

Joanna Helios
Wioletta Jedlecka
(Uniwersytet Wrocławski)

RÓWNOŚĆ I WOLNOŚĆ W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM. ZAGADNIENIA WYBRANE

ABSTRACT

EQUALITY AND FREEDOM IN THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM: SELECTED ISSUES

Over the centuries, education as a system has undergone numerous transformations and reforms, including ones related to adjusting to EU and international standards. The Polish educational system receives mixed assessments. The authors' intention is to draw attention to the issues of equality and freedom in the Polish educational system. Therefore, this study takes on the following issues: first, different ways of understanding of the terms "equality" and "freedom"; second, the principle of equality in schools; and third, the relationship between equality and freedom of education, using homeschooling as an example of this relationship.

KEYWORDS: freedom, equality, right to education, compulsory education, non-school education

SŁOWA KLUCZOWE: wolność, równość, prawo do nauki, obowiązek szkolny, edukacja pozaszkolna

Edukacja oznacza proces zdobywania wiedzy, wychowanie, kształcenie. Wyróżniane są różne formy edukacji, mianowicie edukacja formalna (szkolna), edukacja pozaszkolna. Można też mówić o samo edukacji. Edukacja jest podstawowym pojęciem i kategorią pedagogiczną.

Edukacja to ogół wpływów na jednostki, grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one

świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego Ja poprzez podejmowanie działań ponadosobistych. Edukacja ma prowadzić człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym¹.

Edukacja jako system na przestrzeni wieków podlegała licznym przeobrażeniom i reformom, związanych także z dostosowaniem do standardów unijnych i międzynarodowych. Polski system edukacyjny jest różnie oceniany. W jego ramach funkcjonują uczniowie, z jednej strony wybitnie uzdolnieni, z drugiej uczniowie, którzy mają rozmaite problemy, wynikające z niepełnosprawności, zaburzeń integracji sensorycznej, zaburzeń zachowania, traum rozwojowych, czy też z problemów z przyswajaniem wiedzy wynikającej z podstaw programowych. Od systemu edukacyjnego wymagane jest zaspokajanie potrzeb uczniów, nauczycieli, również rodziców, czy szerzej społeczeństwa jako całości. Na tym tle można generować wiele problemów. Naszym zamierzeniem jest zwrócenie uwagi na zagadnienia równości i wolności w polskim systemie edukacyjnym.

W związku z powyższym w niniejszym opracowaniu wskazano następujące kwestie:

- po pierwsze, sposoby pojmowania „równości” i „wolności”;
- po drugie, zasadę równości w szkole;
- po trzecie, równości a wolność edukacyjna, gdzie egemplifikację owej relacji stanowi edukacja pozaszkolna.

I

Status jednostki w prawie jest określony głównie przez dwa typy determinant:

- gwarancje niezależności indywidualnej (a zatem: autonomii, prywatności, wolności negatywnej w ujęciu Isaiaha Berlina);
- gwarancje wpływu jednostki na decyzje publiczne – tzn. demokracji (gwarancje udziału obywateli we współrzędzeniu).

Wymienione gwarancje należą do czynników, które w najwyższym stopniu określają prawne miejsce jednostki w społeczeństwie. Te dwa

¹ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznianiu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

wyznaczniki statusu zwykle się nazywać „wolność współczesnych” i „wolność starożytnych”².

Między tymi dwoma typami gwarancji statusu zachodzą zarówno konflikty, jak i interakcje pozytywne. Konflikty są głównie spowodowane tym, że demokratycznie funkcjonująca zbiorowość może, przy poszanowaniu zasad demokratycznego współrzędzenia, ograniczać swobody indywidualne. Z konstatacji tej rodzą się teorie dotyczące konfliktów między demokracją a liberalizmem, a także między demokracją a konstytucjonalizmem.

Zdaniem Wojciecha Sadurskiego³ liberalni teoretycy konstytucjonalizmu mają skłonność do wyolbrzymiania konfliktów między gwarancjami wolności negatywnej i gwarancjami współrzędzenia, a więc do niedoceniaenia pozytywnych interakcji i związków między tymi dwoma typami gwarancji. Tymczasem dla demokratycznego współrzędzenia niezbędna jest autonomia indywidualna, w tym również wolność słowa. Bez tych wolności człowiek nie jest w stanie czynić użytku z instrumentów demokratycznych.

Aneta Gawkowska wskazuje, iż u źródeł liberalizmu jako takiego leży strach przed ograniczeniem wolności jednego człowieka przez drugiego (zwłaszcza zorganizowaną grupę ludzi); strach, którego źródłem może być ostatecznie właśnie różnorodność, inność i wzajemne niezrozumienie. Pluralizm zachwyca, ale i przeraża świadomych liberałów⁴. Być może słusznie współcześni liberałowie⁵ boją się, że realizacja głębszej wspólnoty ograniczy lub zniesie wolność, zdominuje jednostkę, narzuci jej wartości wcale przez nią nieakceptowane i wprowadzi swój arbitralny porządek, który szybko pokaże twarz totalitarną⁶. Komunitaryści przypominają

2 Patrz: W. Sadurski, *Status jednostki w prawie: refleksje filozoficzno-prawne na temat prawowitości demokracji proceduralnej*, [w:] M. Wyrzykowski (red.), *Prawa stają się prawem. Status jednostki a tendencje rozwojowe prawa*, LIBER, Warszawa 2006, s. 9.

3 *Ibidem*. Zob. również: W. Sadurski, *Spór o ostatnie słowo: sądownictwo konstytucyjne a demokracja przedstawicielska*, [w:] Civitas 1998, nr 2, s. 81–100.

4 A. Gawkowska, *Jak rozwiewać obawy liberałów?* [w:] A. Gawkowska, P. Gliński, A. Kościński (red.), *Teorie wspólnotowa a praktyka społeczna. Obywatelskość. Polityka. Lokalność*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 51.

5 Współcześni liberałowie, którzy poddają krytycznej analizie teorie komunitarystyczne, czy jak kto woli, nawiązujące do ideału wspólnoty teorie Alasdaira MacIntyre’a, Charlesa Taylora, Michaela J. Sandela, Michaela Walzera, Amitaia Etzioniego czy Roberta N. Bellaha.

6 Zatrośkanie takie przejawili lub przejawiają m.in. John Rawls, Stephen Holmes, Richard Rorty, John Gray, a w Polsce Andrzej Szahaj, Magdalena Środa czy Adam Chmielewski.

nam, że nie jesteśmy istotami w pełni autonomicznymi, jeśli przez autonomię rozumiemy życie według wyłącznie własnej woli i własnego prawa, w stanie niezależności od innych. Udowadniają nam oni uparcie, że jesteśmy od początku kształtowani przez innych i od nich w dużej mierze zależni. Co więcej, fakt naszego zanurzenia we wspólnoty, naszego wyposażenia czy to naturalnego, czy społecznego, niesie ze sobą powinność odpłacenia się za to wyposażenie wspólnotom, które nas tworzyły i tworzą nadal. Niektórzy, jak np. MacIntyre twierdzą nawet, że tylko na łonie jakiejś określonej wspólnoty i jej tradycji jesteśmy w stanie funkcjonować jako wolna i racjonalna jednostka. Jednym z filozofów zaś, którzy wychodzą w kierunku akceptacji wielu liberalnych ideałów jest Charles Taylor. Będąc piewą wspólnoty, podkreśla on w niej pozytywną rolę wolności jednostkowej, różnic między jednostkami i grupami, oraz komplementarności zamiast wykluczania i/lub ujednolicania tego, co różne. Przypomina on też, że wszyscy kształtujemy się w dialogu, który nie ma końca, więc nasze instytucje powinny po prostu uwzględnić ten fakt⁷. Podmiot Taylora pragnie na nowo odnaleźć ukojenie w życiu wspólnotowym, ładzie moralnym, kodeksie politycznym i prawnym. Współczesny podmiot nie tylko tęskni za wygodą tożsamości, którą musi wypracować, ale jednocześnie musi ją tak skonstruować, aby pasowała do świata zmultiplikowanych kultur, z których każda jest inna i innego zaangażowania wymaga. Podmiot musi rozpoznać i uznać to, co jest w świecie inne, co różni go od jego samego⁸. Według Leszka Koczanowicza do koncepcji Taylora nawiązuje (mimo że wyrażona w innym języku) koncepcja wspólnoty niedziałającej J.-L. Nancy'ego. Koncepcja ta przeciwstawia się tendencji rozpatrywania wspólnoty jako społeczności powiązanej przez wspólne interesy czy nawet jako pewnego projektu urządzenia świata społecznego. Dla Nancy'ego wspólnota jest pewnym faktem leżącym u podstaw ludzkiej egzystencji, sposobem przeżywania świata, w którym podstawowym zdarzeniem jest śmierć innego. Wspólnota jest więc doświadczeniem dzielenia się tożsamością, doświadczeniem, które wpisane jest w samą ludzką egzystencję, w bycie. Koncepcja ta – podobnie więc jak koncepcja Taylora, zdaje sprawę z tego samego przekonania, że

