

Michał Gierycz

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-0863-189X

DOI <https://doi.org/10.21697/ucs.2024.33.1.02>

POLITYCZNY WYMIAR EDUKACJI DOMOWEJ

The political dimension of home education

Streszczenie

Artykuł analizuje polityczny wymiar edukacji domowej, dowodząc jego związku z wolnościowym rozumieniem polityki (tzw. polityką ograniczoną). Autor wychodzi od ukazania dwóch typów idealnych polityki demokratycznej (ograniczona/wolnościowa vs. nieograniczona/totalitarna), by następnie ukazać związane z nimi modele edukacji. W toku analizy dowodzi, iż edukacja domowa mieści się tylko w ramach modelu edukacji charakterystycznego dla ograniczonej wizji polityki, stanowiąc jeden z bezpieczników, zasadzających się na realistycznej antropologii, wizji demokratycznej polityki.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, ograniczona polityka, nieograniczona polityka, demokracja

Abstract

The article analyzes the political dimension of home education, proving its connection with the liberal understanding of politics (so-called constrained politics). The author starts by showing two ideal types of democratic politics (constrained/liberal vs. unconstrained/totalitarian) and then presents the related education models. Throughout the analysis, he proves that home education fits only within the educational model characteristic of a constrained vision of politics, constituting one of the fuses of a democratic politics based on realistic anthropology.

Keywords: home education, constrained politics, unconstrained politics, democracy

Kiedy pytamy o polityczny wymiar czegokolwiek, rozumieć to możemy na dwa sposoby. Po pierwsze, w kluczu polityki partyjnej, związanej z walką o władzę, pytalibyśmy o to, jak edukacja domowa postrzegana jest przez głównych partyjnych graczy i jak jest traktowana w toku ich politycznych decyzji. Choć daleki jestem od dezawuowania znaczenia tego pytania, nie sposób nie zauważyć, że pytanie o polityczny wymiar edukacji domowej [ED], pojmowane w kluczu partyjnym, a zatem zawężającym politykę do walki o władzę, nawet jeśli znajdzie odpowiedź, nie prowadzi poznawczo nigdzie dalej poza stwierdzenie: partia X podchodzi do ED w taki sposób, a partia Y w taki sam lub inny. Taka odpowiedź pozostaje ciągle zawieszona w próżni, jeśli wcześniej nie odpowiemy na o wiele ważniejsze, podstawowe polityczne pytanie. Brzmi ono: z jaką wizją polityki wiąże się edukacja domowa, a dla jakiej jest nie do przyjęcia i dlaczego. To pytanie wykracza poza politologię empiryczną, wiążąc się bezpośrednio z teorią czy filozofią polityki. Dopiero odpowiedź na tak sformułowany problem pozwoli odkryć znaczenie, jakie ma opowiadanie się danej partii za lub przeciw ED. Więcej, zrozumienie tego szeroko, filozoficznie rozumianego politycznego wymiaru edukacji domowej może także pomóc sfalsyfikować polityczny emblemat przyjmowany przez daną partię. Jeśli bowiem ustalilibyśmy, że np. ED wiąże się nierozdzielnie z filozofią wolnościową, to partia prezentująca się jako wolnościowa, która zwalczałaby edukację domową, odsłoniłaby przeciwny deklarowanemu charakter własnego programu.

Dwie wizje polityki demokratycznej

Pytanie o istnienie różnych filozofii polityki w ramach liberalnej demokracji wydawać się może nonsensowne, gdyż bezprzedmiotowe. Ostatecznie liberalizm naszych demokracji określa właśnie ich filozoficzną „treść”. Zrozumiała jest zatem wątpliwość odnośnie do możliwości istnienia znaczącej polityczno-filozoficznej różnorodności w ramach nowoczesnej logiki demokratycznej. Kwestia ta tym bardziej jawi się jako kłopotliwa, że wszelkie rozważania o „noliberalnej” demokracji stygmatyzowane są współcześnie jako populizm lub autorytaryzm.

