



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka : edukacja domowa z perspektywy rodziców

Author: Anna Szafrńska, Justyna Pawlak

Citation style: Szafrńska Anna, Pawlak Justyna. (2020). W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka : edukacja domowa z perspektywy rodziców. "Przegląd Pedagogiczny" Nr 1 (2020), s. 203-218, doi 10.34767/PP.2020.01.12



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

**Anna Szafrńska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-9797-2591

Justyna Pawlak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-8738-2387

W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców

W Polsce od wielu lat obserwujemy niepokojące zmiany w edukacji szkolnej. Kolejni ministrowie edukacji, wprowadzający reformy, zamiast skoncentrować się na zmianie systemu przygotowania nauczycieli do zawodu, wprowadzają głębokie zmiany bez konsultacji ze środowiskiem. W efekcie kryzys coraz bardziej się pogłębia, a notowania szkoły i nauczycieli gwałtownie spadają, również w debatach publicznych. To wszystko przyczynia się do coraz częstszego poszukiwania przez rodziców alternatywnych możliwości kształcenia swoich dzieci. Jedną z nich jest edukacja domowa. Pierwszym zapisem prawnym, szczegółowo regulującym funkcjonowanie edukacji domowej był art. 16 ust. 8 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. W przygotowanym artykule prezentujemy analizy danych dotyczące powodów wyboru edukacji domowej jako formy kształcenia dla swoich dzieci oraz spostrzeżenia przez nich możliwości realizowania poszczególnych zadań edukacyjnych w szkole i w trakcie edukacji domowej.

Słowa kluczowe: edukacja alternatywna, edukacja domowa, kryzys szkoły, rodzice

In search for better educational possibilities for the own child. Home education from the parental perspective

Over many recent years, some worrying changes have been observed in school education in Poland. Instead of focusing on the change in the system of preparing teachers for their profession, the consecutive ministers of education introduce reforms and in-depth changes without

consultation with the teaching environment. As a result, the crisis is deepening and the rating of school and teachers is dramatically decreasing in public debates. All this enhances parents' more and more frequent search for alternative possibilities of educating their children. Home education (home schooling) is one of them. The first legal regulation of the functioning of home education was Art.16 §8 of the Act on the Educational System of the 7th September, 1991. In the submitted text, some analyses are presented of the data concerning the respondents' reasons of choosing home schooling as an educational form for their children. It was also analysed how parents view the possibility of fulfilling particular educational tasks at school and in home education.

Keywords: alternatives of school education, home education, crisis of school, parents

Szukając lepszej edukacji, znajdujemy być może lepszych samych siebie i to jest sukces, i to jest zapewne porażka
(Nalaskowski, 2002, s. 299)

Wprowadzenie

Szkoła jest elementem systemu społecznego, a z drugiej strony specyficznym segmentem życia. Jako element systemu stanowi czynnik adaptacji społecznej, przygotowujący kolejne pokolenia do realizacji określonych ról w społeczeństwie. Służą do tego wyznaczone cele i zadania stawiane przed szkołą usytuowaną w określonym otoczeniu społeczno-kulturowym. Istotnym elementem w tak pojmowanej instytucji jest respektowanie wyznaczonych norm i zasad, a także wdrażanie do posłuszeństwa. Z kolei szkoła jako segment życia jest organizacją społeczną, w której jednostka ma szansę nie tylko na uczenie się poprzez wchodzenie w interakcje, ale również rozpoznawanie własnej aktywności, a poprzez to uczenie się samodzielności i innowacyjności, świadomości własnych ograniczeń, odpowiedzialności i odwagi (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 183–184). Edukacja szkolna jest doświadczeniem społecznym, za sprawą którego dziecko ma możliwość wzbogacenia swoich stosunków z innymi ludźmi, zdobycia wiedzy i umiejętności, które mają mu pomóc w wyborze życiowej drogi (Nowosad, 2003, s. 14). Mimo wszystkich atutów, które niesie ze sobą instytucja szkoły, od wielu lat obserwujemy w Polsce dyskusje o doświadczanym przez nią kryzysie – opisywanym w kontekście nieudolnie przeprowadzanych reform oświatowych (Śliwerski, 2009; 2012; 2015), braku odpowiedniej koncepcji przygotowywania nauczycieli do pracy (Gajdzica, 2006; 2013), problemu autorytetu nauczyciela – dawniej mentora i mistrza, osoby budzącej powszechny szacunek z racji posiadanej wiedzy i zajmowanego miejsca w hierarchii społecznej, a dzisiaj (zwłaszcza w kontekście strajku nauczycieli w 2019 roku) spostrzeganego jako jednego

z licznych pracowników budżetówki, miernie opłacanego i marnie pracującego. W konsekwencji szkoła jest często postrzegana jako miejsce, w którym nauczyciele nie radzą sobie z kształtowaniem u młodych ludzi kompetencji do funkcjonowania w świecie wymagającym otwartości, różnorodności, gotowości do stałej zmienności własnych ról (Kwieciński, 2012, s. 407).

