

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się

ABSTRAKT: W artykule poruszam problem stosunku przedstawicieli kontestacyjnego/alternatywnego ruchu myśli i praktyki edukacyjnej, jakim są descholersi (deschoolers). Dzisiaj, w dobie globalizacji i nowoczesnych technologii komunikowania się, tradycyjna szkoła musi zmierzyć się z rewolucją pozaszkolną, która wymusza radykalną zmianę kształcenia młodych pokoleń. Tymczasem w Polsce szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach. Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek (los), co jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i niezależni się od ich subiektywnych doznań. Uczenie się jest tym ludzkim działaniem, które nie wymaga kierowania nim przez inne osoby, natomiast niezbędne jest mu zapewnienie wolności, swobodnego dostępu do źródeł wiedzy oraz otwartości na ludzkie potrzeby, zdolności i zainteresowania. Przedstawiam zatem wyniki badań, które ilustrują stan spowalniania przez polityków koniecznych reform w polskim systemie edukacyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma edukacji, system szkolny, descholaryzacja, kontestacja, opór, uczenie się

Kontakt:	Bogusław Śliwerski boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl
Jak cytować:	Śliwerski., B. (2021). Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.1
How to cite:	Śliwerski., B. (2021). Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.1

*Gdybyśmy nauczali dzieci mowy w szkołach,
nigdy by jej nie opanowały* (Holt, 1994, s. 4).

Współczesne szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurokracyjnych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i w relatywnie tych samych warunkach (Barszczewska, 2012). Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek, los, co prawdopodobnie jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w szkole nie będzie warunkowane indywidualnymi potrzebami uczących się i niezależni się od ich subiektywnych doznań. Tak rozumianej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody nauczania, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców. Od tego czasu niewiele się zmieniło, gdyż nadal panuje system klasowo-lekcyjny, który reprodukuje mierność, bierność oraz wierność władzy (Kłakówna, 2014; Marcela, 2021; Śliwerski & Paluch, 2021).

ZDRADA ELIT POLITYCZNYCH SOLIDARNOŚCIOWYCH POSTULATÓW DEMOKRATYZACJI OŚWIATY

Wprawdzie humanistyczna orientacja edukacji szkolnej jest dość licznie reprezentowana w treści ustawy z 2016 r. Prawo Oświatowe, to jednak nadal jest w naszej rzeczywistości szkolnej poważnie marginalizowana. Szkoła przekształcając się z instytucji państwowej w publiczną, a więc tak naprawdę z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego w PRL w placówkę publiczną, uspołecznioną, musiała od początku lat 90. uczyć się rozumienia samej siebie, uczyć się swojej wolności. Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia (społeczeństwo obywatelskie, samorządność szkolna, demokratyzacja edukacji), zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentracji władztwa pedagogicznego (*Państwo sprawne*, 1996), nadal placówka ta odtwarza właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania.

Sprawująca władzę w latach 1993–1997 lewicowa formacja (SLD/PSL) kontynuowała model administracji państwowej, który miał uwzględniać osiągnięcia nauk społecznych oraz liczne postulaty środowisk samorządowych, by z jednej strony zachować podział administracji publicznej na rządową i samorząd terytorialny, ale z drugiej strony sprzyjać decentracji i decentralizacji władz państwowych. Zgodnie z zasadą subsydiarności państwa, organy administracji rządowej miały w swoich zadaniach realizować kwestie natury ogólnej, tak, by możliwa była dalsza decentralizacja zadań i kompetencji władz centralnych na rzecz samorządów terytorialnych. Oczywiście, sporny był zakres zadań i kompetencji, jednak kierowano się zasadą przekazywania jak największej ilości zadań i kompetencji samorządom, które są bliżej obywateli i mogą także aktywizować organizacje czy stowarzyszenia społeczne do wspierania struktur administracji publicznej w osiągnięciu pożądanego celu. Tak więc procesy decentralizacji i decentracji władztwa oświatowego nie miały żadnego związku z liberalizmem czy libertynizmem, ale zgodnie z I falą postulatów „Solidarności” z lat 1980–1989 miały zapewnić demontaż ustroju totalitarnego na rzecz budowania w Polsce demokracji (Bińczycka, 1997; Śliwerski 2009, 2013; Touraine, 2010).

Po ponad 30. latach transformacji okazało się, że ustroj szkolny nie został zdecentralizowany, nie powstał samorząd zawodowy nauczycieli, zaś szkoła publiczna nie stała się autonomiczną wspólnotą wychowującą i wspomagającą naturalne procesy samodzielnego uczenia się przez dzieci i młodzież. Nadal w niej obowiązuje posłuszeństwo rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników (Dudzikowa, 1996). Po latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, prawdopodobnie już tylko oświata opiera się jego procesom. Rządy partii konserwatywnych w latach 2015–2021 doprowadziły zarazem do zmian w ustroju sądowym III RP, w związku z czym zanika odwoływanie się do prawa w sytuacjach konfliktów wartości, personalnych czy dotyczących dysfunkcji instytucji publicznych (Śliwerski, 2020).

Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, forpocztą i laboratorium demokracji partycypacyjnej, stały się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie zmian ustrojowych w państwie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa, a dotyczącymi zapisania w Prawie Oświatowym organów społecznych, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL okazały się zmarnotrawione, gdyż nie zostały w pełni wprowadzone w życie (Król, 2015; Krzemiński, 2013; Śliwerski 2009a, 2013).