Sprawa filozofii politycznej leżącej u podstaw nowoczesnej demokracji daleka jest jednak od jednoznaczności. Dostrzeżemy to łatwo, gdy zauważymy dwoisty punkt startowy rewolucji demokratycznej. Mianowicie, nowoczesny ideał demokratyczny rodzi się w toku dwóch rewolucji: amerykańskiej i francuskiej. To janusowe oblicze początków demokracji naszych czasów ma istotne znaczenie dla współczesnego pojmowania liberalizmu. Pozornie u schyłku XVIII w. zarówno kwestia procedur i instytucji, jak też treści i celów demokracji łączyła wszystkich rewolucjonistów: „władza ludu”, „walka o wolność” i „wynalezienie nowego porządku świata” były na ustach Francuzów i Amerykanów. Jednocześnie w tym – wydawać by się mogło – zgodnym chórze rewolucjonistów tlił się od początku spór dotyczący sensu przypisywanego zarówno wolności, jak i władzy ludu oraz nowego porządku. O ile amerykański sen był horyzontem, który nie ograniczał się do tej ziemi, o tyle rewolucja francuska traktowała utopijne marzenie jako program przeznaczony do natychmiastowej realizacji. W konsekwencji, podczas gdy Amerykanie upatrywali istotę wolności w spontaniczności i braku przymusu, rewolucjoniści francuscy wierzyli „w to, że wolność może być urzeczywistniona li tylko jako rezultat dążenia do absolutnych i kolektywnych celów” (Talmon 2015: 10).

Naszkieowany spór o treść, substancję nowoczesnej demokracji miał fundamentalne znaczenie dla rozumienia „władzy ludu”, owocując dwoma radykalnie odmiennymi rozumieniami liberalnej demokracji, określonymi przez Jacoba Talmona mianem demokracji wolnościowej i demokracji totalitarnej (Talmon 2015). Jeśli to drugie określenie brzmi dla kogoś jak oksymoron, to dlatego, że wykłady z dziejów nowożytnej polityki układane są zazwyczaj wokół pytania proceduralnego: „kto ma rządzić i na mocy jakiego upoważnienia?”. Tak skonstruowaną opowieść o nowoczesnej polityce „snuje się tak często i z taką swadą, że – jak zauważa Michael Oakeshott – gotowi jesteśmy sądzić, że wyczerpuje ona temat. Założeniem, które popycha do takiego zogniskowania uwagi, wydaje się wiara, że dążenia rządu wypływają bezpośrednio z jego konstytucji... Ale chwila wnikliwego namysłu wystarczy do zrozumienia, że tak nie jest, że między konstytucją a dążeniami rządu nie zachodzi żadna prosta zależność” (Oakeshott 2019: 37).

Zestawienie rewolucji amerykańskiej i rewolucji francuskiej uświadamia przy tym, że u samych początków współczesnej polityki stajemy wobec dwóch diametralnie różnych, choć obu powiązanych jakoś z ideałem demokratycznym i liberalnym, metapolitycznych wizji, gruntujących dwa przeciwstawne spojrzenia na to, co może być uprawnionym dążeniem demokratycznego rządu czy – szerzej – roszczeniem demokratycznej polityki.

Podjęcie pierwsze, określane przez Jacoba Talmona wolnościowym, charakterystyczne dla doświadczenia USA, pojmuje politykę jako domenę ograniczoną, związaną z metodą prób i błędów. Uznaje się tutaj za oczywiste, że demokracja, nakierowana na próbę uzgodnienia stojących w konflikcie interesów i przekonań odnośnie do tego, co może być uznane za dobro społeczne, skazana jest na nieustanne korekty własnych uzgodnień. Systemy polityczne traktowane są jako pragmatyczne wynalazki ludzkiej pomysłowości i spontaniczności. Dostrzega się ponadto różnorodność poziomów jednostkowych i zbiorowych dążeń pozostających poza sferą polityki (por. Sowell 2007). Polityka jest zatem ograniczona trojako: po pierwsze, nie obejmuje całości egzystencji człowieka; po drugie, nie zapewnia doskonałych rozwiązań spraw ludzkich; po trzecie, nie stanowi najwyższego porządku normatywnego. Ograniczenia te odnoszą się zarówno do obszarów, gdzie demokratycznej władzy wolno podejmować decyzje, jak również do zakresu decyzji w poszczególnych obszarach. Pierwsze dotyczy na przykład wyłączenia życia rodzinnego spod kompetencji władzy politycznej. Drugie dotyczy pytania o to, jak daleko wolno się posunąć władzy politycznej w stanowieniu prawa w obszarach jej podlegających, na przykład w obszarze nauki czy edukacji.

