

Emilia Frasunkiewicz

ORCID: 0000-0002-2410-7828

emila.frasunkiewicz@gmail.com

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.55.12>

„Ucieczka z systemu”. Edukacja domowa z perspektywy rodziców dzieci szkolnych

Summary

“Escaping the system” – parental perspective on home education of school-age children

Homeschooling has gained significant interest in the recent years. Despite this, the number of home schooled pupils in Poland does not exceed 0.5% of all students, making homeschooling a niche alternative. This article attempts to discuss the need to revive the awareness around home education, including reasons for choosing this educational path, its advantages, disadvantages, consequences and the level of parental satisfaction. Starting with the critique of the current schooling system as motivation in moving towards educational alternatives, I conclude homeschooling to be an escape from the traditional schooling system. I have analysed data collected from parents of school-aged children in an attempt to recreate their view of contemporary home education. In contrast to existing research, my findings were collected under conditions of remote learning related to the covid19 pandemic. I believe that embedding my research in a quantitative strategy will allow further systematic exploration of this area and consolidation of reliable comprehension of home education in Poland.

Keywords: homeschooling, alternative education, parents

Słowa kluczowe: edukacja domowa, edukacja alternatywna, rodzice

Konstytucja określa, że do 18. roku życia nauka jest obowiązkowa. Oznacza to realizację obowiązku szkolnego przez uczęszczanie do szkoły podstawowej publicznej albo niepublicznej, a później kontynuację nauki w szkole ponadpodstawowej lub przez przygotowanie zawodowe u pracodawcy. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki mogą być realizowane także poza placówką – w formie edukacji domowej. Wymagana jest do tego zgoda dyrekcji placówki, do której zapisane jest dziecko. W takim wariantcie konieczne jest uzyskiwanie przez ucznia corocznej oceny klasyfikacyjnej z zakresu obowiązującego na danym etapie edukacyjnym fragmentu podstawy programowej. Ten sposób realizowania obowiązku szkolnego czyni przedmiotem swoich rozważań teoretycznych i badawczych. Interesuje mnie, jak edukacja domowa, jako rodzaj alternatywnego rozwiązania, jest postrzegana przez polskich rodziców, którzy zdecydowali się na taką formę kształcenia dla swoich dzieci.

W strukturze tekstu najpierw przybliżam istotę edukacji domowej z uwzględnieniem krytyki tradycyjnej edukacji jako punktu wyjścia do poszukiwania alternatyw. Następnie

prezentuję wyniki swoich badań przeprowadzonych w grupie rodziców dzieci szkolnych. Przybliżam w nich obraz edukacji domowej, na który składają się motywy oraz konsekwencje wyboru tej formy edukacji, jej zalety, wady, a także poziom zadowolenia rodziców z podjętej decyzji.

Krytyka tradycyjnej edukacji

Najpowszechniej występujący w Polsce model edukacji jest oparty w znacznej mierze na pomysły, który zrodził się dwa wieki temu. Podział treści kształcenia na przedmioty, dominacja uczenia pamięciowego, przekonanie o wyższości systemowego szkolnego nauczania nad gromadzeniem osobistych doświadczeń poza placówką, kluczowa rola oceniania oraz częsta kontrola wyników to przykłady elementów łączących współczesną codzienność szkolną z herbertowskim podejściem do dydaktyki opisanym na początku XIX w. (por. Kupisiewicz 1995: 35–45). W polskiej edukacji dominuje podejście obiektywistyczne, wynikające z przekonania o możliwości transmisji wiedzy bezpośrednio dostępnej oglądowi naukowemu (por. Klus-Stańska 2018: 59–93). Takim założeniom sprzyja szkolnictwo masowe z pełniącym kierowniczą rolę nauczycielem w kilkudziesięciuosobowej klasie oraz realizacja odgórnie ustalonych celów kształcenia. Najmocniejsze piętno na polskiej rzeczywistości edukacyjnej odciska dydaktyka instrukcyjna, którą charakteryzuje nadanie priorytetu ocenom oraz pomiarowi dydaktycznemu. Znajduje to odbicie w ogólnokrajowych wystandaryzowanych egzaminach, takich jak matura, oraz w podstawie programowej zawierającej uszczegółowione cele edukacyjne (por. Klus-Stańska 2018).

Badacze nie szczędzą krytyki takiej wersji edukacji (por. Klus-Stańska 2008, 2018; Klus-Stańska, Nowicka 2014; Kłakówna 2014; Wollman 2014; Śliwowski, Rozmus (red.) 2018; Żylińska (red.) 2019). Wskazują na zdominowanie programów nauczania przez wszelkiego rodzaju typologie, klasyfikacje i elementy rzeczywistości odseparowanej od szerokiego kontekstu. Przesadne uszczegóławianie celów i linearna koncepcja wiedzy leżące u podstaw transmisji programu nauczania sprzyjają opieraniu dowodów efektywności kształcenia na wynikach wyrwykowych testów i umacniają biurokratyzację procesu edukacji. Jednocześnie stanowi to zaprzeczenie aktualnej wiedzy z obszaru dydaktyki, która wskazuje na złożony, sieciowy charakter uczenia się. Poszczególne drobne cele nie są możliwe do osiągnięcia w zupełnej izolacji, a to, czego uczy się człowiek, jest poddawane ciągłym rekonstrukcjom oraz reinterpretacjom, na które brakuje miejsca w codzienności szkolnej naznaczonej dydaktyką instrukcyjną (por. Klus-Stańska 2018). W zarzutach względem edukacji podkreśla się również brak miejsca na rozwijanie krytycznego myślenia, na kształtowanie umiejętności weryfikacji źródeł, porządkowania danych, łączenia ich lub odrzucania oraz interpretacji. Autorzy zwracają też uwagę na zmieniającą się rolę nauczyciela – w dobie szerokiego dostępu do informacji uczeń nie potrzebuje transmisji danych, lecz raczej tworzonego przez nauczyciela środowiska sprzyjającego uczeniu się, wspierającego uczniów w samodzielności, dającego propozycje zastosowania

