieku*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, T. 2, *Dzieje nowożytne*, K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), Bydgoszcz, s. 325–326.

¹¹¹ A. Winiarz, *Nauczanie domowe dzieci polskich w dobie niewoli narodowej (1795–1918)*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 129–130.

¹¹² K. Jakubiak, *Polskie tradycje edukacji domowej*, „*Studia Pedagogica Ignatiana*” 2017, nr 20 (3), s. 23–24.

opiekę, zatrudnionych w tym celu osób¹¹³. Często nauczanie odbywało się dla dzieci z kilku rodzin jednocześnie. Prowadzono je w taki sposób, iż dzieci gospodarzy dworu uczyły się razem z dziećmi sąsiadów lub z innej, spokrewnionej rodziny. Grupowe uczenie się motywowane było nie tylko względami ekonomicznymi, ale też pedagogicznymi. Uznawano, że w towarzystwie przynosi ono lepsze efekty, również wychowawcze. Pośród różnych form nauczania popularne były także podróże, wobec których stawiano cele dydaktyczno-wychowawcze¹¹⁴. W przypadku dzieci starszych pracę edukacyjną powierzano nauczycielom prywatnym, często certyfikowanym przez agencje państwowe, którzy dysponowali większym kapitałem intelektualnym i posiadali odpowiednie przygotowanie metodyczne. Rola ojca sprowadzała się na ogół do znalezienia i utrzymania nauczyciela¹¹⁵.

Edukacyjna rola rodziców przeważnie wspierana była jeszcze dodatkowo przez babcię, dziadka czy starsze rodzeństwo. Praktykowane było również okresowe „oddawanie” dzieci pod opiekę krewnych. Tym sposobem rodziny szlacheckie, mieszczańskie i inteligenckie stały się w XIX wieku podstawowym ogniwem transmisji międzypokoleniowej tradycji narodowych, obyczajów kulturalnych i uroczystości katolickich. W rodzinach katolickich od najmłodszych lat wpajano także dzieciom obowiązki prawdomówności, pobożności, pracowitości i miłości bliźniego, nad których egzekwowaniem czuwali nie tylko rodzice, ale i proboszczowie podczas kołędowych wizytacji duszpasterskich¹¹⁶.

Niemalże stałą praktyką edukacji domowej do połowy XIX wieku było powierzanie dzieci na kilkuletni okres edukacji guwernerom lub guwernantom, przy czym najczęściej nauczyciele zamieszkiwali z rodziną ucznia. Od połowy XIX wieku coraz częstszą praktyką stawało się korzystanie z usług nauczycieli tzw. „dochodzących” oraz zatrudnianie ich jedynie na okres wakacji w celu uzupełnienia zaległości z danego roku szkolnego. Pracę tę podejmowali zarówno certyfikowani nauczyciele, np. w Królestwie Polskim

113 D. Żołądz-Strzelczyk, *Polska rodzina szlachecka XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), Kraków 2010, s. 387–388.

114 Ph. Ariés, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 198–199.

115 K. Wróbel-Lipowa, *Nauka domowa możnowładztwa i ziemiaństwa polskiego w XIX wieku*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 157–158.

116 D. Żołądz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, s. 147.

od 1841 roku regulowane ustawowo, jak również członkowie zdeklasowanej szlachty, stanowiącej zręb nowej warstwy społecznej – inteligencji. Na okres wakacji chętnie zatrudniano także studentów bądź starszych uczniów liceum, którzy określali tę praktykę jako „kondycję”. Dla wielu z nich było to bardzo korzystne rozwiązanie, ponieważ oprócz wynagrodzenia, mieli również zapewniony nocleg i wyżywienie¹¹⁷.

Znalezienie dobrego nauczyciela dla dzieci było zadaniem trudnym. Poza tym bardzo brakowało wykształconych nauczycieli. Znakomitą większość stanowili nauczyciele niedouczeni, z fragmentaryczną wiedzą, dla których najważniejsze były tylko korzyści finansowe. Część z nich nadużywała alkoholu lub posiadała inne wady, wpływające na podopiecznych, co powodowało, że rodzice zrywali umowy z takimi nauczycielami¹¹⁸.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż popularność edukacji domowej pobudzała zarazem pedagogów oraz przedstawicieli poszczególnych profesji, głównie lekarzy, prawników, itd. do formułowania nowych rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych. Na przełomie XIX i XX wieku zrodziła się tzw. „nowoczesna teoria edukacji domowej”¹¹⁹. Modernizację nauczania domowego zainicjowali warszawscy pozytywiści, którzy niepokojąc się anachronizmem niektórych modeli edukacyjnych, praktykowanych w obrębie tego systemu, zachęcali do czerpania z najnowszego dorobku psychologii, pedagogiki i fizjologii. Do najbardziej zasłużonych teoretyków edukacji domowej tamtych czasów należą: Ewaryst Estkowski, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński oraz Aniela Szcówna. Problematyka edukacji domowej była również szeroko eksplorowana w pismach pedagogicznych i rodzinnych takich, jak np.: *Przegląd Pedagogiczny* lub *Dziennik Domowy*¹²⁰.

Po odzyskaniu niepodległości, w okresie dwudziestolecia międzywojennego, rodzinne środowisko wychowawcze było obiektem intensywnych badań naukowych, co wynikało z popularnej wtedy idei „odrodzenia spo-

¹¹⁷ K. Jakubiak, *Polskie tradycje...*, s. 25.

¹¹⁸ K. Kabacińska, *Nauczyciel domowy – ideał a rzeczywistość*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2004, s. 321.

¹¹⁹ A. Winiarz, *Nauczanie domowe...*, s. 134–135.

¹²⁰ K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz 1995, s. 220.

łeczeństwa przez rodzinę”¹²¹. Zmiany w szkolnictwie spowodowały jednak, że i młodsze, i starsze dzieci chętnie uczęszczały do szkół, a w nauczycielach widziały autorytet. Wywoływało to szereg nieporozumień pomiędzy rodzicami, a szkołą, mających czasem postać rywalizacji o wpływy na dziecko. W ten sposób szkoła stała się wychowawczą konkurencją dla domu rodzinnego. Rodzice, czując swoją zależność od opinii szkoły, rzadko odnosili się do niej z ufnością i szczerością. Szkoła ze swej strony zaś często żywiła przekonanie o nieudolności lub szkodliwości wychowawczej domu rodzinnego dziecka¹²².

Pierwsza polska *Ustawa o obowiązku nauki* z 7 lutego 1919 roku, a zatem wprowadzona tuż po odzyskaniu niepodległości, pozostawiała możliwość nauczania domowego. Możliwość tę dawała również ogłoszona w 1932 roku *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, nazywana od nazwiska jej autora „ustawą jędrzejewiczowską”. Artykuł 9 tego dokumentu zawierał m.in. uwagę, iż do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego należało określenie warunków, na podstawie których nauka w domu, podobnie jak nauka w szkołach niepublicznych, traktowana będzie jako realizacja obowiązku szkolnego¹²³. Jakkolwiek opracowano kilka rozporządzeń, dotyczących szkolnictwa prywatnego, jednakże żaden dekret ani rozporządzenie nie odnosiło się szczegółowo do kwestii edukacji domowej. Stwierdzano jedynie, że za uchylanie się od „przymusu szkolnego” przewidziane były sankcje¹²⁴, zaś osoby realizujące obowiązek szkolny poza szkołą w formie eksternistycznej oraz uczniowie tzw. „placówek bez uprawnień”, chcąc wykazać, że przestrzegają prawa, musieli podchodzić do państwowych egzaminów promocyjnych. Mogli być oni również egzaminowani przez inspektora szkolnego¹²⁵.

¹²¹ W. Wojdyto, *Wychowawcza funkcja rodziny w myśli programowej i publicystyce obozu narodowego w XIX i XX wieku*, w: *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XIX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2000, s. 134.

¹²² W. Mędrzecki, *Intymność i sfera prywatna w życiu codziennym i obyczajach rodziny wiejskiej w XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, w: *Rodzina – prywatność – intymność: dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim: zbiór studiów*, D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), Warszawa 2005, s. 117.

¹²³ F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Lwów-Warszawa 1932, s. 75.

¹²⁴ L. Kaczmarzyk-Kiełb, *Współpraca rodziców z nauczycielami w teorii i praktyce – w świetle prac pedagogów okresu drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz 1995, s. 229–230.

¹²⁵ T. Each, *Reforma „jędrzejewiczowska” a nowe podstawy programowe*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, nr 2, s. 144.

Na podstawie niektórych dokumentów, m.in. rozporządzenia o częściowym wykonaniu ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa można zarazem stwierdzić, że przestrzeganie obowiązku szkolnego tuż po reformie jędrzejewiczowskiej nie było jednak restrykcyjnie egzekwowane, choćby ze względu na bardzo słabą infrastrukturę szkół publicznych. Dokument ten m.in. zwalniał dzieci, zamieszkałe ponad 5 km od szkół, z konieczności dopełnienia obowiązku edukacji – 6 klas do 18. roku życia¹²⁶.

Polityka oświatowa początków II Rzeczypospolitej sprzyjała rozwojowi szkolnictwa niepublicznego. Dane statystyczne z lat trzydziestych XX wieku wskazują, że przedszkola prywatne gromadziły około 30% uczniów, znacznie mniej, bo niecałe 6%, prywatne placówki szkoły podstawowej, na szczęblu zaś edukacji średniej instytucje prywatne stanowiły ponad 50% placówek oświatowych. Ponadto około 7% uczniów uczęszczało do prywatnych szkół zawodowych, natomiast udział studentów uczelni prywatnych wynosił 22%. Szkolnictwo prywatne organizowane było przez: zakłady pracy (głównie przedszkola i szkoły zawodowe), stowarzyszenia społeczne, mniejszości narodowe, osoby prywatne, zgromadzenia zakonne męskie i żeńskie Kościoła katolickiego¹²⁷. Szkoły prywatne, podobnie jak publiczne, podlegały nadzorowi władz państwowych, jednak w odróżnieniu od szkół publicznych do 1944 roku nie były zobligowane do realizacji wytycznych programowych, choć przeważnie i tak je realizowały. Organizacja szkół prywatnych i publicznych najczęściej wyglądała podobnie, przy czym należy pamiętać, że funkcjonowały też placówki zorganizowane odmiennie, np. szkoła Wojciecha Górskiego z szesnastostopniowym systemem semestralnym. Stosunkowo duża część szkół prowadzona była przez męskie i żeńskie zgromadzenia zakonne. Szkoły te podejmowały działania wychowawcze o charakterze głębszym i staranniejszym, usiłując godzić swoje cele wychowawcze z postępową pedagogiką i z celami nakreślonymi przez państwo. Jedne miały wyraźnie elitarny charakter, jednak były i takie, które skupiały dzieci, pochodzące z różnych warstw społecznych¹²⁸.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż uwzględnienie szkół niepublicznych w problematyce o edukacji domowej jest o tyle zasadne, iż szkolnictwo

¹²⁶ K. Jakubiak, *Polskie tradycje...*, s. 27.

¹²⁷ T. Gumuła, S. Majewski, *Szkolnictwo prywatne w polskim systemie edukacyjnym XX wieku – bariery, perspektywy i znaczenie w indywidualnym rozwoju człowieka*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” 2001, z. 8, s. 146.

¹²⁸ T. Łach, *Reforma „jędrzejewiczowska”...*, s. 152.

prywatne, podobnie jak i edukacja domowa, jest niezwykle istotne w społeczeństwach pluralistycznych. Na dodatek za szkolnictwem prywatnym przemawiają często te same, co za edukacją domową, argumenty, np. prawo do edukacji dziecka według określonych przekonań, indywidualne podejście albo alternatywne metody nauczania¹²⁹. Ponadto, analizując historię szkolnictwa prywatnego i edukacji domowej, trudno nie dostrzec, że oba te sektory oświaty miały kluczowe znaczenie dla transmisji kultury polskiej w czasach reżimów politycznych, dlatego też oba były szczególnie niepożądane przez ówczesne rządy¹³⁰.

Agresja Niemiec i Związku Sowieckiego na Polskę we wrześniu 1939 roku zdecydowanie wzmocniła nauczanie domowe. Narzucony przez okupantów system oświaty, stanowił w rzeczywistości wyłącznie fikcję. W podziemiu natomiast działały polskie szkoły różnego szczebla, opierając się przeważnie na nauczaniu pojedynczych uczniów lub małych zespołów podczas tzw. tajnych kompletów, które dawały szansę na indywidualne podejście nauczyciela do ucznia, wymagając przy tym od ucznia maksymalnego zaangażowania i aktywności¹³¹.

Oficjalnie pojawił się w tym czasie zakaz nauczania prywatnego, który następnie trwał przez cały okres komunizmu. Równocześnie zlikwidowano wszelkie placówki oświatowe, zaś polskie szkolnictwo zeszło do podziemia. Inicjatywę tajnego nauczania podjęli intelektualiści, należący do różnych środowisk: poczynając od akademickich, poprzez te, związane z różnego rodzaju profesjami, np. medycznymi, inżynieryjnymi, po środowiska kościelne włącznie¹³². Funkcjonowanie ówczesnego szkolnictwa koncentrowało się przede wszystkim wokół pięciu organizacji: Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, Komisji Oświecenia Publicznego, Międzystowarzyszeniowej Komisji Porozumiewawczej Organizacji i Stowarzyszeń Nauczycielskich, Departamentu Oświaty i Kultury Tajnej Delegatury Rządu Emigracyjnego na Kraj oraz Biura Oświatowo-Szkolnego Ziem Zachodnich. Niektóre praktyki, charakterystyczne dla ówczesnej oświaty, np. lekcje w mieszkaniach prywatnych, zrzeszające kilkusobowe grupy, samokształcenie z zakazanych

¹²⁹ T. Gumuła, S. Majewski, *Szkolnictwo prywatne...*, s. 146.

¹³⁰ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992, s. 56.

¹³¹ J. Krasuski, *Jawne i tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji 1939–1945*, w: *Historia wychowania: skrypt dla studentów pedagogiki*, D. Drynda (red.), Warszawa 2006, s. 213–214.

¹³² T. Gumuła, S. Majewski, *Szkolnictwo prywatne...*, s. 148.

przez okupantów podręczników, itd., pozwalają przyjąć, że ów tajny system szkolnictwa opierał się na edukacji domowej¹³³.

Jeszcze przed zakończeniem Drugiej Wojny Światowej podjęto działania, mające na celu dostosowanie szkolnictwa do ustroju komunistycznego. Manifest PKWN z 22 lipca 1944 roku zakładał, że oświata będzie opierać się o cztery zasady: obowiązkowości, publiczności, bezpłatności i jednolitości. Obowiązkowość oznaczała przymus realizowania obowiązku szkolnego pod sankcją kar, publiczność – konieczność realizowania obowiązku szkolnego w szkole publicznej bądź w szkole, mającej uprawnienia szkoły publicznej, bezpłatność – darmowe nauczanie na każdym szczeblu edukacji, i jednolitość – ten sam sposób funkcjonowania szkół na terenie całego kraju oraz te same dla wszystkich wytyczne programowe¹³⁴. Kontrolę nad realizacją tych postulatów sprawować miał Minister Oświaty, który dekretem z 23 października 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym zyskał uprawnienia do ustalania programów szkolnych i organizowania podległych mu szkół. Komuniści nie dopuszczali zatem możliwości realizowania obowiązku szkolnego w domu, choć trudno mówić tu o zawieszeniu czy unicestwieniu zjawiska edukacji domowej, bowiem to głównie w rodzinie dokonywała się wówczas transmisja istotnych dla kultury polskiej treści, wolnych od cenzury. Szkolnictwa prywatnego nie udało się komunistom wyrugować z systemu oświaty, choć biorąc pod uwagę działania, kierowane w ten sektor edukacji, można przyjąć, że taki właśnie był ich zamiar. Pomiędzy 1948, a 1951 rokiem upaństwowiono wszystkie szkoły prywatne i licea, prowadzone przez stowarzyszenia społeczne¹³⁵. Nie bez znaczenia była też przeprowadzana w latach pięćdziesiątych XX wieku konfiskata majątków kościelnych, zmuszająca duchowieństwo do zamykania, prowadzonych przez nie, szkół. Na skutek tych działań szkolnictwo prywatne, które niegdyś stanowiło zasadniczy trzon polskiej oświaty, sprowadzało się do szesnastu niepaństwowych liceów ogólnokształcących, piętnastu placówek, prowadzonych przez zakony i jednej, prowadzonej przez Stowarzyszenie „Pax”¹³⁶.

¹³³ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne...*, s. 58.

¹³⁴ M. Pyter, *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „*Studia Iuridica Lublinensia*” 2015, T. 24, nr 4, s. 107.

¹³⁵ K. Jakubiak, *Polskie tradycje...*, s. 27.

¹³⁶ T. Gumuła, S. Majewski, *Szkolnictwo prywatne...*, s. 148.

Nauka, organizowana przez rodziny, była istotną, wartościową formą kształcenia w Polsce aż do zakończenia Drugiej Wojny Światowej, po której niemal na pół wieku zniknęła ona z rodzimego pejzażu edukacyjnego. Współczesne formy realizacji tej odradzającej się idei zostały ponownie podjęte w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Tym sposobem edukacja alternatywna, m.in. edukacja domowa oraz szkolnictwo prywatne, zaczęła odradzać się dopiero po 1989 roku, tuż po obaleniu ustroju komunistycznego, który zahamował na wiele lat rozwój prawnie uregulowanej edukacji domowej w Polsce¹³⁷.

Należy w tym miejscu podkreślić, że edukacja domowa, realizowana w rodzinach polskich w okresie zaborów, łączyła w sobie elementy wychowania katolickiego i edukacji patriotycznej, które przenikając się wzajemnie, doprowadziły w ciągu 123 narodowej niewoli do ukształtowania wzorca obywatelskiego „Polaka – katolika”, potrafiącego poświęcić swoje życie dla Boga i Ojczyzny. Nauczanie domowe, łączące elementy wychowania katolickiego i świadectwa patriotycznej postawy, przyczyniło się w decydującej mierze do wywalczenia niepodległości Polski przez kolejne pokolenia powstańców i legionistów, reprezentujących wszystkie stany narodu polskiego. Natomiast w XX wieku, dzięki bojowej postawie patriotycznie ukształtowanych wychowanków wielopokoleniowej edukacji domowej i szkolnej edukacji profesjonalnej, naród polski trzykrotnie, tj. w 1918, 1945 i 1989 roku odzyskiwał niepodległość i suwerenność narodową, zagrabioną przez tych samych zaborców¹³⁸.

¹³⁷ E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 183.

¹³⁸ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne...*, s. 58.



Rozdział II

Edukowanie domowe ukierunkowane ku wartościom

1. Antropologiczne podstawy wychowania w edukacji domowej

Na wstępie należy wskazać, że przedmiotem wychowania jest człowiek jako osoba. Osoba ludzka jest tu traktowana jako byt spotencjalizowany, co oznacza, że życie osobowe jest jej dane, a jednocześnie zadane, tzn. że w zakresie kultury podlega aktualizacji w procesie wychowania i samowychowania. Fakt ten stanowi uzasadnienie powinności wychowania człowieka oraz wyjaśnia istotę wychowania. U podstaw tak traktowanego wychowania leży rozumienie bytu ludzkiego jako urzeczywistniającego się w czynach. Wychowanie dokonuje się przez akty rozumnej i wolnej decyzji, opartej na światopoglądzie oraz przez poznawanie świata i siebie samego, swoich możliwości oraz środków. Fundamentem podejmowanego działania jest ogólnoludzkie przeświadczenie, że każdy człowiek, pragnąc urzeczywistnić swoje człowieczeństwo, musi spełniać dobro¹³⁹.

Wychowanie pojmowane jako aktualizowanie i osobowe doskonalenie się człowieka, realizowanie dobra wobec siebie samego i wobec innych ludzi, dokonuje się w społeczności, w międzyludzkiej współzależności w dochodzeniu do pełni życia osobowego, zawsze z uwzględnieniem podmiotowości wobec praw, odrębności i godności religijnej człowieka jako tych momentów osobowych, dzięki którym człowiek góruje nad daną społecznością¹⁴⁰.

Teoria bytu osobowego wskazuje, że w naturę człowieka wpisane są następujące cechy, które wyróżniają go ze świata przyrody:

- poznanie,
- miłość,

¹³⁹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 119.

¹⁴⁰ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność: antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 168.

- wolność,
- religijność¹⁴¹.

Uwzględniając różne typy poznania oraz fakt, że ich motorem i celem jest prawda, a więc ze swej istoty mają prowadzić do rozumienia rzeczywistości, w procesie wychowania należy uwzględnić:

- poznanie potoczne – zdroworozsądkowe oraz wiedzę, czyli poznanie teoretyczne, którą człowiek nabywa bądź w procesie kształcenia, bądź na przykład przez media,
- doświadczenie zarówno przyjemne, jak i bolesne dla człowieka, połączone z dostrzeganiem i nazywaniem określonych treści poznawczych,
- związanie działania z powinnością realizowania dobra w odniesieniu do drugiego człowieka, co siłą rzeczy prowadzi do formowania sumienia oraz do nabywania tzw. mądrości życiowej; jest to poznanie praktyczne, zwane inaczej fonetycznym,
- budowanie piękna i harmonii w sobie samym, w innych ludziach oraz w otaczającym świecie; jest to poznanie wytwórcze, zwane inaczej pojetycznym¹⁴².

Usprawnianie poznania, jego wszystkich rodzajów, stanowi doskonały proces budowania w człowieku rozumienia samego siebie, a więc uświadamiania sobie trzech porządków życia: wegetatywnego, zmysłowo-ucuciowego i intelektualno-wolitywnego, czyli osobowego oraz wprowadzania pomiędzy nimi harmonii¹⁴³.

Ważną rolę odgrywa wychowanie do realizowania miłości. Stanowi ono ukierunkowanie całego życia w perspektywie życia dla drugiego człowieka. Miłość powoduje nowy stan bytowania osobowego, tzw. stan relacyjny, który głęboko wnika w strukturę bytu osobowego. W akcie miłości człowiek staje się darem dla drugiej osoby wraz całym swoim wewnętrznym dobrem i dobro to w drugiej osobie współtworzy w przyjaźni, jako naczelnym wyrazie miłości. Miłość ludzka spełnia się bowiem jedynie w stosunku do drugiej osoby, gdyż tylko osoba jako jedyna w świecie przyrody może być uznana za *bonum honestum*, czyli takie dobro, które jest celem właściwym dla człowieka jako człowieka. Ponadto, jedynie osoba jest zdolna do pro-

¹⁴¹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro...*, s. 121.

¹⁴² R. Rożdżeński, *Filozofia poznania: zarys problematyki*, Kraków 2010, s. 115–116.

¹⁴³ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 170.

porcjonalnej odpowiedzi na miłość, co przyczynia się do subiektywnego poczucia szczęścia człowieka. Człowiek o tyle jest szczęśliwy, o ile bytuje dla drugiej osoby, a w ostatecznej instancji dla Absolutu jako Osoby¹⁴⁴.

Kolejną cechą, wpisaną w naturę człowieka jest wolność. Wychowanie do wolności to budowanie w człowieku umiejętności autodeterminacji, przejawiającej się w podejmowaniu wolnych decyzji. W akcie decyzji człowiek konstytuuje siebie jako źródło działania i w ten sposób kształtuje swoje osobowe oblicze. Ponieważ każda jego decyzja ma wymiar społeczny, dlatego wolność wiąże się z odpowiedzialnością za siebie i za innych. Tak rozumiana wolność może wzrastać w człowieku lub umniejszać się w zależności od jakości wychowania i samowychowania. Wzrasta ona o tyle, o ile człowiek usprawnia siebie w swoich aktach decyzyjnych, czyli aktach wolnego wyboru sądu praktycznego o dobru, które ma być przedmiotem realizacji. U podstaw wolności, rozumianej jako akt wyboru dobra przez wolę, leżą czynności poznawcze, dzięki którym człowiek rozpoznaje i porządkuje dobro w znaczeniu porządkowania różnych rodzajów dobra. Stąd koniecznym warunkiem budowania wolności jest prawda o dobru. Wszelkie zafaszowanie tej prawdy stanowi istotne ograniczenie ludzkiej wolności, utrudniające, a nawet uniemożliwiające realizację właściwego dobra, a tym samym realizację człowieczeństwa¹⁴⁵.

Zakorzenie wolności w człowieku oznacza również podejmowanie decyzji z coraz większą niezależnością od determinantów zewnętrznych. Człowiek pozbawiony wolnej decyzji lub sam pozbawiający siebie wolności wyboru przez bierne uleganie rozmaitym wpływom przestaje być podmiotem swoich działań, stając się coraz bardziej częścią świata materialnego¹⁴⁶.

Ostatnią cechą, wpisaną w naturę człowieka, jest religijność. Wychowanie religijne dopełnia bowiem proces wychowania. Jak każda cecha życia osobowego, religijność jest człowiekowi zadana, a więc każdy człowiek stoi przed koniecznością decyzyjnego rozstrzygnięcia o przyjęciu religii i wiary, odpowiadającej osobowej naturze człowieka. Motywem stale obecnym

¹⁴⁴ Z. Grocholewski, *Wychowanie do miłości*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2009, T. 28, [z.] 1, s. 9–10.

¹⁴⁵ J. Rutkowski, *Wychowanie do wolności*, w: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), Łódź 2015, s. 209–210.

¹⁴⁶ Z. Nosowski, *Wychowanie do wolności*, „Paedagogia Christiana” 1999, [T.] 3, s. 32.

w człowieku jest poznawcze ubogacanie się przez wiarę, czyli uznanie za prawdę tego wszystkiego, co przekazuje autorytet Kościoła, rodzące się z niej zaufanie i nadzieja otrzymywania konkretnej pomocy oraz miłość jako darowanie dobra, analogicznie rozumianego. Należy pamiętać, że w każdym człowieku formy osobowej egzystencji zgodnie z wiarą, nadzieją i miłością dojrzewają przez całe życie. W kulturze chrześcijańskiej człowiek doskonali się w kierowaniu się racjonalną wiarą, właściwą nadzieją w życiu społecznym oraz miłością do Boga, urzeczywistnianą poprzez miłość do ludzi. Społeczność ludzką buduje miłość społeczna, czyli solidarność, która jest sprawdzalna. Wskazuje na to wyraźnie ewangelia według św. Jana, w której zawarte jest następujące stwierdzenie: „Po tym poznają, że jesteście moimi uczniami, jeśli jedni ku drugim miłość mieć będziecie” (J 13,34)¹⁴⁷.

W tym kontekście człowiek jawi się jako byt jednostkowy, który poznaje rzeczywistość za pomocą zmysłów, a następnie przetwarza te dane w swoim umyśle. Sam proces poznawania zmysłowo-umysłowego posiada dla niego charakter naturalny, przez co proces kształcenia nie stwarza mu większych trudności. Przez poznawanie dokonuje on uwewnętrznienia otaczającej go rzeczywistości, tworząc pojęcia i sądy o niej. Dane te następnie porządkuje w postaci wiedzy, która jest mu niezbędna do formalnego działania. Z tego też powodu należy podzielić wiedzę na nadrzędną, czyli teoretyczną oraz podrzędną, czyli praktyczną. Wiedza teoretyczna stanowi iluminację dla wiedzy praktycznej, zważywszy na fakt, iż wszelkie teorie uzasadniają funkcjonowanie określonego działania. Wiedza ta funkcjonuje na zasadzie pewnego porządku, polegającego na wyodrębnieniu wiedzy podstawowej, w świetle której rozpatrywane jest to, co zmienne, a mianowicie zjawiska. Sama zaś wiedza podstawowa cechuje się tym, że pozostaje oczywista dla każdego umysłu¹⁴⁸.

Warto podkreślić, iż wszelka działalność, podejmowana przez człowieka, rozpoczyna się od czynności materialnych, kończąc się zaś działaniami niematerialnymi. Te czynności niematerialne posiadają wartość poznawalną, przez co są charakterystyczne dla człowieka jako bytu osobowego. Wskutek tego poznanie ludzkie opiera się na abstrahowaniu w odniesieniu

¹⁴⁷ M. M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię: Polska Szkoła Filozofii Klasyczej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013, s. 218–219.

¹⁴⁸ A. B. Stępień, *W poszukiwaniu istoty człowieka. Z fenomenologii i metafizyki ludzkiego bytu*, w: *Aby poznać Boga i człowieka: dzieło zbiorowe, Cz. 2, O człowieku dziś*, B. Bejze (red.), Warszawa 1974, s. 61–94.

do określonych zjawisk i pojęć, czyli wydzieleniu tego, co niematerialne od tego, co materialne. Skutkiem takiego poznania jest wytworzenie pojęć, przeprowadzanie rozumowania i budowanie zdań, a w rezultacie uzyskanie określonej wiedzy. Zważywszy na fakt, iż czynności poznawcze mają charakter naturalny, każdy człowiek pragnie poznawać otaczającą go rzeczywistość. Dotyczy to w szczególności dziecka, które na sposób dla siebie właściwy dokonuje percepcji poznawczej¹⁴⁹.

Dziecko, przychodząc na świat, zostaje wyposażone w zdolności poznawcze i decyzyjne, które ulegają procesowi udoskonalenia na przestrzeni całego jego życia. Tak urzeczywistnione zdolności mają dopomóc mu w zrealizowaniu jego celu życia. Równocześnie dokonuje się w nim proces przyporządkowania do określonego celu życia za pośrednictwem rozpoznawania i akceptacji przez dziecko określonych zjawisk. Wynika to z faktu, iż wszelkie działanie człowieka winno cechować się wolnością, a zatem powinno być odpowiedzialne¹⁵⁰.

Dziecko może jednak tworzyć pojęcia, które nie zawsze posiadają swoje odniesienia do tego, co rzeczywiste. Może tworzyć właściwy dla siebie świat fantazji, w którym zanika odniesienie do tego, co prawdziwe. Fabuła wymyślnego wytworu dzieje się wówczas w jego świecie marzeń, który nie sprzeciwia się myśli dziecka, dając mu poczucie władzy nad określonym wytworem. Przebywanie w świecie bajkowym, nierzeczywistym wzbudza w nim zazwyczaj przyjemne uczucia. Tym samym wyimaginowany świat marzeń uzależnia go w znacznym stopniu, stanowiąc konkurencję dla rzeczywistości. Przebywając w takim świecie, podsuwanym notabene przez różnych autorów, dziecko staje się autokreatorem owego świata myśli. Równocześnie jest wprowadzane w ten świat bez jakiegokolwiek oceny ze strony dorosłych – albo co gorzej – w świat zły, czy też magiczny, powiązany na przykład z okultyzmem¹⁵¹.

Współcześnie daje się zauważyć proces kreowania, urzeczywistniania świata dla dzieci rękoma osób dorosłych. Funkcjonuje przy tym dogmat, iż dziecko potrzebuje własnego świata, oddzielnego od świata dorosłych, co oczywiście jest założeniem błędnym. Dziecko nie jest bowiem nakierowane

¹⁴⁹ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek: zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 53.

¹⁵⁰ W. J. Skotnicki, *The Shaping of Concepts and Philosophical Thinking in the Conscience of a Child*, „21st Century Pedagogy” 2019, T. 3, s. 44–45.

¹⁵¹ K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie...*, s. 98.

na przebywanie z samym sobą, ale pragnie zrozumieć rzeczywistość, funkcjonującą w otoczeniu osób dorosłych, głównie rodziców. Taki sposób rozumowania jest przekazywany przez dorosłych, osoby mu życzliwe, a zarazem bardzo cierpliwe i ze wszech miar kochające, które starają się wyjaśniać mu zawitości otaczającego go świata. Wynika to z faktu, iż dziecko potrzebuje obecności ludzi dorosłych, będących dla niego mentorem w procesie dojrzewania i przechodzenia ze stanu dziecięcego w dorosłość. Pozostaje to o tyle istotne z tego względu, iż to właśnie ów mentor – nauczyciel oddziela to, co dla dziecka istotne od tego, co nieistotne, prawdziwe od fałszywego oraz dobre od złego¹⁵².

Ważnym czynnikiem jest cel poznania oraz działania w odniesieniu do dziecka. W pierwszym rzędzie należy wskazać na fakt, iż próba rozumienia świata przez dziecko posiada dwa aspekty, mianowicie rzeczowy i osobowy. Rzeczowy oznacza, że podstawą zrozumienia wszystkiego co go otacza, jest rzecz, którą może być coś podstawowego, np. zasada myślna lub materialna. Umysł dąży wówczas do przyswojenia świata totalną zasadą. Taką zasadą jest np. zdanie, że materia jest podstawą wszelkiego bytu. Materią tą może być atom, cząstka elementarna, energia, idea, lub myśl¹⁵³. Jednakże obok rzeczy są też osoby, które wyróżniają się:

- zdolnością duchowego, abstrakcyjnego pojmowania rozumowania,
- działaniami, które nie są konieczne,
- wrażliwością na prawdę, dobro i piękno,
- możliwością działań wspólnych,
- komunikacją znakową i miłością¹⁵⁴.

Z tego też powodu człowiek, którego istnienie, życie i struktura jest darem, pochodzącym od innych osób, jest też tym, który cały zwrócony jest w swoim poznaniu i działaniu ku innym osobom. Oczekuje przy tym miłości jako podstawy uzasadnienia sensu własnego życia, prawdy jako istoty komunikacji, określenia dobra osób jako motywu podejmowanych działań oraz trwania miłości osób kochających. Oczekuje też wprowadzenia w funkcjonowanie świata przez te osoby, które potrafią wybrać dla niego prawdziwe dobro osobowe, chronić je oraz wzmacniać¹⁵⁵.

152 W. J. Skotnicki, *The Shaping of Concepts...*, s. 44.

153 A. B. Stępień, *W poszukiwaniu istoty...*, s. 67.

154 M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia...*, s. 338.

155 Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 180.

Poznanie człowieka polega wówczas na tym, że jego wiedza czyni go tym, co poznał i zrozumiał. Umysł ludzki nie jest w tym kontekście wyłącznie swoistym magazynem wiedzy, lecz pozostaje sumą wiedzy oraz rozumowania. Należy przy tym pamiętać, że samo poznawanie stanowi czynność naturalną, która stawia warunki w tym celu, aby chronić od błędu. Musi przy tym posiadać charakter obiektywny, co oznacza konieczność korelacji z naturą rzeczy, czyli musi mieć wymiar istotny. Natomiast kształcenie odnosi się do sfery poznawczej, pozostającej w przeciwieństwie do decydowania, które przyporządkowane jest danej sferze działania¹⁵⁶. Przez określone decyzje człowiek wychodzi wówczas z siebie ku konkretnemu dobru, zmieniając przy tym i kreując daną rzeczywistość. Każda decyzja wyływa natomiast z wolności, ponieważ człowiek może zawsze chcieć lub nie chcieć podjąć określone działanie. Może wybrać subiektywnie określony cel, albo takie środki, prowadzące do celu, które wydają mu się najbardziej odpowiednie. Dokonuje w ten sposób wyboru wolności w odniesieniu do własnej decyzji, która jest jedną z istotnych cech człowieka¹⁵⁷.

Tym celem w przypadku człowieka – jako osoby wolnej i rozumnej – jest dobro, które jest rozpoznawane i zarazem chciane. Wynika to z faktu, iż tylko to, co poznane, może być upragnione. W konsekwencji, tak jak naturalną czynność, którą rozum dziecka ujmuje rzeczywistość należy uzupełnić i uporządkować prawdziwą wiedzą i wnioskowaniami, tak naturalną czynność podejmowania przez niego decyzji w wyniku woli należy uzupełnić cnotami, które pozwalają wybrać prawdziwe dobro i wytrwać przy nim. W ten sposób kształcenie wiąże człowieka z prawdą, a wychowanie scala go z dobrem. Kształcenie oznacza nabywanie wiedzy i rozumowań, a wychowanie ukierunkowuje na nabywanie cnót w taki sposób, aby człowiek mógł podejmować obiektywnie dobre decyzje. Trzeba pamiętać, że działanie ludzkie, chcąc być rozumne, musi być celowe. Działanie bezcelowe jest bowiem działaniem bezrozumnym i jako takie nie przystoi człowiekowi, który kieruje się rozumem. W ten sposób każdy człowiek jest w stanie pojąć określony cel¹⁵⁸.

¹⁵⁶ R. Steiner, *Poznanie człowieka i kształtowanie nauczania*, Gdynia 2006, s. 74.

¹⁵⁷ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek...*, s. 55.

¹⁵⁸ A. B. Stępień, *W poszukiwaniu istoty...*, s. 73.

W tym kontekście śmiało można powiedzieć, iż właściwym środowiskiem dla rozwoju człowieka jest środowisko określonych osób. Człowiek potrzebuje współobecności drugiej osoby, aby w ten sposób budować swoje człowieczeństwo i tym samym dążyć do odkrywania człowieczeństwa innego podmiotu. Warto w tym miejscu zauważyć, że nikt nie jest w stanie poznać siebie. Dopiero w relacji z drugim człowiekiem można kształtować własne człowieczeństwo¹⁵⁹. Najsilniejszą więzią osobową, która pozwala człowiekowi zaistnieć wobec drugiej osoby, w sposób szanujący jej godność, jest relacja miłości. Na niej dopiero buduje się związek oparty na zaufaniu, który jest ukierunkowany na określone współtrwanie. Taką relację stanowi bez wątpienia małżeństwo i rodzina. Bazując na tych powiązaniach, wspartych na dodatek przez osiągnięte cnoty takie, jak: wierność, trwałość, nierozzerwalność, czystość, płodność, zaufanie, opieka, wzajemna służba oraz pomoc, można mówić o tworzeniu się wspólnoty osób. Tak, jak człowiek rodzi się po to, by kochać i poznawać, tak rodzina odpowiada w maksymalny sposób na zapotrzebowania poznawcze i decyzyjne człowieka, na spełnienie się jego jako osoby, na wypełnienie się człowieczeństwa w relacjach sprawiedliwości i miłości¹⁶⁰.

Śmiało można powiedzieć, iż rodzina staje się źródłem dla wypełnienia naturalnego pragnienia miłości człowieka oraz odpowiedzią na potrzeby czynienia przez niego dobra wobec ukochanych osób. Staje się przy tym miejscem poznania danej osoby, która ujawnia swoją godność i do której druga osoba odnosi się w sposób afirmatywny. Ponadto rodzina stanowi odpowiedź człowieka na samoobjawiającą się miłość pomiędzy mężczyzną i kobietą. To wzajemne uwielbienie nakazuje wręcz, aby utworzyli oni trwałą wspólnotę życia. Jej celem pozostaje fakt, by poprzez wspólnie tworzone dobro osobowe, duchowe i moralne, mogli oni wzrastać materialnie w miłości i dzielić się miłością oraz rozumieć i oglądać świat oczyma miłości¹⁶¹.

W tym należy zauważyć, iż nauczanie i wychowywanie dziecka najpełniej realizuje się w domu. Jest on tym miejscem, które jako jedyne potrafi wprowadzać danyh mieszkańców w wielość trwałych relacji osobowych. Warto podkreślić, iż podstawą domu są ojciec i matka, żyjący w duchu wzajemnej miłości, zaufania oraz trwałej wierności, które potem przekazują

¹⁵⁹ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, T. 1, *Dziecko*, Lublin 2005, s. 84.

¹⁶⁰ F. Adamski, *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2021, s. 153.

¹⁶¹ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 197.

swoim dzieciom. Zważywszy na przemijalność ludzkiego życia, dziecko w sposób już samodzielny, bez pomocy rodziców, musi poznać osobowe zasady Boga. Proces ten dokonuje się poprzez wiarę. Stanowi ona podstawowy czynnik w procesie poznawania człowieka, dlatego też do nauczania i kształcenia potrzebny jest wiarygodny nauczyciel. Taką rolę pełnią rodzice jako obecni i trwali wysłannicy Boga. Ich działanie urzeczywistnia się w sakramencie małżeństwa, poprzez który Bóg udziela rodzinom wielu łask, zawierających m.in. w zdolność do wychowania dzieci¹⁶².

Należy przy tym pamiętać, że rodzicielstwo polega zarówno na naśladowaniu Boga, jak i naśladowaniu Chrystusa oraz na uczestnictwie w darach Ducha Świętego. Z tego też względu pierwszym prawem dziecka jest dążenie do poznania Boga i Jego wszechogarniającej miłości. Wynika ono z szacunku do dziecka, które jest następnie rozwijane i pogłębiane w trakcie jego rozwoju. Dziecku, będącemu dla rodziców szczególnym darem Boga, należy się bowiem szacunek i miłość. Patrząc z tej perspektywy, obowiązkiem rodziców jest troska i opieka nad dzieckiem, połączona ze sprawdzianem ich miłości do niego oraz właściwego odniesienia w relacjach człowiek do człowieka¹⁶³.

Rodzice są także osobami, które kształtują sumienie dziecka. Ten proces dokonuje się przez wskazywanie mu określonych dóbr, które dziecko może osiągnąć. Ono samo nie jest bowiem w stanie dokonać wyboru właściwego dobra. Dzięki pomocy ze strony rodziców, rodzina jawi się jako środowisko osób, wypełniających prawo naturalne poprzez fakt, iż należy czynić dobro, unikając przy tym za wszelką cenę zła. Jeżeli miłość małżeńska i rodzicielska jest kulturowana w poczuciu ofiarności i moralnym porządku, to wówczas jest ona jak najbardziej uprawniona do realizacji procesu wychowania dziecka przez wypracowywane odpowiedniej cnoty w określonym modelu wychowania¹⁶⁴.

Należy w tym miejscu wskazać na istotne cele wychowania, którymi są: kształtowanie wolności wobec określonych dóbr materialnych, rozwijanie poczucia sprawiedliwości, troski i bezinteresownej służby wobec innych osób, zwłaszcza tych potrzebujących oraz budzenie szacunku do godności

¹⁶² J. Hennelowa, *Role wychowawcze rodziców*, w: *Miłość, małżeństwo, rodzina: praca zbiorowa*, F. Adamski (red.), Kraków 2009, s. 374–410.

¹⁶³ H. Słotwińska, *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka: studium z pedagogiki religii*, Kraków 2019, s. 416.

¹⁶⁴ J. Hennelowa, *Role wychowawcze...*, s. 385.

każdej osoby. Dzięki temu rodzice stają się dla dziecka pierwszymi i najważniejszymi świadkami wiary i miłości. Nakłada to na nich obowiązek życia pełnią wiary i miłości Chrystusowej, aby móc ją następnie przekazać swoim dzieciom. Towarzyszy temu potrzeba nauczania ich ufnej modlitwy, aby mogli potem wprowadzać w życie społeczne wartości ewangelii, a przez to przemieniać zarówno siebie, jak i innych. W efekcie życie rodzinne, podparte wartościami ewangelicznymi, pozwala dzieciom wypełniać Boże powołanie, a przez to odnawiać życie Kościoła i życie społeczne¹⁶⁵.

Ważne w tym względzie jest jednak pierwszeństwo nauki wiary. Dzięki temu edukacja domowa wierzących rodziców porządkuje świat według określonych zasad Bożych oraz uczy zaufania do Niego. Bóg jawi się tu jako Stwórca tego, co istnieje, jako Ten, który objawił prawdę o Bogu przez osobę Jezusa Chrystusa. Stąd istnieje słowo Boże, które posiada własne zasady, pochodzące wprost od Stwórcy. Z tego też względu każdy, kto wierzy w katolickie prawdy objawione, przewyższa mądrością najbardziej uczonych myślicieli, legitymujących się wiedzą, płynącą z różnych dziedzin. Na dodatek każdy wierzący w katolickie prawdy objawione posiada mądrość, wynikającą z faktu, iż wszystkie dowody przeciw wierze są fałszywe. Przez analogię, każdy wierzący w Boga i w to, co On objawił jest mędrcom, ponieważ prawd wiary nie można traktować jako przedmiotu dowodu. Z tego też względu prawdą jest nie tylko to, co objawione, ale także to, co umysł ludzki może z tych prawd wywnioskować. Należy przy tym zaznaczyć, iż osoba wierząca posiada tę przewagę nad człowiekiem najbardziej wykształconym, ponieważ pozostaje ona pod wpływem darów Boga, a także oddziaływania Jego łaski, która udoskonala rozumowanie i wolę, potrzebną do miłowania Stwórcy¹⁶⁶.

Nauka o Bogu czyni człowieka mądrym, ponieważ staje się on niejako specjalistą spraw Bożych. Człowiek, który kształcił się w zakresie teologii i poznał jej założenia, uczestniczy w wiedzy Boga i dzięki temu może za jej pomocą kierować wszelkim swoim poznaniem. Tym samym staje się ona królową nauk, która wydaje sąd o innej wiedzy. Sąd ten posiada charakter negatywny. Wynika to z faktu, iż cokolwiek w innych dyscyplinach wiedzy jest sprzeczne z prawdą, głoszoną przez słowo Boże, w teologii jest oceniane i potępiane jako fałsz¹⁶⁷. Niezależnie od tego warto podkreślić, iż teologia

¹⁶⁵ K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie...*, s. 99.

¹⁶⁶ D. Adamczyk, *Wychowanie małego dziecka...*, s. 456.

¹⁶⁷ A. Nossol, *Teologia życia osoby ludzkiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1971, T. 76, s. 183.

obdarowuje człowieka zdolnością do sądzenia w dwojaki sposób. Pierwszy sposób polega na tym, iż danego sądu dokonuje człowiek, wyrobiony moralnie według swojej cnoty, na podobieństwo prawdomównych rodziców, którzy oceniają właściwie kłamstwo dziecka. Drugim sposobem jest sądzenie w oparciu o znajomość rzeczy. Ten, kto posiadał znajomość Dekalogu, w założeniu potępia kradzież, chociaż nie zawsze musi być cnotliwy w tej materii. Takie działania często są właściwe rodzicom i wychowawcom. W odniesieniu do mądrości Bożej człowiek, który poznał teologię i jest oddany sprawom Bożym, posiada mądrość jako dar Ducha Świętego i dzięki temu jako osoba duchowa posiada zdolność rozsądzania wszystkiego. Takie też cechy powinni posiadać rodzice, realizujący proces wychowawczy¹⁶⁸.

Ważną rolę odgrywają wymagania, stawiane rodzicom. Wynikają one z faktu, iż obraz człowieka, przekazany dziecku przez ojca i matkę, nie jest obrazem skończonym, doskonałym, mimo, że jest obrazem dynamicznie zdeterminowanym. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na występujące zjawisko stawiania przez dziecko, od momentu narodzin, wysokich wymagań bezpośrednio matce i pośrednio ojcu. W pierwszym rzędzie potrzebuje ono godnych warunków do życia i rozwoju. Wymusza je szczególnie na matce, licząc na jej ofiarę, złożoną z samej siebie. Należy przy tym pamiętać, iż dar poczęcia rodzi nie tylko dziecko, ale rodzi także matkę, kobietę, która pozostaje w określonej relacji do nowo powstałej i rozwijającej się osoby. Zdumiewającym jest fakt przyporządkowania matki do dziecka. Złożenie tej ofiary przez kobietę z niej samej rozpoczyna proces rozwoju w niej miłości macierzyńskiej, miłości najbardziej bezinteresownej, której każdy człowiek zawdzięcza swój byt¹⁶⁹.