7 Za: A. Gawkowska, *Jak rozwiewać obawy...*, s. 52–56.

8 Patrz: A. Kaczmarek, *Tęsknota za tożsamością*, [w:] M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Człowiek i Społeczeństwo XXVI, Poznań 2006, s. 42–43.

nasze życie jest w najgłębszych swych pokładach od samego początku życiem we wspólnocie. Dla Taylora jednak fakt ugruntowania wspólnoty w komunikacji, w języku, na czym poprzestaje Nancy, nie wydaje się wystarczający do stworzenia prawdziwej wspólnoty. Wymaga ona bowiem pewnych celów i wartości jako osi, które umożliwiłyby jej członkom pełną identyfikację. Powstaje jednak w tym miejscu pytanie, czy taka treściowo bogata wspólnota możliwa jest w świecie nowoczesnym, a tym bardziej ponowoczesnym?⁹

Ewa Nowak-Juchacz podkreśla, że nieprzypadkowo filozofia od dwóch i pół tysiąca lat podejmuje refleksję nad wolnością: ponieważ zarówno jedna, jak i druga w sposób nieodłączny przynależy do ludzkiego życia. Filozofowanie jest bowiem – w opinii przywoływanej Autorki – samo przez się aktem i przejawem wolności. Ono samo bywa samowiedzą wolności. Wielu jednak ludzi w Polsce, ale chyba nie tylko tutaj, ma dzisiaj świadomość istnienia tych rodzajów wolności, o których było głośno w ostatnich czasach: polityczna suwerenność państwa, wolny rynek i wiele swobód, jakimi mogą cieszyć się obywatele każdego państwa prawa. Mało kto jednak zastanawia się nad źródłowym rozumieniem wolności zaproponowanego przez Hannah Arendt, która to nazwała wolność spontaniczną zdolnością zaczynania od początku. Początkiem i źródłem wszystkich nowych stanów rzeczy w świecie jesteśmy bowiem my sami jako podmioty, które sprawczo oddziałują na świat¹⁰.

W obowiązującej w Polsce Konstytucji w art. 31 znajdujemy zapis, że wolność człowieka podlega ochronie prawnej (ust. 1). W ust. 2 tegoż artykułu podkreślono, że każdy ma obowiązek szanować wolności i prawa innych. Nikogo też nie wolno zmuszać do czynienia tego, czego prawo mu nie nakazuje. Wreszcie w ust. 3 omawianego artykułu wprowadzono warunki ograniczeń konstytucyjnych wolności i praw człowieka. I tak, ograniczenia takie mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia

⁹ L. Koczanowicz, *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjonalne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 195–196.

¹⁰ E. Nowak-Juchacz, *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*, Monografie FNP, Seria Humanistyczna, Wrocław 2002, s. 8–9.

i oralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Przy czym ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw¹¹.

Zgodnie z kolei ze Słownikiem Języka Polskiego równość to: całkowite podobieństwo, identyczność, jednakowość, tożsamość pod względem ilości, jakości, wartości, wielkości itp., zaś w znaczeniu społecznym: równouprawnienie, brak podziału społeczeństwa na uprzywilejowanych i wyzyskiwanych¹². Żądanie równości było rozumiane historycznie jako wymaganie, aby wszyscy obywatele mieli te same prawa i obowiązki. Przyznanie bowiem niektórym ludziom różnych praw było postrzegane jako recepta na społeczeństwo wieloklasowe¹³. Idea równości ewoluowała od starożytności po czasy współczesne. W demokracjach greckich równe prawa przysługiwali jedynie ludowi, czyli ogółowi wolnych obywateli. Istotę równości wyłożył Arystoteles. Zgodnie z jego poglądem równo należy traktować równych, natomiast nierównych – nierówno. W republikańskim Rzymie równi sobie byli tylko obywatele rzymscy. W średnio-wiecznych monarchiach stanowych ludność dzieliła się na stany różniące się od siebie statusem prawnym. Nie było też prawnej równości między kobietami oraz mężczyznami. W czasach nowożytnych przełomem stały się idee francuskiego oświecenia, w szczególności myśl polityczna Monteskiusza oraz Jana Jakuba Rousseau¹⁴. Ten pierwszy krytykował stosunki feudalne oraz prowadził rozważania nad zorganizowaniem państwa rządzonego praworządnie. Postulował zapewnienie przez rządy wolności politycznych dla wszystkich, w tym: wolności sumienia, słowa i druku. Według niego istotą państwa powinna być polityczna wolność obywateli. Wolność polityczna zaś nie polegała na tym, że robi się, co się właśnie chce, ale na tym, żeby móc czynić to, czego się powinno chcieć. Zatem wolność możliwa jest jedynie w państwie praworządnym, w państwie, w którym prawa są przestrzegane¹⁵. Rousseau z kolei krytykował panujące stosunki

11 *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 roku, (Dz.U. Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. z 2001 r. Nr 28, poz. 319).

12 *Słownik Języka Polskiego*, t. III: R–Z, PWN, Warszawa 1978, s. 673.

13 S. White, *Równość*, przełożył M. Wilk, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 162.

14 M. Chmaj (red.), *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Zakamycze 2006, s. 52–53.

15 Patrz szerzej: H. Olszewski, M. Zmierzak, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Ars boni et aequi, Poznań 1994, s. 158 i n., a także A. Sylwestrzak, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 194 i n.

społeczne, kwestionował też wartości postępu cywilizacyjnego, a przyczyny wszelkiego zła w stosunkach społecznych upatrywał w porzuceniu stanu natury. Głosił teorię egalitaryzmu, czyli równości wszystkich oraz zasadę, iż jedyną suwerenną władzą w państwie jest lud rozumiany jako ogół społeczeństwa¹⁶. Ukoronowaniem postępowej myśli francuskiego oświecenia było przyjęcie 26 sierpnia 1789 roku Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, która w art. 1 proklamowała zasadę równości praw. W XIX wieku mamy do czynienia z dalszym upowszechnianiem równości i niedyskryminacji. W 1929 roku z kolei uchwalono Deklarację Międzynarodowych Praw Człowieka, w której nacisk położono na zasadę równości i niedyskryminacji, z zastrzeżeniem, że równość ma być efektywna, a nie nominalna, a wszelka dyskryminacja jest zabroniona. Po tragicznych doświadczeniach II wojny światowej wzrosła jeszcze bardziej potrzeba zapewnienia równości oraz zwalczanie praktyk dyskryminacji innych ludzi. Naprzeciw tym oczekiwaniom wyszła Karta Narodów Zjednoczonych, która w wielu przepisach odnosi się do wspomnianej problematyki. 10 grudnia 1948 roku zaś Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło Powszechną Deklarację Praw Człowieka, która już w preambule nawiązuje, i dalej w art. 1 i 2 konkretyzuje zasady równości i niedyskryminacji. Umieszczenie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka przedmiotowych zasad dało podstawę do ukształtowania się jej jako zasady międzynarodowego prawa zwyczajowego. Natomiast włączenie do Międzynarodowych Paktów Prawa Człowieka z 1966 roku spowodowało włączenie tych zasad do międzynarodowego prawa stanowionego¹⁷.

