

*Marek Budajczak*

# Edukacja domowa



*pedagogika alternatywna*

# SPIS TREŚCI

<b>PODZIĘKOWANIA</b> .....	7
<b>ACKNOWLEDGEMENTS</b> .....	9
<b>PRZEDMOWA</b> .....	10
<b>Rozdział 1.</b>	
<b>UWAGI METODOLOGICZNE</b> .....	12
Wprowadzenie .....	12
1.1. Metodologia badań .....	14
1.2. Kwestie terminologiczne .....	16
1.3. Struktura pracy .....	21
<b>Rozdział 2.</b>	
<b>CZY EDUKACJA DOMOWA JEST LEGALNA</b> .....	23
Wprowadzenie .....	23
2.1. Prawo do edukacji .....	26
2.2. Prawo i obowiązek dziecka wobec edukacji .....	29
2.3. Prawa edukacyjne rodziców .....	32
2.4. Wielka Brytania a prawo do edukacji domowej .....	34
2.5. Edukacja domowa w amerykańskim systemie prawnym .....	37
2.6. Polskie prawo a edukacja domowa .....	41
2.7. Podsumowanie .....	50
<b>Rozdział 3.</b>	
<b>NAJPOWAŻNIEJSZE WĄTPLIWOŚCI</b> .....	54
Wprowadzenie .....	54
3.1. A co z socjalizacją?! .....	54
3.2. Pedagogiczne kompetencje rodziców .....	65
3.3. Dydaktyczne efekty edukacji domowej (czyli o tym, czy to w ogóle może „działać”) .....	69
3.4. Edukacja domowa a kształcenie specjalne .....	77

<b>Rozdział 4.</b>	
<b>JAKOŚĆ I DYNAMIKA EDUKACJI DOMOWEJ</b> .....	83
Wprowadzenie .....	83
4.1. Dane demograficzne .....	83
4.2. Motywacje .....	86
4.3. Przeprowadzanie edukacji domowej .....	91
4.3.1. Nauczanie i nauczyciel .....	91
4.3.2. Uczenie się i uczeń .....	92
4.3.3. Wiedza .....	93
4.3.4. Środki edukacji .....	94
4.3.5. Warunki organizacyjne .....	96
4.3.6. Cele i mierniki ich realizacji .....	99
4.4. Ruch edukacji domowej – jego historia i stan aktualny .....	99
4.5. „Cienie” edukacji domowej .....	106
4.6. Podsumowanie .....	110
<b>Rozdział 5.</b>	
<b>REAKCJE SPOŁECZNE NA EDUKACJĘ DOMOWĄ</b> .....	111
Wprowadzenie .....	111
5.1. Kilka uwag na temat historii publicznej oświaty .....	111
5.2. Stosunek różnych podmiotów społecznych do idei i praktyk edukacji domowej .....	114
<b>Rozdział 6.</b>	
<b>ZAMIAST PODSUMOWANIA</b> .....	136
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	143
<b>INDEKS NAZWISK</b> .....	156
<b>INDEKS RZECZOWY</b> .....	158

## PODZIĘKOWANIA

Sprawa edukacji domowej zajmuje autora niniejszej książki od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Od tego też czasu szereg osób czynnie wspierało go w poszukiwaniach i działaniach, zyskując sobie jego wdzięczność. Najłatwiej będzie przedstawić podziękowania w porządku czasowym pojawiania się „dobrych duchów”.

Na samym początku stoi Roland Meighan ze swymi książkami oraz jego polscy promotorzy – profesorowie Zbigniew Kwieciński i Aleksander Nalaskowski – oraz tłumacze. W tych książkach autor znalazł pierwsze informacje o edukacji domowej, które uwiiodły jego pedagogiczną wyobraźnię, bezpośrednio wskazując na tę szczególnie możliwość. Duchowe, merytoryczne i formalne wsparcie ze strony prof. Zbigniewa Kwiecińskiego trwa aż po dziś dzień. Jemu też autor składa szczególne wyrazy wdzięczności.

Kilka lat po wspomnianych lekturach, dzięki uprzejmości prof. Wiesława Jamroż-

ka i jego małżonki, autor zyskał kopię ważnego pisma, które zapewniło mu stosowne pełnomocnictwa i pozwoliło na rozpoczęcie „edukacji domowej” we własnej rodzinie. Także inni pracownicy Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z prof. Wiesławem Ambrozikiem na czele wielokrotnie wyrażali swoją życzliwość i zainteresowanie dla podjętego już przedsięwzięcia. Im wszystkim autor składa serdeczne podziękowania. Specjalne podziękowania za pomoc należą się prof. Eugenii Potulickiej.

Z kręgów nienajprężniejszych autorowi pracowników systemu oświaty wywodzi się kilka osób, które nie popadły w stereotypowe uprzedzenia i wydatnie pomagały rodzinie autora, czym zaskarbiły sobie jej wdzięczność. Są to kolejno: panie Felicja Grześkowiak-Kowalska, Irena Danielczak i Małgorzata Byłów oraz panowie: Leszek Szczepaniak, Marian Wencel, Krystian Maćkowiak i Michał Jurga.

Podobne podziękowania należą się przyjaciołom rodziny, wspierającym ją od lat – panom: Wiesławowi Wieruckiemu i Piotrowi Dworniczakowi.

Niemożliwe byłoby zrealizowanie badań na temat edukacji domowej, gdyby nie życzliwe sugestie prof. Zbyszka Melosika oraz przychylność członków Sekcji Humanistycznej Komitetu Badań Naukowych, którzy podjęli decyzję o przyznaniu grantu badawczego na rozpoznanie tak „marginalnego” zagadnienia. Ich także autor prosi o przyjęcie serdecznych podziękowań.

Autor pragnie też podziękować prof. Bogusławowi Śliwerskiemu, jednemu z najaktywniejszych orędowników konstruktywnej edukacji w naszym kraju.

Pawłowi Tomczykowi i Rafałowi Pazio autor dziękuje za stworzenie życzli-

wej atmosfery medialnej wokół problemu edukacji domowej.

Wreszcie słowa wdzięczności należą się wszystkim sympatykom i przyjaciołom w „niedoli” edukacji domowej, tym, których autor poznał w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, i oczywiście tym mieszkającym w Polsce. Tu podziękowania dotyczą Davida Frencha, Andrzeja Polaszka i inicjatorów powstania Stowarzyszenia Edukacji Domowej, liderów wrocławskiego Towarzystwa Działań dla Samorozwoju oraz państwa Kopoczyńskich i Poredów – czynnych edukatorów domowych.

Podobne podziękowania za moralne wsparcie należą się członkom rodziny autora, a szczególnie – za cierpliwe znoszenie życiowych niewygód i okazaną pomoc – uwikłanym przez autora w edukację domową: Izabeli, Emilii i Pawłowi.

## ACKNOWLEDGEMENTS

I am deeply grateful to my very friends both in USA and Great Britain for Their help I received and still receive in my research project. First I would like to thank Dr. Brian D. Ray and His wife Betsy and all Their children for the whole assistance and warm hospitality I experienced during my stay at Salem.

Next I wish to express my gratitude towards Wesley Butler, His wife Deborah and Their children, especially for Their help in my participation at the HSLDA Annual Conference at Baltimore and to all the people engaged in the case.

Thanks of the same kind go to the Leaders of HSLDA, and especially to Chris Klicka for Their help and support in enabling me to be present at the Conference mentioned above.

I would like to thank very much to my other friends in USA: Ed and Marlu Newvine and Their daughters; Judy and Don

Simpson, and John and Ann Rose and Their children, and many many others.

I am honoured to thank to Dr. Roland Meighan and His wife Janet for all Their help I experienced during my visit in England. My special thanks here go to Leslie Safran, not only for Her helping me taking part in HESFES 2002 but also other kindnesses. I want to thank all my English and European friends I met there last May.

I would also like to send my words of gratitude to Dr. Alan Thomas and Dr. Mitchell Stevens for Their gifts of high importance for the reasons of my research project.

I owe my gratitude to the Members of Education Otherwise for Their permission to use the logo of the association for the cover of my book, although because of some technical problems I haven't got an opportunity to use it.

# PRZEDMOWA

Według jednej z najwcześniejszych koncepcji E. Fromma<sup>1</sup>, wybitnego psychologa humanistycznego, wyróżnić można dwa rodzaje ludzkiej wolności. Pierwsza z nich to wolność „pozytywna”, preferowana w pewnym zakresie swoboda, do której osiągnięcia warto dążyć, druga zaś to wolność „negatywna”, o charakterze emancypacyjnym, wyzwalająca od czegoś, co jest przymusem, ograniczeniem.

Prawo (a więc wolność) do edukacji należy współcześnie do głównego zestawu swobód zarówno ogólnoludzkich, jak i obywatelskich w poszczególnych krajach (choć nie we wszystkich i nie w każdym czasie)<sup>2</sup>. Jednocześnie edukacja na poziomie co najmniej elementarnym stanowi w większości krajów świata przymus dla wszystkich ich mieszkańców –

jest to tak zwany obowiązek szkolny. Konieczność ta pociąga za sobą regularne uczęszczanie do szkoły – instytucji powołanej do istnienia dla realizacji szeregu ważnych społecznie celów.

Być może ten edukacyjny stan rzeczy, w którym istnieje prawo i obowiązek kształcenia się, jest słuszny i optymalny, a wszelkie niepokoje i dyskomforty z nim związane nie znajdują żadnego uzasadnienia, bowiem są spowodowane jedynie powierzchownymi defektami porządku oświatowego w społeczeństwie. A jednak niektórzy ludzie, powołując się na swoje prawa w tym zakresie, chcą stać się wraz ze swymi dziećmi prawdziwie wolnymi do edukacji. By jednak taki status wolności osiągnąć, zmuszeni są do oswobodzenia się od obowiązku szkoły.

<sup>1</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O., A. Zamilsy, Warszawa 1971.

<sup>2</sup> Prawo do edukacji bywa zawieszane na okresy różnej długości, od krótszych, jak na przykład na czas „nowego” zinstytucjonalizowania sytuacji społecznej w początkowym okresie stanu wojennego w Polsce, do dłuższych i bezterminowych w społeczeństwach zarządzanych autorytarnie, na przykład przez junty wojskowe lub rządy fundamentalistów religijnych.

W ich pojęciu korzystanie z usług szkoły, tak państwowej, jak i niepaństwowej, jest formą rezygnacji z naturalnych praw edukacyjnych, jakie przysługują rodzicom, jest też metodą uchylania się od naturalnych obowiązków, które ich – jako rodziców – w tym właśnie zakresie wiążą. Wedle takiego sposobu myślenia społeczne funkcjonowanie szkół można uznać za skutek zbiorowej i masowej w swojej skali ucieczki od wolności w edukacji, ucieczki w szkolne zniewolenie.

Każdy świadomy wybór to porzucanie rozwiązań, które wydają się mniej atrakcyjne, a zarazem zdeterminowane dążenie do celu spełniającego uznane wartości. Uchylanie się od zinstytucjonalizowanych i biurokratycznych rozwiązań w edukacji publicznej jest warunkiem respektowania indywidualności każdej ludzkiej jednostki. Celem tak rozumianej edukacji jest zatem samorealizacja wolna od presji – ułatwienie osiągnięcia pełni człowieczeństwa w otoczeniu ludzi dysponujących tą samą możliwością. W tym rozumieniu samorealizacja nie może nie być jednocześnie dojrzwaniem moralnym.

Moja praca ma na celu zrekonstruowanie racji, które legły u podstaw tak zaskakujących przekonań szczególnej grupy ludzi, a także opisanie realiów towarzyszących wprowadzaniu przez nich owych przeświadczeń w życie. Mogłoby się wydawać, że mamy tu do czynienia z myśleniem po prostu anarchistycznym i działaniami zwyczajnie rebelianckimi. Jednak wielu ludziom – w Stanach Zjednoczonych sprawa ta dotyczy ponad 2 milionów dzieci – problem ten nie wydaje się ani sztuczny, ani godny takiego strywializowania czy zmarginalizowania, jakie zawierają się w negatywnych ocenach. Jesteśmy bowiem – jak się to jawi rzecznikom tego ruchu – świadkami zachodzącej w ciszy (nie w konspiracji!) edukacyjnej rewolucji o pokojowym charakterze<sup>3</sup>. Jej ślady nie są może znaczne krwią, choć z rewolucjonistów często wyciska ona pot, a niekiedy także i łzy. Jest to jednak dla nich przede wszystkim przedsięwzięcie budzące optymizm i dające satysfakcję w edukacji. Spróbujemy się tej domniemanej rewolucji przyjrzeć.

<sup>3</sup> Por. np. I. Lyman, *The home schooling revolution*, Amherst 2000.



## Rozdział 1

# UWAGI METODOLOGICZNE

### Wprowadzenie

Nawet najbardziej ogólne i wstępne ustalenia muszą nosić arbitralny charakter, gdy przychodzi nam się poruszać po *terra incognita*, gdzie każda kategoria zastosowana w charakterystyce i każdy użyty termin wymagają zastrzeżeń, by sama „sprawa” nie została w żaden sposób ograniczona, okrojona czy zamknięta w nieadekwatnym schemacie.

Edukacja domowa, bo tak umownie będziemy nazywać owo względnie nowe zjawisko pedagogiczne, to bardzo dynamiczny w kilku krajach ruch społeczny, bazujący na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los wła-

snych dzieci, przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowywanie i uspołecznianie, przejmując tę odpowiedzialność od państwa, jako zobligowanego przez prawo międzynarodowe i krajowe gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania. Nazwy „edukacja domowa” próżno jeszcze szukać w polskich źródłach pisanych – autor może wskazać zaledwie pięć naukowych publikacji używających, obok innych, tego właśnie terminu i pięć dalszych opisujących ten fenomen za pomocą odmiennych określeń<sup>1</sup>.

By określenie „edukacji domowej” stało się pełniejsze, zaznaczmy, iż jest to działalność realizowana zasadniczo w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza in-

<sup>1</sup> Są to: R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, przeł. A. Nalaskowski, Toruń 1991; R. Meighan, *Sociologia edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1993; H. Zielińska, *John Holt: Klęska szkoły – rekonstrukcja edukacji*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1-2, s. 133-156; M. Cyłkowska-Nowak, *Obowiązek szkolny: między przymusem a wolnością wyboru*, w: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, pod red. Z. Melosika, Poznań 2001, s. 273-292; D. Żołądz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002; J. Górnikiewicz, *Home schooling – szkołą przyszłości?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 12,

stytucją 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.

Przyjmijmy także, na użytek całej niniejszej pracy, określone w pierwszym artykule Konwencji Praw Dziecka, specjalne znaczenie terminu „dziecko”, wedle którego nazwać tak można każdą osobę poniżej osiemnastego roku życia<sup>2</sup>. Takie rozwiązanie jest o tyle użyteczne na gruncie języka polskiego, że brakuje w nim wygodnych w stosowaniu jedno-wyrazowych określeń na jednostki z grupy wiekowej młodzieży. Niemożność wyznaczenia jednoznacznej granicy między „dzieckiem” a „młodzieńcem” powoduje, że wyrażenie nastolatek nie może tu służyć jako satysfakcjonujący termin. Ze względu na płynną granicę między młodością a dojrzałością bezużyteczne będzie tu określenie „młody człowiek”.

Do najkrótszych definicji edukacji domowej (*home schooling*) należy ta zaproponowana przez słownik Webstera: „praktyka nauczania własnych dzieci w domu”<sup>3</sup>. Niezależnie od uproszczeń związanych z ograniczaniem tej formy edukacji:

- do praktyki jedynie, z wyłączeniem refleksji na wskazywany temat,
- do nauczania jako aspektu aktywności edukacyjnej, bez istotniejszego jej wymiaru, jakim jest uczenie się,

- do własnych dzieci, z wyłączeniem dzieci powierzonych opiece, oraz
- do obszaru własnego domu jako jedyne-go miejsca, gdzie dokonuje się kształcenie.

Najogólniej rzecz biorąc, charakterystyka ta wydaje się właściwa dla naszych potrzeb. Dodajmy także, że nawet najnowsze encyklopedie, leksykony i słowniki opublikowane w języku polskim – z wyjątkiem wydanego w 2000 roku tomu: *Pedagogika. Leksykon PWN*<sup>4</sup> – zjawiska edukacji domowej nie zdołały dotąd zauważyć.

Prezentowana tu praca jest częścią projektu badawczego pt. „Nietradycyjne formy spełniania obowiązku szkolnego. Studium z pedagogiki porównawczej”, zleconego autorowi przez Komitet Badań Naukowych. Mimo założenia, że istnieje obszerny zakres alternatyw edukacyjnych, innych aniżeli implikowany w tytule pracy, autor chciałby podkreślić, iż jego zdaniem zjawisko edukacji domowej (szczególnie z perspektywy krajów anglosaskich) zdominuje pole widzenia badacza edukacyjnych odmienności i dysponuje mocą wchłaniania w siebie pozostałych „drobnych” alternatyw.

Co bowiem moglibyśmy uznać za alternatywę edukacyjną? Jest to, jak się wydaje, każde takie rozwiązanie edukacyjne, które radykalnie różni się w przynajmniej jednym zakresie od rozwiązań przyjętych w państwowym systemie oświaty i narzuconych tym szkolnym placówkom niepu-

s. 43–44; M. Mendel, *Kompetencje edukacyjne rodziców*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10, s. 5–9; S. Szczurkowska, *Nauczanie w domu – nowa forma kształcenia w USA w świetle niepowodzeń systemu edukacji*, w: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*, pod red. W. Rabczuka, Warszawa 1998; A. Janowski, *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa 2000; B. Śliwerski, B. Milerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 81.

<sup>2</sup> *Convention on the Rights of the Child* – patrz np. [www.un.org](http://www.un.org).

<sup>3</sup> *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary*, New York 1996.

<sup>4</sup> *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 81.

blicznym, które chcą uzyskać status zrównujący je w możliwościach certyfikacyjnych ze szkołami publicznymi.

Przy użyciu schematu porządkującego zaproponowanego przez R. Meighana możemy te funkcjonalne zakresy edukacji kolejno wskazać. Są nimi:

- definicja nauczania i role nauczyciela
- definicja uczenia się i role ucznia
- definicja wiedzy – treściowa i strukturalna
- definicja i dobór środków nauczania
- definicja organizacji edukacji (czasowej, przestrzennej, procedur działania oraz społecznych warunków działań)
- definicja celów edukacji i mierników efektów ich realizacji<sup>5</sup>.

Alternatywność w takim rozumieniu zatem to specyficzne definicje sytuacji we wskazanych wyżej zakresach, odmienne od tych, które od lat tradycyjnie przyjmuje się w przeciętnej szkole państwowej i prywatnej oraz towarzyszące tym definicjom odpowiednie praktyki edukacyjne. Praktyki te mogą być uprawiane w instytucjonalnych ramach tradycyjnych rozwiązań, jako alternatywne elementy konwencjonalnych układów szkolnych lub jako kompleksy alternatywnych jakości edukacji, dla których wdrażania powołuje się odrębne instytucje – alternatywne szkoły.

Edukacja domowa zajmuje wśród alternatywnych propozycji miejsce specjalne. Proces edukacji dokonuje się w niej poza instytucjonalnym kontekstem szkoły. Jest więc to rozwiązanie, w którym dokonuje się radykalny rozbrat z systemowymi funkcjami szkoły. Fundamen-

talne zasady działania szkoły zostają zakwestionowane przez edukację domową. Jednocześnie „techniczne” rozwiązania alternatywne mogą być i są z powodzeniem stosowane w ramach edukacji domowej, podobnie jak niektóre rozwiązania tradycyjne.

## 1.1.

### Metodologia badań

Celem podjętych badań było opisanie zjawiska edukacji domowej wraz z jego społecznym kontekstem. Ponieważ zjawisko to funkcjonuje poniżej „progu świadomości” nie tylko polskiej opinii publicznej, ale także profesjonalnych pedagogów, autor uznał za celowe wypełnienie tej białej plamy na edukacyjnych mapach. Z uwagi jednak na małą liczbę przedsięwzięć edukacji domowej i jakoś społecznych rozwiązań jej dotyczących w naszym kraju, wydało się użyteczne porównanie ich z anglosaskimi odpowiednikami. Społeczne zaawansowanie edukacji domowej w tych krajach pozwala nie tylko na przedstawienie pełniejszego obrazu potencjałów kryjących się w tym zjawisku, ale także na przewidywanie jego możliwych dróg rozwoju i ostrożne sugerowanie na takim materiale porównawczym optymalnych dłań rozwiązań społecznych. W konsekwencji więc badania przyjęły kształt studium deskryptywno-porównawczego.

Metodologia zastosowana dla realizacji zamiarów badawczych musiała, siłą rzeczy, być bardzo złożona. Opis rozległego kompleksu jakości społecznych wymagał

<sup>5</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. A. Nalaskowski, Toruń 1993, s. 207. (Autor pozwolił sobie połączyć dwie ostatnie kategorie w tekście R. Meighana w jedną).

wielu różnych podejść. Konieczna była wielopoziomowa analiza dokumentów – osobistych, oficjalnych i społecznych. Na zasadniczym poziomie były to prywatne i urzędowe dokumenty osób zaangażowanych w edukację domową, tak pozytywnie, jak i krytycznie. Były to również akty normatywne porównywanych państw, które należało przejrzeć na okoliczność regulowania przez nie opisywanych zjawisk edukacyjnych. Niewątpliwym wsparciem dla autora były tutaj rozpoznania dokonane przez promotorów wskazywanych odmian tej alternatywnej strategii edukacyjnej. Niemniej i w takich wypadkach autor był zmuszony do samodzielnego analizowania logicznych i praktycznych konsekwencji tych aktów oraz poszukiwania opinii, które stałyby w sprzeczności z tendencyjnymi stanowiskami.

Szczególnie efektywne było poszukiwanie danych w światowej sieci komputerowej. Bez internetu i jego zasobów autor nie byłby w stanie wykonać swego zadania. Zawarte w internecie opinie i refleksje pozwoliły na uzyskanie szerokiego oglądu sytuacji edukacji domowej nie tylko w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, ale i na całym świecie. Nawet kontakty z ludźmi zaangażowanymi i uwikłanymi w edukację domową zainicjowane zostały przez sieć. Nie doszłoby do żadnego spotkania autora ze środowiskiem edukacji domowej, gdyby nie wcześniejsze kontakty internetowe. Jest to nieograniczona w swych możliwościach przestrzeń, pozwalająca przez konfrontowanie opinii na uniknięcie subiektywizmów i dająca odpowiedzi z prędkością niemożliwą do uzyskania na inne sposoby. To prawdziwy przełom dla możliwości badawczych, pozwalający na unikanie powtórzeń i trywialności, choć, rzecz jasna, stwarzający także sposobność dla nadużyć.

Część istotnych danych autor uzyskał przez wykorzystanie innego środka komunikacji społecznej, jakim jest telefon. Wobec fizycznej niemożliwości docierania do respondentów w dowolnym czasie, telefon służył jako środek do przygotowywania spotkań, niekiedy je nawet całkowicie zastępując. Kiedy okazało się na przykład, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu nie dysponuje szeregiem ważnych dla prowadzonych badań danych, wówczas konieczne stało się dotarcie do kolejnych szesnastu kuratoriów wojewódzkich. Osobiste wizyty w kilku z nich także okazały się bezowocne, więc później autor z odpowiednimi czynnikami kontaktował się już za pomocą telefonu.

W trakcie badań autor zapoznał się z obszerną anglojęzyczną literaturą przedmiotu – w postaci źródeł zwartych, ulotnych i ciągłych – dobierając tak lektury, aby, z jednej strony, uzyskać reprezentatywne opinie liderów edukacji domowej, z drugiej zaś, aby dotrzeć do najbardziej aktualnych i obejmujących istotne kwestie prac naukowych. Skutkiem tych poszukiwań jest między innymi bibliografia dopełniająca tekst główny.

Niewielka część zaprezentowanych informacji to dane ilościowe, które stanowią szczególny argument wobec wymogu obiektywności, formułowanego przez środowisko naukowe. Niestety, materia badanego zjawiska i swoista hermetyczność środowiska edukacji domowej dopiero w ostatnich latach pozwoliła na badania o rozmiarach szerzej poddających się kwantyfikacji. W dalszym ciągu jednak osiągnięte wyniki badawcze nie są powszechnie uważane za satysfakcjonujące, choć optymalizacyjna praca w tym względzie trwa nieprzerwanie.

Badania jakościowe zakładane w projekcie badawczym zostały zrealizowane

w ograniczonym zakresie. Z jednej strony autor nie dysponował czasowymi ani finansowymi środkami, by rozwinąć ich zakres, z drugiej zaś główny cel – opis społecznego kompleksu zjawiska edukacji domowej – sam w sobie czynił nieprzydatnymi rozległe badania terenowe. Bardziej chodziło tutaj o wychwycenie istotnych cech i jakości tego fenomenu oraz wszechstronny jego opis aniżeli o pogłębione badania konkretnych przypadków. Także swego rodzaju intymność i prywatność sfery rodzinnej skłaniała autora do porzucenia zamiaru inwazyjnego pozyskiwania informacji. Niekiedy negatywne doświadczenia wyniesione ze społecznych kontaktów powodowały zrozumiałą nieufność rodzin uprawiających edukację domową.

Pomimo tych ograniczeń autor na mniejszą skalę zastosował jednak metodę triangulacji etnograficznej, stosując wobec członków kilkunastu poznanych rodzin wywiad pogłębiony, obserwację uczestniczącą i wspomnianą już analizę dokumentów i wytworów<sup>6</sup>. Ta część badań przyniosła autorowi wiedzę nieosiągalną za pośrednictwem literatury i spowodowała zainicjowanie współpracy na rzeczywistym społecznym gruncie.

Praca niniejsza jest swego rodzaju opowieścią o sieci ludzkiej kooperacji, tak zwyczajnej w odniesieniu do wspólnoty edukatorów domowych, w którą włączył się także autor. Sieciowość w tym kontekście oznacza relacje poziome i w tym rozumieniu bliskie, uchylające ograniczenia hierarchiczności i przestrzennego dystansu.

Zaangażowanie autora przekracza jednak nakazy metody etnograficznej w zakresie empatii i zaufania względem bada-

nych osób, gdyż bez tego niemożliwe byłoby zrozumienie ich poglądów. Zanim autor rozpoczął swoje badania, od kilku lat prowadził już przedsięwzięcie edukacji domowej we własnej rodzinie. Ten stan rzeczy istotnie wpływał na poczynania badawcze. Autor dbał o neutralność swoich rozpoznaw, ze względu na własne pozytywne zaangażowanie po stronie edukacji domowej. Jednak szczególne zniekształcenia mogły dotyczyć tych fragmentów pracy, które mają charakter autobiograficzny, gdyż metoda ta dopełnia repertuar badawczy poszukiwań w niej zrelacjonowanych. Mitygowanie własnych odczuć być może nie zawsze jest skuteczne, a trzymanie na wodzy retorycznego temperamentu bywa trudne, stąd nie jest wykluczone, iż pomimo zwiększonego stopnia samokontroli nie uchronił się autor od potknięć w tym właśnie względzie. Szczegółowe uwagi metodologiczne pojawiają się bezpośrednio w tekście pracy.

## 1.2.

### Kwestie terminologiczne

Złożonym problemem, poza kwestiami doboru odpowiedniej strategii i środków badawczych, okazało się także rozstrzygnięcie kwalifikacji zjawisk zgodnie z obranym tytułem badań („Nietradycyjne formy spełniania obowiązku szkolnego”). Oto bowiem w perspektywie porównawczej niemożliwe okazało się stosowanie terminu złożonego: obowiązek szkolny. Jedynie w polskiej rzeczywistości oświatowej używany jest ten termin, nieistniejący (w swoim literalnym odpowiedniku) w sytuacji prawnej obu bada-

<sup>6</sup> M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Poznań 2000.

nych państw anglosaskich. W zamian za to w ich praktyce oświatowej zastosowanie znajdują terminy: „obowiązek uczęszczania na zajęcia edukacyjne” (*compulsory attendance*)<sup>7</sup> – w Stanach Zjednoczonych oraz „obowiązek edukacji” (*compulsory education*)<sup>8</sup> – w Wielkiej Brytanii. Różne ujęcia terminologiczne implikują odpowiednie, choć nie zawsze spójne względem nich, interpretacje praktyczne, związane z zakresem kontroli państwa nad edukacją jego obywateli.

Podstawowy problem jednak związany jest z pojęciem tradycji. Tradycyjność jako kategoria opisowa jest silnie podatna na relatywizację przestrzenno-czasową. Przekaz społeczny może mieć przecież historię o różnej długości. Są tradycje długotrwałe, realizowane na niezmiennie sposoby przez stulecia, a niekiedy nawet i tysiąclecia. Gdzie indziej obowiązują względnie krótkie tradycje, wiążące się z nowymi społecznie zjawiskami.

W odniesieniu do edukacji można by utrzymywać, iż kształcenie w szkołach jest tradycyjnym rozwiązaniem. Jest to prawda o tyle, że placówki szkolne o mniej lub bardziej sformalizowanym charakterze i takiejże działalności znane są historii ludzkości przynajmniej od okresu hellenistycznego w Grecji (w demokratycznych Atenach wieku klasycznego radzono sobie bez nich)<sup>9</sup>. Jednakże należy dodać, iż do momentu wprowadzenia obowiązkowego kształcenia szkolnego zjawisko to nie miało charakteru masowego. Więcej nawet, edukacja szkolna obejmowała w kolejnych społeczeństwach niewielkie, społecznie wyróżnione grupy ludzkie, szczególnie grupy dzieci i młodzieży „przewidziane” do zajmowania eks-

ponowanych społecznie stanowisk i wykonywania określonych profesji.

Dopiero, jak dalej szerzej opiszemy, w 1819 roku w Prusach pod panowaniem Fryderyka Wilhelma III po raz pierwszy wprowadzono w życie dekret o obowiązku szkolnym. A zatem tradycja obowiązkowej szkoły publicznej, i tylko w tym jednym kraju, trwa zaledwie dwa stulecia (w innych krajach dziesiątki lat krócej, w Polsce od momentu odzyskania niepodległości i wydania *Dekretu o obowiązku szkolnym* w 1919 roku). Poza terytorium Niemiec dopiero w ostatnim półwieczu notuje się rzetelny nadzór władzy państwowej nad realizacją tego obowiązku. A zatem tradycyjność obowiązku oświaty – niezależnie od tego, czy nazwiemy go szkolnym, czy edukacji – jest historycznie słabo zakorzeniona.

Poza okresem ekskluzywnego monopolu szkół państwowych z czasów realnego socjalizmu, czy też poza sytuacjami w innych państwach totalitarnych, w każdym innym układzie edukacyjnym od wielu lat spotykamy obok szkół państwowych także szkoły niepaństwowe: prywatne przedsiębiorstwa edukacyjne oraz placówki wyznaniowe, należące do dobrowolnie kreowanych wspólnot. W konsekwencji należałoby uznać, iż wszystkie szkoły – i słabiej zakorzenione szkoły państwowe, i czasem wielowiekowe szkoły niepaństwowe – stanowią (mniej lub bardziej) tradycyjne formy spełniania obowiązku edukacji, i to niezależnie od długości funkcjonowania.