Miłość matki różni się zdecydowanie od miłości ojcowskiej. Dar ojcostwa wymaga przede wszystkim godziwych i prawych warunków, w których jest udzielany. Zobowiązuje głównie do posiadania moralnych umiejętności i kompetencji, tkwiących w jestestwie mężczyzny i odnoszących się bezpośrednio do społeczeństwa. Nakłada przy tym na niego obowiązek rozwoju intelektualnego i moralnego. Jego rozwój intelektualny zakłada w swej istocie uznanie przez niego tajemnicy życia, powinność obrony życia, a także uświadomienie sobie tajemnicy stwarzania człowieka. Towarzyszy

¹⁶⁸ Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 79.

¹⁶⁹ A. Staboń-Duda, *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, „Psychoterapia” 2011, nr 2, s. 13–14.

temu obowiązek bycia dobrym ojcem, który wymaga od mężczyzny służby nie tylko wobec dziecka i kobiety, ale także służby wobec Boga. Narodziny syna czy córki nie tylko pobudzają mężczyznę do miłości, zważywszy na fakt, iż stanowią oni krew z krwi i ciało z jego ciała, ale także zobowiązują do ich czci, ponieważ stanowią obraz i podobieństwo samego Boga. Religijne wychowanie, podejmowane przez ojca, wymaga zatem od niego uprzednio pokory wobec własnego powołania do ojcostwa, ponieważ w poczętym przez mężczyznę dziecku zawarty jest depozyt Boga, a co za tym idzie, dokonął się proces wchłonięcia, a zarazem przemiany ojcostwa człowieka przez ojcostwo Boga. Dzięki temu rodzice dają dziecku cielesne serce, ale Bóg przemienia je w serce zdolne do miłości. Równocześnie wyposażają dziecko w możliwości poznawcze, uwzględniające potrzeby otaczającego świata, ale Bóg przemienia je w możliwości poznawcze transcendencji wobec świata¹⁷⁰. Każdy poczęty człowiek jest dzieckiem konkretnego ojca i zarazem dzieckiem Boga, posiadając przy tym kod genetyczny zarówno własnych rodziców, jak i kod duchowy Boga. Przy tym jest on bardziej podobny do Ojca Niebieskiego niż do ojca ziemskiego. Uznanie tego faktu wymaga nie tylko pokory, ale stanowi światło dla decyzji mężczyzny i zarazem drogowskaz dla podejmowanej przez niego misji wychowawczej. Sprowadza się ona do tworzenia warunków bycia z Bogiem i łączności z Nim dla siebie, rodziny i społeczności. Dzięki temu ambicją wychowawczą mężczyzny staje się to, aby chwałą Boga stawał się on sam, jego żona i dzieci¹⁷¹.

Patrząc z tej perspektywy, należy stwierdzić, iż ojcostwo polega na tworzeniu domowego ogniska do kontaktu z Bogiem, zapewniającego moralną jedność rodziców i dzieci. Religijna funkcja ojca posiada tutaj wymiar ustanawiający i przywracający porządek ludzki i Boski. Wprost należy stwierdzić, iż nikt nie zastąpi w tym mężczyzny. Jest ona przywilejem jego współpracy z Bogiem jako Ojcem. W rodzinie chrześcijańskiej wychowanie ojcowskie dokonuje się w łączności z Bogiem, w Jego Obecności i współpracy z Nim dzięki łasce sakramentu małżeństwa. Jeżeli realizowane są takie dobra tego sakramentu, jak: jedność, trwałość, wierność, nierozdzielność, uczciwość, prawość, wzajemna miłość, pomoc w trudach życia, cierpliwość, wzajemne wybaczenie, i przede wszystkim dar, jakim są dzieci,

¹⁷⁰ S. Kunowski, *Rola ojca w rodzinie chrześcijańskiej*, „Homo Dei” 1974, nr 43, s. 119.

¹⁷¹ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek...*, s. 79.

to w sumie doskonałą one w pełni obydwójce małżonków i w swej istocie są przepełnione łaską. Uświęca ona wysiłki wychowawcze zarówno ojca, jak i matki¹⁷². Tym samym można śmiało twierdzić, iż skutki wychowawcze łaski sakramentalnej są nieocenione. Wpływają one bowiem nie tylko na podejmowanie dobrych decyzji, ale przede wszystkim hamują zło, dając przy tym rozumowi doskonałe światło, aby był pokorny wobec prawdy, płynącej od Boga. Jeżeli dzieci do prawidłowego rozwoju potrzebują obojga rodziców jako jedność, bo same są jednością wraz z rodzicami, to nie ma piękniejszego świadectwa sensu i celu życia, jak wierność wobec miłości, otrzymanej od Boga¹⁷³.

Ponadto, jeżeli funkcja wychowawcza ojca polega na wprowadzaniu w otaczający świat oraz na wyjaśnianiu i interpretowaniu rzeczywistości, to pierwszym obszarem jest nauczenie się przez niego zrozumieć ten świat w świetle wiary. To zrozumienie wymusza na ojcu proces edukacji w zakresie metafizyki, która wyływa z liturgii Mszy Świętej. Wymaga przy tym czynnego i kontemplatywnego uczestnictwa w ofierze Jezusa Chrystusa, która uświęca czas, porządkuje pojęcia, uwrażliwia sumienia oraz nadaje sens przemijaniu, trudom i cierpieniom, prowadząc ku wspólnej modlitwie całej rodziny¹⁷⁴.

Rolą wychowawczą ojca jest nauczenie dzieci właściwego odnoszenia się do innych osób oraz udzielanie pomocy tym, którzy jej potrzebują. Ta samarytańska funkcja ojcowska, najbardziej realizuje się poprzez jego osobisty przykład, wyrażający się m.in. w okazywaniu miłości i miłosierdzia nad własnym dzieckiem, czy też na przykład w pomocy żonie¹⁷⁵.

Istotnym celem wychowania jest również życie w łasce uświęcającej. W tym kontekście wychowanie polega na usprawnianiu tego, co umożliwia wszelkie działania istotne dla człowieka, jak np. poznawanie prawdy o danej osobie, trwanie w obecności osób, ochrona dobra innych osób oraz prokreacja. Dla realizacji takich działań człowiek dysponuje stosownymi władzami zarówno duchowymi, jak i cielesnymi. Oznacza to, że działania niematerialne, takie jak np. poznanie abstrakcyjne, rozumowanie, decydowanie, podejmowane są przy pomocy władz duchowych, intelektu oraz

¹⁷² D. Opozda, *Podmiotowe właściwości ojca a jego rola wychowawcza*, „Ateneum Kapłańskie” 2021, T. 176, z. 2, s. 289–290.

¹⁷³ P. Poręba, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 109–110.

¹⁷⁴ S. Kunowski, *Rola ojca...*, s. 116.

¹⁷⁵ P. Zakrzewski, *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*, Warszawa 2013, s. 152.

woli, a niezależnie od tego wywodzą się i trwają dzięki pomocy i wsparciu ze strony cielesnych aktywności zmysłów, uczuć i wyobraźni¹⁷⁶.

Wychowanie polega także na dominacji w człowieku takich wartości, jak: poznanie intelektualne oraz działanie woli, którym towarzyszy podporządkowanie się kontroli rozumu. Chodzi o to, aby człowiek dokonywał wyboru dobra w sposób rozumny, tzn. taki, który służy ochronie danych relacji osobowych. W ten sposób wybór człowieka, określony przez niego samego jako cel, jest skierowany na właściwe dobro. Tym właściwym dobrem są osoby i wszystko co je chroni oraz przyczynia się do udoskonalania sprawności w odniesieniu do intelektualnego poznania i właściwego, odpowiedniego wyboru. Człowiek ma nabyć takie usprawnienia, które byłyby do jego dyspozycji, kiedy tylko on zechce je użyć we właściwym czasie¹⁷⁷. W szczególności dotyczy to takich dyspozycji, które pozwalają człowiekowi rozumować w taki sposób, aby odróżniał przyczyny rzeczywiste od nierzeczywistych, istotne od nieistotnych, prawdziwe od fałszywych, dobre od złych, piękne od brzydkich, wartościowe od mniej wartościowych, a jednocześnie takich, które pozwolą mu wybierać trafnie dobro, walczyć o nie, przeciwstawiać się złu, wytrzymać jego napór, opanowywać uczucia oraz trwać przy dobru. Zwłaszcza chodzi tu o nabycie takich usprawnień, które pozwolą mu na ochronę, trwałości i pogłębienie relacji osobowych. Nie chodzi tu przy tym o to, by człowiek wyznaczał sobie cele, kierując się wyłącznie określonymi marzeniami i wszystkim, co potrafi w swojej wyobraźni połączyć, ale chodzi o realizację wyznaczonych celów w oparciu o realne potrzeby określonych osób¹⁷⁸.

W wychowaniu religijnym nadrzędnym celem jest Jezus Chrystus z tego względu, iż nikt nie jest w stanie wskazać wyższego celu aniżeli sam Bóg, który objawił się w Swoim Synu. Chodzi zatem o pogłębianie rzeczywistych, a nie uczuciowych relacji z Jezusem Chrystusem wskutek obdarowania przez Boga nadprzyrodzonymi cnotami, wiarą, nadzieją i miłością. Umożliwiają one człowiekowi podjęcie decyzji o kierowaniu się w życiu nauką Jezusa Chrystusa, zaufaniu Bożemu Objawieniu, odnoszeniu się z miłością i nadzieją do Niego samego. Cnoty te funkcjonują we władzach człowieka,

¹⁷⁶ H. Stotwińska, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 414.

¹⁷⁷ J. Dąbek, *Wychowanie ku wartościom: implikacje praktyczne*, w: *Wychowanie ku wartościom*, J. Zimny (red.), Sandomierz 2006, s. 57.

¹⁷⁸ Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 83.

choć są darami Ducha Świętego, darami Trójjedynego Boga, zapoczątkowanymi w sakramencie chrztu świętego. Tym samym Bóg podnosi stan natury człowieka do poziomu, który umożliwia mu przyjęcie cnót i ich działanie w sposób wolny i nie podlegający jakimkolwiek przymusowi. Dzięki temu człowiek, który jest bytem niedoskonałym i działa w możliwości, łączy się z Bogiem jako bytem absolutnym, który jest doskonały, za pomocą doskonałych cnót¹⁷⁹.

W tym przypadku problemem człowieka jest przyjęcie za swoje wszelkich doskonałości, otrzymanych wprost od Boga, aby w następnej kolejności móc z nich aktywnie korzystać. Aktywność pierwsza tego działania w odniesieniu do przyjaźni przysługuje Bogu, aktywność wtórna – człowiekowi, który w zaufaniu korzysta z zadań, wyznaczonych mu przez Kościół. Aktywność Boga przyczynia się do oczyszczenia działań człowieka z egoizmu. W rezultacie człowiek uszlachetnia się w odniesieniu do innych osób. Związane jest to z faktem, iż Bóg działa w człowieku przy pomocy łaski. Można powiedzieć, iż Bóg przebywa w człowieku wówczas, gdy ten z wiarą przyjmuje Go w sakramentach i gdy odnosi się do Niego z miłością. Należy przy tym pamiętać, iż Bóg działa w sposób niewidzialny. Obdarowuje łaską uświęcającą, wchodząc w bezpośrednie relacje z człowiekiem. Dzięki temu łaska ta wyposaża go w cnoty, poprzez które człowiek w sposób wolny, nieprzymuszony poznaje to, co Boże, kieruje się ku temu, co Boże, pragnie tego, co Boże, wybiera to, co Boże, trwa przy tym, co Boże, rozpoznaje i odrzuca wszystko, co Bogu niemiłe. Łaska Boga dla człowieka posiada charakter uprzedzający, leczniczy, ratujący i uczynkowy. Działa w człowieku uwolnionym od grzechu, jest wzmocnione darami Ducha Świętego i owocuje czynami, na które wskazywał Jezus Chrystus w Kazaniu na Górze, w tym szczególnie w Ośmiu Błogosławieństwach¹⁸⁰.

Patrząc od strony człowieka, jego życie z Bogiem w łasce uświęcającej jest chronione poprzez rozum, wiedzę i decyzję. Przy czym należy podkreślić, że rozumienie wiarą nie ma takiej jasności jak rozumienie wiedzą, jednakże posiada ono większą pewność. Dla pogłębienia wiary potrzebne jest bowiem studium ewangelii, wiedza teologiczna, etyczna, połączona z wiedzą ascetyczną i mistyczną. Dla pogłębienia miłości potrzebna jest też

¹⁷⁹ M. Wolicki, *Wychowanie religijne...*, s. 23.

¹⁸⁰ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek...*, s. 81.

modlitwa, nienawiść do grzechu i postawa pokuty, wierność Przykazaniom Bożym oraz realna więź z Jezusem Eucharystycznym¹⁸¹.

Patrząc z tej perspektywy, należy stwierdzić, że Bóg jest duchem i niemożliwe jest spotkanie człowieka z Bogiem bez Jego pomocy, a tym samym bez wywołania w człowieku nadprzyrodzonego poznania, aktywizującego wolę, jakim jest słowo serca, czyli Jezus Chrystus, ukryty w Eucharystii pod postacią Chleba i Wina. To On prowadzi człowieka do Ojca i przez dary Ducha Świętego umożliwia mu przyjmowanie tego, co Bóg wnosi do jego serca przez łaski sakramentalne. Dary te nie działają całą swą siłą w sposób natychmiastowy, lecz są skuteczne w miarę wzrostu postuszeństwa okazywanego Bogu. Tym samym stanowi ono zgodę woli na propozycje Boga. Jest miłosnym wyznaniem intencji i poddaniem się Bogu, działającemu w naturze przez prawo naturalne, w życiu moralnym przez prawo objawione i w życiu miłości z Bogiem przez prawo przyjaźni, które prowadzi do tego, że człowiek miłuje to, co miłuje Bóg i nienawidzi tego, czego Bóg nienawidzi, czyli grzechu¹⁸².

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na problem wychowania do cnót. Mając charakter nadprzyrodzony, kierują one człowieka na drogę ku wiecznej szczęśliwości. Zważywszy na fakt, iż są także owocem łaski Bożej a zarazem darem Jego miłosierdzia, winien on okazywać im troskę. Pozwalają mu one trwać w jedności z Bogiem, zgodnie z Jego wolą. Z pomocą cnót teologicznych człowiek zmienia perspektywę oceny otaczającej go rzeczywistości. Natomiast Bóg, działając poprzez powyższe cnoty, przyjęte przez człowieka i ubogacone darami Ducha Świętego, maluje jedyny w swoim rodzaju portret nowego człowieka, odciskając w nim swoje niezatarte podobieństwo. Dzięki temu tylko On, który sam z siebie jest świętością, może uczynić człowieka świętym, zaś cnoty nadprzyrodzone pozwalają bytowi materialnemu, zmysłowemu, jakim jest człowiek, pozostawać w jedności z Bogiem. Zważywszy na fakt, iż jest on istotą rozumną, Bóg w oparciu o jego wiarę podnosi go poprzez intelekt do nadprzyrodzonego stanu poznania siebie samego¹⁸³.

¹⁸¹ W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 84.

¹⁸² S. Judycki, *Filozofia i chrystologia*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 10, s. 7–32.

¹⁸³ Z. B. Krasny, *Cnoty w edukacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2020, Vol. 23, z. 1, s. 183–184.

Tak pojmowana wiara pozwala człowiekowi zatroszczyć się o osiągnięcie życia wiecznego. Jednakże wszystko w tym życiu nadprzyrodzonym posiada swój początek w wierze, zaś Bóg jest początkiem samego aktu wiary. Dzięki niej człowiek, ufający Bogu, staje się nie tylko tym, który dokonuje osądu w świetle wiary, i nie tylko tym, który czyni Boga Alfa i Omegą własnych zrozumień, ale poprzez wiarę podnosi swoją naturę na poziom Boga i ona ze swej istoty pozwala mu przyjmować określone prawdy jako dogmat. Będąc darem, wiara wymaga ze swej strony wolności w jej przyjęciu. Czyni to akt wiary zasługującym, ponieważ przez niego następuje przyzwolenie dla prawdy Bożej¹⁸⁴.

Warto podkreślić, iż Jezus Chrystus nadał wierze pełny wymiar związku na fakt, iż zawarta jest w Nim pełnia prawdy i mądrości. Przez tajemnicę Jego wcielenia Bóg staje się dla człowieka bardziej otwarty i zrozumiały. Z tego też względu wiara, która pochodzi od Chrystusa, prowadzi bezpośrednio do samego Boga, który poprzez nią staje się dla człowieka wyłączną prawdą. Tak rozumiana wiara zakłada również obowiązek postuszeństwa Bogu, stanowiąc metanoję, ukierunkowaną całym życiem na Boga, który osobiście ubogaca człowieka. Z tego też względu, uczestnicząc w wierze jako w swoistym świetle, człowiek doświadcza możliwości oglądania Boga i doświadczenia Jego obecności. Dzięki własnej wierze jego intelekt kontempluje Boga, będąc przy tym oczyszczony od wszelkich zmysłów, rozumowań i osądów ludzkich oraz uspokoiony i stały w procesie przyłgnięcia do Boga¹⁸⁵. Tym samym wiara, która jest aktywnością intelektu, domaga się zarówno poznania prawd Bożych, jak i rozbudzenia potrzeby zgłębiania Bożych tajemnic. Taka swoista wędrówka w wierze pozwala dostrzec ważność Bożego prawa, nie lekceważyć go, a tym samym koegzystować z nim. Ponadto wiara zmienia perspektywę widzenia, ponieważ pozwala spojrzeć oczyma Boga, a nie człowieka. Dla wierzących wiara jest miarą zjednoczenia z Bogiem, inspirując przy tym do osiągnięcia ziemskiego ubóstwa, do ascezy, do wyrzeczenia się wszelkich dóbr i przyjemności doczesnego świata. Patrząc więc z perspektywy wiary, należy stwierdzić, iż każda myśl i uczynek powinny być ukierunkowane na Boga. Niezależnie od tego ma ona stać się podstawą wszelkich działań, tj. pragnień, zamiarów, sądów oraz miarą

¹⁸⁴ Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 72.

¹⁸⁵ J. Królikowski, *Uwarunkowania doktrynalne wiary*, Mielec-Pławno 2002, s. 312.

wolności. Człowiek, chcąc, aby wiara przenikała każdą chwilę jego życia, powinien do końca życia urzeczywistniać akty wiary¹⁸⁶.

Ważną rolę odgrywa tu także cnota nadziei, która ma za przedmiot Boga jako cel ostateczny. Wyznacza ona środki do osiągnięcia tego celu. Dary z nią związane koncentrują się na bojaźni Bożej i męstwie, zaś błogostawieństwo na ubóstwie, cichości i znoszeniu prześladowań. Natomiast cnota miłości ma za przedmiot przyjaźń z Bogiem. Ogarnia i przekształca całe życie człowieka, aby mógł on miłować zgodnie z prawem Bożym. Ponadto stanowi ona istotę doskonałości i bywa nazywana matką wszelkich innych cnót. Z tą cnotą związane są dary pobożności i mądrości oraz błogostawieństwa i pokoju¹⁸⁷.

Poznając dzieła Boga oraz jego dobroć w kontekście własnej niedoskonałości i grzeszności, człowiek za wszelką cenę dąży do oddania swej duszy Bogu. Żyjąc Bożymi duchowymi darami, z których każde zostały okupione Krwią Chrystusa na krzyżu, winien on z nich korzystać roztropnie i umiejętnie w dziele czynienia dobra, by potem móc zastrzyżać na życie wieczne. Czynienie dobra przejawia się szczególnie w modlitwie, liturgii, czynach miłosierdzia, jałmużnie, dawaniu dobrego przykładu, dostosowaniu się do woli Boga oraz powierzeniu się Jego opiece. Ponadto wszystko to człowiek powinien czynić z wdzięczności wobec Boga, realizując dzieło naśladowania Jezusa Chrystusa¹⁸⁸.

Nie wolno przy tym jednak zapominać, że najlepszą wychowawczynią w zbawczym planie Boga jest Maryja. Stąd też konieczność poddania się orędownictwu i Jej wstawiennictwu stanowi najbezpieczniejszą i najpewniejszą drogę do naśladowania Chrystusa. Chcąc więc, aby pedagogika katolicka okazała się na wskroś skuteczna, każde wychowanie, które w założeniu ma prowadzić do pobożności, do okazywania należnej Mu czci, do oglądania Boga twarzą w twarz po śmierci, do czynienia uczynków miłosierdzia i tworzenia dobra wspólnego, musi być ukierunkowane na pomoc Matki Bożej, pod Jej opieką i kierownictwem. Maryja jawi się wówczas człowiekowi jako brama do nieba, szkoła czystości, pokory, a zarazem duchowego wzrostu¹⁸⁹.

¹⁸⁶ M. Rusecki, *Traktat o wiarygodności chrześcijaństwa: dlaczego wierzyć Chrystusowi?*, Lublin 2010, s. 402.

¹⁸⁷ Z. B. Krasny, *Cnoty w edukacji...*, s. 183.

¹⁸⁸ S. Judycki, *Filozofia i chrystologia...*, s. 12–13.

¹⁸⁹ W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 85.

Matka Odkupiciela przygotowuje każdego ochrzczonego do życia mi-stycznego w jedności z Bogiem, wstawiając się przy tym za każdym z nich. Ona jest także pośredniczką wszystkich łask u Boga i jako Matka prowadzi do Boga Ojca poprzez swego Syna w Duchu Świętym. Jej siła, poprzez którą formuje katolika, posiada wymiar nieskończony. Jest wybrana, wolna od grzechu pierworodnego oraz wszelkiego innego grzechu jako wyjęta spod władzy szatana. Będąc Niepokalanie Poczętą, jest nazywana Arką Przymierza, Nowym Jeruzalem, twierdzą warowną oraz wychowawczynią ludzkości. Jest Matką, która formuje wiernych na miarę swego Syna i prowadzi ich całą mocą swojej miłości do Jezusa Chrystusa¹⁹⁰.

Jeżeli spojrzy się na wychowanie jako na proces kształcenia, prowadzący do określonego celu, to zauważy się, iż Najświętsza Maryja Panna, dysponująca wszelkimi łaskami mądrości Bożej, wszelkimi cnotami, wszelkimi darami Ducha Świętego, wszelkim błogostawieństwem, dysponująca przy tym miłością Jezusa Chrystusa i całej Trójcy Świętej, będąca jednocześnie najpiękniejszym obrazem Boga, realizuje jedno wielkie zadanie i pragnienie, a mianowicie rodzenie synów Bożych. Poprzez ten fakt Bóg obdarzył Maryję niezwykłym darem kreowania całego procesu wychowawczego, ukierunkowanego ku Bogu¹⁹¹.

Śmiało więc można powiedzieć, że wykazany powyżej kontekst religijny należy do trwałych i istotnych elementów praktyki i myśli wychowawczej. Już w starożytności i średniowieczu wychowanie ściśle wiązano z religią, podczas gdy w czasach nowożytnych i najnowszych dokonano, zwłaszcza w kręgu kultury zachodniej, oddzielenia wychowania od religii pod wpływem laicyzacji i sekularyzacji. Należy podkreślić, iż relacje wychowania i religii mają fundamentalne znaczenie antropologiczne, kulturowe, społeczne i religijne, ponieważ dotyczą podstaw i perspektyw egzystencjalnych oraz określonego miejsca człowieka w świecie. W tym kontekście ustalenie relacji wychowanie – religia w kategoriach koegzystencji, odrzucenia religii lub integracji określa funkcje państwa w systemie oświaty oraz cele i zadania wychowania szkolnego. Wpływa to także na rozumienie funkcji rodziny i środków społecznego przekazu oraz ustala ramy refleksji naukowej nad wychowaniem¹⁹².

¹⁹⁰ S. Łabendowicz, *Maryja wychowawczyni pokoleń*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2017, R. 17, nr 1, 86.

¹⁹¹ J. Królikowski, *Uwarunkowania doktrynalne...*, s. 318.

¹⁹² G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 196.

Działalność wychowawcza nie może pominąć religii i religijności wychowanków ze względu na ich przynależność religijną i wyznaniową. Należy pamiętać, iż wychowanie umieszcza człowieka w bliższej i doczesnej perspektywie przyszłości, zaś religia w ostatecznej i nadprzyrodzonej, czyli wiecznej. Ponadto wychowanie zawiera się w naturze religii, a każda religia posiada system wychowawczy, pośrednio lub bezpośrednio wpływający na wyznawców niezależnie od ich wieku. Ważnym pozostaje fakt, iż realizacja więzi religijnych z innymi ludźmi, przyrodą i nadprzyrodzonością jest czynnikiem rozwoju i wychowania. Cel wychowania, podobnie jak i religii, stanowi pomoc w pełnym rozwoju człowieka¹⁹³.

Religia wnosi w proces wychowania koncepcję człowieka w ramach antropologii religii, uzupełnia naturalne rozumienie bytu ludzkiego, eksponuje godność osoby i jej wartość, a także pomaga osiągnąć ogólną wizję świata i kształtuje światopogląd wychowanka. W porządku aksjologicznym umożliwia również odkrywanie wartości absolutnych i instrumentalnych oraz nadaje ostateczny porządek przekazywanemu systemowi wartości¹⁹⁴. Dotyczy to także faktu, iż jest źródłem sensu życia, ukierunkowuje moralnie poprzez uzasadnienie norm moralnych i zobowiązuje do ich realizacji. Niezależnie od tego dynamizuje i motywuje działanie, inspiruje postawy prospołeczne, kształtuje odpowiedzialność, pobudza twórcze zaangażowanie w kulturę, wspiera wychowanka w nabywaniu umiejętności wyjaśniania swojej egzystencji w świetle treści religijnych, a także inspiruje wychowawcę do ustalania treści, celów i kierunku oddziaływań wychowawczych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż znaczenie antropologiczne, społeczne, kulturowe i zbawcze religii uzasadnia konieczność wychowania religijnego, które podejmuje religie w kontekście ich prawd wiary, moralności i kultu¹⁹⁵.

Chrześcijańska praktyka i myśl wychowawcza postrzega relacje wychowanie – religia w perspektywie integralnej. Do dorobku myśli pedagogicznej i doświadczenia wychowawczego wnosi ona pedagogię Bożą, zawartą w Starym i w Nowym Testamencie, mając przy tym zwłaszcza za wzór życie i działalność Jezusa Chrystusa. Należy podkreślić, iż jest ona pedagogią, w której jednoczą się nadrzędne cele zarówno wychowania,

¹⁹³ H. Świącicka, *Jest ktoś: wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Marki-Struga 1992, s. 58.

¹⁹⁴ S. Dziekoński, *Wychowanie religijne z perspektywy katolickiej*, „Roczniki Teologiczne” 2005, T. 52, z. 6, s. 253.

¹⁹⁵ Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 215.

jak i religii, ponieważ koncentrują się one na pełnym rozwoju człowieka i jego zbawieniu jako celu ostatecznym¹⁹⁶. Tym samym antropologia chrześcijańska eksponuje osobę ludzką w jej pełnym wymiarze fizycznym, psychologicznym, społecznym, kulturowym i religijnym, podkreślając jej naturalną oraz bytową zdolność do transcendencji i nawiązania relacji z Bogiem. Stanowi ona podstawę integralnego wychowania. W związku z powyższym celem wychowania jest pełna, naturalna i chrześcijańska dojrzałość osoby, w której chrześcijański cel wychowania dopełnia w swej istocie cel wychowania ludzkiego. W tym kontekście odpowiedzialność za wychowanie integralne ponoszą głównie rodzice, a także środowisko wiary – Kościół oraz szkoła, która w założeniu winna umożliwiać uczniom ich pełny i zgodny z wyznawaną wiarą rozwój¹⁹⁷.

Powyższe założenia posiadają swoje głębokie przełożenie na wychowanie domowe, którego największą wartością są: stałość zasad, odróżnienie tego, co istotne, od tego, co nieistotne, tego, co ważne, od tego, co nieważne, tego, co prawdziwe, dobre i piękne od tego, co złe i brzydkie. Powyższe cechy reprezentują właśnie rodzice, którzy są tymi pierwszymi osobami w życiu dziecka, stojącymi na straży jego bezpieczeństwa, reprezentującymi wobec niego stosowanie stałości określonych zasad. Jeżeli celem, który postawili sobie rodzice, jest zapewnienie własnym dzieciom właściwego procesu wychowawczego, zaś w dalszej perspektywie ukierunkowanie ich na zbawcze dzieło Jezusa Chrystusa, to winni uczynić wszystko co w ich mocy, aby dziecko miało świadomość wyznaczonego kierunku oraz posiadało własny, określony azymut w dążeniu do określonego celu¹⁹⁸.

W tym kontekście śmiało można powiedzieć, iż człowiek już od początków swojego istnienia, jako istota społeczna potrzebuje ze wszech miar obecności innych osób, szczególnie obojga rodziców, co jest absolutnie fundamentalną zasadą w kształtowaniu jego procesu wychowawczego. Wchodząc w określoną rodzinę, dziecko, za sprawą Boga, otrzymuje wszystko, co jest mu potrzebne do pełni jego rozwoju zarówno duchowego, jak i fizycznego. Dobra ziemskie mają pozostać dla niego sprawą wtórną. Szczególny nacisk powinien być położony na konieczność postuszeństwa wobec Boga oraz Jego Przykazań. Uwidacznia się w ten sposób bardzo

¹⁹⁶ G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 199.

¹⁹⁷ H. Stotwińska, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 418.

¹⁹⁸ A. Skreczko, *Wychowanie domowe*, Białystok 2011, s. 203.

wyrazista ekspresja człowieka. Dzięki temu rodzina ukazana jest jako wspólnota powołana przez Boga do wypełnienia dynamizmu osobowego z całym jej bagażem, jeżeli chodzi o zakres i intensywność danej aktywności¹⁹⁹. Człowiek rodzi się po to, aby poznawać i kochać, by jego umysł nie utracił nigdy prawdy o miłości, która tkwi w Bogu i w rodzinie. Jest ona w całej pełni odpowiedzią i wypełnieniem naturalnej, podarowanej przez Stwórcę potęgi miłości oraz potrzeby czynienia miłości. Człowiek rodzi się także z potrzebą czynienia miłości, pragnąc przy tym wzrastać w miłości, dzielić się tą miłością oraz oglądać i rozumieć świat oczyma miłości. Pod wpływem takiej właśnie miłości kształtuje własne sumienie, decyzje oraz potrzebę służby²⁰⁰.

Z tego też względu dzieci, które są kształcone w domu, pozostają bardziej samodzielne i bardziej zaciekawione wiedzą oraz otaczającym ich światem. Są przy tym nastawione na samodzielne poszukiwania i pytania. Prowadzą życie społeczne i korzystają z wielu propozycji organizacyjnych. Mają również więcej czasu dla siebie poza szkołą. Są przyzwyczajone do kontaktów z osobami w różnym wieku i różnych profesji. Pozbawieni są przy tym oportunistów, ponieważ rodzice, realizujący edukację domową, są silnie zmotywowani i nonkonformistyczni, co w efekcie przekłada się na zachowania i postawy dzieci. Funkcjonując w edukacji domowej, są one bardziej niezależne, mają charakter zindywidualizowany, są zdolne do przywództwa oraz mają wysokie poczucie własnej wartości. Ma to swoje przełożenie na wyniki edukacji domowej, które zależą od czasu nauki w domu. Dzięki temu już po dwóch latach dzieci, uczone w domu, osiągają wyższe wyniki od swoich rówieśników. Na wyniki edukacji domowej nie wpływają ani uprawnienia nauczycielskie rodziców, ani też wykształcenie rodziców, lub także ich status ekonomiczny. Młodzież, kończąca nauczanie domowe, jest silnie zmotywowana, bardziej emocjonalnie i społecznie dojrzała oraz samodzielna w myśleniu. W tym kontekście śmiało można powiedzieć, że najgłębszym celem wychowania jest bycie mądrym własną wiarą²⁰¹.

¹⁹⁹ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie: aspekt psychologiczno-teologiczny*, Wrocław 1998, s. 118.

²⁰⁰ Z. Zdybicka, *Człowiek...*, s. 218.

²⁰¹ P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 53.

2. Religijno-moralny wymiar wychowania i kształcenia w edukacji domowej

Ważną rolę w życiu dziecka odgrywa wychowanie i kształcenie. Polega ono zarówno na zamierzonych oddziaływaniach zgodnie z określonym ideałem wychowawczym, jak i też niezamierzonych. Te ostatnie mają charakter bezpośrednich i pośrednich działań, odnoszących się do danego środowiska społeczno-kulturowego, np. rodzinnego i pozarodzinnego, oraz środowiska biogeograficznego, modyfikujących sferę biotyczną, m.in. aparat koordynacyjno-regulacyjny, aparat ruchu, i sferę psychiczną – poznawczą, społeczną, emocjonalno-motywacyjną, estetyczną, moralną i religijną, zależnie od dyspozycji biopsychicznych, poziomu rozwoju i aktywności własnej dziecka, prowadzących do ukształtowania określonej osobowości. Tak rozumiane wychowanie obejmuje przede wszystkim aktywizowanie, podtrzymywanie i ukierunkowywanie działań dziecka, zaś kształcenie – sprawności jego działań²⁰².

Proces wychowania i kształcenia dokonuje się poprzez określone czynniki. Wynika to z faktu, iż formy i skuteczność oddziaływań wychowawczych środowiska rodzinnego i pozarodzinnego wyznaczone są przez odziedziczone, wrodzone i nabyte biopsychiczne dyspozycje oraz przez własną aktywność²⁰³.

O wychowaniu dziecka decyduje współdziałanie czynników endogennych z egzogennymi, uzależnione od określonego wieku. We wczesnych okresach rozwoju rola czynników endogennych i podatność na wpływ czynników egzogennych są znaczniejsze. To współdziałanie uzależnione jest też od odpowiedniej sfery, w rezultacie czego czynniki endogenne mają większe znaczenie w kształtowaniu sfery biotycznej i emocjonalnej, a egzogenne – w pozostałych sferach. Do tego dochodzą indywidualne właściwości dziecka. Wyposażenie organiczne wyznacza ramy i pułap gatunkowej i indywidualnej potencjalności oraz stanowi endogenny regulator procesu wychowania, współokreślający tempo, rytm i poziom rozwoju dziecka²⁰⁴.

²⁰² Ph. Ariés, *Historia dzieciństwa...*, s. 185.

²⁰³ K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, Warszawa 1998, s. 96.

²⁰⁴ K. Zajdel, *Wychowanie dziecka*, Gdańsk 2010, s. 53.

Należy w tym miejscu zauważyć, iż interakcja dziecka z określonym środowiskiem jest zależna od obecności zorganizowanych nerwowych schematów zachowania, podatnych w różnym stopniu na wpływ wychowawczy. Proste czynności psychiczne bardziej są zależne od czynników wrodzonych, natomiast czynności ontogenetyczne, takie jak mowa, posługiwanie się narzędziami, pisanie, czy też sprawności ruchowe, są programowane w formie uczenia się i uzależnione od aktywnych kontaktów dziecka. Natomiast wpływ wzorca genetycznego przejawia się u dziecka w funkcjonowaniu temperamentu, uzdolnień, popędów i potrzeb²⁰⁵.

W procesie wychowania i kształcenia ważną rolę odgrywają też wrodzone cechy systemu nerwowego takie, jak siła, ruchliwość i równowaga procesów nerwowych, które wraz z fizjologicznymi właściwościami układu siatkowatego – układ autonomiczny, i czynnościami gruczołów wydzielania wewnętrznego warunkują poziom aktywacji i względnie stałe cechy zachowania, zwane temperamentalnymi. Należy je zatem respektować w organizowaniu sposobów przyswajania wiedzy oraz w doborze bodźców, działających na dziecko. Na przykład dla dziecka o dużej reaktywności systemu nerwowego wachlarz bodźców frustracyjnych jest większy, zaś próg odporności na stres jest niższy niż u dziecka o silnym typie systemu nerwowego²⁰⁶.

Istotnym czynnikiem pozostają też zdolności, które wpływają na poziom osiągniętych rezultatów i pobudzają dziecko do określonych ćwiczeń w danym kierunku. Rozwój ich współzależny jednak od inteligencji, jako nadrzędnej zdolności, oraz właściwości osobowościowych, m.in. zainteresowań, aspiracji i cech woli, np. wytrwałości, systematyczności, cierpliwości, a więc także warunkowany jest określonym wpływem wychowawczym²⁰⁷.

Z biologicznej struktury organizmu dziecka wynikają też popędy oraz potrzeby biologiczne i psychospołeczne. Proces wychowawczy decyduje o przekształcaniach w strukturze potrzeb dziecka, czyli ich konkretyzacji, powiązanych z określonym przedmiotem lub czynnością. Dotyczy to także mentalizacji poprzez uświadomienie ich treści, kanalizacji, czyli zaspokajanie potrzeb w określony sposób i socjalizacji – podporządkowanie normom

²⁰⁵ H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1981, s. 194.

²⁰⁶ N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1983, s. 84.

²⁰⁷ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1983, s. 112.

i wartościom życia społecznego. W miarę poszerzania i pogłębiania stosunków dziecka ze światem i zdobywania nowych sposobów zaspokajania potrzeb, m.in. afiliacji, akceptacji, uznania, wychowanie powinno zmierzać do kształtowania określonych potrzeb, motywów, celów i ideałów²⁰⁸.

W wyniku wychowania powstają w organizmie dziecka powiązania między procesami chemicznymi, nerwowymi i psychicznymi. Stąd konieczne staje się wdrażanie dziecka do kierowania jednymi procesami przez drugie. Wychowanie, mające charakter rozwijający, wymaga respektowania korzystnego okresu dla kształtowania się określonej funkcji. Zbyt wcześnie podjęte ćwiczenia stają się nieefektywne wskutek niedojrzałości organizmu dziecka i braku jego zainteresowania, a opóźnione w stosunku do możliwości rozwojowych bywają nieskuteczne ze względu na małą plastyczność już utrwalonych struktur psychicznych²⁰⁹.

Podstawowym wychowawczym środowiskiem dziecka w całokształcie jego rozwoju jest rodzina, której funkcji nie może w pełni zastąpić inna instytucja wychowawcza. Od rodziców otrzymuje ono nie tylko doświadczenie gatunkowe i indywidualne, ale także kulturowe, związane z dorobkiem minionych pokoleń, czyli naturę i kulturę. Poprzez rodzinę docierają do niego wpływy środowiska zewnętrznego, a zdecydowanie częstsze kontakty rodzinne, mające charakter bardziej osobowy, znacznie większe zaangażowanie emocjonalne, większy stopień wyłączności i zindywidualizowania wzajemnych oddziaływań sprawiają, że czynności rodziców pełnią funkcje wychowawcze²¹⁰. Ponadto zabiegi pielęgnacyjne i żywieniowe są także gwarantem zdrowia psychicznego, pozwalając przy tym na zaspokajanie podstawowych biopsychicznych potrzeb dziecka, m.in. bezpieczeństwa, rodzącego zaufanie do ludzi. Wyrabiają w nim także poczucie czasu, przemijalności, regularności, systematyczności i dyscypliny, stanowiąc podstawę wychowania społeczno-moralnego. Przez związek uczuciowy z rodzicami kształtują się podstawy wyższej uczuciowości dziecka, m.in. dyspozycji do miłości oraz różnorodnych uczuć, np. wdzięczności, braterstwa, podziwu. Ponadto uczynniają się mechanizmy identyfikacji i naśladownictwa, dzięki którym całość kontaktów rodziców z dzieckiem

²⁰⁸ A. E. Szottyssek, *Filozofia człowieka: biologiczny rozwój a kulturowe kształtowanie*, Kraków 2015, s. 117.

²⁰⁹ N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, s. 87.

²¹⁰ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 47.

może formować pierwowzory przyszłych jego zachowań i cech charakteru o dużej trwałości. Na przykład modele zachowań rodziców wobec siebie i w stosunku do dziecka często reaktywizują się w jego przyszłym życiu małżeńskim. Również dzięki oddziaływaniu systemu wartości, ocen i norm postępowania rodziców formują się jego postawy społeczne, moralne, polityczne, religijne i światopoglądowe²¹¹.

Dla zapewnienia skuteczności oddziaływań wychowawczych na dziecko rodzice powinni mieć ukształtowany charakter, zrównoważenie emocjonalne i wzajemną miłość do siebie. Powinni też akceptować małżeństwo i rodzicielstwo, dostrzegać sens i wartość życia rodzinnego oraz poczuwać się do odpowiedzialności za nie. Dotyczy to także postawy aktywizowania nowych form kontaktu z dzieckiem, postawy cierpliwości, optymizmu, wyrozumiałości, rozumnej czułości i szacunku. Dzięki temu współdziałanie obojga rodziców zapewnia harmonijne kształtowanie się osobowości dziecka, przygotowując go do pełnienia różnych ról społecznych, np. roli męża, ojca, pracownika, członka organizacji, obywatela oraz wytwarzając oczekiwania i postawy wobec ról płci przeciwnej²¹².

Ważna przy tym jest miłość matki, która stwarza dla rozwoju klimat uczuciowy, a miłość ojca klimat porządku, norm i obowiązków. Nieodzowną pomocą jest także zgodność ich przekonań z własnym postępowaniem oraz z zasadami wpajanymi dziecku, konsekwencja w stawianiu wymagań i przyznawaniu przywilejów oraz jednolitość linii wychowawczej ze strony obojga rodziców, członków dalszej rodziny i innych instytucji wychowawczych. W przeciwnym wypadku brak kongruencji i niekonsekwencja obniżają autorytet wychowawców, wyrabiają w dziecku relatywizm moralny, skłonność do obtudy, utrudniając przy tym przyswajanie pojęć i norm moralnych. Dziecko traci wówczas orientację wobec tego, co jest dobre i złe, oraz czego się od niego wymaga, co siłą rzeczy powoduje konflikty oraz niezrównoważenie uczuciowe. Rozbieżne i przeciwne postawy obojga rodziców są nerwicotwórcze, lecz pewna odmienność w postawach może być źródłem większego bogactwa przeżyć uczuciowych i doświadczeń dziecka. Oddziaływanie rodziców i innych wychowawców ułatwia znajomość prawidłowości okresu rozwojowego, m.in. przekory, dojrzewania,

²¹¹ Ph. Ariés, *Historia dzieciństwa...*, s. 187.

²¹² I. Kiełtyk-Zaborowska, *Nie(zaburzone) relacje rodzic – dziecko*, w: *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, D. Opozda, M. Leśniak (red.), Lublin 2017, s. 89.

przyspieszonego rozwoju określonej funkcji, z uwagi na to, że potrafią je oni dostosować do wymagań danego okresu, np. stawiać dziecku zadania nieco przekraczające jego możliwości bądź też dozować intensywność ćwiczeń w celu stymulowania rozwoju w jednej określonej dziedzinie²¹³.

Nieocenioną wartość posiada tutaj właściwa postawa rozumnej miłości do dziecka. Polega ona na kształtowaniu w nim umiejętności nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych i ekspresji uczuć, na utrzymywaniu stałego kontaktu z dzieckiem, opartego na przyjaźni i wzajemnym rozumieniu, na śledzeniu jego rozwoju, aby w ten sposób przeciwdziałać ewentualnym brakom i dewiacjom. Dotyczy to także współdziałania z dzieckiem w jego zabawie, nauce, pracy, angażowania go w zajęcia i problemy domowe przy określonym zakresie obowiązków i przywilejów dostosowanych do wieku, co w konsekwencji nauczy je szacunku dla pracy innych²¹⁴. Natomiast w trosce o zdrowie i bezpieczeństwo dziecka, wobec potencjalnie istniejących zagrożeń fizycznych i urazów psychicznych, rodzice, obiektywnie oceniając perspektywy ryzyka, dają właściwy dla danego wieku zakres swobody i stymulują dziecko do samoobsługi, samodzielności i aktywnego, twórczego, społecznie użytecznego spędzania wolnego czasu. Regulacją i kontrolą kontaktów dziecka z innymi, ze światem przyrody i rzeczy oraz publikatorami rodzice rozbudzają aspiracje i potrzebę osiągnięć bez fałszywej ambicji i w koordynacji z potrzebami innych ludzi²¹⁵.

Akceptując dziecko łącznie z jego ograniczeniami i niezależnie od jego zachowania, którego nie można utożsamiać z nim samym, przy czym naganie podlega niewłaściwe zachowanie, a nie osoba, budzą w nim radość z własnego istnienia oraz umiejętność bazowania w ocenie siebie na wartościach stałych, np. to co w nim jest wartościowe, dobre, dzięki czemu może być kimś. Wyrabia to w dziecku realny obraz siebie wraz z zaletami i wadami, poczucie własnej wartości, godności osobistej i samoakceptację jako konieczny warunek zaakceptowania dziecka przez innych. Uznając prawa dziecka w rodzinie, rodzice traktują je jako osobę i partnera bez przeceniania jego roli oraz kierują nim przez podsuwanie sugestii i tłumaczenie.

²¹³ D. Opozda, *Zróznicowane rodzicielstwo – zarys refleksji*, w: *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, D. Opozda, M. Leśniak (red.), Lublin 2017, s. 21.

²¹⁴ K. Bazydło-Stodolna, „Dobre relacje rodzic – dziecko” w *percepcji dorastających dzieci i ich rodziców*, w: *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, J. Brągiel, B. Górnicka (red.), Opole 2017, s. 180.

²¹⁵ K. Zajdel, *Wychowanie...*, s. 58.

Dokonują to poprzez naprowadzanie, a nie narzucanie. Dyscyplinę opierają na wspólnych ustaleniach, uzasadnieniach i wyjaśnieniach wymagań i kar. Polecenia, wynikające z głębszych pobudek społeczno-moralnych i zgodne z możliwościami dziecka formułują spokojnie, jasno i precyzyjnie, unikając gróźb, kar cielesnych, krzyku, wymyślenia i wyśmiewania dziecka. Ich autorytet wychowawczy wynika z kompetencji, wiedzy, kultury, a zwłaszcza z postawy moralnej, nie zaś z przemocy, moralizatorstwa, przekupstwa, megalomanii lub nadmiernego tolerowania samowoli dziecka. Odnosząc się do dziecka z szacunkiem, pielęgnują w nim swoistość jego indywidualności, potrzebę bycia sobą, oczywiście w granicach zdrowej osobowości i społecznego przystosowania, i wdrażają je do współpracy w tworzeniu własnej osobowości przez ćwiczenia cech woli, np. wytrzymałości oraz rozbudzanie dążeń do samoaktualizacji i samowychowania. Podsuwając techniki samopoznania i samokontroli, wcześniej wyrabiają w dziecku poczucie odpowiedzialności za to, co i jak robi, oraz za konsekwencje osobiste i społeczne jego działań, za to, kim będzie w przyszłości²¹⁶. Faktyczny charakter wpływu wychowawczego rodziny wyznaczają:

1. zewnętrzne warunki życia rodziny, jak liczba członków, ich wiek, stan zdrowia, pozycja społeczna, charakter pełnionych ról, zwłaszcza przez rodziców; tym samym jakość pełnienia roli rodzicielskiej zależy od przeświadczenia obojga rodziców, o jej ważności i od stopnia identyfikacji z nią oraz od treści motywacji współżycia rodzinnego,
2. wewnętrzne warunki życia rodziny, jej atmosfera uczuciowa, np. wzajemne związki uczuciowe, postawy rodzicielskie, stosowane metody wychowawcze, organizacja życia rodziny, np. rozkład zajęć i obowiązków, sposób spędzania wolnego czasu, kultura pedagogiczna rodziców, wspólne przeżycia i działania²¹⁷.