We współczesnych demokracjach zasada równości i niedyskryminacji ze względu na swoją rangę i wagę umieszczana jest w ustawach zasadniczych. Tak jest i w Polsce. Zgodnie z art. 32 ust. 1 Konstytucji RP: „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne”. W ust. 2 tegoż artykułu mowa jest o tym, że nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny¹⁸. Zwraca się przy tym uwagę na fakt, że wyraz równości formalnej, rozumianej jako

16 Patrz szerzej: A. Sylwestrzak, *Historia doktryn politycznych...*, s. 200 i n. oraz H. Olszewski, M. Zmierczak, *Historia doktryn politycznych...*, s. 167 i n.

17 M. Chmaj (red.), *Wolności i prawa...*, s. 53–59.

18 *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, (Dz.U. Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. z 2001 r. Nr 28, poz. 319).

prawo do ochrony odrębności zostaje przewidziany w Konstytucji RP i dotyczy w szczególności równości między kobietą i mężczyzną¹⁹. Zgodnie z art. 33 ust. 1 Konstytucji kobieta i mężczyzna mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. W ust. 2 ustawodawca wprowadza zapis, że kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń²⁰. Innym wyrazem ogólnej zasady równości jest również wprowadzona dla obywatela polskiego, należącego do mniejszości narodowych i etnicznych, gwarancja wolności, gwarancja utrzymywania i rozwijania własnego języka, zachowania zwyczajów i tradycji, rozwijania własnej kultury, przy równoczesnym uznaniu szczególnego zakresu wolności administracyjno-instytucjonalnej łącznie z prawem tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych oraz instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz prawem do uczestniczenia w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej²¹. Ponadto wprowadzono równość pomiędzy obywatelami polskimi a obcokrajowcami w kwestii praw i wolności zagwarantowanych w Konstytucji RP. Wyjątki od tej zasady określa jedynie ustawa²². Pasquale Policastro zwraca uwagę, że brak przepisu dotyczącego obowiązku władz publicznych usunięcia przeszkód uniemożliwiających rzeczywistą wolność i równość, który charakteryzuje Konstytucję RP utrudnia systemowe połączenie wszystkich elementów będących podstawą szczególnej ochrony. Poza tym bez zasad konstytucyjnych, dotyczących obowiązku publicznego usunięcia przeszkód uniemożliwiających rzeczywistą wolność i równość, utrudnia się ugrupowaniom politycznie najsłabszym lub mniej reprezentowanym uzyskanie lub urzeczywistnienie stosownej ochrony własnej sytuacji²³.

19 P. Policastro, *Prawa podstawowe w demokratycznych transformacjach ustrojowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2002, s. 372.

20 *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 roku, (Dz.U. Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. z 2001 r. Nr 28, poz. 319). Zob. szeroko na ten temat: Z. Kinowska, *Obywatelki i obywatele – równe i równiejsi?* [w:] M. Jarosz (red.), *Polacy równi i równiejsi*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2010, s. 302 i n.

21 *Ibidem*, art. 35.

22 *Ibidem*, art. 37.

23 P. Policastro, *Prawa podstawowe...*, s. 373–374.

II

W ujęciu historycznym sama edukacja dziecka nie była postrzegana w kategoriach wartości uniwersalnej. Wobec tego w sposób naturalny nie była zabezpieczana przez prawo pozytywne. Dopiero stopniowe procesy przetwarzania kategorii dzieciństwa, zmiana wizerunku społecznego dziecka, jego pozycji w rodzinie i społeczeństwie, rozwój etyki filozoficznej i podstawowych pojęć związanych z prawami człowieka, rozwój działalności międzynarodowych instytucji i organizacji zajmujących się ochroną dziecka, doprowadziły ostatecznie do wyartykułowania i uznania edukacji jako normy powszechnie obowiązującej, najpierw społecznie, później prawnie. Obecnie problematyka edukacji znalazła swoje zabezpieczenie normatywne w większości europejskich konstytucji. Stopniowo w debacie publicznej i naukowej można było obserwować także tendencje przypisujące edukacji rolę jednej z podstawowych przesłanek do realizacji pozostałych praw i wolności człowieka. W edukacji zaczęto upatrywać dobra społecznego, perspektywy możliwości rozwoju potencjału jednostki i całego społeczeństwa²⁴.

Edukacja jest współcześnie postrzegana jako narzędzie służące rozwojowi jednostki i społeczeństwa. Zgodnie z Konstytucją RP edukacja stanowi jedno z podstawowych praw człowieka. W literaturze odnajdujemy poglądy wedle których nie ma innej drogi do wyrównywania szans życiowych obywateli i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw aniżeli danie im możliwości uzyskania jak najlepszego i jak najwyższego wykształcenia. Wobec tego edukację możemy potraktować jako wartość, która jest pomocna w osiągnięciu wysokiej jakości życia w wymiarze zarówno globalnym, jak i indywidualnym. Dlatego też zadaniem polityki społecznej państwa jest zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim jednostkom na każdym szczeblu kształcenia. Równość szans edukacyjnych stanowi jeden z priorytetów oświatowych wielu krajów w Europie i na świecie²⁵.

Art. 2 Konwencji o prawach dziecka stanowi: 1. Państwa – Strony w granicach swojej jurysdykcji będą respektowały i gwarantowały prawa

24 T. Leś, M. Kozak, *Filozoficzno-prawne aspekty uzasadniania prawa do równości w edukacji*, „Parezia” 2015, nr 2 (4), Studia i Eseje, s. 16–17.

25 A. Butarewicz-Głowacka, *Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań*, „Parezia” 2015, nr 2 (4), Z Warsztatu Badawczego, s. 102.

zawarte w niniejszej konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego tego dziecka albo jego rodziców lub opiekuna prawnego. 2. Państwa strony będą podejmowały właściwe kroki dla zapewnienia ochrony dziecka przed wszelkimi formami dyskryminacji lub karania ze względu na status prawny, działalność, wyrażane poglądy lub przekonania religijne rodziców dziecka, opiekunów prawnych, członków rodziny”.

Art. 14 *Europejskiej konwencji* zawiera podobny zapis: „Korzystanie z praw i wolności wymienionych w niniejszej konwencji powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikających z takich powodów jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn”.

Pomimo tych zapisów uczniowie, także ich rodzice, czy też opiekunowie prawni są przekonani, że z nauczycielem nie da się „wygrać”, nie można go przekonać, nawet jeżeli w sytuacji konfliktowej racja jest po stronie ucznia. Często też uczniowie skarżą się na „nierówne traktowanie” z powodu statusu ucznia (dobry – słaby) lub statusu społecznego lub materialnego rodziców²⁶.

Z Konstytucji RP wynika, że system edukacyjny zapewnia „realizację prawa do nauki każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej”. Również ustawa oświatowa (Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.) zakłada „zmniejszenie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi”. Równość szans wymaga równości szans edukacyjnych. Jednym z głównych założeń reformowanego systemu kształcenia stało się jak najwcześniejsze dotarcie do dziecka, rozpoznanie jego rozwoju poprzez zorganizowaną działalność psychologiczno-pedagogiczną i edukacyjną²⁷.

26 E. Czyż (opracowanie), *Prawa uczniów w szkole. Reportaż z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1996, s. 87.

27 T. Wejner, *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty*, Wydawnictwo Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003, s. 127.