zdobywanej wiedzy (por. Olearczyk 2016). Krytycy polskiej szkoły wskazują również na niespójność działań wymaganych od uczniów w szkolnych murach względem dynamicznie zmieniającego się świata poza tymi murami. Skupienie na ocenianiu indywidualnych wyników stoi w opozycji do nauki umiejętności pracy w zespole. Gloryfikowanie ciężkiej, żmudnej pracy, cierpliwości w oczekiwaniu na wynik czy koncentracja na wysiłku nie przystają do nastawienia na akcję, do natychmiastowości i bezwysiłkowości w życiu pozaszkolnym (por. Kłakówna 2014). Wątpliwości budzi też sposób organizacji kształcenia, w tym stosowanie systemu kar i nagród w odniesieniu do roli motywacji wewnętrznej w procesie nauki (por. Żylińska (red.) 2019). To sprawia, że szkoła w modelu tradycyjnym odstrasza uczniów, hamuje ich aktywność i chęć poznawania świata, a rodzice w trosce o swoje dzieci poszukują innych możliwości, zwracając się ku alternatywnym rozwiązaniom w edukacji.

Kierunki ucieczki od systemu – edukacja alternatywna

„Gdybyś chciał stworzyć środowisko edukacyjne, które byłoby dokładnie odwrotne niż to, w którym mózg dobrze się czuje, prawdopodobnie zaprojektowałbyś coś w rodzaju szkolnej klasy. Gdybyś chciał stworzyć miejsce pracy, które byłoby dokładnie odwrotne od tego, w którym mózg dobrze pracuje, zbudowałbyś biurowe boksy. A gdybyś chciał zmienić te rzeczy, to być może zechciałbyś je zburzyć i zacząć od nowa” (Medina, za: Żylińska (red.) 2019: 14). W obliczu krytyki szkoły poszukiwanie alternatyw dla uczniów na poziomie wczesnej edukacji staje się kwestią palącą, np. wśród rodziców chcących uniknąć skazywania swoich dzieci na system uznawany za opresyjny. Analizując w toku historii ewoluowanie pomysłów na wychowanie i kształcenie, można dojść do wniosku, że nie odkryto dotąd idealnego, uniwersalnego modelu edukacji. Mimo to warto się zaangażować w poznawanie dostępnych możliwości, a w efekcie czerpać z rozległych doświadczeń innych osób, uczyć się na błędach, rozważać elementy poszczególnych rozwiązań, poszukując ścieżki edukacyjnej dla współczesnych uczniów.

Krytyka szkoły systemowej, której początki można obserwować już od lat 60. i 70. XX w., przerodziła się w intensywne poszukiwanie kierunków zmian. Z jednej strony domagano się reformy szkolnictwa, z drugiej zaś nawoływano do kompletnego „uwolnienia” od szkół. Idea descholaryzacji wybrzmiewała m.in. w pracach Ivana Illicha (2010) czy Johna Holta (2007). Z czasem zaczęły powstawać „wolne szkoły”, „szkoły bez ścian”, „otwarte klasy” czy „akademie uliczne” (por. Kupisiewicz 2010). Ich odmiennność polegała głównie na odejściu od instytucjonalnej struktury i formy organizacyjnej nauczania. Jednak alternatywność w kontekście edukacji zajmuje o wiele szerszy obszar znaczeń¹. W kontekście

¹ Kryteria definicyjne edukacji alternatywnej są nieostre i niejednorodne w różnych krajach ze względu na różnice prawne czy kulturowe. Ponadto rozwiązania uznawane jako alternatywne w różnych kręgach mogą się wykluczać z głównym nurtem edukacyjnym lub zachodzić na siebie i płynnie przenikać. Elementem łączącym większość definicji jest pojmowanie edukacji alternatywnej

krytyki zastanego systemu edukacji alternatywne rozwiązania były kojarzone z pozytywnymi zmianami, z dążeniem do działania na rzecz tworzenia lepszego świata. Wśród alternatywnych rozwiązań wymieniano: pedagogikę Marii Montessori, pedagogikę Friedricha Froebela, szkoły waldorfskie, pedagogikę Celestyna Freineta, plan daltoński, szkoły demokratyczne i edukację blisko natury, szkoły i klasy autorskie, jak również edukację domową (homeschooling) (por. Kupisiewicz 2010; Sikorska 2011; Śliwerski, Rozmus (red.) 2018; Żylińska 2019; Hawranek 2021).

Edukacja domowa w Polsce

Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2019/2020 z kształcenia domowego korzystało w Polsce ok. 12 tysięcy uczniów. W roku 2020/2021 już blisko 20 tysięcy (MEiN WWW). Tendencja wzrostowa (ok. 65%) jest znacząca, jednak wciąż grupa dzieci i młodzieży w edukacji domowej jest stosunkowo niewielka i nie przekracza 0,5% wszystkich uczniów w naszym kraju.

W Polsce homeschooling nie stanowi głównego tematu w debacie publicznej dotyczącej edukacji, a powszechność jego występowania jest ograniczona. Niekiedy edukację domową sprowadza się do „zamknięcia dziecka w domu”, „uczenia dziecka przez rodzica” czy „nauki w domu”, bywa też błędnie utożsamiana z nauczaniem indywidualnym, które jest realizowane przez uczniów niemogących z powodów zdrowotnych brać udziału w lekcjach w szkole (por. Giercarz-Borkowska 2019).

Czym zatem jest edukacja domowa? Marek Budajczak pisze, że: „jest to działalność realizowana zasadniczo w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu »technologii« i »instrumentarium« dowolnie wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowywanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się” (2004: 20). Z kolei Magdalena Giercarz-Borkowska określa edukację domową jako: „(...) uczenie się dzieci w trybie zorganizowanym przez rodzinę i na odpowiedzialność rodziców, bez udziału szkoły w procesie rozwoju dziecka, który to proces przebiega w zgodzie z familijnie podzielanymi wartościami, w istotny sposób angażuje całą rodzinę i prowadzi do wytworzenia specyficznego dla niej stylu życia” (2021: 231–232).