SZKOŁA PIERWSZYCH LAT TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Akceptowana i wdrażana przez niektórych polityków zasada zwiększania poziomu autokratyzmu władzy, zastraszania nauczycieli, dyscyplinowania uczniów i wycofywania się z reform o charakterze demokratycznym trafia w Polsce na podatny

grunt konserwatywnych wyborców. Nie jest bowiem prawdą, że w ciągu minionych lat transformacji ustrojowej doszło w polskiej oświacie do całkowitego rozprzężenia systemu wartości, anarchizacji zachowań uczniów czy zaniedbań przez nauczycieli procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nie przypominam sobie, by którakolwiek z ekip rządzących tak właśnie formułowała naczelną cel polityki oświatowej. Incydentalne wydarzenia, choć miały miejsce w różnych szkołach, potwierdzają jedynie, iż polska szkoła jeszcze nie wyszła z pozostałości po systemie totalitarnym okresu PRL, a powraca się w rozwiązaniach oświatowych do sprawdzonych w nim rozwiązań organizacyjnych, choć osadzonych w odmiennym systemie wartości.

Nie powstały w Polsce rady szkolne w stopniu i natężeniu, który pozwalałby na powołanie do życia wojewódzkich rad oświatowych czy krajowej rady oświaty. Władze MEN jakby tylko czekały na to. Skorzystały z bierności obywatelskiej i z braku społecznego zaangażowania uczniów i ich rodziców, wycofując w 2002 r. możliwość oddolnego budowania struktur społeczeństwa oświaty (Mencel, 2008; Radziejewicz, 1989; Śliwerski, 2002, 2009a,b, 2013, 2020). Jak słusznie podsumował ten okres w jednym ze swoich artykułów Zbigniew Kwieciński:

W latach 1981–2008 oświata w Polsce jako system się rozsypała, w tym, kilka jego podstawowych części składowych (podsystemów), takich jak: opieka przedszkolna, szkolnictwo zawodowe, kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, kształcenie ustawiczne. Była niszczona wspólnymi siłami chaotycznej adaptacji do oczekiwań społecznych, gasnących wydatków państwa, wyłaniającego się rynku i przypadkowym naśladownictwem różnych wzorów zachodnich i z własnej przeszłości, szybkiej wymiany coraz to nowych centralnych decydentów, którzy stale byli podobni do siebie pod względem niekompetencji i braku odpowiedzialności (Kwieciński, 2008, s. 13).

W świetle badań krytycznych codzienne życie w szkołach postrzegane było przez uczniów w kategoriach wciąż istniejącej w niej przemocy. Badacze zwrócili bowiem uwagę nie tylko na zabronioną w tej instytucji, ale wciąż obecną, przemoc fizyczną nauczycieli wobec uczniów, ale także na przemoc psychiczną (tzw. przemoc w 'białych rękawiczkach'), jaką stosują niektórzy instytucjonalni wychowawcy wobec swoich podopiecznych w postaci: obelg, pomówień, szantażu, gróźb, etykietowania, bagatelizowania, publicznego obnażania, agresji słownej itp. W świetle wycinkowych diagnoz już na początku lat 90. XX w. okazało się, że wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli praktyk poniżających godność ucznia występowały takie ich zachowania, jak: mściwość (83% wskazań), poniżanie uczniów (82%), złośliwość (79%), wyśmiewanie uczniów (71%) oraz stawianie niesprawiedliwych ocen (67%) (Czyż, 1992, s. 74). Mieliśmy zatem do czynienia z zamierzoną lub niezamierzoną (afektywną) agresją czy wrogością nauczycieli w stosunku do uczniów, prowadzącą do ranienia wychowanków.

Przejawy tak rozumianych nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazały badania kolejnych generacji pedagogów szkolnych, których interesował typ

mentalności polskiego nauczyciela w kontekście ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Jak się okazuje, to nauczyciele byli niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta okazała się przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie. Wśród stosowanych przez nauczycieli form przemocy znalazły się m.in.: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, tworzenie sytuacji, przez co – jak oceniali to uczniowie – (pseudo) pedagodzy stawali się śmieszni i niegodni uwagi. Nauczyciele stali na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych, nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów (Mieszalski, 1997; Nalaskowski, 2002; Surzykiewicz, 2000).

Uczniowie pytani przez Jadwigę Bińczycką o treść snów o szkole ujawnili w postaci marzeń o zemście swoją podświadomą wobec niektórych nauczycieli agresję i niechęć typu: połamałbym mu kości i dał psom, utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli, nadałbym na niego mafię pruszkowską; przed domem rozlałbym mu walerianę i potem patrzył jak tam zbiegają się wszystkie koty z okolicy (Bińczycka, 1996, s. 47). Szkoła okazała się zatem przestrzenią instytucjonalnej przemocy części nauczycieli wobec uczniów, a zarazem odsłoniła swoją bezradność, by wyeliminować przemoc fizyczną i symboliczną z własnego pola działań pedagogicznych.