Standardem europejskim stała się zasada, iż nie można z żądnych względów, dla przykładu społecznych lub ekonomicznych, pozbawić dziecka możliwości korzystania z prawa do wykształcenia, co oczywiście ściśle wiąże się z zasadą niedyskryminacji. Ustrojodawca polski artykułem 33 ust. 2 Konstytucji RP zapewnił również o równym dostępie kobiet i mężczyzn do wykształcenia²⁸.

W ogólności politykę edukacyjną porządkują dwie zasady: równego dostępu do kształcenia i zasada merytokratyczna²⁹, czyli najlepsze kształcenie najzdolniejszym i najsilniej motywowanym. Perspektywa interesu społecznego wyraża się zasadą merytokratycznej selekcji w szkole. Zasada ta niekoniecznie jest zgodna z zasadą równych szans, jednakowych warunków kształcenia, czy równego dostępu do wiedzy. Nauczanie zawsze było i nadal jest połączone z ocenianiem, klasyfikowaniem, różnicowaniem i selekcją. Zdarzało się, że wyniki w nauce łączono z pochodzeniem środowiskowym ucznia, wykształceniem jego rodziców, wyposażeniem domu w dobra kultury i w nieco mniejszym stopniu z zamożnością rodziny. Formułowany jest pogląd, iż w polityce edukacyjnej całkowite wyrównanie dostępu do wykształcenia nie jest realnym celem. Nie jest możliwe by, przy zachowaniu merytorycznych kryteriów selekcji w najlepszych szkołach i uczelniach uczyła się młodzież o pochodzeniu społecznym odbijającym proporcjonalnie zróżnicowania całego społeczeństwa. Ponadto, trzeba też mieć na względzie, iż wrodzony talent nie jest

28 P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo von Borowiecki, Warszawa 2009, s. 369.

29 Na marginesie zaznaczymy, że wyróżniana jest słaba i silna merytokracja. Ta pierwsza, czyli słaba skupia się przede wszystkim na jednej szczególnej niedogodności – dyskryminacji – niezależnie od tego, czy ze strony państwa i ciał publicznych czy ze strony grup w prywatnym sektorze. Żądanie równości szans jest rozumiane jako oparte na nieobecności dyskryminacji w odniesieniu do ważnych dóbr, takich jak edukacja czy zatrudnienie. Dyskryminacja jest pojęciem złożonym. W ogólności można powiedzieć, że opowiada się za wyborem kandydatów do pracy czy innych funkcji w oparciu o reguły, które nie mają związku z ich umiejętnościami służącymi do wykonywania określonej pracy czy zajmowania określonej pozycji w sposób dobry. Pracodawcy i prywatne instytucje edukacyjne mogą same wychodzić z inicjatywą dyskryminacji na gruncie rasy, płci lub religii. Państwu nie wolno jedynie powstrzymać się przed dyskryminacją samą w sobie, ale musi ono również działać w taki sposób, aby zakazać dyskryminacji przez inne grupy, takie jak pracodawcy czy większe instytucje edukacyjne. S. White, *Równość*, przełożył M. Wilk, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 79–80.

ani niczyją zasługą, ani nakładem, dlatego też z perspektywy jednostkowego prawa do równości nie daje uzasadnienia dla lepszych warunków nauki. Oczywiście w interesie całego społeczeństwa warto uzdolnionych uczyć lepiej, natomiast w doktrynie przyjmuje się, iż trudno uznać to za uprawnienie jednostki ponadprzeciętnie uzdolnionej. Z perspektywy jednostkowego prawa do równości można bronić zasady, że uczniom lepiej motywowanym, lepiej przygotowanym, mającym większą wiedzę i umiejętności warto udostępniać więcej zasobów szkoły. Mamy tu do czynienia z zasadą podziału odpowiadającą nakładom, zasługom. W Polsce podział zasobów szkolnych nie wydaje się być równy. Warunki nauczania tworzone przez system szkolny, określające dostęp do wiedzy nie są jednakowe dla wszystkich uczniów. Z perspektywy wyrównywania dostępu do kształcenia lepszy wydaje się model kształcenia powszechnego – mało selekcyjny, odmienny od systemu polskiego³⁰. W szkołach mamy też często sytuacje, w których uczniowie traktowani są instrumentalnie jako obiekty ekonomicznej eksploatacji. Dzieci sprowadzane są do roli konsumenta, często konsumenta dóbr i usług, które są szkodliwe. Wąskie pojmowanie celów ekonomicznych obraca się w końcu przeciwko samej ekonomii. Przecież mimo zachęt nie udaje się wyrównać szans edukacyjnych, nie udaje się uczynić oświaty dostatecznie elastyczną, otwartą i stosowną do koncepcji nieustannej edukacji przez całe życie (life-long learning education)³¹.

Nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, czy też wdzięk) z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizacje oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), także przez rozmaite interakcje, które przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju. Wykształcenie jest jedną

30 I. Białecki, *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna – perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty...*, s. 121–126.

31 K.A. Wojcieszek, *Dziecko jako przedmiot eksploatacji – kontekst edukacyjny*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty...*, s. 139–141.

z powszechnie uprawnionych wartości, jest dobrem (korzyścią) do pozyskania, jest instrumentem alokacji w strukturze społeczno-zawodowej oraz składnikiem trwałego „kapitału” kulturowego i społecznego, przekazywanemu następnemu pokoleniu. Natomiast „równe szanse edukacyjne” są tu rozumiane jako otwarty dostęp każdego do najwyższych osiągnięć i pozycji, czyli jako równe prawo dostępu do najwyższych szczebli edukacyjnych i najwyższej jakości edukacji. Tak rozumianych równości szans chronią poprawne procedury. Wyrównywanie szans edukacyjnych polega na stałym doskonaleniu tych procedur oceniania i selekcji³². W podejściu do równych szans edukacyjnych i ich wyrównywania istnieje kilka możliwości. Jedna z nich brzmi następująco: „sprawiedliwie to po równo, czyli jednakowo dla każdego”. Jest to oczekiwanie i żądanie równych wyników na wyjście z systemu szkolnego dla wszystkich, niezależnie od warunków „startu” rodzinnego. Zdaniem Z. Kwiecińskiego³³ jest to postulat wyjęty z socjalistycznej utopii i dziecięcego poczucia, że każdemu należy się równa część tortu z majątku narodowego. Oczywiście nie zwalnia to z wrażliwości na nieuzasadnione zróżnicowania edukacyjne, niesprawiedliwe niewypełnianie przez szkołę elementarnych jej obowiązków alfabetyzacyjnych, nie usuwa potrzeby minimalizacji różnic i wsparcia ludzi już edukacyjnie skrzywdzonych³⁴. Wyrównywanie szans edukacyjnych może nastąpić przede wszystkim poprzez poprawę jakości edukacji. Dążenie do poprawy jakości pracy szkół miejskich i wiejskich, peryferyjnych i wielkomiejskich może dokonać się nie tylko poprzez standaryzacje programów, certyfikatów i kwalifikacji nauczycieli. Poprawę jakości wzmacnia stosowanie ewaluacji jakości edukacji w stosunku do pracy nauczyciela, który powinien pozyskiwać w sposób ciągły coraz większe kompetencje psychologiczne, diagnostyczne, umiejętności pomiaru osiągnięć uczniów i wspierania ich rozwoju. Zmiany powinny przebiegać także w obszarze założeń i przebiegu programów, reform edukacyjnych w kierunku większej personalizacji dróg rozwoju każdej osoby. Nauczanie zróżnicowane i pełna indywidualizacja treści kształcenia uwzględniająca tempo pracy

32 Z. Kwieciński, *Wolność czy równość w edukacji?*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/125/1/Wolnosc_czy_rownosc_w_edukacji.pdf [dostęp: 14 czerwca 2016], Open Publications, s. 19–21.

33 Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość?, Implikacje edukacyjne*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 40.

34 *Ibidem*, s. 40 i n.

podopiecznego i jego styl uczenia się to wymóg współczesnej szkoły i zarazem istota wyrównywania szans edukacyjnych³⁵.