Podjęcie drugie, które za Jacobem Talmonem nazwać można totalitarnym, zakorzenione jest w tradycji rewolucji francuskiej. Postuluje ono „ustalony z góry, harmonijny i doskonały układ spraw, do którego ludzie

nieodparcie zmierzają i do którego z pewnością dotrą”, widząc ostatecznie w demokratycznej polityce projekt totalny, nieograniczony: ogarniający pełnię egzystencji człowieka i gwarantujący ostateczne rozwiązania problemów społecznych. Jego zwolennicy uznają zasadniczo, że „człowiek zawsze i w każdych warunkach może, jeśli tylko zechce, odkryć i zrealizować racjonalne rozwiązanie każdego problemu. A ponieważ są to rozwiązania racjonalne, więc nie mogą być ze sobą w konflikcie i ostatecznie ułożą się w harmonijny system, w którym zatriumfuje prawda, a przede wszystkimi otworzą się wrota do wolności, szczęścia i pełni możliwości swobodnego samorozwoju” (Sowell 2007: 71). Polityka jest tutaj postrzegana jako narzędzie nieustannego postępu; w prometejskim porywie pragnie zbudować raj na ziemi. Idee polityczne tej szkoły myślenia nie są zbiorem pragmatycznych recept czy garścią pomysłów, a integralną częścią wszechogarniającej filozofii, która ma rozciągnąć swe panowanie na wszystkie sfery życia.

Odmienne rozumienie celów polityki ma istotne konsekwencje dla pojmowania roli i charakteru procedur demokratycznych. O ile w ograniczonej, wolnościowej wizji polityki demokracja opiera się na poszanowaniu tradycji i głosu społeczeństwa jako całości (suwerena), wychodząc z założenia, że racjonalność systemowa (zakodowana w pamięci całej społeczności) jest bardziej wiarygodna niż racjonalność jednostek – oświeconej elity (Sowell 2007: 27), o tyle zwolennicy logiki nieograniczonej, totalitarnej umieszczają prawo do decydowania po stronie „awangardy” (elity społecznej), której członkowie są, z jakichś przyczyn, bardziej kompetentni w określaniu poznawalnego i możliwego do realizacji dobra. Niedostająca ideału rzeczywistość upoważnia niejako elitę do działania „w zastępstwie” społeczeństwa w celu prowadzenia go na „coraz wyższy poziom rozumienia i działania [...] w ramach zdeterminowanego postępu ludzkości, która pewnego dnia osiągnie pułap, gdzie każdy będzie mógł samodzielnie podejmować decyzje społeczne” (Sowell 2007: 110). W trakcie teleologicznego procesu prowadzącego do zmiany społecznej dopuszczalne jest stosowanie przemocy, traktowanej jako przejściowy środek w okresie społecznej transformacji.

Wizja edukacji nieograniczonej – edukacja jako instrument polityki totalnej

Nietrudno zobaczyć powiązanie dwóch wizji liberalnej polityki z dwiema wizjami edukacji. Charakterystyczne wydaje się już to, że myślenie typowe dla totalitarnego pojmowania demokracji zakłada *implicite* istnienie grupy „edukatorów” i „edukowanych”. Jego zwolennicy zgadzają się bowiem, że większość populacji reprezentuje wąskie horyzonty, a grupa kultywujących rozum – wąski krąg. Ten sposób postrzegania człowieka odnajdujemy już w myśli Machiavellego, który „zdaje się podzielać pogląd, że człowiek posiada wolną wolę, ale... tylko w pewnym zakresie... Tylko «wybitnym, nielicznym indywidualnościom» przysługuje ona w podwyższonym stopniu” (Piekarski 2016: 21). Ową nierówność poznawczą edukatorzy traktują jako wezwanie do działania politycznego: grupa „najbardziej rozwiniętych intelektualnie” powinna sprawować władzę, albowiem „dobrostan mas jest osiągalny tylko przez przewodnictwo i zaangażowanie elity” (Sowell 2007: 152). Przykładowo Helwecjusz i Holbach byli przekonani, że „prawodawcy, moralisci i naukowcy zajmujący się dziedzinami ścisłymi powinni się połączyć, aby ukształtować człowieka na podstawie swych nauk... W mocy rządów leży hodowla geniuszy, podwyższanie lub obniżanie poziomu umiejętności narodu” (Talmon 2015: 37).