W praktyce edukacja domowa nie musi oznaczać zupełnego braku zaangażowania szkoły. Bywa, że uczniowie z edukacji domowej biorą udział w zajęciach dodatkowych prowadzonych przez placówkę, korzystają z organizowanych przez nią wycieczek i uczestniczą w życiu społeczności szkolnej. Ponadto niektóre szkoły proponują wsparcie w postaci materiałów online i konsultacji z nauczycielami. Przykładem takiego miejsca jest m.in. Szkoła w Chmurze. Wśród rodziców funkcjonuje określenie „szkoła przyjazna ED”. Oznacza to

jako przeciwieństwa w odniesieniu do edukacji powszechnej, tradycyjnej (por. Kupisiewicz 2010; Melosik, Śliwerski (red.) 2010; Śliwerski, Rozmus (red.) 2018).

placówkę, która ma doświadczenie z dziećmi realizującymi swoją edukację domowo, co przejawia się przeprowadzaniem egzaminów z poszanowaniem indywidualizacji dzieci oraz pozytywnym nastawieniem i wsparciem ich rodzin (por. Hawranek 2021).

Niezależnie od podejścia definicyjnego dwa główne aspekty edukacji domowej to: miejsce edukacji poza szkołą i odpowiedzialność rodziców za proces edukacyjny (por. Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020). Ci ostatni mogą czerpać z szerokiego wachlarza alternatywnych rozwiązań, mogą też oprzeć edukację na tym, co typowo szkolne, zmieniając jedynie miejsce nauki. Ponadto mogą zaproponować swoim dzieciom zupełnie autorski plan kształcenia, choć z pewnymi ograniczeniami. W Polsce wszyscy uczniowie – również korzystający z edukacji domowej – podlegają prawnie Ministerstwu Edukacji i Nauki. Są więc zobowiązani do realizacji podstawy programowej i jest to sprawdzane przez coroczne egzaminy klasyfikacyjne ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych na danym etapie edukacyjnym (por. Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020).

Jako że edukacja domowa nie jest powszechnym rozwiązaniem w Polsce, bywa przedmiotem obaw czy kontrowersji (por. Budajczak 2004; Olearczyk 2016; Giercarz-Borkowska 2019). Głównym zarzutem wobec homeschoolingu jest ograniczanie rozwoju społecznego uczniów. Budajczak skonkretyzował obawy mogące się pojawić w tym kontekście: „Dziecko uczące się w domu z braku dostatecznej ilości kontaktów nie będzie zdolne, jak się sądzi, nawiązać przyjaźni z rówieśnikami, nie nauczy się także sposobów radzenia sobie w środowisku społecznym, szczególnie w opresyjnych okolicznościach, ponieważ samo funkcjonuje w »cieplarnianych« warunkach. Prawdopodobnie będzie także przejawiało postawy izolacji względem szerszego społeczeństwa (np. narodu, ludzkości), ograniczając się do działań na rzecz osób sobie bliskich i samego siebie. Będzie więc nastawione egoistycznie i partykularystycznie, przejawiać będzie obojętność na »dobro wspólne« i będzie miało trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu zdrowych relacji z innymi ludźmi” (Budajczak 2004: 55). Takie obawy są przesiąknięte przekonaniem, że szkoła to naturalne środowisko dziecka, które przygotowuje do życia w społeczeństwie. Tymczasem, jak dowodzi wielu autorów, szkoła to miejsce homogeniczne, instytucja totalna, w której wielozmysłowe poznawanie szerokiego świata ogranicza się do podręczników i rozwiązywania problemów szkolnych. Co więcej, to rodzina stanowi podstawową jednostkę społeczną, a uczeń spędza niekiedy w instytucji szkoły masowej więcej czasu niż z własną rodziną (por. Klus-Stańska, Nowicka 2014; Giercarz-Borkowska 2019).

Warto zaznaczyć, że zanim wprowadzono obowiązek szkolny, w Europie dominowało uczenie domowe zarówno w formie zorganizowanej – przeznaczonej jedynie dla zamożnych osób nauczanych przez guwernantki, jak i w postaci naturalnego procesu edukacji zachodzącego w wielopokoleniowych rodzinach, w których dzieci były wychowywane i przysposabiane do zawodu. Było to powszechne rozwiązanie w Polsce w XVII–XIX w. Ponadto tajna edukacja odbywająca się w polskich rodzinach w czasie zaborów odgrywała kluczową rolę w utrzymaniu tożsamości narodowej przez 123 lata podległości (por. Olearczyk 2016; Jakubiak 2017; Giercarz-Borkowska 2019). Z czasem nauczanie domowe zostało wyparte przez masową edukację powszechną, natomiast powróciło do

łask rządzących po zmianach ustrojowych z 1989 r. W 1991 r. dopuszczono możliwość realizacji obowiązku szkolnego w formie edukacji domowej i od tego czasu wielokrotnie zmieniano zasady obowiązujące w tym zakresie. Najświeższe zmiany weszły w życie 1 lipca 2021 r. (por. Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r., poz. 762)). Od tego dnia rodzice chcący, aby ich dziecko realizowało obowiązek szkolny poza placówką, muszą wystąpić do dyrekcji dowolnej szkoły z podaniem o zgodę na takie rozwiązanie. Wcześniej wymagano dodatkowo załączenia opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a szkoła musiała się znajdować w województwie zamieszkiwanym przez dziecko. Co ciekawe, dyrekcja nie miała obowiązku brania pod uwagę przedłożonej opinii. Co więcej, nie istnieją wytyczne, które wskazywałyby, w jakich sytuacjach dyrektor powinien się zgodzić na edukację domową, a w jakich odmówić – pozostaje to w jego gestii. Może zatem dochodzić do absurdalnych sytuacji, w których dyrekcja, nie znając dziecka, jego rodziny i środowiska, będzie decydować o jego przyszłości edukacyjnej.