Jednocześnie ze swego rodzaju kryzysem szkoły jako instytucji pojawia się potrzeba poszukiwania innych rozwiązań. Od momentu transformacji ustrojowej w 1989 roku otworzyły się ponownie możliwości realizowania innego niż tradycyjny systemu kształcenia dzieci i młodzieży. W pierwszej kolejności był to ruch szkół alternatywnych, które najczęściej nawiązywały w swoich założeniach do idei Nowego Wychowania – co zgodne jest z tezą Ryszarda Więckowskiego, że każda koncepcja edukacyjna, nosząca znamiona oryginalności i nowoczesności, musi być swoistą formą reorganizacji dotychczasowej wiedzy mającej swoje „historyczne korzenie” (1995, s. 27). Edukacja alternatywna jest traktowana jako możliwość uzdrowienia oświaty: „W chaosie reformy szkolnej edukacja alternatywna budzi nadzieje na przywrócenie sensu, racjonalności, umiaru, profesjonalizmu poczyną edukacyjnych. [...] Edukacja rozumiejąca i zorientowana na respektowanie potrzeb i na rozwój dzieci, a taka jest edukacja alternatywna, staje się nadzieją na ukształtowanie – pomimo wszystko – lepszego modelu oświaty” (Lewowicki, 2000, s. 413). W edukacji alternatywnej można upatrywać siłę sprawczą, przekraczającą konwencjonalny cel dostosowywania dzieci i młodzieży do rzeczywistości, która pobudza do aktywności i inspiruje, nadając codzienności inny wymiar. Pozwala ona na osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości, osiągnięcie autonomii w myśleniu, wyrażaniu opinii oraz działaniu. Uczy szacunku do drugiego człowieka, brania odpowiedzialności za własne słowa i czyny (Adamska-Staroń i in., 2007, s. 17–19). Ten model edukacji akcentuje także znaczenie tych obszarów, które są zaniedbywane zazwyczaj w tradycyjnej szkole: inteligencji emocjonalnej (samoświadomości), zdolności rozumienia drugiego człowieka (empatii) oraz panowania nad własnymi uczuciami (samokontroli) (Kobyłecka, 2007, s. 303–305).

Jednak sama możliwość korzystania ze szkół innych niż tradycyjne nie jest korzystna i możliwa z różnych względów (ekonomicznych, logistycznych czy organizacyjnych) dla wszystkich. W ostatnich latach można w Polsce zaobserwować rosnące zainteresowanie możliwością kształcenia dzieci w domu. Jest to jeden z najbardziej dynamicznie rozwijających się ruchów edukacyjnych, chociaż sama idea uczenia dzieci w domu nie jest nowa i funkcjonowała przez stulecia (Dzieciątko, 2018, s. 14).

Pozornie pojęcie edukacji domowej jest oczywiste, jednak bardzo często bywa mylone z nauczaniem indywidualnym czy kształceniem na odległość (ang.

e-learning) (Heleniak, 2018, s. 24). W polskiej literaturze pedagogicznej termin „edukacja domowa” pojawił się po raz pierwszy u Aleksandra Nalaskowskiego, który użył go w przekładzie pracy Rolanda Meighana *Edukacja elastyczna* jako synonimu dla pojęcia *homeschooling*. Określenie „edukacja domowa” wpisało się na stałe zarówno do opracowań teoretycznych, jak i do powszechnego użytku w języku potocznym i „jest jednym z najczęściej stosowanych leksemów pojawiających się w dyskursie edukacyjnym dotyczącym tej formy nauczania” (Heleniak, 2018, s. 22) również za sprawą pioniera polskiej edukacji domowej Marka Budajczaka (Głazewska, 2018, s. 157).

Podstawę edukacji domowej stanowi przeświadczenie, że to rodzice dziecka, a nie instytucje i placówki oświatowe wiedzą lepiej, co jest „korzystne dla jego rozwoju, zarówno w kwestiach kompetencji intelektualnych, kulturowych, jak i moralności” (tamże, s. 29). Dlatego właśnie rodzice dzieci uczących się w domu przejmują rolę nauczyciela i stają się odpowiedzialni za proces edukacji swoich dzieci, które nie są zobowiązane do uczęszczania do szkoły, a regulowany prawem obowiązek szkolny spełniają w domach. „Niezależnie od miejsca na świecie rodzice mają podobne motywacje i dostrzegają podobne cechy edukacji domowej. Szacuje się, że aktualnie na świecie w edukacji domowej jest około 0,4% populacji dzieci szkolnych, a liczba ta stale, szybko rośnie” (Dzieciątko, 2018, s. 19). Od 2012 roku odbywają się globalne konferencje o edukacji domowej (w 2016 roku w Rio de Janeiro, a w 2018 roku w Rosji), w których biorą udział przedstawiciele nie tylko zainteresowanych tą kwestią dyscyplin naukowych, ale również przedstawiciele polityki czy prawa. Spotkania te mają na celu nawiązanie współpracy na rzecz wspierania rodzin w edukacji domowej (tamże, s. 14–17).