Jednocześnie niemożliwe jest uznanie, iż edukacja domowa, o jakiej w tym tekście mowa, jest formą kształcenia, której brakuje „tradycji”. Posługując się

<sup>7</sup> Por. M. Farris, *The future of home schooling*, Washington 1997.

<sup>8</sup> Por. *Education Otherwise*, w: *School is not compulsory*, London 2000.

<sup>9</sup> H.-I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.

metaforą, można powiedzieć, że już dzieci Adama i Ewy podlegały edukacji domowej. Kto nie zechce zaakceptować takich antenatów, na pewno przystanie na wskazanie Lucy i jej partnera (partnerów?) jako prarodzciców, których potomstwo uczyło się „w domu”. Z konieczności musimy też przyjąć, że pierwszymi regularnymi „domami”, w których dokonywała się ta forma edukacji, były jaskinie człowieka pierwotnego. Zanim pojawiły się społeczne „urządzenia” oświatowe – szkoły – właśnie w domach rodzinnych następował edukacyjny przekaz, choć, co oczywiste, nie przyjmował on w nich sformalizowanego kształtu. Tym niemniej edukacja domowa zawsze pozostawała formą edukacji *per se*, a od czasów upowszechnienia druku łączyła w sobie także alfabetyzację. Nawet jako forma realizacji obowiązku szkolnego jest edukacja domowa od dawna znana prawodawstwom różnych państw (np. w najstarszej republice świata San Marino od lat osiemdziesiątych XIX wieku)<sup>10</sup>. A zatem i o tej formie edukacji należałoby mówić jako o w pewnym sensie tradycyjnej.

W tej sytuacji nie można uniknąć stwierdzenia, że ogólnie brakuje takiej odmiany edukacji, o której dałoby się powiedzieć w uzasadniony sposób, iż jest formą radykalnie nietradycyjną. Można by oczywiście przyjąć za kryterium różnicujące „zaawansowanie technologiczne” kolejnych form edukacji i wtedy możliwe byłoby wskazanie na różne formy edukacji „na odległość”, realizowane za pomocą urządzeń elektronicznych, jako na te najbardziej współczesne, o znikomej tradycji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji realizowanej za pośrednictwem internetu. Ale i tu ogólne wskazanie

na „kształcenie zdalne” jako nietradycyjne byłoby mylące, ponieważ ta forma spełniania obowiązku edukacji, szczególnie w społeczeństwach o silnie przestrzennie rozrzuconej populacji, jest przy użyciu środków technicznych wykorzystywana od wielu lat (np. w Australii czy na Alasce od dziesięcioleci jest realizowana drogą radiową), a w postaci edukacji korespondencyjnej znacznie dłużej, stąd jest także formą zdecydowanie tradycyjną.

Zmuszeni jesteśmy zatem skonstatować wyraźną trudność w stosowaniu kategorii tradycyjności jako efektywnego narzędzia różnicującego w odniesieniu do analizowanego zagadnienia.

Dopiero przyjęcie kryterium typowości/nietypowości, czyli stopnia rozpowszechnienia lub powszechności danego rozwiązania edukacyjnego w praktyce społecznej badanych krajów, może pozwolić nam na pokonanie problemów terminologicznych. Wobec współczesności rozumianej jako ostatnich kilka dziesięcioleci możemy łatwiej uznać jedne formy edukacji za typowe, inne zaś za nietypowe. Według takiego właśnie podziału przyjmijmy, iż typowymi (powszechnymi) współcześnie formami edukacji są te realizowane w zwykłych szkołach państwowych i niepaństwowych, zdecydowanie nietypową jej formą zaś jest edukacja pozaszkolna, którą na użytek tej pracy nazywamy domową.

Dla uzyskania klarowności rozróżnień, co zaznaczono wyżej przez epitet „zwykłe”, konieczne jest pominięcie tutaj wszystkich hybrydalnych form edukacji, na przykład szkół alternatywnych czy szkół internetowych, które łączą typowość w jednych zakresach z nietypowością w innych. Jak zwykle przez owe hy-

<sup>10</sup> Informacja ustna ministra oświaty Republiki San Marino.

brydy przejawia się elastyczność życia, które przystosowuje się do aktualnych i lokalnych warunków. Dzięki temu możliwy jest też swoisty dialog i mediacja między „czystymi” formami. Tym formom typowości/nietypowości poświęcimy w tekście stosowną uwagę.

W polskiej literaturze, jak wyżej wspominaliśmy, znaleźć można zaledwie kilka tekstów bezpośrednio lub okazjonalnie traktujących o anglosaskim zjawisku nazywanym: *home education* lub *homeschooling*. Stąd też nie jest dziwne, iż dotąd nie ustalila się w naszym języku tradycja terminologiczna dotycząca omawianych zjawisk. Zasada pierwszeństwa preferowałaby określenie zaproponowane przez A. Nalaskowskiego, w jego tłumaczeniu książki R. Meighana, a promowane także później między innymi przez H. Zielińską. Jest nim „edukacja domowa” – choć i to określenie nie jest dostatecznie dobrze dostosowane do różnych kontekstów wypowiedzi w języku polskim.

Najczęściej polskie określenia omawianego zjawiska są kalkami lub swobodniejszymi tłumaczeniami terminów angielskich. W zależności od lokalnego uzusu najczęstszymi terminami określającymi ten typ działalności w krajach anglosaskich są: *home education* (w Wielkiej Brytanii) i *homeschooling* lub *home schooling* (w Stanach Zjednoczonych). Po polsku oddaje się je najczęściej jako (odpowiednio): edukacja domowa i (nie do końca ściśle) kształcenie domowe. Pojęciu *schooling* najbardziej odpowiadałoby opisowe określenie: „kształcenie na szkolny sposób”, jednak z uwagi na nadmierne rozbudowanie cechuje się ono praktyczną „nieporęcznością”. Literalny skądinąd odpowiednik terminu *schooling*,

jakim jest „szkolenie”, ma dziś w języku polskim zupełnie inne odniesienia.

W Stanach Zjednoczonych na określenie pojedynczego przedsięwzięcia szkolnego używa się najczęściej wyrażenia *a home school* – „domowa szkoła”. Na konieczność wyboru tego właśnie określenia wpływa przede wszystkim praktyka nazewnicza stosowana w prawnych regulacjach obowiązujących na większej części obszaru tego kraju, choć w ten sposób to, co radykalnie różne od szkoły, opiswane jest paradoksalnie jej mianem. Mieszkańcy Wielkiej Brytanii, mając na uwadze fakt, iż w ich prawie krajowym edukacja, a nie szkoła, jest obowiązkowa, preferują „wyzwolone” ze „szkolności” określenie *home education* – „edukacja domowa”.

Roland Meighan, jeden z najwybitniejszych badaczy tej odmiany edukacji, towarzyszący jej swoim zainteresowaniem badawczym od samych jej początków na Wyspach Brytyjskich, proponuje, aby tę krótką formę rozwinąć do wyrażenia *home-based education* – edukacja oparta na domu, dla zaznaczenia, iż dom jest w niej traktowany jako ostoja i punkt startu raczej aniżeli wyłączone miejsce, gdzie edukacja się dokonuje<sup>11</sup>. Jest też i drugi powód, dla którego unikanie stosowania słowa „szkoła” uważane jest za słuszne – to złe doświadczenia, traumy oraz ogólnie złe skojarzenia związane ze szkołą.

Nawet słowo „edukacja” często kojarzone w języku angielskim z formalnym i instytucjonalnym kształceniem jest uważane niekiedy za awersywne, stąd czasami oferuje się w jego zastępstwie podmiotowo nacechowany termin *learning* – „uczenie się”, jako różne od narzucanego z zewnątrz nauczania – te-

<sup>11</sup> Np. R. Meighan, *Learning from home-based education*, Nottingham 1992.





*aching*. Nawiasem mówiąc, potoczna polszczyzna ma jeszcze większy kłopot z precyzją różnicowania postaci edukacji przy użyciu form czasownika „uczyć”. W zależności od werbalnego kontekstu czasownik ten wskazuje bądź na samokształcenie, bądź na kształcenie innych. Przykładem problematyczności w tym względzie (chyba że był to świadomie zrealizowany chwyt reklamowy) jest polski tytuł jednego z anglosaskich książkowych bestsellerów traktujących o nowatorskich rozwiązaniach edukacyjnych: *Rewolucja w uczeniu*. Oryginalny tytuł nie pozostawia żadnych wątpliwości – *The Learning Revolution*, a zatem w polskiej wersji winna pojawić się: „Rewolucja w uczeniu się” lub „Rewolucja uczenia się”<sup>12</sup>.

Niektóre ze stosowanych określeń rozpatrywanego przez nas zjawiska wskazują na istotność jednego z jego aspektów, dodajmy jednak, iż ich charakter ma proveniencję naukową, są one bowiem skutkiem różnicowania edukacji domowej na odmiany specjalnie naznaczone pojęciowo przez badaczy:

*home-centered education* – to określenie podkreślające centralność domu jako fizycznego ośrodka różnorodnych przedsięwzięć stymulujących rozwój dziecka („dom” jest także synonimem rodziny);

*family-centered education* – termin już bezpośrednio wskazujący na ośrodkowość wartości rodzinnych i środowiska rodzinnego w działaniach edukacyjnych;

*parent-centered education* – to typ edukacji, w której podmiotem decyzji oraz jądrem organizacji jest/są rodzic/rodzice; ten rodzaj odniesienia pojawia się

też w pojęciu *parent-led education* – „edukacja kierowana przez rodzica”; *child-centered education* – to pojęcie, określające sytuację, w której podmiotem zdarzeń edukacyjnych jest samo dziecko lub jego potrzeby i pragnienia; to samo znaczenie znajdujemy w terminie *child-led education* – „edukacja kierowana przez dziecko”;

*learning-centered education* – rozwiązanie, w którym edukacja zorientowana jest na autonomiczne, samodzielne uczenie się dziecka, poznawanie przez nie świata, przy uwzględnieniu jego unikalnej osobistej kondycji<sup>13</sup>.

Obok tych powszechniej używanych określeń wskaźmy na koniec i te, które stosowane były w stosunku do edukacji domowej okazjonalnie i raczej w odleglejszej przeszłości. I tak, *fireside education* – „edukacja przy kominku” – to romantyczny termin przywołujący widok rodziny zgromadzonej przy ciepłym, jasnym i naturalnym ogniu, prowadzącej rozmowy nad aktualnymi problemami żywotnymi, a także tymi bardziej odległymi, o których wiedzę zdobywa się za pośrednictwem lektur. Jest to obraz wywołujący jednoznacznie pozytywne skojarzenia ze stabilnym i statecznym „ogniskiem domowym”.

*Domestic education* z kolei to odmiana edukacji domowej stosowana przez rodziny o wysokim stopniu zamożności i niezależności ekonomicznej, najczęściej arystokratyczne. Z nią też kojarzy się pierwotnie angielski *tutoring*, z polska możliwy do nazwania „nauczaniem indywidualnym przez osobę kompetentną” – pierwotnie przez guwernera/guvernanta-

<sup>12</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2000.

<sup>13</sup> B. D. Ray, *Worldwide guide to homeschooling*, Nashville 2002.

kę, później przez nauczyciela/nauczycielkę lub dziecięcego tutora, wreszcie przez korepetytora. Obecnie tutoring jest rozumiany jako edukacja indywidualna – „twarzą-w-twarz”<sup>14</sup>.

Z powodu fonetycznego i semantycznego pokrewieństwa warto jeszcze w tym miejscu skonfrontować termin *homeschooling* ze sławnym radykalnym pojęciem (i zarazem pedagogicznym postulatem) autorstwa I. Illicha, jakim jest *deschooling*. I choć Illichowskie całkowite „odszkolnienie” społeczeństwa nie stanowi propozycji ani przedmiotu zabiegów rzeczników edukacji domowej, to spełnia ona – co zauważył sam Illich – warunek zbiorowej odmowy wobec szkoły jako instytucji, warunek fundamentalny dla tworzenia społeczeństwa bez szkoły<sup>15</sup>.

Autor chciałby jeszcze zaznaczyć, iż zdaje sobie sprawę z manierecznego stosowania wybranego terminu „edukacja domowa”. Wobec braku odpowiednio plastycznych środków językowych ominięcie tej niedogodności na gruncie polszczyzny okazało się niestety niemożliwe.

### 1.3.

## Struktura pracy

Analiza zjawiska edukacji domowej, jego społecznej struktury, głównych składowych i drobnych detali, jego cech dominujących i marginalnych oraz badanie jego dynamiki mogłyby, co oczywiste, zostać zrealizowane na wiele sposobów. Wśród możliwych systematyzacji jedna

wydać się autorowi szczególnie adekwatna dla osiągnięcia obranego tu celu.

Chodzi mianowicie o naturalną sekwencję zdroworozsądkowych pytań i wątpliwości, które stawiane są nie tylko przez osoby mniej zainteresowane bogactwem różnych wymiarów edukacji, ale i przez profesjonalistów w tej dziedzinie. Większość wszak członków społeczeństwa jest lub była w taki czy inny sposób zaangażowana lub uwikłana w bliższe relacje z edukacją.

Szczególnie często pytania tego rodzaju zadają promotorom i autorytetom od spraw edukacji te osoby, które są zainteresowane ową specyficzną formą i chcą się w nią zaangażować. Nic więc dziwnego, iż większość witryn światowej sieci internetowej, poświęconych edukacji domowej, podobnie jak znaczna część książkowych wprowadzeń i poradników z tego zakresu prezentuje także najpopularniejsze kwestie (FAQ's – *Frequent Asked Questions* – „często zadawane pytania”), udzielając na nie mniej lub bardziej standardowych odpowiedzi.

Takie właśnie podstawowe pytania wyznaczają porządek w niniejszym tekście, a prowadzone analizy w efekcie powinny przynieść gruntowniejsze odpowiedzi.

Na początku zostaną zaprezentowane rozwiązania prawne przyjęte dla kwestii edukacyjnych w ogóle, a specyficznie wobec edukacji domowej, w skali międzynarodowej i w prawodawstwie poszczególnych krajów. Kolejny rozdział przedstawi odpowiedzi na pytania dotyczące socjalizacyjnych okoliczności tego

<sup>14</sup> Por. E. E. Gordon, E. H. Gordon, *Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe*, Lanham 2002.

<sup>15</sup> A. Falbel, *A conversation with Ivan Illich*, „Growing Without Schooling” 1992, nr 86, s. 23–24. Por. także: I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, przeł. Z. Zinserling, Warszawa 1976; H. Zielińska, *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń 1996.

typu kształcenia oraz jego efektywności w kwestiach opanowywania wiedzy i umiejętności z różnych zakresów przedmiotowych. W dalszej części zostanie podjęta próba uchylecia wątpliwości powstających w kontekście roszczeń profesjonalizmu, w odniesieniu do pedagogicznych kompetencji rodziców i wyzwania edukacji dzieci specjalnej troski. Następny rozdział opisuje wewnętrzne wymiary domowej edukacji: demograficzne cechy osób ją podejmujących, motywację do jej podejmowania, sposoby jej uprawiania oraz społeczną współpracę jej podmiotów. Przywołano tu także donie-

sienia o szczególnych „zagrożeniach” z tą edukacją związanych, opatrząc je stosownymi wyjaśnieniami. Ostatni z opisowych rozdziałów poświęcony jest społecznemu statusowi edukacji domowej, postawom i działaniom konkretnych ludzi, a szczególnie relacjom z państwowym systemem oświaty. Ten rozdział został poszerzony o krytyczną historię wprowadzania obowiązkowej edukacji publicznej. W podsumowaniu autor podjął próbę przedstawienia niektórych znaczeń fenomenu edukacji domowej dla powszechnej edukacji w epoce ponowoczesnego przełomu.

*Prawa człowieka są tym, czego wymaga rozum i żąda sumienie. One są nami, a my jesteśmy nimi. Prawa człowieka są prawami, którymi każda osoba dysponuje jako istota ludzka. Wszyscy jesteśmy istotami ludzkimi i wszyscy zasługujemy na prawa człowieka. Jedno nie może być prawdą bez drugiego.*

Kofi Annan

## Rozdział 2

# CZY EDUKACJA DOMOWA JEST LEGALNA

### Wprowadzenie

W życiu ludzkich społeczeństw większość istotnych spraw jest regulowana przez normatywne ustalenia, dlatego tak wielką wagę przypisujemy prawu. Reguły prawne stanowią o poprawności indywidualnych i grupowych działań oraz wyznaczają dla nich granice.

Nic też dziwnego, iż osoby dowiadujące się o zjawisku edukacji domowej pytają o prawną możliwość czy dopuszczalność uprawiania takiej formy edukacji – zatem o jej legalność.

Niemal całości populacji żyjącej dziś w tak zwanych społeczeństwach rozwiniętych dotyczyła, bądź wciąż dotyczy, konieczność uczęszczania do szkoły (i to niezależnie od jej statusu państwowego czy pozapaństwowego). Rodzi się więc w niektórych osobach podejrzenie, niekiedy artykułowane wprost, że – wobec

społecznie zakorzenionego obowiązku szkolnego nieposyłanie dziecka do szkoły musi być uzasadnione jakąś specjalną klauzulą prawną, na przykład związaną z okolicznościami zdrowotnymi tego dziecka, albo nie jest w ogóle legalne, a więc jeśli bywa podejmowane, musi być wykroczeniem wobec prawa.

Wprawdzie pamięta się niekiedy o niedysyjszej (sprzed II wojny światowej) możliwości bycia nauczonym w domu przez rodzinę i prywatnych nauczycieli – guwernerów<sup>1</sup> – ale ten tryb kształcenia uznaje się współcześnie za miniony, historyczny, z pewnością skrajnie marginalny i ściśle ograniczony do warstwy elit społecznych – kulturalnych, politycznych i gospodarczych.

Nieświadomość w tym zakresie jest tak duża, iż nawet licznie indagowani przez autora polscy specjaliści do spraw oświaty, którzy winni być bardziej niż in-

<sup>1</sup> Por. np. D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 195–226.

ni obywatele zorientowani w zakresie prawa edukacyjnego, w większości nie wiedzieli nic na ten temat. Za kuriozalny można uznać fakt, iż pracownicy szeregu placówek średniego szczebla polskiej administracji oświatowej – szczebla kuratorskiego – usprawiedliwiają swoją niewiedzę i niechęć poznania realiów wykraczaniem tej sfery spraw poza ich zawodowe obowiązki, najczęściej nie potrafili wskazać na żadne regulacje sytuacji tej dotyczące lub wręcz utrzymywali – jak rzecz się miała z pracownikami Kuratorium Oświaty i Wychowania w Lesznie – że takie ustalenia w ogóle nie istnieją (sic!). Jedynym pozytywnym wyjątkiem od tej reguły okazała się zaangażowana postawa i działania rozpoznawcze przeprowadzone przez wizytatora ds. obowiązku szkolnego z Dolnośląskiego Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.

Postawa Polaków w tej sprawie nie różni się zasadniczo od postawy Brytyjczyków, choć już Amerykanie (z uwagi na znaczną liczbę przypadków edukacji domowej tamże) mają z ogólną wiedzą na ten temat daleko mniejsze problemy. Z podobną ignorancją jak w Polsce i Wielkiej Brytanii można się spotkać także i w innych krajach Europy.

Jak się wydaje, jedynie skrupulatny ogląd sytuacji na tle międzynarodowym – choć w naszym przypadku ograniczony do trzech krajów – pozwoli na wyjaśnienie prawnego *status quo* edukacji domowej. Zabieg taki winien mieć jednocześnie istotne znaczenie instruktywne na gruncie polskiej kultury pedagogicznej.

Z uwagi na rozległość i skomplikowanie konstrukcji prawnych obowiązujących w powiązanych ze sobą kulturowo

państwach Europy i Ameryki Północnej ich dogłębna analiza w zakresie edukacyjnym domaga się przedstawienia w osobnej publikacji.

Na potrzeby niniejszego opracowania konieczne stało się jednak ograniczenie analiz – takie wszelako, które pozwoliło mieć nadzieję na uchwycenie i wskazanie istotności prawa w jego odniesieniu do kwestii edukacji domowej.

Analizy formalnoprawne, pozornie odległe od realiów życiowych, mogą, jak się wydaje, ujawnić ważne społecznie, a niekiedy także i zaskakujące konstatacje dotyczące społecznie konstruowanej natury edukacji<sup>2</sup>. Przekonania te z jednej strony stanowią punkt wyjścia dla działań edukacyjnych, z drugiej zaś są bez wątpienia formami uprawomocnienia tradycyjnych rozwiązań, zgodnych z opiniami dominujących grup interesu w danym społeczeństwie.

Rozpoczynanie analiz od tak odległych globalnych warunków społecznych dla konkretnych przejawów życia zbiorowego wydaje się o tyle istotne, że odniesienia takie wskazują nie tylko na zakresy inspiracji prawa międzynarodowego względem państwowego, ale i na zależności strukturalnych, które są nieciągłe i niespójne w obrębie tych sieci prawnych.

Za egzemplifikację typowej europejskiej sieci wewnętrznych zależności w ramach prawa krajowego posłuży nam sytuacja normatywna w państwie polskim, gdzie, jak wskazuje obowiązująca konstytucja, źródłami powszechnie obowiązującego prawa są: ta właśnie konstytucja, ustawy na niej oparte, ratyfikowane akty prawa międzynarodowego oraz rozporządzenia ministerialne.

<sup>2</sup> Na temat społecznego konstruowania wizji edukacji zob.: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994 oraz tegoż, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.

Dodać tu jednak pospiesznie trzeba, iż sytuacja prawna w Stanach Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii, która stanowi element porównawczy dla sytuacji edukacji domowej w Polsce, wykracza akurat poza typowość określaną przez prawo w naszym kraju. Sprawia to, że trudno przyjąć założenie o możliwości prostego porównania systemów prawnych obowiązujących w różnych państwach.

Dzieje się tak niezależnie od faktu, iż znaczna część wewnętrznych regulacji prawnych państw zależna jest od globalnych, międzynarodowych deklaracji, konwencji, traktatów i umów<sup>3</sup>.

Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka łączą najważniejsze dokumenty w tym zakresie: Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Protokół Dodatkowy do Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych. Obok wymienionych, ważnym dokumentem w odniesieniu do grupy wiekowej dzieci i młodzieży jest też Konwencja o Prawach Dziecka Narodów Zjednoczonych.

Bezpośrednie odniesienia do kwestii edukacyjnych zawierają spośród tych aktów: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych oraz Konwencja o Prawach Dziecka Narodów Zjednoczonych.

Wobec Wielkiej Brytanii i wkrótce także Polski użyteczne będzie też przywołanie zapisów Karty Podstawowych

Praw Unii Europejskiej<sup>4</sup>, wyznaczającej reguły prawne dotyczące głównych swobód i wolności obywateli Zjednoczonej Europy.

Biuro Wysokiego Komisarza ONZ do spraw Praw Człowieka wielokrotnie przedstawiało stanowisko wspólnoty międzynarodowej w zakresie prawa do edukacji. Powstała nawet odrębna organizacja międzynarodowa o nazwie Right to Education (Prawo do Edukacji), kierowana przez, dysponującego mandatem Komisji Praw Człowieka ONZ, Specjalnego Sprawozdawcę Komisji Praw Człowieka ONZ ds. Prawa do Edukacji, Katarinę Tomaševski. Szczególnie w ostatnich latach daje się zaobserwować wzmożoną aktywność międzynarodową w zakresie ochrony i promocji przestrzegania prawa do edukacji, na przykład w działaniach Education for All Forum, agendy UNESCO.

Pierwszą i najbardziej szanowaną płaszczyzną odniesienia, tak dla krajowych, jak i międzynarodowych regulacji prawnych dotyczących kwestii uprawnień ludzkich i obywatelskich, jest respektowana przez większą część społeczności międzynarodowej Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, podpisana 10 grudnia 1948 roku w Paryżu przez reprezentantów rządów większości ówczesnych państw świata.

To właśnie na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oparte są szczegółowe ustalenia dotyczące edukacji zawarte w konstytucjach i aktach prawnych poszczególnych państw (z wyjątkiem niektórych, np. Stanów Zjednoczonych), jak

<sup>3</sup> Wszystkie poniżej wskazywane i cytowane dokumenty osiągalne są w wersji angielskojęzycznej na internetowych stronach ONZ i jej agend, przede wszystkim OHCHR – Biura Wysokiego Komisarza ds. Praw Człowieka – [www.un.org](http://www.un.org) – oraz w polskiej wersji fragmenty w: E. Osmańczyk, *Encyklopedia ONZ i stosunków międzynarodowych*, Warszawa 1982.

<sup>4</sup> <http://www.europa.eu.int>.

również w innych dokumentach prawnych wypracowanych przez wspólnotę międzynarodową.

Nad analizą różnych wymiarów tego właśnie (*par excellence* humanitarnego) apelu, konfrontowanego także z innymi aktami prawa międzynarodowego, zatrzymamy się w pierwszej części naszych rozważań. W szczególności chcielibyśmy zająć się kwestiami znaczeń związanych z formułami:

- prawa jednostek ludzkich do edukacji,
- prawa dzieci do edukacji (wraz z intrygującą kwestią wewnętrznej niespójności zapisu edukacyjnego Powszechnej Deklaracji, ujawniającej się w zderzeniu formuł „prawa” i „obowiązku” edukacji),
- prawa rodziców do dokonywania względnie swobodnych wyborów edukacyjnych, w tym także do realizowania edukacji domowej.

Wszystkie wskazane zakresy prawne w taki czy inny sposób, jak nam się wydaje, mają odniesienie do kwestii edukacji domowej.

## 2.1.

### Prawo do edukacji

Artykuł 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka jest w tym dokumencie głównym, choć nie jedynym, fragmentem odwołującym się do kwestii edukacyjnych. Za podstawową uznać należy wersję anglojęzyczną; w tłumaczeniach na inne języki tekst deklaracji nabiera specjalnych odcieni znaczeniowych, precyzyjnie wskazujących na konkretne, krajowe formuły interpretacyjne. Jako że

porównujemy tu edukację domową w dwóch krajach anglojęzycznych i w Polsce, wystarczające dla naszych potrzeb będzie przeprowadzenie analizy porównawczej między wersjami tych dwóch tylko języków. Oto istotne z punktu widzenia edukacji w ogóle oraz edukacji domowej w szczególności fragmenty tego artykułu:

26. 1. *Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. [...]*

3. *Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.*

Oficjalne polskie tłumaczenie przedstawione Departamentowi Informacji Publicznej Sekretariatu ONZ w Nowym Jorku, prezentowane także w szeregu dokumentów krajowych, przyjęło we fragmentach odpowiadających wyżej cytowanemu kształt następujący:

26. 1. *Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. [...]*

3. *Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom.*

Zanim zajmiemy się samą treścią dokumentu, zwróćmy uwagę na niektóre efekty polskich zabiegów translatorskich dotyczących przywoływanej części Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Po pierwsze zatem, zauważyć należy, iż „zobowiązaniowy”, „powinnościowy” charakter drugiego i trzeciego zdania punktu 1 angielskiej wersji – wyrażany zwrotem „*shall be*”, czyli „będzie” – został

w polskiej wersji językowej oddany „twardą” „egzystencjalną” formułą: „jest”.

Konieczne jest w tym miejscu wskazanie, iż czym innym jest, z logicznego punktu widzenia, wyrażanie subiektywnego przekonania poprzez konstatowanie potrzeby darmowości czy obowiązkowości edukacji, a czym innym stwierdzenie stałej obecności i nieodwołalności tych jej cech. Zachodzi tu zatem wyraźnie rozmiękanie się znaczeń wersji podstawowej i polskiej.

Co ważniejsze, stanowisko wyrażane w polskim przekładzie tego zapisu stoi w wyraźnej sprzeczności z intencjami społeczności międzynarodowej w odnośnym zakresie. Jak twierdzi Specjalny Sprawozdawca Komisji Praw Człowieka ONZ ds. Prawa do Edukacji, Organizacja Narodów Zjednoczonych nigdy nie zamierzała przymuszać żadnego z państw, które ratyfikowało Deklarację, do bezwarunkowego wdrożenia zasady bezpłatności edukacji podstawowej, przeciwnie, w uznaniu trudności ekonomicznych związanych z przyjęciem tej zasady, za niemożliwe uznano zgłaszanie takiego żądania, szczególnie w poczuciu odpowiedzialności wobec krajów borykających się z fundamentalnymi problemami egzystencjalnymi swoich obywateli<sup>5</sup>.

Dlaczego w polskiej wersji językowej zastosowano tak optymistyczne ekonomicznie tłumaczenie, można tymczasem jedynie domniemywać. Najprawdopodobniej przekład ten, zrealizowany za czasów poprzedniego ustroju, podlegał cenzorskim naciskom promotorów socjalizmu, zadowolonego z własnej edukacyjnej „spolegliwości”. Poniechamy w tym miejscu także poruszenia drażliwej kwestii społecznych realiów owej „darmowo-

ści” edukacji, tego, czy dla obywatela jest ona rzeczywiście wolna od opłat i ciężarów finansowych.

Skądinąd warto zwrócić uwagę na stanowczość stwierdzenia obowiązku edukacji. Można podejrzewać, iż taki rygoryzm wiąże się silnie z totalitarną potrzebą kontroli państwa nad edukacją jego obywateli. Historia obu tych rozwiązań zostanie niebawem dokładniej zbadana i przedstawiona w zapowiadanym tekście.

Drugi istotny problem terminologiczny to semantyczna jakość polskiego odpowiednika angielskiego słowa *education*. Podstawowy dla cytowanego artykułu Powszechnej Deklaracji termin „edukacja” został w polskiej wersji językowej zastąpiony swojską „nauką” i „nauczaniem” (w punkcie 3). Niestety, wypada nam wskazać, iż w przeciwieństwie do względnie określonego i neutralnego terminu „edukacja” (opisującego całość warunków sprzyjających rozwojowi tak indywidualnemu, jak i społecznemu człowieka), pojęcie „nauka” jest dziś na gruncie języka polskiego nie tylko wieloznaczne, ale także w ramach wyróżnianych znaczeń – chwiejne.

I tak, według *Słownika współczesnego języka polskiego* „nauka” to:

„1. ogół usystematyzowanej wiedzy ludzkiej; dyscyplina badawcza; oraz

2. zespół poglądów, wiadomości dotyczących określonej dziedziny wiedzy; teoria, doktryna” lub: „uczenie się, przyswajanie sobie pewnych wiadomości lub umiejętności; uczenie, kształcenie kogoś”<sup>6</sup>.

Interpretując cytowany fragment Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, nawet przeciętny użytkownik języka polskiego odrzuci od razu pierwszą grupę

<sup>5</sup> www.right-to-education.org. Raport E/CN.4/1999/49 z 13.01.1999 r.

<sup>6</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1998, t. 1, s. 574.



znaczeń słowa „nauka”. Nie rozwiązuje to jednak problemu do końca. Czym innym bowiem jest nauka rozumiana jako „uczenie się”, a czym innym jako „nauczanie innych”. Tak więc, przy założeniu terminologicznej konsekwencji autorów tłumaczenia, trzeba by przyjąć, iż w rzeczonym artykule Deklaracji chciano wyrazić albo „prawo do uczenia się” i „obowiązek uczenia się w zakresie podstawowym”, albo – przeciwstawne pierwszemu – „prawo do nauczania innych” i „obowiązek nauczania innych w podstawowym zakresie”.