Badacze zaczęli zwracać zatem uwagę na istniejące w szkołach zagrożenie godności dzieci w sytuacjach dydaktycznych i pozalekcyjnych oraz na konieczność jej obrony w imię ustawowych dla polskiej oświaty wartości humanistycznych, w tym chrześcijańskich. Odstąpienie od powszechnej kontroli i samoregulacji w tej sferze społecznego życia zawsze prowadzi do przyzwolenia i utrwalania się zła w stosunkach międzyludzkich, niszczy wartość pedagogicznych oddziaływań i uniemożliwia wyjście współczesnego wychowania z permanentnego kryzysu. Prowadzone pod moim kierunkiem badania nad postrzeganiem szkoły przez uczniów jednego z zespołu szkół ponadgimnazjalnych w województwie łódzkim wykazały, że tylko 32,7% uczniów kierowało się w wyborze tej szkoły takimi pobudkami pozytywnymi, jak: zainteresowania, chęć realizowania planów na przyszłość, uzyskania wykształcenia oraz „inność” tejże szkoły w porównaniu z tradycyjnym liceum ogólnokształcącym. Aż 26,6% uczniów wiązało fakt uczęszczania do szkoły z przymusem, z brakiem innego wyjścia czy wyboru. Większość uczniów przeżywała negatywne uczucia na myśl o pójściu do szkoły. Uczniowie odczuwali w związku ze szkołą najczęściej: negatywne napięcie (50%), niechęć (34,7%), myśl o ucieczce (30,6%) i nudę (29,6%) oraz stan niezadowolenia (23,5%). W przypadku odczuć pozytywnych na pierwszym miejscu wskazywali na radość na myśl o spotkaniu z rówieśnikami (78,6%). Idealny uczeń to dla nich przede wszystkim osoba koleżeńska (25%), pracowita (17%), pilna (15%), dobrze się ucząca (13%), systematyczna (12%), mądra i pomocna (po 11,2%).

Idealny wychowawca – jak napisał jeden z uczniów – to musi być człowiek, który jest prawdziwym nauczycielem. Pisząc *prawdziwy* mam na myśli nauczyciela z powołania. Sam zamierzam zostać nauczycielem i często się nad tym zastanawiam. Bardzo istotne jest, aby nauczyciel, wychowawca nie poni-

żał swoich podopiecznych, miał z nimi więź, która z biegiem czasu powinna przekształcić się w przyjaźń. To musi być człowiek, do którego zawsze można się zwrócić o pomoc, który wysłucha i spojrzy na twój problem obiektywnie! (Kulig, 2003).

Niepokojące było to, że ponad połowa badanych (56,1%) negatywnie ustosunkowała się do pytania: „Czy nauczyciele interesują się Tobą i Twoimi problemami?”. Sami uczniowie nie postrzegali też siebie jako mających wpływ na życie klasy czy szkoły. Prawie 70% badanych twierdziło, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w klasie (48%) lub nie ma żadnego wpływu (21,4%). Zaskakujące było to, że zdaniem 22,4% uczniów nauczyciele stosują kary fizyczne, wśród których przeważają uderzenia (8,2%), kara w postaci sprzątnięcia sanitariatów (5,1%), czy kopnięcia (3,1%) (tamże).

OFIARY SZKOLNEJ PRZEMOCY I POZORNEJ SOLIDARNOŚCI

„Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką” (Korczak, 1984, s. 76). Z uczniem solidaryzuje się jedynie jego najbliższy przyjaciel lub kolega podobnej niedoli, znacznie rzadziej własny rodzic (pouczany i straszony sankcjami wobec jego dziecka w czasie wywiadówek przez wychowawcę klasy), a już najmniej nauczyciel. Solidarność wymaga bezinteresownej wiary i gotowości do wyrzeczeń w noszeniu ciężaru drugiego człowieka. Ilu jednak nauczycieli przejmują się trudami dziecięcej edukacji? Ilu spośród nich łączy się w walce o słuszną sprawę nawet wówczas, gdyby musieli wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy (dyrektorowi szkoły)?

Współczesna szkoła jest w naszym kraju społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc. Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji uważając, że nie są one do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej (Marcela, 2021).

Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (Śliwerski, 1998b). W szkołach obowiązuje idea demokracji proletariackiej, czyli łączenia w sobie przez poszczególne podmioty (przez dyrektorów wobec nauczycieli, a nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców) wyłączeni na prawdę z siłą instrumentów przemocy (negatywna selekcja uczniów, restrykcje wobec niepokornych nauczycieli czy izolacjonizm w stosunku do rodziców zbytnio interesujących się rzeczywistymi przyczynami

zła w szkole). Niektórzy dyrektorzy, akceptując ideę demokracji ubolewają, że muszą wdrażać jej mechanizmy w życie, toteż bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż (Babicka-Wirkus, 2019; Śliwowski, 1996).