Koncepcja edukacji podąża tutaj za wyłożoną chyba najpełniej przez Milla tezą, iż nawet dyspozycje „przy odpowiednim stosowaniu sankcji zewnętrznych i urabianiu ludzi już od wczesnego dzieciństwa, mogą się [...] rozwinąć w dowolnym prawie kierunku, tak że każdą niemal niedorzeczność i każde zło można [...] wmówić człowiekowi” (Mill 2012: 41). Relacja edukatora i edukowanego pojmowana jest ostatecznie na podobieństwo relacji twórcy i tworzywa. Edukacja staje się zatem jednym z narzędzi totalnie pojmowanej polityki, pozwalającej poprzez ten proces kształtować odpowiednio „uformowanych” czy – używając języka Huxleya – „wybutlowanych” obywateli.

Taka wizja edukacji czerpie z antropologii ufundowanej na przesłankach materialistycznych, zakładającej brak zewnętrznej (pozaświatowej) instancji, wobec której człowiek musiałby się rozliczać ze swoich działań, oraz brak wewnętrznych, wbudowanych w naturę ludzką ograniczeń, które stanowiłyby zaporę dla samowolnych ludzkich decyzji; jest to antropologia nieograniczona (Gierycz 2017: 216–247). Wzorec taki odnajdziemy u źródeł oświecenia – w *Rozprawie o nierówności* J.J. Rousseau. Jego „szczęśliwy dzikus”, stanowiący archetyp

nowoczesnego człowieczeństwa, w stanie natury prowadzi „życie zwierzęcia ograniczonego z początku do czystych wrażeń zmysłowych” (Rousseau 1956: 187). Natura ma tu charakter *stricte* biologiczny, nie niosąc ze sobą żadnej etycznej treści. Lektura Rousseau odsłania przy tym specyficzny dla nowoczesnej antropologii paradoks: z jednej strony człowiek zostaje w niej zredukowany do poziomu *animalia*, z drugiej – wywyższony ponad swe granice: odgrywa również rolę Stworzyciela czy autokreatora. Nieprzypadkowo u wielu nowoczesnych myślicieli spotykamy tezę o tym, że to ludzie przeprowadzają samych siebie od życia zwierzęcego do życia ludzkiego: etycznego i społecznego. Jak zauważa Rousseau: „przelotne obcowanie, którego domaga się natura, wkrótce pociąga za sobą inne [...] trwalsze. Wytwarza się przyzwyczajenie przyglądania się [...] i czynienia porównań; zjawia się niepostrzeżenie pojęcie wartości moralnej i piękności”. Tezę o braku przyrodzonego rozumu moralnego stawiają również inni „ojcowie nowoczesności” jak Hobbes, który za źródło sprawiedliwości uznawał decyzję suwerena, czy wreszcie Marks uznający, że człowiek jest „całokształtem stosunków społecznych”. W specyficznym dla nowoczesności podejściu do człowieka odkrywamy zatem różne, choć zbliżone w swej istocie echa dokonanego przez Kartezjusza opisu „ja”, ukazywanego przezeń tak, „jakby było ono Bogiem” (Mazurkiewicz 2001: 322). W praktyce jednak przejście od „zwierząt” do „bogów” nie jest możliwe dla wszystkich – ten ostatni status przynależy tylko członkom elity – „edukatorom”.

Oczywistą konsekwencją powyższej wizji człowieka, polityki i edukacji jest fakt, że nie dopuszcza ona w ogóle możliwości edukacji domowej. Jeśli nie istnieje obiektywna prawda w odniesieniu do dobra, celu i sensu życia człowieka, którą każdy człowiek w sobie rozpoznaje; jeżeli stanowimy jedynie materiał, który dzięki obróbce przez najświatlejsze umysły nabrać może cech obywatelskości i indywidualizmu, możliwa jest jedynie edukacja politycznie kontrolowana; edukacja, której wektor i pełna kontrola będzie w rękach aktualnego ministra, reprezentującego aktualną wizję edukatorów. Rodzice nie mają w tej perspektywie żadnej kompetencji do edukacji swoich dzieci. Skądże mieliby ją mieć? Ryzyko związane z tym, iż ich poglądy mogłyby zagrozić postępowi ludzkości, panowaniu woli powszechnej lub przynajmniej je opóźnić, z perspektywy utylitarnej wymaga bezwzględnego odrzucenia.