Koncepcja badań własnych

Na gruncie naukowym edukacja domowa stanowi obszar rozważań zajmujący współczesnych autorów zarówno w wymiarze opisu praktyki, jak i prowadzenia badań naukowych (por. Budajczak 2004; Olearczyk 2016; Bielecka-Prus, Heleniak 2018; Giercarz-Borkowska 2019; Szafrąńska, Pawlak 2020; Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020; Hawranek 2021). Obecnie podkreśla się potrzebę usystematyzowania wiedzy w tym obszarze i konieczność aktualizowania danych: „(...) w związku z rosnącym zainteresowaniem tą formą kształcenia wzrasta także potrzeba prowadzenia systematycznych badań naukowych. Mają one na celu zapewnienie rzetelnych danych na jej temat, wykraczających poza samą w naturalny sposób powstałą praktykę kształcenia edukacji domowej i wychodzących poza ramy rozważań czy spekulacji odnośnie do jej wartości. Niezbędna jest ugruntowana wiedza o funkcjonowaniu w edukacji domowej, jej uwarunkowaniach i rzeczywistych efektach. O ile na świecie tego typu badania prowadzone są na szeroką skalę, o tyle w Polsce jest ich zdecydowanie mniej” (Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020: 193).

Zainteresowana takim obszarem badań postanowiłam zgłębić to zagadnienie, obierając za główny cel badania poznanie stanowiska (opinii) rodziców dzieci realizujących edukację domową jako formę spełniania obowiązku szkolnego². Swoje poszukiwania badawcze skupiłam na czterech obszarach, za kluczowe uznając:

- motywację wyboru edukacji domowej przez rodziców;
- zalety i wady edukacji domowej dostrzegane przez rodziców;

² Badania, których wyniki są tu prezentowane, pierwotnie powstały na potrzeby pracy dyplomowej o tytule *Edukacja domowa w opiniach rodziców dzieci szkolnych*, napisanej pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej, prof. UG w Instytucie Pedagogiki UG w 2021 r.

- konsekwencje wyboru;
- stopień zadowolenia rodziców z podjęcia decyzji o edukacji domowej.

Zależało mi na szerokiej skali badania uwzględniającej wielu respondentów. Podjęłam więc badania w strategii ilościowej, która pozwala na dość jednoznaczne interpretowanie wyników, zgromadzenie i analizę materiałów na tyle zobiektywizowanych i konkretnych, aby było możliwe ich porównywanie do podobnych badań na przestrzeni czasu. Może to sprzyjać rzetelnemu ugruntowaniu wiedzy na temat edukacji domowej oraz dostrzeganiu zmian zachodzących w tym obszarze. Ponadto podejście ilościowe daje nadzieję na uzyskanie obrazu ogólnych prawidłowości związanych z postrzeganiem edukacji domowej przez rodziców dzieci szkolnych oraz jego weryfikowanie (por. Rubacha 2008: 12–25). Zastosowanie ilościowej strategii nie stoi w sprzeczności z docenianiem wartości opisów praktyki czy codzienności rodzin w edukacji domowej – stanowi element komplementarny i pozwala na dopełnienie obrazu edukacji domowej w Polsce.

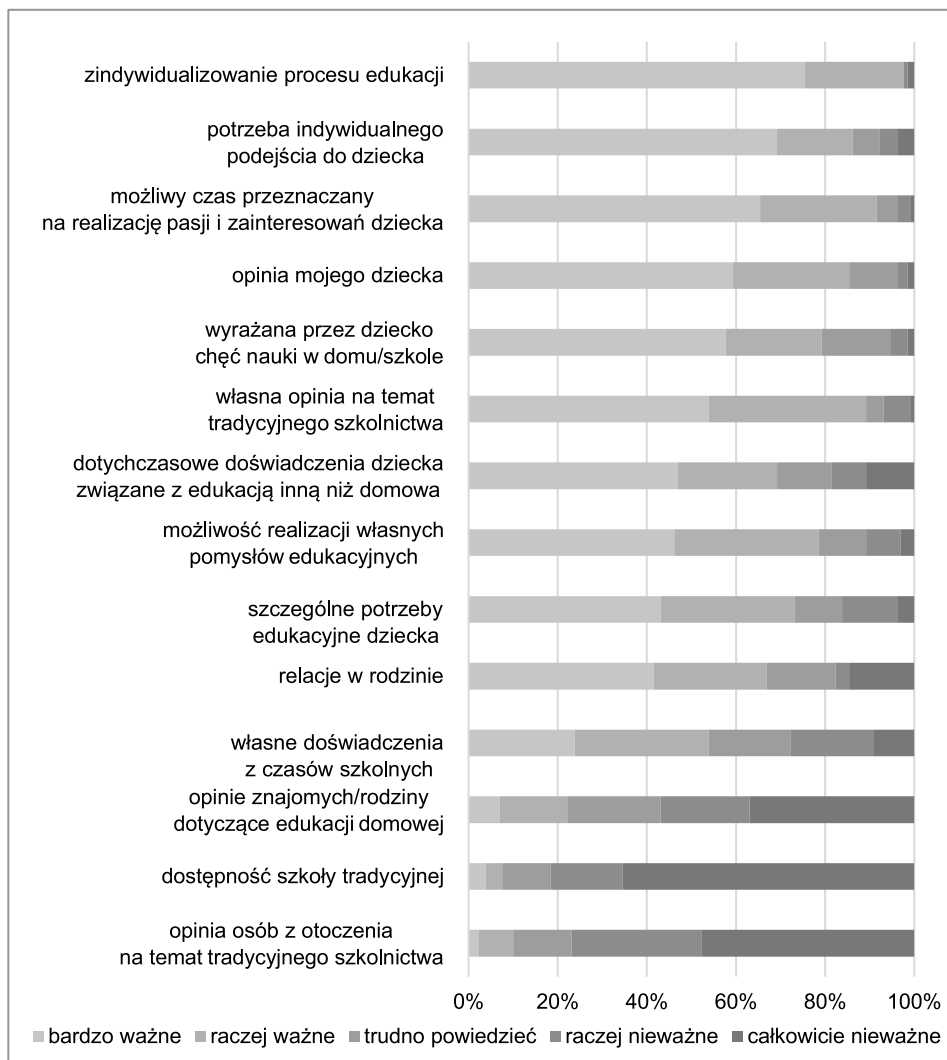
Prowadząc takie badania, postanowiłam znaleźć odpowiedź na pytanie, jaka jest i czym się charakteryzuje edukacja domowa z perspektywy rodziców dzieci szkolnych. Aby tego dokonać, wyodrębniłam cztery pytania pomocnicze:

- Jakimi motywami kierują się rodzice, wybierając edukację domową dla swoich dzieci?
- Jakie zalety i wady edukacji domowej wskazują rodzice?
- Jakie konsekwencje wyboru edukacji domowej dla swoich dzieci dostrzegają rodzice?
- Czy i w jakim stopniu rodzice są zadowoleni z podjęcia decyzji o edukacji domowej dla swoich dzieci?

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021 za pośrednictwem Internetu, co pozwoliło na dotarcie do różnorodnej grupy respondentów. Wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, co ułatwiło przeprowadzenie badań, ponieważ Internet pozwolił minimalizować ryzyko rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19 oraz dotrzeć do szerokiego grona badanych. Od kwietnia do czerwca 2021 r. udostępniałam ankietę na Facebooku w grupach zrzeszających osoby zainteresowane edukacją domową, w tym rodziców. Grupy te liczyły od około 24,5 tysiąca członków (Edukacja domowa) do 2,2 tysiąca (Edukacja domowa w Liceum). W efekcie uzyskałam 130 ankiet wypełnionych przez rodziców dzieci szkolnych realizujących edukację domową. Wśród respondentów 98% to mieszkańcy Polski. Najmłodszy uczestnik badań miał 27 lat, najstarszy – 57. Średnia wieku wyniosła 42 lata, a najlicniejszą grupę (57%) stanowiły osoby w wieku 37–44 lat. Większość uczestniczących w badaniu rodziców miała wyższe wykształcenie. W kwestii edukacji, w jakiej brali udział rodzice, grupa respondentów była dość jednorodna. Niemal wszyscy rodzice byli uczniami tradycyjnego szkolnictwa w Polsce. Wśród respondentów 6% było kiedyś uczniami w edukacji domowej, a dla 3% stanowiła ona jedyną formę kształcenia na etapie szkolnym.

Motywy wyboru edukacji domowej

Aby poznać motywy, jakimi kierowali się rodzice, wybierając edukację domową dla swoich dzieci, posłużyłam się pięciostopniową skalą Likerta, na której badani zaznaczali, na ile ważne były dla nich poszczególne aspekty przy podejmowaniu wyboru (ryc. 1).



Rycina 1. Motywy wyboru edukacji domowej

Źródło: opracowanie własne.

Warto porównać wyniki zaprezentowane w tabeli 1 z wynikami prowadzonych w przeszłości badań dotyczących motywów wyboru edukacji domowej autorstwa Anny Szafrąskiej i Justyny Pawlak (2020) oraz Joanny Bieleckiej-Prus i Anny Heleniak (2018). W 2018 r. najczęściej (82,2%) rodziców wskazało na potrzebę indywidualnego podejścia do dziecka, co znajduje potwierdzenie w niniejszym badaniu (85%). Co ciekawe, w badaniu z 2020 r. jedynie niecałe 45% respondentów podało ten aspekt jako swoją motywację. Należy przy tym zaznaczyć, że w badaniu z 2020 r. respondenci odpowiadali na pytanie otwarte, co może być znaczące dla wystąpienia różnic w uzyskanych wynikach.

Oprócz możliwości określania stopnia ważności przy zaproponowanych przez mnie motywach wyboru rodzice mogli także w ramach pytania otwartego wskazać, co w głównej mierze zaważyło na decyzji o edukacji domowej dla ich dziecka. Spośród wypowiedzi wyłoniłam dziewięć kategorii czynników decydujących o wyborze edukacji domowej. Część respondentów wymieniała kilka czynników w ramach jednej odpowiedzi.

Tabela 1. Czynniki decydujące o wyborze edukacji domowej

Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi w danej kategorii	Odsetek rodziców, uznających za kluczowe elementy poszczególnych kategorii (%)
Krytyka szkoły systemowej	67	52
Poszerzenie wachlarza doświadczeń dziecka, rozwój pasji i indywidualizacja podejścia	45	35
Sytuacja związana z pandemią	20	15
Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka	17	13
Tryb życia rodziny	16	12
Zarządzanie czasem	12	9
Dostępność różnych form edukacji i kwestie organizacyjne	11	8
Decyzja dziecka	7	5
Potrzeba większego uczestnictwa w życiu dziecka	6	5
Inne	3	2

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w badaniu Szafrąskiej i Pawlak (2020), w przypadku pytania otwartego wśród czynników decydujących o wyborze edukacji domowej prym wiedzie krytyka szkoły systemowej. Odpowiedzi rodziców dotyczące motywów były zróżnicowane i niekiedy zaskakująco rozbudowane. Część z nich miała bardzo osobisty wydźwięk. O tym, że edukacja alternatywna może stanowić „swoistą reakcję obronną rodziców (...) na masowy

charakter edukacji, obecną w niej przemoc strukturalną, symboliczną, przejawy ukrytego programu”, pisze Władysław Żłobicki (2018: 11). Potwierdzeniem tego są wypowiedzi badanych, opisujących doświadczenia szkolne swoich dzieci, które zaważyły na podjęciu decyzji o edukacji domowej:

Wychowawczyni klasy poniżająca dziecko, wyśmiewająca, strasząca, atakująca rodziców. Strach dziecka przed pójściem do szkoły.