Druga ewentualność już na pierwszy rzut oka wydaje się niedorzeczna jako poważna propozycja ze strony społeczności międzynarodowej. Ani bowiem swobodna możliwość, ani tym bardziej konieczność sprawowania funkcji nauczyciela dla i przez każdego człowieka nie mogła być przedmiotem globalnych rozważań. Pozostaje zatem do przyjęcia możliwość pierwsza: „nauka” rozumiana jako „uczenie się”.

Warto tu jeszcze wspomnieć, iż stosowanie w edukacyjnym kontekście terminu „nauka” ma w języku polskim tradycję dłuższą niż historia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Już w pierwszych aktach prawnych wprowadzonych w życie po odzyskaniu niepodległości, na przykład w Dekrecie o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 roku czy w Konstytucji Marcowej z 1921 roku, użyto tego określenia. Sama siła tradycji jednak w konfrontacji ze współczesnymi znaczeniami i stabilnością semantyczną wyrażen przestaje odgrywać, jak się wydaje, istotniejszą rolę.

W tym miejscu konieczne staje się zaakcentowanie dodatkowego, skrytego aspektu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, jakim jest społeczna miara odpowiedzialności za możność korzystania ze wskazywanych praw. Tak oto dru-

gą stroną medalu każdego uprawnienia jest obowiązek zabezpieczenia możliwości realizacji tegoż prawa, spoczywający na innych osobach, osoba uprawniona (choć w tym ostatnim przesądzeniu kwestia wydaje się filozoficznie „dyskretna” i niejednoznaczna), a szczególnie na grupach, których członkiem jest ta osoba – na rodzinie, społeczności lokalnej, wspólnocie kulturowej i z uwagi na ich niesamodzielność, na państwie.

Ogólnie rzecz ujmując, mamy tu do czynienia z indywidualną i zbiorową odpowiedzialnością wobec każdej jednostki ludzkiej z osobna za respektowanie jej uprawnień. Jeśli zatem mówimy o prawie każdego człowieka do życia, to musimy je rozumieć także jako obowiązek niepowodowania zagrożeń dla jego życia oraz czynnej ochrony jego istnienia spoczywający na wszystkich innych członkach społeczności, w której on funkcjonuje.

W typowej sytuacji nowoczesnych społeczeństw odpowiedzialność za zagwarantowanie obywatelom możliwości korzystania z tego i innych praw przyjmuje i ponosi polityczna emanacja społeczeństwa, jaką jest struktura państwa – to wszak rządy państw podpisywały zobowiązanie do respektowania indywidualnych praw zapisanych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

W konsekwencji jesteśmy zmuszeni stwierdzić, iż jednostka ma prawo się uczyć, nikomu zaś (poza nią?) nie wolno realizacji tego prawa utrudniać ani uniemożliwiać, a państwo ma obowiązek zapewnić tej jednostce okazje do zaspokojenia potrzeb w zakresie tego prawa i zabezpieczyć możliwość ich spełnienia.

Stąd właściwy tekst zapisu Powszechnej Deklaracji winien, jak się wydaje, brzmieć: „Każdy człowiek ma prawo do uczenia się przy wykorzystaniu możliwo-

ści edukacyjnych zorganizowanych przez państwo". Jeszcze inaczej można to samo wyrazić w sformułowaniu: „Każdy ma prawo do pobierania nauki w państwowych placówkach oświatowych” (nie wszystkie instytucje edukacyjne są upaństwowione).

Takie rozumienie prawa do edukacji jest zgodne z literą innych formuł prawa międzynarodowego, które możemy tu przywołać. Dziś już nieobowiązująca, bo zastąpiona przez Konwencję Praw Dziecka ONZ z 1989 roku, Deklaracja Praw Dziecka z 1959 roku powiadała w zasadzie 7 wprost:

*Dziecko jest uprawnione do pobierania edukacji (entitled to receive education), która winna być darmowa i obowiązkowa co najmniej na najniższych szczeblach.*

Jeśli w miejsce „dziecka” podstawilibyśmy uogólniające sytuację określenie „każdy” (człowiek), otrzymalibyśmy sugerowaną przez nas formułę, rozbudowaną o wskazanie czynnika odpowiedzialnego za zabezpieczenie możliwości realizowania edukacji.

## 2.2.

### Prawo i obowiązek dziecka wobec edukacji

W tekście cytowanej powyżej zasady trafiamy na kolejną okoliczność edukacyjną, niewyraźną wprost w formule prawa do edukacji: choć podmiotem prawa do uczenia się jest formalnie każdy człowiek (co potwierdza, poza Powszechną Dekla-

racją, także Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, a na gruncie Zjednoczonej Europy Karta Podstawowych Swobód Unii Europejskiej), to przede wszystkim dotyczy ono **każdego młodego człowieka** przed osiągnięciem dojrzałości społecznej, wyrażanej przysługiwaniem pełni praw obywatelskich. W rozumieniu Konwencji Praw Dziecka, o którym wspominaliśmy już wyżej, podmiotem prawa do edukacji jest zatem każde dziecko.

Takie znaczenie prawa do edukacji jest implikowane także przez punkt 3 artykułu 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Jeśli bowiem mówi się w nim o prawie pierwszeństwa w wyborze rodzaju (którego to dookreślenia brakuje w polskim tłumaczeniu tego fragmentu) edukacji dzieci przysługującym ich rodzicom, to oczywiście staje się odniesienie wskazywanego prawa do tej właśnie kategorii wiekowej, jaką stanowią dzieci i młodzież. W podobnym duchu wypowiadają się też Konwencja UNESCO Przeciw Dyskryminacji w Edukacji, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Karta Podstawowych Swobód Unii Europejskiej.

Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której głównym, choć w niektórych wypadkach tylko pośrednio wskazywanym podmiotem prawa do edukacji jest dziecko. Jednakże, chociaż dziecko jest nominalnie głównym podmiotem edukacji, to zapis ten rozumiany jest jako zachodząca dlań możliwość „konsumpcji” usług edukacyjnych gwarantowanych przez państwo, lecz nie jako możliwość decydowania o tym, czy sama edukacja ma się odbywać. Korzystanie z edukacji okazuje się dla dziecka „przymusowe”, co stwierdza się jednoznacznie w trzecim zdaniu punktu 1 artykułu 26 Po-

wszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

W tym miejscu konieczne wydaje się wskazanie na niezrozumiałą zawilść, jeśli nie wprost na logiczną sprzeczność zachodzącą pomiędzy dwiema konstatacjami z przywołanego punktu 1 artykułu 26 Powszechnej Deklaracji.

W zdaniu pierwszym, jak pamiętamy, zawarto stwierdzenie, że „każdy ma prawo do edukacji”. Logika tego wyrażenia wskazuje bezpośrednio i jednoznacznie w kierunku **wolności** edukacji. Jako istota ludzka jestem wolny/wolna zarówno wobec możliwości wyboru jednego z rodzajów edukacji, które są oferowane przez państwo lub inne podmioty społeczne, jak i wobec możliwości niedokonania żadnego wyboru w ogóle, rezygnacji z korzystania z przysługującego mi prawa. Obok pozytywnego wyboru warunkowo akceptowaną opcją edukacyjną musi być też opcja negatywna – rezygnacja z edukacji. Jedynie moja dobra wola może spowodować, że zaangażuję się w jedną z dostępnych odmian edukacji, ponieważ ja i tylko ja jestem uprawniony do podejmowania swobodnej w tym względzie decyzji. Na podejmowaniu decyzji oraz na odpowiedzi na pytania: „Czy edukacja?” i „Jaka edukacja?” wydaje się więc polegać istota indywidualnej wolności wobec edukacji. Decyzje takie mogą być również sytuacyjne i tymczasowe – w dowolnym czasie mogą przecież je zmienić lub zawiesić albo w pewnym okresie nawet wielokrotnie je zmieniać w każdym z aspektów, co będzie kolejnym przejawem mojej fundamentalnej wolności.

W trzecim zdaniu tegoż artykułu Powszechnej Deklaracji czytamy: „Edukacja podstawowa winna być obowiązkowa” (co w poszczególnych państwach, również w Polsce, interpretuje się i de-

kretuje jako: „jest obowiązkowa”). Zdanie to stwierdza zatem zachodzenie obowiązku (czy inaczej – konieczności) kształcenia się na poziomie podstawowym. W typowych dla tak zwanych krajów rozwiniętych dzisiejszego świata systemach oświatowych konieczność ta jest nazywana, jakby między tymi sformułowaniami nie zachodziła żadna różnica, nie **obowiązkiem edukacji**, a **obowiązkiem szkolnym**.

Jeśli zatem określa się w tym odniesieniu przymus, to w konsekwencji nieuchronnie „znika” indywidualna wolność edukacji, a rozpoczyna się zależność jednostki ludzkiej („niewola”) względem niej, ściślej zaś – względem jej społecznych „organizatorów”. Społeczeństwo – państwo, jako wyznaczające ów obowiązek, staje na pozycji podmiotu tej sytuacji, dziecko zaś zostaje pozbawione swojej podmiotowości i, na mocy arbitralnej decyzji, zepchnięte do roli przedmiotu, wobec którego realizowane są określone działania.

Jest logicznie niemożliwe przyjmowanie w tym samym czasie i miejscu zarówno wolności, jak i konieczności tego samego rodzaju, w prawie zaś – formuły woluntarystycznej z deterministyczną. Albo jesteśmy społecznie wolni w jakimś zakresie, albo jesteśmy (przez innych) zmuszeni do robienia tego czegoś. Króluje tu logiczna zasada wyłączonego środka: albo – albo.

Zwróćmy zresztą uwagę, jak wyglądałaby w parafrazie formuła łącząca oba wskazania: Każdy ma prawo... koniecznie się uczyć. Absurdalność i groteskowość takiego stwierdzenia jest oczywista.

Taki stan rzeczy wydaje się niemożliwy do dalszego utrzymywania. Winniśmy, jako zbiorowość ludzka, tak na planie globalnym, jak państwowym, doko-

nać wyboru między tymi dwiema opcjami celem uchylenia zachodzącej tu moralnej nierzetelności i logicznej niespójności. Nazwa dokumentu, o którym mówimy, a mianowicie Deklaracja Praw (nie Obowiązków) Człowieka, wskazuje nam właściwy wybór.

Warto się jedynie zastanowić, czy nie zachodzi jednak jakaś teoretyczna możliwość wpisania do zestawu praw pewnej formy obowiązku. Znamienny jest fakt, iż wskazywane trzecie zdanie artykułu 26 w punkcie 1 – jeśli nie liczyć uzasadnionej ogólnej odpowiedzialności indywidualnej wobec wszystkich innych ludzi, w zakresie poszanowania ich praw i wolności, wyznaczonej przez artykuł 29 – jest jedynym zdaniem w całej Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka wskazującym na określony przymus czy obowiązek.

W praktyce zdanie to wydaje się kreować specjalną formę dyskryminacji młodych członków społeczeństwa – dzieci i młodzieży – ponieważ to właśnie oni są zmuszeni uczęszczać do szkół. Dorosli mogą swobodnie dysponować swoim prawem do edukacji, wolnością do niej – mogą uczyć się, jeśli tego chcą, kiedy tego chcą i w wybrany przez siebie sposób. Jednak nie młodzi ludzie! Ci w określonych ramach wiekowych i w określonych formach są do niej zmuszeni. Czyżby w świetle Powszechnej Deklaracji nie byli oni „w pełni” istotami ludzkimi i dlatego nie przysługują im prawa człowieka?! Tak się składa, iż akurat kategorii wieku brakuje wśród cech niedopuszczalnego różnicowania ludzi wymienionych w artykule 2 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Czy takie rozwiązanie jest rzeczywiście słuszne i uczciwe?

Poczucie moralnego dyskomfortu pogłębia się, kiedy okazuje się, że obowiązek edukacji dzieci jest traktowany tak poważnie, iż nawet w międzynarodowych konwencjach praw człowieka dopuszcza się możliwość umieszczenia dziecka niepoddającego się temu obowiązkowi w więzieniu, „w celu nadzoru edukacyjnego”. Europejski Sąd Praw Człowieka w 1988 roku (sprawa Nielsen przeciw Danii z 28.11.1988, sygn. A-14)<sup>7</sup> usankcjonował nawet tę represywną ewentualność. Wcześniej zaś tenże sąd uznał wprawdzie za pogwałcenie praw człowieka przypadek, w którym dziecko z powodu uchylenia się od spełniania obowiązku edukacji było pozbawione wolności w warunkach „izolacji społecznej i pozostawione bez pomocy służb z pedagogicznym przygotowaniem, nie mogąc realizować celów edukacji” (Boumar przeciw Belgii 29.02.1988, A-129)<sup>8</sup>, choć samo uwięzienie okazało się zdaniem sądu uzasadnione. Zabrakło jedynie odpowiednich warunków spełniania kary więzienia: „towarzystwa” dla dziecka, by mogło się „uspołecznić”, oraz opieki strażnika-pedagoga, który zamiast spacerować po więziennym korytarzu winien zainstalować w celi tablicę szkolną, przynieść podręczniki i przybory szkolne i zająć się kształceniem młodocianego przestępcy. I to tylko te „braki” stanowiły o „pogwałceniu praw” człowieka (sic!). Zostawiamy te kwestie bez dodatkowego komentarza!

Co by się nie rzekło o pragmatycznych walorach wprowadzenia i utrzymywania, szczególnie współcześnie, obowiązku edukacji, wrażenie moralnej niespójności tej propozycji dorosłych względem dzieci pozostaje tu niemożli-

<sup>7</sup> Patr: [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org); K. Tomaševski, *The annual report for UN Human Rights Commission* (2001.10.10).

<sup>8</sup> Tamże.

we do zatarcia. Jak bowiem inaczej, z etycznego punktu widzenia, spójnie zinterpretować wskazywane tu zapisy?

Wyrażane w tym miejscu zastrzeżenia stanowią, jak się okazuje, troskę nie tylko „rewolucjonistów” i „wichrzycieli” edukacyjnych (np. A. Neilla z jego Summerhill – szkołą, w której oddał prawo decydowania o edukacji samym dzieciom). Zauważa je także, powodowany głosami płynącymi z różnych stron świata, Specjalny Sprawozdawca ds. Prawa do Edukacji Komisji Praw Człowieka ONZ. Wskazuje on w ostatnich swoich raportach na konieczność rozważenia w świetle praw człowieka kwestii fundamentów obowiązku edukacji, który został wprowadzony przez prawodawstwa poszczególnych państw daleko skwapliwiej niż samo prawo do edukacji. Specjalny Sprawozdawca podkreśla także, że obowiązująca Konwencja Praw Dziecka „nie posuwa się dalej, niż obligowanie państw do zachęcania do uczęszczania (dzieci) do szkoły”<sup>9</sup>. Wymuszanie obowiązku edukacji siłą „rodzi [w tym miejscu] istotne kwestie praw człowieka”. Czy jednak powszechna globalna rezygnacja z obowiązku edukacji miałaby być tutaj właściwym rozwiązaniem? Nawet dziś samo postawienie podobnego pytania wywołuje paroksyzm „pedagogicznej wyobraźni” dorosłych.

### 2.3.

## Prawa edukacyjne rodziców

Ważną częścią zapisów edukacyjnych jest konstatacja prawa rodziców do decydowania o edukacyjnym losie ich własnych

dzieci, wskazywana między innymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, w Konwencji UNESCO Przeciw Dyskryminacji w Edukacji, w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych czy w Karcie Podstawowych Praw Unii Europejskiej.

Istotny w tych formułach jest, po pierwsze, fakt, iż rodzice dysponują priorytetem w tym względzie przed innymi agendami społecznymi – społecznością, w której żyje rodzina, i państwem. To rodzice mają pierwotne prawo do decydowania o okolicznościach edukacji własnych dzieci, nie zaś władze wspólnotowe czy centralne państwa. Po wtóre, jeśli rodzice mają prawo do swobodnych decyzji edukacyjnych dotyczących ich dzieci, to państwo jest zobowiązane do zapewnienia takich systemowych warunków, w tym prawnych, które pozwolą rodzicom na realizację ich wolności wyboru.

Warto już tutaj zwrócić uwagę na kolejny ważny aspekt zapisu edukacyjnego w Powszechnej Deklaracji. Jeśli punkt 3 wskazuje na pierwszeństwo rodziców w wyborze formy edukacji dla ich dzieci, to tym samym konstatuje w ogóle możliwość dokonywania wyboru w tym zakresie. Jednocześnie w punkcie tym nie wyklucza się żadnej alternatywy edukacyjnej, a zatem można tu upatrywać pierwszej prawnej „furtki” dla edukacji domowej, ponieważ z jednej strony dokonywana jest ona bez wyjątków na bazie decyzji rodziców, z drugiej zaś opiera się na, choćby historycznie, uzasadnionym przekonaniu, że edukacja nie musi przecież ograniczać się do edukacji szkolnej, reali-

<sup>9</sup> Patrz: [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org). *UN Special Rapporteur on the Right to Education Report for the UN Human Rights Commission on 13.01.1999*, E/CN.4/1999/49 – 13.01.1999 r.

zowanej w szkole państwowej, prywatnej lub wspólnotowej.

Gdyby szkoła miała być obowiązkowa, to zapis w Deklaracji musiałby wyglądać inaczej. Musiałby wprost stwierdzać, iż: „Szkoła podstawowa jest obowiązkowa”. Tak jednak nie jest. W konsekwencji więc edukacja jest możliwa do realizacji poza formą czy formułą szkoły.

Wszędzie, także we wskazywanych zapisach, mówi się nie tylko o wolności rodziców w zakresie wyboru preferowanej formy edukacji własnych dzieci – a zatem wyboru z istniejącej oferty oświatowej – ale także o wolności w zakresie zakładania przez samych rodziców odpowiednich instytucji edukacyjnych. Jednakże i tu, w obrębie wielu aktów prawa międzynarodowego, spotykamy różnego rodzaju dookreślenia, mogące sprzyjać edukacji domowej bądź ją utrudniać.

Kiedy mowa o przedmiotowym wyborze, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych pozostawia rodzicom możliwość dokonania swobodnego wyboru spośród... istniejących szkół państwowych lub prywatnych. A zatem spektrum form edukacji ograniczone jest w tej interpretacji do sformalizowanej organizacji oświatowej – czyli szkoły.

W innych zapisach określających możliwość wyboru używa się wyrażenia „instytucje” (Konwencja UNESCO Przeciw Dyskryminacji w Edukacji) lub „urządzenia” (Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej). Są wreszcie i takie określenia, które nie wskazują bezpośrednio na „narzędzia” realizacji wyboru w edukacji (sama Powszechna Deklaracja Praw Człowieka).

Wśród wskazań są wreszcie i takie, które dają się odczytać jako możliwość

uprawiania edukacji domowej. Rekomendacja UNESCO w sprawie edukacji dla międzynarodowego porozumienia, współpracy i pokoju oraz edukacji odnoszącej się do praw człowieka i podstawowych swobód z 19 listopada 1974 roku mówi o różnych formach pozaszkolnej edukacji obok edukacji szkolnej, a zatem stosuje taką formułę, która dopuszcza istnienie także edukacji domowej, nawet jeśli zasadniczo ta możliwość dotyczyła upowszechniania kultury w czasie pozaszkolnym.

Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej rozciąga edukacyjne prawo rodziców z jego wcześniejszych formuł, powiadając, że dotyczy ono „zapewnienia swoim dzieciom edukacji i nauczania [to bardzo znamienna koniunkcja – przyp. M. B.] – w zgodzie z własnymi przekonaniami religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi”<sup>10</sup>.

We wcześniejszych dokumentach wspólnota międzynarodowa ograniczała podobne wskazania do przekonań *stricte* światopoglądowych (np. w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych art.18 pkt 4). W przypadku nowszego aktu Unii Europejskiej można uznać, że częścią światopoglądu człowieka jest jego stosunek do religii, tak jak są nimi także przeświadczenia edukacyjne na temat właściwego kształtu edukacji.

Pomimo braku bezpośrednich odniesień do edukacji domowej w podstawowych dokumentach normatywnych wspólnot międzynarodowych dodać trzeba, iż świadomość takiej możliwości edukacyjnej towarzyszy stróżom prawa międzynarodowego od co najmniej kilkudziesięciu lat.

Wspomniany już kilkakrotnie Specjalny Sprawozdawca Komisji Praw Człowieka ONZ ds. Prawa do Edukacji w Ko-

<sup>10</sup> www.europa.eu.int.

mentarzu Generalnym nr 11 z 1999 roku do 14 artykułu Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Politycznych i Kulturowych<sup>11</sup> podaje, iż już podczas przygotowywania tego traktatu, a zatem przed jego ogłoszeniem 16 grudnia 1966 roku, wniesiona została pod obrady kwestia prawa rodziców do edukowania własnych dzieci samodzielnie i we własnym domu, choć dodajmy, iż inne strony obecne na tym samym spotkaniu domagały się wręcz zadekretowania państwowego monopolu na edukację.

Najbardziej wyraziście jednak sprawa edukacji domowej pojawiła się w Dorocznym Raporcie Specjalnego Sprawozdawcy ds. Prawa do Edukacji dla Komisji Praw Człowieka ONZ z dnia 10 października 2001 roku, w którym powiada się:

„Pojęcie edukacji domowej (*home schooling*) jest nieznanne w wielu krajach, a tym bardziej brak mu regulacji prawnych. Jego stosowanie w świetle praw dziecka wydaje się mocno spóźnione, a Specjalny Sprawozdawca przestudiuje jego wymiary odnoszące się do praw człowieka i przedłoży je w raporcie Komisji [Praw Człowieka – przyp. M. B.]”<sup>12</sup>.

Jak zatem widać, optymalizowanie działania prawa międzynarodowego z zakresu praw człowieka przynieść może także uładowanie spraw edukacji domowej. Dla niej i dla jej rzeczników istotniejsza od terażniejszości i przeszłości jest tchnąca optymizmem przyszłość. Państwowy monopol na edukację, szczególnie wobec słabnięcia totalitaryzmu w świecie oraz niemożności ciąglego uchylania się władz przed demokratycznymi roszczeniami obywateli, wydaje się karmić jedynie przeszłością.

<sup>11</sup> [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org).

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> [www.hms.gov.uk/acts](http://www.hms.gov.uk/acts).

## 2.4.

### Wielka Brytania a prawo do edukacji domowej

Nieobecność w brytyjskim systemie prawnym konstytucyjnych gwarancji dla prawa do edukacji wynika z prostego faktu, iż w Wielkiej Brytanii nie ma niczego, co nazwać by można ustawą zasadniczą. Brytyjskie prawo oparte jest na zespole podstawowych aktów normatywnych dotyczących różnych kwestii i obowiązujących w różnych częściach tego kraju, dysponujących niekiedy sporą nawet autonomią pod tym względem. Wśród nich mieści się także *Education Act*<sup>13</sup>, dokument określający prawną sytuację edukacji w Anglii i Walii, pochodzący w ostatecznej redakcji z 1996 roku i oparty na treści podobnego aktu z 1944 roku.

Artykuł 7 tej ustawy brzmi:

*The parent of every child of compulsory school age shall cause him to receive efficient full-time education suitable –*  
*a) to his age, ability, and aptitude, and*  
*b) to any special educational needs he may have, either by regular attendance at school or otherwise.*

[„Rodzic każdego dziecka w wieku obowiązku szkolnego winien spowodować pobieranie przezeń efektywnej edukacji w pełnym wymiarze czasowym, odpowiedniej:

- a) do jego wieku, możliwości i zdolności oraz
- b) do każdej specjalnej potrzeby, którą może ona przejawiać, albo przez regu-

larne uczęszczanie do szkoły, albo w inny sposób (tłumaczenie i podkreślenie – M. B.).

Podobnie jak to miało miejsce w wypadku wcześniej omawianych przepisów prawnych, także i zacytowany powyżej pozostawia szereg kwestii niedomówionych lub niespójnych.

Jeśli obowiązkowa jest nie szkoła, a edukacja, która może być realizowana w inny sposób niż w szkole, to nieumotywowanym i wprowadzającym zamieszanie sformułowaniem jest wskazanie na „wiek obowiązku szkolnego” (wg artykułu 8 tej samej ustawy jest to okres od 5. do 16. roku życia). Przepis winien w tym miejscu wprowadzić formę „obowiązku edukacji”. Trudno jednocześnie wyjaśnić powody, dla których zastosowano takie określenie jak „obowiązek szkolny”: albo jest to efekt stereotypowości myślenia o edukacji, jako dokonującej się jedynie w szkole, albo jest to z premedytacją forsowana sugestia, że tak właśnie winno być. Może to być także wynik zwykłego niedbalstwa legislacyjnego w redagowaniu tekstu ustawy.

We wskazywanym artykule (ani też w żadnym innym miejscu ustawy) nie zostaje wyjaśnione znaczenie następujących określeń: „efektywna”, „w pełnym wymiarze czasowym” oraz „odpowiednia”. Jedynie w apelacyjnej rozprawie Harrisonowie przeciw Stephensonowi<sup>14</sup> przed Sądem Królewskim w Worcester sędzia zdefiniował „efektywną” edukację jako: „osiągającą to, co wyznaczono do osiągnięcia”, a „odpowiednią” jako taką, która pozwala dzieciom „osiągnąć pełnię ich możliwości” i „przygotowuje je do życia w społeczeństwie nowoczesnej cy-

wilizacji”. Jeśli zaś chodzi o „pełny wymiar czasowy” edukacji, to jedynie zdroworozsądkowe odczytywanie tego terminu może służyć jako określenie jego ram, niewyznaczonych nigdzie indziej. Te definicje służą za jedyne standardy prawne w odnośnych kwestiach.

Interesującym aspektem tego zapisu ustawy jest odwołanie do pojedynczego rodzica, nie zaś obojga rodziców. Dzieje się tak być może dlatego (przy założeniu świadomego użycia tej formy gramatycznej), iż w obecnej sytuacji istotna część dzieci znajduje się w Wielkiej Brytanii pod opieką jednego tylko rodzica. Skądinąd taka ewentualność zachodzi, z przyczyn losowych, zawsze. Innym specyficznym rozwiązaniem formalnym jest odnoszenie przepisów, za pomocą odpowiednich form zaimkowych, jedynie do dzieci płci męskiej.

Jak podkreślają analizujący ten zapis autorzy, poza tymi najogólniejszymi wymogami, rodziny uprawiające edukację domową nie są zmuszone do żadnych specjalnych działań czy cesji względem państwowego systemu oświaty.

Rodzice nie są zmuszeni do jakichkolwiek specjalnych kontaktów z LEA (Local Education Authority) – lokalnym urzędem oświatowym i czynnikiem nadzoru edukacyjnego – ani podczas inicjowania, ani w trakcie, ani też na zakończenie edukowania dziecka w domu. Nie są zatem zmuszeni do przedkładania próśb o pozwolenie na edukację domową ani do uzyskiwania aprobaty urzędu przy realizowaniu takiego zamiaru. Jedynie w przypadku wypisywania dziecka ze szkoły lub ponownego zapisywania go do niej rodzice mają obowiązek przekazania pisemnej o tym informacji organowi zawiadującemu szkołą, choć nie bezpośrednio LEA

<sup>14</sup> Por. *School is not compulsory*, London 2000, s. 43–46.



(Rozporządzenie edukacyjne SI 1995/2089, pkt 9)<sup>15</sup>.

Jedynie w sytuacji uzasadnionego podejrzenia o niedopełnianie przez rodzica wymogu odpowiedniej edukacji dla jego dziecka urzędy oświatowe są zobowiązane do przekazania temu rodzicowi pisemnej noty wzywającej do wypełnienia ustawowych wymogów w okresie wyznaczonym w piśmie (co najmniej 15 dni). Wobec braku obszerniejszych wyjaśnień ze strony rodzica (te są wymagane na mocy precedensowego wyroku w sprawie: Philips przeciw Brown z 20 czerwca 1980 r.), urzędy mogą skierować do rodziców dziecka nakaz jego uczęszczania do szkoły, wcześniej jednak muszą wskazać szkołę, którą mają na uwadze, bo i w tej sytuacji rodzice mają możliwość dokonania innego wyboru. Wobec braku porozumienia z rodzicami urząd może skierować pozew do sądu. W całości swojej praktyki nadzoru urzędnicy oświatowi nie mogą żądać prawa do wizyt domowych. W każdym wypadku zaś są zobowiązani na mocy artykułu 9 omawianej ustawy do respektowania „życzeń rodziców” dotyczących ich własnych dzieci.

W przypadku dzieci i młodzieży ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (tj. wobec znacznych trudności dziecka w uczeniu się w porównaniu z rówieśnikami lub upośledzeń zaburzających korzystanie z edukacji oferowanej przez szkołę) sytuacja nie zmienia się zasadniczo, ponieważ jest obejmowana, bez żadnych dodatkowych warunków w obrębie przepisów, przez punkt (b) głównego artykułu Aktu Edukacyjnego. Tu jednakże zakres możliwości wpływania LEA (choć ciągle w stałej współpracy z rodzicem/rodzicami) na edukację dzieci specjalnej troski jest obszerniejszy, szczególnie co

do zabezpieczenia ich edukacji. Utrudnione może być w takich sytuacjach wycofanie dziecka ze szkoły specjalnej, bo przy takim zabiegu LEA musi już wyrazić swoją aprobatę. Urząd ma też, na obszarze swego działania, formalny obowiązek identyfikacji i oceny wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, chyba że dojdzie do porozumienia z rodzicami takiego dziecka, co do przyjęcia przez nich odpowiedzialności za edukację odpowiednią do potrzeb dziecka.

Rodziny, w których ma miejsce edukacja domowa, nie muszą spełniać żadnych warunków organizacyjnych w zakresie wyposażenia w środki dydaktyczne czy w odniesieniu do metod edukacji. „Domowi nauczyciele” nie są zobowiązani do posiadania jakichkolwiek uprawnień nauczycielskich, a tryb ich działania nie musi ograniczać się do organizowania formalnych lekcji w ramach określonego systemu dydaktycznego. W swojej pracy nie muszą podporządkowywać się państwowemu programowi nauczania co do zakresu, ilości i jakości treści edukacyjnych, sporządzać dokumentacji szkolnej, pisać konspektów lekcyjnych, opracowywać planów nauczania czy przestrzegać szkolnego porządku czasowego – lekcyjnego, całodobowego, tygodniowego, rocznego czy odnoszącego się do szkolnej sekwencji wymagań odpowiednich dla danego wieku. Dziecko uczące się w domu nie jest zmuszone do zdawania żadnych egzaminów, nawet takich, jakie zdają jego rówieśnicy w szkołach, ponieważ to także jest kwestią rozeznania i odpowiedzialności jego rodziców.

Dodatkową okolicznością prawną dotyczącą edukacji domowej jest artykuł 16 Ustawy o Przepięstwach i Zakłóceniach

<sup>15</sup> Tamże, s. 49–51.