Z równością związane jest ściśle prawo do nauki. Należy ono do tzw. drugiej kategorii praw człowieka. Prawo do nauki oznacza prawo każdego człowieka do kształcenia się we wszystkich jego postaciach, zakładając, że edukacja otwiera każdej jednostce możliwości intelektualne do korzystania ze swoich praw. Prawo do nauki uzyskało rangę konstytucyjną. Konstytucje poszczególnych państw regulują zagadnienia systemu oświaty oraz wskazują na istotną rolę państwa i jego odpowiedzialność za realizację prawa do nauki. Konstytucja polska w art. 70 wyraża prawo każdego do nauki, czyli kształcenia się. Prawo to jest zagwarantowane wszystkim. Obejmuje również cudzoziemców i apatrydów, dzieci i osoby dorosłe. Definicja prawa do nauki została zawarta w Konwencji *w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty* z 1960 r. (Dz.U. 17 listopada 1964, nr 40, poz. 268), ratyfikowaną przez Polskę w 1964 r. Zgodnie z art. 1 Konwencji zabroniona jest wszelka dyskryminacja w dostępie do nauki ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne lub jakiegokolwiek inne, narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie. Podkreślić należy, iż samo prawo do nauki znajduje się wśród tradycyjnych praw socjalnych. Uregulowane zostało w rozdziale II Konstytucji RP w części regulującej wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne. Wedle tego poglądu prawo do nauki nakłada na państwo obowiązki prowadzące do umożliwienia pobierania nauki przez jednostki, a po stronie jednostki tworzy możliwość wystąpienia z roszczeniem wobec państwa o dostęp do nauki. Wobec tego prawo do nauki utożsamiane bywa z powszechną bezpłatnością nauki. Postanowienia Konstytucji RP konkretyzuje przywoływana już ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, podkreślająca realizację przez Polskę standardów międzynarodowych, poprzez odwołanie się do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka³⁶.

Problematykę równości w szkole można rozpatrywać na wiele płaszczyznach. Jedną z nich jest płaszczyzna genderowa, budząca liczne kontrowersje

35 T. Kowalewski, *Wybrane sposoby wyrównywania szans edukacyjnych*, WWW.ur.edu.pl/pliki/Zeszyt14/35.pdf [dostęp: 12 czerwca 2016].

36 M. Urbaniak, *Konstytucyjne wolności i prawa socjalne oraz ekonomiczne w Polsce i we Włoszech. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 135–136.

w polskim społeczeństwie. Bez wchodzenia w dysputy natury ideologicznej zwracamy uwagę jedynie problematykę równości w ujęciu genderowym, odnosząc ją na płaszczyznę edukacji i szkoły. Przyjmuje się, iż adresatami genderowego edukowania powinny być władze oświatowe, rodzice i nauczyciele. Zwracana jest uwaga na szkolny androcentryzm. W związku z tym istnieje potrzeba genderowego szkolenia nauczycieli, zmiany programów nauczania, innego spojrzenia na kanony lektur, walki ze stereo typizacją ze względu na płeć w szkole³⁷. Osoby zajmujące się problematyką gender wskazują, iż systematycznie, choć powoli wzrasta liczba studiów krytycznych nad szkołą i innymi instytucjami edukacyjnymi uwzględniających perspektywę płci i rodzaju. Zakładanie „genderowych okularów” pozwala dostrzec szkolną codzienność w nowym świetle. Dzięki temu coraz więcej wiadomo, w jaki sposób instytucje edukacyjne uczestniczą w transmisji tradycji, norm i wartości odnoszących się do ról i relacji płciowych oraz statusu i władzy, które są zadomowione w patriarchalnym systemie społecznym. Genderysty dostrzegają w jaki sposób szkoła nieświadomie wzmacnia stereotypy i nierówności. Prowadzone badania wrażliwe pozwalają zintensyfikować rzeczywiste relacje między uczennicami a uczniami, nauczycielkami a nauczycielami oraz nierówności i różnice we władzy między nimi³⁸. Jako przykład szkolnych nierówności podawane są przykłady szkolnej przemocy wobec dziewcząt. Wspólnym elementem wspomnień szkolnych dziewcząt jest publiczny charakter represji, które były wobec nich podejmowane. Najczęściej miejscem poniżania jest przestrzeń klasy szkolnej, rzadziej szkolny korytarz. Większość poniżających dla dziewcząt sytuacji odbywa się na oczach innych uczennic, uczniów, nauczycielek i nauczycieli, którzy tym samym stają się osobami współrepresjonującymi. Są bowiem zapraszani do udziału, „wciągani” w sytuację³⁹.

Przejdźmy teraz na grunt praktyczny. Polski system edukacyjny dysponuje różnymi środkami, dzięki którym można niwelować różnice

37 Szeroko na ten temat A. Niewińska, *Raport o gender w Polsce*, Wydawnictwo Fron-da, Warszawa 2014, s. 211–279.

38 Z Mariolą Chomczyńską-Rubachą rozmawia Monika Szlosek, *Możliwa jest szkoła walcząca o równość*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Seria Przewodniki Krytyki Politycznej, tom XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 266.

39 L. Kopiciewicz, *Poniżanie – szkolna przemoc wobec dziewcząt*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Seria Przewodniki Krytyki Politycznej, tom XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 278 i n.

pomiędzy uczniami, dążąc do zapewnienia równości w szkole. Omówimy niektóre z nich, celem zobrazowania realizacji zasady równości w polskiej szkole. Jednym z nich jest rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*⁴⁰. Zgodnie z paragrafem 3 punkt 1 powołanego rozporządzenia:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) ze szczególnych uzdolnień;
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) z choroby przewlekłej;
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych to uczeń, którego stan psychiczny lub fizyczny jest wywołany realnym działaniem zagrażającym życiu i zdrowiu poprzez czynniki zewnętrzne (zjawiska przyrodnicze, ludzie). Prowadzi to często do głębokich i długo utrzymujących się zmian w funkcjonowaniu człowieka. Wyraża się zaburzeniami somatycznymi i psychicznymi. Z kolei uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepowodzeń edukacyjnych to uczeń, który nie może sprostać wymaganiom szkolnym. Rozporządzenie wskazuje także na

⁴⁰ Dz.U. 2013, poz. 532.

uczniów, których potrzeby edukacyjne są związane z sytuacją rodzinną. Przecież uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny oraz sposobem spędzania czasu wolnego to uczeń, którego rodzina ma trudności materialne; który nie ma interesujących wzorców spędzania wolnego czasu; który kontaktuje się przeważnie z grupami nieformalnymi⁴¹.

Równość szans edukacyjnych wiąże się także, co wynika z treści przywoływanego rozporządzenia, z włączaniem uczniów cudzoziemskich w struktury szkolnictwa powszechnego. Zwiększająca się mobilność współczesnych społeczeństw sprawia, że coraz więcej uczniów cudzoziemskich trafia do polskich szkół. Zgodnie z prawem uczniowie cudzoziemscy mają równy dostęp do edukacji w Polsce. Większość dzieci migrantów uczęszcza do szkół podstawowych w Polsce. Znacznie mniejszy odsetek podejmuje naukę w gimnazjach czy szkołach średnich. Na ów stan rzeczy wpływa wiele czynników: niewystarczająca znajomość języka polskiego, przerwy w edukacji, niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkół do kształcenia migrantów. Pomimo postulowanych i deklarowanych w polskim prawie równych szans edukacyjnych, w praktyce uczniowie cudzoziemscy napotykać liczne bariery, poprzez które proces ich kształcenia nie przebiega pomyślnie⁴². Zatem i uczniowie cudzoziemscy powinni zostać otoczeni szczególną pomocą, która wynika z Rozporządzenia MEN z dnia 13 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.