Negatywny wpływ na wychowanie dziecka najczęściej wywierają zaburzenia struktury rodziny, np. brak jednego z rodziców, a niezależnie od tego alkoholizm, choroba psychiczna, ubóstwo bodźców rozwojowych dla dziecka, a także niewłaściwe postawy rodzicielskie, głównie nadmierny dystans uczuciowy rodziców dominujących, wyrażający się np. w postawie jawnego lub ukrytego odrzucenia lub też rodziców biernych i uległych, co

²¹⁶ A. E. Szotłysek, *Filozofia człowieka...*, s. 119.

²¹⁷ I. Kiełtyk-Zaborowska, *Nie(zaburzone) relacje...*, s. 88.

np. ma swoje przełożenie na postawę unikania. Całość dopełnia nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecko ze strony rodziców dominujących, wyrażającej się m.in. w postawie zwiększonych wymagań i korygowania oraz uległych, co posiada swoje przełożenie np. na postawę rozpieszczania i zbytniego ochraniańa dziecka. Warto zaznaczyć, że ich stopień szkodliwości zależy od fazy życia dziecka, czasu działania oraz stopnia wrażliwości psychiki dziecka²¹⁸.

Wychowanie dziecka, rozpoczęte na długo przed jego urodzeniem przez właściwe wychowanie rodziców i korygowanie zakłóceń międzyosobowych w rodzinie lub zaburzeń osobowości u jednego z jej członków niweluje potencjalne źródło zaburzeń rozwojowych dziecka, np. w zakresie nieprawidłowości życia rodzinnego i przygotowuje je do pełnienia ról rodzicielskich w przyszłości. Umożliwia bowiem zdobycie właściwych wzorów relacji międzyosobowych, zwłaszcza dwukierunkowych w relacjach rodzice – dziecko oraz dziecko – rodzice. Wzory te, nabyte we własnej rodzinie, stanowią dziecięce dziedzictwo, jakie małżonkowie w przyszłości wnoszą w swoją rodzinę i bywają naśladowane, modyfikowane lub odrzucane. Przykładowo odrzucenie wzoru autorytarnej matki prowadzić może do zbytnej uległości wobec własnego dziecka²¹⁹.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na środowisko pozarodzinne dziecka. Przebywanie dziecka na stałe poza rodziną, np. w domach małego dziecka, stwarza niebezpieczeństwo opóźnień i zaburzeń rozwoju fizycznego i psychicznego, zwłaszcza emocjonalno-społecznego, gdyż żadna instytucja nie jest w stanie w pełni zastąpić rodziny. Dla zapewnienia warunków wszechstronnego rozwoju upowszechnia się praktykę przysposobiania dziecka, umieszczania go w rodzinach zastępczych czy rodzinach zaprzyjaźnionych i opiekuńczych. Ze względów psychologicznych i pedagogicznych niewskazane jest oddawanie dziecka do żłobka lub przedszkola na większość godzin dnia. Natomiast poprawne oddziaływanie na dziecko w instytucjach wychowawczych wymaga upodobnienia sytuacji do warunków rodzinnych, np. częstego i czułego kontaktu z każdym dzieckiem za pomocą różnorodnych gestów i słów, stymulowania do mówienia i wyrażania uczuć, dostarczania doświadczeń spoza ośrodka i zdobywania

²¹⁸ M. Marmola, A. Wołpiuk-Ochocińska, *Funkcjonowanie rodziców jako pary małżeńskiej a stosowane przez nich techniki wychowawcze wobec dzieci w wieku dorastania*, w: *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, J. Brągiel, B. Górnicka (red.), Opole 2017, s. 265.

²¹⁹ D. Opozda, *Zróznicowane rodzicielstwo...*, s. 21–22.

szerszej wiedzy oraz stwarzania warunków do rozwoju zainteresowań i form aktywności własnej zgodnie z indywidualnymi preferencjami²²⁰.

W miarę różnicowania się psychicznych struktur dziecka niektóre funkcje wychowawcze stopniowo przejmują różne instytucje, np. szkoła, wspólnota religijna, organizacja oświatowa lub grupa dziecięco-młodzieżowa, które wspomagają i uzupełniają zadania wychowawcze rodziny. Zadaniem szkoły jest zapewnienie dziecku wszechstronnego rozwoju przy zastosowaniu zasady nierozłączności nauczania w odniesieniu do kształcenia dyspozycji instrumentalnych i wychowania, np. co do kształtowania dyspozycji kierunkowych oraz stworzenie integralnego systemu dydaktyczno-wychowawczego, w którym nauczanie jest wychowujące, a wychowanie nauczające²²¹.

Środowisko szkolne oddziałuje wychowawczo, realizując treści programu nauczania, kierując zespołem uczniów i rozbudzając ich aktywność, np. w klasie, na zajęciach pozalekcyjnych, w działalności samorządowej i środowiskowej, kształtując prawidłowe relacje interpersonalne wśród uczniów i w odniesieniu do personelu. Przez harmonijne spełnianie funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych środowisko to dąży do intelektualnego rozwoju dziecka, przekazując mu systematyczną wiedzę przyrodniczo-matematyczną i humanistyczną, zapoznając je ze zdobyczami cywilizacji i wytworami kultury oraz sposobem ich rozumienia i oceny, kształcąc ponadto różnorodne funkcje umysłowe w celu wyrabiania umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów i realizacji zadań. Środowisko szkolne stwarza też warunki do formowania się światopoglądu oraz postaw szacunku wobec przekonań innych ludzi. Prowadzi to często do burzenia przez szkołę idei i zasad wpojonych dziecku w rodzinie, do podważania autorytetu wychowawców i uczenia dziecka dwulicowości, co w efekcie wytwarza postawy relatywizmu moralnego, a nawet nihilizmu i przeszkadza w ukształtowaniu autentycznego i koherentnego poglądu na świat²²². Z drugiej strony należy pamiętać, że środowisko szkolne stwarza także możliwości pełnego, atrakcyjnego i wartościowego zaspokajania potrzeb, stopniowo pojawiających się w życiu dziecka, zwłaszcza ekspre-

²²⁰ R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Płock 2001, s. 92.

²²¹ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu: rodzina – szkoła – dziecko*, w: *Rodzina – centrum świata*, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów 2014, s. 194.

²²² K. Robinson, L. Aronica, *Ty, twoje dziecko i szkoła: znajdź drogę do najlepszej edukacji*, Gliwice 2018, s. 218.

sji uczuć wyrażaną przez aktywność własną w różnorodnych formach twórczości, jak również możliwość wielostronnego działania, potrzebnego w życiu dorosłym. Szkoła przekazuje dziecku normy, wartości i wzory osobowe, a także wdraża je w prawa, w aktualne i przyszłe obowiązki oraz nawyki kulturowe i zwyczaje, a przez ścisły związek z życiem społecznym wyrażonym w fakcie, że szkoła jest otwartym środowiskiem, przygotowuje do pełnienia ról społecznych w przyszłości oraz kształtuje umiejętność życia i pracy w zespole, ucząc na dodatek postawy autentyczności życiowej, np. wierności przekonaniom w działaniu, odwagi cywilnej i poszukiwania prawdy, której nabyciu przeszkadza stosowanie technik ingracacyjnych, np. donosicielstwa, czy lizusostwa²²³.

Cel ten łatwiej osiąga się przy respektowaniu zasad nauczania i wychowania oraz demokratycznego stylu kierowania dzieckiem. Osiąga się go również dzięki oparciu autorytetu wychowawczego na zaufaniu dziecka i wewnętrznej akceptacji z jego strony kierowniczej roli dorosłego, nie zaś na przymusie, dystansie i karach oraz dzięki umiejętnym kontaktom z dzieckiem, kulturze osobistej i taktowi pedagogicznemu. Dodatkowym warunkiem, sprzyjającym, jest życzliwość, czynna postawa pomocy, pogoda i humor, cierpliwość, wyrozumiałość, delikatność, dyskrecja, zrównoważenie, poszanowanie godności dziecka, jego uczuć, przekonań, poczucia własnej wartości, umiejętność stawiania wymagań, sprawiedliwość, obiektywność, niezawodność, i zaufanie do dziecka²²⁴.

Pozytywna więź uczuciowa, zachodząca pomiędzy wychowawcą i dzieckiem oraz jego przekonanie o życzliwości dorosłego są warunkiem skuteczności stosowania nagród i kar. Przyjęcie partnerskiej postawy wobec dziecka, nienarzucanie swego zdania, stosowanie wyjaśnień, uzasadnień, zakładającej nie urzeczowiony stosunek do niego, pozwala na eliminację przemocy fizycznej, np. kar cielesnych a także psychicznych, wyrażanych głównie poprzez straszenie i szantaż, pozbawiania go przy tym dowodów pozytywnych uczuć, np. braku zainteresowania oraz deprywacji podstawowych potrzeb dziecka, w szczególności zaspokajania głodu²²⁵.

Pomocą w wychowywaniu służy ciągle poszerzany przez wychowawcę zasób wiedzy o dziecku, pozyskiwany przede wszystkim poprzez dokszałca-

²²³ K. Zajdel, *Wychowanie...*, s. 32.

²²⁴ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 193.

²²⁵ M. Gogacz, *Podstawy wychowania...*, s. 38.

nie zawodowe, troska o jego poznawanie i rozumienie psychospołecznych sytuacji, zwłaszcza trudnego dziecka, rozpatrywanie zachowania w kontekście warunków jego rozwoju i przeciwdziałanie zaburzeniom. Towarzyszy temu proces roztaczania wczesnej fachowej opieki nad dzieckiem z trudnościami szkolnymi lub wychowawczymi, znajomość socjometrycznej struktury klasy i wzajemnych kontaktów uczuciowych między dziećmi oraz integracja dziecka w zwarty zespół przez ustalanie wspólnych celów i zadań oraz podejmowanie prac społecznie użytecznych. Całość uzupełnia potrzeba kształtowania przez wychowawcę postawy samowychowawczej w celu osiągnięcia dojrzałości osobistej i zawodowej, by był on wzorem osobowym dla dziecka²²⁶.

Istotnym pozostaje fakt, iż wychowanie w rodzinie i w szkole uzupełniają organizacje dziecięce, instytucje oświatowe i wychowawcze, np. świetlice, kluby szkolne, czytelnie, biblioteki, ośrodki zainteresowań i zajęć kulturalno-oświatowych oraz rozrywkowych, stwarzające możliwości poszerzania wiedzy, rozwijania uzdolnień i zainteresowań oraz preferowanych form aktywności, zaspokajania potrzeb, np. ruchowych, estetycznych i religijnych, wypoczynku, przeżywania przyjemności, radości i sukcesu, oraz uwalniania się od napięć emocjonalnych, kształtowania dodatnich cech charakteru. Z racji religijnych, oddziałują wychowawczo również wspólnoty kościelne, np. kręgi ministrantów²²⁷.

Ważną rolę w procesie wychowania i kształcenia odgrywa aktywność własna, wywodząca się z biologicznej aktywności organizmu, w szczególności wrodzonych czynności odruchowych, popędów, potrzeb oraz form aktywności ruchowej. Pozwala ona dziecku, jako samoorganizującemu się układowi, asymilować określone bodźce w sposób selektywny stosownie do osiągniętego poziomu wewnętrznej organizacji i transformować je, przekształcając tym samym własne formy aktywności. Z nieukierunkowanej aktywności noworodka różnicują się nowe rodzaje aktywności, które ulegają wewnętrznej dyferencjacji i wzbogaceniu, oraz porządkują się schematy czynnościowe i ich fizjologiczne odpowiedniki, czyli dynamiczne układy funkcjonalne. Z jednej strony oddziaływanie wychowawcze na aktywność dziecka prowadzi do interioryzacji czynności zewnętrznych, wykonywanych na przedmiotach, i tworzenia się czynności wewnętrznych, umyślo-

²²⁶ R. Czekalski, *Personalistyczne podstawy wychowania*, Warszawa 2009, s. 58.

²²⁷ R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki...*, s. 95.

wych, z drugiej zaś do uzupełniającego procesu eksterioryzacji czynności wewnętrznych na działania przedmiotowe. Zmiany w aktywności dziecka dokonują się głównie dzięki ćwiczeniu w środowisku społecznym i uczeniu się kulturowo określonych wzorców czynności oraz stopniowej indywidualizacji aktywności, dzięki której każda czynność ma cechy osobiste²²⁸.

Do podstawowych zadań wychowawcy należy:

1. stymulowanie rozwoju aktywności dziecka przez stwarzanie mu warunków dla różnicowania się jej form, np. werbalnej przez rozmowy, ćwiczenia w pisaniu,
2. pomoc w porządkowaniu początkowo bezładnej aktywności, np. uregulowanie rytmu posiłków,
3. w uświadamianiu i socjalizacji, np. przez zabawy zespołowe, prace społeczne, nauczanie zespołowo-problemowe,
4. umożliwianie ćwiczeń, od częstotliwości, których zależy poziom strukturalny czynności dziecka – jej ekonomiczność, skuteczność, pełność, zwartość i logiczna spójność,
5. dozowanie ilości, szybkości i rodzaju dopływających informacji z otoczenia, gdyż zbyt szybki dopływ i znaczna liczba bodźców powodują przeciążenie systemu nerwowego, dezorganizację zachowania i niepokój; należy więc dostarczać dziecku informacji zwrotnych o celowości, skuteczności i wartości jego działania dzięki czemu może ono dokonywać zmian w schematach aktywności,
6. zwiększanie plastyczności sposobów działania dziecka poprzez ukazywanie różnych możliwości wykonywania danej czynności lub osiągnięcia celu dzięki różnym czynnościom,
7. umożliwianie wartościowego sposobu zaspokajania potrzeb dziecka,
8. podsuwanie mu pozytywnych zadań, wartości, celów, aby do nich mogło dążyć, stymulowanie podejmowania wysiłków samowychowawczych²²⁹.

Oddziaływanie dorosłych przygotowuje dziecko do samowychowania, głównie dzięki emocjonalnemu wiązaniu go z określonym ideałem lub wzorem osobowym i wytwarzaniu w nim motywacji do jego realizacji, wdrażaniu go w techniki samopoznania, samooceny, zapoznawaniu z technikami

²²⁸ N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, s. 89.

²²⁹ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 194.

samodoskonalenia, np. poprzez ćwiczenie w wytrzymałości, punktualności, stosowanie wobec siebie nagród i kar, także pomocy w ukierunkowaniu pracy nad sobą, podsuwaniu sposobów realizowania podjętych działań oraz zachęcie i podtrzymywaniu go w systematyczności²³⁰.

Kształtowaniu umiejętności samowychowawczych dziecka sprzyja formowanie pozytywnych cech jego charakteru, co wzmacnia poczucie własnej wartości dziecka, daje mu przeżycie radości i zaspokaja ważne potrzeby, np. uznania, rozwijanie cech osobowości ułatwiających pracę nad sobą i nagradzanie nawet drobnych osiągnięć w tej dziedzinie. Do tego dochodzi udział dziecka w życiu zespołu dziecięcego, np. stwarzający okazję do samodzielności, więź emocjonalna i wzajemne zaufanie, dzięki któremu psychiczne życie dziecka dostępne jest wychowawcy, poszanowanie intymnych przeżyć dziecka poprzez dyskrecję, indywidualne podejście do niego oraz samowychowawcza aktywność wychowawcy. Bazowanie na potrzebach poznawczych dziecka, np. ciekawości, umożliwi wczesne skierowanie jego aktywności na wartości poznawcze i rozbudzenie motywów oraz rozwój umiejętności samokształceniowych²³¹.

Ważną rolę w procesie wychowania i kształcenia odgrywa m.in. sfera moralna, która oprócz przekazania dziecku wiedzy o normach moralnych, regulujących stosunek człowieka do siebie, bliźniego i Boga, domaga się urobienia jego świadomości moralnej wraz z umiejętnością stosowania ocen zgodnie z przyjętą hierarchią wartości moralnych, a przede wszystkim kształtowania według nich swoich postaw moralnych. W rezultacie w okresie przedszkolnym i młodszym szkolnym, dzięki naturalnym i specjalnie organizowanym sytuacjom wychowawczym, umożliwia się dziecku poznanie, zrozumienie i przyswajanie norm i wartości moralnych oraz wdraża się je do samodzielnego dokonywania wyboru czynów moralnie wartościowych. Realizuje się to poprzez organizację zajęć i działań, zapobiegających powstawaniu negatywnych uczuć i zachowań, aktywizację zachowania pozytywnego, rozwijanie wrażliwości moralnej oraz uczenie współprzeżywania i rozumienia cudzych stanów psychicznych, np. analizowanie wraz z dzieckiem motywów własnych i cudzych czynów, wskazywanie na potrzeby i pragnienia innych ludzi. Do tego dochodzi rozbudzanie i wzmac-

²³⁰ A. J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin-Wołczkowo 2006, s. 83.

²³¹ H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój...*, s. 182.

nianie motywów prospołecznych, zwłaszcza poprzez zachęcanie do działań bezinteresownych w ramach nabywania tzw. perspektyw społecznych, zwiększanie dowolności w działaniach moralnych poprzez uświadamianie motywu, celu i środków, a także organizowanie bodźców, stymulujących do samooceny z punktu widzenia zasad moralnych, oraz do zmiany niepożądanych zachowań i nabywania wartościowych nawyków²³².

Skuteczność wychowania moralnego gwarantuje przykład postępowania osób znaczących dla dziecka, różne rodzaje zabaw, zwłaszcza zespołowych i połączonych z zasadami gry, aktywny udział w zajęciach domowych i w życiu rodzinnym oraz przebywanie w grupie, a także współdziałanie i konieczność podporządkowywania się normom współżycia²³³. Ważną rolę odgrywa przy tym słowne oddziaływanie na dziecko, które polega na:

1. systematycznych pouczeniach, odwołujących się do jego konkretnych działań lub doświadczeń,
2. na przekazywaniu uzasadnień moralnych powyżej jego poziomu rozumowania moralnego w celu przyspieszenia rozwoju,
3. na ocenianiu zachowań dziecka lub innych ludzi²³⁴.

Stałe i jednolite uznanie i dezaprobata umożliwiają przyswojenie hierarchii spraw ważnych, oczekiwań dorosłych i systemu norm moralnych, a powiązanie ich z aktualnym przeżyciem dziecka działa motywująco na dalsze jego postępowanie. Wyjaśnianie sensu prawidłowej oceny moralnej, uwzględniającej motywę, intencje i okoliczności czynu, pomaga w przewyciężeniu tzw. realizmu moralnego, a wyjaśnienia słowne, towarzyszące różnym nagrodom i karom, uświadamiają dziecku, co w jego zachowaniu jest przedmiotem oceny moralnej²³⁵.

Istotną rolę w procesie wychowania i kształcenia odgrywa też sfera religijna. Domaga się ona ukształtowania światopoglądowego dziecka w relacji do Boga, celu ostatecznego człowieka oraz religijnego sensu życia przede wszystkim poprzez rodziców z tytułu sakramentu chrztu, bierzmowania i małżeństwa, zobowiązującego ich do apostołatu w ramach domowego Kościoła. Pozostają oni przez to dla dziecka pierwszymi głosicielami i świadkami wiary na zasadzie uczestnictwa w kapłaństwie

²³² S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 33.

²³³ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 195.

²³⁴ K. Robinson, L. Aronica, *Ty, twoje dziecko...*, s. 73.

²³⁵ S. Jasionek, *Wychowanie...*, s. 38.

wspólnym. Dzięki temu wychowanie religijne jest głównym czynnikiem rozwoju pełni osobowości²³⁶.

W okresie przedszkolnym i młodszym szkolnym prawidłowemu wychowaniu religijnemu dziecka sprzyja religijność jego rodziców, zwłaszcza żywa, realizowana na co dzień wiara i autentyczne potrzeby religijne, urzeczywistniane w praktykach religijnych, ich dążenie do pogłębienia życia religijnego oraz pozytywny stosunek do instytucji kościelnych²³⁷.

Do właściwych zadań rodziców należy więc troska o taką atmosferę i treść życia rodzinnego, które umożliwiłyby dziecku doświadczanie religijnych wartości duchowych poprzez pierwszoplanowe traktowanie spraw wiary w życiu rodzinnym. Chodzi np. o to, by praktyki religijne, wkomponowane w organizację życia rodziny, stanowiły jej integralny element. Rodzice zobowiązani są do nasycania wartościami religijnymi różnych momentów życia oraz obchodzonych w domu uroczystości, np. urodziny, imieniny, rocznica chrztu z aktywnym włączeniem dziecka w przygotowania, wyjaśnianie mu ich sensu tradycyjnego i religijnego, a także praktyczne przekazywanie treści religijnych tych uroczystości, np. poprzez zaproszenie samotnej osoby na wigilię. Ponadto rodzice zobowiązani są czuwać nad wewnętrznym życiem dziecka poprzez dyskretną i wnikliwą obserwację, aprobować nawet drobne formy jego aktywności religijnej i wyrabiać nawyki zachowań religijnych, współdziałać z katechetą i interesować się osiągnięciami dziecka na katechizacji²³⁸.

Przekazywanie wiedzy religijnej domaga się ukształtowania prawdziwego obrazu Boga bez neurotycznego oddziaływania na uczucia, np. straszenie Bogiem, piekłem, śmiercią, i właściwych pojęć religijnych bez infantylnizmu i zbytnej antropomorfizacji, stopniowego i wszechstronnego nauczania prawd wiary, ukazywania w religijnym wymiarze celu istnienia człowieka i świata, zasadności przestrzegania norm i wypełniania obowiązków, wynikających z przyjęcia religii, a także istoty cierpienia wyrażonej w zbawczym sensie krzyża. Do tego dochodzi kształtowanie umiejętności rozpoznawania obecności Boga w świecie – widzialnych znaków tego, co niewidzialne, wdrażanie do odczytywania religijnego sensu zdarzeń, rozbudzanie i pomoc w zaspokajaniu zainteresowań i potrzeb religijnych.

²³⁶ Cz. Walesa, *Rozwój religijności...*, s. 73.

²³⁷ M. Marmola, A. Wołpiuk-Ochocińska, *Funkcjonowanie rodziców...*, s. 266.

²³⁸ Z. Baran, *Edukacja religijna dziecka fundamentem jakości życia człowieka*, „Paedagogia Christiana” 2002, T. 2, s. 95.

Skuteczności utrwalania wiedzy religijnej sprzyja wiązanie jej z dotychczasowym doświadczeniem i aktualnymi przeżyciami dziecka, posługiwanie się językiem dostosowanym do mentalności dziecka i jego właściwości psychicznych, ukazywanie realnego kształtu życia w jego eschatologicznym wymiarze, szacunek dla religijnych problemów dziecka oraz wyjaśnianie i wspólne poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytania. Ponadto przekonanie, że nie wszystko można poznać rozumem, kształtuje postawę czci wobec tajemnic wiary²³⁹.

Do wychowania religijnego należy też troska o coraz większe zróżnicowanie i pogłębianie kierowanych do Boga uczuć dziecka, np. wdzięczności, żalu za wyrządzoną przykrość, stymulowanie do wyrzeczeń na rzecz konkretnej osoby, a w przyszłości z racji przyjętych zasad i ideałów, co w znacznym stopniu pomoże dziecku zrozumieć znaczenie ofiary mszy świętej. Wychowanie religijne to także przysposabianie do czynnego uczestnictwa w liturgii i życiu Kościoła celem wspólnotowego przeżycia religijnego, uświadamianie dziecku treści i znaczenia symboli, gestów i praktyk religijnych oraz organizowanie przeżyć, formujących m.in. postawę zaufania i zawierzenia Bogu²⁴⁰. Do tego dochodzi potrzeba wprowadzania w istotę praktyk religijnych, umożliwiających osobowy kontakt religijny z Bogiem, np. przez modlitwę oraz uświadamianie ich właściwych motywów, np. dotyczących potrzeby przyjmowania komunii świętej. Istotnym elementem wychowania religijnego jest także kształtowanie wrażliwości i umiejętności przeżywania związku z Bogiem, a także sposobów poznawania Boga, np. wczesne zapoznanie dziecka z Pismem Świętym, wyrobienie umiejętności korzystania z niego i potrzeby obcowania ze słowem Bożym w nim zawartym²⁴¹.

Stały kontakt osobowy dziecka z Bogiem wymaga nauczania go różnych form modlitwy, zwłaszcza dziękczynnej i chwalebnej, wdrażania do modlitwy spontanicznej w różnych sytuacjach, np. w czasie zabawy, spaceru, nauki, stwarzania warunków skupienia modlitewnego, rozumienia znaczenia modlitwy i szacunku dla jej wartości, eliminowania utylitarnej motywacji modlitwy i innych praktyk religijnych, np. oczekiwanie na nagrody materialne, a także wzbudzania motywacji religijnych w odniesieniu do

²³⁹ D. Adamczyk, *Wychowanie małego dziecka a jego obraz Boga jako podstawowy wyznacznik religijności*, „Ateneum Kapłańskie” 2013, T. 161, z. 3, s. 454–455.

²⁴⁰ M. Wolicki, *Wychowanie religijne i moralne dziecka w rodzinie*, Przemysł 1989, s. 21–22.

²⁴¹ Z. Baran, *Edukacja religijna...*, s. 95.

podejmowanych działań. Do tego dochodzi potrzeba wdrażania w realizację przyjętych prawd wiary i moralnych norm postępowania, zwłaszcza zasad miłości, oraz przygotowania do dawania świadectwa wiary we wszystkich okolicznościach życia²⁴².

Zadaniem wychowawców pozostaje stwarzanie korzystnych warunków do religijnego rozwoju dziecka, chociaż może on przebiegać również drogami nie zamierzonymi przez wychowawcę. Konieczne jest także liczenie się z nieprzewidywalnym działaniem nadprzyrodzonym, zwłaszcza gotowością dziecka na wpływ łaski Bożej, gdyż efekty wysiłków wychowawczych zależą również od Boga²⁴³.

Należy pamiętać, iż dziecko jest bardzo ważne w oczach Boga. Dzieciństwo to czas, w którym Bóg pragnie zbudować w dziecku swoją świątynię, w której ono zamieszka wówczas, kiedy osiągnie wiek dorosłości. W tym kontekście śmiało można zauważyć, że dzieciństwo to szczególny okres w życiu człowieka. Bóg obdarzył rodziców przywilejem, a jednocześnie wielką odpowiedzialnością za własne dzieci. To właśnie w dzieciństwie kształtuje się poczucie wartości lub jego brak, poczucie tożsamości lub jego brak oraz poczucie własnych możliwości lub, niestety, brak tego poczucia²⁴⁴.

Rozwój cywilizacyjny sprawił, że rodzice żyją coraz szybciej, zatroskani często o sprawy materialne, zaś dzieci, przy ich nieustannym zabieganiu, zbyt szybko dojrzewają i wchodzą w świat pełen agresywnego konsumpcjonizmu. Rodzice, żyjący w dobie Internetu, poddani przy tym nieustannym informacjom, które rozchodzą się w błyskawicznym tempie, są atakowani wieloma bodźcami z różnych stron. Często też w takich przypadkach – przy nawet najlepszych intencjach z ich strony – zwyczajnie nie wiedzą i nie zdają sobie sprawy z tego, co jest najlepsze dla ich dzieci. Posyłają je do szkół publicznych, zapisują na wiele dodatkowych zajęć, wierząc, że przyswajanie wiedzy z wielu różnych dziedzin stanowi dla dziecka klucz do zwycięskiego życia. Co gorsza, z powodu natłoku pracy i różnych aktywności rodzice świadomie zrzekają się na rzecz szkoły swoich praw wobec dzieci. Oczekują, że szkoła zapewni ich dzieciom to wszystko, czego one potrzebują. To powoduje, iż dzieci zazwyczaj, zmęczone wracają do domu, odpoczywając

242 D. Adamczyk, *Wychowanie małego dziecka...*, s. 455.

243 M. Gogacz, *Podstawy wychowania...*, s. 49.

244 G. Hansemann, *Wychowanie...*, s. 198.

popołudniami przy grach komputerowych, a następnie odrabiają lekcje, jedzą kolację i idą spać. Proces ten ma wymiar cykliczny i niewiele odbiega od przyjętych norm dnia codziennego²⁴⁵.

Istotny wpływ na taki stan rzeczy mają następujące czynniki, charakterystyczne dla typowej szkoły publicznej:

- przerost dydaktyki, wyrażającej się w nadmiernej koncentracji na treściach programowych,
- brak koncepcji wychowania,
- degradacja pojęcia wychowania,
- chaos w sferze wartości dorosłych w odniesieniu do nauczycieli i wychowawców,
- brak współpracy wychowawczej pomiędzy domem i szkołą,
- często niski prestiż wychowawcy klasy i nauczyciela danego przedmiotu,
- komercjalizacja rynku programów wychowawczych.

Powyższe czynniki w sposób znaczący degradują obraz szkoły w oczach tej części społeczeństwa, która zauważa realne zagrożenie, płynące ze szkoły jako instytucji. Jeżeli więc rodzice w porę zauważą, że ich dziecko uczy się właśnie w takiej szkole, która wywiera na nie negatywny wpływ, najlepszym rozwiązaniem pozostaje np. alternatywna metoda nauczania w warunkach domowych, która w społeczeństwie polskim staje się coraz bardziej powszechna²⁴⁶.

Należy zauważyć, iż procesu edukacji domowej podejmują głównie ci rodzice, którzy są świadomi skuteczności indywidualnego traktowania rozwoju ich dziecka poza szkołą. Szkolna socjalizacja często bowiem wywiera bardziej negatywny wpływ na dziecko, aniżeli środowisko pozaszkolne. Potwierdzeń takiego stanu rzeczy łatwo można znaleźć w środkach masowego przekazu, w których coraz głośniej mówi się na temat wzrostu agresji wśród dzieci. W rezultacie socjalizacja, realizowana przez szkołę, nie przynosi wymiernych efektów tym bardziej, że dzieci często jej zwyczajnie nie potrzebują w sytuacji, kiedy nawiązują własne przyjaźnie pozaszkolne²⁴⁷.

Warto podkreślić, iż w szkołach, a nawet już w przedszkolach, panuje wszechobecny „wyścig szczurów”. Wskutek tego w tak rozumianym i w taki

²⁴⁵ D. Opozda, *Zróznicowane rodzicielstwo...*, s. 24.

²⁴⁶ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 196–197.

²⁴⁷ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, 354.

sposób realizowanym procesie edukacyjnym nie ma miejsca na jakikolwiek indywidualizm w kształceniu i wychowaniu dziecka²⁴⁸. Nie wolno pominąć również tak ważnego dla każdego chrześcijanina – katolika faktu, jakim jest brak w takiej edukacji miejsca dla Boga. Wspomina się o Nim, co prawda w kontekście określonych epok literackich, wierzeń ludowych, tradycji świątecznych, czy też w twórczości artystów, jednakże nie zajmuje On tam centralnego miejsca w kształceniu i wychowaniu dziecka. W efekcie prowadzi to do wytworzenia błędnego koła, polegającego na tym, iż system szkolny, ignorując Boga, uczy swoich podopiecznych sposobów oraz umiejętności całkowitego wyeliminowania Go z przestrzeni publicznej. Takie podejście do sprawy w sytuacji, kiedy to edukacja wyklucza możliwość oddawania chwały Bogu, niesie za sobą ogromne zagrożenie dla rozwoju dziecka, pozwalając mu m.in. nie dostrzegać faktu, że to właśnie Bóg jest Panem historii. W tej sytuacji warto pamiętać, że edukacja nigdy nie jest neutralna, zaś samo wychowanie nie znosi pustki. Koniecznym jest bowiem ukierunkowanie dziecka na wartości wyższe, nadprzyrodzone²⁴⁹.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na ogromne znaczenie światopoglądu, wyznawanego nie tylko przez rodzica, ale także przez danego nauczyciela i wychowawcę. Światopogląd można zdefiniować jako pogląd na świat konkretnego człowieka oraz pojmowanie przez niego całej rzeczywistości. Światopogląd to także ogólna wiedza, przekonania, twierdzenia, oceny i normy o świecie oraz o osobie, którą dany człowiek uważa za prawdziwą, i na podstawie której orientuje się w rzeczywistości, a także w niej działa. Wiedza ta wyraża jego osobiste przekonania co do tego, jak coś istnieje. Jest ona przy tym otwarta na uzupełnienia, korekty i pogłębienie. Wyraża najważniejsze sprawy, dotyczące człowieka i jego życia i ma charakter mądrości życiowej. Zawiera bardziej lub mniej wyraźne odpowiedzi na istotne dla każdego człowieka pytania, dotyczące jego egzystencji i sensu życia. Pytania te dotyczą także istnienia Boga, istnienia dobra i zła oraz życia po śmierci²⁵⁰.

²⁴⁸ J. Radwańska, *Szkolny wyścig szczurów*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4, s. 22.

²⁴⁹ W. Hoffsümmer, *Bóg i dziecięcy świat: wychowanie religijne dzieci w wieku przedszkolnym i w szkole podstawowej*, Kielce 2000, s. 43.

²⁵⁰ R. Chałupniak, *Neutralność światopoglądowa a katolickie wychowanie w polskiej szkole*, w: *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym: perspektywy i problemy*, J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), Kraków 2015, s. 332–333.

Warto też wskazać, iż zasadniczym źródłem światopoglądu jest doświadczenie życiowe danego człowieka. Żyjąc w świecie natury i kultury, człowiek tworzy swój pogląd na świat. Czerpie istotne dla siebie informacje z panujących w jego środowisku poglądów oraz dostępnej mu wiedzy naukowej – przyrodniczej i humanistycznej, filozoficznej i religijnej. Zwłaszcza w przełomowych momentach swojego życia, np. cierpienia czy też śmierci, podejmuje wysiłek zbudowania rzetelnego światopoglądu, poznania prawdy i uporządkowania swojego postępowania, nadania mu określonego kierunku, a przez to sensu. Pełny światopogląd zawiera zawsze wyraźne określenie sensu życia²⁵¹.

W tym kontekście szczególnie ważnym pozostaje fakt, aby nauczyciel uznawał w swoim życiu światopogląd chrześcijański. Światopogląd ten odróżnia się od innego światopoglądu religijnego tym, iż uwzględnia w szczególności nadprzyrodzone i wiarygodne Objawienie, zrealizowane w pełni w osobie Jezusa Chrystusa, a następnie jest przekazywane oraz aktualizowane w Kościele. Taki światopogląd poszerza również źródła poznania o tym, co dotyczy życia osobowego człowieka, wskazując jednocześnie, że właściwym kontekstem ludzkiej egzystencji jest kontekst osób, zwłaszcza Trójcy Świętej. Dostarcza przy tym nadprzyrodzonej pomocy, potrzebnej do pełnego rozwoju człowieka poprzez łaskę uświęcającą oraz sakramenty. Tym samym śmiało można powiedzieć, iż światopogląd zbudowany jest z przekonań, które dotyczą życia, świata, Boga, z których wynikają określone ideały i wiara, z przekonań, którymi człowiek kieruje się w całym swoim postępowaniu²⁵².

Stusznym wydaje się twierdzenie, iż w większości przypadków chrześcijaństwo, w tym szczególnie katolicy, nie są świadomi faktu, jak istotną rolę w procesie wychowania i kształcenia dziecka pełni ich własny światopogląd, w tym także światopogląd danego nauczyciela. Co prawda, każdy katolik stara się żyć według nauki Jezusa Chrystusa, wypełniając przykazania, modląc się, słuchając głosu Ducha Świętego, miłując bliźnich, itd., niemniej jednak w praktycznym wymiarze własnej egzystencji działa on na zasadzie pewnych, określonych wzorców i przekonań, ustalonych już w dzieciństwie, a więc dużo wcześniej. Z tego też względu każdy rodzic powinien

²⁵¹ S. Kamiński, *Światopogląd, religia, teologia: zagadnienia filozoficzne i metodologiczne*, Lublin 1998, s. 96.

²⁵² S. Kowalczyk, *Światopogląd chrześcijański: problemy wybrane*, Lublin 2016, s. 217–218.

być bardzo czujnym i nieustannie weryfikować własny światopogląd w kontaktach z dzieckiem poprzez słuchanie Słowa Bożego i uczestnictwo w sakramentach świętych²⁵³.

Należy przy tym pamiętać, że społeczeństwo, w którym funkcjonuje współczesny człowiek, to głównie społeczeństwo postmodernistyczne, które charakteryzuje się szeroko rozpowszechnionym poczuciem względności wobec otaczającej rzeczywistości. Wyrażane przez nich poglądy mają również wymiar względny. Wyraża się to m.in. w braku odniesienia do uniwersalnej prawdy, zaś wszystkie wierzenia, zdaniem postmodernistów, nacechowane są równością. Wszystko jest dozwolone, w rezultacie czego moralność jest traktowana w kategoriach relatywnych. Każdy ma prawo wierzyć, w to co chce, i jak mu się podoba. Najważniejszym kryterium jest samospełnienie i osobiste szczęście²⁵⁴.

Szczególnie niebezpiecznym jest szerzący się powszechnie relatywizm moralny. Stanowi on jedną z konsekwencji relatywizmu poznawczego. Wyraża się w twierdzeniu, że nie ma prawdy obiektywnej, niezależnej od podmiotu poznającego, oraz nie istnieje żadna ostateczna prawda, będąca przewodnikiem w działalności człowieka i nadająca kierunek ludzkiemu życiu. Relatywizm ten nie uznaje żadnej wartości moralnej za pewną i obiektywną, a jedynym miernikiem ustanawia własne „ja”, jego zdolności oraz sposób patrzenia na świat i poszczególnego człowieka. Jest to więc brak jasnych i przejrzystych kryteriów moralnych, zamęt w dziedzinie zasad i norm oraz przekonanie, że każda moralność ma taką samą wartość i jest tak samo godna zaakceptowania, jak i odrzucenia. Relatywizm moralny przeczy istnieniu zasad absolutnych, relatywizuje normę moralną negując jej bezwarunkową wartość i w konsekwencji istnienie aktów niegodziwych z natury, niezależnie od okoliczności, w których zostaną spełnione. W tym kontekście należy jednak pamiętać, że każdy rodzic, jako osoba wierząca – katolik powinien żyć w taki sposób, by nie być dzieckiem postmodernizmu, lecz przede wszystkim dzieckiem Bożym. Co prawda żyje on w otaczającym go świecie, jednakże nie wolno mu brać z niego żadnego wzoru i przykładu²⁵⁵.

²⁵³ R. Chałupniak, *Neutralność światopoglądowa...*, s. 331.

²⁵⁴ J. A. Majcherek, *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku: od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków 2004, s. 228.

²⁵⁵ Z. Matulka, *Relatywizm moralny jako zaprzeczenie godności egzystencjalnej człowieka*, „Edukacja Dorosłych” 2005, nr 4, s. 41–42.

Chcąc uwydatnić kontrast, zachodzący pomiędzy Bożym, a ludzkim światopoglądem, należy wskazać fałszywe, tj. niezgodne z Pismem Świętym, przekonania, silnie zakorzenione w polskim społeczeństwie. Należą do nich:

- humanizm – człowiek jest samoistniejącym bogiem i rozwija się w celu poznania siebie,
- indywidualizm – człowiek jest autonomiczny i nie podlega nikomu innemu jak samemu sobie; jest to pogląd właściwy postmodernizmowi,
- intelektualizm – wzmacnianie intelektu jako jedynej drogi poznania,
- racjonalizm – jako podstawa do wartościowania wszystkich wierzeń i teorii,
- materializm – przedkładanie fizycznych własności i fizycznego komfortu nad wartości duchowe,
- relatywizm – nie ma prawdy absolutnej, wszystko jest względne,
- religia – wyrażanie czegoś w zewnętrznej formie, zamiast prawdziwego wewnętrznego oddania Jezusowi Chrystusowi,
- technokratyzm,
- ekonomiczna stabilizacja,
- lęk – wyrażony przed ubóstwem, śmiercią, chorobą, starością, przemocą, itd.

Powyższe przekonania dobitnie pokazują, że to człowiek znajduje się w centrum zainteresowania, i w ten sposób żyje on życiem, niezależnym od Boga. Przekonania te stanowią wypadkową procesu edukacyjnego dzieci w szkołach świeckich²⁵⁶.

Światopogląd każdego człowieka kształtują w głównej mierze jego rodzice. To oni jako pierwsi ustalają moralne podstawy określonego systemu wartości dla własnego dziecka oraz kształtują jego wiarę. Jednakże kiedy dziecko kończy sześć lat w polskim systemie edukacyjnym, to zostaje objęte obowiązkiem szkolnym, przez co ogromny wpływ zaczyna wywierać na niego szkoła, a zwłaszcza pracujący w niej nauczyciele²⁵⁷.

Należy pamiętać, iż nauczyciel często jawi się jako osoba, która w sposób dla siebie właściwy postrzega określoną rzeczywistość, wpływającą

²⁵⁶ J. A. Majcherek, *Źródła relatywizmu...*, s. 93–94.

²⁵⁷ S. Kowalczyk, *Światopogląd chrześcijański...*, s. 163.

w pierwszym rzędzie na postawy uczniów. W zależności od reprezentowanego przez siebie światopoglądu buduje on w uczniach określone przekonania. Należy przy tym zauważyć, iż uczeń nie posiada w sobie na tyle silnie rozwiniętego instynktu samoobrony, żeby zweryfikować wszystkie treści, zasłyszane od nauczyciela w szkole. Naturalnym jest dla niego proces słuchania i uczenie się tego, co usłyszy na lekcji. Pozwala mu to na przyjęcie postawy ufności wobec swojego nauczyciela, podobnie jak i w odniesieniu do rodziców. W pierwszym rzędzie oczekuje od niego, że nie będzie go oszukiwać. W ten sposób światopogląd nauczyciela stopniowo warunkuje światopogląd ucznia. Natomiast w warunkach edukacji domowej wpływ ten jest o wiele silniejszy, ponieważ rodzic pełni jednocześnie rolę nauczyciela. Nie ma tu rozdziału pomiędzy wychowaniem, a nauczaniem, ponieważ spójny przekaz rodziców całościowo buduje światopogląd dziecka. Rodzic, jeśli chce przekazać dziecku Boży pogląd na świat, siłą rzeczy musi postawić Boga w centralnym miejscu każdego przedmiotu, którego naucza²⁵⁸.

Karl Rahner, wybitny teolog niemiecki i uczestnik Soboru Watykańskiego II, twierdził, że najskuteczniejszym sposobem zintegrowania każdego przedmiotu z katolicyzmem jest dokonanie tego przez nauczycieli i rodziców, mających autentycznie chrześcijański światopogląd²⁵⁹. Podobne stanowisko przyjmował Clive Staples Lewis, angielski pisarz i filozof, który uważał, że dla pełnego rozwoju dziecka konieczny jest całościowy, chrześcijański światopogląd, płynący ze strony edukacji. Uważał on też, że potrzebni są nauczyciele, którzy widzą swoją dziedzinę – czy to będą nauki przyrodnicze, historyczne, matematyka, literatura, czy też sztuka – jako włączoną we wzorzec Bożej prawdy. Jedną rzeczą jest, według niego, przyjęcie przesłanki, wskazującej na fakt, iż wszelka prawda jest *de facto* Bożą prawdą, inną zaś jest budowanie na niej efektywnej praktyki edukacyjnej, która jest w stanie pokazać uczniom jedność prawdy. Pozwala to na przyjęcie przez dziecko już od najmłodszych lat określonego światopoglądu, którego źródłem jest rodzina, Kościół i przyjaciele²⁶⁰.

Należy podkreślić, że człowiek generalnie przyzwyczaił się do dychotomii: religia – nauka. Winien jednak przy tym pamiętać, że to Jezus Chrystus jest Panem edukacji. Jednakże z powodu różnych doświadczeń i istnieją-

²⁵⁸ R. Chałupniak, *Neutralność światopoglądowa...*, s. 335.

²⁵⁹ W. S. Pęcherzewski, *Kościół, w który wierzę: eklezjologia egzystencjalna Karla Rahnera*, Pławo 2002, s. 201.

²⁶⁰ C. S. Lewis, *O wierze i moralności chrześcijańskiej*, Warszawa 1968, s. 61–62.

cych przyzwyczajęń trudno się niektórym osobom pogodzić z założeniem, że to Bóg jest najwyższą Mądrością, jak również Panem wszelkiego poznania. Z tego też względu tak kluczowe znaczenie posiada fakt budowania światopoglądu, opartego na solidnym fundamencie zasad biblijnych. Każdy rodzic i nauczyciel powinien w związku z tym mieć świadomość zarówno bliskiej obecności Boga we własnym życiu, jak i przeogromnej łaski Jego oddziaływania, za ich pośrednictwem, na dzieci. Z tego też tytułu istotnym pozostaje fakt ciągłości przekazu pokoleniowego za pośrednictwem rodziców i nauczycieli²⁶¹. Biblijny wzorzec tego przekazu doskonale obrazuje Psalm 78, w którym Bóg zamierzył, aby przekazywali oni dzieciom określony światopogląd, opierając się na:

- osobistym doświadczeniu wiary w Jezusa Chrystusa – wers 3,
- potężnym działaniu Boga we wszystkich przedmiotach – wers 4,
- Słowie Bożym, które wyraża się w poznaniu Bożych praw i zasad – wers 5²⁶².

Stąd też tak ważnym jest, aby człowiek uświadomił sobie swój własny światopogląd, który wyznaje, i który chce przekazać własnym dzieciom. Odkrycie tego faktu umożliwi rodzicom poważną weryfikację w zakresie własnego podejścia do kształcenia i wychowania kolejnego pokolenia według prawdziwie Bożych standardów. Warto jednak, by byli oni świadomi różnic, zachodzących pomiędzy edukacją świecką, a katolicką, którą przedstawia poniższa tabela²⁶³:

Tabela 1. Edukacja chrześcijańska w szkole i w domu

EDUKACJA ŚWIECKA	EDUKACJA KATOLICKA
Wiara – humanizm	Wiara – chrześcijaństwo
Źródło wiary – ewolucja	Źródło wiary – kreacjonizm
Owoce: moje Ja – centrum	Owoce: Bóg – centrum
Owoce: promowanie siebie	Owoce: zaparcie się siebie
Owoce: ukierunkowanie na karierę	Owoce: ukierunkowanie na Bożą Opatrzność
Owoce: materializm, konsumpcjonizm, hedonizm, ukierunkowanie na doczesność	Owoce: zadowolenie, ukierunkowanie na wartości wyższe, nadprzyrodzone
Owoce: brak nadziei, rozczarowanie	Owoce: nadzieja, pokój

²⁶¹ M. Gogacz, *Podstawy wychowania...*, s. 53.

²⁶² S. Kowalczyk, *Światopogląd chrześcijański...*, s. 73.

²⁶³ S. Kamiński, *Światopogląd, religia...*, s. 132.