Autorytetem w dziedzinie edukacji domowej na świecie jest amerykański naukowiec Brian D. Ray, dyrektor National Home Education Research Institute (NEHRI), organizacji pomagającej osobom zaangażowanym w edukację domową. Liczba uczniów edukowanych domowo w wybranych państwach publikowana jest na stronie internetowej Homeschool Legal Defense Association, utworzonej w 1983 roku w Stanach Zjednoczonych przez zwolenników edukacji domowej. Początkowo działała ona na terenie Stanów Zjednoczonych, a na chwilę obecną stanowi „najważniejszą organizację międzynarodową zrzeszającą sympatyków i praktyków edukacji domowej” (Bielecka-Prus i Heleniak, 2018, s. 49–50). Polskimi członkami tego stowarzyszenia są Stowarzyszenie Edukacji Domowej prowadzone przez Marka Budajczaka oraz Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie, którego prezesem jest Mariusz Dzieciątko.

Tym, co łączy edukację alternatywną z edukacją domową, jest fakt, że nie są to nowe inicjatywy, chociaż przez wielu tak były traktowane. Ich obecność w historii edukacji dzieci i młodzieży można prześledzić już od starożytności, a sama

edukacja domowa z całą pewnością powinna być traktowana jako najstarsza forma kształcenia – czasowo zapomniana i z różnych względów nieobecna.

W niniejszym artykule – po prezentacji założeń metodologicznych badań własnych – przedstawimy analizy wyników badań realizowanych wśród rodziców, których dzieci uczą się w domu. Koncentrujemy się na dwóch aspektach – powodach decyzji o podjęciu się przez rodziców realizowania procesu kształcenia swoich dzieci w domu oraz tego, jak badani spostrzegają możliwości realizowania poszczególnych zadań związanych z szeroko pojętą edukacją w domu, a jak w szkole tradycyjnej. Całość kończą konkluzje.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych, położonych na południu Polski¹. Warto przy tym wspomnieć, że specyfika takiej formy edukacji do 1 września 2017 roku polegała na tym, że po znalezieniu szkoły przyjaznej edukacji domowej, dzieci rekrutowały się z różnych, czasami bardzo odległych miejsc w kraju. Do szkoły, w której prowadzone były badania, zapisani byli wówczas zarówno uczniowie z województwa śląskiego czy małopolskiego, jak i podkarpackiego, wielkopolskiego czy nawet pomorskiego. Informacje o szkole otwartej na edukację w domu przekazywane były przez rodziców, którzy mieli już wcześniejsze doświadczenia w tym zakresie. Stąd niektórzy decydowali się na przyjazd dzieci na egzaminy na południe kraju, nie bacząc na liczbę kilometrów, które mieli do pokonania. Jednakże od 1 września 2017 roku rodzice decydujący się na edukację domową mogą zapisać dziecko jedynie do szkoły zlokalizowanej na terenie województwa, które zamieszkują.

W badaniach zastosowane zostało podejście ilościowe i jakościowe. Komplementarność zgodna jest z tezą Mieczysława Łobockiego (2001, s. 100), iż w pedagogice większość problemów badawczych wymaga zastosowania obu podejść. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety, a także zastosowano analizę treści. Ze względu na przedmiot badań mają one charakter praktyczny (Rubacha, 2008, s. 25–26). Celem realizowanych badań było między innymi poznanie obrazu edukacji domowej oraz spostrzegania szkoły tradycyjnej przez rodziców, którzy zdecydowali się na to, by ich dzieci realizowały edukację w domu. Jednym z przyjętych założeń doboru próby było uczestniczenie

¹ Prezentowane analizy zostały opracowane na podstawie danych zebranych na potrzeby szerszych badań realizowanych w ramach przygotowanej i obronionej w lipcu 2019 roku pracy magisterskiej: J. Pawlak, *Obraz edukacji domowej w deklaracjach dzieci, rodziców i nauczycieli*, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Anny Szafrąńskiej, prof. UŚ.

w nich rodziców, którzy mieli przynajmniej jedno dziecko w klasach niższych szkoły podstawowej. Łącznie w roku szkolnym 2017/2018 do klas I–III było zapisanych 269 uczniów.

Ogółem przeprowadzono 100 kwestionariuszy ankiet przygotowanych w tradycyjnej formie papierowej. Ankiety rozdano podczas Zlotu Rodzin Edukacji Domowej 25 maja 2018 roku, który odbył się w szkole, a także podczas czerwcowych (szkolnych oraz indywidualnych) sesji egzaminacyjnych w roku szkolnym 2017/2018. Udało się zebrać 79 kwestionariuszy.

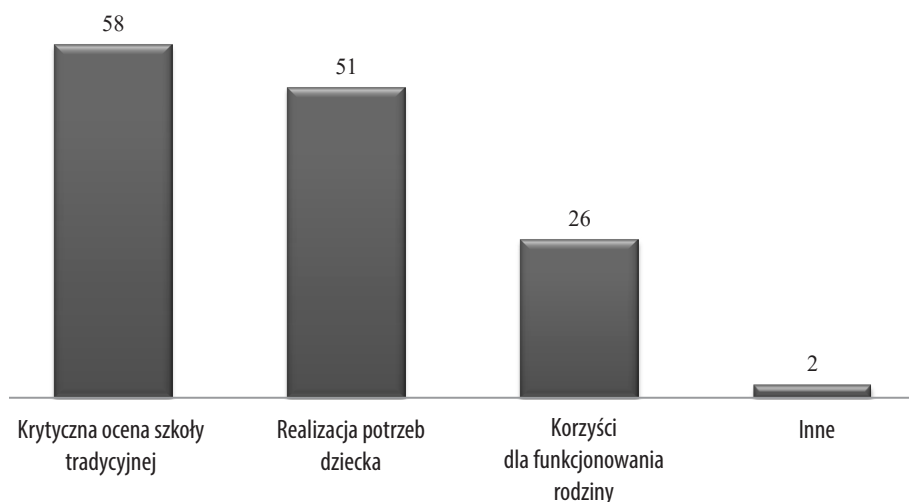
Ankieta złożona była z 12 pytań, w tym jednego pytania otwartego, którego analiza została wykorzystana do przygotowania tekstu. Szeroko pojmowana analiza treści pozwala na zbadanie gotowego, spisanego materiału zawartego w odpowiedziach na pytanie otwarte. Analiza treści według klasycznej definicji Bernarda Berelsona to technika badawcza mająca na celu obiektywny, systematyczny i ilościowy opis jawnej treści informacji (1970, s. 8). Celem analizy było odkodowanie informacji dotyczących motywów wyboru edukacji domowej jako formy kształcenia dzieci.