Porządku Publicznego z 1998 roku<sup>16</sup>, pozwalający policji na przetransportowanie do określonego miejsca dziecka podejrzanego o wagarowanie (absencję szkolną bez uzasadnienia). Jednakże, zgodnie z policyjnym okólnikiem w sprawie zatrzymywania wagarowiczów (paragrafy 4.20 i 4.21), dzieci uczących się w domu uprawnienia policji nie dotyczą. Odnosi się ona wyłącznie do uczniów szkół państwowych<sup>17</sup>.

Choć sytuacja prawna edukacji domowej w Szkocji jest regulowana przez odrębne rozporządzenia, to poza różnicami w literze sformułowań stan formalny w tym względzie jest identyczny jak w Anglii i Walii.

Jak łatwo zauważyć, prawo brytyjskie w swych regulacjach dotyczących edukacji domowej jest zdecydowanie liberalne. Najprawdopodobniej z uwagi na pragmatyzm społeczny w prawie tym nie uznaje się potrzeby legalizowania restrykcyjnej kontroli państwa wobec rodzica i jego dziecka uczącego się w domu. Warto dodać, iż brytyjskie formuły prawne dotyczące edukacji domowej są lakoniczne. Jedyny kłopot, na który wskazywaliśmy, dotyczy drobnych niekonsekwencji terminologicznych zawierających się w zapisach prawnych.

## 2.5.

### Edukacja domowa w amerykańskim systemie prawnym

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej tradycyjnie charakteryzowane są jako

kraj olbrzymich kontrastów, także w zakresie regulacji prawnych odnoszących się do edukacji w ogóle, a w szczególności do edukacji domowej. Kraj ten, w przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii, posiada wprawdzie konstytucję, ale w dokumencie tym (nie tak jak w polskiej ustawie zasadniczej) nie napisano ani jednego słowa o „edukacji” i „prawie” do niej (sic!).

Czyżby twórcy amerykańskiego państwa, a zarazem autorzy konstytucji, jakimś szczególnym zbiegiem okoliczności przeoczyli tę, wszędzie uznawaną za jedną z fundamentalnych, kwestię? Odpowiedź brzmi: nie! Rozważano jej wprowadzenie, lecz po dyskusjach możliwość tę odrzucono.

Twórcy amerykańskiej konstytucji, uznając konsensus co do zakresu treściowego edukacji za niemożliwy z powodu różnorodności światopoglądowej, uznali za konieczne wyłączenie edukacji z zestawu pojęć konstytucyjnych<sup>18</sup>. Dopiero akty prawne niższego rzędu: federalne, stanowe i okręgowe – dotyczą spraw edukacji.

W związku z niemożnością zadekretowania samej edukacji po wprowadzeniu przymusu szkolnego dla wszystkich obywateli powstał prawny problem zakresu tego przymusu. Wprowadzone rozwiązanie wydaje się oryginalne i amerykańskie w swym pragmatyzmie. Za obowiązkowe uznano w tym kraju uczęszczanie na zajęcia edukacyjne (*compulsory attendance*), które jest jedynym łatwo i rzetelnie mierzalnym – podatnym na dokumentowanie – wymiarem edukacji. Używamy tu opisu terminu „uczęszczanie na zajęcia edukacyjne” zamiast „uczęszczanie do szkoły”, ponieważ szkoła również nie

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Por. np. C. Klicka, *Home schooling. The right choice*, Sisters 2000.

jest w Stanach Zjednoczonych obowiązkowa.

Edukacji domowej dotyczy pośrednio kilka poprawek [Amendements z konstytucyjnego zestawu praw (Bill of Rights)]<sup>19</sup>. Są to: Pierwsza Poprawka do Konstytucji, gwarantująca obywatelom wolność religii, słowa i prasy; Czwarta Poprawka – chroniąca ludzi przed nieuzasadnionymi przeszukaniem i zatrzymaniami; Piąta Poprawka – pozwalająca na uniknięcie zeznawania przeciw sobie; Dziewiąta Poprawka – mówiąca o tym, że istnieją prawa, które przysługują obywatelom, choć nie zostały wskazane w Konstytucji, oraz Czternasta Poprawka – stwierdzająca równość swobód obywatelskich w obliczu prawa, w tym uprawnienie każdego obywatela do usług zapewnianych przez państwo.

Bezpośredni związek z edukacją domową mają niektóre decyzje Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych, przede wszystkim w sprawach *Pierce przeciw Towarzystwu Sióstr* (268 US 510 z 1925 r.) i *Farrington przeciw Tokushige* (273 US 284 z 1927)<sup>20</sup>, w których jednoznacznie przesądzone prawo rodziców do zapewnienia swoim dzieciom edukacji zgodnej z przekonaniem tych pierwszych i skonstatowano, że **państwo nie posiada monopolu na edukację**.

Państwo amerykańskie ciągle pozostaje w istotnej opozycji do formuł prawa międzynarodowego, zgłaszając zastrzeżenia do jego kolejnych aktów, paktów i traktatów. Nie stosując się do nich Stany Zjednoczone odmawiają także przy-

stąpienia do konstrukcji prawnych, konstytuujących trybunały międzynarodowe, wzbraniając tym samym dostępu do nich swym obywatelom. Wprawdzie niekiedy prezydent podpisuje odpowiedni traktat, jak to się zdarzyło, gdy Bill Clinton podpisał Konwencję Praw Dziecka, ale Senat, odmawiając jej ratyfikacji, uniemożliwił przystąpienie kraju do tej międzynarodowej umowy<sup>21</sup>.

Aktualnie prawa wszystkich stanów, w tym Dystryktu Kolumbii uznają legalność edukacji domowej, choć czynią to na wiele różnych i, dodajmy, nierównoważnych sposobów<sup>22</sup>.

Najczęściej, bo aż w 42 przypadkach przewidziane jest ustanawianie i działanie „domowej szkoły” (*a home school*). W 21 przypadkach działalność taka zyskuje prawne ramy „szkoły prywatnej”. W 9 przypadkach rodzice są zobowiązani do zatrudnienia domowego nauczyciela-guwnera (*a private tutor*). Na sześciu obszarach ta forma edukacji jest mianowana jako „program alternatywny”, na dwóch innych zaś jako „program nauczania indywidualnego” związany ze szkołą. W dalszych trzech przypadkach rodzice są zmuszeni do założenia organizacji lub stowarzyszeń edukacji domowej, które dopiero mogą być podmiotami prowadzącymi ten rodzaj edukacji, wreszcie w ostatnich dwóch – występuje on jako akredytowany przez szkołę prywatną program korespondencyjny. W siedemnastu spośród tych wszystkich przypadków na edukację domową rodzice muszą uzyskać zezwolenie ze strony stosowne-

<sup>19</sup> [www.house.gov/co](http://www.house.gov/co).

<sup>20</sup> Patrz np. S. N. Richardson, P. Zirkel, *Home schooling law*, w: *Home schooling. Political, historical, and pedagogical perspectives*, pod red. J. Van Galena, M. A. Pitmana, 1991, s. 159–201.

<sup>21</sup> Patrz np. *The Home School Court Report* (2000), t. XV, nr 2, s. 8.

<sup>22</sup> Dane pojawiające się w dalszej części tego podrozdziału autor zaczerpnął z: *Home School Legal Defense Association. Overview of home school laws of the United States by state/territory* (2001).

go urzędu oświatowego. W pozostałych przymus ten nie istnieje.

W obrębie wskazanych wyżej formuł prawnych amerykańskie stany przyjęły różne rozwiązania prawne, które odnoszą się do kolejnych wymiarów edukacji domowej. Aktualnie, a podkreślenie to z uwagi na wybitnie ewolucyjny charakter prawa amerykańskiego ma istotne znaczenie, sytuacja edukatorów domowych (*homeschoolers*) jest możliwa do przedstawienia za pomocą kilku kategorii opisujących wymogi im stawiane:

1. Wiek, uznawany za ramy dla obowiązku kształcenia się (uczęszczania na zajęcia edukacyjne):
  - a) edukacja rozpoczyna się od piątego roku życia dziecka w 9 stanach, od szóstego – w 22, od siódmego w 18 i od ósmego roku w 2 stanach;
  - b) edukacja kończy się najwcześniej w szesnastym roku życia w 30 stanach, w siedemnastym – w 8, w osiemnastym – w 13 stanach;
  - c) edukacja trwa trzynaście lat w 3 stanach, dwanaście lat w 8, jedenaście lat w 9, dziesięć lat w 18, dziewięć lat w 13 stanach.
2. Obowiązek rejestrowanej (patrz punkt 6) obecności na zajęciach edukacyjnych w domu nie jest prawnie uregulowany w 11 stanach, w 15 następujących nie dotyczy części okręgów; w pozostałych częściach kraju jest wyznaczony w różnym wymiarze i różnych miarach czasowych: od 140 dni w roku (w stanie Alabama), przez 148, 172, 175, 176, 180, 185 do 186 dni lub w wymiarze 1116 godzin (Kansas) (najczęściej według tej miary jest to 990–1000 godzin rocznie), w stanie Karolina Północna wyrażony zaś jako „co najmniej 9 miesięcy”.
3. Jeśli chodzi o wymagane przez prawo stanowe czy okręgowe przedmioty nauczania, to w całości ośmiu i w części siedmiu innych stanów nie określa się ich w ogóle, w pozostałych opisuje się jako porównywalne ze szkołami publicznymi. Tam gdzie są wymieniane, najczęściej mówi się o podstawowych przedmiotach szkolnych (język ojczysty, historia kraju i stanu, kształcenie obywatelskie, matematyka, geografia, nauki przyrodnicze). Są też stany, w których wylicza się ich bardzo wiele, jak na przykład w stanie Nowy Jork, gdzie (obok już wymienionych) wymagane są dodatkowo: wychowanie patriotyczne, nauka o substancjach odurzających, nauka bezpieczeństwa drogowego i bezpieczeństwa przeciwpożarowego, wiedza o zdrowiu, muzyka, sztuki wizualne, wychowanie fizyczne, sztuki stosowane, umiejętności biblioteczne, wiedza o konstytucji, uczestnictwo w rządzeniu, ekonomia i przedmioty samodzielnie wybrane. Ciekawe na tym tle są wymogi stanu Illinois, gdzie za przedmioty obowiązkowe uznano: język ojczysty, sztuki piękne,

Niekiedy wymogi te podaje się w łącznej liczbie godzin: 2700 w klasach 1–3, 2970 w klasach 4–6, 1980 w klasach 7–8, 4320 w najstarszych klasach 9–12 (Waszyngton). W ciągu dnia nauki przewiduje się od 3 do 6 godzin pracy (tu od klasy czwartej wzwyż) lub 240 minut w klasach 1–2, 300 minut w klasach 3–6, 330 w klasach 7–12 (Nevada). Gdzie indziej ilość obowiązkowego czasu nauki dla uczących się w domu ma być taka sama jak w szkołach publicznych lub jest określona wedle żądań lokalnego urzędu oświaty.

- biologię, fizykę, matematykę, nauki społeczne, wiedzę o zdrowiu i rozwoju fizycznym oraz „uczciwość, sprawiedliwość, uprzejmość i odwagę moralną”. Przedmioty obowiązkowe w kilku przypadkach są dla dzieci uczących się w domu specjalnie wyznaczane przez urzędy oświatowe.
4. Kwestią kolejną jest sprawa nauczycielskich certyfikatów jako wymogu stawianego wobec rodziców nauczających swe własne dzieci. W 28 stanach nie żąda się od nich żadnych dyplomów, podobnie jest w części kolejnych 9 stanów. Tam gdzie takie roszczenia są przedstawiane, mówi się o: uprawnieniach nauczycielskich (w 12 stanach), dowolnym niższym dyplomie szkoły wyższej (bakalaureat), a nawet o dyplomie szkoły średniej. W Wirginii Zachodniej wymagane jest ukończenie przez rodzica co najmniej 4 lat nauki więcej niż jego najbardziej zaawansowane w nauce dziecko (wymóg po raz ostatni obowiązujący w roku szkolnym 2001/2002). Najbardziej nieokreślone wymaganie w tym zakresie stawia stan Nowy Jork, gdzie rodzic nauczający swoje dzieci w domu ma być (po prostu) kompetentny. W 5 stanach rodzice muszą zostać zaakceptowani jako domowi nauczyciele przez lokalne władze oświatowe, w 4 innych muszą poddać się nadzorowi zawodowych nauczycieli.
  5. Bardzo różnorodnie przedstawia się kwestia wymaganych prawem dokumentów, które muszą przedstawiać urzędnikom oświatowym rodziny decydujące się na edukację domową. W 9 stanach oraz w niektórych okręgach 15 innych stanów nie ma żadnych wymagań tego rodzaju. W pozostałych zaś wymaga się – alternatywnie lub kilku jednocześnie: pisma intencyjnego, ogólnej noty informacyjnej, formularza zapisu do szkoły prywatnej, dokumentów niezbędnych w procesie autoryzacji, rocznego raportu nauki prywatnej i/lub stwierdzenia wszczęcia edukacji domowej. Dokumenty takie prezentuje się władzom w różnych terminach roku szkolnego, niekiedy na początku przedsięwzięcia, kiedy indziej corocznie.
  6. Inne wymagania dotyczą przechowywania określonych dokumentów edukacyjnych i osobistych dziecka do prezentacji na życzenie władz oświatowych. Wymienia się tu przede wszystkim: rejestr obecności na zajęciach (sic!) i świadectwa obowiązkowych szczepień ochronnych. W rzadkich przypadkach wymagane są wyniki testów i egzaminów, tylko w jednym stanie i pięciu okręgach innych stanów zaś wymaga się przechowywania tak zwanego portfolio – wyboru prac ucznia „szkoły domowej”.
  7. Ostatnia kwestia dotyczy obowiązkowych egzaminów i testów, którym poddawane mają być dzieci uczące się w domu. Jedynie w sześciu stanach (oraz w części pięciu innych) przewiduje się coroczne egzaminy tego rodzaju. W 8 innych stanach przewidziano kilkakrotne egzaminy w trakcie wyznaczonego obowiązku nauki. W 11 przypadkach całość wymogów tego rodzaju określają władze oświatowe udzielające zezwoleń na naukę w domu.
- Są oczywiście jeszcze i inne aspekty edukacji domowej, których legalność nie jest mimo lokalnych regulacji oczywista. Należą do nich między innymi prawo

urzędników państwowych do wizyt w domach prowadzących edukację domową w celach kontrolnych, prawomocność ustanawiania godzin policyjnych dla dzieci i młodzieży czy interwencji służb publicznych wobec młodocianych podejrzewanych o niedopełnianie obowiązku obecności na zajęciach edukacyjnych, czyli wobec domniemyanych wagarowiczów.

Podobnie jak w brytyjskim systemie prawnym, państwo amerykańskie (na poziomie federalnym) określiło szereg regulacji dotyczących z jednej strony monitorowania (selekcjonowania, kwalifikowania i nadzoru) dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej zaś wspierania rodziców tych dzieci w zakresie edukacji i opieki nad nimi. Sprecyzowano na przykład warunki, na jakich profesjonaliści sprawują personalną kuratelę nad konkretnymi dziećmi. Rozporządzenia niższego rzędu w tym względzie niekiedy bywają sprzeczne z prawem federalnym.

Wobec dużego zróżnicowania w ustaleniach względem takich spraw jak wspomniane, ograniczmy się tu tylko do stwierdzenia, że spektrum możliwych lokalnych rozwiązań rozciąga się od przyznawania rodzinom (i rodzicom, i ich dzieciom) pełnej swobody w kwestii wyboru dowolnych form edukacji, w tym także edukacji domowej, po istotne ograniczanie ich obywatelskich praw na rzecz maksymalizacji kontroli regionalnych i lokalnych urzędów nad tymi rodzinami. W związku z tym zróżnicowaniem prawnym pojawiają się w różnych miejscach Stanów Zjednoczonych lokalne projekty przedkładane władzy ustawodawczej w celu nowelizacji przepisów postrzeganych jako nazbyt liberalne lub, przeciwnie, nadmiernie ograniczające.

## 2.6.

### Polskie prawo a edukacja domowa

Prezentację rozwiązań prawnych dotyczących edukacji domowej w państwach, których sytuacja jest tutaj porównywana, zakończymy na polskim systemie prawnym. Tu uwagi na temat aktualnego stanu rzeczy wzbogacimy dodatkowo o wymiar historyczny, przedstawiając ewolucję niektórych istotnych zapisów regulujących kwestie odnoszące się do tej formy edukacji.

Rozpocznijmy analizę od podstawowych gwarancji prawnych odnoszących się do edukacji w ogóle. Obowiązująca obecnie Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej<sup>23</sup>, podpisana i przyjęta jako fundament prawa polskiego w 1997 roku, w punkcie 1 artykułu 70 stanowi, co następuje:

*Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.*

W pierwszym zdaniu, co łatwo zauważyć, powtórzono zapis z tłumaczenia artykułu 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Być może jest to zaledwie zbieg okoliczności, ale możliwe jest też celowe nawiązanie do tejże deklaracji. W zdaniu drugim określa się górną granicę wiekową obowiązku nauki, bez wskazania wszakże, kiedy ten obowiązek winien się zacząć. Nie określa się precyzyjnie czasu rozpoczynania nauki, jak można domniemywać, z powodu ostrożności wo-

<sup>23</sup> www.sejm.gov.pl.

bec współczesnych tendencji światowych w zakresie obniżania wieku inicjacji edukacyjnej – omawiana konstytucja jest dokumentem z ostatnich lat, w którym to czasie obniżanie wieku rozpoczęcia szkoły było i jest żywo dyskutowane, a w szeregu państw wprowadzane w życie.

Brak w drugim zdaniu także bezpośredniego, mechanicznego przeniesienia do Konstytucji RP przepisu o obowiązkowości edukacji na poziomie podstawowym z wyżej wskazywanych dokumentów międzynarodowych. Trudno przecież uznać, by zachodziła konieczność uczenia się na najniższym, elementarnym szczeblu aż do 18. roku życia. Wyraźnie więc zakres treściowy „nauki” został w naszej najnowszej konstytucji poszerzony poza granice edukacji podstawowej i objął także edukację na poziomie szkoły średniej.

W zdaniu drugim stwierdza się też, że obowiązkowa jest nauka. Nauka wobec tego, a nie szkoła, jest przedmiotem powinności obywatelskiej w tym zakresie. Wszelako w zdaniu trzecim tego ustępu znajdujemy tajemniczą, wcześniej niewskazywaną kategorię obowiązku szkolnego.

Musimy zauważyć, iż nie są i nie mogą być uważane za tożsame (szczególnie w świetle zapisów Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r.<sup>24</sup>, do których przejdziemy za chwilę) kategorie „obowiązku nauki” oraz „obowiązku szkoły”. Czym innym bowiem jest stwierdzenie, że przedmiotem obowiązku jest nauka – uczenie się w zakresie podstawowym czy nawet szerszym, możliwa/możliwe do spełnienia na różne sposoby i niekonieczne w szkole, a czym innym konstatacja obowiązkowości samej szkoły (w rozumieniu konieczności uczęszczania do

niej). Jeśli przywołamy tutaj właśnie zapisy artykułu 15 Ustawy o systemie oświaty, to dowiemy się, że:

1. Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia.
2. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia.

Wprowadzając proste wnioski z przedstawionych zapisów, winniśmy uznać, iż obowiązek nauki trwa od 7. do 18. roku życia, a zatem różni się od obowiązku szkoły tym tylko, że dla większości dzieci kończących gimnazjum w wieku lat 16 (lub, ściślej, w roku kończenia 16. roku życia) trwa jeszcze przez dwa lata. Można tu także uznać, iż *de facto* „czysty” obowiązek nauki trwa od 17. do 18. roku życia dziecka, a zatem – w „normalnych” warunkach – dwa lata.

Takie rozwiązanie jest o tyle niezrozumiałe, że w ramach trwania obowiązku nauki nie daje przeważającej części młodzieży szansy na ukończenie większości szkół średnich, poza dwuletnimi zasadniczymi szkołami zawodowymi (choć i tu obowiązek nie dotyczy młodzieży urodzonej w tej części roku, która wypada przed zakończeniem roku szkolnego). Przychodzi zatem uczniom liceów ogólnokształcących kończyć swoje szkoły w okresie już po ustaniu względem nich obowiązku nauki – niektórym 1,5 roku, a uczniom techników nawet 2,5 roku później!

Inną z implikacji tego stanu formalnego jest fakt niemożności objęcia obowiązkiem nauki tej części populacji uczniowskiej, której dotyczy spóźnione o dwa la-

<sup>24</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dziennik Ustaw nr 95.

ta kończenie gimnazjum. Jest to zatem młodzież, która doświadcza „działania” jedynie obowiązku szkoły. Wobec tej młodzieży wydaje się nie być zachowany podstawowy (i wymieniany w konstytucji jako pierwszy) edukacyjny obowiązek: obowiązek nauki. W ten sposób ów artefakt terminologicznych rozstrzygnięć polskiego ustawodawcy okazuje się ewidentnie sprzeczny nie tylko z prawem międzynarodowym, ale przede wszystkim z naszą własną konstytucją!

Mimo iż detektywistyczne dociekania i wyciąganie konsekwencji można by prowadzić tutaj jeszcze dłużej, wskazując na przykład na niekonieczność uczęszczania na zajęcia szkolne dla „przerosniętej” (poza 18. rok życia) młodzieży, a stąd na niemożność stosowania wobec niej jakichkolwiek sankcji z tytułu absencji zajęciowej (lepiej im o tym nie wspominać!), ograniczymy się do krótkiego podsumowania.

Jeśli rozróżnienie dokonywane między obowiązkiem nauki a obowiązkiem szkoły jest wyraźnie sztuczne i wydaje się z logicznego punktu widzenia niemożliwe do utrzymania, jawi się przed nami konieczność wyboru jednego z tych określeń. Jeśli zdecydowalibyśmy (jako zbiorowość państwowa), że należy zachować pojęcie „obowiązku szkolnego”, to byłibyśmy zmuszeni zmienić odpowiedni fragment Konstytucji RP (nie wspominając o Ustawie i rozporządzeniach oświatowych) i odpowiednio „przetłumaczyć” właściwe ustępy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz innych aktów prawa międzynarodowego na formuły – „Każdy ma prawo do szkoły” (zamiast: „do edukacji”) i „Szkoła w zakresie podstawowym jest obowiązkowa”, albo nawet wpłynąć na społeczność międzynarodową, by wprowadziła

odpowiednie zmiany do samych tych aktów.

W przeciwnym wypadku – bardziej logicznym i „technicznie” łatwiejszym do przeprowadzenia, ponieważ pojęcie „obowiązku nauki” jest obszerniejsze, gdyż obejmuje swym znaczeniem także okres poza „obowiązkiem szkoły” – zasłaby konieczność wyeliminowania (już tylko z polskich zapisów prawnych i od konstytucji począwszy) tej ostatniej kategorii, ściślej: „obowiązku szkolnego”.

Zanim jednak odpowiednie zmiany zostaną wprowadzone, pozostawać będziemy na etapie konfuzji prawnej z wewnątrznie niespójnymi sformułowaniami normatywnymi. Mamy tu do czynienia z podobnym problemem, na jaki wskazywaliśmy wyżej, analizując prawo międzynarodowe.

Dotychczas analizowane zapisy w niewielkim tylko stopniu odnoszą się do edukacji domowej. Dalsze fragmenty Konstytucji RP nie są dla jej zwolenników wcale „przyjaźniejsze”. Dowiadujemy się oto w punkcie 3 tegoż 70 artykułu, iż:

*Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych.*

Okazuje się zatem, że dla rodziców możliwy jest jedynie wybór spośród oferty już istniejących szkół publicznych i niepublicznych lub założenie własnej szkoły. Według takiego *dictum* możliwe byłoby uprawianie edukacji domowej o tyle tylko, o ile przybrałaby ona kształt sformalizowany w postaci szkoły, chyba że nazwalibyśmy tę postać edukacji „zakładem wychowawczym”, który to ter-



min pozostał w konstytucji niezdefiniowany, a jest tym bardziej enigmatyczny, iż poza nią nie występuje nigdzie w polskich aktach normatywnych dotyczących kwestii edukacyjnych. Dodatkowy kłopot wiąże się z epitetem dołączonym do pojęcia „zakładu”, a mianowicie z określeniem „wychowawczy”.

Nie jest oczywiste, czy wychowanie, o którym tu mowa, należy ograniczyć do kwestii kształtowania moralnego czy należałoby je rozszerzyć na inne typy kształcenia. Gdyby uznać drugą z tych możliwości, wówczas okazałoby się, że specjalne dopowiedzenie uzyska także zapis punktu 1 artykułu 48 Konstytucji, wedle którego:

*Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem.*

Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.

Jeśli uznać, że wychowanie oznacza kształcenie ogólne, rodzice mieliby także prawo do kształcenia poznawczego własnych dzieci, a kształcenie to można przeprowadzić zgodnie z własnymi przekonaniem, nie tylko światopoglądowymi: religijnymi czy filozoficznymi, ale także pedagogicznymi. Przypomnijmy tu podobny zapis z Karty Podstawowych Swobód Unii Europejskiej, traktujący o konieczności poszanowania przez władze publiczne „prawa rodziców do zapewnienia edukacji i nauczania swoim własnym dzieciom zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi (art. 14, pkt. 3)”.

Wracając do punktu 3 artykułu 70 Konstytucji, należy podkreślić, iż nie tylko nie precyzuje on kwestii sposobów

spełniania obowiązku szkolnego/nauki, ale wprowadza dodatkowe zamieszanie. Wydaje się on implikować konieczność poddania się „szkoleniu w szkole” nie zaś „nauce-edukacji” w miejscach, gdzie jest ona dostępna. Jak zatem łatwo możemy zauważyć litera konstytucji nie mówi niczego wprost o tej możliwości edukacyjnej, jaką jest edukacja domowa, a na dodatek jest wewnętrznie niespójna.

Najważniejszym w polskim prawie zapisem odnoszącym się do edukacji domowej, jakkolwiek bez stosowania tego określenia, jest punkt 8 artykułu 16 Ustawy o systemie oświaty. Interesujące są losy tego fragmentu ustawy od dnia jej powstania do czasu ostatniej (w odnośnej kwestii) redakcji z lipca 1998 roku.

Kiedy ustawa ukazała się 7 września 1991 roku, we wskazywanej części stwierdzano, co następuje:

*Na wniosek rodziców dziecka dyrektor szkoły może zezwolić na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. Dziecko spełniające obowiązek w tej formie może otrzymać świadectwo ukończenia szkoły podstawowej na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego przeprowadzonego przez szkołę, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego.*

Przedstawiamy kolejne mutacje tego fragmentu, zmieniające w charakterystyczny sposób jego znaczenie. W lipcu 1995 roku wprowadzono do Ustawy szereg poprawek, wskutek czego przytoczony fragment przyjął kształt następujący (wyróżniono modyfikacje i nowości w tekście):

*Na wniosek rodziców dziecka dyrektor szkoły publicznej, w której obwodzie*

*dziecko mieszka może zezwolić na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą oraz określić jego warunki. Dziecko spełniające obowiązek szkolny w tej formie może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas szkoły podstawowej lub ukończenia tej szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych przeprowadzonych przez szkołę, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego.*

Ostatnia (z 1998 roku) i dziś obowiązująca redakcja tego ustępu przyjęła postać:

*Na wniosek rodziców dziecka dyrektor publicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum w obwodzie których dziecko mieszka, lub dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej do której dziecko uczęszcza, może zezwolić na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą oraz określić jego warunki. Dziecko spełniające odpowiednio obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w tej formie może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły lub ukończenia tej szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych przeprowadzonych przez szkołę, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego lub nauki.*

Na początek warto odnotować fakt, iż ustawowym polskim mianem edukacji domowej jest wyrażenie: „spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą”. Z terminologicznego punktu widzenia frazeologizm ten jest, z uwagi na rozbudowaną formę, niezbyt poręczny, z logicznego zaś – wewnątrznie sprzeczny. Tak jak trudne byłoby spełnianie obowiązku małżeńskie-

go przez utrzymywanie kontaktów pozamałżeńskich, tak nie jest możliwe, aby obowiązek szkolny, wypełniany był poza przestrzenią szkoły. Zostawmy jednak kwestię niespójności w obrębie terminu, na rzecz analizy całości regulacji w interesującym nas względzie.

Jak można łatwo zauważyć, w pierwszej wersji zapisu warunkiem dla realizowania edukacji domowej był wniosek rodziców dziecka, który mógł spotkać się z akceptacją dyrektora szkoły bądź z odmową. Wspominany w ustawie dyrektor, to dyrektor (ówczesnej) szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko zamieszkuje, choć także każdy inny dyrektor dowolnej szkoły podstawowej (możliwość w późniejszych, „etatystycznych” wersjach wyeliminowana).

Warto tu odnotować kilka cech wskazywanej regulacji. Po pierwsze, zarówno względem praw obywatelskich, jak i ludzkich, zapisanych we wcześniej analizowanych aktach prawnych (w Konstytucji RP i aktach prawa międzynarodowego), niezbyt demokratycznym rozwiązaniem wydaje się oddanie wyłącznego prawa decyzji w sprawie rodzicielskiego wniosku jednoosobowemu autorytetowi dyrektora lokalnej szkoły, do której „przypisane” jest dziecko. Wprawdzie, zgodnie z procedurą administracyjną, rodzic niezadowolony z ewentualnej decyzji odmownej może wnosić odwołanie do właściwego kuratora oświaty, ale ten ostatni, w świetle samej ustawy, nie jest władny podejmować decyzji we wskazywanym zakresie, a sprawa koniec końców i tak wrócić musi (choćby w zakresie realizacyjnym) do dyrektora szkoły. Rozwiązanie takie to klasyczny przypadek autorytarnego w swej naturze „paragrafu 22”.

W dodatku, wobec przewidywanej przez polskie prawo administracyjne

możliwości wyłączenia pracownika (tu: dyrektora szkoły) z udziału w postępowaniu w sprawie, jej prowadzenie komplikuje się wobec tego samego roszczenia Ustawy o systemie oświaty dającego rozpatrywane uprawnienie tylko owemu dyrektorowi.

Jest sprawą oczywistą, iż różnego rodzaju powody (obok względnie racjonalnych, także irracjonalne, obok politycznych – osobiste) mogą spowodować owego jedyne go decydenta do wydania odmowy zgody na przedkładany wniosek. Niestety, zgodnie z literą ustawy, każdy powód będzie tu „słuszny”. Dodatkowo, żaden zapis tego fragmentu ustawy nie obliguje dyrektora szkoły do sformułowania jakichkolwiek argumentów na uzasadnienie odmowy, ponieważ dla niego decyzja ma charakter czysto uznaniowy. W sytuacji zaś braku wskazania w samej ustawie jakichkolwiek warunków wobec rodziców i samego dziecka, które miałby spełniać przy podejmowaniu się edukacji domowej, niedopuszczalnym, acz dopuszczonym przez polskich prawodawców, stało się właśnie udzielenie przez dyrektora odmowy na rodzicielski wniosek tak „po prostu”.