Nagrywanie dzieci na prywatny telefon przez nauczyciela, szkoła ingerowała w życie prywatne – mała miejscowość, wszyscy się znają.

Środowisko szkolne (bezradność szkoły wobec przemocy).

Przemoc (fizyczna i psychiczna zarówno ze strony kadry, jak i dzieci) w szkole systemowej i systemowym przedszkolu.

Szkolny hejt od strony nauczycieli.

Agresja wobec dziecka, zakazy terapii i ciągłe pretensje.

Opresyjność nauczycieli.

Przemoc i dyskryminacja w szkole systemowej i brak zdecydowanej reakcji szkoły.

Beznadziejne podejście do dziecka, które nie chodzi na religię i jego rodzice są artystami (mieszkamy na wsi), a w tym faworyzowanie uczniów nauczycieli oraz uczniów z bogatych rodzin.

Przytoczone wypowiedzi wskazują na różne formy przemocy wobec dzieci, szczególnie bezpośrednią przemoc fizyczną i psychiczną, ale wybrzmiewa w nich także echo doświadczanej przemocy strukturalnej (por. Kwieciński 1992: 119–141). Edukacja domowa w tych przypadkach stanowi formę ucieczki od zła, którego doświadczają dzieci nie tylko ze strony uczniów, ale też nauczycieli. Są próbą poszukiwania godnej edukacji, szacunku do człowieka, bezpieczeństwa.

Inną poruszaną przez rodziców kwestią było zmęczenie związane ze szkołą i przytłaczającą liczbą prac domowych, co ilustrują wypowiedzi:

Nasza szkoła rejonowa „przerzuca” edukacyjną pracę z dzieckiem na rodziców (prace domowe od 1-ej klasy). Szkoda było mi posadzić synów do ławki na parę godzin, kosztem kręgosłupa, entuzjazmu, kreatywności, skoro i tak będę musiała pracować z nimi w domu po szkole.

Wspomnienie z systemowej edukacji szkolnej najstarszej córki – te wszystkie wieczory nad zadaniami domowymi, weekendy, zmęczenie dziecka i moje, presja.

Szerokie spektrum dostrzeganych problemów związanych z edukacją systemową widać w kolejnych wypowiedziach:

Szkoła już więcej zabierała niż dawała. Dla nas funkcją szkoły była świetlica towarzysko-edukacyjna.

Syn – uwstecznianie jego rozwoju w szkole masowej.

Przeszłam przez dużo różnych szkół, gorszych i lepszych i ciężko znaleźć szkołę, w której dziecko naprawdę mogłoby się realizować.

Silnym czynnikiem sprzyjającym podjęciu wyboru edukacji domowej, który nie wybrzmiewał w dotychczasowych badaniach, było doświadczenie nauczania zdalnego (por. Szafrąńska, Pawlak 2020; Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020). Odnotowuje się znaczący wzrost zainteresowania tą formą edukacji w czasie pandemii (por. Budajczak 2021), co jest widoczne także w wypowiedziach rodziców:

Uciekaliśmy od lekcji online. Jest nas 6 osób w 3 pokojach, logistycznie był to horror. Nie chcieliśmy tego kontynuować po doświadczeniach zeszłej wiosny i ED było jedyną opcją.

Pandemia ukazująca słaby system edukacji.

Pandemia. Obecnie przebywam w miejscu, gdzie dzieci muszą siedzieć w maseczkach i być testowane. Nie zgadzam się na to. Poza tym, zawsze uważałam, że edukacja domowa jest świetnym rozwiązaniem, ale nie mogłam sobie pozwolić na niepracowanie. Obecnie nie mam wyjścia i dobro dziecka jest dla mnie najważniejszą rzeczą.

(...) pandemia tylko nas utwierdziła w decyzji.

Pandemia i związane z nią działania systemowe obnażyły przed niektórymi rodzicami wady szkoły, ale też pomogły dostrzec możliwości nauki poza szkołą. Podsumowaniem tych spostrzeżeń niech będzie wypowiedź, w której widać rezygnację i brak wiary w możliwości zreformowania polskiej szkoły systemowej:

(...) obserwuję, że tak naprawdę system nie ulega zmianie w czasie (od moich czasów szkolnych).

Zalety oraz wady edukacji domowej

Rodzice w ramach badania wskazali ponad trzykrotnie więcej zalet (482) niż wad (128)³ homeschoolingu, co świadczy o ich zadowoleniu z podjętej decyzji. Najwięcej rodziców docenia w edukacji domowej: zindywidualizowane podejście do ucznia (91%), dopasowanie grafiku zajęć (72%) oraz umacnianie relacji rodzinnych (69%). Ponad połowa wymienia sprawowanie kontroli nad treściami i formą kształcenia (55%) oraz przestrzeń, w której odbywa się nauka (52%). Jako zalety rodzice wyliczają także ograniczenie stresu (5%) i brak trudnych sytuacji występujących w szkole (5%). Te dwie kategorie bywają ze sobą połączone. Zatrważające jest to, że nawet przy wymienianiu zalet rodzice odwołują się do krytyki sytuacji szkolnych. Dowodzi to postrzegania edukacji domowej jako ucieczki przed szkołą systemową i umacniania ich opozycyjną relację.

³ Każdy z badanych mógł wskazać więcej niż jedną zaletę oraz wadę, stąd liczba odpowiedzi przewyższa liczbę respondentów.

W odpowiedzi na pytanie o wady edukacji domowej najwięcej rodziców stwierdziło, że nie dostrzegają żadnych wad (27%). Główne minusy edukacji domowej wskazywane przez rodziców stanowiły: ograniczenie kontaktów społecznych (16%), zmęczenie rodzica i poczucie odpowiedzialności (15%), trudności z motywacją i samodzielnością ucznia (14%) oraz konieczność realizacji podstawy programowej i zdawania corocznych egzaminów (8%). Oznacza to, że zarzut kierowany pod adresem edukacji domowej, jakoby rozwój społeczny dzieci w tej formie edukacji był zagrożony (por. Budajczak 2004), koresponduje z najczęściej wskazywaną przez respondentów słabością tego rozwiązania. Warto podkreślić, że sformułowanie „najczęściej” oznacza w tym przypadku jedynie 16% rodziców.