Na potrzeby prezentowanego tekstu omówimy tylko część uzyskanych danych. W analizach skoncentrowaliśmy się na odpowiedzi na pytania: Jakie są deklarowane przez badanych rodziców powody wyboru edukacji domowej jako formy kształcenia ich dzieci? Jakie zadania, związane z realizacją szeroko pojętej edukacji uważają badani za możliwe do realizowania w edukacji domowej, a jakie w szkole? Przy zestawieniu odpowiedzi do wyboru zastosowaliśmy dobór celowy, wybierając zagadnienia, które od wielu lat są stawiane jako „palące” problemy edukacji, takie jak: indywidualizacja procesu nauczania, możliwość zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi przez uczniów, nauka aktywna – przez działanie, doświadczenie, przeżywanie czy rozwój kompetencji społecznych. Wymienione kategorie były od momentu transformacji systemowej wskazywane jako kluczowe do zmiany na poziomie doktryny edukacyjnej związanej z przejściem od edukacji adaptacyjnej do krytyczno-kreatywnej, nastawionej na uwzględnienie potrzeb i aspiracji jednostek (Lewowicki, 1997, s. 20–21).

Edukacja domowa – poszukiwanie lepszego nowego czy niechęć do starego?

Realizowane badania w Stanach Zjednoczonych pokazują, że dzieci uczone w domach osiągają wyższe (o 15–30%) wyniki w testach (zarówno ścisłych, jak i humanistycznych) niż ich rówieśnicy uczący się w szkole (Ray, 2011, s. 24) i jest to częstym wskazywanym powodem wyboru takiej drogi kształcenia.

Interesowało nas, czym kierowali się badani rodzice, decydując się na realizowanie obowiązku edukacyjnego swoich dzieci poza szkołą. Nie chcieliśmy sugerować odpowiedzi, w związku z tym zdecydowałyśmy się na umieszczenie pytania otwartego, by respondenci mieli możliwość opisania nam swoich indywidualnych motywacji. Odpowiedziało na nie niespełna 50% badanych (tylko 38 z 79 ankietowanych rodziców udzieliło odpowiedzi). Rodzice podawali bardzo rozbudowane odpowiedzi i w efekcie można było wyodrębnić w nich po kilka powodów takiej decyzji – stąd dane nie sumują się do 100%, a wszystkich odpowiedzi z uwzględnieniem podziału na kategorie ogólne i szczegółowe jest niemal 140. Odpowiedzi były mocno zróżnicowane, a po analizie możliwe było wyodrębnienie trzech głównych kategorii powodów takiej decyzji. Odnosiły się one do: szkoły tradycyjnej, dziecka oraz rodziny. Pozostałe wypowiedzi, które nie wpisywały się do wymienionych kategorii i miały indywidualne odniesienia zamieściłyśmy w kategorii *Inne* (wykres 1).



Wykres 1.

Powody wyboru edukacji domowej zamiast szkoły tradycyjnej – kategorie zbiorcze

Źródło: opracowanie własne

Szkoła jako instytucja została wskazana przez 38 rodziców (wszystkich, którzy odpowiedzieli na pytanie otwarte) jako przestrzeń, która z różnych względów nie spełnia ich oczekiwań i nie stanowi miejsca, w którym ich dziecko mogłoby się uczyć, spędzać czas czy przebywać z rówieśnikami. Łącznie takich odpowiedzi nawiązujących do różnych wymiarów spostrzegania szkoły było aż 58. Wszyscy rodzice, którzy zdecydowali się udzielić szerszej odpowiedzi, krytycznie ocenili

szkołę tradycyjną lub, szerzej, cały system oświaty. Pisali o konieczności: „Opuszczenia ułomnego systemu edukacyjnego”, „Niezgódzie na system”. Zwracali uwagę na potrzebę wprowadzenia „Zmiany w systemie edukacji”, były również odpowiedzi, w których rodzice wskazywali, że szkoła jest instytucją sztuczną: „System edukacyjny to system wymyślony przez człowieka, nie przez naturę”.

Duża grupa osób (19 badanych) wskazała na fakt poczucia straty czasu spędzonego w szkole tradycyjnej: „Szkoła tradycyjna pochłania zbyt dużo czasu”, „Marnowanie czasu w szkole”. Dla ośmiu osób głównym powodem podjęcia się realizowania edukacji domowej była duża odległość między szkołą a miejscem zamieszkania. Jest to jedyna grupa odpowiedzi wskazujących na przyczyny organizacyjne, logistyczne.