Osoby dorosłe muszą bezwzględnie uświadomić sobie i pamiętać, że kiedyś też byli dziećmi. Podobnie także i dzieci, które obecnie pozostają w domach, również muszą mieć świadomość stania się wkrótce osobami dorosłymi. Z tego też względu tak ważnym pozostaje fakt, żeby zapewnić najmłodszym jak najlepsze warunki do rozwoju w taki sposób, aby zarówno rodzice, jak i nauczyciele w sposób umiejętny i odpowiedzialny doprowadzili dzieci do pełni dojrzałości²⁶⁴. Należy przy tym pamiętać, iż całe społeczeństwa są odbiciem tych wartości, których aktualnie uczą się dzieci. Wizją edukacji katolickiej, realizowanej w szkole lub w domu, o ile rodzice wybierają dla swoich dzieci model edukacji domowej, jest to, aby Chrystus zajmował należne Mu miejsce w całym procesie edukacji. Bezwarunkowo zakłada ona takie kształtowanie pokoleń, które w przyszłości będą zdobywać Ziemię dla Boga i przygotowywać drogę na powtórne, zbawcze przyjście Jezusa Chrystusa²⁶⁵.

Takie podejście oznacza wychowanie młodego, silnego pokolenia, które w dojrzałym życiu, z założenia, nie pogubi się w świecie i odnajdzie w nim właściwą dla siebie drogę. Ponadto będzie również świadome, kierującej nim Bożej Opatrzności, i posiadając twardy kręgosłup moralny, stawi opór wszelkiemu złu. Pokolenie to chętnie też weźmie odpowiedzialność za swoje zachowanie i będzie chciało zmieniać, otaczając je rzeczywistość, kierując się miłością wobec bliźnich. Należy przy tym wierzyć, że dzieci z tego pokolenia, wychowane i nauczane w atmosferze miłości, z szacunkiem dla ich własnych potrzeb oraz dla ich behawioralnego odbioru świata nie będą rozgniewanymi, zbuntowanymi nastolatkami, wchodzącymi w dorosłość²⁶⁶.

Należy w taki sposób realizować proces kształcenia i wychowania, aby takie dzieci, posiadając tożsamość, zakorzenioną w Bogu, uczyniły Jezusa Chrystusa przewodnikiem całego swojego życia i nie były zmuszone w przyszłości do udowadniania sobie ani tym bardziej innym poczucia własnej wartości. Ponadto będą one doskonale wiedziały, że Bóg zaplanował ich istnienie przed stworzeniem świata – *creatio ex nihilo*, i z tego też powodu nie są one dziełem przypadku, a Ojciec Niebiański ma wobec ich dalszego życia własny doskonały plan. Zadaniem rodziców i nauczycieli jest pomóc dzieciom odnaleźć swoje powołanie, aby mogły w przyszłości wyrosnąć na

²⁶⁴ Z. Baran, *Edukacja religijna...*, s. 96.

²⁶⁵ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 198.

²⁶⁶ K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie...*, s. 98.

szczęśliwych i w pełni dojrzałych dorosłych²⁶⁷. Takie podejście do wychowywania i nauczania zakłada konieczność zerwania z myśleniem w kategoriach stresu, wybiegającym naprzód w bliższą lub dalszą przyszłość. Tym sposobem rodzice i nauczyciele mają ułatwione zadanie. Powinni oni tylko odkryć to, co Bóg złożył w dzieciach, a następnie prowadzić je zgodnie z ich talentami, aby ugruntowane w wiedzy i doświadczeniu, mogły później w zakresie swojego wykształcenia i zgodnie z otrzymanymi talentami służyć innym i ukierunkowane miłością mogły zmieniać codzienną rzeczywistość wokół siebie²⁶⁸.

Edukacja katolicka zarówno w szkołach, jak i w domach zakłada właśnie takie, indywidualne podejście do każdego dziecka, dzięki czemu może ono swobodnie rozwinąć cały ukryty w sobie potencjał. Staje się to możliwe głównie z tego względu, iż w Polsce, podobnie jak i w wielu krajach na świecie coraz więcej rodziców decyduje się, wbrew wielu okolicznościom i opiniom, nauczać swoje dzieci w domu. Ważnym pozostaje przy tym fakt, by nie zrażali się oni trudnymi okolicznościami, np. koniecznością rezygnacji z pracy przez któregokolwiek z nich, potępiającym stosunkiem otoczenia, czy też dalszej rodziny, a także potęgującymi się problemami związanymi z uzyskaniem zgody szkoły na taką właśnie formę kształcenia²⁶⁹.

Należy pamiętać, że edukacja zawsze jest odpowiedzialnością rodziców, niezależnie od tego, czy ich dziecko chodzi do szkoły, czy też uczy się w domu. To rodzice w pierwszym rzędzie mają prawo i obowiązek decydowania o edukacji własnych dzieci. Nikt inny nie może zrobić tego lepiej, aniżeli oni sami. Rodzina jest bowiem najdoskonalszą wspólnotą życia i kształcenia, będąc przy tym najodpowiedniejszym środowiskiem dla rozwoju dziecka. W konsekwencji nawet tzw. „dobra” szkoła powinna tylko współpracować z rodzicami, a nie dążyć za wszelką cenę, przy pomocy dostępnych dla siebie mechanizmów, do zastępowania ich w tym zakresie. Kluczem do sukcesu w tej dziedzinie jest skonstruowanie najodpowiedniejszego, rodzinnego projektu kształcenia i wychowania dziecka, połączonego z dbałością i troską o jakość spędzanego wspólnie czasu²⁷⁰.

²⁶⁷ P. Poręba, *Wychowanie chrześcijańskie dziecka w rodzinie*, „Ius Novum” 1980, nr 21, z. 9, s. 112.

²⁶⁸ W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 89–90.

²⁶⁹ R. Czupryk, *Edukacja katolicka wyzwaniem dla współczesności*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2014, nr 2, s. 42–43.

²⁷⁰ Cz. Walesa, *Rozwój religijności...*, s. 79.

3. Pastoralny wymiar wychowania w edukacji domowej

Rodzina jako wspólnota osób odgrywa istotną rolę w kształtowaniu odpowiednich postaw edukacyjnych w odniesieniu do własnych dzieci. W założeniu pełni przy tym istotne funkcje, które formalnie kojarzone są z pojęciem szkoły. Ważną rolę odgrywa w tym miejscu autorytet rodziny oraz właściwe zrozumienie jego źródeł, które stanowią podstawę, upoważniającą rodzinę do podejmowania zadań o znaczeniu ogólnoludzkim, jakkolwiek realizowanych w wąskim zespole członków rodziny. Dzięki temu funkcja szkoły, pełniona przez rodzinę, z powodzeniem wpisuje się w istotę głównego i zarazem istotnego zadania rodziny, jakim jest wychowanie widziane zarówno w wymiarze antropologicznym, jak i teologicznym. Rodzina dysponuje przy tym takimi walorami, dzięki którym pełniąc funkcję szkoły, przewyższa w znacznym stopniu inne formacje i środowiska, zajmujące się formalnie realizacją podstawowego procesu edukacyjnego²⁷¹.

Powyższe zadania rodziny odnajdują swój fundament w różnych dokumentach *Vaticanum II* oraz w wypracowanych po soborze przez kolejnych papieży ostatniego półwiecza, co w swojej istocie nadaje temu problemowi wymiar stricte teologiczny, w szczególności pastoralny. Oczywistym pozostaje fakt, że Kościół głównie ma na uwadze rodzinę w pełnym tego słowa znaczeniu, funkcjonującą zgodnie z prawem Bożym, zwłaszcza wielodzietną, w której oboje rodzice włączają się w pełni, z całą odpowiedzialnością, w jej życie, szczególnie zaś matka, która stanowi przysłowiowe „serce” rodziny²⁷².

Ważny w tym miejscu pozostaje sam autorytet rodziny. Znajduje on swoje uzasadnienie w dokumentach Soboru Watykańskiego II, które jednoznacznie wskazują na „zamyśl Boży”, dotyczący małżeństwa i rodziny. Stanowi to potwierdzenie faktu, iż geneza rodziny zawiera się w myśli Bożej, czyli w ogólnym zamiarze stworzenia świata, a przede wszystkim stworzenia rodziny ludzkiej, całej ludzkości i ostatecznego wprowadzenia

²⁷¹ W. Zasada, *Relacja rodzina – szkoła: (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 2000, T. 13, s. 169–170.

²⁷² T. Głuszak, *Wartość katolickiego spojrzenia na rodzinę w świetle społecznego Magisterium Kościoła*, „Socjologia Religii” 2007, T. 5, s. 38.

jej w uczestnictwo całego procesu zbawczego. Ponieważ „zamysł Boży” jest źródłem decyzji, która dała początek ludzkości, stąd należy przyjąć, że zarówno cały porządek moralny i duchowy, dotyczący rodziny, podobnie jak i porządek fizyczny, funkcjonujący w stworzonym świecie, pochodzi od Boga i nosi na sobie pieczęć Jego autorytetu²⁷³.

Powyższy sobór, idąc za wykładnią całego *Magisterium Ecclesiae*, wskazał wyraźnie, iż stworzenie ludzkości dało początek historii, czyli otworzyło nową przestrzeń dla istnienia osób i wspólnoty osób, w której spełnienie ostateczne Bożego zamysłu wymaga świadomego włączenia się ludzi – i rodzin – w realizację Bożego planu w tej mierze, w jakiej realizacja ta została powierzona człowiekowi. Jednakże ta historia została zakłócona przez grzech pierworodny człowieka, ale pomimo wszystko Bóg przewidział, że ostateczne wypełnienie Jego planu nastąpi w momencie przyjścia Jezusa Chrystusa, przez Jego Wcielenie i Paschę, a ostatecznie wypełni się w czasie paruzji²⁷⁴.

To odwołanie się do początku dzieła stworzenia posiada swoje biblijne uzasadnienie, które stało się punktem wyjścia dla środowisk katechez papieża Jana Pawła II na temat małżeństwa i rodziny, wygłoszonych w latach 1979–1984. Miały one na celu uwydatnienie teologicznego wymiaru rodziny oraz ukazanie jej żywotnego związku z tajemnicą Stworzenia, z której notabene wynika cała prawda zbawcza, dotycząca rodziny i rządząca nią prawo moralne²⁷⁵. Tenże papież już w *Familiaris Consortio* podkreślał, że Kościół w aktualnej sytuacji zagrożenia dla rodziny, „czuje silniej i w sposób bardziej wiążący swoje posłannictwo głoszenia wszystkim zamysłu Bożego, dotyczącego małżeństwa i rodziny”²⁷⁶. Zatem wspomniana prawda dotyczy – jego zdaniem – nie tylko małżonków, czy też osób odpowiedzialnych w sposób bezpośredni za rodzinę, lecz odnosi się do całego Kościoła i w ogóle do wszystkich ludzi²⁷⁷. Wskazuje na to również Konstytucja duszpasterska

²⁷³ J. Bajda, *Teologia rodziny w Familiaris Consortio*, w: „*Familiaris Consortio*”/ Jan Paweł II: tekst i komentarze, T. Styczeń (red.), Lublin 1987, s. 145.

²⁷⁴ K. Majdański, *Teologia małżeństwa i rodziny w nauce Vaticanum II*, „*Studia nad Rodziną*” 2007, R. 11, nr 1/2, s. 61. Por. także: M. Manikowski, *Pełnia czasu: wcielenie i paruzja*, „*Theologica Wratislaviensia*” 2007, T. 2, s. 51–61.

²⁷⁵ B. Mierzwiński, *Mężczyzna i kobieta w ujęciu katechez środowisk Jana Pawła II*, w: *Rodzina – wychowanie – przyszłość*, E. Osewska, J. Stala (red.), Kraków 2020, s. 230.

²⁷⁶ J. Bajda, *Teologia rodziny...*, s. 145.

²⁷⁷ B. Mierzwiński, „*Familiaris consortio*” jako synteza doktryno-pastoralna nauczania Koś-

Gaudium et spes, która stwierdza, że „głęboka wspólnota życia i miłości [jest] ustanowiona i wyposażona w prawa przez Stwórcę”²⁷⁸. W podobnym tonie wypowiada się Sobór Watykański II w Dekrecie o apostołstwie świeckich *Apostolicam Actuositatem*, wskazując, że „sama rodzina otrzymała od Boga posłannictwo stania się pierwszą i żywotną komórką społeczeństwa”²⁷⁹.

Na Boski początek rodziny zwracał uwagę także papież Paweł VI w encyklice *Humanae Vitae*, pisząc m.in.: „miłość małżeńska najlepiej objawia nam swą prawdziwą naturę i godność wtedy, gdy rozważymy, że początek swój czerpie ona – jakby z najwyższego źródła – z Boga, który jest Miłością i Ojcem, «od którego bierze swe imię wszelkie ojcostwo na niebie i na ziemi». Małżeństwo bowiem nie jest wynikiem jakiegoś przypadku lub owocem ewolucji ślepych sił przyrody: Bóg – Stwórca ustanowił je mądrze i opatrnościowo w tym celu, aby urzeczywistnić w ludziach swój plan miłości”²⁸⁰. Jest to zresztą stała i niezmienna nauka Kościoła, która najpełniej została streszczona w encyklice papieża Piusa XI *Casti Connubii*²⁸¹.

Tym sposobem śmiało można powiedzieć, iż wskazany w dokumentach *Vaticanum II* i w nauczaniu papieża plan Boży jest źródłem posłannictwa, jakie ma spełniać rodzina. Samo zaś posłannictwo czerpie swoją powagę i autorytet z Bożego planu, a tym samym z woli Boga – Stwórcy. W ten sposób także i wychowanie jest rzeczywistością teologiczną, na co wskazywał papież Jan Paweł II, zawierając w adhortacji apostołskiej *Gratissimum sane* syntezę teologii wychowania²⁸². Można w niej przeczytać m.in.: „O ile rodzice, obdarzając życiem, uczestniczą w działaniu stwórczym Boga, o tyle przez wychowanie stają się oboje uczestnikami Jego ojcowskiej, a zarazem macierzyńskiej pedagogii. Boskie Ojcostwo jest prawzorem dla wszelkiego rodzicielstwa we wszechświecie, a szczególnie jest prawzorem dla macierzyństwa i ojcostwa ludzkiego. O tej Boskiej pedagogii najpełniej pouczyło nas Odwieczne Słowo Ojca, które stając się człowiekiem, objawiło

ciola na temat małżeństwa i rodziny, „Ateneum Kapłańskie” 2007, T. 148, z. 2, s. 217.

²⁷⁸ Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym: Sobór Watykański II, J. Majka (tł., wprowadzenie), Wrocław 1986, nr 48.

²⁷⁹ Dekret o apostołstwie świeckich *Apostolicam Actuositatem*: Sobór Watykański II, Wrocław 2003, nr 11.

²⁸⁰ Paweł VI, Encyklika *Humanae vitae* papieża Pawła VI O zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego, Wrocław 1994, nr 8.

²⁸¹ Pius XI, Encyklika o małżeństwie chrześcijańskim (*Casti Connubii*), Londyn [1962], s. 43.

²⁸² W. Marczewski, *Teologia wychowania: Nowy człowiek*, „Ateneum Kapłańskie” 2018, T. 171, z. 1, s. 81.

człowiekowi jego własne człowieczeństwo i jego pełny wymiar, to znaczy synostwo Boże. Objawiło mu również, jakie jest właściwe znaczenie wychowania człowieka. Przez Chrystusa każde wychowanie w rodzinie i poza rodziną zostaje wprowadzone w zbawczy wymiar Boskiej pedagogii, skierowanej do wszystkich ludzi i wszystkich rodzin i osiągającej swoją pełnię w paschalnej tajemnicy śmierci i zmartwychwstania Chrystusa. W tym szczytowym punkcie naszego Odkupienia rozpoczyna się cały i każdy proces chrześcijańskiego wychowania, które jest zarazem wychowaniem do pełni człowieczeństwa²⁸³.

Warto w tym miejscu przytoczyć jeszcze kolejny fragment powyższej adhortacji *Gratissimam sane*: „Jedną z dziedzin, w której rodzina odgrywa niezastąpioną rolę, jest wychowanie religijne, dzięki któremu wzrasta ona jako «Kościół domowy». Wychowanie religijne i katechizacja dzieci ustawia rodzinę w obrębie Kościoła jako prawdziwy podmiot ewangelizacji i apostołstwa²⁸⁴.

Przytoczone fragmenty adhortacji papieża Jana Pawła II jednoznacznie ukazują ścisły związek postępowania rodziny z tajemnicą zbawienia oraz z misją Kościoła, który tej tajemnicy służy całą swoją istotą. To rzuca światło na autorytet rodziny poprzez ukazanie Bożej genezy jej postępowania. Są to znaczące źródła powagi wychowawczej rodziców, zważywszy na fakt, iż pedagogika, konstruowana poza wpływem filozofii, zadowala się niekiedy akcentowaniem „instynktu rodzicielskiego²⁸⁵.

W teże adhortacji papież Jan Paweł II stwierdził wyraźnie, że rodzice uczestniczą w autorytecie Boga. W związku z powyższym cześć w stosunku do rodziców, wymagana przez IV Przykazanie Boże, wyraża pewną analogię do czci należnej Bogu. To przykazanie podkreśla autorytet rodziców jako wychowawców ze względu na więź, łączącą tajemnicę zrodzenia z tajemnicą Stworzenia. Jeśli bowiem stwierdza się, że rodzice „dali życie dzieciom”, to równocześnie należy pamiętać, że prawdziwym Autorem daru życia jest Bóg – Stwórca, który działa w rodzicach i przez rodziców. Oni „dają życie” jedynie w tym znaczeniu, że ich wola ludzka jest w pełni poddana woli Boga, z którym współdziałają przez miłość, płynącą z sakramentu

²⁸³ Jan Paweł II, *Familiaris consortio: o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym: adhortacja apostołska Gratissimam sane: list do rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*, Warszawa 2007, nr 16.

²⁸⁴ Tamże, nr 16.

²⁸⁵ T. Borutka, *Dziecko w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, Kraków 1995, s. 36.

małżeństwa. Nie są oni „stworcami życia”, lecz jedynie widzialnym znakiem, objawiającym działanie Boga jako Stwórcy i Ojca życia ludzkiego. Jest to – poza kapłaństwem – najwyższy autorytet, objawiający się w historii ludzkości. Niesie on ze sobą przywilej, ale i obowiązek, oznaczający, że rodzice nie mogą oddawać sprawy wychowania własnych dzieci w obce ręce. W związku z powyższym żadna instytucja, nawet państwo, nie może uzurpować sobie prawa do zastępowania rodziców w tym posłannictwie. Katolicka nauka społeczna jednoznacznie wskazuje, że państwo spełnia jedynie rolę pomocniczą, to jest uzupełnia ze swej strony to, co przekracza możliwości rodziców²⁸⁶.

Mówi o tym także wprost Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, akcentując uniwersalny charakter odpowiedzialności całego społeczeństwa za dzieło wychowania. Dokument ten przypomina, że również Kościół pełni funkcje wychowawcze, zwłaszcza z tego powodu, że „jego zadaniem jest głoszenie wszystkim ludziom drogi zbawienia, ukazywanie wierzącym życia Chrystusa i wspieranie ich z nieustanną troskliwością, aby mogli osiągnąć pełnię tego życia”²⁸⁷.

Problematyka wychowania chrześcijańskiego znalazła swoje poczesne miejsce także w Konstytucji *Gaudium et spes*, która stwierdza m.in., że „Rodzina jest pewnego rodzaju szkołą pełniejszego człowieczeństwa”²⁸⁸. Tutaj pojęcie „szkoły” jest użyte w znaczeniu szerszym, wskazującym na to, że w rodzinie człowiek rozwija się ku pełni swego człowieczeństwa, podkreślając niekiedy własny wymiar osobowy tej pełni. Zaakcentowanie tej pełni człowieczeństwa odróżnia naukę katolicką od stanowiska pedagogiki świeckiej, w której celem wychowania jest w pewnym sensie „osiągnięcie dorosłości” przez dziecko, czyli uzyskanie statusu osoby dorosłej, niezależnej w podejmowaniu decyzji. Tymczasem w ujęciu pedagogiki personalistycznej podstawowym zadaniem rodziny jest wspomaganie dziecka w jego procesie stawania się dorosłym. Sobór Watykański II wskazuje tu wyraźnie na główne posłannictwo rodziny, którym jest zrodzenie i wychowanie potomstwa, przy czym teologowie stwierdzają jednocześnie, że wychowanie

²⁸⁶ J. Zimny, *Autorytet rodziców jako podstawa współczesnej pedagogii*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2011, nr 2, s. 61.

²⁸⁷ *Gravissimum educationis: deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (sobór watykański II)*, Poznań 2001, nr 3.

²⁸⁸ *Konstytucja duszpasterska...*, nr 52.

jest kontynuacją procesu rodzenia²⁸⁹. Takie ujęcie wychowania pojawiło się już we wczesnym chrześcijaństwie, głównie pod wpływem 1 Listu św. Pawła Apostoła do Koryntian, który wskazuje na duchowe rodzenie nawróconych przez siebie pogan (1 Kor 4,15). Chodzi tu o szeroko rozumiane wychowanie, które jest wspomaganie młodego człowieka w jego dojrzewaniu do pełnej odpowiedzi, należytej Bogu jako Stwórcy i Odkupicielowi. Nie jest to więc jakieś „szkolenie” – jak można byłoby sądzić – idące w kierunku ścisłej, to jest ograniczonej specjalizacji. Jest to wspomaganie człowieka w jego drodze do pełni człowieczeństwa, na której powinien on odnaleźć swoją inicjatywę i swój twórczy udział w rozwijaniu współpracy z podmiotem wychowującym, czyli rodziną, a przez rodzinę z Kościołem²⁹⁰.

Soborowa Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* stwierdza również, że wychowanie jest powszechnym prawem człowieka, niezależnym od jakichkolwiek różnic i uwarunkowań egzystencji ludzkiej, przy czym podkreśla, że „prawdziwe [...] wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek i w których obowiązkach będzie on uczestniczył, gdy dorośnie”²⁹¹. Warto w tym miejscu podkreślić, że istotną sprawą jest takie oświecenie sumienia, które pozwoliłoby człowiekowi osiągnąć zdolność do podejmowania odpowiedzialnych decyzji na podstawie właściwej oceny wartości moralnych. Zatem wychowanie człowieka nie może abstrahować od moralnego profilu ludzkiej osoby ani też od obiektywnego porządku moralnego, na podstawie którego jest możliwe zrozumienie wartości moralnych, a ściślej wartości moralnej ludzkiego działania²⁹².

Oprócz tego ogólnego profilu wychowania Sobór Watykański II sformułował pojęcie „wychowania chrześcijańskiego”, do którego mają prawo wszyscy chrześcijanie, „ponieważ nazywają się dziećmi Bożymi i są nimi, stawszy się nowym stworzeniem dzięki odrodzeniu z wody i z Ducha

²⁸⁹ M. Nowak, *Funkcja wychowawcza matki i ojca według pedagogii personalistyczno-chrześcijańskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1998, z. 2, s. 111–113, gdzie napisano m.in.: [rodzice] „powinni być odpowiedzialni za rozwój dziecka w najpełniejszym tego słowa znaczeniu [...] także o życie w łasce i rozwój dziecka ku pełnemu szczęściu tutaj na ziemi i ku szczęściu wiecznemu”.

²⁹⁰ M. Drzewiecki, *Wychowanie chrześcijańskie w praktyce*, Szczecinek 2012, s. 63.

²⁹¹ *Gravissimum educationis*..., nr 1.

²⁹² M. Chłopowiec, *Religijno moralne wychowanie...*, s. 75.

Świętego. Wychowanie to zmierza nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, już opisanego, lecz przede wszystkim stara się o to, aby ochrzczeni przez stopniowe wprowadzanie w misterium zbawienia z każdym dniem byli bardziej świadomi otrzymanego daru wiary, aby uczyli się czcić Boga w Duchu i prawdzie, zwłaszcza przez uczestnictwo w liturgii; aby stali się zdolni do prowadzenia własnego życia według nowego człowieka w sprawiedliwości i prawdziwej świętości; aby doszli w ten sposób do człowieka doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa i starali się o wzrost Ciąła Mistycznego. Oni to właśnie, świadomi swego powołania, winni codziennie dawać świadectwo nadziei, która jest w nich, oraz pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata, aby dzięki temu wartości naturalne włączone do pełnego zrozumienia człowieka odkupionego przez Chrystusa, przyczyniały się do dobra całej społeczności²⁹³.

Przytoczony tekst zawiera w zarysie istotę wychowania chrześcijańskiego, widzianą poprzez cel wychowania. Wynika to z faktu, iż w chrześcijańskim pojmowaniu wychowania człowiek sam staje się celem i nie może być traktowany jako obiekt pewnych określonych zabiegów, które z chwilą pominięcia relacji do celu stałyby się jedynie pewną techniką manipulacyjną, stosowaną w interesie jakiejś ideologii²⁹⁴. W konsekwencji, jakkolwiek mówi się o tym, że wychowanie ma także na uwadze dobro społeczeństw, zaś człowiek ma być zdolny do podjęcia pewnych zadań społecznych, to jednak nie może on być podporządkowany społeczeństwu jako takiemu i jego doczesnym celom, ponieważ powołanie osoby jest transcendentne i nakierowuje człowieka bezpośrednio ku Bogu, który jest celem w sensie Absolutu. Z tego też względu śmiało można powiedzieć, iż osoba ludzka w stosunku do autorytetów społecznych jest autonomiczna i podlega jedynie własnemu sumieniu²⁹⁵.

Dokument *Gravissimum educationis* wskazuje na dobroczynne współdziałanie wychowania i nauczania, zwłaszcza w kontekście przygotowania człowieka do udziału w życiu społecznym. Ze swej istoty posiada on prawo do prawdy i chce się kierować prawdziwym poznaniem rzeczywistości. W związku z powyższym przekaz prawdy łączy się organicznie z procesem

²⁹³ *Gravissimum educationis...*, nr 2.

²⁹⁴ K. Misiaszek, *O wychowaniu w Kościele*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna: księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, A. Walulik, J. Mółka (red.), Kraków 2017, s. 390.

²⁹⁵ W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 82.

wychowania, zaś nauczanie jest podporządkowane celowi wychowania i stanowi element pomocniczy, a nie nadrzędny²⁹⁶. Z tego też względu tak ważne miejsce w działalności Kościoła zajmuje katechizacja, która jest najbardziej widocznym sposobem, w jaki nauczanie wchodzi w wewnętrzny zakres procesu wychowania. To ukazuje pewien ideał, do którego powinna dorastać współczesna szkoła. *De facto*, to co dzieje się w szkole, jest zaprzeczeniem wzniosłego ideału, ukazanego w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*²⁹⁷.

Vaticanum II w swoich dokumentach wskazuje również na moralne i duchowe walory rodziny. Doświadczenie Kościoła, trwające nieprzerwanie od ponad dwóch tysięcy lat, potwierdza bowiem prawdę, że prawdziwe wychowanie dokonuje się przez samo życie rodziny, poprzez uczestnictwo w jej moralnej i duchowej konstytucji. Rodzina jest nieskończeniem czymś więcej aniżeli tylko grupą osób, które potrzebują się nawzajem, bardziej niż instytucją, aprobowaną przez władze publiczne, a także czymś więcej niż jakąkolwiek formą współżycia, podyktowaną motywami utylitarnymi. Rodzina jest tajemnicą, ponieważ jej istota przekracza wszystko, co nauki empiryczne i opisowe próbują zdefiniować jako wartość oraz sens rodziny. Jest ona wspólnotą zbudowaną na zasadzie daru, który jest znakiem i uczestnictwem w komunii, w jedności Trójcy Przenajświętszej²⁹⁸. Rodzina chrześcijańska odzwierciedla w pewien sposób tajemnicę Świętej Rodziny, w której sam Jezus Chrystus jest miłością i życiem oraz źródłem świętości i jedynym doskonałym wychowawcą. Rodzina chrześcijańska wyrasta bowiem z sakramentu małżeństwa i z tego też względu bije w niej to samo źródło miłości, które wytrysnęło w paschalnym Przymierzu, zawartym pomiędzy Chrystusem, i Kościołem poprzez ofiarę Jego Boskiej Krwi. Rodzina uczestniczy więc w mistycznej jedności Kościoła Chrystusowego i z tego też względu śmiało może być nazywana Kościołem Domowym²⁹⁹.

Rodzina jest także wspólnotą osób, której fundament stanowi wyjątkowy dar od Boga. Do tej tajemnicy daru nawiązuje adhortacja *Familiaris Consortio*. Można przeczytać w niej m.in. że rodzina jest najważniejszą szkołą,

²⁹⁶ S. Chrobak, *O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* „*Gravissimum educationis*”, „*Pedagogika Społeczna*” 2016, R. 15, nr 3, s. 147.

²⁹⁷ D. Adamczyk, *Wychowanie chrześcijańskie w świetle dokumentu „Gravissimum educationis”*, „*Zeszyty Formacji Katechetów*” 2014, R. 14, nr 2, s. 38–39.

²⁹⁸ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie...*, s. 76.

²⁹⁹ T. Głuszak, *Wartość katolickiego...*, s. 38.

ponieważ w niej: „jako we wspólnocie miłości, uczynienie z siebie daru jest prawem, nadającym kierunek i warunkującym wzrost. Dar z siebie, który ożywia wzajemną miłość małżonków, staje się wzorem i zasadą składania daru z siebie, co powinno dokonywać się we wzajemnych stosunkach braci i siostr oraz różnych, współżyjących w rodzinie pokoleń. Tak komunია, jak i uczestnictwo codziennie przeżywane w domu w chwilach radości i w trudnościach, jest najbardziej konkretną i skuteczną pedagogią dla czynnego, odpowiedzialnego i owocnego włączenia się dzieci w życie społeczne i to o szerszym zasięgu”³⁰⁰.

Wskazywanie na fakt, iż rodzina jest pierwszą i podstawową szkołą uspołecznienia, rodzi uzasadnione obawy co do tego, że to bogactwo duchowe, jakim dysponuje rodzina, zostaje w tym sformułowaniu w sposób istotny zubożone i słycone. To bowiem, czym rodzina może ubogacić się nawzajem, jest czymś niezmiernie przewyższającym tę rzeczywistość, którą zwyczajowo nazywa się „społeczeństwem”. W tym „społeczeństwie” ludzie są związani węzłem posłuszeństwa wobec nadrzędnego prawa oraz odpowiedzialnością za dobro wspólne. Natomiast w rodzinie człowiek uczy się rozpoznawać drugiego człowieka jako dziecko Boże, pochodzące od tego samego Ojca Niebieskiego, ku któremu kierowana jest modlitwa *Ojciec nasz*. W rodzinie człowiek uczy się oddawać Bogu chwałę za całe dzieło Stworzenia, a także za Odkupienie na krzyżu, ucząc się tym samym rozpoznawać tożsamość tej wspólnoty, którą jednoczy Duch Święty³⁰¹.

W przeciwieństwie do procesu „uspołecznienia”, wychowanie rodzinne należałoby nazwać „ukościelnieniem”, ponieważ przemienia ono rodzinę w autentyczny „Kościół Domowy”, w którym człowiek żyje pod jednym dachem z Bogiem i w Jego spojrzeniu uczy się poznawać prawdę, wypływającą z bytu absolutnego³⁰².

Wyjątkowy charakter wychowania, jakie dokonuje się w rodzinie, przedstawił włoski filozof i polityk Rocco Buttiglione w zbiorze esejów pt. *Etyka w kryzysie*. Wskazują one na swoisty kryzys, polegający na niezrozumieniu encykliki *Humanae Vitae*. Eseje te zawierają głęboką refleksję nad istotą wychowania w rodzinie. Autor podkreśla w nich, że prawdę na temat całego stworzenia istot ludzkich człowiek – dziecko poznaje poprzez profil miłości,

³⁰⁰ B. Mierzwirski, „*Familiaris consortio*”..., s. 219–220.

³⁰¹ W. Słomka, *Sakrament małżeństwa jako podstawa duchowości małżeńskiej i rodzinnej*, w: *Teologia duchowości katolickiej*, W. Słomka (red.), Lublin 1993, s. 197.

³⁰² S. Olejnik, *Jedność Kościoła, a pluralizm życia chrześcijańskiego*, Warszawa 1982, s. 126.

jaka łączy jego rodziców. Głównie chodzi tu o to, aby ukazać jaką miłością byli zjednoczeni małżonkowie, kiedy postanowili obdarować istnieniem swoje kolejne dziecko³⁰³.

Jeżeli przyjmie się fakt, że była to miłość o charakterze absolutnie bezinteresownego daru, która przygotowała małżonków na przyjęcie faktu istnienia z rąk Boga w postawie czystego dziękczynienia, to ta miłość ma niezwykle wpływ na całą psychikę i życie duchowe dziecka. Zrodzone z takiej miłości, rozpoznaje ono świat w kategoriach dobra, prawdy i piękna, jako dar, który pobudza do radosnej i bezinteresownej wdzięczności. Takie dziecko spontanicznie uczy się wdzięczności i posłuszeństwa wobec woli Bożej, wyrażonej w Przykazaniach Bożych. Synteza pierwiastka kobiecego i męskiego w miłości rodzicielskiej pomaga dziecku dostrzec ład, funkcjonujący w złożonej strukturze stworzonego bytu. To, co promieniuje z kobiecego serca, mówi o dobroci bytu, który wart jest miłości. To, co promieniuje z pierwiastka męskiego, ukazuje byt jako wartość uporządkowaną, zasługującą na szacunek i przestrzeganie jego praw, pochodzących od Stwórcy. Wpływ ojcostwa jest konieczny dla utworzenia osobowości zdolnej do moralnej samodyscypliny. W ten sposób sama miłość małżeńska, jako rodzicielska, kształtuje duszę dziecka w sposób głęboki, skuteczny i niepowtarzalny. Brak takiego środowiska duchowego w wychowaniu powoduje straty moralne nie do odrobienia, przyczyniając się m.in. do społecznego zamętu i chaosu kultury. Niezależnie od tak wyrażonego wpływu wychowawczego, jaki dokonuje się mocą samej miłości, rodzice na mocy swego powołania są tymi osobami, od których dzieci dowiadują się prawdy o Bogu i o Jego dziełach³⁰⁴.

Johann Heinrich Pestalozzi, wybitny pedagog szwajcarski i twórca pierwszej teorii nauczania początkowego, twierdził, że celem wychowania jest wprowadzenie człowieka w pełnię otaczającej go rzeczywistości³⁰⁵. Zważywszy na fakt, iż w centrum tajemnicy rodziny jest Jezus Chrystus, dlatego najważniejszym celem wychowania jest dać Chrystusa dzieciom, zaś same dzieci oddać Chrystusowi. W tym kontekście adhortacja *Familiaris Consortio* ukazuje postannictwo wychowawcze rodziców jako proces wewnętrznie zintegrowany z postannictwem głoszenia Ewangelii. W ten

³⁰³ R. Buttiglione, *Etyka w kryzysie*, Lublin 1994, passim.

³⁰⁴ T. Głuszak, *Wartość katolickiego...*, s. 39.

³⁰⁵ A. Brühlmeier, *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*, Kraków 2010, s. 193.

sposób dokonuje się dzieło promieniowania Ewangelii w taki sposób, że życie rodziny staje się drogą wiary i jakby inicjacją chrześcijańską oraz szkołą naśladowania Chrystusa³⁰⁶. W rodzinie, która jest świadoma takiego daru, jak pisał papież Jan Paweł II w *Gratissimam sane*, „wszyscy członkowie ewangelizują, a także podlegają ewangelizacji. Na mocy postęgi wychowania rodzice, przez przykład własnego życia, są pierwszymi głosicielami Ewangelii wobec dzieci. Co więcej, modląc się z dziećmi i czytając z nimi Słowo Boże, włączając dzieci poprzez stopniową inicjację chrześcijańską do Ciała – eucharystycznego i kościelnego – Chrystusa, stają się rodzicami w pełni, nie tylko rodzicami życia fizycznego, ale i tego, które przez odrodzenie Ducha Świętego płynie z Krzyża i zmartwychwstania Jezusa Chrystusa”³⁰⁷.

Patrząc z takiego punktu widzenia, rola rodziny w dziedzinie wychowania religijnego jest ze wszech miar niezastąpiona i ze wszech miar pożądana. Wychowanie religijne, połączone z katechizacją dzieci, ustawia bowiem rodzinę w obrębie Kościoła jako prawdziwy podmiot ewangelizacji i dzieła apostołstwa. Dzięki temu rodzice nigdy nie przestają być wychowawcami, nawet gdy powierzają te zadania instytucjom kościelnym lub szkołom, prowadzonym przez różne zgromadzenia zakonne³⁰⁸.

Odnosząc się do twierdzenia, że wychowanie religijne jest „jedną z dziedzin”, wobec której rodzina odgrywa rolę niezastąpioną, śmiało można wysunąć tezę, że wychowanie, aktualizujące się w rodzinie i dokonujące się przez samą istotę życia religijnego, jest w sposób nieunikniony – a nawet szczególny – wychowaniem religijnym, jako że rodzina jest ze swej istoty środowiskiem religijnym. Twierdzenie to należy rozumieć także w innym kontekście. Jeżeli profil religijności rodziny odbiega od modelu chrześcijańskiego, zwłaszcza katolickiego, to i tak czynnik ten odbije się na religijności dzieci – w sposób dodatni czy ujemny – formując, niekiedy w sposób nieodwracalny, fundamentalne postawy dzieci wobec rzeczywistości religijnej. Takie postawy mogą nie odpowiadać istocie religii w rozumieniu teologii katolickiej, jednak będą zawierały

³⁰⁶ J. Bajda, *Teologia rodziny...*, s. 147.

³⁰⁷ Z. Glaeser, „Rodzina centrum i sercem cywilizacji miłości”: *Jana Pawła II przesłanie do rodzin i o rodzinie w kontekście listu do rodzin Gratissimam sane*, w: *Matrimonio et familiae: z problematyki małżeństwa i rodziny*, P. Landwójtowicz (red.), Opole 2016, s. 45–46.

³⁰⁸ T. Borutka, *Dziecko w nauczaniu...*, s. 38.

podstawowe elementy odpowiedzi na istotne pytania, stojące u źródła doświadczenia religijnego³⁰⁹.

Tym należy tłumaczyć fakt, że w pewnych środowiskach państwowa indoktrynacja, prowadzona w duchu ateistycznym, zdołała u wielu ludzi zaszcześcić indyferentyzm religijny. Analogicznie, dla pewnych ludzi, w wyniku określonego wychowania, materializm, hedonizm, liberalizm czy ewolucjonizm przybrały postać religii, funkcjonującej zgodnie z praschematem o charakterze logicznym i aksjologicznym, wszczepionym w najgłębsze warstwy ludzkiej świadomości. Z tego też względu nie wystarczy wychowywać dzieci w duchu religijnym, lecz koniecznym jest wprowadzać je w treść religii katolickiej, w której znajdują prawdziwe odpowiedzi na istotne pytania, nurtujące człowieka³¹⁰.

Należy też wskazać, iż dziecko jest człowiekiem, szukającym prawdy. Z tego też względu posiada prawo do uzyskania całej prawdy w sposób proporcjonalny do swej pojemności intelektualnej i epistemologicznej. Dziecko, jako człowiek poszukujący i dochodzący prawdy, zadaje nieskończoną liczbę pytań, na które rodzina ma obowiązek odpowiedzieć w sposób rzeczowy i prawdziwy. Są to najróżniejsze pytania, dotyczące życia, świata, ludzkości, historii, śmierci, wieczności, itd. Te pytania pojawiają się już wówczas, kiedy tylko dziecko potrafi je zwerbalizować. Odpowiedzi, jakie ono uzyskuje, zapadają głęboko w jego świadomości i podświadomości. Trzeba jasno powiedzieć, że największą sumę wiedzy o rzeczywistości dziecko uzyskuje w najwcześniejszych latach, jeśli tylko ma dostęp do tych „źródeł informacji”, jakimi są bezpośrednio matka i ojciec³¹¹.

Odpowiedzi te mają szczególną wartość z tego względu, ponieważ są kierowane do dziecka, funkcjonującego wewnątrz określonej więzi rodzinnej, w klimacie miłości, a dziecko przyjmuje je w takim stanie świadomości, w którym nie jest zdolne do wytworzenia w sobie najmniejszego cienia wątpliwości, czyli przy pełnej afirmacji autorytetu rodziców. Taka postawa zaufania jest wielkim darem Bożym dla samego dziecka, jak i dla jego rodziców, dzięki któremu może ono czynić ogromne postępy w swym rozwoju intelektualnym, moralnym i duchowym. Warto w tym miejscu podkreślić, iż tego tempa rozwoju nic już nie jest w stanie w późniejszym

³⁰⁹ G. Hansemann, *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988, s. 173.

³¹⁰ M. Drzewiecki, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 67.

³¹¹ W. J. Skotnicki, *The Shaping of Concepts...*, s. 46.

życiu prześcignąć; ani żadne cudowne metody dydaktyczne, ani tym bardziej żadne chwytły techniczne czy psychologiczne. Cokolwiek stanie się wartościowego w jego późniejszym życiu, będzie bazowało na tym, co zostało osiągnięte w okresie dziecięcym, do lat siedmiu³¹².

Stąd też, jeśli twierdzi się, że rodzina jest „szkołą cnót społecznych”, czy też „szkołą socjalizacji”, to jest to tylko bardzo wąski wycinek pedagogicznych zasług rodziny. Jest ona bowiem „szkołą bogatszego człowieczeństwa”, a właściwie jest po prostu szkołą bycia człowiekiem jako takim. Tego faktu nie może pozbawić rodziny żadna szkoła, powstała pod egidą państwa, a zwłaszcza taka, która została narzucona przez określone siły polityczne w celu edukowania obywateli, posłusznych władzy³¹³.

Pierwsze szkoły, które powstawały, były ściśle skorelowane z działaniami rodziny lub tworzone je dla wspomagania rodziny w jej dziele wychowawczym. Kiedy nastał wiek rewolucji i zaczęto burzyć chrześcijańską kulturę i tradycję³¹⁴, zakładano szkoły, w których wychowanie zamieniło się w indoktrynację polityczną o charakterze liberalnym, materialistycznym, totalitarnym, rasistowskim, ateistycznym, itp. Notabene, patrząc od strony teoretycznej, rodziny zawsze miały prawo wyboru szkół, zgodnych w swoim profilu ideowym z duchem Kościoła, ale w praktyce było to niekiedy zupełnie niemożliwe, zwłaszcza w systemach totalitarnych, kierujących się ideologią socjalistyczną w wydaniu narodowo-socjalistycznym, marksistowskim, leninowski, maoistowskim, trockistowskim, itd. Obecnie nadal do głosu dochodzą ideologie, które usiłują odebrać rodzicom prawo wychowawczego oddziaływania na dzieci³¹⁵. Z tego też względu adhortacja *Familiaris Consortio*, kierując się wieloma innymi dokumentami *Vaticanum II*, wyraźnie przypomina, że „prawo rodziców do wyboru wychowania, zgodnego z wyznawaną przez nich wiarą, winno być bezwzględnie zabezpieczone. Państwo i Kościół mają obowiązek służenia rodzinom wszelkimi możliwymi

³¹² M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie...*, s. 115.

³¹³ *Konstytucja duszpasterska...*, nr 52.

³¹⁴ Chodzi tu o Rewolucję Francuską z lat 1789–1799, kiedy to obalono dynastię Bourbonów we Francji, a co za tym idzie zniszczono stary porządek świata. Por.: S. Courtois, *Od Rewolucji francuskiej do Rewolucji październikowej*, w: *Czarna księga Rewolucji Francuskiej*, R. Escande (red.), Dębogóra-Kraków 2015, s. 471–479; R. Secher, *Wandea: wojna domowa, ludobójstwo, zagłada, pamięć*, w: *Czarna księga Rewolucji Francuskiej*, R. Escande (red.), Dębogóra-Kraków 2015, s. 273–297.

³¹⁵ M. Czachorowski, *Ideologia w szkole?*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 121–122.

formami pomocy, aby rodziny mogły prawidłowo wypełnić swe zadania wychowawcze zgodnie z osobistymi przekonaniami³¹⁶.

Warto zauważyć, że w powyższym zdaniu użyto sformułowania, odwołującego się do podstawy obiektywnej i merytorycznej, „zgodnego z wyznawaną przez nich wiarą”, a nie do używanego obiegowo wyrażenia, obciążonego subiektywizmem, i podatnego na interpretację relatywistyczną zgodnie ze swoimi przekonaniami. „Wyznaną wiarę” można łatwo zidentyfikować, wskazując na dokumenty Kościoła, choćby na *Katechizm Kościoła Katolickiego*, natomiast „osobiste przekonania” mogą być nieokreślone i trudne do identyfikacji³¹⁷.

Znaczenie tej subtelnej różnicy łatwo można dostrzec na przykładzie precedensu jurydycznego, dotyczącego w pewnym stopniu „prawa do szkoły”. Europejski Trybunał Praw Człowieka, przychylając się do skargi obywatelki Włoch, pani Soile Lautsi, występującej w imieniu swoim oraz dwojga własnych dzieci przeciwko Republice Włoskiej, zawyrokował w dniu 3 listopada 2009 roku, że znak wiary katolickiej – krzyż, umieszczony w szkole, jest obraźliwy dla powódki i jej dzieci, co oparł tylko na jej subiektywnym przekonaniu³¹⁸. W wyniku tak sformułowanego uzasadnienia znieważona została obiektywna prawda, dotycząca znaczenia symbolu wiary katolickiej – krzyża, i cała związana z tym treść tej wiary ukryta w symbolu. Z tego też względu znaczenie formuły, odwołującej się do wspomnianych wyżej „osobistych przekonań”, nie może być absolutyzowane i musi zostać skorelowane z obiektywną rzeczywistością, do której odwołują się te przekonania. Natomiast w sytuacji konfliktowej trudności mogą wynikać z niedoskonałych formuł prawnych, używanych za podstawę orzeczeń takiego czy innego trybunału. W niektórych kodeksach prawa karnego prawodawcy postarali się o to, aby zatroszczyć się o obronę tzw. uczuć religijnych, natomiast nie zatroszczyli się o prawa religii, czyli prawa człowieka i prawa katolików do wyrażania czci dla świętości, budujących trzon religii chrześcijańskiej³¹⁹.

³¹⁶ B. Mierzwiński, „*Familiaris consortio*”..., s. 217.

³¹⁷ A. Offmański, *Katechizm Kościoła Katolickiego ostatnim z dokumentów odnowy soborowej*, „*Colloquia Theologica Ottoniana*” 2013, [nr] 1, s. 44–45.

³¹⁸ P. Bednarski, *Lautsi versus Italy: czy krzyż jest sprawą wewnętrzną Republiki Włoskiej?*, w: *Oblicza tolerancji i nietolerancji religijnej: aspekty prawno-historyczne i teologiczne*, P. Jaskóła, E. Kozerska, P. Sadowski, A. Szymański (red.), Opole 2014, s. 307–308.

³¹⁹ Ł. Mirocha, *Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Soile Lautsi i inni przeciwko Republice Włoskiej w perspektywie liberalizmu J. Habermasa*, w:

Przeciwnicy religii chętnie spychają istotę sporu do obszarów psychologii, które wymykają się obiektywnej identyfikacji, aby tym samym łatwiej zakwalifikować sprawę do patologii, czy też jakiejś parapsychologii pod pozorem faktu, że sam problem jest naukowo nieuchwytny. Jest to w znacznej mierze rezultat pewnego głębszego kryzysu kultury filozoficznej, dotyczącego epokę nowożytną i czasy najnowsze³²⁰. W związku z powyższym należy w sposób szczególny zabezpieczyć autonomię rodziny chrześcijańskiej oraz jej prawo do wychowania dzieci i do organizowania szkół zgodnie z przesłankami kultury katolickiej i podstawami wiary katolickiej, tak aby nie wypuszczać w świat ludzi, niezdolnych do zrozumienia celu życia i jedynej szansy zbawienia, jaką daje Jezus Chrystus, obecny w Kościele pod postacią swego Mistycznego Ciała³²¹.