Dodajmy, że poza oczywistą, naturalną niekompetencją rodziców do edukowania dzieci i związanym z nią zagrożeniem ED dla rozwoju danej wspólnoty w totalitarnej demokracji, istnieje jeszcze jedna, pomocnicza przesłanka zasadniczej niekompetencji rodziców. Wiąże się ona z oświeceniowym, również opartym na materialistycznych przesłankach, konceptem wiedzy. Jego istotę na przykładzie nauki historii odsłonił Erich Voegelin. Zwraca on uwagę, że jeszcze w XVII-wiecznej pracy Jacques-Bénigne Bousseta *Uwagi o historii powszechnej* uniwersalny charakter historii „ma swoje źródło w procesie prowadzenia rodzaju ludzkiego pod przewodnictwem Opatrzności w kierunku jednej prawdziwej religii. Historia Izraela, zesłanie Chrystusa oraz historia Kościoła stanowią prawdziwie znaczące wydarzenia w historii ludzkości, podczas gdy świecka historia z przynależnymi do niej przemianami cesarstwa jest jedynie źródłem przeciwności losu dla Izraela, z których lud wybrany ma czerpać naukę oraz stanowi okres przygotowawczy do ostatecznego tryumfu Kościoła” (Voegelin 2011: 17). Tak rozumiana uniwersalność była nie do osiągnięcia dla przedstawicieli oświecenia, którzy odrzucili transcendentálny uniwersalizm chrześcijański. Odrzucenie Boga zaowocowało zagubieniem jakiegokolwiek zintegrowanego i całościowego poglądu na rzecz. W odniesieniu do historii, jak podkreślała markiza du Chatelet w listach do Woltera, dzieje Izraela nie mają żadnego znaczenia, a Cesarstwo Rzymskie nie jest istotniejsze od Rosji. Świecka zasada uniwersalności, nie mogąc poszukiwać sensu historii związanej z biegiem historii świętej, „musi ograniczyć się do ideału empirycznej kompletności” (Voegelin 2011: 21). Ideał „empirycznej kompletności” osiągalny zaś jest jedynie dla specjalistów i ekspertów, którzy odtąd jako jedyni uzyskują kompetencję do nauczania młodzieży.

Wizja edukacji w ramach polityki ograniczonej

Tak jak edukacja domowa jest organicznie niekompatybilna z demokracją totalitarną, tak pozostaje organicznie powiązana z demokracją ograniczoną czy wolnościową. Po pierwsze, uznanie wyższości racjonalności systemowej nad racjonalnością jednostkową i porzucenie nadziei na „doskonałe rozwiązanie spraw ludzkich” w ograniczonej wizji polityki sprawia, że państwo nie ma problemu z przyzwalaniem na edukowanie dzieci przez rodziców zgodnie z wybranymi przez nich kanonami, należącymi ostatecznie do kulturowego

dziedzictwa danej wspólnoty. W tej perspektywie państwo dba jedynie o znajomość przez obywateli koniecznego do świadomego funkcjonowania we wspólnocie i świecie współczesnym minimum wiedzy (w tym wiedzy symbolicznej), zakładając, że ostatecznie w procesach społecznych (zdolność zdobycia pracy, uznanie społeczne kompetencji etc.) dokona się całościowa weryfikacja jakości prowadzonej edukacji, podobnie jak dzieje się to w przypadku edukacji prowadzonej w szkołach (nieprzypadkowo do jednych szkół trudno się dostać, a inne trudno utrzymać w związku z exodusem uczniów). Przyjmuje zatem do wiadomości, że podobnie jak w przypadku edukacji szkolnej, również ED nieść będzie swoje blaski i cienie, z którymi jednak państwo jest gotowe się pogodzić, jak długo – by przywołać znaną frazę Burke’a – „nie stają się przestępstwem”.