Druga grupa odpowiedzi (51 wskazań) dotyczyła spraw związanych z dzieckiem. W obrębie tej kategorii wyróżniłyśmy cztery podkategorie. Najczęściej – 19 razy – wystąpiło wskazanie, że edukacja domowa pozwala na rozwijanie pasji i zainteresowań dziecka: „zyskaliśmy więcej czasu, który możemy poświęcić na sport, hobby, wycieczki, rozwijanie zainteresowań”, „Chcę, by dziecko mogło mieć czas na zajmowanie się tym, czym się interesuje”.

Dla 17 osób ważne okazało się indywidualne podejście do dziecka: „chęć wspierania dziecka, jego mocniejszych i słabszych stron”. Inny rodzic zaznaczył konieczność przekazywania wiedzy adekwatnej do wieku: „Chęć przekazania ogólnej wiedzy dostosowanej do wieku dziecka”. Niektórzy rodzice podkreślali w swoich wypowiedziach aksjologiczne aspekty, tu między innymi jeden z respondentów podkreślił, że istotna jest „Potrzeba zadbania o poczucie własnej wartości naszych dzieci”. Kolejny rodzic zaakcentował to jeszcze mocniej, pisząc o potrzebie: „Zbudowania kręgosłupa moralnego na początkowym etapie edukacji”. Spora część badanych – 13 osób – uważa, że edukacja domowa jest niezbędna ze względu na potrzebę ochrony dzieci. Tu pojawiały się głosy o ochronie przed: „przed negatywnym wpływem rówieśników”, „przed przemocą w szkole”, „przed pójściem do gimnazjum”, „stresem” czy „presją czasu”. Dwukrotnie jako powód rezygnacji ze szkoły tradycyjnej wskazano niepełnosprawność dziecka – w tych przypadkach potrzeby dziecka nabierają innego znaczenia.

Do kategorii *Inne* zostały zakwalifikowane dwie odpowiedzi – wskazujące na traumę szkolną rodziców i chęć ochrony przed tym własnych dzieci: „Mam złe wspomnienie swojej edukacji” oraz pojmowanie rodzicielstwa jako swoistej misji, samorealizacji: „Sensowna realizacja własnego powołania”.

Kolejną ważną kwestią wskazywaną przez grupę 26 badanych rodziców było budowanie relacji dziecka z rodzicem oraz umocnienie więzi rodzinnych. Zmiana organizacji dnia pozwala na wspólne rytuały: „W końcu mamy czas dla nas: na wspólne posiłki, rozmowy, spacer i spotkania z przyjaciółmi”. Pozwala również

na zacieśnianie więzi: „Bliskość i relacje w rodzinie”, „Spokojniejsze życie rodzinne”. Jeden z rodziców wprost wskazał, że powodem wyboru edukacji domowej jest jego indywidualna potrzeba spędzania więcej czasu z dziećmi.

Warto odnieść się w tym miejscu do badań realizowanych przez Joannę Bielecką-Prus i Annę Heleniak (2018, s. 139–166), które jak do tej pory zbadały w Polsce największą liczebnie grupę rodziców, pytanych o motywy podejmowania edukacji domowej. Ogółem w ich badaniach wzięło udział 305 respondentów. Ze względu na rozbieżności w kategoriach będącym efektem charakteru pytania – w naszym przypadku otwartego, w przypadku przywołanych badań zamkniętego – nie można wyników potraktować jako w pełni porównywalnych. O ile jednak w naszych badaniach najczęstszym powodem decyzji o podjęciu edukacji domowej była krytyczna ocena szkoły (100% respondentów odpowiadających na pytanie), to tam wskazania tego typu udzieliło tylko 61,8% respondentów, a najistotniejszym powodem była potrzeba indywidualnego podejścia do dziecka (82,2%). W sytuacji pytania otwartego tylko jeden rodzic (uwzględniony na wykresie i w opisie w kategorii *Inne*) podkreślił, że istotna jest możliwość realizowania siebie, swoich pomysłów, a w sytuacji zaznaczenia odpowiedzi do wyboru takie wskazanie zostało podane przez ponad 70% badanych. Jak już wcześniej zaznaczyliśmy trudno porównywać uzyskane wyniki ze względu na ich inny charakter. W przypadku naszych badań na etapie założeń metodologicznych uznaliśmy, że istotne będzie uzyskanie indywidualnych historii, z których wyprowadzimy kategorie przyczyn podejmowania edukacji domowej.