DESCHOLARYZACJA SZKOŁY I SPOŁECZEŃSTWA

Nic dziwnego, że polscy nauczyciele i oświeceni rodzice coraz częściej sięgają do rozpraw z zakresu descholaryzacji, a więc tego nurtu we współczesnej pedagogice humanistycznej, który niezwykle silnie upomniał się o prawa dziecka do wolności uczenia się oraz prymarne prawo rodziców do decydowania o kierunki rozwoju osobowego ich dzieci. W trzydzieści lat po ukazaniu się w Polsce pierwszej publikacji z nurtu odszkolnienia społeczeństwa autorstwa Ivana Illicha, ukazał się w naszym kraju przekład książki amerykańskiego descholersa i radykalnego propagatora edukacji domowej – Johna Caldwell Holta (ur. 14.04.1923 w Nowym Jorku; zm. 14.09.1985). Polska była jedynym krajem realnego socjalizmu, w którym oficjalnie została wydana książka Ivana Illicha, a to dzięki staraniom Bogdana Suchodolskiego, który ujawnił tę okoliczność dopiero w 1991 r. pisząc, że praca ta: „(...) wyszła w Polsce nie bez pewnych trudności, w nakładzie bardzo niewielkim, żeby nie zatruwać świadomości społecznej krytyką szkoły” (Suchodolski, 1991, s. 279). Zawarte w niej tezy wzbudzały nie tylko wśród ówczesnych polskich decydentów obawy i zastrzeżenia, czy aby nie wywołają społecznych napięć, jakichś rewolucyjnych dążeń emancypacyjnych. Znakomicie zrekonstruowała filozofię edukacji Illicha pedagog Hanna Zielińska, obecnie Kostyło (Zielińska, 1996).

Stworzony przez Illicha ośrodek badań nad edukacją w skolonizowanych wciąż państwach stał się interdyscyplinarnym środowiskiem do prowadzenia w nim nieskrępowanych i otwartych na kontrowersyjne problemy wychowania i kształcenia w świecie. Do 1967 r. spełniał on także funkcję szkoleniową dla misjonarzy, udających się ze swoją służbą do krajów Ameryki łacińskiej. Radykalna krytyka monopolu systemu szkolnego dotyczyła wszystkich krajów świata, gdyż, zdaniem I. Illicha:

(...) ten typ instytucji edukacyjnej jest wszędzie z gruntu taki sam, podtrzymując mit jakoby wiedza i umiejętności były rezultatem nauczania szkolnego. Uczenie się jest bowiem tym ludzkim działaniem, które nie wymaga kierowania nim przez inne osoby, natomiast niezbędne jest mu zapewnienie wolności, swobodnego dostępu do źródeł wiedzy oraz otwartości na ludzkie potrzeby, zdolności i zainteresowania. Radykalne „odszkolnienie” społeczeństwa zaczyna się wtedy, kiedy rewolucjonista kulturalny burzy mit szkoły. Następnie walczy on o to, by uwolnić umysły innych ludzi od jej fałszywej ideologii, która sprawiła, że szkoła nieuchronnie obłąskawia człowieka. W swym końcowym, pozytywnym stadium jest to walka o prawo do wolności w sferze kształcenia (Illich, 1994, s. 206).

W krajach Europy Zachodniej i obu Ameryk książki z tego właśnie nurtu przyczyniły się do intensyfikacji badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych w obszarze systemów szkolnych oraz do promocji alternatywnych teorii, form, metod i środowisk edukacyjnych. To dzięki descholersom pojawiły się na światowym rynku wydawniczym publikacje, które zainspirowały w wielu krajach ruch alternatywnej edukacji, powstawanie zarówno szkół wolnych, jak i edukacji domowej (Holt, 1974, 1975, 1978; Holt & Goodman, 1960; Reimer, 1972). Ośrodek Illicha stanowił swoisty przykład otwartego dla wszystkich uniwersytetu, w którym nie było formalnego podziału na nauczycieli i uczniów, bowiem wszyscy zainteresowani własną edukacją byli członkami pewnego rodzaju wspólnoty uczących się. Tutaj każdy mógł być nauczycielem, o ile znalazł sobie uczniów, a zarazem każdy mógł się uczyć, o ile znalazł tu sobie nauczyciela. Wielką zaletą powyższego centrum, funkcjonującego do 1975 r. było postawienie społeczeństw wobec pytań tak podstawowych, jak cele, struktura, efektywność powszechnie obowiązującej edukacji szkolnej, przyczyny kryzysu szkół i ich ukrytego oblicza.

RECEPCJA DZIEŁ JOHNA HOLTA

John Holt powołał do życia w USA ruch edukacji domowej (*Home Schooling Association*), który od 1980 r. skupia rodziców przeciwstawiających się przymusowi uczenia się ich dzieci w szkole oraz założył w 1977 r. pierwsze w tym kraju czasopismo dla rodziców nieposyłających dzieci do szkoły. Periodyk „*Growing Without Schooling*” informuje czytelników o formach prawnej obrony przed możliwymi sankcjami negatywnymi administracji oświatowej, która usiłuje zabronić rodzicom suwerennej, wolnej od państwowych wpływów edukacji swoich dzieci. Przez wiele lat pracował jako nauczyciel w Kolorado, a później w Bostonie. Wraz z Williamem Hullem zainicjował w szkole projekt badań w działaniu dotyczący stymulowania samodzielnego uczenia się. Weryfikował, w jakim stopniu dzieci i młodzież potrafią samodzielnie decydować o tym, kiedy, w jakim zakresie i u kogo będą się uczyć. Uważał, że powinno się zagwarantować im prawo do decydowania o tym, czy chcą się uczyć w szkole, a jeżeli tak, to od kiedy, w której szkole, ile godzin w ciągu dnia i z kim.