Zapis ten godzi bezpośrednio w konstytucyjne prawo rodziców do autonomicznego i niezawisłego dokonywania edukacyjnych wyborów dotyczących ich własnych dzieci. Jeszcze raz warto przypomnieć zapisy ratyfikowanych przez Polskę aktów prawa międzynarodowego, podkreślających „wolność” i „pierwszeństwo” rodziców przed państwowymi urzędnikami. Mamy zatem w tym miejscu do czynienia z ewidentnym zawłaszczeniem obywatelskich prerogatyw przez państwo (jego urzędników).

Kolejna i najbardziej widoczna kwestia związana ze wskazywanym zapisem

ustawowym to coraz większe roszczenia państwa do kontroli nad rodziną (sprawa dotyczy i dziecka, i jego rodziców) w edukacji domowej. Autorzy pierwszej wersji artykułu nie wskazywali na potrzebę ustanawiania przez czynnik administracyjny, jakim jest dyrektor szkoły, jakichkolwiek warunków wobec rodziców lub/i dziecka. Z inspiracji MEN i na podstawie rządowego projektu zmian w ustawie oświatowej, poprawiający to prawo parlamentarzysty dopisali możliwość ustanowienia przez dyrektora pewnych warunków – w gruncie rzeczy dowolnych, zależnych od jego rozeznania sytuacji. Wprawdzie w pierwszej nowelizacji dodano do artykułu 18 („Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są obowiązani do:”) punkt 4 w brzmieniu: „zapewnienia dziecku realizującemu obowiązek szkolny poza szkołą warunków nauki określonych w zezwoleniu, o którym mowa w art. 16 ust. 8”, który sugeruje, iż przedmiotem „warunkowania” w zezwoleniu winny być „okoliczności nauki” zabezpieczane przez rodziców dziecka, to jednak wskazanie na „warunki” w poprawionym ustępie 8 artykułu 16 może być interpretowane jako znacznie obszerniejsze. Ta poprawka okazała się jeszcze zbyt liberalnym rozwiązaniem w pojęciu ministerialnych rzeczników ściślejszej władzy oświatowej państwa nad obywatelem. Któż inny bowiem zmieniłby zapis na taki, z jakim mamy do czynienia obecnie, gdzie możliwość – wolność – dotyczy jedynie udzielania zezwolenia przez dyrektora szkoły na ten tryb edukacji. Dyrektor szkoły każdorazowo musi określić jakieś warunki wydania zgody na wniosek. Rodzaj tych warunków nie został nigdzie przedstawiony, choć, jak można domniemywać, zwolennikom tych centralistycz-

nych innowacji chodzi o odpowiednie (czytaj: zniechęcające) wymogi wobec „rebelianckich” edukacyjnie rodziców i ich dzieci.

W ostatniej redakcji omawianego fragmentu ustawy wprowadzono także dodatkowe „usprawnienie” dla rodziców mających apetyty na edukacyjną wolność, nakazujące im wnioskowanie o zgodę na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą na każdym kolejnym szczeblu nauczania. Żeby nie chodzić do szkoły podstawowej, gimnazjum i/lub szkoły średniej, dziecko wprawdzie musi być do nich zapisane. Ale żeby zostać do szkoły przyjętym, dziecko uczące się w domu musi zdać egzaminy klasyfikacyjne.

Regulacje dotyczące egzaminów klasyfikacyjnych również nie są, niestety, klarowne. W znowelizowanej wersji Ustawy mówi się o możliwości otrzymania świadectwa nie tylko ukończenia szkoły danego szczebla (takie rozwiązanie przyjmowała pierwotna jej wersja), ale także poszczególnych klas w ramach danego szczebla na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych. Forma tego zapisu nie wskazuje jednak w żaden sposób na konieczność corocznych egzaminów – sugeruje jedynie taką możliwość.

Paragraf 14 ustęp 4 aktualnie obowiązującego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych z 21 marca 2001 roku stanowi, że „Egzamin klasyfikacyjny zdaje [podkreślenie M. B.] również uczeń realizujący na podstawie odrębnych przepisów indywidualny tok lub program nauki oraz uczeń spełniający obowiązek szkolny lub obowiązek nauki

poza szkołą”. Jak można zauważyć, brak tutaj precyzyjnego określenia częstotliwości zdawania egzaminu klasyfikacyjnego, a także nakazu zdawania egzaminów ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych (o tym mówią dopiero kolejne ustępy tegoż paragrafu rozporządzenia).

W przeciwieństwie do wcześniejszej wersji tego aktu (Zarządzenia nr 29 MEN z dnia 24 września 1992 roku w tej samej sprawie, paragraf 10 ustęp 7), w której przewidywano możliwość wyznaczenia egzaminów klasyfikacyjnych w wypadku „powrotu” do szkoły dziecka (później nazywanego już tylko „uczniem”) uczącego się w domu lub ubiegania się o świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, aktualnie – choć zmian tych dokonał minister-reformator już w 1999 roku – wedle odrębnego Rozporządzenia w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych z 27 sierpnia 2001 roku, uczeń taki, żeby zostać przyjętym do klasy programowo wyższej – o klasie programowo równej w ogóle się nie wspomina – w szkole kolejnych szczebli, musi uzyskać pozytywne wyniki egzaminów klasyfikacyjnych, co odnotowane jest na świadectwie ukończenia klasy oczywiście programowo niższej. By jednak otrzymać to świadectwo, uczeń musi dysponować świadectwem klasy jeszcze niższej, co w konsekwencji prowadzi do konieczności zdawania corocznych egzaminów klasyfikacyjnych, od pierwszej klasy szkoły podstawowej począwszy.

Egzaminy takie odbywać się mają, zgodnie z ustępami 5 i 6 paragrafu 14 Rozporządzenia w sprawie warunków i sposobów oceniania „w terminach i trybie określonych w statucie szkoły” (w Zarządzeniu z 1992 roku oba zakresy podle-

gały negocjacji z rodzinami realizującymi edukację domową), choć terminy w wyznaczonych przecież ramach powinny zostać uzgodnione z uczniem i jego rodzicami. Warto dodać, iż wydane przez MEN Rozporządzenie w sprawie ramowych statutów... publicznych szkół, w którym prezentowany jest generalny schemat statutu szkoły, nie ustala żadnych reguł w odniesieniu do egzaminów klasyfikacyjnych dzieci uczących się w domu. Reguły owe mogą być dowolnie stanowione przez autorów statutu konkretnej szkoły. Nie trzeba tu pewnie ogólnych zasad, ponieważ samo zjawisko jest marginalne i może (powinno?) pozostać zmarginalizowane.

Niestety, nie jest też oczywista sprawa zakresu egzaminów klasyfikacyjnych. Ustęp 2 paragraf 17 wspomnianego Rozporządzenia MEN w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych zwalnia dzieci edukacji domowej z konieczności zdawania egzaminów klasyfikacyjnych z techniki, plastyki, muzyki i wychowania fizycznego. Jednak ustęp 2 paragraf 15 Rozporządzenia zmieniającego Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania... z 24 kwietnia 2002 roku przesądza możliwość uzyskania promocji do klasy programowo wyższej (każdego) ucznia w zależności od otrzymania przez niego „ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych” ocen wyższych od oceny niedostatecznej. Do obowiązkowych zajęć zaś (na mocy innych regulacji) należą nie tylko wskazane powyżej, ale nawet godziny z wychowawcą.

Wart podkreślenia jest fakt, iż rygory egzaminacyjne w zakresie egzaminów klasyfikacyjnych dotyczą w naszym kraju

wyłącznie dzieci spełniających obowiązek szkolny poza szkołą. Żadne inne polskie dziecko w wieku szkolnym nie musi w czasie trwania nauki szkolnej zdawać egzaminów klasyfikacyjnych. Nie muszą także tego czynić dzieci uczące się w szkołach niepublicznych, gdy przechodzą do szkół publicznych. Nawet notoryczni wagarowicze, którzy opuścili bez usprawiedliwienia (zgodnie z tym samym Rozporządzeniem) nie więcej niż połowę czasu odpowiednich zajęć edukacyjnych, nie muszą takich egzaminów zdawać. Czy takie rozwiązanie nie wydaje się zatem formą dyskryminacji dzieci pobierających naukę domową z powodu działań ich rodziców, czego zabrania Konwencja Praw Dziecka? Czy nie jest ono formą represji państwa, skierowanej przeciw edukacyjnym odmieńcom, przejawem społecznej nietolerancji i prześladowań względem mikroskopijnej mniejszości edukacyjnej. I to wszystko dzieje się w majestacie prawa!

Interesujący jest specjalny okólnik, podpisany przez dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN, jedyne pismo tego ministerstwa, odnoszące się właśnie do kwestii „spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą”. Pismo to, wydane 12 października 1993 roku<sup>25</sup> precyzuje wszystkie istotne kwestie tej sprawy, prezentując ministerialne stanowisko. Wskazać należy, iż pismo to, z formalnego punktu widzenia nie mając żadnej mocy prawnej (jest bowiem tylko wewnątrzministerialnym okólnikiem), sugeruje urzędnikom niższych szczebli rozwiązania, dla których brakuje stosownego umocowania prawnego, stąd rzetelność pisma podatna jest na krytykę.

Podkreśla się w nim na początek wyjątkowość analizowanego wyżej zapisu

<sup>25</sup> MEN: DKO-430-4/93/JB.

Ustawy o systemie oświaty jako jedyne-  
go prawomocnego w tym względzie.  
Wskazuje się dalej, iż dziecko, którego  
dotyczy zezwolenie na spełnianie obo-  
wiązku szkolnego poza szkołą, nie musi  
uczęszczać na zajęcia lekcyjne do szkoły,  
choć powinno mieć zorganizowaną naukę  
w domu lub kształcić się w innej formie  
pozwalającej na ukończenie szkoły pod-  
stawowej (pismo zostało wydane w okre-  
sie przed reformą strukturalną) i uzyska-  
nie jej świadectwa.

Instruuje się dalej decydenta w spra-  
wie, czyli dyrektora szkoły przypisanej  
dziecku, co do konieczności rozważenia  
„wszystkich argumentów przedstawio-  
nych we wniosku przez rodziców” na  
okoliczność „sprostania wymaganiom  
określonym w minimach programowych  
przedmiotów obowiązkowych i ukończe-  
nia szkoły podstawowej”.

Dyrektor jest następnie informowany  
o formalnych sposobach dokumentowania  
podobnych wypadków: o wpisie z odpo-  
wiednią adnotacją do księgi uczniów oraz  
do księgi ewidencji dzieci podlegających  
obowiązkowi szkolnemu. Jednakże takie-  
go dziecka zakazuje się dyrektorowi wli-  
czać do ogólnej liczby uczniów szkoły, stąd  
szkoła nie może wykazywać go w liczbie  
uczniów, na których przyznawane są dota-  
cje (!). Uczniowie edukacji domowej,  
zgodnie z tym stanowiskiem MEN, zosta-  
li pozbawieni nawet takich środków, jakie  
przysługują uczniom szkół tak zwanych  
niepublicznych. Jako że sama Ustawa  
o systemie oświaty nie stanowi niczego  
w tej kwestii bezpośrednio, problem tej  
*sui generis* dyskryminacji ekonomicznej  
po prostu nie istnieje, a środki material-  
ne, na mocy nieprawomocnego pisma  
MEN nieprzysługujące tym uczniom, po-  
zostają w dyspozycji ministerstwa.

Dla dziecka „spełniającego obowiązek  
szkolny poza szkołą”, zgodnie z tym pi-  
smem, założony winien być arkusz ocen  
z egzaminów klasyfikacyjnych i ewentu-  
alnie sprawdzających (niewskazywanych  
ani w Ustawie, ani w rozporządzeniach),  
a w dokumentacji prowadzonej przez dy-  
rektora (lub wyznaczoną przezeń osobę)  
umieszczane mają być dodatkowo proto-  
koły z przeprowadzonych egzaminów.  
Jak wcześniej wskazywaliśmy, zgodnie  
z Zarządzeniem nr 29 MEN z 1992 roku,  
egzaminy klasyfikacyjne przeprowadzać  
miano w dwóch jedynie wypadkach:  
ubiegania się przez dziecko o świadec-  
two ukończenia szkoły podstawowej lub  
ubiegania się o przyjęcie dziecka do któ-  
rejsz z klas szkoły podstawowej. Analizo-  
wane pismo MEN dodaje, iż egzaminy ta-  
kie mogą być przeprowadzane także co-  
rocznie, jednak „na wniosek rodziców  
dziecka”. Klauzula ta wszelako nie znaj-  
duje umocowania w żadnym prawie  
obowiązującym przepisie.

Omawiane pismo wskazuje dalej tak-  
że na pragmatyczną konieczność wypo-  
sażenia dziecka spełniającego obowiązek  
szkolny poza szkołą w legitymację szkol-  
ną, uprawniającą do ulg przy przejazdach  
środkami publicznego transportu zbioro-  
wego. Pod koniec tekstu dokumentu  
podkreśla się raz jeszcze nieprzysługi-  
wanie takiemu uczniowi dofinansowania  
z kuratorium.

Tak właśnie przedstawiają się (w nie-  
których wypadkach, przed zmianami:  
przedstawiały się) polskie regulacje  
prawne i quasi-prawne, jak cytowane na  
koniec pismo MEN, odnoszące się bez-  
pośrednio do zjawiska „spełniania obo-  
wiązku szkolnego poza szkołą”, które my  
w niniejszym tekście nazywamy „eduka-  
cją domową”.

## 2.7.

### Podsumowanie

W świetle zaprezentowanych międzynarodowych i krajowych regulacji prawnych odnoszących się ogólnie do kwestii edukacji i specyficznie do edukacji domowej warto na koniec pokusić się o sformułowanie kilku przynajmniej ogólnych wniosków.

Pierwsze i zapewne mniej istotne spostrzeżenie dotyczy braków formalnych, jakie cechują kolejne dokumenty prawa międzynarodowego, defektów ujawniających się szczególnie w trakcie analiz porównawczych. Nieuchronne wydaje się w tym odniesieniu stwierdzenie braku precyzji poszczególnych określeń, braku spójności w obrębie niektórych zapisów oraz między kolejnymi fragmentami tych samych regulacji. Podobnie w porównaniach różnych dokumentów prawnych wspólnoty międzynarodowej trzeba w szeregu wypadków uznać ewidentność sprzeczności pomiędzy konstatacjami odnoszącymi się do identycznych kwestii.

Dla konkretnych rozwiązań przyjętych we wskazywanych aktach wyraźnie brakuje dokumentów dodatkowych, prezentujących wyjaśnienia ich racjonalności. Powstaje wrażenie, jakby każdy dokument był w swoich sformułowaniach całkowicie oczywisty. Na ile jednak zdołaliśmy zauważyć, podstawowe porównania takiemu pogładowi wydają się przeczyć. Powody takiego legislacyjnego stanu rzeczy nie są jasne. Co gorsza, trudne będzie wyeliminowanie niejasności zachodzących na gruncie formalnym. W przeciwieństwie do praw krajowych, międzynarodowym deklaracjom w zakresie fundamentalnych praw człowieka brakuje

potencjału optymalizacyjnego. Sytuacyjne okoliczności przyjmowania kolejnych dokumentów zdeterminowały odpowiednio ich kształty formalne, które (jak dotąd) zastygły jako ostateczne i niezmienne.

W odniesieniu do treści prawa międzynarodowego zauważyć można jego powolną ewolucję w kierunku ułatwiania partycypacji jednostki ludzkiej w podejmowaniu decyzji dotyczących jej własnej edukacji. Proces ten jest wyraźnie zauważalny przy porównywaniu aktów prawa międzynarodowego z pierwszych dziesięcioleci po II wojnie światowej, na przykład tekstu Europejskiej Konwencji w Sprawie Ochrony Praw Człowieka i Podstawowych Swobód, z najnowszymi dokumentami, takimi jak Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej. Silnie podkreślane są, szczególnie w kilkakrotnie przytaczanych wypowiedziach Specjalnego Sprawozdawcy ds. Prawa do Edukacji Komisji Praw Człowieka ONZ, konstatacje dotyczące moralnych konsekwencji dotychczasowych rozwiązań.

Powoli także, choć wyraźnie, zauważalne jest wśród promotorów praw człowieka uświadamianie sobie możliwości istnienia i prawnej dopuszczalności uprawiania edukacji domowej, szczególnie na podstawie mocno akcentowanego priorytetu decyzyjnego rodziców względem czynników państwowych.

Można więc, jak się wydaje, wobec tak postrzeganych tendencji, prognozować, że przyszłość prawa międzynarodowego będzie zmierzała ku poszerzaniu indywidualnej wolności w edukacji, w różnych wymiarach realizacji tej wartości, a w konsekwencji, że konstatacje prawa globalnego będą wskazywać podobną drogę interpretacyjną prawodawstwom krajowym.

Wstępne porównanie krajowych regulacji prawnych odnoszących się do eduka-

cji domowej pozwala na powtórzenie uwag wypowiedzianych wyżej wobec formuł prawa międzynarodowego. Często zauważalnymi mankamentami zapisów są nieścisłości, mgliste określenia niezajdujące wyjaśnień i kolejne, na różnych planach zachodzące, wewnętrzne sprzeczności. Być może roszczenia pełnej precyzji i spójności są na tym gruncie niemożliwe do zaspokojenia, ale jednak aktualny stan rzeczy, w tym względzie przynajmniej, z perspektywy autora wydaje się nazbyt słabo uporządkowany.

Zanim odniesiemy się bezpośrednio do treści systemów prawnych Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Polski, wskaźmy jeszcze na teoretyczne możliwości regulowania kwestii edukacji domowej, które znajdują realne zastosowanie w innych krajach świata niż te trzy, w których prowadzone były badania.

Skrajnym przypadkiem jest całkowita niemożność podejmowania edukacji domowej, niezależnie od indywidualnych okoliczności i pod groźbą surowej kary. Takie regulacje obowiązują w państwach totalitarnych lub silnie zetatyzowanych, gdzie władze podtrzymują za pomocą narzędzi prawnych monopol szkół państwowych. Tak działo się jeszcze niedawno temu w Afganistanie, rządzonym przez talibów, i tak dzieje się w europejskich Niemczech<sup>26</sup>. Łagodniejsza postać rygoryzmu prawa w tym względzie pojawia się w krajach – jak na przykład Holandia, Hiszpania czy Grecja – gdzie edukacja domowa jest zasadniczo wykluczona (a stąd, jeśli podejmowana, karalna), jednak w wyjątkowych przypadkach i pod różnymi warunkami możliwa do realizacji za zezwoleniem

władz<sup>27</sup>. Całkiem odmienne są takie systemy prawne, jak na przykład portugalski, w których edukacja domowa nie jest ograniczana ze strony państwowych czynników administracyjnych oraz sądowniczych – systemy te tworzą raje edukacyjnej wolności.

Na tak zarysowanym kontinuum nasze trzy badane kraje lokują się pomiędzy skrajnymi punktami, wszędzie jednakże w nich, niezależnie od dodatkowych okoliczności, zachodzi prawna możliwość realizacji edukacji domowej.

Polskie warunki – zarówno pod względem uciążliwości, jak i restrykcyjności administracji oświatowej – zbliżone są do sytuacji krajów, w których edukacja domowa jest karalna. Wprawdzie realizacja tej odmiany edukacji jest teoretycznie możliwa, jednak coraz bardziej ograniczana, bez respektowania obywatelskich swobód.

Amerykańskie możliwości w tym względzie, bardzo zróżnicowane w wielu miejscach tego olbrzymiego kraju, rozkładają się, rzecz można, po obu stronach środka skali z ciągłymi lokalnymi fluktuacjami prawnego *status quo*. Tak ze strony czynników oficjalnych, jak i ze strony obywatelskich stowarzyszeń pojawiają się coraz to nowsze propozycje zmian legislacyjnych. Są w Stanach Zjednoczonych obszary, gdzie obowiązują liczne restrykcje, ale i takie, w których ograniczenia zastąpiono ułatwieniami i radykalnym zliberalizowaniem przepisów.

Brytyjskie warunki dla edukacji domowej wydają się stanowić stabilny i niemal (z wyłączeniem kwestii nauczania domowego dzieci specjalnej troski) doskonały wzór permisywizmu.

<sup>26</sup> L. A. Taylor, A. J. Petrie, *Home education regulations in Europe and recent U.K. research*, „Peabody Journal of Education”, 2000, t. 75, nr 1/2, s. 49–70.

<sup>27</sup> Tamże.



Ostateczna zatem odpowiedź na zawarte w tytule rozdziału pytanie o legalność edukacji domowej winna, w obliczu przedstawionych danych, przyjąć kształt następujący: **Edukacja domowa we wszystkich badanych przez nas krajach jest obecnie legalna, choć pod różnymi warunkami. Ogólnie zaś w świecie współczesnym najczęściej bywa legalna, co oznacza jednak, że nie zawsze jest prawnie akceptowana.**

W tym miejscu, wobec niepokojącej niejednoznaczności i różnorodności przyjmowanych względem edukacji domowej konstatacji, może zrodzić się kolejne i bardziej zasadnicze pytanie: które z prezentowanych rozwiązań jest trafne i godne promocji, jako opcja optymalna, a które zarzucić?

W ramach zagadnień prawnych, które rozpatrywaliśmy, takie pytanie jest niewłaściwie postawione. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że procedury legislacyjne i przyjęte rozstrzygnięcia wewnątrz struktury prawa są niemożliwe do ewaluacji. Tak stawiane pytania są zawsze odnoszone do zewnętrznych uzasadnień, generowanych na gruncie filozofii i polityki prawa. Mimo iż tym sposobem wykraczamy poza domenę czystych analiz prawnych, chcielibyśmy jednak przedstawić już w tym rozdziale kilka uwag istotnych w analizowanym kontekście.

Zanim prawo zacznie obowiązywać, a więc nim przestaje być kwestionowane, prawodawcy-politycy, na podstawie grupowych najczęściej przekonań, podejmują, w swoim mniemaniu słuszne, a obiektywnie rzecz biorąc, partykularne i arbitralne, decyzje co do jego kształtu. Jeśli ich uzasadnienia opierają się tylko na spekulacjach i projekcjach naznaczo-

nych uprzedzeniami, z eliminacją praw i życzeń obywateli, choćby i należących do niewielkich mniejszości, wtedy realizacja idei demokracji, które uznajemy za fundamentalne dla korzystnej koegzystencji wszystkich, wydaje się zagrożona. W takich sytuacjach demokracja staje się polem forsowania społecznych rozwiązań narzucanych przez nietolerującą różnic większość.

Jedną z podstawowych zasad demokracji wydaje się używanie w społecznej dyskusji i w procesach decyzyjnych racjonalnych argumentów. Czy w odniesieniu do kwestii sposobów prawnego regulowania przedsięwzięć edukacji domowej można wskazać na takie czynniki, które mogłyby spełnić funkcję rzetelnego kryterium oceny kolejnych rozwiązań? Autor ma nadzieję, że jakkolwiek ograniczone rozmiarami, to jednak wartościowe wyniki badawcze można w tym zakresie wskazać.

B. Ray, amerykański badacz edukacji domowej, przeprowadził w 1997 roku jedne z najbardziej reprezentatywnych na tym gruncie badań, które rozlegle będziemy analizować w rozdziale czwartym, a w których, bazując na wynikach standaryzowanych testów powszechnie stosowanych w Stanach Zjednoczonych, oceniał efektywność szkolną „nauki w domu”<sup>28</sup>. Poszukując zmiennych różnicujących uzyskane wyniki, przyporządkował regulacje prawne obowiązujące w poszczególnych stanach, w zależności od stopnia restrykcyjności tych uregulowań, do jednej z trzech grup regulatywności: niskiej, umiarkowanej i wysokiej. Relatywizacja ta wykazała, iż tak wyznaczony stopień restrykcyjności prawnych regulacji względem edukacji domowej nie zmienia niczego w jej szkolnej efek-

<sup>28</sup> B. D. Ray, *Strengths of their own*, Salem 1997.

tywności. Wyniki nauczania dla obszarów, gdzie obowiązują najbardziej restrykcyjne regulacje państwowe, obfitujące w kolejne warunki do spełniania, są identyczne jak wyniki nauczania na obszarach, gdzie rodziny edukacji domowej doświadczają pełnej edukacyjnej swobody.

Ten efekt badawczy podważa przekonanie o społecznej użyteczności wyznaczania formalnych ciężarów i licznych restrykcyjnych przepisów względem osób uprawiających edukację domową. Jeśli przepisy prawne nie polepszają w żadnym zakresie obywatelskich działań, to należy wnioskować, że tracą swoje uzasadnienie. Historia prawa rzymskiego wykazuje podobną, acz ogólniejszą świadomość, już u prawodawców antycznych: „Perditissima respublica plurimae legis”<sup>29</sup>.

Skądinąd angażowanie (niemałych często) sił ludzkich i środków dla kontroli i nadzoru nad rodzinami edukacji domowej może być uznane w świetle wspomnianych badań za niepotrzebne marnotrawstwo ze strony państwa. Marnotrawstwo, które bezzasadnie dodatkowo obciąża kieszenie podatników.

Jak dotąd wyposażyliśmy nasze analizy w uwagi dotyczące jedynie niektórych logicznych i moralnych konsekwencji prezentowanych tu regulacji w ich kontekście społecznym. Obszerniejsze refleksje na temat praktycznych interpretacji i aplikacji przedstawionych rozwiązań prawnych w rzeczywistości oświatowej przedstawimy w rozdziale dotyczącym społecznych uwarunkowań funkcjonowania edukacji domowej.

<sup>29</sup> „Tym łacniej państwo upada, im liczniejsze są ustawy” – Tacyt, *Roczniki*.

# NAJPOWAŻNIEJSZE WĄTPLIWOŚCI

### 3.1.

#### Wprowadzenie

Drugie, po kwestii legalności, najczęściej formułowane zastrzeżenie odnosi się do warunków uspołeczniania się dzieci i młodzieży uczących się w domu. Jeśli się bowiem współcześnie myśli o „normalnych” (w znaczeniu standardowości) i „prawidłowych” (tj. właściwych) warunkach tego rodzaju, to zakłada się, iż dla dzieci w wieku szkolnym środowisko społeczne szkoły jest właśnie jedyną odpowiednią przestrzenią socjalizacyjną. W tym rozumieniu szkoła, obok innych funkcji wychowawczych, pełni także rolę stymulatora i symulatora dla przygotowywania się dziecka do czekających je zadań społecznych dorosłego życia.

#### A co z socjalizacją?!

Edukacja domowa, w przeciwieństwie do edukacji szkolnej, musi, wedle takiego mocno rozpowszechnionego sceptycznego wyobrażenia, prowadzić do znacznych ograniczeń w kontaktach społecznych dziecka jej podlegającego, a nawet do jego społecznej izolacji, przynajmniej wobec niektórych form relacji z innymi ludźmi, wskutek czego osłabia ona lub eliminuje właściwą socjalizację tego dziecka.

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 opresywnych okolicznościach, ponieważ samo funkcjo-

nuje 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 siebie samego. 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.

Tak w największym skrócie zrelacjonować można główne projekcyjne, podkreślmy, podejrzenia wobec edukacji domowej w jej aspekcie socjalizacyjnym.

Czy edukacja domowa jest taka rzeczywiste? Przyjrzyjmy się krok po kroku kolejnym składowym tego rozbudowanego wyobrażenia.

Jak wykazują anglosaskie badania, zarówno ilościowe, jak i jakościowe, skutkiem zbiorowej iluzji – nadmiaru wyobraźni – jest przekonanie o izolacji dzieci edukacji domowej od społeczeństwa<sup>1</sup>. Zakres kontaktów z innymi ludźmi jest dla przeciętnego dziecka z tej grupy bardzo duży. Kontaktują się one nie tylko z członkami własnej małej rodziny – rodzicami i rodzeństwem (jeśli je mają), ale także z innymi osobami spośród szerokiej rodziny. We własnych domach kontaktują się z sytuacyjnymi gośćmi (np. listonoszami, pracownikami gazowni, akwizytorami itp.) i częściej odwiedzającymi dom znajomymi i przyjaciółmi – nie tylko rodziców, także własnymi. Opuszczając relatywnie często dom (nie są przecież więzione!), spotykają się z oso-

bami mieszkającymi w sąsiedztwie – szczególnie z innymi dziećmi na placach zabaw, z osobami zaangażowanymi w działalność grup celowych (np. podczas uczestniczenia w obrzędach religijnych) i z mieszkańcami środowiska lokalnego, spacerując, podróżując środkami publicznej komunikacji, dokonując zakupów, realizując najróżniejsze zadania własne i wyznaczone przez rodziców.

Wśród potrzeb dziecka zaspokajanych w miejscach publicznych są także potrzeby edukacyjne. Dzieci edukacji domowej trafiają statystycznie znacznie częściej niż szkolne do bibliotek publicznych (wypożyczając z nich każdorazowo duże ilości książek) i innych miejsc upowszechniania wiedzy: muzeów, parków narodowych, ogrodów zoologicznych, a przede wszystkim do – niekiedy odległych od miejsca zamieszkania – centrów nauki i kultury, gdzie w grupach zajęciowych także spotykają ludzi w różnym wieku. Skądinąd możliwość odwiedzania tak różnorodnych środowisk społecznych jest dla dzieci uczących się w domach daleko większa, aniżeli dla dzieci „unieruchomionych” (choćby ze względów organizacyjnych) w szkołach, a po szkole nad zadaniami domowymi.

Dzieci uczące się w domach są często członkami różnych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, prowadzących działalność edukacyjną, rekreacyjną lub (pro)społeczną o bardzo szerokim zakresie. Według V. D. Tillmann, 98% amerykańskich dzieci edukacji domowej uczestniczy regularnie (tj. każdego tygo-

<sup>1</sup> Patrz np. B. D. Ray, *Strengths of their own*, Salem 1997; R. G. Medlin, *Home schooling and the question of socialization*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 107–123; A. Thomas, *Educating children at home*, London – New York 1998. To zaledwie wybrane pozycje na temat uspołeczniania się dzieci uczących się w rodzinnym domu. Dodatkowo bogate dane prezentują setki artykułów i setki stron internetowych omawiających kwestie edukacji domowej. W dalszym ciągu prezentacji poprzestaniemy jedynie na kilku publikacjach.

dnia) w co najmniej dwóch grupowych zajęciach poza własnym domem<sup>2</sup>. Są to: zajęcia skautingu, lekcje tańca, baletu, muzyki (47% dzieci), inne lekcje dodatkowe (42%), pełnienie różnych ról w obrzędach i organizacjach religijnych, wycieczki terenowe (84%), kontakty społeczne poza domem. Co trzecie z tych dzieci (tu istotną jakością różnicującą jest wiek) angażuje się w działania wolontariatu. Co czwarte dziecko realizuje jeszcze inne niż wymienione wyżej funkcje w społeczeństwie. Zgromadzone przez B. D. Raya<sup>3</sup> i R. G. Medlina<sup>4</sup> dane, wykazujące tę bardzo rozwiniętą aktywność społeczną dzieci edukacji domowej, sugerują, że ani nie są one społecznie izolowane, ani źle społecznie przystosowane.