Kolejnym interesującym nas elementem było poznanie deklaracji badanych dotyczących spostrzegania przez nich możliwości realizowania poszczególnych zadań edukacyjnych w domu i w szkole tradycyjnej. Chcieliśmy rozpoznać czy istnieją i jakie są różnice w ocenie przez nich szkoły i domu jako środowiska sprzyjającego rozwojowi dzieci? Na etapie budowania narzędzia badawczego wybrałyśmy kategorie, które są najczęściej sygnalizowane jako istotne w procesie kształcenia dzieci młodszych, a jednocześnie, które wpisują się w edukację krytyczno-kreatywną – nastawioną na rozwój dziecka i realizację jego potrzeb (Lewowicki, 1997, s. 20–21). W efekcie przygotowaliśmy zestawienie siedmiu wskazań z prośbą o zaznaczenie co jest możliwe do realizacji, zdaniem rodziców, w domu, a co w szkole tradycyjnej i poprosiłyśmy o uzasadnienie swojej odpowiedzi. Nie było ograniczenia w postaci wyboru tylko jednego miejsca, badani mogli zaznaczyć obie przestrzenie edukacyjne jako sprzyjające poszczególnym działaniom.

Rozpoczęłyśmy od pytania dotyczącego indywidualizacji procesu kształcenia – którego znaczenie nakreślił już w latach 70. minionego wieku Tadeusz Lewowicki (1977). Hasło indywidualizacji jest wpisane niemal we wszystkie akty

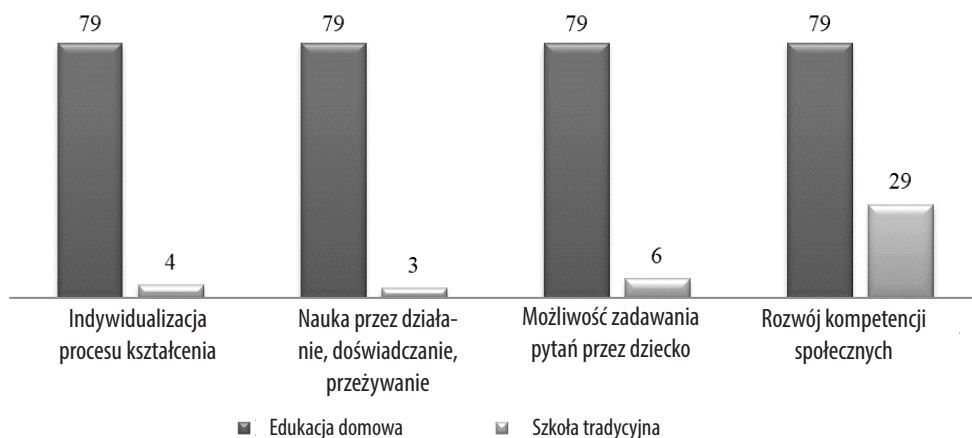
prawne dotyczące oświaty. Jest sygnalizowane także jako jeden z filarów kolejnych reform edukacyjnych. Również w dydaktyce czy metodykach nauczania indywidualizacji poświęca się wiele uwagi. Jednocześnie sama organizacja pracy szkoły, począwszy od liczebności klas, a skończywszy na nacisku wywieranym na nauczycieli w związku z przygotowaniem uczniów do kolejnych egzaminów, sprawia, że dominuje postrzeganie szkoły jako instytucji podchodzącej do ucznia w sposób przedmiotowy, bez uwzględnienia jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Tak również postrzegają to badani rodzice. W tym przypadku 100% badanych zaznaczyło, że jest to możliwe w domu, a jedynie cztery osoby postrzegają szkołę jako takie środowisko.

W uzasadnieniu rodzice najczęściej (12 razy) pisali o pracy 1:1 z dzieckiem w edukacji domowej (co w ich opinii niemożliwe jest do zrealizowania w szkole ze względu na dużą liczbę uczniów w klasie). Pisali również, że rodzic najlepiej zna swoje dziecko i może pozwolić sobie na indywidualne podejście oraz metody dla dziecka przyjazne. Istotna jest również świadomość czasu – w domu nieograniczonego, a w szkole nauczyciel musi się zmieścić w określonym przedziale czasowym.

Kolejny oceniany obszar to nauka przez działanie, doświadczanie, przeżywanie. To założenie dotyczące sposobu organizacji procesu kształcenia, jest wskazywane jako niezbędne do właściwego poznania i przetworzenia wiedzy przez ucznia. Powstające na przełomie XIX i XX wieku szkoły alternatywne przyjmowały ideę uczenia się przez działanie, doświadczanie i przeżywanie jako centralną w budowaniu założeń nowych szkół (Dewey, Freinet, Montessori, a w Polsce Maćkowiakowie czy opracowana w latach 30. XX wieku i do dziś realizowana w szkołach specjalnych koncepcja Marii Grzegorzewskiej). W tym przypadku ponownie wszyscy rodzice wskazali edukację domową jako stwarzającą takie możliwości, a jedynie trzy osoby postrzegają tak szkołę.

Rola pytań i poleceń stawianych dziecku nie jest tak mocno eksponowana – choćby w ogólnym dyskursie społecznym – tymczasem każda koncepcja kształcenia niesie z sobą przyporządkowane do niej pytania i polecenia, które wyznaczają przebieg i końcowe wyniki procesu nauczania-uczenia się uczniów. W efekcie prowadzi do kształtowania się takich, a nie innych cech osobowości uczniów (Kojas, 1994a; 1994b). Również w tym przypadku tylko sześciu rodziców wskazało szkołę jako przestrzeń dającą takie możliwości przy jednoznacznym zaznaczeniu w tym zakresie edukacji domowej. Rodzice pisali tu – uzasadniając odpowiedź, o tym, że w edukacji domowej „brak pośpiechu” i stwarza ona nowe możliwości zatrzymania się nad tym, co ważne dla dziecka, tutaj „zawsze poszukujemy odpowiedzi na nurtujące dziecko pytania”.