W polskiej literaturze pedagogicznej okresu PRL nie poświęcono Holtowi w ogóle uwagi. Być może dlatego, że tak pedagogzy radzieccy, jak i rodzimi komparatyści w tym okresie ostrzegali przed fascynacją publikacjami descholersów jako rzekomo wpisującymi się w obszar pedagogiki neohumanistycznej, której twórcy niesłusznie dostrzegali w autorytarnym wychowaniu jedną z ważniejszych przyczyn pogłębiającego się moralnego kryzysu burżuazyjnego społeczeństwa. Jeden z czołowych w Związku Radzieckim badaczy pedagogicznej myśli burżuazyjnej Władimir J. Piliowski pisał, że w teorii Johna Holta

(...) odbija się iluzyjne dążenie do rozwiązania podstawowych problemów wychowania społecznego, poprzez odwoływanie się do mikrosystemu jednostki i bez brania pod uwagę realiów społecznego życia. Nowsza burżuazyj-

na pedagogika przede wszystkim nie jest w stanie wyzbyć się błędów, dawno strąconych z piedestału przez myśl marksistowską. Zwolennicy „wychowania humanistycznego” nie mogą lub nie chcą zrozumieć, że nie można (nie popadając w naiwność) mówić o wychowaniu jednostki bez uwzględniania kontekstu realnego życia społecznego. Nie dociekają rzeczywistych przyczyn społecznych różnic w burżuazyjnych społeczeństwach. Uważają, że wewnętrzny świat jednostki determinowany jest przez dziedziczenie cech, temperamentu, charakteru, intelektu. Indywidualne skłonności natury ludzkiej należy zatem aktualizować, co jest celem „wychowania humanistycznego”. Wychwalana jest tu jednostka, zamykająca się w świecie własnych refleksji. Przy tym pozostaje w cieniu problem dotyczący dehumanizacji jednostki w warunkach burżuazyjnego społeczeństwa (Pilipowski, 1985, s. 74).

To od krytyki idei odszkolnienia społeczeństwa zaczął swoją książkę czołowy dydaktyk Czesław Kupisiewicz, powielając zresztą swoje argumenty z okresu PRL także po upadku totalitarnego ustroju, bez odniesienia do nowych źródeł, w tym także z pominięciem rozpraw J. Holta (Kupisiewicz, 1985, 2006). Tymczasem pierwszym postsocjalistycznym państwem, w którym wyszły przekłady dwóch książek Holta była Republika Czeska. Wydano w niej kluczowe dla rozwijającego się ruchu edukacji domowej dwie książki tego descholaryzatora, a mianowicie: *How Children Fail* (1994) i *How Children Learn* (1995). Szkoda, że nie ma ich przekładów na język polski, gdyż wydane w ponad milionowym nakładzie w połowie lat 60. XX w. i przetłumaczone na 13 języków świata, stanowią kanon literatury oświatowej. Autor ten analizuje w nich bowiem problem sytuacji dziecka w szkole powszechnej, w której zobowiązuje się je do uczenia się pod groźbą kary, stosuje strategie intensyfikowania poziomu lęku i szantażu wobec uczniów. W takiej szkole uczniowie muszą przeżywać strach, a częstokroć i upokorzenia, obawy czy poczucie niepewności.

Holt wskazuje, pisze o negatywnych konsekwencjach realizowania obowiązku szkolnego w instytucjach szkolnych, mając na uwadze m.in. brak osiągnięć szkolnych i sukcesów życiowych dzieci. Przedstawia także na podstawie bogatej wiedzy psychologicznej swoje stanowisko na temat procesu uczenia się dzieci. Dzieli się wieloletnimi doświadczeniami i obserwacjami, które przywołuje w swoich książkach, a także cytuje reakcje czytelników w kolejnych ich wydaniach. W Polsce poglądy Holta pojawiły się dopiero na przełomie lat 80. i 90. XX w. dzięki moim analizom antypedagogiki na świecie oraz przekładom jednego z jej kontynentalnych twórców i propagatorów (Schoenebeck, 1994; Śliwerski 1990, 1992, 1998a, 2009b).

Wskazuję w powyższych analizach na pionierską aktywność amerykańskiego pedagoga na rzecz praw dziecka w jego kraju. W przewodniej dla tego ruchu książce pt. *Escape From Childhood* (Holt, 1978) pisał on o potrzebie budowania ruchu emancypacyjnego nieletnich jako procesu osiągnięcia krok po kroku możliwości równoważenia ich praw z prawami ludzi dorosłych. Jego zdaniem proces ten wymaga wiele lat na swoją realizację, ale nie da się już go powstrzymać czy cofnąć. W ramach założeń

nej przez siebie Organizacji Praw Dziecka, zwanej *John-Holt-Association*, zabiegał on o takie prawa dla dzieci i młodzieży, jak:

1. Prawo do równego potraktowania dzieci wobec prawa tzn., że w każdej sytuacji nie będą potraktowane gorzej niż dorośli;
2. Prawo do czynnego udziału w życiu politycznym i wyborczym;
3. Prawo do ponoszenia odpowiedzialności prawnej za swoje życie i postępowanie;
4. Prawo do otrzymywania wynagrodzenia za pracę;
5. Prawo do życia prywatnego;
6. Prawo do niezależności i odpowiedzialności finansowej, tzn. prawo do własności prywatnej, zakupów i sprzedaży, pożyczania, pieniędzy, udzielania kredytów, zawierania umów itp.;
7. Prawo do kierowania i zarządzania własną edukacją;
8. Prawo do podróżowania, do życia poza własnym domem rodzinnym, do wyboru lub utworzenia własnego domu rodzinnego;
9. Prawo do zapewnienia przez państwo minimalnego dochodu, tak jak czyni się to w stosunku do dorosłych obywateli;
10. Prawo do wyboru innych osób jako własnych rodziców lub opiekunów bądź prawo do zrzeczenia się zależności od naturalnych rodziców;
11. Prawo generalnie do czynienia tego wszystkiego, na co państwo zezwala w ramach istniejącego prawa dorosłym obywatelom (Holt, 1978, s. 13–14).