Wbrew pozorom nawet „drużynowa” aktywność sportowa nie musi być dla dzieci edukacji domowej niższa niż u dzieci „szkolnych”. Prawie co drugie dziecko tej grupy należy do jakiegoś sportowego zespołu. Niekiedy, na zasadzie umowy, uczęszczają one na zajęcia sportowe do pobliskich szkół, częściej jednak korzystają z zasobów komunalnych lub należących do klubów sportowych. Niektóre z tych dzieci stają się nawet wybitnymi sportowcami w dyscyplinach zespołowych. Tu wszakże istotną rolę grają preferencje i warunki fizyczne dzieci. W rodzinach edukacji domowej nie uprawia się sportu „na siłę” w każdej dyscyplinie, co oczywiście nie oznacza zaniedbywania sprawności fizycznej i zdrowia dziecka<sup>5</sup>.

W miarę wzrostu liczby rodzin uprawiających edukację domową coraz po-

wszechniejsze staje się (w naszym przypadku sprawa dotyczy Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii) regularne kontaktowanie się z innymi *homeschoolers*, coraz częściej też w ramach grup wsparcia i większych stowarzyszeń. Charakterystycznym zjawiskiem są tu letnie kilku- i kilkunastodniowe mityngi w dużych grupach z bogatą ofertą kulturalną i regularne, cotygodniowe spotkania w pozostałej części roku. Nawet organizacyjne spotkania „dorosłych” stowarzyszeń edukacji domowej nie odbywają się bez towarzystwa dzieci, które w swoich gronach (dzieci młodszych i starszych) realizują różne własne zadania, prezentując ich efekty na zakończenie tych imprez.

Nawet jeśli dzieci edukacji domowej mają, z powodu miejsca zamieszkania, utrudniony dostęp do fizycznych kontaktów z innymi ludźmi, to korzystają ze środków technicznych: korespondencji pocztowej, telefonu, radia i – dziś już powszechnie – internetu.

Autor podczas wizyt w domach edukacji domowej obserwował liczbę i rodzaje kontaktów społecznych dzieci. W pierwszej z amerykańskich rodzin jedna z dziewczynek brała udział w spotkaniach chóru uznanego na tyle, iż wydawał własne nagrania, a w trakcie europejskiego tournée został przyjęty przez papieża Jana Pawła II. Druga rodzina, z uwagi na liczebność i akademickie wykształcenie matki w dziedzinie muzyki, sama uprawiała chóralkę. W kolejnym przypadku w domu pojawiali się liczni goście, w tym zaprzyjaźnieni nauczyciele i inne dzieci edukacji domowej, nawet

<sup>2</sup> V. D. Tillman, *Home schoolers, self-esteem, and socialization*, „Home School Researcher” 1995, nr 11, s. 1–6.

<sup>3</sup> B. D. Ray, *op. cit.*

<sup>4</sup> R. G. Medlin, *op. cit.*

<sup>5</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 49.

sam autor służył swoją wiedzą z historii kilkunastu dzieciom w dwóch grupach wiekowych. Najstarsza z córek tej rodziny podówczas rezydowała u przyjaciół rodziny w Walii. Jeszcze jedna rodzina działała w kooperatywie edukacyjnej z innymi: obowiązki w zakresie poszczególnych przedmiotów spełniały dzieci z różnych domów edukacji domowej. Najstarszy syn, ekspert w dziedzinie dialektyki (zwycięzca krajowego turnieju dyskusyjnego), prowadził z kilkorgiem starszych dzieci warsztaty sztuki dyskusowania. Piętnastoletnia córka uczestniczyła w zajęciach akademickich na wydziale biologicznym miejscowego college'u. Młodsze dzieci obcowały w tym czasie z rówieśnikami w małej (około 20 osób liczącej) „szkółce”, wykorzystującej zasoby lokalnego ośrodka kulturalnego swojej wspólnoty religijnej.

Innym razem autor brał udział w kilkudniowej dorocznej konferencji największej bodaj organizacji edukatorów domowych w Stanach Zjednoczonych, wspomnianego już HSLDA, podczas której obserwował zorganizowane zajęcia dzieci rodziców uczestniczących w spotkaniu i ich spontaniczne kontakty towarzyskie. Jeszcze większa swoboda i zasięg kontaktów oraz różnorodność zajęć charakteryzowała Nadmorski Festiwal Edukacji Domowej w Charmouth (Anglia), który na 10 dni zgromadził w maju 2002 roku, w swej kolejnej edycji, z górą czterysta osób – dorosłych i dzieci. Jeśli zaś chodzi o kontakty „elektroniczne”, to z odwiedzanych rodzin często właśnie dzieci, jako bieglesze od rodziców w tym względzie, inicjowały kontakt z autorem w trakcie jego badań.

Także znane autorowi polskie dzieci uczące się w domu nie są w żaden sposób

izolowane, „wychodzą z domu” i wchodzą w relacje o zróżnicowanym charakterze z wieloma osobami w różnym wieku, także z innymi dziećmi oraz w różnych kontekstach społecznych – nieformalnych i formalnych.

Jak więc się wydaje, nieporozumieniem jest utrzymywanie, że dzieci edukacji domowej zagrożone są brakiem kontaktów i relacji z innymi ludźmi. Nawet jeśli zarzut, w rozumieniu krytyków, mniej dotyczy kontaktów z ludźmi w ogóle, a bardziej kontaktów z rówieśnikami, to i on w świetle powyższych wskazań łatwy jest do odparcia. Dzieci uczące się w domach miewają liczne i bliskie kontakty z różnymi dziećmi, także z rówieśnikami.

Z badań B. Raya wynika, że amerykańskie dzieci uczące się w domu spędzają średnio prawie 11 godzin tygodniowo z innymi dziećmi (z wyłączeniem rodzeństwa) oraz przeszło 9,5 godziny z dorosłymi spoza rodziny<sup>6</sup>.

Należy dodatkowo, bacząc na różnice międzyosobnicze, brać pod uwagę psychiczne cechy kierunkowe – ekstra- i introwersję, którymi charakteryzują się także dzieci. Jest oczywiste, iż większe zaangażowanie w działania społeczne będzie przejawiać dziecko ekstrawertyczne – jego do kontaktów z innymi ludźmi zachęcać nie trzeba. W przeciwieństwie do niego, dziecko introwertyczne, nieśmiałe, winno być zachęcane do kontaktów i nieinwazyjnie w nie wprowadzane. W szkole, w której do dużej grupy dziecko takie trafia z dnia na dzień, nie można rozwiązać ewidentnego w tej sytuacji problemu. Żądanie, aby dziecko nieśmiałe stało się natychmiast aktywne społecznie, jest oczywistym absurdem. Konsekwencjami bywają tutaj: negatywny

<sup>6</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 49.

stres, wycofanie, unikanie kontaktów, a nawet agresja. W takich okolicznościach pojawiają się też przypadki szkolnej fobii, która jako kategoria kliniczna została wpisana do rejestru Światowej Organizacji Zdrowia. W ramach edukacji domowej z łatwością można stopniowo przyzwyczajać dziecko do podejmowania kontaktów z różnymi ludźmi, przy respektowaniu jego naturalnych skłonności i uchyłaniu ewentualności traumatycznych doświadczeń. Wśród ludzi dorosłych jest grupa urodzonych samotników, których preferencje w zakresie minimalizowania ilości kontaktów trudno uznać za patologię, dlatego więc nie mielibyśmy uznawać i respektować podobnych skłonności u dzieci.

H. G. McCurdy odnotował interesujące zjawisko związane z osobami obdarzonymi specjalnymi zdolnościami czy talentami<sup>7</sup>. Okazało się w jego badaniach, iż „geniusze” mieli minimalne doświadczenia w relacjach z rówieśnikami. Ich intensywny rozwój dokonywał się nie w kręgu rówieśniczym, a w stymulującym otoczeniu „konstruktywnych” dorosłych. W jego ujęciu właśnie ograniczanie, a nie poszerzanie ilości kontaktów z rówieśnikami, jest wskazane, jeśli myśli się o wybitnych osiągnięciach dziecka w jednym lub kilku zakresach. Postulat ten dotyczy z pewnością mniejszości dzieci specyficznie utalentowanych, ale wymaga też uwagi w odniesieniu do pozostałych dzieci.

Sceptycy mogą jednak, pomijając kwestię statystycznego rozkładu kontaktów społecznych, dalej drażyć kwestię uspołeczniania w odniesieniu do tych spośród dzieci uczących się w domu, które zamieszkuje tereny peryferyjne, słabo zaludnione, z trudnym dostępem do spo-

lecznych „bogactw” wielkich miast oraz tych, które mieszkają w społecznościach i społeczeństwach, gdzie edukacja domowa jest zjawiskiem ilościowo marginalnym, jak na przykład w Polsce. Czy w takich wypadkach dzieci owe nie są zagrożone zbyt małą ekspozycją społeczną lub nawet izolacją?

Siłą zwykłego biegu spraw życiowych codzienna mnogość kontaktów społecznych jest zazwyczaj nieosiągalna, mało kto bowiem kontaktuje się każdego dnia z dziesiątkami, a tym bardziej setkami ludzi (z wyjątkiem „ludzi szkoły” – uczniów i nauczycieli – choć i dla nich kontakty te mają „naskórkowy” charakter). Skądinąd zaś nikt nigdy nie określił, jaka minimalna ilość kontaktów tego rodzaju jest niezbędna dla normalnego rozwoju społecznego jednostki ludzkiej. Nawet zdroworozsądkowa refleksja wydaje się tu podpowiadać, iż bardziej istotna od „ilości” jest w tym względzie „jakość”. Toksyczne relacje międzyludzkie z osobami bliskimi nie zostaną, jak się wydaje, zrekompensowane nawet bardzo licznymi przygodnymi kontaktami o charakterze pozytywnym (o ile częściej nie są one po prostu neutralne). Jedynie zdrowe interakcje z kilku lub kilkunastoma osobami najbliższymi wydają się stanowić o konstruktywności indywidualnych doświadczeń w tym względzie.

Bardzo ciekawe w tym kontekście jest spostrzeżenie A. Thomasa, iż brakuje jakichkolwiek doniesień o trudnościach adaptacyjnych w normalnym, zagęszczonym środowisku społecznym i dzieci, i osób dorosłych, które dorastały w izolowanych przestrzeniach domostwach w australijskim buszu, z kontaktami ograniczającymi się jedynie do członków wła-

<sup>7</sup> H. G. McCurdy, *The childhood pattern of genius*, „Horizon” 1960, nr 2, s. 33–38.

snej rodziny<sup>8</sup>. Nawet w wypadkach jedy-  
nactwa nie odnotowano żadnych sytuacji  
problemowych w późniejszych relacjach  
z ludźmi spoza rodziny.

W tym miejscu możemy przywołać  
także uwagi historyczne, wskazując, że  
większość ludzi z przeszłości, nie mając  
w swoich czasach możliwości uczęszczania  
do masowych szkół, na swój sposób  
realizowała się społecznie, a przecież so-  
cjalizowała się wyłącznie w domu i w śro-  
dowisku lokalnym. Jak się zatem wydaje,  
ilościowe ograniczenia kontaktów z inny-  
mi ludźmi, w tym także z rówieśnikami,  
nie mają istotnego wpływu na stopień  
uspołecznienia jednostki ludzkiej, a zasa-  
da ta musi dotyczyć także i dzieci podda-  
wanych edukacji domowej.

Zarzut nadopiekuńczości, izolowania  
dzieci uczących się w domu od zagrożeń,  
na które mogą się natknąć poza murami  
swego domu, jest w pojęciu edukatorów  
domowych wyraźnie nietrafiony. Wyr-  
żana jest opinia, iż szczególnie w dzisiej-  
szej sytuacji ludzkich poszukiwań no-  
wych wyrafinowanych procedur opieki  
stosowanych w hodowli roślin i zwierząt,  
dziwne byłoby, gdyby ludzie zaniebdywa-  
li tej opieki względem własnych dzieci,  
aby nie uświadamiali sobie jej potrzeby.  
Wobec oczywistej kruchości fizycznej  
dziecięcych organizmów, ich podatności  
na zewnętrzne wpływy w zestawieniu  
z niestabilnością wewnętrznych proces-  
sów, szczególnie w okresie dojrzewania,  
groteskowy może wydawać się postulat  
„hartowania” dzieci poprzez wystawianie  
ich na różne zagrożenia.

Trudne byłoby przekonanie do edu-  
kacyjnych walorów ryzykowania zdro-  
wieniem (nawet psychicznym) i życiem  
dziecka szczególnie tych rodziców, któ-  
rych pociechy uległy wypadkom loso-

wym (np. komunikacyjnym – w niespraw-  
nym autobusie szkolnym) czy przez eks-  
cesywne ćwiczenia na lekcjach wycho-  
wania fizycznego, w trakcie sprawowania  
opieki przez szkołę.

Zarzut krytyków edukacji domowej  
dotyczy też radzenia sobie z konfliktami  
w środowisku rówieśniczym, stawiania  
oporu agresorom i podejmowania działań  
dla obrony zagrożonych dóbr osób trze-  
cich. Wobec osobniczych, społecznych  
i sytuacyjnych warunków, trenowanie  
odpowiadania „gwałtem na gwałt” wyda-  
je się, niestety, kiepską propozycją, zwy-  
kle nieprzynoszącą pożądaných rezulta-  
tów. Młodociani agresorzy działają naj-  
częściej właśnie w poczuciu ewidentnej  
fizycznej przewagi nad ofiarami albo zy-  
skują takie przekonanie przez działanie  
zbiorowe w grupie napastników. Zresztą  
doświadczenie pokazuje, że i takie „ćwi-  
czenie” borykania się z innymi przynosi  
niekiedy nieodwracalne szkody zdrowot-  
ne, a nawet prowadzi do śmierci. Trudno  
dziwić się rodzicom, iż chcą oszczędzić  
swoim dzieciom tego rodzaju przeżyć,  
a szczególnie możliwych krzywd.

Jest naturalnym obowiązkiem rodzi-  
ców dbałość o bezpieczeństwo fizyczne  
własnych dzieci, efektywne sprawowa-  
nie przez nich funkcji opiekuńczej. Opie-  
ka taka jest także w nowoczesnych spo-  
łeczeństwach koniecznością prawną,  
o czym dobitnie świadczą procesy karne  
wytaczane rodzicom zaniebdującym po-  
trzeby opiekuńcze własnego potomstwa.

Uspołecznienie to cecha opisująca zdol-  
ność dostosowywania się do wymagań  
grupy. Człowiek uspołeczniony to osoba  
bezkonfliktowo wchodząca w rolę danej  
grupy i potrafiąca działać w kierunku roz-  
wiązywania zaistniałych w tym względzie  
problemów. Niestety, w ludzkich społe-

\* A. Thomas, *op. cit.*, s. 112.



czeństwach wartości kultywowane przez różne grupy, do których należy jednostka, nie muszą być zbieżne z wartościami innych grup, a często stoją względem nich w sprzeczności. Podobnie bywa ze standardami zachowań odpowiadających tym wartościom. Skonfliktowane mogą być i bywają wartości oraz normy rodziny, grupy przyjaciół (która, co warto zauważyć, rzadko bywa grupą rówieśniczą!), zakładu pracy, wspólnoty religijnej, organizacji politycznej, społeczności etnicznej i państwa. Sprzeczności dotyczą także różnic płciowych, rasowych, wiekowych i związanych ze statusem społecznym lokujących jednostki w określonych kategoriach i kastach. W większości tych ugrupowań naczelną cnotą jest podporządkowanie – konformizm wobec reguł grupowych i submisja względem decyzji liderów grupy. Zabiegi i naciski homogenizacyjne zmierzają do uczynienia z indywidualu obdarzonych zróżnicowanymi cechami podobnych do siebie w kluczowych względach członków grupy.

Niektórych członków grup dotyczy spontaniczna nadadaptacja do roszczeń grupowych. Są oni skłonni do stawiania celów preferowanej przez siebie grupy ponad celami wszystkich innych grup, a także ponad wartościami indywidualnymi. Osoby te są w pewnym rozumieniu „przesocjalizowane”. Jednak z punktu widzenia samej grupy, to właśnie ci jej członkowie stanowią wzór uspołecznienia. Wedle takiego stanowiska zarówno dzieci, jak i rodzice realizujący edukację domową z powodu swego, chciałoby się rzec, „pierwotnego” nonkonformizmu, mogą być uznawani za nie w pełni zsocjalizowanych, za niepoddających się całko-

wicie standardom obyczajowym grupy rówieśniczej czy społeczności lokalnej i naciskom społeczeństwa państwowego. Szczególnie ich etatyzacja – czyli socjalizacja do „właściwego” funkcjonowania w obrębie państwa – jest uznawana za zdecydowanie niewystarczającą.

Co gorsza, inspiracje do uchylania się od powszechnie obowiązującego w państwie wzoru oświatowego mają dla edukacyjnych „odmieńców” bardzo zróżnicowany charakter: jedni zostali do tego natchnieni przez wezwania swojego Boga, inni robią to wskutek refleksji filozoficzno-politycznej, jeszcze inni motywowani pragmatycznie, widząc niedostatki edukacji szkolnej i ufając doniesieniom o przewagach edukacji domowej. Tworzą oni na podstawie tak różnych motywów nową formułę socjalizacji, którą L. Silverman nazywa modelem rozwoju społecznego<sup>9</sup>. Rozwój społeczny zakłada duży ładunek niezależności jednostki, nieoportunistyczną wierność akceptowanym wartościom i spolegliwość wobec potrzeb (nie żądań) innych ludzi. Te cechy wydają się charakteryzować, obok rodziców, także dzieci uczące się w domu. Wśród zaangażowań tych dzieci obecne są, jak już wspominaliśmy, różne formy działań prospołecznych, działań wolontariatu, w akcjach do-  
rażnych i długofalowych.

W badaniach C. Smitha i D. Sickinga okazało się, że aktywność obywatelska w sferze publicznej dzieci uczących się w domach i uczniów szkół prywatnych jest znacząco wyższa niż uczniów szkół publicznych<sup>10</sup>. Natomiast w zakresie zdolności przewodzenia grupie – liderowania – badania L. R. Montgomery ujawniły, iż dzieci edukacji domowej są co

<sup>9</sup> L. Silverman, *Social development, learning, and gender*, w: *Counselling the gifted and talented*, pod red. L. Silvermana, Denver 1993.

<sup>10</sup> C. Smith, D. Sicking, *Is private schooling privatizing?*, „First Things” 1999, nr 92, s. 16–20.

najmniej równie dobrze usposobione jak dzieci „szkolne”<sup>11</sup>.

Jako że rozwój społeczny jest związany także z rozwojem afektywnym (emocjonalno-uczuciowym) i kształtowaniem obrazu samego siebie, na tych powiązanych ze sobą polach znaleźć można miary do określania jego zaawansowania. Wykonano szereg studiów badawczych dokumentujących stan rzeczy w tym względzie. J. W. Taylor w przekrojowych badaniach amerykańskich, używając jednej z najczęściej stosowanych miar zdrowia psychicznego: Skali Pomiaru Obrazu Samego Siebie Piers-Harrisa wobec dzieci uczących się w domu, stwierdził, że pozytywność tego obrazu dla badanych dzieci była o 47% (a zatem znacząco) wyższa niż u dzieci nauczanych w szkołach w skali globalnej i wyższa w każdej z sześciu badanych subskal (akceptacji własnego wyglądu, statusu intelektualnego, wolności od lęku, przystosowania społecznego, poczucia zadowolenia życiowego i popularności wśród rówieśników)<sup>12</sup>. Podobne wyniki uzyskał w swoich badaniach S. W. Kelley – wskazując dodatkowo na niski wśród dzieci edukacji domowej poziom lęku, niezależność od rówieśników, wysokie poczucie odpowiedzialności społecznej i własnej

wartości<sup>13</sup>. N. S. Hedin<sup>14</sup>, a także L. E. Shyers<sup>15</sup> stwierdzili pozytywność obrazu samego siebie dla obu grup dzieci, jednakże bez istotnej różnicy statystycznej między nimi, jakkolwiek drugi z tych badaczy stwierdził znacznie mniejszą liczbę problemów z zachowaniem (mniej agresywne, mniej hałaśliwe i mniej rywalizacyjnie nastawione) dzieci uczących się w domu. W zakresie obrazu samego siebie jedynie – to wyjątek w podobnych badaniach – S. Smith i współpracownicy, badający w swoim studium przede wszystkim sprawność motoryczną dzieci, stwierdzili niższe w niektórych zakresach wyniki dzieci edukacji domowej względem dzieci nauczanych tradycyjnie w szkołach<sup>16</sup>. Warto zwrócić uwagę na szczególnie aspekt obrazu samego siebie, jakim jest postrzeganie siebie w rolach edukacyjnych. Aspekt ten badany przez R. G. Medlina wykazał dla dzieci uczących się w domach o 22% wyższe wyniki niż średnia krajowa<sup>17</sup>. Dzieci uczące się w domu poczytują siebie samych za dobrych uczniów.

V. D. Tillman mierzyła za pomocą Indeksu Szacunku do Samego Siebie (*Self-Esteem Index*) tę właśnie cechę u dzieci homeschoolerskich, uzyskując dla tej grupy we wszystkich pięciu skalach skła-

<sup>11</sup> L. R. Montgomery, *The effect of home schooling on the leadership skills of home schooled students*. Rozprawa doktorska na Uniwersytecie Seattle z 1989 r.

<sup>12</sup> J. W. Taylor, *The self-concept of home schoolers. A nationwide study*, „Journal of Research on Christian Education” 1992, nr 1, s. 23–24.

<sup>13</sup> S. W. Kelley, *Socialization of home schooled children: A self-concept study*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–12.

<sup>14</sup> N. S. Hedin, *Self-concept of Baptist children in three educational settings*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–5.

<sup>15</sup> L. E. Shyers, *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students*. Rozprawa doktorska na Uniwersytecie Floryda z 1992 r.

<sup>16</sup> S. D. Smith, J. Bannink-Misiewicz, S. Braeman, *A comparison of the fundamental motor skill abilities of home school and conventional school children*, „Home School Researcher” 1992, nr 8, s. 1–8.

<sup>17</sup> R. G. Medlin, *op. cit.*

dowych wyniki wyższe od normy<sup>18</sup>. M. M. Delahooke, badając dziewięcioletnie dzieci ze szkół prywatnych i „domowych” w zakresie ich społecznego i emocjonalnego rozwoju, nie stwierdziła istotnych różnic, poza tą, że dzieci „szkolne” były bardziej zainteresowane rówieśnikami i pozostawały pod większym ich wpływem aniżeli postrzegające jako autorytety nie kolegów, a rodziców, dzieci uczące się w domu<sup>19</sup>.

T. Smedley oceniał uspołecznienie dzieci uczących się w domu oraz ich umiejętności komunikacyjne za pomocą Vineland Adaptive Behavior Scales<sup>20</sup>. W porównaniu z losowo wybranymi uczniami szkół publicznych, podobnie wyselekcjonowani uczniowie domowi okazali się znacznie bardziej uspołecznieni i społecznie dojrzałsi.

Wyniki badań wydają się zatem konsekwentnie wskazywać, poza jednym wyjątkiem, że dzieci edukacji domowej są co najmniej tak samo dobrze uspołecznione jak dzieci uczęszczające do szkół publicznych i prywatnych. I choć wyżej przedstawione badania dotyczą dzieci uczących się w amerykańskich domach, to doniesienia z terenu Wielkiej Brytanii oraz obserwacje poczynione przez autora zarówno w tych krajach, jak i w Polsce – niezależnie od ich mniej skwantyfikowanego charakteru – potwierdzają te pozytywne oceny.

Zgodnie z danymi bardziej i mniej zobiektywizowanymi dzieciom edukacji domowej można przypisywać takie cechy, jak: kulturalne maniery, duże umiejętności w zakresie wchodzenia w relacje społeczne, ich rozwijania i podtrzymywania

oraz rozwinięte kompetencje komunikacyjne, niezależnie od wieku i statusu społecznego partnera interakcji. Podobnie jak w populacji ogólnej są wśród tych dzieci takie, które z natury spełniają się dobrze w roli liderów, brakuje oportunistycznych „dworaków” (otaczających tych pierwszych) za to wielu jest chętnie współpracujących „szeregowych” członków grupy. Brakuje też outsiderów.

Człowiek jako istota społeczna wchodzi z innymi ludźmi szczególnie często w relacje typu symbolicznego. A. Thomas wskazuje na bardzo istotną w tym kontekście rolę „społecznej konwersacji” zachodzącej bezpośrednio, twarzą w twarz<sup>21</sup>. Uspołecznienie (obok uczenia się) zdaniem tego badacza najefektywniej dokonuje się tym właśnie trybem. Z uwagi na to, iż standardowe kształcenie szkolne dokonuje się masowo, w dużych grupach klasowych, wykluczony jest indywidualny kontakt wychowawczy (i dydaktyczny) każdego ucznia z nauczycielem. W przeciwieństwie do sytuacji szkoły zindywidualizowane obcowanie (i nauczanie) w edukacji domowej musi przynosić wyższą efektywność różnych odmian kształcenia. Podczas nauki w domu interlokutorami (a więc także i modelami ról) są znacznie częściej niż w przypadku dzieci szkolnych dorośli, szczególnie zaangażowani rodzice, choć także inni dojrzałsi społecznie przyjaciele.

Przyjrzyjmy się teraz, dla porównania, cechom standardowej i „pożądaney” dla dzieci ekologii socjalizacyjnej dzisiejszego społeczeństwa, istniejącej w przeciwnym środowisku szkolnym.

<sup>18</sup> V. D. Tillman, *op. cit.*

<sup>19</sup> M. M. Delahooke, *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study*. Rozprawa doktorska w California School of Professional Psychology w Los Angeles z 1986 r.

<sup>20</sup> T. C. Smedley, *Socialization of home school children*, „Home School Researcher” 1992, nr 8, s. 9–16.

<sup>21</sup> A. Thomas, *op. cit.*, s. 21 i nast.

Wystarczy chwila refleksji, by zauważyć, że w normalnych – poza szkolnymi i wojskowymi – warunkach życiowych człowiek nigdzie nie funkcjonuje w grupach homogenicznych wiekowo. W takim rozumieniu warunki szkolnej socjalizacji wcale nie są normalne. Jest rozwiązaniem biurokratycznym co do trybu organizacji, a funkcjonalnie mechanicznym gromadzenie w tym samym miejscu ludzi w tym samym wieku. W zwykłych, naturalnych okolicznościach społecznych interakcje i relacje dotyczą osób w różnym wieku.

Bliskość, którą kreuje prawodawca oświatowy, opiera się na wspólnocie „kalendarzowej”, ufundowanej z kolei na państwowej kontroli urodzeń z odpowiednimi wpisami do rejestrów mieszkańców. Wszelkie cezury, które bywają w tych okolicznościach stosowane, jedyne uzasadnienie znajdują w arbitralności. Podobieństwo wieku jest przecież daleko bliższe dla dzieci urodzonych tuż przed granicą nowego roku kalendarzowego względem dzieci urodzonych na jego początku niż tych ostatnich wobec dzieci z końca tego samego roku.

Promowanie mglistej idei równości rówieśników jest szczególnie nieefektywne w przypadku małych dzieci, rozpoczynających formalną edukację – indywidualne różnice mogą być powodowane właśnie przez „opóźnienie” wieku sięgające niekiedy niemal całych 12 miesięcy. Ów rok różnicy to istotna część doświadczeń zgromadzonych przez dzieci urodzone z początkiem roku wobec ich braku u dzieci urodzonych pod jego koniec. Doświadczeń, dodajmy, które wpływają tak na „gotowość szkolną” dziecka, jak i ogólne jego możliwości funkcjonowania.

Wprawdzie skutek istnienia systemu promocji z klasy do klasy jednolitość ta zostaje zachwiana przez dzieci powtarzające klasę, których odsetek jest przecież niemały (według ostatnich danych dla Polski jest ich około 2% całości populacji uczących się), ale to już nie kłopotce administratorów systemu. Tym mniej interesuje ich także społeczna sytuacja dzieci „repetujących” rok nauki, które dzięki takiemu negatywnemu „wyróżnieniu” stają się mniejszością, kwalifikowaną jako jakościowo „gorsza” od „normalnej” większości, co znajduje wyraz między innymi w ich arkuszach ocen<sup>22</sup>.

Jak więc możemy zauważyć, realizowana przez administracyjnie nadzorowany przymus szkolny strategia homogenizowania wiekowego nie dość, że jest nie-naturalna (w „naturze” niespotykana), to dodatkowo nie poddaje się pragmatycznym uzasadnieniom.

Jednym z najbardziej widocznych czynników socjalizacyjnych w grupie dzieci (szczególnie istotnym wśród młodzieży) jest presja rówieśnicza. Nacisk powoduje ujednolicanie opinii w różnych kwestiach, identyczne zachowania i wzory obyczajowe. Presja ta jest czasami kreowana przez media i reklamę, promujące nowe wzory, nowe mody, kiedy indziej zaś ma podłoże mikropolityczne, odnosząc się do hierarchii prestiżu w ramach konkretnej grupy rówieśniczej. Z jednej z tych stron płynie nacisk na kosztowną homogeniczność, z drugiej na podporządkowanie wobec dominujących subgrup i jednostek.

Te dzieci i młodzież, które nie respektują wymogów narzuconych przez ośrodek rówieśniczej władzy lub nie spełniają jej oczekiwań, są przez grupę margi-

<sup>22</sup> Patrz np. A. Karpińska, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.

nalizowane. W wieloosobowym środowisku szkolnym powstają małe grupy dominacji – niekiedy prawdziwe gangi, agresywnie rywalizujące o wpływy społeczne.

Tworzą się nieformalne relacje międzyosobnicze, w których jedne dzieci orbitują wokół grupowych „gwiazd”, a inne, pozbawione prestiżu, zostają wypchnięte poza margines „układu”, poniżane, a bywa i grabione z dóbr materialnych. Klasyycznym przykładem tworzenia się pozornie spontanicznej hierarchii grupowej, ufundowanej na szkolnych wzorach świata rywalizacji, jest historia opowiedziana przez Williama Goldinga w powieści *Władca much*<sup>23</sup>.

Nie należy oczywiście zapominać, iż w szkole dodatkowym czynnikiem generującym doświadczenie przemocy jest obecność i działania zróżnicowanej wiekowo kadry pracowników, w ich różnych funkcjach. Dzieci i pracowników szkoły najczęściej dzieli olbrzymi dystans społeczny, a ich relacjom towarzyszy emocjonalny chłód, jeśli nie wręcz uczucie wrogości. W relacjach rodzinnych daleko rzadziej zdarza się taki klimat relacji, choć prezentowani w mediach specjaliści często wyrażają swoje krytyczne oceny rodzinnych układów i dewiacyjnych zachowań w ich obrębie.

Poza przemocą naciski rówieśnicze dotyczą jeszcze specjalnych rodzajów zachowań, swego rodzaju subkultury, która ma charakter wyraźnie opozycyjny względem generacji dorosłych. Jej obecność w szkole przez niektórych komentatorów jest postrzegana jako świadectwo błędnej strategii edukacyjnej – strategii przymusu. Z punktu widzenia dzieci obowiązek szkolny jest jak drastyczna co do wymiaru (kilkanaście lat) kara więzienia, zasądzona z powodu zaledwie podejrzeń

o możliwe wykroczenia. Trudno się zatem dziwić powszechnemu oporowi.