Papież Jan Paweł II w *Familiaris consortio* wskazuje również na zadania rodziny wobec społeczeństwa, podkreślając, że rodzina jest „pierwszą i żywotną komórką społeczeństwa. [...] W rodzinie przecież rodzą się obywatele i w niej znajdują pierwszą szkołę tych cnót społecznych, które stanowią o życiu i rozwoju samego społeczeństwa. Oznacza to, że rodzina pełni tę funkcję przez to właśnie, że jest rodziną, a nie oprócz tego, że jest rodziną. Stąd jej własna i oryginalna rola powinna być ze wszech miar doceniona i chroniona w społeczeństwie”³²². Dalej można przeczytać, iż „rodzina stanowi kolebkę i najskuteczniejsze narzędzie humanizacji i personalizacji społeczeństwa: współpracuje w pełni i w sposób sobie tylko właściwy w budowaniu świata, czyniąc życie naprawdę ludzkim, zwłaszcza przez to, że strzeże, zachowuje i przekazuje cnoty oraz wartości”³²³.

Istotne jest to, że rodzina, pielęgnując wartości moralne, tworzy w swej strukturze samą substancję kultury, dzięki której społeczeństwo otrzymuje znamiona ludzkie. Pomocą służy Kościół, który naucza, iż tylko rodzina jest w stanie uratować człowieka przed klęską, jaka zagraża mu w efekcie wszechobecnego kryzysu kultury oraz wskutek rozwijających się procesów „depersonalizacji i umasowienia”. Tylko rodzina jest w stanie obronić

Chrześcijaństwo i Europa wobec sekularyzacji: religia w niemieckiej myśli politycznej XX wieku, Ł. Święcicki, A. Wielomski (red.), Warszawa 2018, s. 275–289.

³²⁰ P. Jaroszyński, *Człowiek i nauka: studium z filozofii kultury*, Lublin 2008, s. 273.

³²¹ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie...*, s. 116.

³²² T. Głuszak, *Wartość katolickiego...*, s. 39.

³²³ K. Misiaszek, *O wychowaniu...*, s. 392.

człowieka przed ucieczką w narkomanię lub terroryzm³²⁴. Okazuje się, że rodzina jest niezastąpionym panaceum na wszelkie bolączki współczesnej kultury. Ten etyczny profil rodziny, stanowiący czynnik, kształtujący autentyczną kulturę w społeczeństwie, pozostaje decydującym argumentem, przemawiającym za tym, aby rodzinie nie stwarzano przeszkód, kiedy czuje się ona zdolna i upoważniona do prowadzenia własnej „rodzinnej” szkoły. Notabene, ten walor rodziny wynika już z jej istoty, a łatwo może zostać wzmocniony dzięki mądrze zaplanowanej współpracy z ośrodkami naukowymi, rozwijającymi fachowe, profesjonalne metody pedagogiczne i dydaktyczne³²⁵.

Dużej wagi argumenty z tym związane, znajdują się w *Karcie Praw Rodziny*, opublikowanej w Rzymie w 1983 roku, która stwierdza, że „rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, mają pierwotne, niezbywalne prawo i pierwszeństwo do wychowania potomstwa, dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców”³²⁶. Wynika stąd, że nie istnieje żaden autorytet, który byłby władny w sposób zasadniczy to prawo rodziców zakwestionować³²⁷. Stwierdza ona również, że rodzice „winni otrzymywać od społeczeństwa odpowiednią pomoc i wsparcie konieczne do wypełnienia roli wychowawców”. [...] „rodzice mają prawo do swobodnego wyboru szkół lub innych środków niezbędnych do kształcenia dzieci”, co nie powinno pociągać za sobą dodatkowych obciążeń finansowych. Oczywiście „rodzice mają prawo do tego, że ich dzieci nie będą musiały uczęszczać do szkół, które nie zgadzają się z ich własnymi przekonaniem moralnymi i religijnymi”³²⁸. Oznacza to, że jeśli w szkołach propaguje się ideologię wrogą chrześcijaństwu lub moralności, szkoła domowa może się okazać jedynym rozwiązaniem, odpowiadającym sumieniu rodziców. Zatem świadomość religijna i moralna rodziców stanowi argument wysokiej rangi w pertraktacjach z władzami oświatowymi czy w ogóle z administracją lokalną³²⁹.

³²⁴ W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 87.

³²⁵ W. Zasada, *Relacja rodzina...*, s. 169.

³²⁶ *Karta Praw Rodziny: dokument Stolicy Apostolskiej, 1983 r.*, Warszawa 1992, art. 5.

³²⁷ J. Zimny, *Autorytet rodziców...*, s. 66.

³²⁸ *Karta Praw Rodziny...*, art. 5.

³²⁹ M. Chłopowiec, *Religijno moralne-wychowanie...*, s. 117.

Rozdział III

Szkoła i dom w procesie nauczania i wychowania

1. Kryzys współczesnej szkoły

Współczesna szkoła przeżywa bardzo głęboki kryzys. Znajduje to swoje powszechne przekonanie w opinii psychologów, pedagogów i socjologów, którzy uważają, iż jej źródłem są zarówno sami uczniowie, jak i ich rodzice. U podstaw takiego stanu rzeczy leży zjawisko olbrzymiej presji edukacyjnej – powszechnie występującej nie tylko w Polsce, ale także w większości krajów europejskich – ściśle powiązanej z naciskiem, ukierunkowanym na zdobycie wykształcenia. Jest to na dłuższą metę trudne do urzeczywistnienia przez same dzieci, co w efekcie wywołuje z ich strony reakcję odwrotną, przybierającą postać zdecydowanego sprzeciwu³³⁰.

Liczne opinie, dotyczące funkcjonowania szkół publicznych, wskazują jednoznacznie, że głównym zarzutem, stawianym szkolnym programom edukacyjnym jest ich nieprzystawalność, zawartych w nich treści, do obecnej rzeczywistości. Znaczna część rodziców uznaje, że wiedza, zdobywana w szkole, nie pomaga uczniom radzić sobie z problemami życia codziennego³³¹. Na fakt oderwania wiedzy szkolnej od rzeczywistości wskazywał wspomniany już John Caldwell Holt. Przekonywał on, że wiedza dziecka tylko w niewielkim stopniu jest zastugą szkoły. Ponadto to wszystko czego on tam się uczy, w niewielkim stopniu jest przez niego zapamiętane, a w dalszej kolejności wykorzystane w praktyce³³². Problem ten wynika zarówno z konieczności przyswajania przez uczniów wiedzy, pozbawionej teoretycznego i kulturowego kontekstu, jak również z trudności w posługiwaniu się wysoce sformalizowanym językiem, preferowanym przez instytucje szkolne. Trudności te dotyczą głównie uczniów, pochodzących z niższych warstw społecznych, którzy w odróżnieniu od

³³⁰ P. Bourdieu, J.C., Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2012, s. 118.

³³¹ B. Bernstein, *Odtwarzanie...*, s. 133.

³³² J. Holt, *How Children Fail*, New York 1964, s. 14.

swoich rówieśników, pochodzących z warstw wyższych, nie są „oswojeni” z tego rodzaju przekazem³³³.

Powyższe okoliczności mają istotny wpływ na proces wyzwiania u uczniów postaw twórczych. Na przeszkodzie w ich realizacji stoją takie czynniki, jak:

- znaczna liczebność klas, w których niezbędna jest surowa dyscyplina,
- położenie nacisku na proces zapamiętywania,
- zniechęcanie uczniów do wszystkiego, co nie jest zgodne z utartymi wzorcami,
- rygorystyczny rozkład zajęć szkolnych,
- przekonanie nauczycieli, że dzieci, przejawiające postawy twórcze, są trudne do kierowania, a ich pracę trudniej ocenić aniżeli pracę konformistów³³⁴.

W tym kontekście należy stwierdzić, iż jeżeli nauczyciele uważają postępy w nauce za jedyną drogę do osiągnięcia sukcesu w życiu, wymienione przeszkody, analizowane od strony ekspresji twórczej, mogą okazać się bardzo poważne. Niewielu szkołom udaje się jednak rozwinąć u dzieci myślenie twórcze. Wynika to głównie z faktu, iż programy nauczania dla szkół podstawowych tworzone są przede wszystkim po to, aby uwzględniały potrzeby uczniów przeciętnych, natomiast dzieci uzdolnione i działające twórczo, muszą dostosowywać się do poziomu średniego. W tym wypadku tzw. „dobre szkoły” charakteryzują się wymagającym intelektualnie nauczaniem³³⁵.

Niechęć wobec szkoły budzić może również dobór treści programowych. Programy nauczania, dotyczące np. takich przedmiotów jak: kultura i historia, przesycone są zagadnieniami, dotyczącymi odległych czasów, w związku z czym nauczycielom zwykle nie starcza już czasu na to, aby zrealizować materiał, obejmujący np. historię ostatnich dwóch dekad³³⁶. Odnosząc to do wskazanej przez Floriana Znanieckiego funkcji edukacji, jaką jest zachowanie ciągłości życia kulturalnego, a która wiąże się z utrzy-

³³³ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe: ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji” 2012, R. 46, nr 1, s. 23.

³³⁴ D. Konowrocka, *John Holt o uczeniu się przez działanie*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 257–258.

³³⁵ R. Fischer, *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa 1999, s. 176.

³³⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko-Białystok 1995, s. 125.

maniem ciągłości historycznej, można uznać, że placówki oświatowe, zamiast podtrzymywać, przerywają ciągłość doświadczeń historycznych. Coraz częściej dostrzega się przy tym fakt, że w programach szkolnych kwestie narodowe zastępowane są dorobkiem kultury zachodniej³³⁷. Można więc wysunąć śmiały wniosek, iż absolwenci dzisiejszych szkół to *global teenagers*, osoby mobilne i otwarte na wszelką odmienność, jednak odznaczające się „przezroczystą tożsamością” i przez to niezdolne do głębszego zaangażowania się w życie społeczne. W ten sposób aż 43% rodziców uznaje, iż szkoła nie przygotowuje dzieci do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym³³⁸.

Zarzuca się również szkołom, iż dobór treści programowych przyczynia się do odtwarzania nierówności społecznych. Wynika to z faktu, iż programy szkolne są ustalane przez dominujące w danej kulturze grupy interesów, zaś sam proces nauczania stanowi formę swoistej symbolicznej przemocy. W rezultacie wiedza szkolna jest tworzona w wyniku selekcji wybranych treści, wytwarzanych w polu nauki, natomiast u podstaw tej selekcji tkwią społecznie ustalone kryteria i ukryte wartościowania. Instytucje edukacyjne poprzez odpowiedni dobór treści i intencjonalną ich interpretację dążą do zaszczepienia ideologii elit, aktualnie sprawujących władzę³³⁹.

W ten sposób, utrzymujący się w placówkach edukacyjnych odgórnie ustalony i ekspercki model wiedzy, sprowadza ucznia jedynie do roli odbiorcy i odtwórcy, eliminując go zarazem z procesu wytwarzania wiedzy. Nauczanie staje się wówczas procesem wyabstrahowanym z innych doświadczeń życiowych, przyczyniając się tym samym do uprzedmiotawiania ucznia. Realizowany w ten sposób proces kształcenia stanowi działanie, w którym zanika różnica pomiędzy uczeniem się, a życiem, przy czym traktowanie tych procesów oddzielnie ma charakter szkodliwy i pozbawiony jakiegokolwiek sensu³⁴⁰. Pomimo jednak tych głosów krytycznych, zakotwiczony w poprzedniej epoce model edukacji, pozostaje wyjątkowo mało elastyczny na jakiegokolwiek zmiany. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niewykorzystywanie twórczego potencjału dziecka, brak systematycz-

³³⁷ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 176.

³³⁸ P. Bourdieu, J.C., Passeron, *Reprodukcja...*, s. 120.

³³⁹ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i szkole: teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 217.

³⁴⁰ J. Holt, *Zamiast edukacji...*, s. 14.

nego pogłębiania jego kreatywności pomimo faktu, że innowacyjność jest uświadomioną i pożądaną przez społeczeństwo potrzebą³⁴¹.

Należy zauważyć, iż szkoła częściej wpływa w sposób negatywny aniżeli pozytywny na rozwój pracy twórczej swoich wychowanków. Dzieje się tak dlatego, ponieważ praca ta przyczynia się w znacznym stopniu do ujednolicenia zachowań i sposobu myślenia, działając przy tym jakby w zastępstwie całego społeczeństwa. Tym samym szkoła staje się miejscem, w którym przekazuje się wiedzę, normy i wartości, ale z drugiej strony naucza się także konformizmu. W rezultacie dziecko przyswaja obowiązujące reguły zachowania oraz określone w danej szkole reguły myślenia³⁴². Uczy się go na przykład, że pytania zadaje nauczyciel, a uczeń zobowiązany jest jedynie do udzielania odpowiedzi. Ze względu na to, iż najczęściej chodzi o jedyną poprawną odpowiedź, dzieci uczą się dodatkowo zachowań konwergencyjnych, porzucając skłonność do dywergencyjnego wymyślenia wielu alternatywnych rozwiązań. Co prawda dzieci w różnym stopniu podporządkowują się wymaganiom szkoły, to jednak konformizmowi wobec reguł szkolnych w przypadku testów, odnoszących się do twórczego myślenia, towarzyszą niskie wyniki. Pewien wpływ odgrywa tu też silna potrzeba wzorowania się na postawach rówieśników, zazwyczaj dzieci o wysokiej pozycji w grupie, a posiadających nie zawsze jednak wysoki poziom twórczego myślenia³⁴³.

Przyglądając się obecnym instytucjom edukacyjnym, śmiało można odnieść wrażenie, że znacznie bardziej cenią one w uczniach konformizm aniżeli dywergencyjność w myśleniu. Opinia ta stanowi efekt przyjmowania przez różne komisje egzaminacyjne sposobów oceniania wypracowań. Tekst, który z założenia jest aktem twórczym, oceniany jest według standaryzowanych wytycznych, potocznie nazywanych „kluczem”³⁴⁴. Tym samym sztywny podział ról komunikacyjnych, w których na ogół nauczyciel jest nadawcą, uczeń zaś odbiorcą, podporządkowanie działań uczniów

³⁴¹ J. Bonar, *Wspieranie postawy twórczej w edukacji domowej dzieci*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 65.

³⁴² M. Karwowski, *Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli*, „*Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska, Sectio J, Paedagogia – Psychologia*” 2005, nr 18, s. 95.

³⁴³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2016, s. 119.

³⁴⁴ E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2004, s. 69.

i nauczycieli formalnym wymogom programowym, przewaga mówienia nad rozmową, nadmierny dydaktyzm, przyczynia się do ograniczenia swobodnej aktywności ucznia, prowadząc go tym samym do wyuczonyj bezradności³⁴⁵. Niezależnie od tego daje się zauważyć, iż szkoła koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy nie zaś na stymulowaniu uczniów do krytycznego myślenia. Fakt ten jest powodem, dla którego pojawiają się nawet głosy, iż edukacja szkolna, nie tylko nie rozwija naturalnych skłonności twórczych dziecka, ale wręcz je tłumi, powodując u absolwentów placówek szkolnych blokady psychiczne³⁴⁶.

Do zasadniczych aspektów wadliwego funkcjonowania szkoły należy zaliczyć:

- wzmacnianie uległości wobec ogólnych standardów,
- dostarczanie tzw. „gotowej wiedzy”,
- ograniczanie zakresu poszukiwań tylko do podręcznikowych zagadnień,
- atomizacja nauki poprzez jej sztywną parcelację, ukierunkowaną na określone dziedziny,
- stosowanie utartych metod dydaktycznych, nastawionych głównie na edukację odtwórczą,
- zamknięcie się na nowe rozwiązania, choćby te związane z postępem technicznym,
- posługiwanie się standaryzowanym programem, spychającym na dalszy plan potrzeby uczniów,
- podejmowanie zagadnień prostych, niedopuszczających alternatywnych rozwiązań,
- ograniczenia systemowe, blokujące kreatywność nauczycieli,
- brak indywidualnego podejścia do dziecka³⁴⁷.

John C. Holt zwrócił uwagę na jeszcze dwa powiązane ze sobą zjawiska: po pierwsze szkoła nie docenia w uczniach odwagi, po drugie źle postrzega ich nieszablonowe myślenie. Odwaga, podobnie jak i nieszablonowe myślenie, postrzegana jest bowiem przez większość nauczycieli jako źródło dewiacji, dlatego też jej poskromienie weszło do kanonu określonych

³⁴⁵ J. Bonar, *Wspieranie postawy...*, s. 64.

³⁴⁶ M. Karwowski, *Dzieci twórcze czy konformistyczne?: wartości wychowawcze Polaków 1992–2002*, „Ruch Pedagogiczny” 2004, R. 75, nr 5/6, s. 34.

³⁴⁷ J. Bonar, *Wspieranie postawy...*, s. 65.

działań dyscyplinujących ucznia³⁴⁸. Należy pamiętać, iż szczególnie społeczeństwo polskie bardzo wysoko ceni sobie kreatywność. Na tle 16 badanych państw, Polska zajmuje 7 miejsce, plasując się tuż obok Stanów Zjednoczonych. Bardziej niż postuszeństwo, kreatywność ceni sobie aż 69% Polaków, co pozwala wnioskować, że dysfunkcjonalność szkół w tym obszarze dostrzegają nie tylko pedagodzy, ale także rodzice³⁴⁹.

Okoliczności te powodują, iż szkoła nie sprzyja pracy twórczej ucznia również ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Próbuje, co prawda, przekazać jak największą dawkę wiadomości, nie dbając jednak o stymulowanie procesu myślenia, wyobraźni, dociekliwości i samodzielności intelektualnej. Tym samym wiedza, zdobyta w szkole, nie sprzyja postawom twórczym, ponieważ:

- rzadko zawiera pytania, ograniczając się najczęściej do przekazywania twierdzeń,
- nie pokazuje perspektyw rozwojowych w zakresie danej dyscypliny wiedzy,
- jest mało implikatywna, tzn., że wynika z niej niewiele ponad to, co już jest w niej zawarte,
- operuje mało kreatywnym językiem, np. unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia³⁵⁰.

Należy zauważyć, iż szkoła nie rozwija potencjału twórczego dzieci i młodzieży, a wręcz odwrotnie – mimo woli hamuje spontaniczną aktywność i postawy twórcze. Tym sposobem krytykę szkoły można sprowadzić do trzech zasadniczych tez:

1. szkoła jako instytucja jest organizmem w znacznym stopniu konserwatywnym i w małym stopniu jest otwarta na nowe rozwiązania,
2. nauczyciele są na ogół osobami mało twórczymi, na dodatek skrzępowani wieloma barierami psychicznymi i psychospotecznymi, hamującymi ich kreatywność,
3. edukacja szkolna wprawdzie przyspiesza rozwój wielu funkcji psychicznych ucznia, jednocześnie staje się często źródłem różnorodnych barier psychicznych absolwentów³⁵¹.

³⁴⁸ J. Holt, *Zamiast edukacji...*, s. 14.

³⁴⁹ M. Karwowski, *Dzieci twórcze...*, s. 28.

³⁵⁰ F. J. Monks, *Zdolności a twórczość*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Kraków 2005, s. 13.

³⁵¹ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 174.

W tym kontekście śmiało można wyodrębnić istotne wady i niedostatki szkoły, ograniczające w znacznym stopniu postawy twórcze uczniów. Są nimi:

1. realizowany cel kształcenia przystosowuje uczniów do aktualnych warunków i istniejących struktur społecznych; szkoła kształtuje zachowawczy system wartości i standardów, ucząc przy tym konformizmu,
2. realizowany cel nauczania przekazuje uczniom gotową wiedzę; dziecko, rozpoczynające naukę szkolną, jest pełne inwencji, docieklivosti w swoim działaniu; zadaje oryginalne pytania, jednak już krótki pobyt w szkole powoduje osłabienie zainteresowań i zmianę stosunku dziecka do nauki szkolnej. Szkoła niszczy w ten sposób twórcze usposobienie ucznia, żądając jedynie recepcji niezliczonych paradygmatów i premiując prawie wyłącznie zachowania konformistyczne,
3. szkoła skupia się na przekazywaniu jałowej wiedzy, tzn. wyłącznie oznajmującej i dotyczącej sztucznych sytuacji szkolnych. Jest to wiedza mało implikatywna, która nie skłania ucznia do formułowania nowych celów poznawczych, a wymagająca jedynie mechanicznego zapamiętania. Odnosi się tylko do tego, co już jest wiadome, pomijając zupełnie to, co dopiero warto byłoby odkryć,
4. system klasowo-lekcyjny jest hamulcem w rozwoju cywilizacji współczesnej, zaś proponowane treści są podzielone na poszczególne przedmioty nauczania, przez co nie prowokują do łączenia elementów, należących do różnych dyscyplin; wciąż dominuje uczenie faktów, natomiast sama wiedza jest zatowizowana i rozproszona,
5. szkoły dość łatwo akceptują nowe treści nauczania, znacznie więcej trudności mają natomiast z przyjmowaniem i tworzeniem nowych metod, form, środków dydaktycznych; wciąż dominują metody podające, dominuje transmisyjny i replikacyjny charakter nauczania,
6. dokonująca się rewolucja naukowo-techniczna w minimalnym stopniu dotknęła instytucje oświatowe,
7. uczniowie są jedynie przedmiotem oddziaływań, ich inicjatywy, pasje, zainteresowania są spychane na dalszy plan,
8. zaniedbywane jest rozwijanie sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów, natomiast dominuje motywacja instrumentalna i zewnętrzna,

9. uczniowie bardzo rzadko mają okazję do zadawania oryginalnych pytań i rozwiązywania problemów twórczych, stawiania hipotez i weryfikowania ich, do podejmowania decyzji i ryzykownych programów działania, dominują natomiast problemy zamknięte oraz pytania o niskim poziomie kognitywnym,
10. w toku procesu dydaktycznego nie są rozwijane, a nawet są hamowane twórcze procesy psychiczne takie, jak: myślenie dywergencyjne, myślenie intuicyjne, wyobrażenia oraz takie cechy osobowości, jak: otwartość, samodzielność i poczucie własnej wartości; premowane jest myślenie konwergencyjne i odtwórcze,
11. w szkołach panuje nadmierna rywalizacja, hamująca aktywność eksploracyjną i prowokująca do szukania najprostszego, szybkiego rozwiązania oraz przewaga ocen zewnętrznych,
12. wśród nauczycieli dostrzega się postawy mało kreatywne; nauczyciele nie tylko sami w małym stopniu są twórczy, ale też niechętnie przyjmują nowości, opracowane przez kogoś innego,
13. nauczyciele wykazują się słabą orientacją na temat zdolności własnych uczniów, nagradzają poprawne odtwarzanie treści, nie interesują się możliwościami, tkwiącymi w dzieciach, nie starając się przy tym rozwijać ich potencjału twórczego,
14. wielu nauczycieli traktuje uczniów w sposób autorytarny. Większość nauczycieli szkół podstawowych postawiłoby dobrą ocenę uczniowi mniej zdolnemu, ale zdyscyplinowanemu, usłużnemu, podporządkowującemu się autorytetowi nauczyciela³⁵².

Przedmiotem krytyki są również preferowane w szkołach sposoby oceny wiedzy. Pojawienie się standaryzowanych, z założenia obiektywnych, narzędzi pomiaru, wynikało z potrzeby nie tylko sprawnego weryfikowania postępów uczniów, ale również porównywania ich osiągnięć na wszystkich poziomach i segmentach organizacji systemu oświaty jak klasa, szkoła, rocznik, itd., co z łatwością daje się przełożyć na ocenę nauczycieli, szkół, a nawet całych systemów edukacyjnych³⁵³. Zastosowanie tego narzędzia w znacznym stopniu podporządkowuje edukację mechanizmom rynkowym, m.in. zasadzie minimaxu, oznaczającej się zwiększaniem efektyw-

³⁵² K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 418–419.

³⁵³ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, w: *Edukacja alternatywna: dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992, s. 11.

ności poprzez redukcję kosztów. Tym samym testy przynoszą bardziej niewymierne straty w stosunku do korzyści. Testy nie tylko nie mierzą rzeczywistych kompetencji uczniów, pozwalają bowiem tylko na powierzchowne sprawdzenie kompetencji, ale są jednym z czynników, obniżających jakość edukacji. Rozwiązywanie testów stało się dziś umiejętnością nadrzędną wobec wymogów programowych. Opanowanie tej umiejętności leży zarówno w interesie uczniów i ich rodziców, gdyż wynik egzaminów determinuje kolejne szczeble kariery edukacyjnej, jak i szkół, które rankingowane są na podstawie uzyskanych przez ich uczniów wyników testów. Ze względu na fakt, iż testy nie sprawdzają np. kreatywności ucznia, albo jego umiejętności społecznych, rozwijanie tych kompetencji przestaje być opłacalne w interesie szkoły³⁵⁴.

Pojawienie się testów obniżyło również poziom nauczania. Testy zazwyczaj projektowane są „pod uczniów”. Jeżeli na testach próbnych zdawalność plasuje się na poziomie np. 60%, to wówczas skaluje się je w taki sposób, żeby w testach właściwych osiągnąć 80%, zgodnie z zaleceniami, dotyczącymi poziomu zdawalności. Celem takiego zabiegu jest odpowiednie umiejscowienie się w rankingach unijnych, a zarazem poczynienie oszczędności, jakie zyskuje się, ograniczając liczbę uczniów, powtarzających klasę.

Dyskusyjna jest także wychowawcza rola szkoły. Z badań wynika, że 58% Polaków uważa, iż nie jest ona dobrze realizowana. Propozycje, dotyczące działań reformatorskich, jakim powinno poddane być polskie szkolnictwo, wskazują, że szczególnie słabą stroną funkcjonowania szkoły jest brak dyscypliny i niedostateczne wymagania wobec uczniów³⁵⁵.

Alvin Toffler, amerykański pisarz i futurolog twierdzi jednak, że od samego początku szkoła oprócz przekazywania podstawowej wiedzy i umiejętności, stanowiących treść „jawnego programu nauczania”, uczy również punktualności, posłuszeństwa i umiejętności wykonywania rutynowej, powtarzalnej pracy. Mowa tu oczywiście o szkole tzw. „drugiej fali”, jak sam ją nazywa, czyli szkole okresu industrializmu, zorganizowanej na wzór fabryki, kształtującej przede wszystkim siłę roboczą³⁵⁶. Natomiast analizy Michela Foucaulta, francuskiego filozofa, historyka i socjologa dowodzą, że celem instytucji oświatowych jest tzw. „ujarzmianie” jednostki w taki sposób, aby

³⁵⁴ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji...*, s. 130.

³⁵⁵ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna...*, s. 12.

³⁵⁶ A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, Przeźmierowo 2007, s. 118.

stała się ona odpowiadającą potrzebom społeczeństwa „maszyną”³⁵⁷. Jak trafnie zauważa John C. Holt, „[...] Większość współcześnie wykonywanej pracy jest po prostu idiotyczna, nie wymaga w zasadzie żadnego szkolenia, żadnych umiejętności, żadnej nadzwyczajnej inteligencji ani zdolności oceny sytuacji”³⁵⁸.

Kolejną negatywną konsekwencją praktyk wychowawczych jest uniformizacja. Nie ulega bowiem wątpliwości, że głównymi funkcjami edukacji są przekaz wiedzy, umiejętności systemu aksjonormatywnego i innych elementów systemu kulturowego, dzięki którym dane społeczeństwo zachowuje swoją integrację, co w praktyce prowadzi do wypracowania jakiejś zuniformizowanej podstawy programowej. Nie oznacza to jednak całkowitej uniformizacji, która pozbawia społeczeństwo tego, co pozostaje dla niego swoiste i partykularne. Należy jednak pamiętać, że jedynie podobieństwo „do pewnego stopnia” sprzyja integracji społeczeństwa. Pozbawianie bowiem jego członków cech indywidualnych przynosi wprost przeciwne skutki, a mianowicie atomizuje społeczeństwo, przekształcając je w masę niepowiązanych ze sobą i wyizolowanych od siebie jednostek. Tym sposobem uniformizacja tworzy społeczeństwo, oparte na słabych więzach mechanicznych³⁵⁹.

W tym kontekście należy stwierdzić, iż szkolnictwo zdaje się przekraczać ów dopuszczalny próg „upodabniania”. Uniformizacji sprzyja zarówno skupienie dużej liczby uczniów w jednej przestrzeni, jak i konieczność przystosowywania się ich wszystkich do tych samych reguł oraz treści, narzucanych przez nauczyciela. W rezultacie prowadzi to do rezygnacji przez ucznia z zaspokajania własnych potrzeb poznawczych, na rzecz kształtowania i wzmacniania postawy bierności, lenistwa intelektualnego i obniżania aspiracji kulturalnych jednostek³⁶⁰. Reakcją na ten proces jest nieustanna rywalizacja o prestiż, o to, aby być dostrzeżonym przez innych, co sprawia, że kształtowane są osobowości sterowane z zewnątrz, zależne przy tym od aprobaty innych. Inną cechą, nabywaną przez uczniów przez lata ich uczęszczania do szkoły, jest postawa bierności. Asymetryczny układ sił, zachodzących pomiędzy uczniem, a nauczycielem oraz strach przed wykluczeniem z grupy rówieśniczej kształtuje w wielu uczniach mecha-

³⁵⁷ M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 2020, s. 281.

³⁵⁸ J. Holt, *Zamiast edukacji...*, s. 14.

³⁵⁹ A. Nałaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 47.

³⁶⁰ I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2012, s. 103.

nizm obronny, jakim jest postawa tzw. przestraszonego żuka, który udaje martwego, aby osłabić zainteresowanie ze strony atakującego. Jakkolwiek postawa ta może być incydentalna, niemniej jednak zdarza się również, że zostaje utrwalona, stając się w ten sposób integralnym elementem tożsamości³⁶¹.

Jeszcze inną negatywną konsekwencją uczęszczania do szkół jest tzw. „kultura pozornego wysiłku”. W jej efekcie grupa, stanowiąca warunek edukacji szkolnej, oraz praktyki dydaktyczne, niewymagające aktywności ucznia bądź angażujące go w bezsensowne działania, pochłaniające czas, nie sprzyjają efektywnemu wykorzystaniu czasu nauki. Uczy to traktowania pracy nie przez pryzmat jej skutków, ale poświęconego na nią czasu czy wysiłku³⁶². Do tego dochodzi jeszcze pozorowanie kompetencji. W rezultacie nagradzanie opanowania zbędnej dla ucznia wiedzy powoduje, że zaczyna on dostrzegać wagę oszustwa. Numeryczne stopnie, zamiast dawać informację zwrotną o tym, co zostało przez niego zrobione dobrze, a co wymaga jeszcze dalszej pracy, stają się nagrodą bądź też karą. Stąd też dochodzi do powszechnej w szkołach kultury ściągania, kopiowania z Internetu, itd.³⁶³.

Często przedmiotem krytyki jest również środowisko szkolne. Stanowi to konsekwencję faktu, iż uczniowie bywają dziś świadkami, bądź też nawet ofiarami agresji rówieśniczej takich, jak np.: pobicia, kradzieże, wymuszenia, czy też groźby. Mają też kontakt z narkotykami. Z tego też względu wielu rodziców w trosce o bezpieczeństwo własnych dzieci decyduje się na zastosowanie edukacji w domu³⁶⁴. Co prawda szkoła ze swej strony, chcąc zapobiegać aktom agresji, wprowadza często system monitoringu, które śmiało można nazwać narzędziem kontroli, testowania i korekty zachowań jednostek poprzez stały nadzór, jednakże obawy rodziców są jak najbardziej zasadne. Monitoring, zdaniem części rodziców, prowadzi do dehumanizacji, a zarazem do zniszczenia tkanki zaufania społecznego. Jednostki

³⁶¹ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 22.

³⁶² M. Budajczak, *Indywidualne i społeczne pozytywne polskiego zaangażowania w edukację domową*, w: *Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych*, A. Nalaskowski, B. Przyborowska (red.), Toruń 2012, s. 127.

³⁶³ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 22.

³⁶⁴ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004, s. 84.

natomiast internalizują owo poczucie bycia śledzonym, przyzwyczajając ucznia do trwałego przeświadczenia o byciu kontrolowanym³⁶⁵.

Niesprzyjającą dla edukacji jest również, panująca w szkołach, atmosfera strachu spowodowana bądź wynikami w nauce, bądź też brakiem akceptacji ze strony grupy rówieśniczej. Należy przy tym mieć na uwadze fakt, iż zagadnienie samopoczucia uczniów, jako „ubocznego efektu” praktyk dydaktycznych, często jest eliminowane z refleksji na temat efektywności kształcenia. Okazuje się jednak, że stres w przypadku uczniów polskich szkół publicznych znacząco bierze górę nad poczuciem satysfakcji. Pomiar, dokonany w siedmiopunktowej skali, gdzie 1 oznacza: nigdy nie przeżywam stresu, zaś 7: permanentnie przeżywam stres, wskazały, że dla 2/5 uczniów szkoła wiąże się z częstym stresem, zaś tylko dla 1/5 badanych łączy się z poczuciem satysfakcji³⁶⁶.

Poczucie strachu ma swoje przełożenie na społeczny nacisk, ukierunkowany na konieczność zdobycia jak najlepszego wykształcenia przez dziecko. Pozostaje on nie tylko daremny, ale przede wszystkim skrajnie niezdrowy, ponieważ rzuca się głębokim cieniem na relacje międzyludzkie, głównie na te, zachodzące pomiędzy rodzicami, a dziećmi. W sytuacji kiedy za każdym razem dziecko słyszy, że musi bezwzględnie zadośćuczynić jakimś wymaganiom szkoły, jeśli nie chce przy tym pogrzebać swojej przyszłości, to wówczas dochodzi do zaniku części jego poczucia własnej wartości³⁶⁷. Należy przy tym pamiętać, iż poczucie własnej wartości – w odróżnieniu od pewności siebie – to pewna cecha egzystencjalna człowieka. Wyraża się w niej wiedza człowieka o tym, kim on sam jest. Od wewnątrz człowiek doświadcza jej jako poczucia, że może polegać na sobie i czuje się ze sobą dobrze. Z kolei brak jej objawia się niepewnością, wzmożonym samokrytycyzmem i częstym poczuciem winy. Człowiek o zdrowej samoocenie myśli o sobie w takich kategoriach, iż ze swej istoty posiada po prostu wartość jako człowiek, jako byt jednostkowy. W przeciwieństwie do tego pewność siebie bazuje na konkretnych talentach i umiejętnościach, czyli na tym, co dany człowiek potrafi zrobić najlepiej³⁶⁸.

³⁶⁵ M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki sytuacji kryzysowych (stres, strach) w szkole oraz sposoby radzenia sobie z nimi*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa. Czasopismo dla Dyrektorów Szkół i Nauczycieli” 2002, nr 4/5, s. 63–64.

³⁶⁶ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 95.

³⁶⁷ M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki...*, s. 64.

³⁶⁸ B. Bernstein, *Odtwarzanie...*, s. 133.

W przypadku dziecka, poczucie jego własnej wartości cierpi w sytuacji, kiedy szkoła wywiera na nim presję. Spowodowane jest to faktem, iż w pierwszych latach szkolnych każde dziecko stara się za wszelką cenę uszczęśliwić swoich rodziców i przynosić do domu jak najlepsze oceny. W sytuacji kiedy mu się to nie udaje, czuje się dla nich osobą mniej wartościową, ma poczucie winy, własnego lenistwa i nieposłuszeństwa oraz braku miłości do rodziców³⁶⁹.

Presja ta może być także rozumiana w takich kategoriach jako deklaracja braku zaufania do dziecka, a więc tego najbardziej decydującego czynnika rozwoju poczucia własnej wartości u dzieci i młodzieży. Przy czym nie chodzi tu tylko o wiarę, iż dziecko będzie postępowało w taki sposób, w jaki rodzic od niego oczekuje, ale że będzie podejmowało od siebie najlepsze decyzje, na jakie je w danym momencie będzie stać – co, oczywiście, zakłada także możliwość popełniania błędów³⁷⁰.

Należy mieć na uwadze fakt, iż dzieci bardzo chętnie chcą się uczyć pomimo tego, iż często wypowiadają się negatywnie na temat własnej szkoły, mówiąc m.in., że ją nienawidzą. Fenomen jednak polega na tym, iż pomimo tak krytycznych opinii, każdego dnia rano karnie wychodzą do szkoły, tak jak pracownik do fabryki. Przykrym doświadczeniem może być przy tym obserwacja radosnych i inteligentnych dzieci, cierpiących codziennie i to nie z powodu jakichś konkretnych, złych nauczycieli, z którymi mają kontakt, ale z powodu ogólnej atmosfery nauczania w szkole, której nie da się określić inaczej niż tylko jako nieprzyjazna dla dziecka. Zawsze też można wyselekcjonować jakąś grupę dzieci, które jednoznacznie wskażą, iż nie widzą sensu chodzenia do szkoły, a przez to nie chcą się uczyć. Z drugiej jednak strony trudno spotkać dziecko, które tak naprawdę nie chciałoby chodzić do szkoły i uczyć się³⁷¹.

Problem ten dotyczy także osób dorosłych, które z różnych powodów przerwały albo też zostały zmuszone przerwać edukację szkolną. Wśród nich znajdują się głównie matki samotnie wychowujące dzieci, często wyrażające swoją opinię co do tego, że chciałyby na nowo podjąć naukę szkolną i zdawać egzaminy końcowe, pomimo że wcześniej miały za sobą trudne, częściowo nawet i traumatyczne doświadczenia związane ze szkołą

³⁶⁹ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 24.

³⁷⁰ E. Nęcka, *Psychologia...*, s. 121.

³⁷¹ M. Karwowski, *Rezultaty w nauce...*, s. 97.

oraz swoim prywatnym życiem osobistym. Często brakowało im jednak odwagi i motywacji, żeby podjąć naukę. Przez analogię w takiej samej sytuacji znajduje się wiele dzieci, które codziennie muszą pokonywać swój strach i niepewność, udając się do szkoły³⁷².

Wśród całej tej mizერი szkolnej najbardziej dziwić może również zachowanie samych rodziców, którzy często, niemal bez słowa, podporządkowują się wszechobecnej presji ze strony szkoły i dopasowują się wraz z nią do panujących okoliczności. Należy pamiętać, że przecież oni także cierpią z powodu presji, wywieranej przez szkołę przez co często na nią narzekają. Swoje zachowanie z tym związane przekazują następnie swoim dzieciom, jakby jakieś naturalne zjawisko, z którym nic, jak sami uważają, nie da się zrobić. Jest to tym bardziej niezrozumiałe z tego względu, iż obecna sytuacja w szkołach obciąża wzajemne relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi, wystawiając ich na niepotrzebny stres. Tym samym relacje międzyludzkie, które zbyt długo funkcjonują w stresie, w znaczący sposób zaburzają ich działanie³⁷³.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na problem wyłączenia prawa dziecka do nauki zamiast obowiązku szkolnego. Zwolennicy takiego stanowiska wychodzą z założenia, iż napiętą atmosferę wokół szkoły mogłaby uleczyć rezygnacja z reliktu przeszłości, jakim jest obowiązek szkolny, i zastąpienie go prawem do nauki. W sytuacji, gdyby zaczęło funkcjonować tylko prawo do nauki, to wówczas przywróciłoby się poczucie jednakowej godności wszystkim uczestnikom systemu szkolnego³⁷⁴.

Interesującym pozostaje również fakt, iż zachodnie społeczeństwa, których dotychczasowy rozwój polegał na postępującej demokratyzacji i to w odniesieniu do różnych dziedzin, obecnie coraz częściej stawiają na przymus, zakazy oraz potrzebę wyciągania konsekwencji w odniesieniu do problemu dzieci, uczęszczających do szkoły. Związane jest to z faktem, iż nie tylko politycy, ale również sami rodzice oraz specjaliści od edukacji najchętniej chcieliby powrotu takiej szkoły, jaką znają z czasów swojego dzieciństwa, ze wszystkimi jej regułami, nakazami i karami³⁷⁵.

372 W. Dobrotowicz, *Psychodydaktyka...*, s. 178.

373 B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna...*, s. 14.

374 M. Karwowski, *Dzieci twórcze...*, s. 29.

375 M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 97.

Dążenie do takiego pojmowania szkoły wiąże się ściśle z utratą poczucia wspólnych wartości. Współczesny neokonserwatyzm, który aktualnie przewija się przez Europę i przynosi więcej ograniczeń, zakazów, karania i większego wyciągania konsekwencji w sprawach szkolnych, da się być może wytłumaczyć rosnącą niepewnością i dezorientacją społeczeństwa w kwestii tego, co słuszne, a co nie. Mieszkańcy Europy utracili bowiem społeczny konsensus w sprawie kwestii wartości. Wcześniejsze pokolenie żyło bowiem jeszcze w dość izolowanych społecznościach o określonych, wspólnych wartościach. Pomędzy wychowawcami w przedszkolach i szkołach, a rodzicami w domach panowała zgoda co do podstawowych granic i metod wychowawczych. Dorośli mieli więcej pewności siebie w tych kwestiach aniżeli obecnie i nawet jeśli nachodzili ich wątpliwości, zawsze mogli znaleźć wsparcie w kręgu rodziny lub przyjaciół. Większość z nich żyła we wspólnym przekonaniu, że dziecko powinno się po prostu podporządkowywać – w razie potrzeby pod naciskiem zastosowania kar i jakiegokolwiek przymusu³⁷⁶.

Stąd tak ważne jest obecnie samodzielne myślenie, które wyklucza stosowanie rozkazów wobec dzieci. Ma to także swoje przełożenie na współczesną szkołę, która do złudzenia przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Dominowało wtedy hasło, że należy pracować, a nie myśleć. W takiej szkole – fabryce dzieci funkcjonują na zasadzie bycia posłusznymi robotnikami, którzy ślepo, bez sprzeciwu, wykonują polecenia swego szefa – nauczyciela. Równocześnie wchłaniają jak najwięcej wiedzy, którą potem na komendę wyrzucają z własnego umysłu, np. podczas sprawdzianów, klasówek³⁷⁷. Jednakże specjaliści od zasobów ludzkich w firmach uważają, że tacy ludzie często nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznym wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości, które potrafią pracować w sposób kreatywny, podejmując przy tym samodzielne decyzje. Potrzebują na dodatek pracowników, którzy potrafią samodzielnie i niestandardowo myśleć oraz wyróżniają się w tłumie. Tylko tacy ludzie – ich zdaniem – są w stanie sprawić, że dane społeczeństwo nie tylko przetrwa, ale będzie mogło żyć w dobrobycie i dostatku. Pomimo tego wciąż prowadzone są niekończące się dyskusje na temat coraz surowszych reguł

³⁷⁶ B. Bernstein, *Odtwarzanie...*, s. 135.

³⁷⁷ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 23.

w szkołach oraz sankcji za ich przekraczanie, czyli na temat budowania opresyjnego systemu, opartego na karach³⁷⁸.

Analizując problem z takiego punktu widzenia, należy stwierdzić, iż ogromnego znaczenia nabierają zadania wychowawcze szkoły. Ponosi ona bowiem pełną odpowiedzialność za osobisty i społeczny rozwój uczniów i to zarówno od strony faktycznej, jak i prawnej. Oznacza to, że ciężar na niej zadania wychowawcze w takim samym stopniu jak na żłobkach i przedszkolach. W krajach europejskich dzieci w wieku od roku do piętnastu lat spędzają średnio dwadzieścia sześć tysięcy godzin w różnych instytucjach edukacyjno-wychowawczych, które można by nazwać instytucjami przymusowego pobytu, ponieważ to nie dzieci decydują o ich wyborze. Ponadto muszą tam po prostu przebywać, nie mając wpływu na dobór kolegów, wychowawców ani także atmosfery pedagogicznej, jaka w nich panuje. W ciągu kolejnych lat będzie się od nich oczekiwało tylko jednego: posłusznego wykonywania poleceń. O takim posłusznym dziecku mówi się często, że „dobrze funkcjonuje w grupie”³⁷⁹.

W tak funkcjonującym społeczeństwie nauczyciele są równie odpowiedzialni za dzieci, jak i ich rodzice, ponieważ spędzają z nimi stosunkowo dużo czasu. Nauczyciel, który na co dzień przebywa z dziećmi, mimowolnie je też wychowuje. Przykładowo, można spędzić z dzieckiem zaledwie pięć minut, by przekazać mu pewien wzór zachowania, który potem może skutkować wychowawczo niezależnie od tego, czy padną przy tym jakieś słowa, czy też nie³⁸⁰.

Z powyższymi działaniami idzie też w parze odpowiedzialność rodziców. Najważniejszą ich rolą jest empatyczne towarzyszenie dziecku i, oczywiście, ogólna troska o jego byt. Wiadomym jest, że dzieci poniżej piątego roku życia nie potrzebują tak naprawdę żadnego wychowania, lecz przede wszystkim przyjaznego, serdecznego wsparcia. Pragną przy tym pewnego rodzaju przewodnictwa, które często utożsamiane jest dzisiaj z wychowaniem. Oczywistym pozostaje fakt, iż dzieci rozwijają się niewłaściwie w takich rodzinach, w których nie mogą na takie przewodnictwo liczyć³⁸¹.

³⁷⁸ I. Illich, *Odszkołnić...*, s. 105.

³⁷⁹ A. Nałaskowski, *Przestrzenie i miejsca...*, s. 48.

³⁸⁰ M. Karwowski, *Dzieci twórcze...*, s. 32.

³⁸¹ M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki...*, s. 65.

Proces wychowawczy, który dokonuje się w rodzinach, jest dużo bardziej twórczy, aniżeli ten, który dokonuje się w szkołach. Te bowiem często ułatwiają sobie życie, zrzucając całą winę za swoje niepowodzenia na dzieci, ewentualnie na ich rodziców, którzy notabene w znacznym stopniu wyprzedzają nauczycieli, pedagogów i psychologów w kreatywnym podejściu do problemu wychowawczego własnych dzieci, i to głównie z poczucia własnej odpowiedzialności. Nauczyciele natomiast mają dostęp do najnowszych osiągnięć nauki i z tego też powodu powinni towarzyszyć rodzicom w ich procesie wychowawczym. W przypadku wypracowania konsensusu, w rezultacie którego dochodzi do równorzędnej współpracy ze szkołą, rodzice muszą z jednej strony mieć świadomość podjęcia stałego dialogu z dziećmi, a z drugiej zaś posiadać pewną zręczność i umiejętność w rozmowach z nauczycielami. W pierwszym rzędzie muszą uświadomić sobie fakt, iż nauczyciele z obawy przed rodzicami, bardzo często przyjmują postawę obronną, zachowawczą. W tym kontekście wskazanym jest, aby w rozmowach z reprezentantami szkoły podkreślali oni potrzebę kompromisu, wolną od stawiania jakichkolwiek zarzutów czy tym bardziej krytykowania nauczycieli i szkoły, a co za tym idzie chęć prowadzenia konstruktywnego dialogu³⁸².