Wskazywane zalety odpowiadają częściowo motywacjom wyboru tej ścieżki edukacyjnej. Zindywidualizowane podejście czy przeznaczanie czasu na realizację pasji w dużym stopniu motywowało rodziców do wyboru edukacji domowej dla swoich dzieci, a odnajdywanie tych elementów wśród zalet może wskazywać na spełnienie oczekiwań w tym obszarze.

Konsekwencje wyboru edukacji domowej

Obawy związane z homeschoolingiem płynące z potocznego przekonania, przytaczane w literaturze (por. Budajczak 2004; Giercarz-Borkowska 2019) nie pokrywają się z najczęściej występującymi obserwacjami dotyczącymi konsekwencji wyboru tej ścieżki edukacyjnej. Wśród głównych skutków wskazywanych przez rodziców próżno szukać zaniku umiejętności radzenia sobie w środowisku społecznym czy rozwoju egoizmu u uczniów. Rodzice wskazują natomiast na rozwój swoich dzieci (28%) obejmujący sferę poznawczą i emocjonalną, ale przede wszystkim wzrost pewności siebie, samoświadomości, otwartości i łatwości w nawiązywaniu kontaktów oraz poszerzanie perspektyw. Szczególnie znamienne są niektóre wypowiedzi rodziców:

Syn (...) mówi o sobie, że jest mądry (wcześniej powtarzał, że jest głupi).

Moje dzieci (...) nabrały pewności siebie, zadają dużo pytań i próbują nowych rzeczy.

Znaczna grupa rodziców (również ok. 28%) wśród konsekwencji edukacji domowej wyróżniła spokój i możliwość wypoczynku. Ważny jest też wolny czas (wymieniany przez blisko 28% badanych), którego dzieci w edukacji domowej mają więcej niż uczniowie szkół systemowych i który mogą spożytkować na rozwijanie pasji, zainteresowań, zabawę czy podróże lub odpoczynek. Istotna w tym obszarze jest także swoboda w zarządzaniu czasem i organizacji zajęć. Blisko 1/4 rodziców twierdzi, że dzięki edukacji domowej ich dzieci stały się bardziej samodzielne i odpowiedzialne. Z kolei 15% rodziców dostrzegło zmiany w obszarze relacji rodzinnych wskutek realizacji edukacji domowej:

Ogólnie ed [edukacja domowa – przyp. E.F.] to zmiana sposobu funkcjonowania całej rodziny. Rodzice biorą większy udział w życiu dzieci, a dzieci rodziców, większość spraw staje się wspólnych i trudno je rozgraniczyć. Dzieci (...) mają dobre relacje w rodzinie (zarówno pomiędzy rodzeństwem, jak i z rodzicami), starsze dzieci umieją rozmawiać/zajmować się młodszymi, okres dojrzewania starszych dzieci przebiegł bez większych traum i dramatów, rozmawiały i rozmawiają z nami i biorą pod uwagę nasze rady (choć nie zawsze za nimi podążają); radzą sobie dobrze z zajęciami domowymi (gotowanie, pieczenie, pranie, majsterkowanie, drobne naprawy, ogrodnictwo, zwierzęta itp.).

Inne wypowiedzi odnoszą się do: zacieśniania więzi dziecka z rodzicami i z rodzeństwem, wzrostu bliskości, poprawy relacji oraz reorganizacji życia rodzinnego. Ponad 40% głosów opisujących poprawę relacji pochodzi z dużych rodzin – takich, w których jest przynajmniej czworo dzieci. Co trzeci rodzic z tej grupy twierdzi, że w konsekwencji edukacji domowej relacje w domu uległy poprawie. Stanowi to 33%, podczas gdy wśród rodzin z mniej licznym potomstwem jedynie 10% dostrzega taką konsekwencję. Wśród pozytywnych skutków homeschoolingu rodzice wskazują też na wzrost poziomu wiedzy swoich dzieci, widoczne większe poczucie szczęścia i związaną z tym możliwość wyboru interesujących treści nauczania oraz tempa pracy.

Niewielki odsetek wypowiedzi rodziców zawiera negatywne konsekwencje wyboru edukacji domowej, wśród których najczęściej pojawia się zaburzona socjalizacja (4%). Kilkoro rodziców zwraca uwagę na niegotowość ich dzieci do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę oraz na obciążenie finansowe związane z zajęciami dodatkowymi, a także na poczucie inności dziecka w społeczeństwie. Ponadto rodzice są niezadowoleni z ciągłego zderzania się z systemem i z ograniczeń związanych z corocznymi egzaminami, co wybrzmiewało także we wskazywanych wadach edukacji domowej.

Zadowolenie z wyboru edukacji domowej

Niemal wszyscy badani rodzice deklarują, że gdyby mogli cofnąć czas, to ponownie podjęliby decyzję o wyborze edukacji domowej dla swoich dzieci. Tylko jedna osoba wśród badanych odpowiedziała „nie wiem” na tak postawione pytanie. Nikt nie udzielił odpowiedzi przeczącej. Można zatem stwierdzić, że 99% rodziców uczniów w edukacji domowej jest zadowolonych ze ścieżki edukacyjnej, jaką realizują ich dzieci. Na dziesięciostopniowej skali (gdzie 1 oznacza zupełny brak zadowolenia, a 10 – maksymalne zadowolenie) żaden rodzic nie ocenił swojego zadowolenia w tej kwestii poniżej 6 punktów, większość (59%) oceniła je na 10 punktów. Zadowolenie rodziców z realizacji obowiązku szkolnego dzieci poza placówką wybrzmiewa zarówno z odpowiedzi na bezpośrednio zadane pytanie, jak i w wypowiedziach na temat wad i zalet edukacji domowej oraz konsekwencji podjęcia takiego wyboru:

Na razie mam zadowolone, pogodne dzieci, które mają czas na edukację. Konsekwencje są tylko pozytywne. Syn rozkwitł, zwiększyła się jego samoocena, stał się otwarty i bardziej samodzielny. Zmieniło się całe nasze życie, czuję, że na lepsze.