Nic dziwnego, że książki Holta są naukowymi bestsellerami, doskonale sprzedającymi się w różnych regionach świata, gdyż były pisane z perspektywy dziecka, jego kultury i doznań. On sam jako nauczyciel doskonale potrafił obserwować swoich uczniów, rozmawiać z nimi i wnikać w ich najgłębsze motywy aktywności edukacyjnej oraz rozpoznawać czynniki ich sukcesów i niepowodzeń. Uczenie się jest procesem uniwersalnym, ponadnarodowym. Może dlatego są też tak dobrze przyjmowane przez czytelników, gdyż nie trącą akademickim językiem, a zarazem oddają nauce to, co wnoszą do niej najlepszego. Są to opisy i eksplikacje interesujących nas zjawisk i procesów edukacyjnych. Autor ten zastanawia się nad tym, jak to się dzieje, że dzieci tracą zainteresowanie uczeniem się z każdym rokiem uczęszczania do szkoły. Na podstawie swoich obserwacji i własnej pracy nauczycielskiej doszedł też do wniosku, że głównym powodem tego stanu rzeczy jest lęk uczniów przed udzielaniem nauczycielom błędnych odpowiedzi na pytania i bycie wyśmiewanym z tego powodu przez rówieśników w klasie.

W pewnym sensie można porównać Johna C. Holta do Janusza Korczaka, gdyż z równą mu finezją potrafił on opisywać w swoich książkach nauczycielskie doświadczenia i wyciągać z nich wnioski na przyszłość, także jako dające się zastosować w praktyce. Podobnie jak „Stary Doktor” zajmował on jednoznacznie postawę wobec każdego dziecka, które sytuował w swoich edukacyjnych doświadczeniach na pierwszym miejscu, ufał mu, chciał, by było akceptowane oraz szanowane przez innych

i przez samego siebie oraz by tak, jak oczekiwała tego także Maria Montessori, pozwolić mu być samodzielnym w działaniu (Korczak, 1984).

Zdaniem J. Holta, podobnie jak dla Johna Deweya, nie ma różnicy między uczeniem się a życiem, zaś traktowanie tych procesów oddzielnie jest szkodliwe, nonsensowne, a przy tym i tak niemożliwe. Człowiek bowiem rozwija się tylko wówczas, kiedy sam tego pragnie oraz kiedy realizuje odziedziczony potencjał osobowy. Uczenie się zachodzi w nierozdzielnym związku z doświadczeniem, w toku prawdziwych, autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada różnych masek. Każdy jest podmiotem swoich sukcesów i porażek, zaś swoją tożsamość odkrywa w wyniku podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów, wypróbowywania rzeczy, poznawania świata w działaniu, także tego, co świat niesie z sobą. Każdy nowy wybór wnosi coś nowego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość. Takie podejście do edukacji ma także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, gdyż i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczyć tego wszystkiego, co już dawno uległo w ich własnym życiu zapomnieniu, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, energii, zaufania, nadziei i radości (Holt, 1974).

Brytyjski socjolog edukacji Roland Meighan sporządził na podstawie lektur dzieł Holta zbiór zasad, które powinny stać się fundamentem przemian w szkolnictwie:

- 1) Potrzebna jest edukacja formująca dzieci na osoby, które nie będą szkodzić ani czynić zła;
- 2) Szkoły powinny sprzyjać kształtowaniu jednostek wolnych, zaangażowanych, a nie biernych, uległych i bezkrytycznie posłusznych;
- 3) Edukacja powinna być dobrem, zaproszeniem do jego czynienia, a nie niszczenia wartości naturalnego potencjału każdej osoby do uczenia się;
- 4) Edukacja powinna sprzyjać temu, by dzieci zdobywały wiedzę i pewność siebie, były pomysłowe, elastyczne, ciekawe świata, sprawne w uczeniu się i zarazem gotowe do oduczania się rzeczy zbędnych;
- 5) Szkoła powinna stwarzać realne możliwości wyboru i prawdziwej różnorodności;
- 6) Nie należy zmuszać dzieci do uczenia się, niszczyć ich wewnętrzną motywację, ale stwarzać im w tym względzie optymalne możliwości, by poprzez obserwacje, refleksję, eksperymenty mogły odkrywać wiedzę i zmieniać świat;
- 7) Im mniej chcemy dzieci czegoś nauczyć, tym one same więcej się uczą;
- 8) Nie należy koncentrować się w edukacji na testach i egzaminach, by uwaga uczniów nie odwracała się od treści i nie skupiała na osobach je kontrolujących;
- 9) Uczymy się najlepiej wówczas, gdy doświadczamy wiedzy w sposób całościowy i wielostronny, gdy jest poszanowana wolność, siła i kompetencje dziecka;
- 10) Szkoły nie zmieniają społeczeństwa tak łatwo, gdyż same odtwarzają nierówności społeczne;
- 11) Wykorzystywanie edukacji szkolnej do moralizowania jest tożsame z wykorzystaniem wojska do wpajania żołnierzom idei pacyfizmu;

- 12) Dzieci powinny same stanowić w toku swojej edukacji o tym, czego chcą, kiedy chcą i dlaczego chcą się uczyć;
- 13) Skoro ludzie utworzyli szkoły, to sami mogą je też zlikwidować (Meighan 2000).