Z oczywistych względów rodzice pragną posiadać dobre relacje z nauczycielami, ponieważ – ich zdaniem – mogą na tym jak najlepiej skorzystać wyłącznie same dzieci. Zanim jednak rodzic przystąpi do konstruktywnego dialogu ze szkołą, musi naprzód dokładnie zweryfikować swoją wiedzę na temat tego, jak dzieci się w niej czują. Tylko rodzic, który spędził pół godziny na rozmowie z własnym dzieckiem, ma niepowtarzalną szansę dowiedzieć się, co tak naprawdę dzieje się w szkole z jego dzieckiem, a potem podjąć ewentualny, sensowny dialog z nauczycielami. Nie wszyscy rodzice są jednak do tego merytorycznie przygotowani³⁸³. W tym kontekście łatwo zrozumieć ogromną rolę, jaką pełnią w placówkach oświatowych pedagodzy szkolni. Zdecydowana ich większość słusznie zauważa, że mniej więcej połowa uczniów szkół podstawowych, ale także i średnich potrzebuje pomocy w zakresie przewyciężenia stresu, a co za tym idzie także trudności w nauce. Funkcjonuje także taka grupa uczniów, umownie zaliczana do kategorii aspołecznych, którzy z powodu różnych

³⁸² K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, s. 318.

³⁸³ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 25.

uwarunkowań zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych nie radzą sobie w relacjach z rówieśnikami, co siłą rzeczy wymusza szereg momentów konfliktowych. W sytuacji kiedy dany uczeń nie „funkcjonuje” tak, jak chcieliby tego dorośli, to wówczas próbuje się go w jakiś sposób „naprawić”. Chcąc to osiągnąć, pedagodzy szkolni coraz częściej próbują zastosować inne metody, np. wchodzi do klasy i pracują z nauczycielem, wspierając go w taki sposób, żeby potem dzieci nie potrzebowały indywidualnej terapii. Może nie zyskują przez to sympatii pozostałej kadry pedagogicznej, ale taka ich praca przynosi niejednokrotnie znakomite rezultaty. W tej sytuacji nie dziwić powinien fakt, że w przypadku zaistniałego konfliktu dziecka ze szkołą zdecydowana większość rodziców staje po stronie szkoły³⁸⁴.

Należy przy tym mieć na uwadze fakt, iż dzieci bezwzględnie zawsze potrzebują rodzicielskiej pomocy i lojalności z ich strony, szczególnie w momencie pojawiających się problemów w szkole. Nie oznacza to wcale, że rodzic w kontaktach ze szkołą powinien bezwzględnie zajmować pozycję wroga, ale przede wszystkim powinien pamiętać o tym, aby być dla swojego dziecka wsparciem. Ponadto rodzic zawsze powinien mieć na względzie fakt, iż po przeciwnej stronie ma do czynienia z olbrzymią machiną instytucjonalną, która dysponując odpowiednimi instrumentami prawnymi, zawsze może dążyć do wyegzekwowania swoich praw chociażby z tytułu braku należytej opieki nad dzieckiem³⁸⁵. Mając świadomość istniejących konsekwencji prawnych, rodzic zawsze powinien w takich sytuacjach dawać swojemu dziecku gwarancje bezpieczeństwa oraz poczucie pewności siebie w sytuacjach trudnych, dając mu jednocześnie do zrozumienia, iż zawsze będzie go bronił, stojąc na straży jego żywotnych interesów. Zadaniem rodziców jest więc tłumaczenie dziecku, że za potrzebą pójścia do szkoły stoi konieczność osiągnięcia przez niego tego co najważniejsze w jego życiu, a mianowicie uzyskanie należytego wykształcenia³⁸⁶.

W tym kontekście łatwo przekonać się, że większość tzw. problemów edukacyjnych dzieci leży po stronie samych dzieci i z tej racji często niewiele ma wspólnego z jego uczęszczaniem do szkoły. Stąd tak ważnym jest, aby rodzic wykazał odrobinę cierpliwości i porozmawiał ze swoim dzieckiem

³⁸⁴ W. Dobrotowicz, *Psychodydaktyka...*, s. 178.

³⁸⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie...*, s. 136.

³⁸⁶ M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki...*, s. 65.

o jego życiu i potrzebach. Okaże się wówczas, że radość z nauki nie jest dla niego czymś zupełnie niemożliwym. Z tego też względu wywieranie jakiegokolwiek daleko idącej presji na dziecko całkowicie mija się z celem. Potrzebuje ono bowiem w danej chwili wsparcia ze strony dorosłych, licząc przy tym na to, że będą oni mieli zawsze dużo wolnego czasu dla niego. Tymczasem rodzice, wybiegając myślami daleko naprzód, często zaprzatają swoją uwagę troską o przyszłość własnego dziecka, snując dalekosiężne zazwyczaj plany na temat jego dalszej kariery edukacyjnej. Takie zjawisko daje się zauważyć wówczas, kiedy dane dziecko wykazuje znaczne zaangażowanie w proces kształcenia już na poziomie szkoły podstawowej. Tym samym narzucają oni dzieciom własny styl i sposób myślenia, uznając swoje działania za jak najbardziej słuszne, wyptywające, ich zdaniem, z troski o własne dzieci. Tymczasem same dzieci, nie mając w danej chwili żadnej świadomości z tytułu wywieranej na nich tak ogromnej presji, czują się zazwyczaj bardzo osamotnione. Procesowi temu często towarzyszy brak poczucia bezpieczeństwa, będący efektem wyalienowania uczniów z otaczającej ich rzeczywistości³⁸⁷.

Oczywistym pozostaje też fakt, iż proces wychowania zawsze dąży do osiągnięcia zamierzonych celów i realizacji przyjętych zadań. Rodzice, mając na uwadze potrzebę osiągnięcia określonych efektów wychowawczych, zazwyczaj systematycznie informują dziecko o potrzebie wprowadzania zmian w ich procesie kształcenia, co ma zaowocować w bliższej lub dalszej przyszłości. Kieruje nimi świadomość, iż to oni odpowiadają za wychowanie własnego dziecka i oni wiedzą najlepiej, co w danej chwili jest dla dziecka najważniejsze³⁸⁸. Z tego też względu rodzice powinni zawsze być przy dziecku, razem z dzieckiem i tylko dla niego samego. Muszą jednak mieć na uwadze fakt, iż dziecko, po osiągnięciu wieku dojrzałego, może w każdej chwili zdecydować o sobie i tym samym diametralnie zmienić swoje życie. Z tego też względu jak najbardziej pożądanym jest, by rodzice bardziej interesowali się teraźniejszością swoich dzieci i częściej cieszyli się wspólnym przebywaniem razem. Kiedy dzieci poczują tę obecność i dostrzegą przy tym radość w oczach matki lub ojca, łatwiej będzie im wówczas stawić czoło wszelkim przeciwnościom w szkole. Tylko autentyczne zainteresowanie rodziców jest w stanie wesprzeć dzieci w obliczu

³⁸⁷ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 98.

³⁸⁸ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna...*, s. 15.

presji, której poddawane są każdego dnia. Śmiało można więc powiedzieć, że w tym właśnie tkwi ogromna moc ich sukcesu³⁸⁹.

2. Rola i motywacje rodziny w realizacji procesu edukacyjnego

Rodzina stanowi wspólnotę osób, połączonych więzią małżeńską oraz stosunkiem pokrewieństwa, niekiedy też adopcji. Urzeczywistnia się w przekazywaniu życia, wychowaniu i wprowadzaniu nowych pokoleń w dziedzictwo kulturowe i religijne. Warto zaznaczyć, że rodzina chroniona jest przez porządek prawny i normy społeczno-religijne i jako taka realizuje zadania i cele indywidualne, jak i też wspólnotowe oraz zaspokaja potrzeby miłości, przynależności i rozwoju. Jako znacząca dla społeczeństwa grupa społeczna jest wspomagana, zgodnie z zasadą pomocniczości, przez państwo i Kościół w zakresie wypełniania praw i obowiązków, wynikających z jej natury oraz statusu zarówno formalnego, jak i instytucjonalnego³⁹⁰.

Rodzina w swej funkcji seksualnej, prokreacyjnej i socjalizacyjnej jest chroniona przez normy moralne, stanowiące punkt odniesienia dla rodziców w procesie wychowawczym. Fundamentem rodziny są więzi małżeństwa i pokrewieństwa oraz poszanowanie przez małżonków cnót czystości, wierności i nierozzerwalności, zapewniających rodzinie stabilność, rozwój oraz poczucie bezpieczeństwa. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż postawę odpowiedzialnego rodzicielstwa przyjmują ci rodzice, którzy w akcie przekazywania życia i wychowania potomstwa świadomie zobowiązują się do szacunku dla daru życia od poczęcia do naturalnej śmierci. Postawa ta wyklucza działania, godzące w życie i zdrowie człowieka. W rodzinie odkrywa się podstawową prawdę, iż każdy człowiek, jako stworzony przez Boga, odkupiony przez Jezusa Chrystusa i uświęcony przez Ducha Świętego, posiada swoją osobową godność. Dzięki temu dana osoba spełnia się przez bezinteresowny dar z siebie samego i nie można się do niej odnieść inaczej niż tylko przez miłość, która przeżywana personalnie, stanowi filar małżeństwa i rodziny³⁹¹.

³⁸⁹ F. J. Monks, *Zdolności...*, s. 19.

³⁹⁰ A. M. Tchórzewski, *Rodzina jako przedmiot...*, s. 18.

³⁹¹ U. Dudziak, *Dom rodzinny: centrum wychowania i edukacji*, w: *Rodzina wiosną dla Eu-*

Jednym z zadań rodziców jest moralne wychowanie dzieci. Rodzice, dając świadectwo i ucząc podstaw wiary, stają się dla nich wzorem do naśladowania, a przez modlitwę, rozmowy oraz uczestnictwo w praktykach religijnych wzmacniają duchowy i moralny rozwój dzieci, którego konstytutywnym czynnikiem jest atmosfera domu rodzinnego. Klimat wzajemnego zrozumienia i zaufania buduje wspólnotę, w której dokonuje się spotkanie z Bogiem i innymi ludźmi. Osiągnięcie i przyjęcie takiego stylu życia wymaga odpowiedniego przygotowania do życia rodzinnego i zadań, związanych z funkcją rodzicielską. Moralna odpowiedzialność za to przygotowanie spoczywa na rodzinie, ale zgodnie z zasadą pomocniczości zarówno państwo, jak i Kościół wspierają ją w wypełnianiu tych zadań³⁹². Obecnie zagrożenie dla chrześcijańskiego modelu rodziny stanowią:

1. alternatywne związki kohabitacyjne i homoseksualne,
2. wzrost liczby rozwodów,
3. przejawy deprecjacji rodziny, głównie poprzez środki społecznego przekazu.

Pomimo tych zagrożeń rodzina wymaga ze swej strony potrzeby głoszenia prawdy o niej samej. Niezależnie od tego potrzebuje modlitwy i duszpasterskiej troski Kościoła, a także instytucjonalnego wsparcia³⁹³.

Rodzina jest także formą odniesień międzyosobowych, a będąc zbudowaną na sakramencie małżeństwa, urzeczywistnia Kościół, znajdujący w niej „swoją kolebkę i miejsce, w którym wchodzi w pokolenia ludzkie, a one zaś w Kościół”³⁹⁴. Od początku chrześcijaństwa rodzina stanowiła naturalną preparację Kościoła jako *ecclesia familiae* lub *ecclesia domus*. Poprzez ten fakt uczestniczy ona w odwiecznym posyłaniu przez Ojca, Syna w Duchu Świętym – apostoelskiej misji całego Kościoła, a także w sposobie realizacji Kościoła domowego³⁹⁵.

Dzięki miłości, która łączy męża i żonę, rodziców i dzieci oraz krewnych, rodzina staje się szczególnym rodzajem *communio personarum* i wzo-

ropy i świata: wybór tekstów z IV Światowego Kongresu Rodzin, 11–13 maja Warszawa 2007, T. Mazan, K. Mazela, M. Walaszczyk (red.), Łomianki 2008, s. 104–105.

³⁹² K. Zajdel, *Wychowanie...*, s. 79.

³⁹³ E. Sakowicz, „Zagrożenia” – wyzwaniem dla małżeństwa i rodziny, w: *Zagrożenia współczesnej rodziny: teoria i eksploracje w ujęciu interdyscyplinarnym*, B. M. Kałdon, B. Krawajska (red.), Warszawa 2019, s. 36.

³⁹⁴ Jan Paweł II, „*Familiaris consortio*”: tekst i komentarze, Lublin 1987, nr 15.

³⁹⁵ J. Bajda, *Teologia rodziny...*, s. 149.

rem wspólnoty dla Kościoła. Proces ten dokonuje się poprzez wypełnianie powołania rodzicielskiego, powstającego na bazie komunii małżeńskiej i otwierającego się na dzieci, krewnych, a także innych współwyznawców. Dzięki temu pierwszym zadaniem rodziny jest wierne przeżywanie komunii poprzez działania na rzecz rozwijania prawdziwej wspólnoty osób. Natomiast podstawowym czynnikiem w budowaniu takiej komunii jest wymiana wychowawcza, zachodząca pomiędzy rodzicami, i dziećmi. Dzieci jako członkowie rodziny przyczyniają się na swój sposób do uświęcania rodziców. Pomędzy rodzicami, a dziećmi istnieje wzajemna, zbawcza solidarność, którą zachowuje i doskonali właśnie rodzinna komunia. Dokonuje się to poprzez ducha ofiary, gotowości jej członków do zrozumienia tolerancji, przebaczenia i pojednania, a także uczestnictwo w sakramencie pojednania oraz w Eucharystii, która jest dla rodziny źródłem łaski i dążenia do pełnej komunii, zamierzonej przez Boga³⁹⁶.

Należy szczególnie podkreślić, iż w rodzinie osobowość dzieci dojrzewa stopniowo do pełni życia chrześcijańskiego i kościelnego. Poprzez świadectwo wiary rodziców, rodzeństwa i krewnych rodzina staje się dla dziecka pierwszym miejscem doświadczenia Boga i Kościoła. W rodzinie wszyscy stają się podmiotem, a zarazem przedmiotem ewangelizacji³⁹⁷. Rodzice zaś są świadkami, a nie tylko nauczycielami, sprawującymi swoje „ciche świadectwo”³⁹⁸. Modląc się i czytając z dziećmi Pismo Święte, włączają je stopniowo w Kościół, liturgię, apostołat miłosierdzia, popieranie sprawiedliwości, pełnienie dobrych uczynków³⁹⁹ oraz pielęgnują „właściwe każdemu z nich powołanie, ze szczególną zaś troskliwością powołanie duchowe”⁴⁰⁰. Czynnikiem wspierającym pozostaje parafia, która w swojej istocie staje się, obok rodziny, wspólnotą wychowującą. Dokonuje tego m.in. poprzez działalność duszpasterską, katechezę oraz współpracę rodziców pomiędzy sobą i innymi podmiotami wychowania, jak np. grupy, stowarzyszenia i ruchy eklesjalne⁴⁰¹.

³⁹⁶ D. Adamczyk, *Wychowanie matego...*, s. 455.

³⁹⁷ J. Bajda, *Teologia rodziny...*, s. 149.

³⁹⁸ Z. Baran, *Edukacja religijna...*, s. 95.

³⁹⁹ K. Burski, *Wspólna modlitwa małżonków*, w: *W trosce o owocowanie sakramentu małżeństwa*, M. Wyzlic, A. Czaja (red.), Lublin 2010, s. 127.

⁴⁰⁰ *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium: Sobór Watykański II*, Wrocław 2004, nr 11.

⁴⁰¹ Z. Narecki, *Parafia w pedagogii nowej ewangelizacji*, „Pedagogika Katolicka. Cza-

Należy pamiętać, iż rodzina jest szczególnym miejscem socjalizacji wiary i pomimo przeszkód pozostaje tzw. „społecznym filtrem” religijnego wychowania i środowiskiem, w którym dokonuje się przekaz wiary oraz praktyk religijnych. Według ks. Janusza Mariańskiego w młodym pokoleniu istnieje częściowy brak kontynuacji postaw religijnych, przekazywanych przez starszych. Analiza postaw i zachowań moralnych ukazuje zaawansowane procesy ich indywidualizacji, relatywizacji i synkretycznego traktowania prawa przez połowę młodzieży polskiej. W tej sytuacji duszpasterstwo rodzin jest istotnym elementem zbawczej postugi Kościoła, związanej z troską o zachowanie lub odzyskanie dużych grup dla Kościoła⁴⁰².

Kiedy rodzice uświadomią sobie, że szkoła nie pełni w sposób właściwy swoich funkcji, i nie tworzy środowiska, sprzyjającego rozwojowi ich dzieci, podejmują różnorodne działania naprawcze, począwszy od aktywności, usprawniających funkcjonowanie samych szkół, po działania, koncentrujące się na poszukiwaniu odmiennych sposobów kształcenia dzieci. Motywacją, dla której rodzice decydują się na przystąpienie do edukacji domowej, jest negatywna ocena w zakresie funkcjonowania szkół w różnych zakresach jej działalności. Nie akceptują głównie założeń filozoficznych i pedagogicznych, stojących u podstaw masowego szkolnictwa, skłaniając się bardziej ku programom, budowanym w ramach np. pedagogiki alternatywnej, krytycznej czy też progresywnej. Idea deskolaryzacji, która bliska jest zwolennikom edukacji domowej, zachęca do szukania nowych dróg kształcenia i przejmowania zadań dysfunkcjonalnej szkoły⁴⁰³.

Można wyróżnić dwa czynniki, motywujące rodziców do podjęcia edukacji domowej:

- odpychające,
- przyciągające.

Czynniki odpychające, związane są z negatywną oceną szkoły jako instytucją edukacyjną, przyciągające zaś dotyczą tych cech instytucji edukacyjnej, które sprawiają, że posiada ona przewagę nad szkolnictwem publicznym⁴⁰⁴.

pismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2002, nr 2, s. 49–50.

⁴⁰² J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości?: studium socjologiczne*, Lublin 2001, s. 318.

⁴⁰³ M. Gierczak-Borkowska, *Edukacja domowa...*, s. 168.

⁴⁰⁴ M. Budajczak, *Indywidualne i społeczne...*, s. 134.

Dodatkowo można wyróżnić dwa typy motywów odpychających, mianowicie religijne i pedagogiczne. W pierwszym przypadku rodzice nie akceptują zazwyczaj treści programowych szkoły, budowanych na laickich podstawach określonych społeczeństw, jednakże akceptują metody nauczania i relacje władzy, dominujące w szkole. W drugim zaś przypadku krytyce poddawane są metody i środki dydaktyczne oraz jakość kształcenia. Nie bez znaczenia pozostają tu także ich negatywne doświadczenia z instytucjami szkolnymi⁴⁰⁵.

Dychotomiczny podział motywacji rodziców można z jednej strony rozbudować, dodając do tego wymiar silnego lub słabego stopnia akceptacji motywów, z drugiej zaś przeformułować typologię w taki sposób, by dokonać podziału na motywację ideologiczną i pedagogiczną. Rodzicom, motywowanym ideologicznie, zależy na przekazywaniu dzieciom treści, wartości i norm, związanych z określonym światopoglądem – laickim lub religijnym. Zdają oni sobie przy tym sprawę z tego, że szkoła nie będzie tych treści i pożądanego systemu aksjonormatywnego przekazywała, lub będzie je transmitowała w zbyt wąskim zakresie. Wychodzą więc z założenia, że mają prawo wychowywać swoje dzieci zgodnie z przyjętym światopoglądem i nie chcą, żeby państwo decydowało o tym, jaki system wartości będzie przekazywany ich dzieciom. Rozumieją również, że wiedza szkolna nie jest obiektywna, ale jest jedynie pewnym konstruktem ideologicznym, powstałym w wyniku selekcji treści, dokonanej według określonych kryteriów aksjologicznych, a w związku z tym jest arbitralna i zależy od decyzji politycznych. Na podobnych zasadach funkcjonuje też motywacja pedagogiczna, która powiązana jest z odrzuceniem metod dydaktycznych szkoły i narzucanych przez nią ról społecznych⁴⁰⁶. W rezultacie rozbicia dychotomicznego podziału i wprowadzenia zmiennej siły stopnia akceptacji motywacja rodziców posiada następującą typologię:

1. duża akceptacja motywów ideologicznych, mała akceptacja motywów pedagogicznych,
2. duża akceptacja motywów ideologicznych i pedagogicznych,
3. mała akceptacja motywów ideologicznych i pedagogicznych,

⁴⁰⁵ U. Dudziak, *Dom rodzinny...*, s. 103.

⁴⁰⁶ M. Wójcik, *Uczyć w domu czy w szkole*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 431–432.

4. mała akceptacja motywów ideologicznych, duża akceptacja motywów pedagogicznych.

Rodzice zaklasyfikowani do typu nr 1 są najsilniej zmotywowani. Posiadają najbardziej radykalne poglądy na temat edukacji i często są też zwolennikami deskolaryzacji. Natomiast osoby, zakwalifikowane do typu nr 3, zwykle sprawiają najwięcej trosk instytucjom kontrolującym, ponieważ są słabo zmotywowani i często edukacja domowa stanowi dla nich pewien sposób uniknięcia obowiązku szkolnego. Rodzice ci nie przywiązują zbytniej uwagi do edukowania dzieci, angażując często dzieci do pracy w rodzinnej firmie, sądząc przy tym, że jest to dla nich najbardziej odpowiednie rozwiązanie. Do tego typu plasują się także rodzice, których jedyną motywacją jest ochrona dziecka przed złymi wpływami środowiska szkolnego⁴⁰⁷. Należy przy tym pamiętać, że typ motywacji i jej siła wpływa w sposób istotny na postawy rodziców w stosunku do nauczania domowego, które można podzielić w następującym porządku:

1. radykalni zwolennicy, którzy są przeciwni jakimkolwiek kontaktom ze szkołami i ingerencji państwa w ich życie rodzinne; nie biorą oni wcale pod uwagę sytuacji, w której ich dzieci mogłyby uczęszczać do szkoły publicznej,
2. umiarkowani zwolennicy, którzy nie są przeciwni szkołom, jednakże decydują się na nauczanie domowe, ponieważ nie satysfakcjonują ich szkoły w najbliższej okolicy, a te, które zdają się być odpowiednie są zbyt oddalone od domu lub zbyt kosztowne,
3. rodziny, które jedynie częściowo rezygnują z nauki w szkołach publicznych, np. nauczając domowo dzieci na początkowych etapach edukacji, następnie zaś zapisując je do szkół publicznych,
4. dzieci, które biorą udział w kursach i zajęciach, organizowanych przez szkołę zdalnie lub bezpośrednio w budynkach szkoły – wersja hybrydowa.

W dwóch ostatnich przypadkach zwykle są to głównie rodzice, którzy nie popierają całkowitej deskolaryzacji, a jedynie negatywnie oceniają pewne aspekty nauczania w szkołach, np. programy, metody czy też sposoby oceniania. W zależności od przyjętych postaw, rodzice ci (postawa nr 3 i 4) są skłonni budować kooperację z instytucjami edukacyjnymi i w swoich metodach nauczania naśladować do pewnego stopnia system klasowo-

⁴⁰⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie...*, s. 151.

-lekcyjny. Rodzice, reprezentujący postawę nr 2, dopuszczają możliwość współpracy, ale na określonych przez siebie warunkach i w określonych granicach, odrzucając np. metody nauczania, charakterystyczne dla szkoły w poszukiwaniu własnych dróg dydaktycznych i rozwiązań. Natomiast rodzice, przyjmujący postawę nr 1, odrzucają jakąkolwiek ingerencję państwa w edukację domową⁴⁰⁸.

Podjęcie decyzji o domowym edukowaniu często zabiera rodzicom kilka miesięcy lub nawet lata. Niekiedy argumentem przesądzającym są negatywne doświadczenia dziecka, wyniesione ze środowiska szkolnego, jak np.: fobie, problemy w kontaktach z rówieśnikami, ataki agresji ze strony innych uczniów lub narastające problemy w nauce. Rodzice wskazują często, że te złe doświadczenia dotyczyły szkół publicznych. Ważnym pozostaje również fakt, iż rodzice nie zawsze negują całą szkołę jako instytucję oświatową. Bywa, że nie akceptują jedynie niektórych jej elementów, które są dla nich istotne. Dotyczy to szczególnie tych rodziców, którzy pozytywnie postrzegają nauczycieli, mają do nich szacunek i uważają, że starają się oni należycie spełnia swoje obowiązki, pomimo istotnych ograniczeń instytucjonalnych. Należy także uwzględnić tych rodziców, którzy podkreślają, iż nie występują przeciwko szkole ani też nie jest ich intencją dyskredytowanie pracy pedagogów, a jedynie kierują się troską, by realizować swoje prawa rodzicielskie do wychowywania dziecka⁴⁰⁹.

Jedną z najistotniejszych kwestii, która dotyczy inicjowania a następnie funkcjonowania edukacji domowej, jest źródło jej motywacji. W szczególności należy mieć tu na uwadze fakt, iż rodzice, decydujący się na edukację domową, zazwyczaj wolą tracić swój osobisty czas, energię i wspólne środki rodzinne na samodzielne kształcenie własnych dzieci, aniżeli pójść najłatwiejszą i najwygodniejszą drogą, jaką jest posłanie ich po prostu do szkoły. Pozwoliłoby to owym rodzicom na możliwość wykazania swojego zaangażowania i troski w sposób bardziej konwencjonalny, aniżeli izolując i pozbawiając w ten sposób własnych dzieci „normalnego” kontaktu z rówieśnikami i tym samym wchodzenia przez nie na margines bycia innym w znaczeniu aspołecznym. Z doświadczenia wiadomo, iż tacy rodzice nierzadko organizują dla swoich dzieci w czasie poszkolnym i poza szkołą,

⁴⁰⁸ P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 53.

⁴⁰⁹ M. Giercarz-Borkowska, *Edukacja domowa...*, s. 170.

we własnych domach, a często także poza nimi, dodatkowe lekcje z języków obcych, muzyki, pływania, itp. Do tego często dochodzą korepetycje, w założeniu „poprawiające” efekty pracy szkoły, niekiedy z tymi samymi nauczycielami, którzy uczą dane dziecko w szkole. Ponadto rodzice tych dzieci zapisują je także w miarę możliwości do różnych kół zainteresowań, funkcjonujących przy lokalnych klubach, czy też pałacach młodzieży i ośrodkach kultury⁴¹⁰.

Rodzice ci, w zależności też od sytuacji, ale najczęściej w czasie wakacji, jednakże rzadziej w ciągu roku szkolnego, zapewniają swoim dzieciom różne formy aktywności, głównie przebywanie na łonie przyrody, przyczyniając się – jak sami zauważają – do ubogacenia standardowej edukacji własnego dziecka. Takie ubogacanie, zdaniem tychże samych rodziców, znajduje swoje dodatkowe uzasadnienie w profesjonalizmie „prywatnych” nauczycieli, indywidualizacji kształcenia i stymulowaniu rozwoju zainteresowań w wartościowym otoczeniu kulturowym i naturalnym. Tego rodzaju działania, podejmowane z myślą o dobru dziecka, śmiało można uznać za najbardziej zasadne, zważywszy przy tym na fakt, iż rodzice ci mają, niezależnie od osobistych powodów, świadomość niepełnej efektywności edukacyjnej ze strony szkoły⁴¹¹.

Wobec poczucia odpowiedzialności za funkcjonowanie swojego dziecka w szkole oraz rosnących w niej wymagań, rodzice coraz częściej angażują się w akcję niesienia pomocy, towarzysząc np. dziecku podczas odrabiania zadań domowych, czy też przygotowania do kolejnych zajęć w szkole. Niekiedy nawet wyręczają je w tym względzie całkowicie. Wskutek tego takie zaangażowanie można w ostateczności uznać za normalne i zwyczajowo przyjęte⁴¹².

Pomimo to jednak rodzice, którzy podejmują się uczenia swoich dzieci w domu, nie decydują się na przyjęcie, tych tak korzystnych, jak by się wydawało, powyższych rozwiązań. Nie przyjmują także do wiadomości faktu, iż nawet kwestie materialne są w tym kontekście jak najbardziej możliwe do przezwyciężenia. Z tego też względu motywacje rodziców, dotyczące zaangażowania się w proces edukacji domowej, są dla wielu osób, patrz-

⁴¹⁰ M. Wójcik, *Uczyć w domu...*, s. 432.

⁴¹¹ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Żary 2008, s. 173.

⁴¹² U. Dudziak, *Dom rodzinny...*, s. 103.

cych z zewnątrz, zdecydowanie niejasne i ukierunkowane, ich zdaniem, na egoizm, edukacyjną pychę zarówno samych rodziców, jak i dzieci⁴¹³.

Obiektywnie ujmując, motywy, stojące za taką decyzją, bywają często bardzo różne i na wiele sposobów złożone. Generalnie można je zakwalifikować do trzech kategorii:

- motywy dydaktyczne,
- motywy wychowawcze,
- motywy opiekuńcze⁴¹⁴.

W dalszej kolejności wspomniane powyżej motywy można podzielić na negatywne, tj. takie, które uchylają określone zagrożenia i eliminują szkody, spowodowane przez szkołę, oraz na pozytywne, sprzyjające rozwojowi i przynoszące określone korzyści⁴¹⁵.

Do grupy pozytywnych argumentów dydaktycznych należy zaliczyć przekonanie, a skutek doświadczenia także świadomość rodziców, które dowodzi zachodzącej za pośrednictwem edukacji domowej, realności w zapewnianiu własnemu dziecku komfortu edukacyjnego na miarę wymogów jego samorealizacji. Z uwagi na wyjątkowość każdego dziecka i znajomość przez rodziców jego kondycji, tj. talentów i deficytów, zindywidualizowana edukacja domowa, która respektuje wszystkie te okoliczności, wydaje się najlepszą z możliwych rozwiązań. W sytuacji kiedy rodzice towarzyszą rozwojowi dziecka, łatwo je przy tym dostrzegając, pod warunkiem, iż skupiają na nim swoją ciągłą uwagę i wrażliwość, generowany jest wówczas znaczący ładunek satysfakcji rodzicielskiej, który zwrótnie napędza samą ich wytrwałość w kontynuowaniu powyższego przedsięwzięcia⁴¹⁶.

Natomiast argumentem negatywnym jest, postrzegana przez rodziców, niska efektywność dydaktyczna przeciętnej szkoły publicznej, spowodowana zarówno poprzez systemowe, jak i lokalne warunki pracy. W deklaracjach oświatowych wielu krajów, w tym także i Polski konstatuje się obecność w pracy szkoły szeregu konstruktywnych możliwości, jak np. indywidualizacja kształcenia, zapewniająca natychmiastowe odpowiedzi nauczyciela na bezpośrednio ujawniane przez ucznia problemy, efektywność wykorzystywania czasu pracy oraz sprzyjanie rozwojowi dziecięcych

⁴¹³ A. Głazewska, *Edukacja domowa...*, s. 19.

⁴¹⁴ P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 55.

⁴¹⁵ B. Białecka, B. Nadolna, *Miłość i autorytet: jak wychowywać dzieci po chrześcijańsku i ustrzec je przed zagrożeniami*, Kraków 2014, s. 241.

⁴¹⁶ I. Chłodna, *Homeschooling...*, s. 108.

zainteresowań. Potencjalna realizacja tych założeń jako oderwana od rzeczywistości w niczym nie przystaje do realiów systemu oświatowego, obowiązującego w danym kraju⁴¹⁷.

Powodem odwracania się rodziców od szkoły są nie tylko ich osobiste uprzedzenia do wszelkich jej niedomogów. Zdarzają się bowiem sytuacje, w których edukację domową podejmują dzieci, mające poważne kłopoty szkolne, niemożliwe do pokonania w grupie, funkcjonującej w obrębie danej instytucji szkolnej. W takich przypadkach dramatyczna i beznadziejna sytuacja szkolna uczniów, połączona z desperacją rodziców, jest motywem przewodnim, popychającym tych drugich do podjęcia edukacji domowej. Zwolennicy odpowiedzialnego uprawiania edukacji domowej podkreślają jednak, iż folgowanie wyłącznie negatywnym, „ucieczkowym” motywem jej podejmowania, pociąga jednak za sobą brak pozytywnych rokowań na przyszłość w zakresie tak trwałości, jak i w konsekwencji jej edukacyjnej efektywności⁴¹⁸.

Druga grupa motywów, nazywanych wychowawczymi, wynika z postaw światopoglądowych rodziców. W negatywnym aspekcie tej motywacji jest tak, iż części rodziców brakuje w ofercie edukacyjnej szkół państwowych klarowności aksjologicznej i odpowiednich filiacji światopoglądowych. Rodzice, zorientowani na kultywowanie wartości katolickich, postrzegają szkołę jako miejsce, w którym kwestiom tych wartości nie tylko nie poświęca się dostatecznej uwagi, ale nawet owe wartości się ignoruje, czy też wręcz dokonuje się ich destrukcji. Przykładem może tu być spór pomiędzy zwolennikami ewolucji, i kreacjonizmu, dominujący głównie w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii. Pomimo faktu, iż istota sporu dotyczy pracy określonych szkół, a nie edukacji domowej, to jednak w sposób znaczący oddaje on wagę tego problemu⁴¹⁹. Kreacjoniści przyjmują koncepcję stworzenia świata przez Boga – *creatio ex nihilo*, odrzucając w ten sposób darwinowską teorię jako sprzeczną z nauką Kościoła, a przy tym dowodowo niewystarczającą. Podejmując różne naciski potrafili oni nawet wpłynąć na prawodawstwo niektórych regionów i uzyskać w ten sposób zapis, nakazujący wykładanie w szkołach teorii Darwina nie jako

⁴¹⁷ M. Budajczak, *Indywidualne i społeczne...*, s. 128.

⁴¹⁸ K. Denek, *Poza ławką...*, s. 181.

⁴¹⁹ I. Zamkowska, *Wybrane aspekty wolności religijnej ucznia w szkolnictwie podstawowym i średnim w Stanach Zjednoczonych Ameryki od lat 80.*, w: *Politologia religii*, M. Marczewska-Rytko, D. Maj (red.), Lublin 2018, s. 341–342.

prawdy naukowej, a jedynie jako nie do końca uzasadnionej koncepcji⁴²⁰. W konsekwencji, szanując wolność obywatela w kwestii jego własnego widzenia świata i jego fundamentów, szkoła jest zobowiązana do akceptacji takich właśnie poglądów, zważywszy przy tym na fakt, iż nie niosą one ze sobą zachowań szkodliwych dla innych ludzi. Jednakże ze względów organizacyjnych dana szkoła publiczna ma problem, dotyczący uzgodnienia odmiennych wizji świata. Możliwe jest, co prawda, znalezienie szkół programowo dostosowanych do światopoglądu zwolenników kracjonizmu, jednakże przyjęcie takiego rozwiązania, zamiast zgodnej z nauką Kościoła edukacji domowej, jest kwestią niezależnej decyzji rodziców. Skądinąd szkoły katolickie, zdaniem osób, realizujących *homeschooling*, dalej, co prawda w innych zakresach i poza programem, pozostają szkołami, ale ich dostępność jest społecznie ograniczona⁴²¹.

pozytywny wymiar motywu światopoglądowego w podejmowaniu edukacji domowej implikuje świadomą kreację programu nauczania w taki sposób, aby był on zgodny z rodzicielską wizją uniwersum, a nie tylko uchylaniem się od edukacji szkolnej z powodu zagrożenia indoktrynacją przed poglądami innych, czy też obojętnością na określone wartości lub też ich destrukcją⁴²².

Warto dodać, iż charakterystyczną cechą edukacji domowej jest przytłaczająca dominacja tego właśnie – światopoglądowego – motywu w inicjowaniu odpowiednich działań. Pomimo ilościowej przewagi wartości katolickich w tym zakresie, mieszczą się tutaj także przekonania o charakterze pedagogiczno-politycznym. Kreowanie alternatywnych poglądów, zorientowanych z jednej strony na społeczną partycypację, procedury demokratyczne i działania humanitarne oraz na sprzyjanie indywidualnej samorealizacji zgodnej z potrzebami określonego środowiska naturalnego, z drugiej, to cele reformistycznie rodziców, włączających w strategię swoich działań pedagogię tzw. wolności, osiąganą poprzez edukację domową. Także w tym zakresie uczenie się w domu staje się jednym z wymiarów odrębnego od standardowego, całościowego stylu życia danej rodziny⁴²³.

⁴²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice*, w: *Edukacja wobec wyzwania XXI wieku: zbiór studiów*, I. Wojnar, J. Kubina (red.), Warszawa 1997, s. 452.

⁴²¹ I. Chłodna, *Homeschooling...*, s. 111.

⁴²² M. Czachorowski, *Ideologia...*, s. 121–124.

⁴²³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Światopoglądowy charakter...*, s. 450.

Ostatnia kategoria to motywy opiekuńcze. Posiadają one charakter ochronny, a zatem pierwotnie negatywny. Środowisko społeczne różnych szkół stało się bowiem w potocznej świadomości wielu rodziców domeną fizycznych i moralnych zagrożeń. Z tego też względu szkoła bywa nazywana jednym z najbardziej niebezpiecznych miejsc, do których uczęszczają dzieci⁴²⁴. Nic więc dziwnego, iż wobec takiej reputacji, rodzice, zatrwożeni panującym w oświacie stanem bezpieczeństwa, chcą ochronić swoje dzieci przed wysoce prawdopodobną przemocą fizyczną i psychiczną ze strony części rówieśników, choć niekiedy także przed psychicznym nękaniami i ewentualnymi innymi nadużyciami ze strony niektórych nauczycieli. W niektórych szkołach przyjęły się wzory przemocy grupowej, przeniesione z podkultur przestępczych, rozpowszechniane za pomocą obrazów telewizyjnych i kinowych oraz z przekazu ustnego, jako łatwe do naśladowania i specyficznie atrakcyjne. Synonimem dziecięcego piekła stało się obecnie pojęcie tzw. „podkultury dziedzińca szkolnego”⁴²⁵.

Ze szkołą wiążą się jeszcze innego rodzaju zagrożenia, co prawda o charakterze incydentalnym, niemniej jednak niemożliwe do zbagatelizowania. Pierwsza grupa to nieszczęśliwe wypadki, do których dochodzi na drodze dziecka do szkoły, jak i w niej samej w trakcie zajęć wychowania fizycznego i przerw, a niekiedy także w konsekwencji nagłych ataków chorób. Druga to na szczęście wyjątkowo rzadkie w Polsce akty agresji z użyciem broni palnej, dokonywane przez nie zrównoważonych uczniów, nauczycieli lub inne osoby, powodujące psychiczne traumy, fizyczne szkody, a nawet śmierć uczniów. Trudno marginalizować takie wypadki szczególnie wobec rodziców, których dzieci doznały wskutek nich uszczerbków na zdrowiu, a tym bardziej, kiedy poniosły śmierć. Trudno się też dziwić, iż wśród rodziców wzrasta poczucie zagrożenia, a w konsekwencji wypadki wycofywania kredytu zaufania względem szkół, co w rezultacie skutkuje większą ilością inicjatyw przechodzenia na edukację domową⁴²⁶.

Nie mniej istotne są zagrożenia psychiczne, występujące w szkole, tzw. *bullying*, czyli nękanie psychiczne. Dzieci w swoim gronie skłonne są bowiem do nadużyć symbolicznych i prześladowań o charakterze psycho-

⁴²⁴ S. Mizierski, *Nowa szkoła. Raport, „Polityka”* 2001, nr 3, s. 5.

⁴²⁵ M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki...*, s. 64.

⁴²⁶ A. Sęk, H. Tokarski, *Zagrożenia bezpieczeństwa w szkole*, Ostrołęka 2013, s. 45.

społecznym. Jak się jednak wydaje, zbyt mało w tym kontekście poświęca się uwagi standardowym zachowaniom szkolnym ze strony nauczycieli, którzy niedwuznacznie prowokują dzieci do ich dyskutowania na gruncie kontaktów nieformalnych. Wpisana w system oświatowy rywalizacja, wyśmiewanie szkolnych słabości lub cech fizycznych, czy też inne zachowania dyskryminacyjne ze strony nauczycieli, są łatwo przenoszone na relacje między rówieśnikami⁴²⁷.

Oprócz otwartej przemocy i *bullyingu* pojawiają się także zagrożenia, zastrzeżone dla dorosłych, jak np. spożywanie alkoholu i papierosów oraz stosowanie używek, jakimi są narkotyki – spośród których część służy jako swego rodzaju panaceum dla lepszego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi. Niektórzy rodzice wskazują dodatkowo na groźbę nieodpowiedzialnych kontaktów intymnych, do których według niektórych doniesień dochodzi już w wyższych klasach szkoły podstawowej⁴²⁸.

Wbrew rzecznikom wystawiania dziecka na „razy” okrutnego życia – dla „zdrowego” hartowania – rodzice edukacji domowej celowo wybierają tę formę kształcenia, nie tylko po to, aby uciec przed zagrożeniami, zminimalizować prawdopodobieństwo ich wystąpienia, ale także, aby konstruktywnie dbać o racjonalny komfort zdrowotny, głównie fizyczny i psychiczny swoich dzieci. Czują oni ciężar odpowiedzialności za zabezpieczenie odpowiednich potrzeb własnych dzieci, aby miały możliwość osiągnięcia dojrzałości i samodzielności. Chcą tym samym efektywnie pełnić swoją funkcję opiekuńczą, tak z powodu naturalnych więzi, jak i z poczucia obowiązku, nakładanego na nich w tym względzie przez społeczeństwo⁴²⁹.

W oparciu o szczegółową analizę czynników, które motywują rodziców do podjęcia edukacji domowej, można wyróżnić jeszcze kilka innych, najczęściej pojawiających się, grup motywów. Pierwszym, bardzo ważnym powodem jest brak akceptacji przez rodziców szkolnych programów nauczania, a także wartości i ideologii, stojących u podstaw tych programów. Przykładem takiej wartości jest współzawodnictwo, które zwykle jest nagradzane w szkole. Rodzice nie zgadzają się także na ukryte w podręcznikach treści rasistowskie, poglądy etnocentryczne, neoliberalne, czy też różne ideologie. Mają oni jasno sprecyzowane poglądy, dotyczące funkcji edukacji

427 B. Biątecka, B. Nadolna, *Miłość i autorytet...*, s. 243.

428 M. Jędrzejko, *Psychospołeczne skutki...*, s. 64.

429 U. Dudziak, *Dom rodzinny...*, s. 105.

w życiu jednostki. Zakładają, że szkoła nie jest jedynie instytucją, w której kształtowane są umiejętności intelektualne, ale miejscem, w którym zachodzi proces formowania holistycznie ujętego bytu jednostkowego⁴³⁰. Z tego też względu, ich zdaniem, rozwój intelektualny powinien być paralelny z rozwojem moralnym, duchowym, emocjonalnym i fizycznym. W rezultacie wybór, podjęty przez rodziców, jest ściśle powiązany z wolnością sumienia i brakiem zgody na pewne ukryte lub jawne praktyki pedagogiczne, realizowane w szkołach. Jest to typ motywacji politycznej. Opiera się on na przekonaniu, że rodzina jest podstawową instytucją wychowawczą, w związku z tym nie należy poddawać się, narzucanej przez państwo, ideologii i tym samym przełamywać monopol państwa na edukację⁴³¹.

Wątpliwości rodziców budzą także, stosowane w szkole, metody dydaktyczne, które ograniczają swobodę dziecka, oraz tłumią jego ciekawość i innowacyjność. Związane jest to z faktem, iż czas, miejsce i przedmiot nauczania są zwykle narzucone przez osobę, nadzorującą naukę. Edukacja sprowadza się wówczas do pokornego słuchania lekcji, prowadzonej przez nauczyciela albo pracy z podręcznikiem. W tej sytuacji rodzice uważają, że szkoła zabija ciekawość w dziecku i jego naturalną chęć do poznawania świata, odgradzając przy tym dziecko od otaczającego je środowiska i nakłaniając go do pamięciowego przyswajania często bezużytecznych informacji⁴³². W przeciwieństwie do szkoły, w nauczaniu domowym można wprowadzać nowatorskie, eksperymentalne metody nauczania. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że dzieci, nauczane domowo, nie muszą przeżywać stresu i innych negatywnych emocji, związanych z nauką, które w skrajnych przypadkach mogą prowadzić do fobii szkolnej. Można zatem stwierdzić, że czynnikiem, katalizującym podjęcie decyzji o nauczaniu domowym, jest narastający konflikt rodziców ze szkołą publiczną. Powodem były przede wszystkim względy religijne, np. w kwestii edukacji seksualnej, ale także przekazywanie dziecku wiedzy w sposób niezrozumiały. Rodzice musieli wówczas w domu jeszcze raz opracowywać z dzieckiem zagadnienia, omawiane na lekcji, oraz odrabiać z nim zadane prace do-

430 M. Czachorowski, *Ideologia w szkole...*, s. 122.

431 P. Bartosik, *Dlaczego edukacja...*, s. 51.

432 M. Wójcik, *Uczyć w domu...*, s. 431.

mowe. W związku z tym czas, spędzony przez dziecko w szkole, uznawali za stracony⁴³³.

Czynnikiem, zniechęcającym do posyłania dziecka do szkół publicznych, jest także niewłaściwa organizacja procesu nauczania w tych instytucjach, zwłaszcza przeludnione klasy, utrudniające indywidualne podejście do ucznia oraz biurokratyzacja, która pozbawia uczniów ich indywidualności. Rodzice w tej sytuacji nie tylko dążą do personalizacji edukacji, dostosowania jej do zdolności i potrzeb konkretnego dziecka, ale także chcą zburzyć granice, jakie instytucjonalnie oddzielają edukację od wychowania, i osadzić proces kształcenia głęboko w procesach socjalizacyjnych, które mają miejsce w środowisku domowym. Motywem zachęcającym są także unikalne cechy edukacji domowej, których pozbawione są instytucje szkolne⁴³⁴.

Z wypowiedzi rodziców wynika także, że ogromną wartością edukacji domowej jest jej elastyczność, pozwalająca na integrowanie treści nauczania w bloki tematyczne bez potrzeby rozdzielania ich na poszczególne przedmioty. Taka organizacja pracy umożliwia dziecku dostosowanie tempa nauki do jego własnych potrzeb⁴³⁵. Natomiast negatywna ocena programu nauczania oraz stosowanych metod często powiązana jest z przekonaniem rodziców, że szkoła w swojej obecnej formie nie jest w stanie zapewnić dzieciom właściwego poziomu nauczania, zwłaszcza jeśli rodzice uważają, że ich dziecko jest wyjątkowo uzdolnione. Dotyczy to także dzieci, którym nie udało się z różnych względów zaadoptować w środowisku szkolnym, np. z powodu fobii szkolnej, czy też innych negatywnych doświadczeń, związanych ze szkołą⁴³⁶.

W opinii rodziców środowisko szkolne nie jest również odpowiednim otoczeniem wychowawczym dla ich dzieci. Obawiają się oni, że dziecko zostanie ofiarą przemocy szkolnej, prześladowań lub przeżyje traumę z powodu negatywnych kontaktów z rówieśnikami. Może być także narażone na negatywne wpływy ze strony rówieśników, którzy bywają uzależnieni

433 R. Meighan, *Porównywanie systemów wychowania dobrych, złych, brzydkich i przeciwskutecznych, a także o tym, dlaczego wiele rodzin edukacji domowej odkryło system kształcenia dopasowany do demokracji*, Poznań 2014, s. 96.