O ile wskazywane są w literaturze przedmiotu – choćby w kontekście krytyki szkoły deficyty dotyczące zwłaszcza dwóch pierwszych omówionych obszarów, to sama szkoła jest traktowana jako przestrzeń społeczna, sprzyjająca nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, budowaniu więzi społecznych i w efekcie nabywaniu kompetencji w tym zakresie (Nowosad, 2003; Schulz, 1992). Tymczasem edukacja domowa najczęściej kojarzy się z ograniczeniem kontaktów – zwłaszcza z rówieśnikami. Respondenci jednak oceniają to inaczej – wszyscy badani podkreślili, że edukacja domowa jest w tym zakresie korzystna, a jedynie 29 osób zaznaczyło szkołę jako miejsce dające możliwość rozwoju kompetencji społecznych. Szczegółowe dane zawiera wykres 2.



Wykres 2.

Spostrzeganie edukacji domowej i szkoły w perspektywie działań sprzyjających rozwojowi dziecka

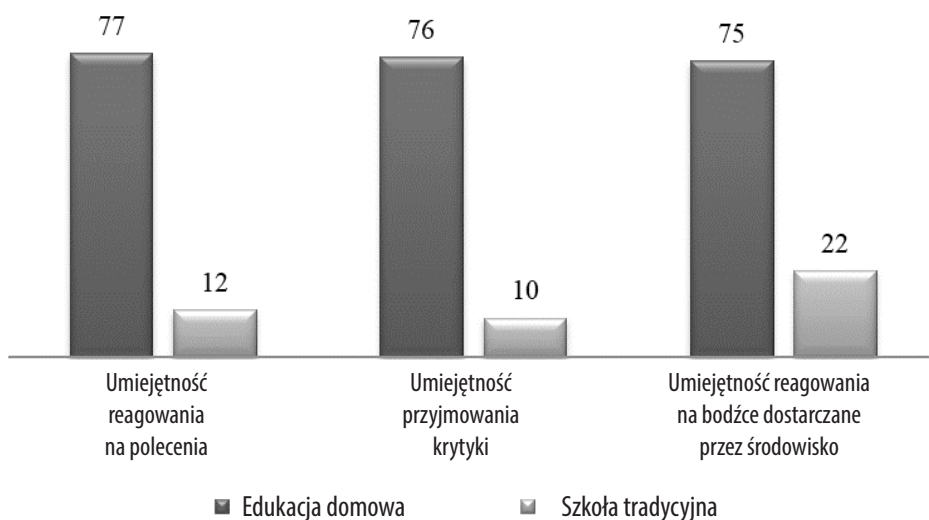
Źródło: opracowanie własne

Szkoła i dom rodzinny to dwa odmienne środowiska wychowawcze. Interesowało nas, jak badani spostrzegają ich możliwości w zakresie kształcenia u dzieci różnych typów umiejętności.

Jedną z umiejętności doskonalonych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest reagowanie na polecenia. Szkoła w tym zakresie kojarzy się z brakiem możliwości negocjowania, koniecznością podporządkowania się poleceniom kierowanym przez nauczyciela bezpośrednio do dziecka i do całej grupy. Spośród badanych 77 osób zaznaczyło edukację domową jako sprzyjającą nabywaniu umiejętności reagowania na polecenia, podczas, gdy tylko 12 osób zaznaczyło w tym zakresie szkołę.

Szkoła jest przestrzenią jednoznacznie kojarzącą się z ocenianiem, a co za tym idzie – z koniecznością radzenia sobie z krytyką. Sam sposób pracy dominujący w szkole powoduje, że dziecko od najmłodszych lat musi budować mechanizmy obronne, które pomogą mu w sytuacji niespełniania oczekiwań nauczyciela czy grupy. Tymczasem edukacja domowa pozbawiona jest najczęściej tych elementów, a kontakt z rodzicem-nauczycielem ma zupełnie inny charakter niż ten oficjalny, szkolny. Jednak i w tym zakresie niemal wszyscy rodzice (76 osób) byli zgodni, że to edukacja domowa, a nie szkoła (tu tylko 10 wskazań) sprzyja umiejętności przyjmowania krytyki przez dzieci.

Kształcenie u dzieci umiejętności reagowania na bodźce dostarczane przez środowisko to kategoria, w której niespełna 1/3 rodziców (22 osoby) wskazały na szkołę jako miejsce korzystne. Jednocześnie 75 osób wskazało w tym zakresie na edukację domową. Szczegółowe dane prezentujemy na wykresie 3.



Wykres 3.

Postrzeganie edukacji domowej i szkoły w perspektywie kształcenia u dzieci umiejętności sprzyjających ich wszechstronnemu rozwojowi

Źródło: opracowanie własne

Uzyskany na podstawie przeprowadzonych badań obraz spostrzegania przez badanych rodziców edukacji domowej i szkoły okazał się dla nas zaskakujący ze względu ogromny kontrast w ocenie. O ile nie dziwi pozytywne spostrzeganie edukacji domowej – wszak respondenci wybrali taką ścieżkę edukacyjną dla swo-

jego dziecka, to jednak może dziwić jednostronnie krytyczna ocena szkoły. Brak dostrzeżenia możliwości realizowania w niej często wręcz wpisanych w szkołę tradycyjną zadań świadczy o doświadczanym przez badanych kryzysie zaufania do tej instytucji.