Refleksja końcowa

W dynamicznie zmieniającym się świecie tradycyjne rozwiązania w szkolnictwie nie stanowią adekwatnej odpowiedzi na potrzeby współczesnych uczniów. Chociaż idei powszechnej edukacji nie można odmówić zalet związanych z tworzeniem szansy na zdobycie wykształcenia dla wszystkich obywateli, w praktyce oparty na zmurzałym fundamencie system szkolny zniechęca do podejmowania aktywności i bywa źródłem cierpienia uczniów. Doświadczający niedogodności czy wręcz przemocy uczniowie i rodzice poszukują możliwości zmiany sytuacji i jako jedno z atrakcyjnych rozwiązań jawi się edukacja alternatywna pod postacią homeschoolingu.

W prezentowanym badaniu dowiedziono, że niechęć do szkoły stanowi silną motywację do poszukiwania alternatywy w postaci edukacji domowej, którą można przyrównać do „wyjścia ewakuacyjnego” z opresyjnego systemu. Z charakterystyk poszczególnych elementów homeschoolingu w perspektywie rodziców powstaje obraz ścieżki edukacyjnej opartej na indywidualizacji dającej czas na rozwijanie pasji i zainteresowań, a także odpoczynek, wzmagającej samodzielność, poczucie własnej wartości, pełnej spokoju i zadowolenia oraz wolności. Nie jest to jednak obraz bez skaz, 16% rodziców wskazuje na ograniczanie kontaktów społecznych u swoich dzieci w związku z edukacją domową. Część rodziców wśród wad tego rozwiązania podaje ciągle „zderzanie się z systemem”. Wynika z tego, że całkowita ucieczka nie jest możliwa w ramach edukacji domowej, gdyż uczniowie pomimo odmiennej przestrzeni i organizacji pracy wciąż pozostają zobowiązani do realizacji podstawy programowej i przystępowania do egzaminów, stanowiących jedną z głównych osi instrukcyjnej dydaktyki dominującej polską oświatę.

W tym miejscu warto rozważyć, czy całkowite porzucenie systemu byłoby pożądanym rozwiązaniem. Wszak należy pamiętać, że nie każda rodzina tworzy środowisko wspierające rozwój dziecka i nie każdy rodzic może udźwignąć ciężar przejęcia odpowiedzialności za edukację swoich potomków.

Należy zaznaczyć, że obraz homeschoolingu nie może być kompletny bez uwzględnienia niezwykle istotnej perspektywy uczniów, co daje pole do dalszych eksploracji badawczych. Z pewnością warto obserwować rozwój edukacji domowej w Polsce, szczególnie w obliczu niepewności rozwiązań proponowanych przez szkołę systemową w kontekście nauki zdalnej wymuszonej sytuacją pandemiczną.

Literatura

- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018), *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców*. W: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa, Gotów.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*. Gdańsk, GWP.
- Budajczak M. (2021), *Edukacja domowa wobec pierwszych „fal” plagi XXI wieku*. „Studia z Teorii Wychowania”, 3(36).
- Dziewulak D. (2010), *Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej*. „Analizy BAS”, 9(34).
- Gierczar-Borkowska M. (2019), *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław, TeksTy.
- Grzejdzia-Przybyłowicz A. (2017), *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*. „Studia Prawa Publicznego”, 20(4), <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/spp/article/view/14482/14158>, 20.01.2022.
- Gierczar-Borkowska M. (2021), *Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 20(2), <https://doi.org/10.14746/kse.2021.20.14>, 20.01.2022.
- Hawranek M. (2021), *Szkoły, do których chce się chodzić*. Kraków, Znak.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Illich I. (2010), *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Jakubiak K. (2017), *Polskie tradycje edukacji domowej*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 20(3), <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=588438>, 20.01.2022.
- Klus-Stańska D. (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktoryzm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kłakówna Z.A. (2014), *Czy polska szkoła ma szansę na zmianę?* W: R. Nowakowska-Siuta (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłosińska M. (2019), *Unschooling i szkoły demokratyczne*. W: M. Żylińska (red.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*. Toruń, Edukatorium.
- Kupisiewicz C. (1995), *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Kupisiewicz C. (2010), *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywa rozwoju*. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*. Warszawa, Edytor.
- Melosik Z., Śliwerski B. (red.) (2010), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Minczanowska A. (2018), *Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 13(4).
- Olearczyk T. (2016), *Edukacja domowa – alternatywa dla nauczania zinstytucjonalizowanego*. „Państwo i Społeczeństwo”, 2.
- Rothbard N.M. (2014), *Edukacja wolna i przymusowa*. Warszawa, Instytut Ludwiga von Misesa.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, WaiP.

- Sikorska I. (2011), *Edukacja alternatywna: bogactwo różnorodności*. W: B. Piasecka (red.), *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szafrańska A., Pawlak J. (2020), *W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Śliwerski B., Rozmus A. (red.) (2018), *Alternatywy w edukacji*. Kraków–Rzeszów, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M. (2020), *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Wollman L. (2014), *Społeczne i emocjonalne aspekty uczenia się – zaniedbane obszary polskiej szkoły*. W: Nowakowska-Siuta R. (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żłobicki W. (2018), *Przedmowa*. W: B. Śliwerski, A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*. Kraków–Rzeszów, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żylińska M. (red.) (2019), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*. Toruń, Edukatorium.

Źródła internetowe

- MEiN (WWW), *Nauczanie domowe*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1963,nauczanie-domowe>, 20.12.2021.