434 M. Budajczak, *Indywidualne i społeczne...*, s. 130.

435 J. Holt, *Zamiast edukacji...*, s. 47.

436 K. Arciszewski, *Chodzi i nie chodzi*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 22.

od narkotyków, alkoholu, papierosów, prowadzą nieuporządkowane życie seksualne, oraz popełniają przestępstwa kryminalne. Oddzielenie dziecka od ewentualnych złych wpływów takiego środowiska wydaje się niekiedy jedynym dobrym rozwiązaniem. Ponadto, zabierając dziecko ze szkoły, rodzice mają także nadzieję, że w ten sposób wzmocnią więzi rodzinne i autorytet wychowawczy, zintegrują rodzinę wokół wspólnych działań, chroniąc dziecko przed ewentualnymi negatywnymi wpływami innych, oraz kultury masowej, w której dominuje antyintelektualizm, konsumeryzm i indyferentyzm moralny⁴³⁷.

Nawet jeśli ocena szkoły z różnych względów nie jest negatywna, to do rodziców przemawia przekonanie, że dziecko, nauczane domowo, będzie czyniło większe postępy i osiągnie lepsze rezultaty w nauce. Dotyczy to dzieci szczególnie uzdolnionych, dla których zazwyczaj brakuje specjalnie opracowanych ścieżek edukacyjnych. Dzieci te mają często poczucie izolacji i niezrozumienia ze strony rówieśników. Także rodzice czują się osamotnieni, spotykając się z niechęcią ze strony rodziców mniej utalentowanych dzieci. Edukowanie domowe umożliwia więc indywidualną pracę z dzieckiem i pozwala na szybszą realizację niektórych przedmiotowych treści dydaktycznych, co byłoby trudne w systemie klasowo-lekcyjnym, i jednocześnie sprzyja pozytywnej samoocenie dziecka, które nie musi spotykać się z szyderstwem rówieśników⁴³⁸.

W erze globalizacji podjęcie edukacji domowej coraz częściej wiąże się z międzypaństwową mobilnością rodziny. W sytuacji częstej zmiany miejsca pobytu rodziców nie jest możliwe szybkie przystosowanie dziecka do nowego otoczenia kulturowego, oraz ciągłe dopasowywanie do odmiennych programów szkolnych. Z tego też względu rodzice w takich sytuacjach wolą samodzielnie edukować dzieci⁴³⁹.

⁴³⁷ A. Sęk, H. Tokarski, *Zagrożenia bezpieczeństwa...*, s. 37.

⁴³⁸ J. Bonar, *Wspieranie postawy...*, s. 71.

⁴³⁹ M. Gierczak-Borkowska, *Edukacja domowa...*, s. 178.

3. Wychowanie katolickie w ramach edukacji domowej

W opinii rodziców, reprezentujących różne środowiska katolickie, szkoła w obecnej rzeczywistości nie spełnia postawionych przed nią zasadniczych zadań, zapominając przy tym, że kształcenie powinno iść w parze z wychowaniem, a nawet więcej – wychowanie musi poprzedzać kształcenie. Szkoła natomiast wyklucza taką możliwość, dając do zrozumienia, iż jej funkcją nie jest wychowanie, przenosząc tym samym ciężar odpowiedzialności na rodzinę⁴⁴⁰.

Wynika to przede wszystkim z faktu, że każdy człowiek rodzi się w rodzinie. Taka odpowiedź dotyczy jednak kolejnych dzieci w rodzinie. Pierwsze dziecko rodzi się bowiem w małżeństwie, które dopiero wówczas staje się rodziną. Wówczas przed małżonkami otwiera się nowy świat. Sprawia to cud nowego życia i nowość w ich wzajemnej relacji małżeńskiej. Pojawia się wówczas nowy człowiek – to znaczy jedyny, niepowtarzalny – *sui generis*, taki, jakiego nigdy nie było wcześniej i jakiego już nigdy nie będzie później. Ten nowy człowiek nie jest kopią własnych rodziców. Każde następane dziecko przychodzi na świat już w rodzinie i stanowi w ten sposób niepowtarzalną, jedyną w świecie osobę, jakiej wcześniej nie było i później nie będzie⁴⁴¹.

Udział małżonków w tym niezwykłym cudzie narodzin nakłada na nich ogromną odpowiedzialność, która łączy się z łaską rodzicielskiego autorytetu. Tego daru i zobowiązania nikomu nie mogą i nie powinni oddawać. Został im bowiem dany przez samego Boga, Stwórcę ich dziecka. Świadomość tego daru stale powinna towarzyszyć rodzicom w wychowaniu potomstwa⁴⁴².

Warto w tym miejscu wskazać, że wychowanie nowego człowieka rozpoczyna się już przed jego urodzeniem – poprzez cały proces samowychowania małżonków, a może jeszcze wcześniej, poprzez przekazy pradziadków i dziadków. Ten ważny przekaz ma także wpływ na jeszcze niewidocznego dla ludzkich oczu obywatela Ziemi, chociaż jest on już

⁴⁴⁰ K. Kabacińska, *Nauczyciel domowy...*, s. 319.

⁴⁴¹ I. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 114.

⁴⁴² J. Hennelowa, *Role wychowawcze...*, s. 387.

odczuwany przez mamę, a przez nią przez ojca. Ten niezwykle ważny okres w życiu każdego człowieka jest zależny od tego przekazu, w którym mieści się też prawidłowe odżywianie się matki, jej emocjonalny związek z nienarodzonym dzieckiem, które już przed nią umiłował Pan Bóg⁴⁴³.

Ten okres w rozwoju dziecka może mieć ogromny wpływ na całe jego dalsze życie. Coraz bardziej utrwalająca się więź pomiędzy małżonkami, ich pokój i radość są dla dziecka ważnym darem. Często mówi się o psychologii prenatalnej dziecka, za mało się jednak pamięta o jego duchowości, a przecież to duch organizuje materię. Duchowość rodziców – ich osobista relacja z Bogiem, dająca poczucie sensu życia, ma poważny wpływ na duszę noszonego pod sercem dziecka. Na duchowe dojrzewanie rodziców ma zasadniczy wpływ pogłębianie kształcenia w tej dziedzinie. Dotyczy to w szczególności ugruntowania znajomości *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, ewentualnie *Kompendium Katechizmu*, co przygotowuje do zadań wychowawczych i intelektualnych. Umiejętne i stanowcze ukazywanie celu życia człowieka wymaga nie tylko wiedzy, ale i umiłowania tego celu, aby w efekcie umieć w każdym momencie ukazywać go własnym życiem⁴⁴⁴.

Proces wzrastania rodziców i dzieci przebiega wspólnie, razem, chociaż stopień ich wzrastania jest diametralnie odmienny. Towarzyszy im stała świadomość miłości Boga, który jest Stwórcą, co siłą rzeczy rodzi zaufanie do Niego oraz potrzebę stałego powierzenia Mu samego siebie oraz całej rodziny. Dzięki temu współpraca dzieci z rodzicami na tej drodze wzmacnia ich wzajemne relacje oraz pomaga rodzicom odczytać Bożą obecność w dziecku⁴⁴⁵.

Troską jednak napawa ich sposób oraz treść nauczania w szkole. Niestety dzisiejsza rzeczywistość budzi niepokój wśród tych rodziców, którzy wkładając wiele trudu w wychowanie i kształcenie dzieci, interesują się ich życiem. Szkoła dziś jakby zmieniła swój status, nastawiając się głównie na kształcenie, i to od coraz młodszego wieku, a zapominając o wychowaniu, co może słusznie budzić niepokój. Bardzo mylące są wyniki testów, przeprowadzanych wśród małych dzieci, a dotyczących bardziej oświaty niż całokształtu dojrzałości szkolnej⁴⁴⁶.

443 M. A. Krąpiec, *Rozważania...*, s. 31.

444 W. Marczewski, *Teologia wychowania...*, s. 91.

445 W. Stomka, *Sakrament małżeństwa...*, s. 199.

446 D. Strzelczyk-Zołądź, *Dziecko w dawnej...*, s. 149.

Innym zjawiskiem, coraz bardziej natarczywym, jest wsączanie demoralizacji do programów szkolnych, bezkarność gorszących oraz brutalnych zachowań rówieśników i pobłażanie wobec nich ze strony rodziców, niepojmujących trudu odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci. Taki stan zmusza do pytań o alternatywę szkolnego kształcenia. W tej sytuacji może nią być nauczanie domowe. Organy, administrujące szkołę, oraz sami nauczyciele mogą jednak mieć poważne wątpliwości co do wystarczających kompetencji rodziców odnośnie wzięcia przez nich ciężaru odpowiedzialności za realizację obowiązku kształcenia dziecka. Nie ukrywają przy tym, że wątpliwości, płynące z ich strony, opierają się na realnych podstawach. Z tego też względu na ziemiach polskich już od XVI wieku odpowiednio przygotowane do tego zgromadzenia zakonne podjęły trud wspomagania rodziców w tym tak ważnym dziele edukacyjnym. Trzeba zaznaczyć, że zgromadzenia te miały pełną świadomość wagi swoich zadań wychowawczych i intelektualnych⁴⁴⁷. Warto w tym miejscu zacytować Friedricha Wilhelma Foerstera, niemieckiego etyka, pedagoga i twórcę filozofii wychowania jako kształtowania charakteru oraz autora koncepcji wychowania do wolności wyboru, który stwierdził m.in.: „Niepodobna oddzielić izby szkolnej od Królestwa Niebieskiego”⁴⁴⁸. Rodzice z pełnym zaufaniem oddawali więc swoich synów, którzy ukończyli siedem lat, do szkół jezuitów czy pijarów, a dziewczynki do żeńskich szkół podobnego typu. Szkoły te nie tylko kształciły, ale były także kontynuacją wychowania w domu rodzinnym. Tym samym te dwa filary: wychowanie i kształcenie nie kłóciły się ze sobą w szkole, co dawało młodemu człowiekowi szansę pełnego rozwoju⁴⁴⁹.

Tym sposobem rodzice są skazani na ciągłą twórczość, która rodzi się z pracy nad sobą, i stanowi ogromną konsekwencję jako baza do dalszych działań. Dopiero na niej może się rozwijać proces kształcenia w domu, uwzględniający zawsze kształcenie duchowe, którego podstawy można odnaleźć w katechizmie. Jest to pierwszy element wychowania dziecka. Stwarza to tym samym podstawy do tego, aby w relacji z rodzicami mogła rozwija się więź osobowa, od której zależy relacja z rodzeństwem i spo-

⁴⁴⁷ A. Sęk, H. Tokarski, *Zagrożenia bezpieczeństwa...*, s. 39.

⁴⁴⁸ F. W. Foerster, *Wychowanie człowieka: książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*, Z. 1-7, Warszawa-Kraków 1911-1912, s. 374.

⁴⁴⁹ D. Strzelczyk-Żołądz, *Dziecko w dawnej...*, s. 149.

łecznością. Relacje osobowe, mające oparcie w życiu duchowym, ocaleją pomimo narastającej w późniejszym wieku postawy krytycyzmu. Młodzież uświadamia sobie wówczas, kim są dla niej rodzice, i postrzega ich jako dar, pochodzący od Boga, z czego wynika ich autorytet, niezbywalny, nieprzekazywalny nawet wówczas, gdy w okresie dojrzewania rodzi się potrzeba poszukiwania innych autorytetów. Tym samym tak wykształcona i utrwalona więź osobowa z rodzicami ułatwia młodemu człowiekowi osobowy kontakt z Jezusem Chrystusem. Na takiej więzi, ugruntowanej już w domu rodzinnym, łatwiej buduje się uporządkowany intelekt, podporządkowany wykształconej woli. To właśnie nazywa się uformowanym sumieniem, które potrafi odróżnić dobro od zła⁴⁵⁰.

W tym kontekście trudno jednoznacznie wskazać na szkołę bądź też na dom jako na najwłaściwsze miejsce w realizacji procesu kształcenia a zarazem wychowania. Sprawa jest bardzo poważna i w związku z powyższym muszą o niej zdecydować sami rodzice, którzy mają własną łaskę stanu, wspartą umiejętnością rozeznania woli Bożej. Obliguje ich to do przyjęcia następujących założeń:

1. rodzice są pierwszymi wychowawcami dziecka z mandatu Boga,
2. uformowanie prawidłowego sumienia i wychowanie woli do powściągnięcia zmysłowo-uczuciowej natury człowieka wymaga od rodziców nie tylko wielkiej pracy, ale i wiedzy,
3. w niektórych dziedzinach kształcenie wymaga od uczącego umiejętności wydobywania zamięłowania lub zdolności u starszych dzieci⁴⁵¹.

W tym kontekście śmiało można myśleć o realizowaniu w domu programu nauczania w zakresie klas 1–8, w wypadku jednak kształcenia licealnego potrzebne jest odpowiednie przygotowanie rodziców i zaangażowanie przez nich nauczycieli. Zawsze jednak trzeba liczyć się z tym, że większa grupa rówieśnicza uczy poczucia większego altruizmu oraz lepszego radzenia sobie z trudnościami i nieprzewidywanymi sytuacjami⁴⁵². Trzeba mieć również na uwadze fakt, iż okres przed zakończeniem fizjologicznej dojrzałości centralnego układu nerwowego i hormonalnego jest emocjonalnie trudny i często nawet rodzice nie rozumieją niektórych

⁴⁵⁰ B. Białecka, B. Nadolna, *Miłość i autorytet...*, s. 245.

⁴⁵¹ J. Dąbek, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 58.

⁴⁵² J. Bonar, *Wspieranie postawy...*, s. 78.

zachowań, co nie wyklucza jednak możliwości budzenia się wówczas nowych zamiłowań i uzdolnień⁴⁵³.

Należy jednak wprost jednoznacznie podkreślić, że niewłaściwe, a nawet niebezpieczne jest kształcenie dziecka bez jednoczesnego wychowywania go, które na pierwszym miejscu stawia sztukę umacniania naturalnej i duchowej woli oraz utrzymywania na wodzy pożądliwości zmysłów. Realizacja tego procesu jest możliwa dzięki pielęgnowaniu wzrostu życia duchowego i osobistej relacji z Bogiem zarówno uczniów, jak i pedagogów. Zaniechanie tych najważniejszych zadań w kształtowaniu młodego człowieka może w konsekwencji doprowadzić do rzeczywistych tragedii. Z tego też względu tak ważnym jest, aby podjąć trud kształcenia w domu. Społeczeństwo cierpi bowiem na niedobór dobrych ośrodków kształcących, które wspomagałyby, a nie zastępowałyby wychowanie rodzinne⁴⁵⁴.

Wychowanie odbywa się poprzez stawianie dziecku wymagań, uwzględniających także fizjologię jego mózgu. Potrzebne jest do tego jednak podstawowe przygotowanie rodziców dziecka. Wdrażanie prostych nawyków, aby mogły stawać się sprawnościami, wymaga stałej czujności w różnicowaniu stopnia wysiłku dziecka – w zależności od jego indywidualnych możliwości duchowych, psychicznych i intelektualnych. Dotyczy to każdego z dzieci, nawet w tej samej rodzinie i w podobnym wieku⁴⁵⁵.

Daje to podstawy do jednoznacznego stwierdzenia, że rodzice odgrywają istotną rolę w procesie edukacyjnym. Chcąc rozpocząć pracę w domu, rodzice w pierwszym rzędzie muszą uwierzyć, że pozostanie dziecka w domu jest dla niego najlepszym rozwiązaniem, które może przynieść największe, wymierne owoce, nie tylko na polu naukowym, ale także głębiej, na polu wychowawczym, a co najważniejsze – duchowym, w wymiarze katolickim. W związku z powyższym celem rodziców wobec dziecka jest wzbudzenie w nim oraz w nich samej heroicznej miłości do Boga i bliźniego, wyrażającej się w postawie świętości. Celem jest także zachowanie i ochrona mocnych i pogłębionych relacji rodzinnych. Kiedy rodzice przebywają w domu, ciągła obecność przy dziecku stwarza bogactwo sytuacji wychowawczych, które w sposób zdecydowany odbiera rodzicom właśnie nauczanie szkolne. Można wówczas na bieżąco i z uwagą, indywidualnie dostosowywać treści,

⁴⁵³ N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, s. 91.

⁴⁵⁴ S. Lewandowski, *Potrzeba odbudowy...*, s. 284.

⁴⁵⁵ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie...*, s. 94.

przekazywane dziecku, odpowiednio je filtrować, w pogłębiony sposób interpretować, otaczając dziecko rzeczywistością, a także być czułym na złe postawy oraz zachowania dziecka, i tym samym nad nimi pracować⁴⁵⁶. Rozpoczynając wspólną rodzinną drogę poza instytucją szkoły, rozpoczyna się tym samym nowy rozdział w życiu danej rodziny. Akcenty przenoszą się na życie domowe, dzięki czemu już nie instytucja kieruje życiem rodziców i życiem ich dzieci. Rodzina samodzielnie moderuje proces edukacji, stając się sednem, treścią i inspiracją w procesie edukacyjnym. Taka rodzina nie jest zmuszona kupować już pierwszego września, tj. na rozpoczęcie roku szkolnego, np. kapci, zeszytów i plasteliny, zaś wyjazd o charakterze edukacyjnym może ona planować w dowolnym momencie roku kalendarzowego, a nie tylko w wakacje. Tym sposobem nauka w domu staje się stylem i sposobem życia⁴⁵⁷.

Punktem wyjścia jest uznanie, że realizując proces edukacji dzieci w domu, nie trzeba wcale wymyślać im niczego na siłę, czy też inspirować je do działania w taki sposób, aby uczyły się od jednej zorganizowanej im atrakcji do drugiej. W zupełności wystarczy im możliwość korzystania z życia domowego. Chwile, przeżyte razem w rodzinie, posiadają bowiem wymiar niepowtarzalny, wyjątkowy. Na dodatek mogą mieć charakter inspirujący, twórczy, przez co bardziej ubogacają życie zarówno rodziców, jak i samego dziecka⁴⁵⁸.

Bazując na konkretnych realiach, ważnym czynnikiem jest umiejętność posługiwania się w procesie edukacji domowej odpowiednimi drogowskazami. Po pierwsze są nimi: rok liturgiczny Kościoła katolickiego i jego kalendarz, który wyznacza rytm życia każdego chrześcijanina. Nie chodzi tu tylko o przygotowanie i zrozumienie przez dzieci tak wyjątkowych świąt, jakimi są Wielkanoc, czy też Boże Narodzenie, ale także zaakceptowanie potrzeby codziennego podążania przez rodzinę i w rodzinie za tym, co proponuje Kościół, a mianowicie aktywne uczestnictwo we wspomnieniach świętych Pańskich, a także w poszczególnych okresach roku liturgicznego, w nabożeństwach, przyporządkowanych do konkretnych miesięcy, dni, czy nawet godzin dnia, itp. Po drugie, istotnym wyznacznikiem są także święta i wspomnienia historyczne, zwłaszcza te, które pozwalają dziecku

⁴⁵⁶ A. Skreczko, *Wychowanie...*, s. 162–163.

⁴⁵⁷ M. Budajczak, *Tutoring a edukacja...*, s. 175.

⁴⁵⁸ M. Gierczak-Borkowska, *Edukacja domowa...*, s. 58.

wzbudzić, ukazać i zrozumieć określone postawy patriotyczne. Po trzecie, dla każdej rodziny ważne są indywidualne święta rodzinne, ich miejsce, rola i znaczenie w życiu i funkcjonowaniu rodziny, żyjącej na tle określonej społeczności. Są one uzupełnione codzienną modlitwą, codziennymi obowiązkami, pracą oraz potrzebą świętowania. Nie bez znaczenia pozostaje tu również skromny styl życia, wolny od jakiegokolwiek angażowania się w konsumpcję dóbr materialnych, ze strony danej rodziny, i ukierunkowany bardziej na relacje osobowe i więzi interpersonalne, stanowiące wypadkową założeń personalizmu chrześcijańskiego⁴⁵⁹. Istotnym dla każdej rodziny jest także lokalny charakter miejsca, w którym ona funkcjonuje. Rodzina i dom są bowiem rzeczywistością najbliższą dziecku, a przy tym praktycznie prawie nieobecną we współczesnych podręcznikach. Tym samym rodzina stanowi dla dziecka istotny punkt odniesienia w całości procesie edukacji domowej. W założeniach ma ona towarzyszyć mu przez cały okres trwania roku kalendarzowego i liturgicznego, jak również przekazywać te wartości, które wyznają jego rodzice, analogicznie do podobnych tego typu zachowań ze strony innych rodzin katolickich. Ponadto ma współtworzyć podstawy, które inspirowałyby pozostałe rodziny katolickie do skoncentrowania się wyłącznie na dziecku oraz podejmowania z nim wszelkich rozmów i kontaktów osobistych. Zważywszy na fakt, iż każda rodzina charakteryzuje się odmiennością w myśleniu i działaniu, zajęcia w domu z dzieckiem siłą rzeczy mają swój niepowtarzalny charakter⁴⁶⁰.

W związku z powyższym tak ważnym jest, aby w procesie wychowania dziecka uczestniczyła cała rodzina, co miałyby inspirować go do udziału w jej katolickim wymiarze, wynikającym stricte z faktu nierozzerwalności sakramentalnego małżeństwa. Wyływa stąd zjawisko niepowtarzalności, wyjątkowości w zakresie obowiązków i zajęć, podejmowanych wobec dziecka w konkretnym domu, w rodzinie. Polega ono głównie na wspólnej obecności i to w określonym czasie, zwłaszcza w sytuacji, w której wszyscy domownicy mogliby teoretycznie w danej chwili przebywać poza domem. Dziecko, które przebywa bez przerwy z rodzicami, cały czas pozostaje do ich dyspozycji. Rodzice nie tracą wówczas swojego autorytetu w oczach dziecka i intuicyjnie, przez własną miłość do niego, starają się wychwycić, czego mu w danej chwili najbardziej potrzeba. Jest to o tyle zasadne, ponieważ nawet

⁴⁵⁹ K. Kabacińska, *Nauczyciel domowy...*, s. 316.

⁴⁶⁰ K. Arciszewski, *Chodzi...*, s. 22.

najlepszemu nauczycielowi, zazwyczaj zawsze w tej przestrzeni, zabraknie owej wyjątkowej nieustępliwej miłości do dziecka, jaką darzą go rodzice⁴⁶¹.

Stąd tak istotne jest wychowanie, które kładzie szczególny nacisk na pracę nad sobą, nad własnym charakterem. Katolickie wychowanie domowe nie może się bowiem w pełni urzeczywistnić bez wkładu rodziców, nie tylko w obecność przy dziecku, ale także w pracę nad sobą. Rodzic, reprezentujący wartości katolickie, przebywając z dzieckiem w domu, ucząc je, i przekazując mu własne wartości, sam musi w sposób świadomy na nie się decydować. Są to – począwszy od decyzji na nauczanie domowe – decyzje na wskroś wymagające i ze wszelkich miar zdecydowanie nietatwe. Jednakże nikt bardziej aniżeli dzieci nie motywuje własnych rodziców do nawrócenia w przypadku braku tychże wartości. Trudno bowiem mówić o pracy wewnętrznej, której kochający rodzic nie podjąłby się ze względu na dobro własnego dziecka. W konsekwencji nie jest także możliwa praca nad sobą, nad własnym charakterem, bez osiągnięcia widocznych owoców w kontaktach z bliźnimi⁴⁶². Wychowywanie w domu zmusza więc rodziców do przewartościowania własnych poglądów, do przemiany i troski nie tylko o swoje wnętrze, o własną duszę, ale o zachowanie właściwych relacji, panujących w rodzinie, najpierw pomiędzy samymi małżonkami, a potem dopiero w ich stosunku do dzieci. To na rodzicach spoczywa bowiem ogromna odpowiedzialność za stworzenie jak najbardziej uporządkowanego środowiska wychowawczego, którym zawsze jako pierwsze dla dziecka jest dom rodzinny. Jeśli rodzice pracują nad sobą, przekraczają tym samym swoje ograniczenia, ponoszą drobne i większe ofiary z tym związane w imię walki o dobro i prawdę. Wówczas pozostają dla dziecka żywym świadectwem wiary, które na pewno przyniesie trwałe owoce i nie przejdzie bez echa w jego przyszłym, dorosłym życiu⁴⁶³.

Z tego też powodu należy mocno zaakcentować potrzebę wychowania dziecka, biorąc pod uwagę jako wzór owoce miłości małżeńskiej. Ma to swój ścisły związek z potrzebą zachowania zdrowej atmosfery moralnej w rodzinie, pozwalającej dziecku wzrastać w poczuciu miłości rodzicielskiej. Do tego potrzebna jest jednak obecność i zaangażowanie obojga rodziców. Nie

⁴⁶¹ A. Głażewska, *Edukacja domowa...*, s. 18.

⁴⁶² J. Weigl, *Dla Boga dzieci są wyjątkowe*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 400.

⁴⁶³ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 354.

chodzi tu tylko i wyłącznie o rozwój jego talentów, czy też umiejętności, ale również o harmonijny rozwój całego człowieka. Dotyczy to rozwoju nie tyle dziecka, funkcjonalnego pod względem światopoglądowym czy też ideowym, tzn. wpasowującego się w łatwy sposób w pewne prądy umysłowe, ale o rozwój dziecka, postrzeganego w kategoriach dobra i w konsekwencji funkcjonalnego pod kątem działań społecznych, co istotne – walczącego o dobro, sprawiedliwość, prawdę oraz miłość bliźniego. Pozwala to dziecku w konsekwencji przyjąć i zrozumieć prawdę o Bogu jako zasadzie poznania, zrozumienia i wyjaśniania świata⁴⁶⁴.

Powyższe stanowisko posiada swój nierozzerwalny związek z potrzebą wychowania dziecka w poczuciu troski o potrzebę wyrobienia w nim obowiązku odmawiania wspólnej modlitwy wraz z całą rodziną. Pozostaje to o tyle ważne, zważywszy na fakt, iż wszystkie współczesne koncepcje pedagogiczne nawiązują do naturalizmu, ukierunkowanym na dziecko. Rodzic, kierujący się zasadami katolickimi, posiada obowiązek kształtować swoje potomstwo w taki sposób, aby było ono wierne Bogu i Jego Przykazaniom. Do tego jednak potrzebny jest czas dla dziecka ze strony jego rodziców. Pierwszym więc sposobem wykorzystania czasu w domu, który notabene wypytywa z realizacji zadań wychowawczych i sposobów kształcenia w ramach edukacji domowej, jest obcowanie z Bogiem poprzez modlitwę. Modlitwa z dziećmi powinna posiadać stały rytm, który z jednej strony wyznacza poranny pacierz o konkretnej godzinie, z drugiej zaś wieczorny różaniec⁴⁶⁵. Ważnym pozostaje fakt, aby zachęcając dzieci do modlitwy, zechciały one powierzać Panu Bogu i Matce Najświętszej swoje trudności i radości dnia codziennego, sprawy swoich rodziców oraz rodzzeństwa. Wskazanym byłoby pamiętać także o tym, aby podczas rodzinnej modlitwy pojawiały się również wezwania i modlitwa za Ojczyznę, za naród polski, jak również prośby o wstawiennictwo i opiekę ze strony konkretnych świętych Pańskich, a także własnych patronów. Warto też całą rodziną zdecydować się na korzystanie z konkretnego bogactwa Kościoła, jakim są np. comiesięczne nabożeństwa fatimskie, czy też wspólnie zatroszczyć się o uczestnictwo wraz z dziećmi w dniach odnowy duchowej, tj. w pierwszym czwartku, piątku, sobocie i niedzieli każdego miesiąca⁴⁶⁶.

⁴⁶⁴ H. Święcicka, *Jest ktoś...*, s. 78.

⁴⁶⁵ P. Poręba, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 111.

⁴⁶⁶ A. Głazewska, *Edukacja domowa...*, s. 23.

W tym kontekście tak istotnym pozostaje fakt, aby w życiu domowym realizowany był proces wychowania poprzez świętowanie, czyli obchodzenie różnych świąt kościelnych. Owo świętowanie stanowi wyznacznik tego, co dla danej rodziny jest najważniejsze, co można ująć w kategoriach priorytetu. Szczególne znaczenie posiada tu sam sposób świętowania, który w założeniu, ma za zadanie ukazać spójność, bądź też jej brak, z wartościami, jakie wyznaje konkretna rodzina. Ważne jest więc nie tylko merytoryczne przygotowanie się do konkretnego wydarzenia, ale też sposób, w jaki dokonuje się proces przeżywania go w rodzinie. Dobrymi sposobami na podkreślenie świątecznego charakteru wydarzenia są: odpowiedni ubiór, zazwyczaj odświętny, wygląd domu, posiłek, zazwyczaj uroczysty obiad, czy też sposób i forma odmawianej modlitwy. Wyznacznikiem świętowania mógłby być tu również rok liturgiczny, różnorodność świąt patriotycznych oraz święta rodzinne, zaczynając np. od nadania uroczystego charakteru dniu Pańskiemu – niedzieli. Dom i rodzina z samej swojej istoty ukierunkowane są bowiem na osobę. Istotnym elementem jest więc nie tylko troska o rodzinę i dom, ale także gościnność, otwartość domu, przyjmowanie w nim gości, a także przyjmowanie i odwiedzanie znajomych oraz znamienitych dla rodziny osób⁴⁶⁷.

Koniecznością jest więc, w ramach edukacji domowej, dążenie do wychowania przez wspólną pracę i towarzyszące temu obowiązki. Mieczysław Gogacz uważał bowiem, że dzieci nie zawsze potrzebują zabawek, aby rozwijać się twórczo, ale często też mają potrzebę towarzyszenia osobom dorosłym w ich codziennych pracach. To stwierdzenie ma w sobie wymiar prawdy i posiada ze wszech miar walor wychowawczy, choć rzadko bywa stosowane we współczesnych rodzinach. Jeśli rodzice zastanawiają się nad tym, w jaki sposób wypełnić czas swoim dzieciom w rodzinie, to przede wszystkim powinni pozwolić im na towarzyszenie dorosłym w ich obowiązkach⁴⁶⁸. Kiedyś naturalnym procesem było to, iż dzieci uczestniczyły w pracach dorosłych. Nawet rytm kalendarza szkolnego dostosowany był do różnych form świadczonej pomocy w domu. Na przykład w czasie wakacji były to sianokosy. Współcześnie rodzice boją się nakładać na dzieci jakiegokolwiek obowiązków domowych, czy też zobowiązywać je do pomocy dorosłym, gdyż wydaje im się, że są one bądź za małe, bądź też chodząc do szkoły,

⁴⁶⁷ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 353.

⁴⁶⁸ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 69.

mają tak dużo zajęć, że żal lub wręcz nie wolno obciążać je dodatkowymi obowiązkami⁴⁶⁹. W przeciwieństwie do takiego stanowiska, świadomość uczenia w domu wyzbywa rodziców z poczucia strachu, a jednocześnie pozwala im wziąć w swoje ręce ster całego procesu wychowania oraz włączyć dzieci w rytm swoich prac i obowiązków. W codzienność osób dorosłych wkomponowany jest bowiem pewien określony rytm pracy. Widać to doskonale w przypadku mam, które pracują w domu. Wskazaniem jest więc, aby pierwszym sposobem edukacji domowej było wprowadzenie dziecka w cykl prac domowych, zaś w dalszej kolejności dopiero nauka, rozumiana jako uczenie się wraz z rodzicem oraz praca własna. Niezależnie od tego każde dziecko powinno mieć swoje codzienne obowiązki w zakresie np. obierania ziemniaków, odkurzania, czy też uczenia się kaligrafii. Ważnym jest, aby uczyć dziecko odpowiedzialności za wykonywanie właściwych dla niego prac i uwrażliwiać na konieczność sumienności w tym zakresie⁴⁷⁰.

Nie wolno pominąć w tym miejscu tak ważnego w edukacji domowej wychowania do skromności życia. Skromność w dzisiejszych czasach jest bowiem jedną z najbardziej zapomnianych i zarazem niedocenianych wartości wychowawczych. Daje to podstawy do stwierdzenia, że skromność można realizować w kilku przestrzeniach, m.in. w odniesieniu do skromności oczu, skromności ciała, skromności, stanowiącej antidotum na pychę ludzkiego życia, połączonego z niekontrolowanym konsumpcjonizmem⁴⁷¹. Widocznym pozostaje też fakt, iż każde dziecko w dzisiejszej dobie, w zależności od kategorii wiekowej, posiada telefon komórkowy, laptop, konsole do gier, inny sprzęt elektroniczny, a także odzież markową, a do tego wiele innych zabawek, słodyczy i potencjalnych przyjemności, którymi przesycony jest rynek. Należy jednak pamiętać, że o osobowości człowieka, całej jego postawie nie decydują określone dobra materialne, ale przede wszystkim bogactwo jego wnętrza, jego cała duchowość. Jeżeli już w życiu dziecka pojawia się jakiś drogi sprzęt elektroniczny lub inne przedmioty, wartościowe pod względem materialnym, to zazwyczaj pochodzą one z dorobku ciężkiej pracy jego rodziców. To m.in. daje podstawy do tego, aby dziecko o nie zadbało i je szanowało. Należy przy tym mieć na uwadze fakt, iż nie stanowią one celu same w sobie, a jedynie środek, wspomagający

⁴⁶⁹ A. Głazewska, *Edukacja domowa...*, s. 22.

⁴⁷⁰ J. Weigl, *Dla Boga...*, s. 400.

⁴⁷¹ M. Chłopowiec, *Religijno-moralne wychowanie...*, s. 136.

proces wychowawczy i kształceniowy⁴⁷². Warto jednak pamiętać, iż znaczącą wartość wychowawczą można osiągnąć poprzez potrzebę rezygnacji z posiadania pewnych określonych dóbr, jak np. telewizora, w imię rozwoju międzyludzkich relacji osobowych. Ograniczenie w posiadaniu czegoś, co potencjalnie może wywołać niepożądany niepokój w życiu dziecka, jest też formą pomocy dla niego samego, np. w procesie wychowania do czystości i wyzbycia się własnego egoizmu. Stąd też tak bardzo preferowana jest w edukacji domowej niepowtarzalność zajęć w domu⁴⁷³.

Jednakże zajęcia w domu siłą rzeczy muszą być skorelowane z zajęciami na wolnym powietrzu. Każdy kto kiedyś miał kontakt ze szkołą doskonale wspomina te wyjątkowe dni, związane z wycieczkami szkolnymi, kiedy to nie trzeba było przesiadywać w ławie szkolnej. Dla niejednego ucznia nie do końca ważne było dokąd miałyby wówczas wyjechać. Ważne tylko było, aby wycieczka trwała wystarczająco długo, i aby nie trzeba było szybko wracać na kolejne zajęcia lekcyjne⁴⁷⁴. Nauczanie domowe pod tym względem wygląda diametralnie odmiennie, ponieważ dzieci nie chodząc do szkoły, z powodzeniem mogą nauczyć się koniecznych umiejętności znacznie szybciej w systemie jeden na jeden. Rodzice zyskują wówczas o wiele więcej czasu, który śmiało mogą wykorzystać, organizując i uczestnicząc w upragnionych przez dzieci wycieczkach. Warto jednak mieć na uwadze fakt, iż rodzice mogą często wpaść w popłoch w sytuacji, kiedy muszą stanąć przed decyzją znalezienia i wyboru jakiejś najciekawszej, z punktu widzenia edukacyjnego, wartościowej wycieczki dla swojego dziecka. Ważnym jednak w tym wszystkim jest to, aby potrafili wyzbyć się tzw. „deskolaryzacji” w procesie swojego myślenia i towarzyszących im przyzwyczajęń. Funkcjonując w procesie edukacji domowej, bazują bowiem na wychowaniu uczestniczącym poprzez swoją obecność. W związku z powyższym muszą mieć na uwadze fakt, iż wycieczką dla własnego dziecka, jak i dla nich samych może być nawet zwykły spacer, który stanowi okazję do przeprowadzenia, interesującej z punktu widzenia edukacyjnego, rozmowy. Oczywiście mają do dyspozycji niezliczoną ilość możliwości, które warto podjąć, aby uczynić wycieczkę jak najbardziej interesującym przedsięwzięciem i zobaczyć coś wspólnie. Rodzice przy tej okazji mogą

⁴⁷² K. Kabacińska, *Nauczyciel domowy...*, s. 315.

⁴⁷³ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 354.

⁴⁷⁴ J. Bober, A. Dec, M. Jędzura, *Razem w wychowaniu...*, s. 199.

się także wiele nauczyć, zaczynając od historii, czy także geografii miejsca lub danej okolicy, w której mieszkają, aż po dalsze, dłuższe wyprawy⁴⁷⁵.

Zważywszy na fakt, iż dzieci, realizujący edukację domową, fizycznie nie chodzą do szkoły, to dla rodziców jest to doskonała okazja do rozplanowania na cały rok ich aktywności pozaszkolnej. Mogą więc zwiedzać Polskę w dowolnym czasie poza sezonem urlopowym. Pozwala im to również na zorganizowanie dzieciom wyjścia do kina w czasie porannych seansów, w celu obejrzenia interesującego dla nich filmu, ponieważ dzieci nie przebywają w tym samym czasie w szkole. Równie dobrze mogą też przez cały tydzień uczestniczyć w codziennych wycieczkach, a potem przez kolejny tydzień pozostawać w domu. W trakcie nauczania domowego wycieczką może być nawet wspólne pójście do najbliższego sklepu. W ten sposób rodzice mają dużo czasu, który mogą dowolnie wykorzystać na organizowanie różnych przedsięwzięć. Uczą się więc razem z dzieckiem, poznają, zwiedzają, nie wstydząc się tego, że w danej chwili jakaś część wiedzy umknie ich uwadze. Zawsze też mogą razem z dzieckiem sprawdzić wszelkie rodzące się wątpliwości, zaś z samej wyprawy przygotować pamiątkowy album. Dzięki temu mają możliwość cieszyć się, poprzez nauczanie domowe, większymi możliwościami zróżnicowania aktywności dzieci i form ich nauki. W ostatnich latach powstało bowiem wiele placówek edukacyjnych, które prześcigają się w proponowaniu coraz bardziej inspirujących metod nauczania, opierając się na różnych nurtach filozoficznych bądź pseudo-filozoficznych, natomiast zupełnie pomijają możliwość pobierania nauki przez dziecko w ciągu całego czasu, spędzonego z rodziną na wspólnej aktywności⁴⁷⁶.

Rodzice często mają trudność w zakresie właściwego wyboru co do podejmowanej aktywności pozadomowej. Mając na uwadze potrzebę rozszerzenia przestrzeni domu, rodzice są w stanie bez problemu podjąć z dziećmi, w ramach edukacji domowej, konkretne formy aktywności pozadomowej, posiłkując się głównie miejscami sakralnymi, muzeami, teatrami, miejscami ważnymi z punktu widzenia historycznego, geograficznego oraz całą przestrzenią więzi społecznych, rodzinnych i przyjacielskich⁴⁷⁷.

⁴⁷⁵ A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie*, w: *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), Warszawa 2009, s. 161.

⁴⁷⁶ A. Głazewska, *Edukacja domowa...*, s. 41–42.

⁴⁷⁷ M. Budajczak, *Inywidualne i społeczne...*, s. 135.

W całym tych działaniach powinna im w szczególności przyświecać troska o wymiar rodzinny. Z tego też względu jednymi z pierwszych miejsc, które warto odwiedzić, są te, które związane są z historią danego rodu, danej rodziny. Mogą to być np. nie tylko miejsca aktualnego zamieszkania najbliższych członków rodziny, ale także cmentarze z grobami przodków. W związku z powyższym warto przy okazji prowadzić również kronikę rodzinną, doklejać do niej stare zdjęcia lub zdjęcia odwiedzonych miejsc. Będzie ona kiedyś na pewno skarbnicą informacji, utrwalonych w pamięci następnych pokoleń. Tym samym poznawanie swoich korzeni może być też świetnym startem do nauki historii. Przy okazji takich spotkań śmiało można zrealizować w nauczaniu domowym sferę kontaktów interpersonalnych⁴⁷⁸. Oprócz tradycyjnych odwiedzin najbliższych krewnych, można również złożyć wizytę interesującym osobom spośród znajomych i zaprosić je do opowiedzenia o swoim życiu lub np. o tajnikach wykonywanego zawodu. Mogą to być np. przyjaciele rodziny, którzy mieliby możliwość zapoznania dzieci z charakterem i miejscem swojej pracy. Można w ten sposób odwiedzić np. pszczelarza, zegarmistrza, stolarza, czy też weterana ostatniej wojny światowej, żołnierza Armii Krajowej lub weterana podziemia antykomunistycznego. Tym samym daje to możliwości nauczania dziecka sposobu pielęgnowania jego relacji z innymi osobami, budując przy tym w nim samym wrażliwość na drugiego człowieka oraz wszczepiając podstawy kultury osobistej oraz znajomości obyczajów. Natomiast w przypadku odwiedzin chorego członka rodziny lub innego znajomego, dziecko umacnia w sobie postawę niesienia pomocy i troski. Dzięki takim spotkaniom, prowadzonym rozmowom i wspólnie spędzonym czasem, można wskazać dziecku wartość drugiej osoby, pozytywne wzorce osobowe i tego co ona wnosi do społeczeństwa, tj. doświadczenie, wiedzę i zainteresowania. Dziecko uczy się w ten sposób wyczerpania na trudności i potrzeby innych, na które następnie, wspólnie z rodzicami, może znaleźć stosowne odpowiedzi⁴⁷⁹.

W tym kontekście niewyczerpanym wręcz źródłem aktywności zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców są wszelkiego rodzaju wycieczki. Ucząc bowiem w domu, rodzice mają dużo większe możliwości dysponowania czasem, a zatem i planowania jakichkolwiek wyjazdów. Tym samym wy-

⁴⁷⁸ A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez...*, s. 163.

⁴⁷⁹ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 355.

cieczki zapewniają dzieciom spotkanie z miejscami znaczącymi pod kątem historycznym, religijnym i kulturowym. Ważne miejsca w rozwoju dziecka zajmują również sanktuaria oraz inne znaczące miejsca kultu religijnego. Przy uwzględnieniu bogatej historii Polski, można dzięki temu przybliżyć dzieciom obecność na ziemiach polskich licznych sanktuariów, których historia wiąże się ściśle z procesem chrystianizacyjnym, pobożnością ludową, kwestią wyznawania wiary oraz z licznymi cudami, doświadczanymi przez modlących się wiernych. Sanktuaria dają również możliwość wprowadzenia dzieci w rzeczywistość osób Boskich, świętych Pańskich, sakramentów oraz dogmatów. Ukazują także nieograniczoną przestrzeń żywej wiary, wierności i zaufania Bogu. Są skarbnicą fundamentalnych wartości, na którym rodzice mogą oprzeć zarówno własne życie, jak i swoich dzieci, oraz na których opierało się życie ich ojców i dziadów. Wartością dodaną wszelkich pielgrzymek po sanktuariach i kościołach, oprócz umocnienia wiary i poznawania historii, jest wprowadzenie dziecka w świat sztuki i architektury, który stwarza możliwość realnego ich poznania⁴⁸⁰.

Całość uzupełniają miejsca ważne z historycznego punktu widzenia. Podróżując bowiem po miastach, obfitujących w pamiętki historyczne i miejscach, związanych z wydarzeniami historycznymi, dziecko poznaje historię Polski, Europy i świata. Udział w tego typu przedsięwzięciu daje mu możliwość zapoznania się z procesem lokowania miast przy uwzględnieniu określonych warunków geograficznych dla jego lokalizacji oraz specyfiką istniejącego układu urbanistycznego. Otrzymuje on także wiedzę zarówno na temat ważnych wydarzeń historycznych, rozgrywających się w oglądanym mieście, bitew, stoczonych w obrębie jego murów, jak i jego przynależności terytorialnej na przestrzeni dziejów. Dziecko ma również możliwość poznania jak z biegiem czasu zmieniał się charakter danego miasta oraz jego uwarunkowania społeczno-gospodarcze. Dzięki temu, zwiedzając zamki, pola bitew i oglądając pomniki i tablice pamiątkowe, ma ono zapewniony kontakt z żywą historią⁴⁸¹.

Wycieczki, jako formy aktywności edukacji domowej, mogą zostać również wykorzystane do zwiedzania różnych krain geograficznych i historycznych pod kątem przyrodniczo-geograficznym. Rodzice mogą wówczas ułożyć kilka ścieżek poznawania Polski, Europy i świata, dając tym samym

⁴⁸⁰ A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez...*, s. 164.

⁴⁸¹ A. Gładzewska, *Edukacja domowa...*, s. 43.

dziecku możliwość poznania istniejącego podziału administracyjnego w danym kraju, parków narodowych lub krain geograficznych. Większość parków narodowych posiada w swojej ofercie możliwość korzystania ze ścieżek przyrodniczych, bądź programów edukacyjnych, które przybliżają mu świat, otaczającej go natury. Ponadto w każdym poznawanym regionie geograficzno-historycznym dziecko ma swobodny dostęp do różnego typu muzeów, związanych z danym regionem, np. etnograficznym, geologicznym lub sztuki użytkowej, które prezentują stroje, zwyczaje i sztukę ludową, pokazując przy tym bogactwo kulturowe danego kraju. Daje to podstawę do twierdzenia, jak ważną rolę w całokształcie procesu edukacyjnego dziecka odgrywają muzea. Z oczywistych względów całość uzupełniają teatry, opery, galerie malarskie, w tym udział dziecka w rozmaitych koncertach, wernisażach i spotkaniach plenerowych⁴⁸².

Należy pamiętać, iż w dzisiejszej dobie wiele muzeów i innych instytucji kultury oferuje rodzicom szereg możliwości edukacyjnych, które uwzględniają zajęcia dla całych rodzin, i to zazwyczaj w formie warsztatów. Dziecko może w nich uczestniczyć wspólnie z rodzicami i wraz z nimi poznawać świat muzyki, teatru, kina, sztuki, historii, kultury, czy także techniki. Tego typu oferty edukacyjne stanowią doskonałe rozwiązanie w sytuacji, kiedy rodzice sami nie posiadają wystarczającej wiedzy w danej dziedzinie⁴⁸³. Przykładowo dzięki ofertom różnych muzeów, mogą oni skorzystać z pomocy tamtejszych pracowników, merytorycznie przygotowanych pod kątem wykształcenia kierunkowego, których wiedza i umiejętności są przydatne zarówno dla samych dzieci, jak i ich rodziców. Notabene oferty muzeów mogą mieć charakter cykliczny lub jednorazowy, wskutek czego istnieje możliwość poznawania, w zależności od określonych potrzeb i zainteresowań, różnorodnej wiedzy z danej tematyki lub pogłębienie jej z uwzględnieniem jednej wybranej przez siebie dyscypliny. Informacje na temat ofert edukacyjnych dla rodzin umieszczone są zazwyczaj na stronach internetowych danej instytucji kultury, zwykle w dziale edukacja. Nie należy w tym miejscu zapominać, iż w procesie edukacyjnym uczestniczą również teatry, opery i filharmonie, które zapewniają dostęp do różnego rodzaju spektakli i koncertów odpowiednio dostosowanych do zainteresowań młodszych odbiorców,

⁴⁸² A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez...*, s. 166.