Zgodnie z treścią cytowanego Rozporządzenia MEN z dnia 13 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych

41 T. Czupajło, M. Dudek, *Razem i osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Klasa I, II, III*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej, Warszawa 2014, s. 8–10; także M. Jas, M. Jarońska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 22 i n.

42 A. Butarewicz-Głowacka, *Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole...*, s. 103.

oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów. Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce jest dobrowolne i nieodpłatne. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola, szkoły i placówki. Samej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, którzy wykonują w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Chodzi tutaj głównie o psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych, terapeutów pedagogicznych. Są to tzw. specjaliści. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z:

- rodzicami uczniów;
- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi;
- placówkami doskonalenia nauczycieli;
- innymi przedszkolami, szkołami i placówkami;
- organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana z inicjatywy: ucznia, rodziców ucznia, dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty prowadzących zajęcia z uczniem, także pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej. Z inicjatywą występuje także: poradnia, asystent edukacji romskiej, pomoc nauczyciela, pracownik socjalny, asystent rodziny, kurator sądowy. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem. Pomoc może przybierać formę:

- klas terapeutycznych;
- zajęć rozwijających uzdolnienia;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;
- warsztatów;
- porad i konsultacji.

Klasy terapeutyczne organizowane są dla uczniów wykazujących jednorodnie lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Trzeba pamiętać o tym, iż klas terapeutycznych nie organizuje się w szkołach specjalnych. Zajęcia w klasach terapeutycznych prowadzą nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych. Nauczanie w klasach terapeutycznych prowadzone jest według realizowanych w danej szkole programów nauczania, co warto podkreślić, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej nie może przekraczać 15. Klasy terapeutyczne muszą być organizowane z początkiem roku szkolnego. Do klas terapeutycznych, za zgodą organu prowadzącego szkołę, w ramach posiadanych środków, mogą uczęszczać uczniowie innej szkoły. Objęcie ucznia nauką w klasie terapeutycznej wymaga opinii poradni. Z opinii poradni ma wynikać, że takie objęcie ucznia nauką w klasie terapeutycznej jest konieczne.

Przepisy Rozporządzenia MEN z dnia 13 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* obok klas terapeutycznych dają możliwość dziecku z różnymi problemami, określonymi w tym akcie wykonawczym, realizacji jego prawa do nauki na zasadzie równych szans poprzez:

- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze – pomagające uczniom mającym trudności w nauce nadrobić zaległości. Liczba uczestników zajęć nie może przekroczyć 8;
- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne – dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Liczba uczestników zajęć nie może przekroczyć 5;
- zajęcia logopedyczne – dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej i utrudniają naukę. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 4;
- zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami, które utrudniają funkcjonowanie społeczne. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10.

Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, zapewnienie właściwej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, to sprawdzony

wyznacznik dobrego nauczania, z którego powinni mieć możliwość korzystania wszyscy uczniowie bez względu na ich różne deficyty i problemy. Każde dziecko doświadcza trudności, ale też każde dziecko posiada potencjał umożliwiający tworzenie przemyślanych działań edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych. Ich właściwy dobór zadecyduje o tym, że realizacja zadań rozwojowych i osiąganie kompetencji w poszczególnych sferach będzie oparte na budowaniu wysokiego poczucia własnej wartości i pomoc w dostrzeżeniu, że można być sobą wśród innych bez konieczności dostosowywania się za wszelką cenę do nieprzystających do potrzeb tych dzieci oczekiwań środowiska (rodziców, opiekunów, nauczycieli czy też grupy rówieśniczej). Założenia te powinny stanowić podstawę do udoskonalenia procesu kształcenia uwzględniającego zmianę istotnych działań edukacyjnych, których podstawą staje się stopniowo zdobywana przez dziecko umiejętność reaktywnego uczenia się wymagającego od dziecka coraz większej samodzielności intelektualnej, zdolności koncentrowania się na wykonywaniu zadania, wytrwałości w pokonywaniu pojawiających się problemów, zdolności do radzenia sobie z sytuacjami, w których gratyfikacja ulega odroczeniu. Należy uwzględniać indywidualne różnice pomiędzy dziećmi⁴³.

Drugim środkiem wyrównującym szanse edukacyjne jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. *w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*⁴⁴. Na podstawie przepisów powołanego rozporządzenia indywidualne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie organizuje się na czas określony. Czas ten wskazywany jest każdorazowo w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub orzeczeniu o potrzebie indywidualnego nauczania. Indywidualne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie organizuje się w sposób zapewniający wykonanie zaleceń określonych w orzeczeniu. W indywidualnym nauczaniu realizuje się obowiązkowe zajęcia edukacyjne, które wynikają z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju

43 H. Krauz-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, (red.) H. Sowińska, Seria Psychologia i Pedagogika nr 156, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011, s. 519–527; Dz.U. 2014, poz. 1157.

44 Dz.U. 2014, poz. 1157.

szkoły. Zajęcia edukacyjne muszą być dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela prowadzącego zajęcia indywidualnego nauczania, może zezwolić na odstępianie od realizacji niektórych treści nauczania objętych obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi, stosownie do możliwości psychofizycznych ucznia oraz warunków w miejscu, w którym są organizowane zajęcia indywidualnego nauczania. Nauczanie indywidualne może być realizowane w domu ucznia.

System edukacyjny nie zawsze bywa oceniany pozytywnie. Zaznaczamy, iż krytyka systemu edukacyjnego charakterystyczna jest także dla innych państw europejskich. J. Baueur⁴⁵ stawia tezę, iż w niemieckim systemie edukacyjnym znacząca część absolwentów nie nabywa żadnej z cech, które przygotowują człowieka do życia: wiary w siebie, wewnętrznej motywacji, solidnej wiedzy oraz kompetencji społecznych i emocjonalnych. Autor dowodzi, iż niepowodzenie niemieckiego szkolnictwa bierze się stąd, że niemożliwe jest wytworzenie w klasach takiego klimatu, który sprzyjałby efektywnemu nauczaniu i skutkowało lepszymi wynikami w nauce. Dlatego też szkoły odbierane są – przez wszystkich mających z nimi do czynienia – jako miejsca budzące grozę, z których każdy najchętniej by uciekł zaraz po przekroczeniu szkolnego progu. Obecny system szkolnictwa nie sprawdza się dlatego, że uczestnicy procesu edukacyjnego nie potrafią budować konstruktywnych relacji sprzyjających uczeniu się i będących podstawą dobrze funkcjonującej edukacji. Odpowiedzialnością za ów stan rzeczy Autor obarcza same szkoły. Z tym wyzwaniem szkoły sobie nie radzą. Z drugiej strony na funkcjonowanie szkół i sam proces edukacji mają wpływ czynniki i ludzie oddziałujący na nie z zewnątrz, czyli tam, gdzie dzieci i młodzież żyją na co dzień, w świecie, który wszyscy ludzie tworzą razem. Autor zauważa, iż wedle badań przeprowadzonych przez lekarzy ponad pięćdziesiąt procent dzieci szkolnych i młodzieży cierpi z powodu chronicznych dolegliwości zdrowotnych, taki sam odsetek uczniów w Niemczech wykazuje „ciężkie” zaburzenia psychiczne, a skala przemocy stale rośnie (zarówno w przypadku aktów popełnianych przez młodych ludzi, jak i tych przestępstw, których padają ofiarą)⁴⁶.

45 J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przełożył A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 151.

46 *Ibidem*, s. 12–13.

III

Wolność nauczania jest jednym z najdroższych talizmanów prawdziwej wolności narodowej⁴⁷. Biorąc za punkt wyjścia owo twierdzenie spróbujemy teraz zastanowić się nad wolnością edukacji w polskim systemie oświatowym. W naszej ocenie przejawem wolności edukacji jest edukacja pozaszkolna, określana jako edukacja domowa. Jednakże edukacja domowa nie stanowi przejawu wolności absolutnej.