Powyżej naszkicowane generalne podejście do edukacji odsłania przy tym odmienne niż w logice polityki nieograniczonej rozumienie sensu edukacji w ramach polityki ograniczonej. Jeśli przyjmujemy – a to założenie łączy nieograniczoną i ograniczoną wizję edukacji – że celem kształcenia jest kształtowanie człowieka takim, „jakim być powinien”, a nawet – to już teza możliwa do podjęcia jedynie w ramach logiki ograniczoności – „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego” (Sobór Watykański II, 1965: nr 8), to fakt, że polityka w ujęciu wolnościowym nie obejmuje całości egzystencji człowieka i nie stanowi najwyższego porządku normatywnego, ma potężne znaczenie dla zestawu i roli podmiotów zaangażowanych w proces edukacji. Państwo ograniczone jest bowiem świadome swojego fundamentalnego z perspektywy edukacji deficytu. Mianowicie, ma świadomość, że w najważniejszych dla edukacji człowieka kwestiach: celu i sensu ludzkiego życia, dobra i zła, polityka i państwo nie mają zasadniczo nic „swojego” do powiedzenia. Uznanie wagi tych kwestii w przypadku publicznej edukacji powoduje otwarcie świeckiego państwa na dialog. Jest to dialog m.in. z instytucjami religijnymi, ale przede wszystkim z rodzicami. Właśnie „niekompetencja” państwa świeckiego w najistotniejszych z perspektywy sensu życia ludzkiego kwestiach powoduje konieczność uwzględnienia pierwszeństwa rodziców w wychowaniu swoich dzieci zgodnie z ich światopoglądem i wartościami. Pochodną przeświadczenia o „pierwszeństwie rodziców” jest otwartość państwa na edukację domową, stanowiącą najbardziej jednoznaczny dowód uznania tego pierwszeństwa w wychowaniu swoich dzieci i pomocniczej (jedynie) roli państwa w tym zakresie. Ostatecznie zgoda na edukację domową wiąże się zatem z przekonaniem, że w najważniejszych w edukacji i życiu sprawach państwo potrzebuje pomocy spoza obszaru polityki. Stoi ono na antypodach nieograniczonej czy totalitarnej demokracji.

Warto podkreślić, że model polityki ograniczonej i wolnościowej edukacji opiera się na pewnej wizji człowieka. Antropologia, którą nazywam ograniczoną (por. Gierycz 2017: 183–215), nakazuje uwzględnienie równej i nienaruszalnej godności każdej osoby, jego społecznej natury, naturalnej inklinacji człowieka ku dobru oraz powszechnej skłonności do wyboru zła. Pierwsze trzy elementy związane są z biblijną wiarą w stworzenie człowieka na „obraz i podobieństwo” Boże, przez co człowiek, jako byt moralny, duchowy i społeczny, jest podmiotem pewnych przyrodzonych i nienaruszalnych praw. Ostatni – z wiarą w grzech pierworodny, który „uszkodził”, ale nie zniszczył całkowicie skłonności do dobra natury człowieka. Mówiąc inaczej, następstwem postrzegania człowieka jako istoty stworzonej przez Boga jest uznanie podwójnego ograniczenia antropologicznego (antropologii ograniczonej): po pierwsze, związanego z faktem bycia stworzeniem, które musi liczyć się z wolą Stwórcy, zapisaną również w ludzkiej naturze; po drugie, związanego z ludzką skłonnością do zła, będącego konsekwencją grzechu pierworodnego (wszystko, za co zabiera się człowiek, skażone jest niedoskonałością). Prowadzi to do idei władzy ograniczonej ze swej istoty, a nie tylko na skutek woli społeczeństwa oraz do świadomości konieczności istnienia mechanizmów kontroli, które mają ograniczać skutki społeczne ludzkiej skłonności do zła. Warto to podkreślić. Ostateczna racja przemawiająca za samoograniczeniem państwa, także w przestrzeni edukacji, ma charakter antropologiczny.

Podsumowanie

Dwa modele polityki i edukacji: wolnościowy i totalitarny czy – używając bliższych mi kategorii – ograniczony i nieograniczony, mają, co oczywiste, charakter modeli idealnych. Rzeczywistość może się zbliżać bardziej do jednego lub drugiego z nich. Tym niemniej można zauważyć, że edukacja domowa zdaje się stanowić swoisty, choć nie jedyny, „papierek lakmusowy” wizji demokracji, a ostatecznie wizji człowieka dominującej w danej wspólnocie demokratycznej.

Patrząc z tej perspektywy, nie powinno dziwić, że – jak informuje Komisja Europejska, nieco koloryzując rzeczywistość na korzyść edukacji domowej – w większości państw UE edukacja domowa jest dopuszczalna (European Commission 2018). Niepokoić natomiast może, że w niektórych, w tym w Niemczech, krajach będących kołem napędowym integracji jest ona całkowicie zakazana. Rodzi to poważne pytania nie tylko odnoszące się do praw człowieka, w tym wychowania dzieci, ale ostatecznie również – jak próbowałem pokazać – odnośnie do ryzyka wzmacniania totalizujących skłonności pojmowania liberalnej demokracji w Europie.