W Polsce dopiero w 2007 r. ukazała się pierwsza książka Holta zatytułowana *Zamiast edukacji*. Została napisana przez niego w połowie lat 70. minionego stulecia, wpisując się w znaczący sposób w dziedzictwo praktyki i myśli pedagogicznej. To niezwykle ujmujący przewodnik po krainie dziecięcego świata, w której uczenie się jest procesem naturalnym, sprawiającym wielką radość, pozwalającym na czerpanie z niego przyjemności. Holt nie pisał tej książki po to, by nauczyciele powszechnego szkolnictwa znaleźli w niej inspiracje do innowacji czy reform, gdyż nie wierzył w możliwość ich zaistnienia. Nie chodziło mu zatem o to, by usprawnić system edukacji publicznej, lecz by się go pozbyć, położyć kres obrzydliwemu, nieludzkiemu procederowi formowania dzieci i młodzieży zgodnie z postulatami dorosłych. Jak wspomina we wstępie:

W tej książce zwracam się, jak sądzę, głównie do tej mniejszości, składającej się m.in. z niektórych rodziców, nauczycieli, przyszłych nauczycieli i samych uczniów, która jest przekonana, że dzieci (jak wszyscy ludzie) będą żyć lepiej, uczyć się więcej i stopniowo coraz lepiej radzić sobie z otaczającym je światem, jeśli nie będą ustawicznie przekupywane, karmione pochlebstwami, przesładowane, straszone, poniżane i krzywdzone; jeśli nie będą bez końca współzawodniczyć ze sobą w wyścigu, który tylko nieliczni mogą wygrać, a cała reszta musi przegrać; jeśli nie będą się stale czuły niekompetentne, głupie, niegodne zaufania, winne, przestraszone i zawstyżone; jeśli ich zainteresowania, troski i entuzjastyczne pomysły nie będą ignorowane lub wyśmiewane; i jeśli zamiast tego wszystkiego pozwoli im się uczyć się od siebie nawzajem, myśleć, mówić, pisać i czytać o rzeczach, które je najżywiej interesują i ekscytują (Holt, 2007, s. 31).

Z tej publikacji dowiemy się, czym zasadniczo różni się edukacja domowa od tej, jaka jest rozwijana w jednej z najbardziej antyautorytarnych szkół alternatywnych na świecie – Summerhill (Neill, 1991, 1994). Holt wyjaśnia powody, dla których uważa, że realizacja obowiązku uczenia się w szkole powszechnej, tak jak wszelkie uczenie się pod przymusem, są okrucieństwem i zbrodnią przeciwko ludzkiemu umysłowi i ludzkiej duszy. Warto zrobić wszystko, co jest tylko możliwe, by wykluczeni z systemu powszechnej edukacji szkolnej mogli znaleźć swoje miejsce w świecie i by mogli uczyć się tak, jak w okresie poprzedzającym ich okres szkolny. „Wiedza jest procesem zachodzącym w umysłach żyjących ludzi. Wiedza jest działaniem, które podejmujemy po to, by dowiedzieć się, kim jesteśmy, gdzie żyjemy i dokąd zmierzamy” (Holt, 2007, s. 42).

Przestrzega zarazem nauczycieli, którzy kochają swoją profesję, przed utratą energii na reformowanie tego, czego zmienić się nie da, czyli szkoły publicznej. Lepiej już podjąć wysiłek na rzecz stworzenia własnej, alternatywnej, wolnej szkoły, która przyniosłaby radość uczenia się wszystkim uczniom i nauczycielom. Jeśli jednak nie będzie to możliwe, to pozostaje nam całkowite opuszczenie systemu szkolnego i zaangażowanie się na rzecz edukacji domowej, pomagając tym, których system ten mógłby zniszczyć, pozbawić ich naturalnej umiejętności i chęci uczenia się, zainteresowań, ciekawości świata, pomysłowości, intuicji i odwagi.

ZAKOŃCZENIE

Niektóre poglądy Holta na temat uczenia się zostały już przejęte do współczesnej edukacji instytucjonalnej, formalnej, a nawet klasycznej, jako innowacje wspierające jakość tego procesu, jak np. zawieranie kontraktu z uczniami czy udzielanie uczniom informacji zwrotnej. Edukacja jest częścią naszego życia, a uczenie się może być jak udział w koncercie ulubionego artysty, który pochłania się i przeżywa z poczuciem żalu, że w którymś momencie niestety musiało się już skończyć. Przypomina to ostrzeżenie pedagoga kultury Zygmunta Mysłakowskiego, dla którego agitator tym różni się od naukowca, że operuje hasłami i modą dnia.

Tylko umysły prymitywne a doktrynerskie (*esprit primaire*) chwytają się gotowych formuł i sądzą, że są one w stanie wyrugować całkowicie tradycję, pokonać rutynę. Wiara w „nową szkołę”, przeciwstawioną „starej”, bywa tak samo przesądna i naiwna, jak wiara w jakiś cudotwórczy lek albo magiczne zaklęcie (Mysłakowski, 1933, s. 17).