Konstytucja RP na pierwszym miejscu postawiła prawo do nauki (wyszkolenia). Natomiast Ustawa *o systemie oświaty* wyraźnie zaakcentowała obowiązek, który pozostaje oczywiście w ścisłym związku z prawem do nauki. Spełnienie obowiązku odbywa się w sposób trwały, poprzez powtarzające się czynności, czyli głównie poprzez uczęszczanie do szkoły zgodnie z wiekiem i poziomem zaawansowania kształcenia zobligowanych podmiotów. Zgodnie z Ustawą *o systemie oświaty*, rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu, są zobowiązani do:

- dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły;
- zapewnienie regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne;
- zapewnienie dziecku warunków umożliwiających przygotowanie do tych zajęć;
- informowania, w terminie do dnia 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie których dziecko mieszka, o realizacji obowiązku szkolnego w sposób określony w przywoływanej w pracy ustawie⁴⁸.

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi nauki, na żądanie wójta gminy (burmistrza, prezydenta miasta), na terenie której dziecko mieszka, są zobowiązani informować go o formie spełniania obowiązku nauki przez dziecko i zmianach w tym zakresie. Dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjum, zgodnie z ustawą oświatową, kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkałe w obwodach tych szkół. Natomiast gmina kontroluje spełnianie obowiązku nauki przez młodzież zamieszkałą na terenie tej gminy⁴⁹.

Tak kategoryczne sformułowanie przez prawodawcę obowiązku szkolnego bywa odbierane jako ingerencja ustrojodawcy w sferę kompetencji

⁴⁷ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty...*, s. 406.

⁴⁸ *Ibidem*, s., 372–373.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 373.

rodziców, uszczuplenie prawa do wychowywania dzieci i decydowania o ich losie. Zaisztowała tutaj modelowa sytuacja konfliktu „równości” z „wolnością”, rozumianą jako możliwość podejmowania decyzji przez jednostkę⁵⁰.

Literatura podaje argumenty, iż najważniejszym elementem edukacji masowej są wyraźne cele społeczno-polityczne, wypełnianiu których szkoła ma służyć. Okazało się, że przymus szkolny jest znakomitym instrumentem integracji i unifikacji społeczeństwa. Według krytyków współczesnych systemów edukacyjnych głównym celem szkolnictwa jest zachowanie istniejącego porządku społecznego. Obowiązek szkolny powstał, aby wychować obywateli posłusznych elitom urzędników państwowych, wdrażających bez większego sprzeciwu państwowe regulacje, myślących tak samo na wszelkie tematy. Zwolennicy zinstytucjonalizowanej edukacji prześcigają się w odkrywaniu funkcjonalnej różnorodności formalnego kształcenia i wychowania. Myśliciele społeczni, reformatorzy polityczni i nie w mniejszym stopniu pedagodzy i edukatorzy uzasadniają w ten sposób przekonanie o wyższości formalnej, szkolnej edukacji w stosunku do edukacji naturalnej, rodzinno-środowiskowej. Wyróżniane są cztery funkcje na rzecz formalnej edukacji:

- funkcje akceleracyjne – przyspieszenie postępu społecznego i rozwoju jednostkowego poprzez wyspecjalizowane i sprawne procesy edukacyjne;
- funkcje progresywne – osiągnięcie wyższych umiejętności i szerszych kompetencji poprzez ciągłe, systematyczne i świadomie kierowane procesy edukacyjne;
- funkcje demokratyzacyjne – wyrównanie dostępności do dóbr kultury i likwidowanie skutków wykluczeń poprzez powszechność i jednolitość procesów edukacyjnych;
- funkcje adaptacyjne – umożliwienie pełnienia odpowiednich ról społecznych poprzez optymalne przygotowanie kompetencyjne i emocjonalne.

Szkoła ma umożliwiać kumulację i rozwój dorobku cywilizacyjnego dzięki przekazowi zbiorowych doświadczeń, jednakże szkoła nie zawsze jest w stanie nadążyć za rozwojem cywilizacyjnym, wobec tego szkoła spowalnia zmiany. Szkołę charakteryzuje stabilność, zachowawczość i obawa przed utratą tożsamości⁵¹.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 385.

⁵¹ J. Juszczyk-Rygałło, *Edukacja domowa – szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka?*, „EETP” 2014, nr 33, s. 123–124.

Zgodnie z prawem każdy rodzic czy opiekun prawny może wystąpić o nauczanie pozaszkolne do dyrektora danej szkoły. Dzieci, także młodzież uczące się w ramach edukacji domowej przypisywane są formalnie do konkretnej szkoły. Jednakże lekcje prowadzą z nimi rodzice czy opłacani przez rodziców korepetytorzy. Dana szkoła, do której przypisany zostaje uczeń w ramach edukacji pozaszkolnej odpowiada za poziom tego nauczania organizując uczniom egzaminy, które są podstawą klasyfikacji i promocji do następnej klasy. Szkoła może także organizować zajęcia dodatkowe dla uczniów w ramach edukacji pozaszkolnej. W związku z tym samorządy, do 2016 roku otrzymywały na każdego ucznia w edukacji domowej taką samą kwotę z subwencji oświatowej, jak na ucznia codziennie uczęszczającego do szkoły. Dotacje na uczniów w ramach edukacji pozaszkolnej zostały obniżone. Rodzice, także szkoły prowadzące edukację pozaszkolną odebrały owo posunięcie państwa jako ograniczenie wolności edukacyjnej oraz negację równości pomiędzy uczniami pozostającymi w edukacji domowej a uczniami spełniającymi obowiązek szkolny w ramach szkoły⁵².

Edukacja domowa jawi się jako alternatywa dla zinstytucjonalizowanych form kształcenia. Na gruncie polskim ta forma praktyki edukacyjnej jest dość mało zna, chociaż corocznie liczba edukującej się domowo młodzieży i dzieci, zwłaszcza tych ostatnich, zdaje się wzrastać, mimo istniejących kontrowersji, zarówno o charakterze prawnym, jak i dotyczących słuszności samej idei⁵³. Jest to zjawisko i bardzo dynamiczny w kilku krajach ruch społeczny, ufundowany na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani jakąś odmianą troski o edukacyjny los swoich dzieci, przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecznienie, przejmując tę odpowiedzialność od państwa, jako zobligowanego przez prawo międzynarodowe i krajowe, gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełnienia⁵⁴. Szerokie prawo do edukacji domowej jest przejawem przekonania, że wolność służy edukacji lepiej niż przymus.

52 [lap/PAP], *MEN powoła zespół zajmujący się edukacją domową*, <http://wpolityce.pl/spoleczenstwo/277822-men-powola-zespol-zajmujacy-sie-edukacja-domowa> [dostęp: 15 czerwca 2016].