W kontekście powyższego ryzyka warto zwracać uwagę nie tylko na legalność/nielegalność ED w danym systemie polityczno-prawnym, ale również na sposób kalibracji narzędzi pozwalających na faktyczne korzystanie z edukacji domowej. Przykładowo w Polsce – poza okresem pandemii – niezależnie od ugrupowania będącego akurat przy władzy, kalibracja wspomnianych narzędzi ukierunkowywana była zasadniczo na utrudnianie faktycznego wykorzystania tej prawnie legalnej instytucji. Dość wspomnieć np.: dyskryminację finansową uczniów na ED; promowane rozwiązania weryfikacyjne zdolności dziecka do edukacji domowej jedynie przez państwowe, rejonowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne; wreszcie, próby ograniczenia liczby uczniów na ED w dedykowanych im szkołach.

Podsumowując, jeśli edukacja domowa stanowi ostatecznie swoisty *check-point* żywciwej człowiekowi polityki, warto przemyśleć uwagę, jaką – jako obywatele – przykładamy do podejścia do niej przez państwo. Wydaje się, że obecnie, poza grupami bezpośrednio zainteresowanymi ED, kwestia dostępu do home-schoolingu traktowana jest jako „niszowy”, politycznie nieistotny problem. Jeśli przyjmiemy wąskie, partyjne pojmowanie polityczności, jest w tym pewna racja: z perspektywy wyborów jest to nikły odsetek elektoratu. Jeśli jednak spojrzymy na sprawę z perspektywy szerszej pojmowanej polityki, dostrzeżemy – jak próbowałem pokazać – że w przypadku edukacji domowej mamy do czynienia z jednym z bezpieczników ograniczonej, zasadzającej się na realistycznej antropologii, wizji demokratycznej polityki. Oczywiście, zniszczenie jednego bezpiecznika nie musi rozstrzygać o zmianie filozofii politycznej czy reżimu politycznego. Choćby polskie doświadczenie pierwszego roku rządów, powołanej w 2023 roku, koalicji PO-TD-Lewica, ukazuje jednak, jak łatwo i jak szybko zniszczyć można wiele bezpieczników, łącznie z „nieznany w horyzoncie całej europejskiej nowożytności zakwestionowaniem mocy prawnej kluczowych instytucji ustrojowych państwa, w tym powołanych na mocy jego ustawodawstwa, sądów” (Rokita 2024). Namysł nad demokratyczną polityką nakazywałby zatem troskę o edukację domową: nigdy bowiem nie wiadomo, kiedy i który bezpiecznik okaże się rozstrzygający.

Bibliografia

- European Commission (2018), *Home education policies in Europe. Primary and lower secondary education*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea077239-e244-11e8-b690-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-79438729> [dostęp 5.03. 2024].
- Gierycz M. (2017), *Europejski spór o człowieka. Studium z antropologii politycznej*. Warszawa: PWN.
- Mazurkiewicz P. (2001), *Europeizacja Europy. Tożsamość kulturowa Europy w kontekście procesów integracji*. Warszawa: Instytut Politologii UKSW.
- Mill J.S. (2012), *Utylitaryzm. O wolności*. Warszawa: PWN.
- Oakeshott M. (2019), *Polityka wiary i polityka sceptycyzmu*. Warszawa: Aletheia.
- Piekarski R. (2016), *Makiawelizm, patologia ducha, sacrum i polityka. Eseje z filozofii politycznej*. Sopot: Spółdzielczy Instytut Naukowy.
- Rokita J.M. (2024), *Proceduralizm i przemoc*, <https://teologiapolityczna.pl/jan-rokita-proceduralizm-i-przemoc> [dostęp 9.01.2024].
- Rousseau J.J. (1956), *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, Warszawa: PWN.
- Sobór Watykański II (1965), Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „*Gravissimum educationis*”, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/inne/deklaracja_wych_28101965 [dostęp 9.01.2024].
- Sowell T. (2007), *A Conflict of Visions. Ideological Origins of Political Struggles*. New York: Basic Books.
- Talmon J.L. (2015), *Źródła demokracji totalitarnej*. Kraków: Universitas.
- Voegelin V. (2011), *Od oświecenia do rewolucji*. Warszawa: WUW.