W szkole dzieci nie mają wcale tak wiele czasu na należyte uspołecznianie się w gronie rówieśniczym, jak to jest sugerowane. W trakcie lekcji ich wzajemne kontakty są ograniczone do rzadkich (w normalnym trybie kształcenia) wypadków współpracy podczas realizacji grupowych projektów i dyskusji. O wiele obszerniejsza jest za to subkultura socjalizacji. Normalne dla dzieci kontakty przyjmują raczej kształty nieformalne, można by rzec „partyzanckie”: komunikacji przy użyciu rąk i nóg (dla siedzących blisko siebie), znaków pantomimicznych, szeptanych lub bezgłośnie wypowiedzi, poczty grypsowej i kontaktu wzrokowego – ponieważ kontakty są zakazane podczas pracy i muszą być tajne przed nauczycielem. Szczególnymi typami zakazanej współpracy uczniów są podpowiadanie i ściąganie.

Przerwy z kolei są zbyt krótkie na tworzenie rozbudowanych przyjacielskich relacji. Można zużyć w ich ramach zablokowaną podczas lekcji energię fizyczną i szybko zrealizować wybrane opozycyjne wzory zachowań. Te dokonują się w miejscach wyłączonych spod nadzoru dorosłych, stanowiąc akty skierowanej na innych uczniów agresji, wandalizmu, a także kultywowania „występnych” przyjemności: palenia papierosów, picia alkoholu, zażywania narkotyków i uprawiania seksu. Kolejne doniesienia mediów wskazują na ekspozycję dzieci na dodatkowe „społeczne” kontakty na terenie szkół, jakie dokonują się podczas czarnorynkowych „promocji” i „transakcji” z handlarzami narkotyków i innych używek.

W poczuciu bezradności wobec wzrostu rozmiarów zjawisk patologii społecz-

<sup>23</sup> W. Golding, *Władca much*, przeł. W. Niepokólczycki, Warszawa 1997.

nej dokonujących się w obrębie szkół, ich władze pospołu z rodzicami decydują się na wprowadzanie technicznych systemów monitoringu newralgicznych punktów przestrzeni konkretnych placówek, wynajmowanie służb ochroniarskich lub/i na ścisłą kontrolę „przepływu” osób przez ich terytorium<sup>24</sup>. Jedną z konsekwencji tego stanu rzeczy jest coraz większa samoizolacja społeczna szkół, ograniczanie spektrum możliwych dla dzieci kontaktów społecznych, wręcz zamykanie ich w rówieśniczych gettach.

Czy, niezależnie od tego jak dalece zwyczajny jest w konkretnym środowisku zarysowany obraz szkolnych relacji, tak miałyby wyglądać właściwa socjalizacja dzieci? Czy rzeczywiście pożądane jest oferowanie dzieciom takich warunków rozwoju społecznego i wzorów do naśladowania? Czy socjalizacja typu szkolnego jest naprawdę idealna?!

Zaprezentowane właśnie wątpliwości nie mają oczywiście na celu dyskredytowania socjalizacyjnych walorów szkół, obecnych w części z nich, wykazują jednakże, jak nierzetelna jest krytyka domniemych zaledwie wad edukacji domowej w sytuacji braku ich odpowiedzialnego rozpoznania na powszechnie akceptowanym gruncie szkoły.

### 3.2.

## Pedagogiczne kompetencje rodziców

Kolejne – trzecie – zastrzeżenie przeciwników edukacji domowej dotyczy samych rodziców jako organizatorów nauki własnych dzieci. Kwestionowaniu podle-

ga przede wszystkim ich zdolność podjęcia obowiązkom edukacyjnym. Przecież, jak sugerują sceptycy, nawet w sytuacji, w której rodzic jest specjalistą w zakresie odpowiadającym określone-  
mu przedmiotowi szkolnemu, to jednocześnie musi być niekompetentny w innych dyscyplinach. W tym rozumieniu nauczyciel języka ojczystego i literatury nie może jednocześnie znać się na matematyce, chemii, biologii, a nawet na historii w stopniu pozwalającym na wykładanie tych przedmiotów w szkole. Wykształcenie przecież, które otrzymał, jest „specjalistyczne”, czyli „osobne”. Przyjrzyjmy się realiom w tym względzie.

W zwykłym życiu bywa tak, że ludzie interesują się różnymi zagadnieniami, obejmowanymi przez odrębne „oświatowe” dziedziny wiedzy, a zatem są zdolni wykraczać poza granice własnej dyscypliny. W takich sytuacjach zakres indywidualnych kompetencji znacznie się poszerza, nawet jeśli nie znajduje formalnego usankcjonowania w kolejnych profesjonalnych „licencjach” i „dyplomach”. To samo dotyczy i nauczycieli – oni także interesują się różnymi kwestiami, a ogólny postulat stawiany reprezentantom tego zawodu to przecież dysponowanie „szerokimi horyzontami” – jak bowiem inaczej mieć się tak odpowiedzialnej profesji? Takich rozległych horyzontów nie zyskuje się dzięki zasklepianiu się w swojej specjalności zawodowej.

Podczas rozmów na temat różnic w zainteresowaniach wskazuje się przecież często na bliskość nie tyle pojedynczych dyscyplin wiedzy, ile na inklinacje w kierunku jednego z bloków interdyscyplinarnych. „To urodzony humanista”, „Zawsze lubiłem nauki ścisłe” – takie i im podobne

<sup>24</sup> O tych zjawiskach zob. np. S. Mizerski, *Raport: Nowa Szkoła*, „Polityka” 2000, nr 3, s. 3–9.

zdania spotkać można w codziennych rozmowach, tak w Polsce, jak i za granicą. Humanistyka na przykład, jak wiadomo, obejmuje filozofię, historię, prawo, językoznawstwo, literaturoznawstwo, wiedzę o różnych odmianach sztuki, nauki społeczne wreszcie. A zatem wobec naturalnych związków łączących te dyscypliny, a dodatkowo względem obecnej w wymogach instytucjonalnych szkoły korelacji czy integracji międzyprzedmiotowej (o której mówi się jako o koniecznym aspekcie kształcenia, umożliwiającym systematyzowanie wiedzy przez ucznia), błędem jest utrzymywanie mitu separacji dziedzin wiedzy. Podobnie rzecz się ma z naukami przyrodniczymi, mniej może z naukami stosowanymi, jednak te ostatnie nie stanowią przecież przedmiotu pracy szkół ogólnokształcących niższego czy średniego szczebla, ponieważ pojawiają się dopiero na odpowiednim poziomie kształcenia zawodowego.

Konieczne w tym kontekście jest wspomnienie niemałej grupy osób, które przekraczają nawet wspomnianego rodzaju granice makrodyscyplinarne. Gdyby nie było możliwe opanowywanie wiedzy obejmującej cały zakres ludzkiego doświadczenia, to wykluczone stałoby się organizowanie wymagających konkursów i turniejów w rodzaju: „Miliarda w rozumie” czy ich odpowiedników w innych krajach. Nawet w tak specjalistycznym sprawdzianie, jakim jest „Wielka Gra”, pojawiali się grający, którzy kilku-, a nawet kilkunastokrotnie zdobywali główną nagrodę z różnych, odległych od siebie dziedzin.

Czego byśmy jednak nie mówili o ludzkich preferencjach i możliwościach w zakresie opanowywania wiedzy i umiejętności, musimy na koniec wskazać na bardzo obszerną grupę ludzi, którzy interesują się

wszystkimi dziedzinami szkolnymi (nawet jeśli czynią to z musu): to sami uczniowie. Jeśli możliwa jest realizacja zadań z bardzo wielu dyscyplin, niekiedy na wysokim poziomie wykonania (z uzyskiwaniem najwyższych ocen) i to w młodym, uczniowskim wieku, to dlaczego nie miałyby to być możliwe dla dorosłych, dysponujących znacznie bogatszymi doświadczeniami życiowymi i poważną motywacją rodziców organizujących edukację domową?

Można się przyjrzeć temu samemu problemowi także od drugiej strony, od strony nauczyciela. Prawdą jest, dla sporej liczby nauczycieli pracujących współcześnie zarówno w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, jak i w Polsce, że w trakcie swojej kariery zawodowej dokonują oni, czasem kilkakrotnie, zmian nauczanych przedmiotów, studiując równoległe albo kolejno opanowując kilka dziedzin wiedzy. Współcześnie takie rozwiązanie jest wręcz koniecznym warunkiem uzyskania miejsca pracy i utrzymania jej.

W Polsce, w sytuacji negatywnej (a niekiedy naznaczonej protekcjami) selekcji do zawodu nauczycielskiego, przyjmowano do pracy osoby bez jakiegokolwiek wykształcenia pedagogicznego, niekiedy nawet absolwentów szkół średnich. Nierzadkie były też wypadki rozpoczynania kariery nauczycielskiej od stanowisk administracyjnych czy opiekuńczych, dla których także niekonieczne były specjalistyczne kompetencje. W tej grupie, szczególnie w małych szkołach wiejskich, gdzie trzeba było pełnić okazjonalnie – choć niekiedy i długoterminowo – różne funkcje, pojawiali się nauczyciele, którzy prowadzili, początkowo doraźne, a później stałe nauczanie z zakresu różnych przedmiotów szkolnych. Rekordziści – bywało – zajmowali się wszystkim. Skąd-

inąd podobna sytuacja ma miejsce we wszystkich szkołach, w trakcie odbywania zajęć, w zastępstwie.

Wraz z transformacją ustrojową demograficzny stan rynku pracy w oświacie polskiej oraz konieczność osiągnięcia standardów europejskich doprowadziły do sytuacji, w której liczna grupa pracujących w tym zawodzie nauczycieli pozostających bez stosownego wykształcenia zmuszona została do przyspieszonego i forsownego doksztalcenia, w trakcie którego część z nich zrezygnowała z prowadzonych przez siebie dotąd przedmiotów na rzecz „łatwiejszych”, na przykład nauczyciel matematyki zostawał polonistą.

A zatem, jak widać, jeśli argument o pedagogicznej niemożności prowadzenia nauczania w zakresie różnych (czy nawet wszystkich) przedmiotów szkolnych nie stosuje się do nauczycieli, szczególnie tych względnie przypadkowych i słabo motywowanych, dlaczego miałby znajdować zastosowanie wobec rodziców, zdeterminowanych w swoim wyborze edukacji domowej i pracujących nad nią?

Tu pojawia się ogólny problem braku zaufania, jeśli nie wręcz podejrzliwości kierowanej w stronę rodziców edukacji domowej, a nie znajdującej żadnego racjonalnego uzasadnienia. Jeśli nie sposób zaufać tym rodzicom co do ich wydolności edukacyjnej, to nie należałoby ufać i pozostałym rodzicom w zakresie pełnionych przez nich funkcji wychowawczych i opiekuńczych, a w konsekwencji nie wolno byłoby zaufać pod żadnym pozorem także tym rodzicom, którzy są zawodowymi nauczycielami, pracownikami nadzoru oświatowego, urzędnikami ministerstwa oświaty, policjantami czy sędziami. Takim osobom, sprawującym swoje obowiązki zawodowe *in loco paren-*

*tis*, można by ufać jeszcze mniej z uwagi na instrumentalny charakter tych obowiązków względem ich potrzeb materialnych. Przecież oni robią to tylko dla pieniędzy i bez większej kontroli społecznej.

Rzetelniejsze byłoby, dla uzyskania wiarygodnej oceny, przyjrzenie się zakresowi odpowiedzialności przyjmowanej przez rodziców edukacji domowej i ich sposobom radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi. Poznani przez autora rodzice nauczający swoje dzieci w domu, obserwowani także podczas pracy edukacyjnej, choć nieliczni, wykazują identyczne cechy. W porównaniu z rodzicami dzieci szkolnych poświęcają sporą część dnia na pracę ze swymi dziećmi. Na wstępie, zanim rozpoczną swoje przedsięwzięcie, rozpracowują je ogólnie, a później w trakcie kolejnych „wakacji” (także w rozumieniu urlopów) przygotowują się do następnego roku nauki szkolnej. Niekiedy, szczególnie jeśli są „pionierami” edukacji domowej, są zmuszeni być „filozofami” (twórcami prywatnej pedagogiki), opracowującymi dla swoich dzieci specjalny „system edukacji”, badaczami społecznej oferty edukacyjnej, pozwalającej na efektywne spełnianie tych zamiarów oraz zawsze, nawet jeśli nie pełnią tych wcześniejszych funkcji – można bowiem na bardziej zaawansowanym, społecznie zorganizowanym etapie rozwoju tej formy edukacji korzystać z cudzych doświadczeń – decydentami w kwestiach organizacyjnych: pragmatycznego porządku edukacji własnego dziecka lub dzieci.

Wieczorami, nocami lub/i wcześniej rano wertują książki, żeby samodzielnie zrozumieć treści, które zamierzają prezentować własnym dzieciom, i żeby przygotować kolejne lekcje. Jeśli nie wy-



starczą „regularne” podręczniki szkolne, które nie zawsze są spójne, merytorycznie poprawne i klarowne w wykładzie, rodzice ci sięgają do innych źródeł, czasami całego ich szeregu, i/lub odwołują się do pomocy znajomych specjalistów. Rodzice ci są jednocześnie w tej komfortowej psychicznie sytuacji, że wobec określonej niemożności dydaktycznej, kiedy dziecko nie rozumie kwestii, która nie dość dociekliwemu rodzicowi wydawała się oczywista, mogą szczerze, bez obawy o wystawienie się na zarzut niekompetencji ze strony dzieci, przyznać się do tymczasowej niewiedzy czy nieumiejętności, które mogą w krótkim czasie zniwelować, konsultując problemy w odpowiednim źródle informacji. Niekiedy mają obawy o możliwości poradzenia sobie z wymaganiami rosnącymi wraz z kolejnymi latami nauki szkolnej. Przyszłość nie wydaje im się oczywista, a na poczucie to rzutuje świadomość możliwości zmian na gorsze społecznych warunków edukacji domowej (np. stosunku do niej władz oświatowych). Lęki tego rodzaju żywią przede wszystkim matki dzieci uczących się w domu. Poza ewentualnymi indywidualnymi cechami kondycji psychicznej, zjawisko to jest zapewne wskaźnikiem rozmiarów rodzicielskiej troski z ich strony. Ojcowie przejawiają mniej obaw, choć istotnym w tym miejscu faktem jest, iż funkcje dydaktyczne, zgodnie z badaniami, w rodzinach edukacji domowej w przytłaczającej części pełnią matki.

W omawianym kontekście warto też zwrócić baczniejszą uwagę na racjonalność przekonania o wyższości nauczycielskiego profesjonalizmu, rozumianego jako ukończenie odpowiedniej ścieżki

kształcenia formalnego, potwierdzanego w dokumentach, nad kompetencjami płynącymi z zaangażowanego samouctwa i amatorstwa (literalnie oznaczającego „miłośnictwo”). Opinia, iż wyłącznie specjaliści z instytucjonalnymi certyfikatami dysponują talentami i realnymi kompetencjami do realizacji określonych zadań, oparta jest, zdaniem sceptyków w tym względzie, nie na obiektywnym porównywaniu cech tej grupy ludzi, a na ekonomicznych interesach poszczególnych członków grup zawodowych, broniących swoich „terytoriów” przed profanami i „dyletantami” (dosłownie: „zajmującymi się czymś dla przyjemności”). A zatem dyskredytowanie cudzych kompetencji jest zbudowane na niejawnych racjach z zakresu polityki ekonomicznej, a także – polityki kulturalnej. Dodatkowo mit ekskluzywnego profesjonalizmu jest wspierany przez inercję stereotypów myślenia o porządku społecznym nowoczesnej cywilizacji. Używając słów Zygmunta Baumana można powiedzieć, iż nauczyciele, którzy najchętniej krytykują edukacyjny „tupet” rodziców edukacji domowej, nie umieją przyjąć swojej kondycji w ponowoczesnym świecie. „Kiedyś posiadali oni luksus bycia jedynymi odźwiernymi gmachu wiedzy – nie było innej drogi. Dzisiaj są tylko takimi pokątnymi odźwiernymi, bez specjalnego munduru, bez lampasów – bowiem istnieje wiele innych doświadczeń do wiedzy”<sup>25</sup>. Tak się składa, iż historia profesjonalizmu, także nauczycielskiego, jest równoległa do historii masowego szkolnictwa i rozpoczęła się pod koniec XIX wieku. Pierwsza w Stanach Zjednoczonych wyższa szkoła dla nauczycieli powstała w 1879 roku, to jest w okre-

<sup>25</sup> Rozmowa z Z. Baumanem, „Przekrój” 2001.

sie legalizowania masowego szkolnictwa w kolejnych stanach tego kraju.

Obok profesjonalizmu w zakresie określonej specjalności przedmiotowej, wspomnieć należy także o kompetencjach pedagogicznych. Niezależnie od wiedzy teoretycznej, którą nauczyciele często nie dysponują (nie są wszak absolwentami studiów pedagogicznych, tylko przedmiotowych), kluczowa wydaje się znajomość biografii i kondycji konkretnego dziecka.

W tym względzie rodzic prowadzący nauczanie w domu może daleko łatwiej niż nauczyciel dostosowywać kolejne zadania do indywidualnych cech dziecka.

Ostatni z argumentów, jakie można przywołać w kontekście roszczenia profesjonalizmu, dotyczy przeglądu badawczego dokonanego w 1990 roku przez E. Hanushka<sup>26</sup>. Stwierdził on, że spośród 113 badań na temat wpływu kwalifikacji nauczycieli na wyniki ich uczniów 85% wykazało brak jakiegokolwiek pozytywnej korelacji między tymi zmiennymi. W zaledwie 8 z tych studiów wykryto pozytywny związek, choć w 5 korelacja okazała się negatywna. Jeśli dodamy tutaj potwierdzenie przez wielu badaczy istotności zaangażowania rodziców w kształcenie ich dzieci dla szkolnych wyników tych dzieci<sup>27</sup>, to uzyskamy kolejne pozytywne wskazanie na edukacyjny potencjał nauki w domu.

Jak się więc wydaje, wobec odpowiedniego zaangażowania rodzicielskiego i wsparcia przyjaciół czy wynajętych profesjonalistów, bo i rodzice edukacji domowej nie są „samotnymi i samowystarczalnymi wyspami”, wszelkie dydaktyczne trudności wiążące się z tą formą kształcenia okazują się możliwe do poko-

nia. Rodzice są zdolni do wspierania edukacji swoich dzieci. Świadczą o tym dobitnie zarówno praktyka życiowa, jak i badania naukowe.

### 3.3.

## Dydaktyczne efekty edukacji domowej (czyli o tym, czy to w ogóle może „działać”)

Nie zwróciliśmy jak dotąd uwagi na najprostsze i najbardziej rzetelne kryterium skuteczności uczenia się w rodzinnym domu i edukacyjnego działania rodziców edukacji domowej. Jest nim oczywiście jakość wyników osiąganych przez dzieci w ramach najrozmaitszych sprawdzianów, testów, egzaminów, a także konkursów czy olimpiad.

W tym zakresie trudno cokolwiek ukryć czy zniekształcić, wyniki bowiem są zdecydowane i jednoznaczne. Rzecz jasna, że wysiłki określania wartości średnich dla danych zbiorowości same są uzależnione od specyficznych jakości próby badawczej, tym niemniej wielokrotnie powtarzane wobec różnych grup uczniów pozwalają na co najmniej uprawdopodobnione intuicje w tym względzie.

Sz szczególnie w Stanach Zjednoczonych przeprowadzono w ostatnich dwudziestu latach bardzo wiele badań wskazujących na wyniki edukacji domowej. Najczęściej stosowanymi narzędziami badawczymi były w tym zakresie standaryzowane testy umiejętności i osiągnięć szkolnych: Iowa Test of Basic Skills, Stanford Achie-

<sup>26</sup> Patrz: C. Klicka, *Home schooling: The right choice*, Sisters: Royal Publishing 2000, s. 239–240.

<sup>27</sup> Np. B. D. Ray, *op. cit.*, s. 97 i n.

vement Test, California Achievement Test i Comprehensive Test of Basic Skills.

Przed przedstawieniem kolejnych badań konieczna jest jeszcze drobna uwaga o charakterze metodologicznym. Miarą statystyczną przyjmowaną najczęściej przez amerykańskich badaczy jest jedna z percentyl. Przypomnijmy, że dla miary tego rodzaju średnia krajowa wyników badań (tu: dla wskazywanych testów) wypada na poziomie 50. percentyla. Oznacza to, iż dziecko uzyskujące wynik na poziomie 50. percentyla ma wynik lepszy aniżeli 50% dzieci w populacji ogólnej. Autor w poniższej prezentacji zachował tę właśnie miarę, choć na polskim gruncie jest ona rzadziej wykorzystywana.

Superintendent Kształcenia Publicznego stanu Waszyngton, badając w 1985 roku – a zatem na początku boomu edukacji domowej – dzieci uczące się w domu, stwierdził, że ich średnie wyniki zawierały się między 53. (w matematyce) a 62. percentylem (w czytaniu)<sup>28</sup>.

Na Alasce, gdzie władze już od lat czterdziestych XX wieku kierują pewną formą edukacji domowej o nazwie Centralized Correspondence Study, według raportów Stanowego Departamentu Edukacji w kolejnych latach (1984–1986)<sup>29</sup> okazywało się, że uczniowie uczący się tą metodą mają wyniki w teście CAT znacząco wyższe od uczniów szkół państwowych (w zakresie matematyki, czytania,

języka i nauk przyrodniczych). W 1993 roku wyniki średnie osiągnęły, zgodnie z raportami, poziom 78. percentyla.

M. Delahook badała w 1986 roku inteligencję i wyniki szkolne dziewięcioletnich dzieci edukacji domowej i dzieci uczących się w szkołach prywatnych<sup>30</sup>. Między tymi dwiema grupami nie odkryła żadnej istotnej różnicy statystycznej w obu zakresach, nie odniosła ich jednak do wyników dzieci ze szkół publicznych.

L. A. Scogin (1986) w swoich badaniach 241 uczniów „szkół” domowych ustalił, że w testach czytania 9% spośród nich wypadło poniżej poziomu swojego rocznika, 18% na poziomie rocznika do 11 miesięcy wyżej, 73% o rok i więcej lepiej od swoich rówieśników<sup>31</sup>. Z matematyki zaś podobnie kwalifikowane wyniki osiągnęło odpowiednio: 21%, 29% i 50% uczniów uczących się w domu.

J. F. Rakestraw, badając w latach 1987–1988 dzieci edukacji domowej we wczesnym wieku szkolnym w stanie Alabama, stwierdziła wyniki na poziomie średnim lub wyższym w zakresie prawie wszystkich przedmiotów szkolnych<sup>32</sup>. Dla dzieci z klas I i IV wyniki z matematyki były niższe niż średnia krajowa, choć w klasach: II, III, V i VI – wyższe. Znacząco lepsze były wyniki w czytaniu i zadaniach ze słuchu drugoklasistów uczących się w domach od wyników dzieci uczących się w szkołach.

J. Wartes, badając w latach 1987–1990 testem SAT setki dzieci w wieku szkoły

<sup>28</sup> Washington State Superintendent of Public Instruction, *Washington's State's experimental programs using the parent as tutor under the supervision of a Washington State certificated teacher 1984–1985*, Olympia 1985.

<sup>29</sup> Alaska Department of Education, *Summary of SRA testing for Centralized Correspondence Study. Juneau, 1984; SRA survey of basic skills and Alaska Statewide Assessment. Juneau, 1985; Results from 1981 CAT. Juneau, 1986.*

<sup>30</sup> M. M. Delahook, *op. cit.*

<sup>31</sup> L. A. Scogin, *Home school survey*, Purcellville 1986.

<sup>32</sup> J. F. Rakestraw, *Home schooling in Alabama*, „Home School Researcher” 1988, nr 4, s. 1–6.

elementarnej do średniej w stanie Waszyngton, stwierdził, że dzieci nauczane w domu stale uzyskiwały wyniki powyżej średniej krajowej w różnych zakresach szkolnych, takich jak: czytanie, język, matematyka i nauki przyrodnicze<sup>33</sup>. Średni wynik lokował się na poziomie 67. percentyla.

Departamenty Edukacji stanów Tennessee (1988)<sup>34</sup> i Oregon (1993 i 1996)<sup>35</sup> w swoich dorocznych raportach z badań testowych doniosły, że badani w nich uczniowie szkół domowych osiągnęli wyniki znacznie lepsze od uczniów szkół publicznych.

B. Ray, badając w 1990 roku 4646 dzieci członków organizacji HSLDA, stwierdził, że wyniki te w standaryzowanych testach osiągnięć lokują się na poziomie 80. percentyla i wyżej dla wszystkich badanych zakresów (np. w czytaniu i naukach przyrodniczych – w 84. percentylu, w naukach społecznych – w 83., w matematyce – w 81., w języku – w 80. percentylu)<sup>36</sup>. Ten sam badacz i w tym samym 1990 roku dla uczniów edukacji domowej ze stanu Montana ustalił śred-

nie wyniki na poziomie 72. percentyla. Badania powtórzone w 1995 roku dla tego samego obszaru przyniosły średni rezultat na wysokości 75. percentyla<sup>37</sup>.

H. B. Richman, W. Girten i J. Snyder (1990) badali wyniki testów w stanie Pensylwania, uzyskując dla dzieci uczących się w domach rezultaty od 60. do 74. percentyla<sup>38</sup>.

Uogólnione wyniki B. Raya dla dzieci edukacji domowej ze stanu Dakota Północna z 1991 roku dały efekt na poziomie 85. percentyla<sup>39</sup>, dla Oklahomy zaś (1992) – 88. percentyla<sup>40</sup>.

W latach 1994–1995 HSLDA przeprowadziło badanie wyników 16 311 uczniów szkół domowych, uzyskując wyniki od 62. percentyla (najniższe) do 87. (najwyższe), dla większości uczestniczących plasujące się powyżej 70. percentyla<sup>41</sup>.

Najobszerniejsze jak dotąd badania w tym względzie przeprowadził w 1999 roku L. M. Rudner<sup>42</sup>, dyrektor Działu Oceny i Ewaluacji ERIC, uzyskując do analizy wyniki testów osiągnięć 20 760 uczniów edukacji domowej z poprzedniego roku. Dla młodszych dzieci (klasy 1–8)

<sup>33</sup> J. Wartes, *Five years of homeschool testing within Washington State*, Woodinville 1991.

<sup>34</sup> Tennessee Department of Education, *Tennessee statewide averages, home school student test results*, Nashville 1988.

<sup>35</sup> Oregon Department of Education, *Number of registered home schooling students compared with number of tested home schooling students 1986–1992*, 1993; *Home school statistics 1995–1996*, Salem 1996.

<sup>36</sup> B. D. Ray, *A nationwide study of home education: family characteristics, legal matters, and student achievement*, Salem 1990.

<sup>37</sup> B. D. Ray, *Home education in Montana: family characteristics and student achievement*, Salem 1990.

<sup>38</sup> H. B. Richman, W. Girten, J. Snyder, *Academic achievement and its relationship to selected variables among Pennsylvania homeschoolers*, „Home School Researcher” 1990, nr 6, s. 9–16.

<sup>39</sup> B. D. Ray, *Home education in North Dakota: Family characteristics and student achievement*, Salem 1991.

<sup>40</sup> B. D. Ray, *Home education in Oklahoma: Family characteristics, student achievement, and policy matters*, Salem 1992.

<sup>41</sup> Omówienie w: B. D. Ray, *op. cit.* s. 74.

<sup>42</sup> L. M. Rudner, *Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998*, w: *Educational Policy Analysis Archives 1999*, nr 7 (także online: <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n8/>).

używano wyłącznie Iowa Test of Basic Skills, dla starszych Test of Achievement and Proficiency (9–12) administrowanych przez niezależnych nadzorujących (ani sympatyków edukacji domowej, ani osób ze szkół państwowych). Stwierdzone średnie wyniki dla tej grupy są znacząco lepsze od średniej krajowej i wypadają pomiędzy 65. a 75. percentylem. Prawie jedna czwarta wszystkich uczniów edukacji domowej z tych badań (24,5%) wyprzedzała swoich rówieśników w nauce o rok lub więcej.

Na koniec przytoczymy wyniki najczęściej przywoływanych w literaturze przedmiotu badań przeprowadzonych przez B. Raya w 1997 roku, także z uwagi na dodatkowe wymiary zjawiska opisane przezeń po zastosowaniu kwestionariusza własnego autorstwa<sup>43</sup>. Badacz ten sprawdzał wpływ innych, tradycyjnie uznawanych za ważne, środowiskowych zmiennych na wyniki edukacyjne uczniów edukacji domowej.

Badając rezultaty testów 1952 uczniów edukacji domowej z całego terytorium Stanów Zjednoczonych, uzyskał on następujące wyniki w standardowych testach osiągnięć: umiejętność uczenia się – na poziomie 81., czytanie – 87., praca ze słuchu – 85., język – 80., matematyka – 82., nauki przyrodnicze – 84., nauki społeczne – 85., zestaw podstawowy – 85., zestaw ogólny – 87. percentyla. A zatem uczniowie ci przewyższają swoich szkolnych rówieśników o 30–37 punktów percentylowych w całym badanym zakresie.

Interesujące są wyniki różnicujące dzieci uczące się w domu w zależności od długości czasu nauki. Dla uczniów klasy ósmej wyniki po pierwszym roku edukacji spędzonej w domu ułożyły się na poziomie 59. percentyla, ale już dla tych,

którzy uczyli się w domu przez dwa lata, osiągały 86. percentyl i pozostawały dla jeszcze bardziej „udomowionych” stabilne, na tym mniej więcej poziomie. Ostrożne wnioski pozwalałyby więc na stwierdzenie, że przejście do nauki w domu daje bardzo wyraźny efekt w wynikach już w dwa lata po zmianie albo że przy przejściu z nauki szkolnej do domowej mamy do czynienia z wyraźnym okresem przejściowym.

Istotne będzie także porównanie wpływu na wyniki dziecka zmiennej, jaką jest posiadanie przez rodziców uprawnień nauczycielskich. Tutaj różnica w punktach percentylowych wynosi zaledwie 3 jednostki – na poziomie 88. percentyla lokują się wyniki dzieci zawodowych nauczycieli, a 85. dzieci rodziców innych profesji, brak zatem związku między posiadaniem nauczycielskich uprawnień a poziomem szkolnych wyników dziecka. W ten sposób zyskujemy także możliwość naukowego poparcia dla logicznych w większości argumentów z części poprzedniej.