53 B. Olszewska, *Przyszłość edukacji domowej*, www.gazeta.edu.pl [dostęp: 28 maja 2015].

54 M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2002, s. 10.

Edukacja domowa jawi się jako pragnienie edukacyjnej wolności⁵⁵. Odebrane prawo do edukacji domowej jest traktowane jako przejaw myślenia monistycznego, wychodzącego z założenia, że natura wszelkiego bytu jest jednorodna. Istnieje więc jeden cel i jeden sposób jego realizacji. Dlatego też dążenie do innych celów lub zastosowanie innej metody bywa oceniane w kategoriach zła lub przynajmniej braku racjonalności. Przyjmuje się, iż istotą edukacji domowej jest poszanowanie naturalnych praw rodziców do właściwego zatroszczenia się o własne dzieci. Najważniejsze wydaje się to, aby dziecko mogło uzyskać wiedzę i umiejętności, dzięki którym będzie mogło kontynuować własną edukację w dowolnym czasie i w dowolnym typie instytucji edukacyjnych. To, kto się przyczyni do ich pozyskania, powinno być całkowicie pozostawione decyzji rodziców. Przecież to rodzice bywają określane jako pierwsi i zarazem jedyni właściciele praw ich dziecka do rozwoju. W tym ostatnim zawarte jest prawo do jak najlepszej edukacji. Prawo do wyboru edukacji traktowane jest jako odrębne prawo człowieka. Wynika z tego, że państwo nie tylko nie posiada prawa ingerencji w zakres realizowanego nauczania, ale także jest gwarantem tego, aby procesy takie przebiegały bez zakłóceń. Zatem dyskurs o edukacji domowej mieści się w dyskursie o edukacji demokratycznej, jest to dyskurs nie tylko na temat tego, jak i czego nauczać, czy też czy powinien istnieć jakiś scentralizowany system i program nauczania ustalony przez państwo, ale jest to również dyskurs odnoszący się do edukacji domowej dotyczącej niezbywalnych praw człowieka, ludzkiej wolności, zakresu kompetencji państwa i tego, kto jest odpowiedzialny za edukację dzieci / młodzieży⁵⁶. Zwolennicy edukacji domowej (nauczania domowego) twierdzą, że celem edukacji jest wolność. Niekiedy formułują skrajne poglądy na temat systemu szkolnego: „cały świat szkolnictwa publicznego jest sztuczny i nienaturalny. Warunki jego funkcjonowania podlegają rygorystycznej kontroli państwa. Jest on jednocześnie w sposób bezwzględny i systemowy odseparowany od wpływu instytucji, które dla dziecka są najważniejsze: od rodziców i rodziny”⁵⁷.

55 M. Giercarz-Borkowska, *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.1.3._giercarz-borkowska.pdf [dostęp: 5 kwietnia 2015].

56 P. Bartosik, *Dlaczego Edukacja Domowa?*, [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 50–51.

57 W. Stebnicki, *Edukacja domowa*, Biblioteka Salomona, Warszawa 2014, s. 20.

Edukacja domowa porównywana jest do wychowania do wolności. Edukatorzy domowi argumentują, iż nie każdy człowiek będzie odnajdywał się w działalności na własny rachunek, zatem nie każda rodzina osiągnie cele w edukacji domowej. Odnalezienie się bez centralnego systemu zarządzania czasem, takowy gwarantuje szkoła, wymaga innych działań i umiejętności. Czas nauki pozostaje w gestii organizacji przez rodzica czy opiekuna prawnego, jego wyborów, odpowiedzialności i skutków działań. Dlatego też rodzice chętnie zapisują dzieci do szkół demokratycznych, które w rzeczywistości są placówkami edukacyjnymi na bazie spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą⁵⁸.

Zgodnie z treścią Ustawy o systemie oświaty uczeń spełniający obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą uzyskuje roczne oceny klasyfikacyjne na podstawie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły. Egzaminów klasyfikacyjnych są przeprowadzane przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Uczniowi takiemu nie ustala się oceny zachowania. Same zasady zdawania egzaminów klasyfikacyjnych określa rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2007 r.⁵⁹

Bibliografia

- Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo von Borowiecki, Warszawa 2009.
- Bartosik P., *Dlaczego Edukacja Domowa?*, [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009.
- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przełożył A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.

58 D. Krawczyk – Borys, *Edukacja domowa – wychowanie do wolności?*, <http://www.tamento.pl/a/637/rodzice/wychowanie/uczen/www.darja.tv> [dostęp: 3 czerwca 2016].

59 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

- Białecki I., *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna – perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty*, Wydawnictwo Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2002.
- Butarewicz-Głowacka A., *Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań*, „Pareja” 2015, nr 2 (4), Z Warsztatu Badawczego.
- Chmaj M. (red.), *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Zakamycze 2006.
- Czupajło T., Dudek M., *Razem i osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Klasa I, II, III*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej, Warszawa 2014.
- Czyż E. (opracowanie), *Prawa uczniów w szkole. Reportaż z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1996.
- Gawkowska A., *Jak rozwiewać obawy liberatów?* [w:] A. Gawkowska, P. Gliński, A. Kościański (red.), *Teorie wspólnotowa a praktyka społeczna. Obywatelskość. Polityka. Lokalność*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Gierczak-Borkowska M., *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej*, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.1.3._gierczak-borkowska.pdf [dostęp: 5 kwietnia 2015].
- Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Juszczak-Rygałło J., *Edukacja domowa – szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka ?*, „EETP” 2014, nr 33.
- Kaczmarek A., *Tęsknota za tożsamością*, [w:] M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Człowiek i Społeczeństwo XXVI, Poznań 2006.
- Kinowska Z., *Obywatelki i obywatele – równe i równiejsi?* [w:] M. Jarosz (red.), *Polacy równi i równiejsi*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2010.
- Koczanowicz L., *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjonalne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, (Dz.U. Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. z 2001 r. Nr 28, poz. 319).

- Kopciwicz L., *Poniżanie – szkolna przemoc wobec dziewcząt*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Seria Przewodniki Krytyki Politycznej, tom XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Kowalewski T., *Wybrane sposoby wyrównywania szans edukacyjnych*, www.ur.edu.pl/pliki/Zeszyt14/35.pdf [dostęp: 12 czerwca 2016].
- Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Seria Psychologia i Pedagogika nr 156, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Krawczyk-Borys D., *Edukacja domowa – wychowanie do wolności?*, <http://www.tatento.pl/a/637/rodzice/wychowanie/uczen/www.darja.tv> [dostęp: 3 czerwca 2016].
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznianiu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość?*, *Implikacje edukacyjne*, „Nauka” 2007, nr 4.
- Kwieciński Z., *Wolność czy równość w edukacji?*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/125/1/Wolnosc_czy_rownosc_w_educacji.pdf [dostęp: 14 czerwca 2016].
- [lap/PAP], *MEN powoła zespół zajmujący się edukacją domową*, <http://wpolityce.pl/spoleczenstwo/277822-men-powola-zespol-zajmujacy-sie-edukacja-domowa> [dostęp: 15 czerwca 2016].
- Leś T., Kozak M., *Filozoficzno-prawne aspekty uzasadniania prawa do równości w edukacji*, „Pareja” 2015, nr 2 (4), *Studia i Eseje*.
- Możliwa jest szkoła walcząca o równość*, z Mariolą Chomczyńską-Rubachą rozmawia Monika Szłosek, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Seria Przewodniki Krytyki Politycznej, tom XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Niewińska A., *Raport o gender w Polsce*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2014.
- Nowak-Juchacz E., *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*, Monografie FNP, Seria Humanistyczna, Wrocław 2002.
- Olszewska B., *Przyszłość edukacji domowej*, www.gazeta.edu.pl [dostęp: 28 maja 2015].
- Olszewski H., Zmierzak M., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, *Ars boni et aequi*, Poznań 1994.

- Policastro P., *Prawa podstawowe w demokratycznych transformacjach ustrojowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2002.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Sadurski W., *Spór o ostatnie słowo: sądownictwo konstytucyjne a demokracja przedstawicielska*, „Civitas” 1998, nr 2.
- Sadurski W., *Status jednostki w prawie: refleksje filozoficzno-prawne na temat prawowitości demokracji proceduralnej*, [w:] M. Wyrzykowski (red.), *Prawa stają się prawem. Status jednostki a tendencje rozwojowe prawa*, LIBER, Warszawa 2006.
- Słownik Języka Polskiego*, t. III: R–Z, PWN, Warszawa 1978.
- Stebnicki W., *Edukacja domowa*, Biblioteka Salomona, Warszawa 2014.
- Sylwestrzak A., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Urbaniak M., *Konstytucyjne wolności i prawa socjalne oraz ekonomiczne w Polsce i we Włoszech. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Wejner T., *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty*, Wydawnictwo Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003.
- White S., *Równość*, przełożył M. Wilk, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Wojcieszek K.A., *Dziecko jako przedmiot eksploatacji – kontekst edukacyjny*, [w:] *Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty*, Wydawnictwo Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003.