Konkluzja

W czasach szeroko pojętego konsumpcjonizmu, deficytu wartości rodzinnych i pogoni za zapewnieniem rodzinie jak najlepszego statutu finansowego jest zjawiskiem niezmiernie pozytywnym, że duża grupa rodziców znajduje czas, motywację, środki finansowe i chęci, by poszukiwać innych możliwości kształcenia swoich dzieci niż te, które ma do zaoferowania tradycyjny system edukacji. Uzyskane wyniki badań przede wszystkim potwierdzają tezę, że główną przyczyną rezygnacji rodziców z tradycyjnej formy kształcenia i zdecydowanie się na podjęcie trudnego w założeniach merytorycznych, organizacyjnych i finansowych edukowania w domu jest negatywne postrzeżenie szkoły jako instytucji. Wprawdzie liczba dzieci edukowanych w domu stanowi margines tych kształcących się w szkołach różnego typu, jednak realizowane w środowisku rodziców i dzieci uczących się w domu badania mogą stanowić źródło do diagnozy systemu oświaty.

Wypowiedzi rodziców na temat powodów wyboru edukacji domowej były rozbudowane, wskazujące, że sama decyzja była przemyślana. Badani krytycznie odnosząc się do samej szkoły (zazwyczaj pierwsza część wypowiedzi, zawierająca negatywne opisy), jednocześnie wskazują na korzyści, które wynosi dziecko i rodzina przy decyzji uczenia w domu. To, co budzić może niepokój, to jednak jednostronnie pozytywne podejście do możliwości realizowania edukacji domowej w różnych zakresach, przy niemal całkowitej negacji szkoły. O ile wątpliwości nie budzi tak rozpatrywane zagadnienia indywidualizacji kształcenia, to już na pewno aspekty dotyczące rozwoju społecznego, reagowania na polecenia czy budowanie umiejętności stawiania pytań i poleceń powinny być również dostrzegane w możliwościach szkoły. Nawet jeśli rodzice uważają, że edukacja domowa bardziej sprzyja rozwojowi poznawczemu ich dzieci, to nie dostrzegają (nie doceniają) tego, iż przestrzeń szkoły sprzyja konfrontacji poglądów, światów wartości, a w efekcie budowaniu własnego pomysłu na siebie.

Można odnieść wrażenie, że dotychczasowe doświadczenia rodziców sprawiają, że odrzucają oni szkołę jako instytucję całościowo, być może bezrefleksyjnie. Budują za to obraz edukacji domowej, który zaczyna przypominać utopię. Pytanie tylko, czy nie przerodzi się to w mit – parafrazując tytuł jednej z publikacji

Marii Dudzikowej (2001). Mit o edukacji domowej jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Biorąc pod uwagę rosnące zainteresowanie taką formą kształcenia dzieci, jest to na pewno temat, który wymaga uwagi.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Berelson B. (1970). Analiza treści. W: *Teoria i metodologia badań nad prasą za granicą (przekłady)*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa” w Krakowie. Strona internetowa <http://www.pm.media.uj.edu.pl/documents/19112558/0/Berelson+-+Analiza+zawarto%C5%9Bci.pdf/edb43b30-2820-4cb7-8f0e-a6d6e29c2130>
- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018). Ruch edukacji domowej w Polsce i na świecie. W: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia Gotów.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dzieciątko M. (2018). Uniwersalne doświadczenie. *Magazyn Kreatywnej Edukacji Kreda*, 1.
- Gajdzica A. (2006). *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń–Cieszyn: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Głazewska A. (2018). *Edukacja domowa jako styl życia*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.
- Heleniak A. (2018). Czym jest edukacja domowa? Problemy terminologiczne i definicyjne. W: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia Gotów.
- Home School Legal Defense Association. Strona internetowa <https://hsllda.org/content/>
- Kobyłecka E. (2007). Inteligencja emocjonalna w edukacji alternatywnej. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. T. 1. *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Kojs W. (1994a). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kojs W. (1994b). *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Lewowicki T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki T. (2000). Edukacja alternatywna – tradycje, inspiracje, przemiany, relacje z reformami. W: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Łobocki M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Nalaskowski A. (2002). *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- National Home Education Research Institute. Strona internetowa <https://www.nheri.org/about-nheri/>
- Nowosad I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ray B.D. (2011). *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*. W: J. Piskorski (red.), *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*. Warszawa: Instytut Sobieskiego. Zaczepnięte 19 września 2019. Strona internetowa <https://www.sobieski.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/Piskorski-red.-Szko%C5%82a-domowa-PDF.pdf>
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schulz E. (1992). *Szkoła – instytucja, system, rozwój*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”. Stowarzyszenie Edukacji Domowej. Strona internetowa <http://www.edukacja.domowa.pl/>
- Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. Strona internetowa <http://edukacjadomowa.pl/>
- Śliwerski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425). <http://www.dziennikustaw.gov.pl/D991095042501.pdf>
- Więckowski R. (1995). Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej. W: M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.