Przyszłość pedagogiki dziecka jest niewątpliwie w rękach naukowców, o ile doktrynerzy nie będą przeszkadzać w misji pedagogiki dociekania prawdy o istocie uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń*. Wolters Kluwer Polska.
- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny. Ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Wolters Kluwer Polska.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczycka, J. (1996). Liberalizm i represjonizm w wychowaniu. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 43–52). Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bińczycka, J. (1997). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czyż, E. (red.). (1992). *Dziecko i jego prawa*. Komitet Ochrony Praw Dziecka.
- Dąbrowska-Bąk, M., & Pawełek K. (2014). *Opresja w szkole*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa, M. (red.). (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*. II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Holt, J., & Goodman, P. (1960). *Growing up Absurd. Problem of Youth in the Organized System*. Random House.
- Holt, J. (1974). *Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung* ('Freedom and Beyond' 1972), übersetzt von M. Liedtke. Otto Meier Verlag.
- Holt, J. (1975). *Wozu überhaupt Schule?*, übersetzt von P. Schmitt. Otto Meier Verlag.
- Holt, J. (1978). *Zum Teufel mit der Kindheit*, übertragen von M. Schroeren. Verlag Büchse Pandora.
- Holt, J. (1994). *Děti neprospívají*, transl. J. Tůma. Agentura STROM.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*, transl. S. Kostika, J. Tůma. Agentura STROM.
- Holt, J. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przeł. D. Konowrocka. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Illich, I. (1976). *Společenství bez školy*, przeł. F. Ciemna, przedmową opatrzył B. Suchodolski. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak. Wydawnictwo „bęc zmiana”.
- Karkowska, M., & Czarnocka, W. (1993). *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłakówna, Z.A. (2014). *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Universitas.
- Korczak, J. (1984). *Pisma Wybrane*, tom 1. Nasza Księgarnia.
- Król, M. (2015). *Byliśmy głupi*. Czerwona i Czarne.
- Krzemiński, I. (2013). *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*. Europejskie Centrum Solidarności.
- Kulig, M. (2003). *Szkoła w świadomości młodzieży* [nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem B. Śliwerskiego]. Katedra Teorii Wychowania.
- Kupisiewicz, C. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2008). O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji. W: H. Moroz (red), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce* (s. 13–15). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marcela, M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Wydawnictwo Znak.

- Meighan, R. (2000). Zasady rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta, przeł. P. Kwieciński. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów* (s. 271–275). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mencel, M. (2008). *Rada szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mysłakowski, Z. (1933). *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. [Odbitka z Encyklopedii Wychowania, tom 1]. Nasza Księgarnia.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*, przeł. B. Białecka. Wydawnictwo Almaprint.
- Neill, A.S. (1994). *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Państwo sprawne, przyjazne, bezpieczne* (1996). Założenia programu decentralizacji funkcji państwa i rozwoju samorządu terytorialnego. Urząd Rady Ministrów.
- Pilipowski, W.J. (1985). *Kritika sowriemiennych burżuaznych teorij formirowanija licznosti*. Pedagogika. [Пилиповский В. Я. (1985). *Критика современных буржуазных теорий формирования личности*. Педагогика].
- Radzewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Wydawnictwo Społeczne KOS.
- Rasfeld, M., & Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. przeł. E. Skowrońska. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Reimer, E. (1972). *Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine*, übertragen von J. Abel. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schoenebeck, H. von (1994). *Kocham siebie takim jakim jestem. Antypedagogiczna filozofia życia*, przeł. I. Pańczakiewicz. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suchodolski, B. (1991). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Śliwerski, B. (1990). *Antypedagogika. Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od 'pedagogiki dziecka' do antypedagogiki*. Acta Universitatis Lodziensis.
- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1998a). *Jak zmieniać szkołę?*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1998b). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2002). *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2009a). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wwydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2009b). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenie, klasyfikacja, badanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer Polska.

- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B., & Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Touraine, A. (2010). *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*, przeł. A. Kraśński. Europejskie Centrum Solidarności.
- Zielińska, H. (1996). *Ivan Illich. Między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

DESCHOLERS TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS TO FREEDOM OF LEARNING

ABSTRACT: This article depicts the problem of representatives of rebellious/ alternative movements in educational thoughts and practices, which are named as deschoolers. Nowadays, in the era of globalization and modern communication technology, the traditional school must face the out-of-school revolution. This revolution enforces a radical change in the training of young generations. At that time in Poland, schools were still organized and carried out on the model of bureaucratic state institutions which were popular in the late nineteenth century. Moreover, the schools' aims are implemented with the principle of administrative rationality (using the same resources at the same time and relatively the same conditions).

The idea is to exclude, to the maximum, the operational case (chance) from their functioning, which is possible only if the conduct -behavior of individuals- of institutions will not be conditioned by individual needs. Furthermore, the behavior of individuals must be free from their subjective experience. Learning is only human activity, which does not require direct guidance by other people. Freedom of access to sources of knowledge and openness to human needs, abilities, and interests is necessary in learning. I present the results of studies that illustrate the state of slowing down necessary reforms by politicians in the Polish educational system.

KEYWORDS: education reform, school system, deschooling, contestation, resistance, learning