⁴⁸³ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 355.

dzięki czemu rodzic może np. dość wcześnie wprowadzić swoje dziecko w świat sztuki i muzyki⁴⁸⁴.

Ważną rolę w procesie edukacji domowej odgrywają różnego rodzaju zajęcia sportowe. Rodzice, uczący w domu, zazwyczaj często mają trudności ze znalezieniem pomysłów, pozwalających w sposób prawidłowy zabezpieczyć rozwój fizyczny i sprawnościowy własnych dzieci. Nie zdają sobie sprawy z faktu, iż niejednokrotnie więcej, niż im się wydaje, są w stanie nauczyć sami swoje dzieci, zwłaszcza, że przy większości szkół mają do dyspozycji otwarte stadiony i boiska sportowe. W tym kontekście, w roli edukatorów na ogół najlepiej sprawdzają się ojcowie. W ostateczności odpowiednich trenerów można poszukać wśród osób znajomych, które w sposób czynny uprawiają jakiś sport. Dzięki temu będą oni mogli wspólnie z dziećmi podjąć jakąś aktywność sportową. Warto przy tym nie rezygnować z uprawiania aktywności sportowej w edukacji domowej dzieci, których można trenować bez konieczności posiadania umiejętności olimpijskich lub odpowiednich kwalifikacji sportowych, jak np. jazda na rowerze, pływanie, czy też gra w siatkówkę, koszykówkę lub w piłkę nożną⁴⁸⁵.

W tym kontekście koniecznością staje się tworzenie przez rodziców różnych grup wsparcia. Funkcjonując w nich, są oni w stanie podejmować wielorakie formy aktywności w pracy z dzieckiem, np. uczestnicząc w otwartych zajęciach z udziałem różnych środowisk lub grup wiekowych dzieci. W zasadzie każdy rodzic, poszukując grup wsparcia wśród okolicznych rodzin, jest w stanie samodzielnie poprowadzić takie lub inne zajęcia, wykorzystując przy tym określone zasoby talentów, zaczerpnięte z doświadczenia innych rodziców. Poszczególne środowiska katolickie dążą do tego, aby dzieci pracowały w grupach, dostosowanych do ich percepcji i umiejętności, a zajęcia dla nich, zróżnicowane pod względem formy, były skorelowane z rytmem wydarzeń, wyznaczanych przez rok liturgiczny i kalendarzowy. Znaczna część środowisk katolickich, realizując swój program zajęć, stwarza też dzieciom możliwość uczestniczenia w gimnastyce, rytmice, jak również w lekcjach muzealnych takich, które formalnie nie są dostępne w ofercie muzeów dla wszystkich rodzin, a jedynie dla grup

⁴⁸⁴ A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez...*, s. 167.

⁴⁸⁵ A. Głażewska, *Edukacja domowa...*, s. 53–54.

wyspecjalizowanych pod kątem określonej tematyki, bądź też ukierunkowanych od strony aksjologicznej⁴⁸⁶.

Dzięki uczestnictwu w takich otwartych lekcjach rodzice mają niepowtarzalną okazję do wymiany doświadczeń, płynących z edukacji domowej, poznawać inne rodziny, które również dokonały wyboru w zakresie nauczania domowego. Udział w nich pozwala na obalenie powszechnie dominujących teorii o niemożności funkcjonowania dziecka, edukowanego domowo, w grupie rówieśniczej. Rodzice, przyjmując zaproszenie do uczestniczenia w zajęciach razem z dziećmi, mogą zatem przyjrzeć się metodyce ich prowadzenia oraz zapoznać z zastosowanymi celami operacyjnymi danej jednostki lekcyjnej. Stwarza to również okazję do wymiany poglądów z rodzicami, prowadzącymi takie lekcje, pozwalając im przy tym zaczerpnąć pomysły na prowadzenie przez analogię własnych zajęć domowych, otrzymać stosowne scenariusze i konspekty, opracowane przez innych rodziców, a przede wszystkim zobaczyć na żywo swoje dziecko, pracujące w danej grupie⁴⁸⁷.

W różnych środowiskach katolickich zajęcia odbywają się zwykle od godzin porannych do wczesnych godzin popołudniowych. W ich ramach dzieci spożywają wspólnie posiłek, a następnie rozchodzą się do swoich grup, dostosowanych odpowiednio do kryterium wiekowego, tj. grupy szkolnej, zerowej lub przedszkolnej. Odbywają się w nich zajęcia gimnastyczne, plastyczne i rytmiczne, prowadzone przez osoby z wykształceniem kierunkowym i wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi. W trakcie każdorazowych zajęć realizowany jest również temat przewodni, związany zazwyczaj z przeżywanymi w danym czasie świątami kościelnymi lub obchodami rocznic narodowych, którym towarzyszy stosowna oprawa patriotyczna. Niektóre zajęcia są związane również z porami roku oraz tym, co aktualnie można zaobserwować w otaczającej przyrodzie⁴⁸⁸. Na przykład w marcu i kwietniu, podczas kolejnych zajęć, możliwa jest realizacja następującej tematyki:

- znaczenie Wielkiego Postu, zapoczątkowanego liturgią Środy Popielcowej,
- wyakcentowanie kuszenia Pana Jezusa na pustyni, będącego przykładem walki z grzechem,

⁴⁸⁶ J. Weigl, *Dla Boga...*, s. 403.

⁴⁸⁷ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 356.

⁴⁸⁸ A. Głażewska, *Edukacja domowa...*, s. 55.

- ukazanie potopu jako biblijnego obrazu nieposłuszeństwa człowieka wobec Boga,
- wyeksponowanie czterdziestoletniej wędrówki Izraelitów przez pustynię do Ziemi Obiecanej,
- wskazanie na pokutny charakter piątku w okresie Wielkiego Postu,
- pokazanie osoby świętego Józefa jako opiekuna Świętej Rodziny oraz patrona katolickich małżeństw i rodzin,
- wprowadzenie w tajemnicę Zwiastowania Pańskiego oraz uczestnictwo w obchodach Dnia Świętości Życia Konsekwowanego,
- udział w nabożeństwach Drogi Krzyżowej i Gorzkich Żali,
- zorganizowanie wycieczki do muzeum, połączonej ze zwiedzaniem galerii sztuki średniowiecznej, prezentującej w szczególności wątki pasyjne,
- wprowadzenie w tajemnicę symboliki Krzyża Świętego, połączonej z adoracją Krzyża,
- ukazanie roli i znaczenie miejsc pątniczych w Polsce i w Europie, związanych bezpośrednio z wydarzeniami Wielkiego Postu, w tym głównie z przechowywaniem relikwii Krzyża Świętego oraz innymi relikwiami Męki Pańskiej,
- poznanie różnych miejsc kalwaryjskich zarówno w Polsce, jak i w krajach sąsiednich, głównie w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech,
- przeżywanie tajemnic Wielkiego Tygodnia poprzez udział w Misterium Męki Pańskiej,
- poznanie historii Całunu Turyńskiego, Chusty z Owiedo, Tuniki z Argenteuil oraz Chusty z Manoppello,
- uczestnictwo w uroczystościach Triduum Paschalnego, połączonych z procesją rezurekcyjną,
- udział w modlitwie *Urbi et Orbi* pod przewodnictwem Ojca Świętego, połączonej z otrzymaniem odpustu zupełnego w niedzielę Zmartwychwstania Pańskiego, transmitowanej na żywo w telewizji z Watykanu,
- uczestnictwo w niedzieli Miłosierdzia Bożego,
- udział w warsztatach, ukierunkowanych na wykonanie palm wielkanocnych,
- przystąpienie do konkursu na najwyższą palmę wielkanocną⁴⁸⁹.

⁴⁸⁹ K. Kabacińska, *Nauczyciel domowy...*, s. 320.

Ponadto dzieci z rodzin katolickich, realizujące zadania edukacji domowej, mają możliwość uczestniczenia dodatkowo w zajęciach grafomotorycznych, logopedycznych, a także związanych z podstawami matematyki. Lekcje te rozwijają umiejętności poznawcze i komunikacyjne, odpowiednie do obowiązującej w szkole danego typu podstawy programowej⁴⁹⁰.

W tym kontekście zasadnym jest stwierdzenie, iż jedynie środowisko domowe, ukształtowane na wartościach katolickich, jest w stanie w pełni przygotować dziecko pod względem wychowawczym i kształceniowym do przyszłych zadań w dorosłym życiu. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż to właśnie rodzice w pierwszym rzędzie są odpowiedzialni za swoje dzieci, a skala trudu nie jest jednakowa. Przebywając na stałe z dzieckiem, towarzyszy im często świadomość faktu, że trudniejsze od samodzielnego kształcenia dzieci okazuje się towarzyszenie im w problemach szkolnych i naprostowywanie złych wpływów szkoły⁴⁹¹.

Należy przy tym pamiętać, iż każdą sprawę, dotyczącą tak ważnych zagadnień szkolnych, jak i domowych trzeba rozpatrywać indywidualnie, licząc się z tym, że wychowanie posiada swój wymiar priorytetowy. Wymaga to także od rodziców pozyskania dodatkowej wiedzy, szczególnie wówczas, gdy nie mają oni odpowiedniego wzorca ani tym bardziej dostatecznego oparcia ze strony poprzednich pokoleń, ponieważ nie przeszli odpowiedniej „szkoły życia” w swoim własnym domu rodzinnym⁴⁹².

Rodzina katolicka, realizująca program edukacji domowej, powinna więc kształcić ludzi wielkich, to znaczy – świętych, wiernych Kościołowi i Ojczyźnie. Natomiast rodzice, którzy znają trud samowychowania i chcą wychować dzieci na wspaniałych w przyszłości rodziców, patriotów i świętych, muszą z oddaniem podjąć to wyjątkowe w swoim rodzaju wyzwanie⁴⁹³.

⁴⁹⁰ A. Polaszek, *Edukacja domowa...*, s. 357.

⁴⁹¹ J. Weigl, *Dla Boga...*, s. 403.

⁴⁹² S. Lewandowski, *Potrzeba odbudowy...*, s. 281.

⁴⁹³ A. Głażewska, *Edukacja domowa...*, s. 56.

Zakończenie

Edukacja domowa jest dziś coraz częściej przywoływaną alternatywą dla edukacji szkolnej. Często pojawia się opinia o jej elitarystycznym charakterze czy wręcz dziwactwie tych, którzy ją praktykują. Niektórzy mówią, że jest to rzeczywistość przestarzała, która nie wytrzymała próby czasu.

Nauczanie domowe w wymiarze formalnym jest spełnianiem „obowiązku szkolnego” poza szkołą, czyli w domu, gdzie nauczycielami są rodzice lub opiekunowie. Możliwość taką gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, ustawodawstwo polskie oraz dokumenty międzynarodowe. Jest to – w praktyce – nauka i wychowanie w domu, w oparciu o potencjał rodzinny, jakim są relacje z bliskimi, przede wszystkim z rodzicami, przebywanie razem z dzieckiem oraz wspólna z nim praca i nauka. Stanowi ona najbardziej naturalny sposób wychowania i edukacji, oparty na podstawowym i najważniejszym środowisku dziecka, jakim jest rodzina. W ten sposób dzieci uczyły się i wychowywały przez całe wieki.

Edukacja domowa zależy przede wszystkim od obecności rodziców i poświęcanego przez nich czasu dla własnego dziecka. Patrząc od strony organizacyjnej, to rodzice są nauczycielami i wychowawcami dziecka i oni przeprowadzają zajęcia. Ujmując natomiast problem od strony założeń i istoty edukacji domowej, opiera się ona na relacjach z osobami życzliwymi, gdzie obecność i kontakt z drugim człowiekiem są kluczowe.

Edukowanie w domu daje rodzinie przede wszystkim czas na wspólne przebywanie. W pewnym sensie zwraca ona rodziców dziecku, gdyż jej istota wymaga zaangażowania zarówno ojca, jak i matki – ich obecności w domu. Ten czas może być przeżyty w sposób bardzo kreatywny, gdyż edukacja ta daje wielkie możliwości czasowe. Z oczywistych względów, jak wykazano, wychowanie w domu niejako zmusza rodziców do pracy nad sobą i zdobywania własnej formacji, w przypadku zaś osób wierzących – do nieustannej współpracy z łaską Bożą. Dzięki temu rodzice są dla dziecka głównym wzorem zachowań oraz mistrzami w zdobywanej wiedzy.

Edukacja domowa pozwala dziecku przebywać w środowisku ludzi życzliwych. Są to relacje z osobami bliskimi, takimi jak rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, czy też przyjaciele rodziny. Taki stan rzeczy uczy dziecko życzliwości i otwartości na innych. Chroni go również przed brakiem akceptacji, życzliwości i zrozumienia, które są powodem powstawania bardzo wielu uprzedzeń, zranień i mechanizmów obronnych na tym etapie jego życia. Edukowanie to funkcjonuje w środowisku wychowawczym, jakim jest dom, który jest jego własnym, bliskim i bezpiecznym miejscem, a równocześnie przestrzenią uczenia się obowiązkowości i odpowiedzialności za siebie i za innych. Dziecko, mające taki fundament, chętnie wychodzi do świata, jest ciekawe poznawania go, a przez to staje się samodzielne i śmiałe. Badania dzieci, będących w edukacji domowej, pokazują bowiem, że są one niezależne, mają zindywidualizowany charakter, są zdolne do przywództwa oraz mają wysokie poczucie własnej wartości.

W niniejszej pracy wykazano, że edukacja domowa z powodzeniem może zastąpić szkołę pod każdym względem. Podnoszony często argument, że w domu dziecko nie posiada dostępu do tyłu pomocy naukowych, jest zupełnie nieprawdziwy. To właśnie w edukacji domowej dziecko ma o wiele większą możliwość odwiedzania muzeów, galerii, zabytków, niż uczeń na co dzień, pozostający w murach szkoły. Daje to podstawy do twierdzenia, że nauka w takiej właśnie formie posiada charakter znacznie bardziej zindywidualizowany, dając przy tym każdemu uczniowi o wiele więcej czasu na jego rozwój intelektualny i duchowy. Dzięki temu wychowanie domowe nie powoduje alienacji dziecka. Wręcz przeciwnie: otwiera je na szeroki i zróżnicowany kontakt z otoczeniem.

Należy mieć na uwadze fakt, iż środowisko dzieci w edukacji domowej nie koncentruje się na tak zwanej „grupie rówieśniczej”. Jest bowiem integralną częścią rodziny, często wielopokoleniowej, posiada kontakt z osobami w różnym wieku oraz jest otwarte na sąsiadów, przyjaciół rodziny, ludzi z jednej ulicy, miejscowości, czy też parafii. Dzieci, uczone w domu, dużo częściej mają styczność z osobami odmiennych profesji i będących w różnym wieku. Badania pokazują, że częściej korzystają z różnorodnych grup, stowarzyszeń i organizacji, zwykle odgrywając w nich role liderów.

Na uwagę zasługuje fakt, iż pomimo niezaprzeczalnych korzyści, jakie daje rodzinie edukacja domowa, rozwiązanie to jest trudnym wyzwaniem. Głównym problemem jest niechęć społeczeństwa wobec tej formy edukacji, przejawiana zarówno przez dorosłych, jak i dzieci. Najczęściej

źródłem niechęci jest niska wiedza na temat tej formy kształcenia, często sprowadzająca się do stereotypowych przekonań. Do przelamania takiego nastawienia mogłyby się przyczynić akcje, organizowane przez szkołę, propagujące tę formę edukacji, jak np. konferencje, warsztaty dla dzieci i rodziców, publikacje, spoty reklamowe, itd. Problem stanowi również fakt, że edukacja domowa pociąga za sobą określone koszty. Często bowiem w rodzinie, korzystającej z edukacji domowej, pracuje tylko jeden rodzic. Szczególnie jest to trudne w przypadku rodzin wielodzietnych i rodzin dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wiele problemów pojawia się szczególnie na pierwszym etapie edukacji domowej, kiedy rodzice mają trudności z mobilizacją dziecka do nauki oraz pogodzeniem różnych obowiązków domowych z obowiązkami, odnoszącymi się do jego edukacji. Często wynika to z braku doświadczenia i niewiedzy, dlatego szczególnie ważne wydaje się w tym kontekście wsparcie w postaci publikacji, dotyczących domowego nauczania oraz spotkań integracyjnych rodzin. Stosunkowo rzadko problemem jest brak kontaktu z rówieśnikami, niemniej jednak również dotyczy to wielu rodzin. W związku z powyższym bardzo pomocne byłyby, organizowane przez szkołę, spotkania integracyjne dla dzieci. Można zatem stwierdzić, że rodzice i uczniowie bardzo potrzebują wsparcia ze strony szkoły. W zasadzie wszelkie formy pomocy są pożądane, jednakże niektóre z nich mają szczególnie priorytet. Dotyczy to także konsultacji on-line, czy też różnych warsztatów edukacyjnych. Powyższe formy wsparcia obejmują obszar dydaktyki, co jednoznacznie pokazuje, że edukacja domowa według większości rodziców nie polega na całkowitym przejęciu przez rodzinę funkcji edukacyjnych. Co więcej, od szkół, przyjaznych edukacji domowej, oczekuje się, że podobnie jak inne szkoły, będą pełnić funkcję edukacyjną, aczkolwiek w inny sposób. A zatem fakt, że dziecko nie uczęszcza regularnie do szkoły, do której jest zapisane, nie oznacza wcale, że zadaniem szkoły jest jedynie organizowanie egzaminów przedmiotowych.

Znaczna część rodziców, podejmujących edukację domową, praktykuje ją intuicyjnie. Kluczową więc wydaje się w tym kontekście wymiana doświadczeń z rodzinami, praktykującymi tę samą formę kształcenia dzieci. Preferowaną formą wsparcia w tym zakresie byłoby forum internetowe. Niemniej jednak, rodzice byłiby także bardzo zainteresowani publikacjami na temat nauczania domowego. Pojawiają się również deklaracje, dotyczące potrzeby organizowania spotkań integracyjnych dla rodzin, aczkolwiek

trzeba zaznaczyć, że nie chodzi tu o spotkania ogólnopolskie, gdyż znacznie bardziej pożądana jest dla nich współpraca na szczeblu lokalnym. Okazuje się, że kontakty, nawiązywane za pośrednictwem Internetu, nie są wystarczające. Rodzice oczekują spotkań „twarzą w twarz” i co ważne, chcieliby, aby te spotkania byłyby przez kogoś inicjowane, najlepiej przez szkołę. Można zatem stwierdzić, że rodziny edukujące domowo nie występują przeciwko systemowi edukacji, ale wręcz przeciwnie, zgodnie z zasadą pomocniczości, potrzebują właściwego wsparcia, zarówno ze strony instytucji edukacyjnych, społeczności lokalnych, samorządów, jak i państwa.

Bibliografia

- Adamczyk D., *Wychowanie chrześcijańskie w świetle dokumentu „Gravissimum educationis”*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2014, R. 14, nr 2, s. 36–48.
- Adamczyk D., *Wychowanie małego dziecka a jego obraz Boga jako podstawowy wyznacznik religijności*, „Ateneum Kapłańskie” 2013, T. 161, z. 3, s. 452–460.
- Adamski F., *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2021.
- Arciszewski K., *Chodzi i nie chodzi*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 17–24.
- Ariés Ph., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Bajda J., *Teologia rodziny w Familiaris Consortio*, w: T. Styczeń (red.), „Familiaris Consortio” / Jan Paweł: tekst i komentarze, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987, s. 143–157.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Baran Z., *Edukacja religijna dziecka fundamentem jakości życia człowieka*, „Paedagogia Christiana” 2002, T. 2, s. 93–98.
- Bartnicka K., *Komisja Edukacji Narodowej i jej „Ustawy”*, w: K. Dor-mus, B. Popiółek, A. Chłosta-Sikorska (red.), *Komisja Edukacji Narodowej: kontekst historyczno-pedagogiczny*, Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2014, s. 109–132.
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, „Żak”, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Warszawa–Pułtusk 2001.
- Bartosik P., *Dlaczego edukacja domowa?*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 49–60.

- Bazydło-Stodolna K., „Dobre relacje rodzic – dziecko” w percepcji dorastających dzieci i ich rodziców, w: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 177–183.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość: podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bednarski P., *Lautsi versus Italy: czy krzyż jest sprawą wewnętrzną Republiki Włoskiej?*, w: P. Jaskóła, E. Kozerska, P. Sadowski, A. Szymański (red.), *Oblicza tolerancji i nietolerancji religijnej: aspekty prawno-historyczne i teologiczne*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 303–316.
- Bednarz-Grzybek R., Hajkowska M., *Wychowanie patriotyczne w rodzinie polskiej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. w świetle pamiętników*, w: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 423–430.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Białecka B., Nadolna B., *Miłość i autorytet: jak wychowywać dzieci po chrześcijańsku i ustrzec je przed zagrożeniami*, Wydawnictwo eSPe, Kraków 2014.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i szkole: teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bober J., Dec A., Jędzura M., *Razem w wychowaniu: rodzina – szkoła – dziecko*, w: U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina – centrum świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 190–200.
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Bonar J., *Wspieranie postawy twórczej w edukacji domowej dzieci*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 63–86.
- Borowski R., Wysocki D., *Placówki opiekuńczo-wychowawcze, „Novum”*, Płock 2001.
- Borutka T., *Dziecko w nauczaniu papieża Jana Pawła II, „Unum”* – Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1995.

- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Boużyk M. M., *Wychowanie otwarte na religię: Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2013.
- Bovati P., *Księga Powtórzonego Prawa (1–11)*, „M”, Kraków 1998.
- Brühlmeier A., *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Brun J., *Arystoteles i liceum*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Budajczak M., *Edukacja domowa... po latach*, Wydawnictwo IO-SEPHICUM Agata Głazewska, Ćwiklice 2020.
- Budajczak M., *Edukacja domowa a sedno wycho(wy)wania*, „Teologia i Moralność” 2019, T. 14, nr 2, s. 37–46.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Budajczak M., *Edukacja domowa: społeczne konteksty kształcenia się w rodzinnym gronie, poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły*, „Rys-Studio”, Poznań 2002.
- Budajczak M., *Indywidualne i społeczne pozytywy polskiego zaangażowania w edukację domową*, w: A. Nalaskowski, B. Przyborowska (red.), *Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 125–137.
- Budajczak M., *Młodość edukacji domowej jako przedmiot, podmiot i autopredmiot badań pedagogicznych*, w: A. Cybal-Michalska (red.), *Młodość jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 195–202.
- Budajczak M., *Tutoring a edukacja domowa*, w: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018, s. 169–177.
- Burski K., *Wspólna modlitwa małżonków*, w: M. Wyżlic, A. Czaja (red.), *W trosce o owocowanie sakramentu małżeństwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 115–138.
- Buttiglione R., *Etyka w kryzysie*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Chałupniak R., *Neutralność światopoglądowa a katolickie wychowanie w polskiej szkole*, w: J. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym i szkol-*

nym: perspektywy i problemy, Akademia Ignatianum: Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 329–352.

- Chłódna I., *Homeschooling – szansa czy zagrożenie*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 105–118.
- Chłopowiec M., *Religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie: aspekt psychologiczno-teologiczny*, Papieski Fakultet Teologiczny, Wrocław 1998.
- Chrobak S., *O aktualności przestania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, „Pedagogika Społeczna” 2016, R. 15, nr 3, s. 145–156.
- [Chrostowski W.], *Dzieje Apostolskie: egzegeza, interpretacja, teologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Courtois S., *Od Rewolucji francuskiej do Rewolucji październikowej*, w: R. Escande (red.), *Czarna księga Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo Dębogóra–Wydawnictwo AA, Dębogóra–Kraków 2015, s. 471–479.
- Czachorowski M., *Ideologia w szkole?*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 121–124.
- Czekalski R., *Personalistyczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2009.
- Czupryk R., *Edukacja katolicka wyzwaniem dla współczesności*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2014, nr 2, s. 39–46.
- Dąbek J., *Wychowanie ku wartościom: implikacje praktyczne*, w: J. Zimny (red.), *Wychowanie ku wartościom*, Instytut Teologiczny, Sandomierz 2006, s. 56–59.
- *Dekret o apostołstwie świeckich Apostolicam actuositatem: Sobór Watykański II*, „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2003.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy, Żary 2008.

- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.
- Drzewiecki M., *Wychowanie chrześcijańskie w praktyce*, „Fundacja Nasza Przyszłość”, Szczecinek, 2012.
- Dudziak U., *Dom rodzinny: centrum wychowania i edukacji*, w: T. Mazan, K. Mazela, M. Walaszczyk (red.), *Rodzina wiosną dla Europy i świata: wybór tekstów z IV Światowego Kongresu Rodzin, 11–13 maja Warszawa 2007*, Fundacja „Pomoc Rodzinie”, Łomianki 2008, s. 102–106.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Dyczewski I., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003.
- Dziekoński S., *Wychowanie religijne z perspektywy katolickiej*, „Roczniki Teologiczne” 2005, T. 52, z. 6, s. 249–262.
- Filipczuk H., *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1981.
- Fischer R., *Uczymy, jak myśleć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Flis M., Leppert R., *Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 359–364.
- Foerster F. W., *Wychowanie człowieka: książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*, Z. 1–7, Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków 1911–1912.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność: antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Gierczak-Borkowska M., *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, w: N. Starik, A. Zdunak

- (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych i społecznych różnicowań*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012, s. 53–68.
- Glaeser Z., „Rodzina centrum i sercem cywilizacji miłości”: *Jana Pawła II przesłanie do rodzin i o rodzinie w kontekście listu do rodzin Gratissimum sane*, w: P. Landwójtowicz (red.), *Matrimonio et familiae: z problematyki małżeństwa i rodziny*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016, s. 43–58.
 - Głazewska A., *Edukacja domowa jako styl życia*, Wydawnictwo IOSEPHICUM Agata Głazewska, Ćwiklice 2018.
 - Głuszak T., *Wartość katolickiego spojrzenia na rodzinę w świetle społecznego Magisterium Kościoła*, „Socjologia Religii” 2007, T. 5, s. 37–46.
 - Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Frakciszkanów, Niepokalanów 1993.
 - *Gravissimum educationis: deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim: (sobór watykański II)*, Oficyna Współczesna, Poznań 2001.
 - Grocholewski Z., *Wychowanie do miłości*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2009, T. 28, [z.] 1, s. 3–16.
 - Gumuła T., Majewski S., *Szkolnictwo prywatne w polskim systemie edukacyjnym XX wieku – bariery, perspektywy i znaczenie w indywidualnym rozwoju człowieka*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” 2001, z. 8, s. 145–163.
 - Hansemann G., *Wychowanie religijne*, „Pax”, Warszawa 1988.
 - Hejnicka-Bezwińska T., *Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice*, w: I. Wojnar, J. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku: zbiór studiów*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, s. 446–460.
 - Hannelowa J., *Role wychowawcze rodziców*, w: F. Adamski (red.), *Miłość, małżeństwo, rodzina: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2009, s. 374–410.
 - Hoffsümmer W., *Bóg i dziecięcy świat: wychowanie religijne dzieci w wieku przedszkolnym i w szkole podstawowej*, „Jedność”, Kielce 2000.
 - Holt J., *How Children Fail*, Pitman Publishing Company, New York 1964.

- Holt J., *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, Bęc Zmiana, Warszawa 2012.
- Illich I., *Spółczesność bez szkoły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Jakubiak K., *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, w: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 218–226.
- Jakubiak K., *Polskie tradycje edukacji domowej*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2017, nr 20(3), s. 19–30.
- Jakubiak K., *Rodzina polska w dziejach nowożytnych i najnowszych jako przedmiot badań historii wychowania*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2004, s. 86–97.
- Jakubiak K., *Stan i potrzeby badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 11–18.
- Jakubiak K., Jamrożek W., *Rodzina polska jako środowisko wychowawcze na przełomie XIX i XX wieku*, w: W. Szulakiewicz (red.), *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, s. 227–236.
- Jan Paweł II, *„Familiaris consortio”: tekst i komentarze*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987.
- Jan Paweł II, *Evangelium Vitae: tekst i komentarze*, Lublin 1999, s. 92.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio: o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym: adhortacja apostołska Gratissimam sane: list do rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*, Katolicka Agencja Informacyjna: Hachette Livre Polska, Warszawa 2007.
- Janicka-Galant A., Galant P., *Edukowanie przez podróżowanie*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 151–204.

- Jaroszyński P., *Człowiek i nauka: studium z filozofii kultury*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. Katedra Metafizyki KUL, Lublin 2008.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Akademia „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Jelinek J., *Erazm Glicznier 1535–1603*, Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna, Żnin 2009.
- Jędrzejko M., *Psychospołeczne skutki sytuacji kryzysowych (stres, strach) w szkole oraz sposoby radzenia sobie z nimi*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa. Czasopismo dla Dyrektorów Szkół i Nauczycieli” 2002, nr 4/5, s. 62–67.
- Judycki S., *Filozofia i chrystologia*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 10, s. 7–32.
- Jurczynszyn M., *Nauczanie domowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Pedagogika Rodziny” 2013, R. 3, nr 1, s. 19–29.
- Kabacińska K., *Nauczyciel domowy – ideał a rzeczywistość*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 315–323.
- Kabziński K., *Wkład polskiej rodziny wiejskiej w proces narodowego przetrwania w okresie Wielkiego Księstwa Poznańskiego*, w: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 273–281.
- Kaczmarzyk-Kiełb L., *Współpraca rodziców z nauczycielami w teorii i praktyce – w świetle prac pedagogów okresu drugiej Rzeczypospolitej*, w: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 227–234.
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, „Navo”, Warszawa 1998.
- Kamiński S., *Światopogląd, religia, teologia: zagadnienia filozoficzne i metodologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- *Karta Praw Rodziny: dokument Stolicy Apostolskiej, 1983 r.*, „Augustinum”, Warszawa 1992.
- Karwowski M., *Dzieci twórcze czy konformistyczne?: wartości wy-*

chowańcze Polaków 1992–2002, „Ruch Pedagogiczny” 2004, R. 75, nr 5/6, s. 23–42.

- Karwowski M., *Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli*, „Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska, Sectio J, Paedagogia – Psychologia” 2005, nr 18, s. 93–107.
- Kiełtyk-Zaborowska I., *Nie(zaburzone) relacje rodzic – dziecko*, w: D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 85–101.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe: ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji” 2012, R. 1(46), s. 21–40.
- Konieczek M., *E-learning – nowoczesna forma edukacji*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura. Czasopismo Naukowe” 2017, nr 1, s. 36–40.
- Konowrocka D., *John Holt o uczeniu się przez działanie*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 255–263.
- *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lemen gentium: Sobór Watykański II*, „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2004.
- *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym: Sobór Watykański II*, J. Majka, (tł., wprowadzenie), „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1986.
- Kot S., *Historia wychowania*, T. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Kowalczyk S., *Światopogląd chrześcijański: problemy wybrane*, Norbertinum Wydawnictwo, Drukarnia, Księgarnia, Lublin 2016.
- Krasny Z. B., *Cnoty w edukacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2020, Vol. 23, z. 1, s. 181–185.
- Krasuski J., *Edukacja jako czynnik integrujący Europę na przestrzeni dziejów, dziś i jutro*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003, T. 14, s. 41–53.
- Krasuski J., *Jawne i tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji 1939–1945*, w: D. Drynda (red.), *Historia wychowania: skrypt dla*

studentów pedagogiki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006, s. 207–216.

- Krąpiec M. A., *Ja – człowiek: zarys antropologii filozoficznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1986.
- Krąpiec M. A., *Rozważania o wychowaniu*, Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010.
- Królikowski J., *Uwarunkowania doktrynalne wiary*, Tabor–Zakład Poligraficzny Zbigniew Gajek, Mielec–Pławno 2002.
- Kryńska E. J., Mauersberg S. W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, „Trans Humana”, Białystok 2003.
- Kuderowicz Z., *Fichte*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.
- Kulesza R., *Wychowanie spartańskie w V–IV wieku p.n.e.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2003, T. 42, s. 3–28.
- Kunowski S., *Rola ojca w rodzinie chrześcijańskiej*, „Homo Dei” 1974, nr 43, s. 113–122.
- Kupisiewicz Cz., *Ideaty i koncepcje wychowania w starożytnej Grecji*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, R. 82, nr 1/2, s. 75–91.
- Kurek J., *Paideia rzymska: model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Fundacja Świętego Mikołaja. Redakcja „Teologii Politycznej”, Warszawa 2016.
- Kwiecień R., *Prawo i państwo w niemieckiej filozofii idealistycznej: (Kant, Fichte, Hegel)*, „Studia Prawnicze” 2005, z. 1, s. 5–49.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: K. Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, Kraków 1996, s. 89–99.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, MWN – „Trans Humana”, Olecko–Białystok 1995.
- Langkammer H., *Teologia Nowego Testamentu: (zarys)*, Wydawnictwo św. Antoniego, Wrocław 1991.
- Lewandowski S., *Potrzeba odbudowy edukacji domowej w rodzinach polskich w XXI wieku*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza–Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 277–289.
- Lewis C. S., *O wierze i moralności chrześcijańskiej*, „Pax”, Warszawa 1968.
- Litak S., *Historia wychowania*, T. 1, *Do wielkiej rewolucji francuskiej*,

Wydawnictwo WAM: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011.

- Łabendowicz S., *Maryja wychowawczyni pokoleń*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2017, R. 17, nr 1, s. 81–95.
- Łach S., *Pięcioksiąg*, S. Łach (red.), *Wstęp do Starego testamentu*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973.
- Łach T., *Reforma „jędrzejewiczowska” a nowe podstawy programowe*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, nr 2, s. 141–166.
- Łukasiewicz D., *Oświecenie a edukacja: szkolnictwo niższe i średnie w Prusach i Polsce w latach 1701–1806*, „Czas Przeszły: Poznańskie Studia Historyczne” 2015, T. 2, nr 1/2, s. 25–45.
- Majcherek J. A., *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku: od teorii względności do postmodernizmu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2004.
- Majdański K., *Teologia małżeństwa i rodziny w nauce Vaticanum II*, „Studia nad Rodziną” 2007, R. 11, nr 1/2, s. 59–71.
- Mamcarz-Plisiecki A., *Cyceron – twórca i „prawodawca” europejskiej elokwencji i kultury*, w: A. Palusińska (red.) *Hellenizm a chrześcijaństwo w późnej starożytności i w średniowieczu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017, s. 85–99.
- Manikowski M., *Pełnia czasu: wcielenie i paruzja*, „Theologica Wratislaviensia” 2007, T. 2, s. 51–61.
- Marczewski W., *Teologia wychowania: Nowy człowiek*, „Ateneum Kapłańskie” 2018, T. 171, z. 1, s. 80–95.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości?: studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Marmola M., Wołpiuk-Ochocińska A., *Funkcjonowanie rodziców jako pary małżeńskiej a stosowane przez nich techniki wychowawcze wobec dzieci w wieku dorastania*, w: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 263–274.
- Master B., *Edukacja spersonalizowana: tutoring, coaching, mentoring, edukacja domowa*, Wydawnictwo BE-MASTER Sp. z o.o., Katowice 2019.
- Matulka Z., *Relatywizm moralny jako zaprzeczenie godności egzystencjalnej człowieka*, „Edukacja Dorosłych” 2005, nr 4, s. 37–52.
- Meighan R., *Porównywanie systemów wychowania dobrych, złych,*

brzydkich i przeciwnskutecznych, a także o tym, dlaczego wiele rodzin edukacji domowej odkryło system kształcenia dopasowany do demokracji, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2014.

- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Toruń–Poznań 1995.
- Mędrzecki W., *Intymność i sfera prywatna w życiu codziennym i obyczajach rodziny wiejskiej w XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, w: D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina – prywatność – intymność: dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005, s. 105–121.
- Michałowski S. C., *Rodzina i wartości przez nią przekazywane na przestrzeni wieków*, w: W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina – historia i współczesność: studium monograficzne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 213–227.
- Mierzwiński B., *„Familiaris consortio” jako synteza doktryno-pastoralna nauczania Kościoła na temat małżeństwa i rodziny*, „Ateneum Kapałńskie” 2007, T. 148, z. 2, s. 214–221.
- Mierzwiński B., *Mężczyzna i kobieta w ujęciu katechez środowych Jana Pawła II*, w: E. Osewska, J. Stala (red.), *Rodzina – wychowanie – przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2020, s. 229–257.
- Mirocha Ł., *Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Soile Lautsi i inni przeciwko Republice Włoskiej w perspektywie liberalizmu J. Habermasa*, w: Ł. Świącicki, A. Wielomski (red.), *Chrześcijaństwo i Europa wobec sekularyzacji: religia w niemieckiej myśli politycznej XX wieku*, Towarzystwo Naukowe Myśli Politycznej i Prawnej, Warszawa 2018, s. 275–289.
- Misiaszek K., *O wychowaniu w Kościele*, w: A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna: księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Akademia Ignatianum, Kraków 2017, s. 389–400.
- Mizierski S., *Nowa szkoła. Raport*, „Polityka” 2001, nr 3, s. 3–9.
- Monks F. J., *Zdolności a twórczość*, w: W. Limont (red.), *Teoria i prak-*

- tyka edukacji uczniów zdolnych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 8–24.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
 - Narecki Z., *Parafia w pedagogii nowej ewangelizacji*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2002, nr 2, s. 45–55.
 - Nawrot M., *Organizacja, dobór przedmiotów i treści oraz metody nauczania domowego w Królestwie Polskim w świetle relacji pamiętnikarskich z XIX i początków XX wieku*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 191–211.
 - Nawrot-Borowska M., *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
 - Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
 - Nosowski Z., *Wychowanie do wolności*, „Paedagogia Christiana” 1999, [T.] 3, s. 29–37.
 - Nossol A., *Teologia życia osoby ludzkiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1971, T. 76, s. 170–180.
 - Nowak M., *Funkcja wychowawcza matki i ojca według pedagogii personalistyczno-chrześcijańskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 1998, z. 2, s. 107–140.
 - Offmański A., *Katechizm Kościoła Katolickiego ostatnim z dokumentów odnowy soborowej*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2013, [nr] 1, s. 41–56.
 - Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
 - Olejnik S., *Jedność Kościoła, a pluralizm życia chrześcijańskiego*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1982.
 - Opozda D., *Podmiotowe właściwości ojca a jego rola wychowawcza*, „Ateneum Kapłańskie” 2021, T. 176, z. 2, s. 284–296.
 - Opozda D., *Zróżnicowane rodzicielstwo – zarys refleksji*, w: D. Opo-

zda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II: Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 19–28.

- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza: zarys teorii i metodologii badań*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Pachocka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Wydawnictwo Avalon T. Janowski, Kraków 2009.
- Paweł VI, *Encyklika Humanae vitae papieża Pawła VI O zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego*, „Tum” Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1994.
- Petry-Mroczkowska J., *Dylematy amerykańskiej edukacji*, „Znak” 1999, nr 3, s. 84–93.
- Pęcherzewski W. S., *Kościół, w który wierzę: eklezjologia egzystencjalna Karla Rahnera*, Zakład Poligrafii Gajek Zbigniew, Pławo 2002.
- Piskorski J., *Przymus szkolny czy prawo do edukacji*, w: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa: między wolnością a obowiązkiem*, Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, s. 53–60.
- Pius XI, *Encyklika o małżeństwie chrześcijańskim (Casti Connubii)*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, Londyn [1962].
- Platon, *Prawa*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2017.
- Plutarch z Cheronei, *Żywoty sławnych mężów: (z żywotów równoległych)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1997.
- Polaszek A., *Edukacja domowa w praktyce*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 351–358.
- Popkowski T., *Nauczanie na odległość*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania »Copernicus« we Wrocławiu” 2008, nr 2, s. 149–166.
- Poręba P., *Wychowanie chrześcijańskie dziecka w rodzinie*, „Ius Novum” 1980, nr 21, z. 9, s. 104–118.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Pyter M., *Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w świetle przepisów prawa oświatowego*, „Administracja Publiczna. Studia Krajowe i Międzynarodowe” 2008, nr 2, s. 61–69.

- Pyter M., *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2015, T. 24, nr 4, s. 105–122.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Radwańska J., *Szkolny wyścig szczurów*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4, s. 19–29.
- Robinson R., Aronica L., *Ty, twoje dziecko i szkoła: znajdź drogę do najlepszej edukacji*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2018.
- Rożdżeński R., *Filozofia poznania: zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2010.
- Rusecki M., *Traktat o wiarygodności chrześcijaństwa: dlaczego wierzyć Chrystusowi?*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.
- Rutkowski J., *Wychowanie do wolności*, w: S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2015, s. 203–213.
- Sakowicz E., *„Zagrożenia” – wyzwaniem dla małżeństwa i rodziny*, w: B. M. Kałdon, B. Krajewska (red.), *Zagrożenia współczesnej rodziny: teoria i eksploracje w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2019, s. 29–42.
- Secher R., *Wandea: wojna domowa, ludobójstwo, zagłada, pamięć*, w: R. Escande (red.), *Czarna księga Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo Dębogóra–Wydawnictwo AA, Dębogóra–Kraków 2015, s. 273–297.
- Segiet W., *Edukacyjne funkcje rodziny w strukturze społecznej – makrostrukturalne uwarunkowania edukacyjnych funkcji rodziny*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2004, s. 143–154.
- Sęk A., Tokarski H., *Zagrożenia bezpieczeństwa w szkole*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Społecznej, Ostrołęka 2013.
- Sieradzka-Baziur B., *Pojęcie edukacja w średniowieczu*, w: M. Chrost, K. Jakubiak (red.), *Wychowanie, socjalizacja, edukacja: księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy*

naukowej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 169–181.

- Sitek B., *Stosowanie kary chłosty jako środka dydaktycznego w antycznym Rzymie: współczesne refleksje*, w: D. Słapek, I. Łuć (red.), *Przemoc w świecie starożytnym: źródła, struktura, interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 333–349.
- Skotnicki W. J., *The Shaping of Concepts and Philosophical Thinking in the Conscience of a Child*, „21st Century Pedagogy” 2019, T. 3, s. 42–49.
- Skreczko A., *Wychowanie domowe*, Wydawnictwo św. Jerzego, Białystok 2011.
- Słaboń-Duda A., *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, „Psychoterapia” 2011, nr 2, s. 11–18.
- Słomka W., *Sakrament małżeństwa jako podstawa duchowości małżeńskiej i rodzinnej*, w: W. Słomka (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993, s. 196–211.
- Słotwińska H., *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka: studium z pedagogiki religii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Smolański A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.
- Sowiński A. J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Oficyna In PLUS, Szczecin-Wołczkowo 2006.
- Stanulewicz M., *Kij pruski a sprawa polska*, w: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa: między wolnością a obowiązkiem*, Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, s. 9–18.
- Steiner R., *Poznanie człowieka i kształtowanie nauczania*, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2006.
- Stępień A. B., *W poszukiwaniu istoty człowieka. Z fenomenologii i metafizyki ludzkiego bytu*, w: B. Bejze (red.), *Aby poznać Boga i człowieka: dzieło zbiorowe, Cz. 2, O człowieku dziś*, Wydawnictwo SS. Loretanek, Warszawa 1974, s. 61–94.
- Szafer K., *Dzieciństwo we wspomnieniach wielkopolskiej inteligencji i ziemiaństwa z przełomu XIX i XX wieku*, w: K. Jakubiak, W. Jamrozek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, T. 2, *Dzieje nowożytne*,

Wydawnictwo Uczelniane AB im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 323–340.

- Szarkowska A., *Rola wychowania religijnego w nauczaniu domowym dzieci w okresie zaborów*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 229–237.
- Szkuclarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Szotysek A. E., *Filozofia człowieka: biologiczny rozwój a kulturowe kształtowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Szulc F., *Dziejowość objawienia a hermeneutyka teologiczna*, w: K. Macheta, K. Gózdź, M. Kowalczyk (red.), *Historia i Logos*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1991, s. 309–317.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji: zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna: dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 9–16.
- Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1932.
- Święcicka H., *Jest ktoś: wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, „Michalineum”, Marki-Struga 1992.
- Tchórzewski A. M., *Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu*, w: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 15–24.
- Tillman K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, Wydawnictwo Kurpisz, Przeźmierowo 2007.
- Tomczak J., *Przywilej bycia rodziną: czuwanie rodzin z Ojcem Świętym*, „Nasz Dziennik” 2006, nr 159, s. 10–11.

- Tuross L., *Wychowanie w ujęciu Floriana Znanieckiego*, „Wszechnica Polska” 2002, nr 1, s. 16–28.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, T. 1, *Dziecko*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Warron M. T., *O języku łacińskim*, T. 1, ks. V–VII, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, Kraków 2019.
- Weigl J., *Dla Boga dzieci są wyjątkowe*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 399–410.
- Winiarz A., *Czynniki determinujące proces wychowania w rodzinie polskiej doby niewoli narodowej (1795–1918)*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.) *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XIX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 51–102.
- Winiarz A., *Nauczanie domowe dzieci polskich w dobie niewoli narodowej (1795–1918)*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 111–151.
- Wojdyło W., *Wychowawcza funkcja rodziny w myśli programowej i publicystyce obozu narodowego w XIX i XX wieku*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XIX wieku: zbiór studiów*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 133–138.
- Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Wolicki M., *Wychowanie religijne i moralne dziecka w rodzinie*, s. n., Przemysł 1989.
- Wołoszyn S., *Historia oświaty i wychowania*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 55–132.
- Wójcik M., *Uczyć w domu czy w szkole*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 429–436.
- Wróbel-Lipowa K., *Nauka domowa możnowładztwa i ziemiaństwa polskiego w XIX wieku*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku: zbiór studiów*,

- Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 152–165.
- Zajdel K., *Wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
 - Zakrzewski P., *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2013.
 - Zamkowska I., *Wybrane aspekty wolności religijnej ucznia w szkolenictwie podstawowym i średnim w Stanach Zjednoczonych Ameryki od lat 80.*, w: M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), *Politologia religii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 339–348.
 - Zasada W., *Relacja rodzina – szkoła: (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 2000, T. 13, s. 165–177.
 - Zdybicka Z., *Człowiek i religia*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006.
 - Zielińska A., *Aspekty prawne nauczania domowego*, w: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 475–490.
 - Zielińska H., *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
 - Ziemnowicz M., *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Książnica – Atlas, Lwów [1934].
 - Zimny J., *Autorytet rodziców jako podstawa współczesnej pedagogii*, „Pedagogika Katolicka. Czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli” 2011, nr 2, s. 59–68.
 - Znaniecki F., *Wychowujące społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
 - Żołądz-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznania, Poznań 2006.
 - Żołądz-Strzelczyk D., *Polska rodzina szlachecka XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, w: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 383–393.



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Program:
**DOSKONAŁA
NAUKA**



**Doskonała
Nauka**

Publikacja wydana dzięki wsparciu uzyskanemu
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki
„Doskonała Nauka” 2022.

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY



Monografie
Akademii
Jagiellońskiej

AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

**Katolicki
wymiar**

edukacji
domowej

**Wojciech
Jerzy
Skotnicki**



ISBN 978-83-66951-35-8



9 788366 951358



ISBN 978-83-67201-13-1



9 788367 201131