Dla wyników edukacyjnych dzieci uczących się w domu nie ma też istotnego znaczenia wykształcenie rodziców, ani ojca, ani matki. Największa różnica w teście podstawowych umiejętności dla dzieci ojców z najwyższym wykształceniem (akademickim, magisterskim) i tych z najniższym (poniżej szkoły średniej) to 8 punktów percentylowych. Dla matek te same wartości różnią się zaledwie o 5 punktów. Dla porównania – ta sama różnica dla rodziców uczniów szkół publicznych wynosi 27 punktów percentylowych w teście pisania i 35 w teście matematycznym. Wyniki te wykazują, że jakkolwiek dla wyników dzieci uczących się w domu nie ma znaczenia osiągnięte przez ich rodziców formalne wykształce-

<sup>43</sup> Tamże.

nie, to jest ono istotne w wypadku wyników dzieci „szkolnych”. Szczególny wynik daje porównanie rezultatów dzieci matek, które nie ukończyły szkoły średniej, a zatem mających najniższe wykształcenie, w grupie edukacji domowej i „szkolnej” – różnica wynosi tutaj... 55 punktów percentylowych na korzyść dzieci uczących się w domu! Wyniki takie pozwalają, jak się wydaje, na ostrożną konstatację znaczenia wagi rodzicielskiego zaangażowania i pedagogicznych walorów edukacji domowej w omawianym kontekście.

Sprawdzano także wpływ kilku innych zmiennych, takich jak: pochodzenie rasowe, płeć i roczne dochody rodziny. W grupie dzieci edukacji domowej w teście czytania nie odnotowano żadnej różnicy między dziećmi białymi i niebiałymi (87. percentyl), w teście matematycznym ujawniona różnica wyniosła 5 punktów percentylowych (82–77). Dla grupy uczniów szkół publicznych różnice te wyniosły: w czytaniu 29 punktów (57–28), w matematyce zaś 34 punkty (58–24) w przypadku Afroamerykanów; dla dzieci hispanojęzycznych – po 29 punktów w czytaniu (57–28) i w matematyce (58–29). Okazuje się zatem, że edukacja domowa nie różnicuje wyników dzieci z różnych grup rasowych i etnicznych, co ma jednak miejsce w przypadku uczniów szkół publicznych. Nie jest wykluczone, iż mogą tu działać także dodatkowe czynniki, zaburzające efektywność pracy szkół, na przykład oczekiwania nauczycieli żywione względem uczniów z różnych środowisk rasowych czy generowane przez szkołę i środowiskowe przesady (poczucie niższej wartości „edukacyjnej” dzieci niebiałych).

Dla obu grup uczniów – szkół publicznych i domowych – różnice między chłop-

cami i dziewczynkami są nieistotne dla wyników z matematyki (5–6 punktów na korzyść chłopców), ale wyraźne dla uczniów szkół publicznych – 15 punktów na korzyść dziewcząt w zakresie czytania. Dla dzieci edukacji domowej różnica w tym względzie wyniosła 1 punkt percentylowy.

Status ekonomiczny rodzin edukacji domowej określany za pomocą wysokości ich rocznych dochodów zgodnie z badaniami B. Raya także nie różnicuje wyników edukacyjnych uczniów z nich pochodzących. Wyniki dzieci z rodzin o rocznym dochodzie 15 tysięcy dolarów i poniżej tej wartości lokują się na poziomie 87. percentyla, dzieci z bardzo zamożnych rodzin zaś, o dochodzie powyżej 100 tysięcy dolarów – na poziomie 92. percentyla, a zatem zaledwie o 5 punktów wyżej. Wnioskować zatem tutaj można, iż stopień zamożności nie jest czynnikiem mającym istotne znaczenie dla efektów uprawiania edukacji domowej.

Jako że testy osiągnięć bywają nadzorowane przez dorosłych z różnych grup, warto wskazać, że ich wyniki dla dzieci edukacji domowej różnią się maksymalnie dla grupy rodziców i nauczycieli szkół prywatnych o 7 punktów percentylowych, przyjmując wartości: 88. percentyl dla pierwszej z nich i 81. dla drugiej, wypadając dla nauczycieli szkół publicznych na poziomie 85. percentyla, a dla pozostałych egzaminatorów 84. percentyla. A zatem stosunek osoby nadzorującej egzamin do zjawiska edukacji domowej nie wydaje się wpływać istotnie na wyniki uczniów w różnych testach, czego obawiał się w swoich badaniach L. M. Rudner<sup>44</sup>.

B. Ray (2002), porównując wyniki wielu badań efektywności edukacji domowej, stwierdził, że dzieci uczące się w domu średnio przewyższały swoich

<sup>44</sup> L. M. Rudner, *op. cit.*

szkolnych rówieśników o 15 do 30 punktów percentylowych, osiągając poziom 65–80. percentyla (przy średniej krajowej wynoszącej 50)<sup>45</sup>.

Istotne są także wyniki osiągnięte przez uczniów na zakończenie edukacji domowej i na egzaminie do wyższych uczelni. W 1997 roku narodowe wyniki w teście wstępnym na uczelnie wyższe ACT Assessment dla grupy 1926 absolwentów edukacji domowej wypadły na poziomie 65. percentyla w porównaniu do wyników wszystkich zdających, będąc znacznie lepszymi w zakresie języka narodowego, czytania i łącznie, nie różniąc się zaś istotnie od wyników średniej krajowej w zakresie umiejętności rozumowania. W roku akademickim 1999/2000 zbadano wyniki 5663 absolwentów szkół domowych na progu kariery akademickiej w teście SAT. Średnia punktów w teście słownym dla tej grupy to 568 (aktualny prezydent Stanów Zjednoczonych uzyskał w tym teście 500 punktów), przy średniej absolwentów szkół państwowych – 501; w teście matematycznym: 532 wobec 510<sup>46</sup>.

Paulo Oliveira i współpracownicy badali wyniki w zakresie umiejętności krytycznego myślenia<sup>47</sup>. Dla grupy studentów po edukacji domowej były one nieznacznie wyższe niż dla grup ze szkół publicznych i wyznaniowych, choć różnica statystyczna nie była tutaj istotna.

Dotąd co najmniej 750 spośród wszystkich college'ów i uniwersytetów w Sta-

nach Zjednoczonych, w tym także takich jak Harvard czy Stanford, aktywnie zabiega o pozyskiwanie absolwentów edukacji domowej (osób bez państwowych świadectw szkolnych!), jako silnie motywowanych, dobrze przysposobionych do kształcenia akademickiego, emocjonalnie i społecznie dojrzałych oraz samodzielnych w myśleniu – takie opinie o nich wydaje personel prowadzący rekrutację akademicką<sup>48</sup>. Przyjmujący na studia na Uniwersytecie Stanforda za główną cechę tej młodzieży uważają „intelektualną witalność”. Niedaleko Waszyngtonu działa Patrick Henry College, rekrutujący studentów prawie wyłącznie spośród absolwentów szkół domowych, a przygotowujący ich do pełnienia wyższych służb publicznych.

Brakuje wśród badań nad efektywnością edukacji domowej takich, które mierzyłyby jej skuteczność w zakresie edukacji sportowej. Pewnym wskazaniem są tutaj wyniki badań B Raya (1997) nad różnymi wymiarami aktywności społecznej dzieci uczących się w domach. Aż 48% spośród tych dzieci należało do drużyn sportowych różnych dyscyplin<sup>49</sup>.

W Wielkiej Brytanii badania nad edukacją domową są dopiero na wstępnym etapie. P. Rothermel (1999) przy użyciu Performance Indicators in Primary Schools uzyskała dla pięcioletnich dzieci uczących się w domu średni wynik na poziomie 81%, w porównaniu ze średnią krajową 45%<sup>50</sup>. Kolejne badanie tej sa-

<sup>45</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 48.

<sup>46</sup> Tamże, s. 69.

<sup>47</sup> P. C. M. de Oliveira, T. G. Watson, J. P. Sutton, *Differences in critical thinking skills among students educated in public schools, Christian schools, and home schools*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 1–8.

<sup>48</sup> L. M. Rudner, *op. cit.*

<sup>49</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 49.

<sup>50</sup> P. Rothermel, *A nationwide study of home education: Early indications and wider implications*, „Education Now” 1999, nr 24 i szerzej: [www.btinternet.com/~p.bell/](http://www.btinternet.com/~p.bell/).

mej grupy po upływie roku ukazało mniejszy postęp w zakresie testu u dzieci uczących się w domu niż tych, które uczą się w szkole, jakkolwiek tym pierwszym pozostało daleko mniej do optymalizowania. Średnie wyniki dzieci edukacji domowej w matematyce ustalono na poziomie 68,7%, wobec średniej krajowej 51,5%, w czytaniu zaś odpowiednio: 59,3% wobec 44,9% dla dzieci uczących się w szkole. Badania przeprowadzono na tak wczesnym etapie z uwagi na oficjalny czas rozpoczynania edukacji szkolnej w Wielkiej Brytanii, wyznaczony na piąty rok życia. Dalsze badania będą prowadzone w kolejnych latach spełniania przez dzieci obowiązku edukacji.

W Polsce, z uwagi na niewielką liczbę dzieci uczących się w domu, kwestia wyników ich edukacji może przyjąć kształt zaledwie opisowy. Z powodu braku standaryzowanych testów w polskiej praktyce oceniania osiągnięć uczniów konieczne jest wskazanie na wyniki egzaminów klasyfikacyjnych ze wszystkich przedmiotów szkolnych, realizowanych przez większość tych dzieci dwukrotnie w ciągu roku. W egzaminach tych, na poziomach nauki podstawowej i gimnazjalnej, większość polskich dzieci osiąga oceny bardzo dobre i celujące, część dzieci zaś, z uwagi na spór między władzami oświatowymi a rodzicami, aktualnie nie zdaje takich egzaminów w ogóle.

Jedna z polskich dziewcząt edukacji domowej uzyskała też bardzo dobre rezultaty w olimpiadzie fizycznej na jej szczeblu wojewódzkim. Jeden zaś z chłopców uczących się w domu od lat osiąga bardzo dobre wyniki w zawodach szachowych, postępując wzwyż po kolejnych stopniach wtajemniczenia tego sportu.

W tym miejscu wrócimy na grunt amerykańskiej edukacji domowej, by wskazać na osiągnięcia tamtejszych dzieci w konkursach i olimpiadach<sup>51</sup>. Uczniowie szkół domowych dają się poznać jako uczestnicy finałowych rozgrywek i zwycięzcy narodowych rywalizacji w różnych zakresach przedmiotowych. W 1997 roku w prestiżowym National Spelling Bee – odpowiedniku naszych olimpiad przedmiotowych (tu: ortograficznej, z uwagi na specyfikę języka angielskiego polegającej na poprawnym zapisywaniu kolejnych słów ze słuchu) – zwyciężyła Rebecca Sealfon, trzynastoletnia dziewczynka ucząca się w domu. W 1999 roku czternastoletni David Beihl zwyciężył w National Geography Bee – na 55 rywalizujących wówczas w finale pięciu było uczniami szkół domowych. Kiedy w 2000 roku w National Spelling Bee pierwsze trzy miejsca zajęły dzieci uczące się w domu, w czasopiśmie nauczycielskich pojawiły się krytyczne głosy, podnoszące forsowność ćwiczenia, a nawet „tresowania” tych dzieci wyłącznie do uczestnictwa w konkursach z jednego jedynego przedmiotu, z pominięciem obszernego zakresu przedmiotowego obowiązującego w pracy szkół. Niestety dwa tygodnie później zwycięzca ortograficznego turnieju podważył te zarzuty, zajmując drugie miejsce w krajowej olimpiadzie geograficznej. Jedyne co pozostało w tej sytuacji wcześniejszym krytykom, to utyskiwanie, że... dziecko to uczyło się tylko dwóch przedmiotów: języka ojczystego i geografii, pomijając pozostałe. W 2002 roku w finale olimpiady geograficznej na 55 uczestniczących 12 wywodziło się z kręgów homeschoolerskich, w ścisłym finale było ich czterech na ogół-

<sup>51</sup> Kolejno prezentowane dane pochodzą ze stron internetowych pism: „The Washington Times”, „Time”, „Newsweek” oraz ze strony: [www.spellingbee.com/agegrade2000.shtml](http://www.spellingbee.com/agegrade2000.shtml).



na liczbę dziesięciu, a ostatecznie zwyciężył dziesięcioletni Calvin McCarter. Grupa dzieci edukacji domowej z Ohio zwyciężyła 1000 innych grup w konkursie na projekt badawczy dotyczący Marsa, organizowanym przez narodową agencję lotów kosmicznych NASA. Wskazuje się także, że amerykańskie dzieci uczące się w domu i grające w szachy lokują się na wysokich pozycjach w grupie juniorów.

Dodajmy, iż badania dorosłych absolwentów szkół domowych, ich karier życiowych i zawodowych wykazują osiąganie przez nich stanowisk o wysokim prestiżu społecznym – specjalistów i przedsiębiorców aktywnych w sektorze gospodarczym. Do szczególnych osiągnięć należą też sukcesy sportowe absolwentów edukacji domowej: uczestnictwa w mistrzostwach olimpijskich i zdobywane na nich złote medale, kariera ligowa w futbolu amerykańskim Jasona Taylora, zawodnika Miami Dolphins, a także samotny rejs dookoła świata szesnastoletniego Robina Grahama.

Dodatkowo, choć tak zwany sukces społeczny nie może stanowić absolutnego uzasadnienia dla edukacji domowej (ponieważ znacznie liczniejsi są w jej szeregach tzw. przeciętni mężczyźni i przeciętne kobiety), wymienia się niekiedy powszechnie znane osobistości, które swoją edukację odbyły w domach rodzinnych. Część spośród nich żyła w czasach, gdy obowiązek szkolny jeszcze nie obowiązywał, a choć miała możliwość korzystania z działających wówczas szkół, kształciła się jednak w domu.

W domu uczyli się m.in. Hans Christian Andersen (1805–1875), Abraham Lincoln (1809–1856), Charles Dickens

(1812–1870), Florence Nightingale (1820–1910), Mark Twain (1835–1910), Andrew Carnegie (1835–1919), Thomas A. Edison (1847–1931), Pierre Curie (1859–1906), Winston Churchill (1874–1965), Konrad Adenauer (1876–1967), Charles Chaplin (1889–1977), Agatha Christie (1890–1976), Franklin D. Roosevelt (1882–1945), George Patton (1885–1945), Stanisław Ignacy Witkiewicz (1885–1939) i żyjący jeszcze Yehudi Menuhin (1916) oraz Elżbieta II (1926)<sup>52</sup>. Jak widać, są w tej grupie wybitni specjaliści różnych zakresów, realizujący się zarówno w kulturze, polityce, jak i gospodarce.

Niektórzy inni sławni ludzie zaliczyli wprawdzie szkoły podstawowe i średnie, jednak poprzestali na tych etapach kształcenia – Soichiro Honda (Honda), Bill Gates (Microsoft), Steve Jobs (Apple). Ich losy wskazują dobitnie na niezależność karier życiowych od formalnego wykształcenia akademickiego.

Efektom edukacji domowej nie mniej ważnym od zajmowania w świecie eksponowanych pozycji jest zadowolenie życiowe deklarowane przez jej absolwentów. Przeprowadzone przez autora na tym gruncie badania, także, choć w niewielkim zakresie, wykazują u dzieci uczących się w domu duży poziom satysfakcji i skłonność do kontynuacji tego modelu edukacji wobec ich własnego potomstwa. Autorem zbioru opinii osób wykształconych w domu jest, także homeschooler, M. Duffy. Znamienny jest tytuł jego książki: „Sadzonki ze szklarni. Przechodzenie z domowej szkoły do »realnego świata«”<sup>53</sup>. Pośrednim argumentem jest tu także odpór dzieci uczących się w domu wobec propozycji powrotu

<sup>52</sup> Patrz np. M. Cylkowska-Nowak, *op. cit.*

<sup>53</sup> M. Duffy, *Hothouse transplants. Moving from homeschool into the „real world”*, Westminster 1997.

lub przejścia do szkoły. Nawet wysiłek egzaminacyjny, tu szczególnie dla dzieci polskich, nie stanowi istotnego powodu do zastanawiania się nad rezygnacją z domowej edukacji.

Wszystkie te wyniki badawcze, tak liczbowe, jak i jakościowe, mają, co oczywiste, ograniczoną wartość dowodową. Jednocześnie niemal wszystkie one wyraźnie wskazują na fakt, iż edukacja domowa w zakresie swojej funkcjonalności dydaktycznej może być postrzegana jako zdecydowanie skuteczna.

Znamienne i wstrzemięźliwe stanowisko w tej kwestii prezentuje B. Ray, będący, z uwagi na swoją pozycję prezesa NHERI (National Home Education Research Institute) i liczbę przeprowadzonych badań, głównym specjalistą w dziedzinie edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych, a stąd i w świecie. Stawiając rygorystyczne wymagania empirycznym badaniom dzieci uczących się w domu i ich rodzin, przyjmuje w ich konsekwencji umiarkowaną tezę, iż „[...] edukacyjne wyniki dzieci uczących się w domach są co najmniej tak dobre, jak wyniki dzieci uczących się w szkołach – zarówno publicznych, jak i niepublicznych”<sup>54</sup>.

Nie ma potrzeby, by porównywać osiągnięcia dzieci szkolnych i uczących się w domach dla licytowania się, dla dyskutowania przewag i celebrowania zwycięstw. Dla wykazania efektywności edukacji domowej wobec zainteresowanych, szczególnie zaś względem sceptyków i uprzedzonych jej „egzorcystów”, powinno wystarczyć stwierdzenie braku ewidentnych świadectw, indywidualnych i zbiorowych, niewydolności tej formy kształcenia. Wszystko jak dotąd wskazuje na to, że edukacja domowa jest we

wszelkich wymiarach kształcenia jednoznacznie efektywna.

### 3.4.

## Edukacja domowa a kształcenie specjalne

Ostatnia z najczęściej podnoszonych kwestii dotyczy edukacji domowej dzieci mniej i bardziej specjalnej troski, obciążonych pewnymi trudnościami, lub trwale upośledzonych w zakresie określonych funkcji, a także dzieci wybitnie utalentowanych. Czy amatorsko uprawiana przez rodziców edukacja domowa może dawać pozytywne rezultaty także w tej sferze? Czy nie stwarza zagrożenia jeszcze większej degradacji społecznej i indywidualnego regresu dzieci kwalifikowanych jako będące „poniżej normy” i rozchwiania osobowości dla dzieci specjalnie utalentowanych, wymagających specjalistycznej przecież pomocy?!

Wiele jest wymiarów „odmienności” – powodujących trudności adaptacyjne do normalnych społecznych warunków życia. Niekiedy ujawniają się jako odrębne jakości, kiedy indziej zaś krzyżują się ze sobą, dając w efekcie złożone syndromy. Najczęściej przywoływanymi terminami w tym zakresie są: „trudności szkolne”, ADDADHD, zaburzenia mowy, zaburzenia emocjonalne (np. lęk szkolny), ograniczenia i defekty wzroku, słuchu i narządu ruchu, przewlekłe choroby i inne problemy zdrowotne, opóźnienie umysłowe (związane z zespołem Downa), opóźnienia rozwojowe, wreszcie autyzm dziecięcy.

<sup>54</sup> B. D. Ray, *Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning?*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1-2, s. 75.

Najobszerniejszą z wymienionych kategorii są tak zwane trudności szkolne, w paramedycznej nomenklaturze angielskiej występujące jako LD (*Learning Disabilities*), powodujące niemożność sprostanania wymaganiami stawianym przez szkoły. Wśród nich wymienia się najczęściej kłopoty z podstawowymi umiejętnościami: czytania (tu przede wszystkim dysleksja), pisania (dysgrafia i dysortografia), mówienia (m.in. bełkotanie, reranie) i liczenia (dyskalkulia) oraz braki pamięciowe. Dzieci z trudnościami szkolnymi uzyskują najniższe oceny w swoich grupach klasowych, a z powodu kumulowania się braków nie otrzymują promocji do następnych klas, powtarzają je kilkakrotnie, są kierowane na podstawie specjalistycznych diagnoz do placówek specjalnych, gdzie poddawane są specjalnym programom kształcenia lub całkowicie „odpadają” ze szkół.

Drugą z edukacyjnie najważniejszych uciążliwości o charakterze behawioralnym jest syndrom zaburzeń uwagi i nadpobudliwości psychoruchowej, który w anglosaskiej literaturze i praktyce społecznej przyjęto określać skrótowo ADHD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*). Dzieci nim obciążone nie potrafią skoncentrować się na zadaniach szkolnych i prowokują problemy z dyscypliną, a także konflikty z rówieśnikami.

Rodzice dzieci przejawiających wskazane trudności, zawiedzeni efektywnością szkolnych programów naprawczych, w tym także strategią „integracyjności” (*mainstreaming*), podejmują próby poszukiwania nowych rozwiązań, wśród których coraz częściej jest wykorzystywana jako ogólna formuła kształcenia edukacja domowa.

S. F. Duvall i współpracownicy na podstawie studium eksperymentalnego porównywali wyniki wdrożenia tego samego programu edukacyjnego w pracy szkół specjalnych i rodzin edukacji domowej<sup>55</sup>. Stwierdzili, że rodzice dzieci z trudnościami szkolnymi mimo braku wykształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej i przy mniejszej liczbie wykorzystywanych metod dydaktycznych, zapewniali swoim dzieciom bardzo korzystne środowiska edukacyjne, pozwalające na osiągnięcie przez nie znacznych postępów w zakresie podstawowych umiejętności szkolnych. Było to możliwe dzięki indywidualizacji kształcenia (w szkołach pracuje się w małych, ale jednak w grupach) i efektywniejszemu wykorzystywaniu czasu nauki. Czas rzeczywiście poświęcany nauce w grupie dzieci uczących się w domu był 2,6 raza dłuższy niż w grupie dzieci szkolnych.

Jednocześnie, zgodnie z wynikami w standaryzowanych testach, uczniowie edukacji domowej poczynili większe postępy niż uczniowie publicznych szkół specjalnych, szczególnie w zakresie czytania, pisania i matematyki. Z powodu małej próby badawczej (po czterech uczniach) osiągnięte wyniki trudno uogólniać, jednak stanowią one pozytywne wskazanie na efektywność edukacji domowej w tym zakresie.

Pomimo braku większej liczby badań empirycznych, w prasie, w czasopiśmie stowarzyszeń edukacji domowej i na różnych stronach internetowych można znaleźć wiele pozytywnych świadectw na temat korzyści wynikających z nauki w domu dla całej grupy dzieci specjalnej troski, a więc nie tylko tych z problema-

<sup>55</sup> S. F. Duvall, D. L. Ward, J. C. Delquadri, C. R. Greenwood, *An exploratory study of home school instructional environments and their effects on the basic skills of students with learning disabilities*, „Education and Treatment of Children” 1997, nr 20, s. 150–172.

mi szkolnymi. Wedle badań 96% rodziców kształcących swoje dzieci w domu dostrzega wyraźny postęp w ich edukacyjnych wynikach, 89% zaś ocenia postęp w ich kompetencjach społecznych jako średnie i duże<sup>56</sup>.

Warto też wskazać na dodatkowe jakości związane z tą odmianą edukacji domowej. Rodziny specjalnej edukacji domowej, podobnie jak pozostałe, nie izolują się wcale ze swymi dziećmi od świata. Aż 76% spośród nich regularnie uczestniczy w specjalnych programach terapeutycznych i korzysta z fachowego doradztwa<sup>57</sup>. Pewna część rodzin zapisuje swoje dzieci na niektóre zajęcia prowadzone w szkołach, w formie aktywności zwanej *part-time*. Zgodnie z potrzebami rodzice dzieci edukacji domowej tworzą lokalne grupy wsparcia i większe organizacje, w ramach których wymieniają się doświadczeniami, użytecznymi informacjami, organizują zbiorowe spotkania i zajęcia. Ich zakres jest szerszy niż dla dzieci uczących się w szkole. Wbrew podejrzeniom, to właśnie ci rodzice mają szczególną motywację do poszukiwania najlepszych metod edukacji dla własnych dzieci, w tym także oferowanych przez specjalistów.

Podobnie z powodu braku satysfakcjonujących rezultatów edukacyjnych w programach szkolnych rodzice dzieci wysoce i specyficznie utalentowanych rezygnują z ich kształcenia w szkole i „przenoszą” je do „szkół domowych”<sup>58</sup>. W Stanach Zjednoczonych w 1999 roku proceder ten uznano za masowy. Konsolidacja

środowiska rodzin dzieci utalentowanych przybiera formy porównywalne z opisywanymi wyżej: własne organizacje, sieci informacyjne, czasopisma i tym podobne. Podobna jest też dla tej grupy rodziców satysfakcja z efektów wspólnej pracy z dziećmi.

Można by zatem na podstawie przedstawionych danych sugerować, że edukacja dzieci specjalnej troski może być skutecznie realizowana w rodzinnym domu. Najistotniejszą siłą tego trybu edukacji byłaby indywidualizacja kształcenia, w zgodzie z potrzebami i możliwościami dziecka, dokonywana w adekwatnym tempie i w warunkach pełnej akceptacji. Wniosek taki byłby uprawniony przy założeniu realności zjawisk, którymi się zajmujemy.

Szereg autorów wszelako powątpiewa w oczywistość rozróżnienia, jakiego się dokonuje, mówiąc o dzieciach normalnych, specjalnej troski i wybitnie zdolnych. Eksperci nie tylko różnią się w charakterystykach kolejnych „dolegliwości”, ale także w receptach na ich pokonywanie. Co gorsza, sprzeczą się też co do przyczyn danego problemu. Wskutek takiego stanu rzeczy najbardziej radykalni krytycy mówią wręcz o społecznym konstruowaniu pojęć „zdrowia” i „choroby” w charakteryzowanych przez nas zakresach. J. T. Gatto, jeden z najwyżej cenionych nauczycieli amerykańskich, stwierdził, że w ciągu swojej trzydziestoletniej praktyki edukacyjnej prawie nie spotkał dzieci zdecydowanie „utalentowanych” i „upośledzonych”<sup>59</sup>. J. Ensign

<sup>56</sup> J. G. Duffey, *Homeschooling children with special needs*. Rozprawa doktorska 2000.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> K. Kearney, *Gifted children and homeschooling: Historical and contemporary perspectives*, w: *Gifted education in the twenty-first century: Issues and concerns*, pod red. C. Starra, K. T. Hegemana, New York 1999.

<sup>59</sup> J. T. Gatto, *The underground history of American education: A schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*, Oxford 2001, s. XXVI.

wyraża to jeszcze inaczej: wszyscy jesteśmy w taki czy inny sposób „specjalni”<sup>60</sup>.

R. Meighan utrzymuje, że trudności w uczeniu się są efektem społecznego naznaczania dzieci różniących się od części rówieśników pewnymi cechami<sup>61</sup>. Wśród nich najważniejszymi, choć nie jedynymi, są: typ inteligencji, styl uczenia się (tych wyróżnia się około trzydziestu!), styl pracy, tempo działania czy temperament konkretnego dziecka. Wbrew wrażeniu nowości „odkryć” we wskazywanych zakresach, już Kwintylian zalecał pedagogiczne baczenie na różnice typów umysłowości i ciała. Nietolerowanie indywidualności i tryb, w jakim szkoła funkcjonuje (m.in. irracjonalne przeciążenia zadaniami), prowadzą do marginalizowania takich dzieci i spychania ich do getta „gorszych”. Nierzadko zdarza się, że osoby uznane za upośledzone, chore, stają się w wieku dojrzałym wybitnie utalentowane. Dla przykładu przywołajmy nazwiska T. A. Edisona czy W. Churchilla, uznanych w szkołach za niezdolnych do uczenia się.

Niektóre dzieci reagują silnym lękiem na warunki szkolne. Światowa Organizacja Zdrowia, jak już wspomnieliśmy, uznała lęk szkolny, inaczej szkolną fobię za jednostkę chorobową, która winna być leczona. Liczni psychiatrzy zalecają łączenie w podobnych przypadkach terapii psychospołecznej (posyłania do szkoły) z farmakologiczną. Natomiast R. Meighan uważa, że awersja do szkoły w postaci fobii szkolnej jest przejawem...

zdrowia psychicznego, za to szkolomania (uzależnienie od szkoły) nadaje się do leczenia<sup>62</sup>.

Wspomniany autor uważa także dysleksję za... społeczny przesąd, użyteczny dla określonych osób i kręgów (tutaj wskaźmy na społeczne „pasożytnictwo” na tej trudności, jakie dokonuje się w Polsce – szereg rodziców „zdobywa” dla swych dzieci orzeczenie o dysleksji, by wyeliminować jeden z istotnych warunków oceny szkolnych dokonań, co jest szczególnie użyteczne podczas egzaminów). Fetyszyzowanie umiejętności czytania, szczególnie dziś, w dobie kultury oralnej, wydaje się z tego punktu widzenia przejawem konserwatyzmu kulturowego.

R. i D. Moore od kilkudziesięciu lat promują ideę przesuwania na okres późniejszy w życiu dziecka (8–10 lat) rozpoczynania formalnej edukacji, wskazując na ryzyko szkód z powodu jej przyspieszania<sup>63</sup>. Podobnie inni autorzy uważają, iż tak zwani *late readers* (zaczynający czytać w późnym wieku), nawet jeśli opanują tę umiejętność w jedenastym roku życia, już w dwa lata później przewyższą swoich rówieśników co do liczby przeczytanych książek i autonomicznej motywacji do czytania. Tajemnica ich czytelniczego „awansu” kryć ma się w naturalności i braku zewnętrznych nacisków w inicjowaniu czytania. Tytuł jednej z prac traktujących o tym zjawisku brzmi: „Kiedy wolne staje się dostatecznie szybkie”.

<sup>60</sup> J. Ensign, *Defying the stereotypes of special education: Home school students*, w: „Peabody Journal of Education 2000, t. 75, nr 1–2, s. 147–158.

<sup>61</sup> R. Meighan, *Natural learning and the natural curriculum*, Nottingham 2001.

<sup>62</sup> R. Meighan, *The next learning system*, Nottingham 1997, s. 19.

<sup>63</sup> Np. R. S. Moore, *It depends on your aim*, „Phi Delta Kappa” 1985, nr 67, s. 62–64 lub R. S. Moore, D. R. Moore, *When delay isn't procrastination*, w: *Continuing issues in early childhood education*, Columbus 1990.

Te propozycje zderzają się z oficjalnymi programami wczesnego – nawet dla wieku niemowlęcego (!) – diagnozowania i leczenia wszystkich odmian dziecięcej „odmienności”. I w Stanach Zjednoczonych, i w Wielkiej Brytanii władze państwowe skrupulatnie regulują kwestie nadzoru i opieki nad takimi dziećmi. Wobec ekonomicznej „niepełnowartościowości” osób z podobnymi problemami (która w Polsce prowadzi do efektu wprost przeciwnego – ewidentnego zaniedbywania przez państwo ich potrzeb), po osiągnięciu przez nie wieku dojrzałości trudno znaleźć uzasadnienie dla takiej humanitarnej gorliwości państwa. Jako najsurowszy obecnie krytyk systemu publicznej edukacji, J. T. Gatto wskazuje na kompulsywną potrzebę kontroli państwa nad takimi jednostkami, kontrolę motywowaną rozpoznaniem inżynierii społecznej i eugeniki, jako najważniejszego uzasadnienia dla przedsięwzięć podejmowanych na tym polu<sup>64</sup>. Podobne stanowisko prezentuje T. Szasz, znany skądinąd krytyk psychiatrii<sup>65</sup>. Być może radykalizm części z zaprezentowanych stanowisk jest nadmierny i nieuzasadniony, jednak niektóre społeczne fakty wydają się w tym kontekście godne zastanowienia.

Jednym ze świadectw niejasności w tej dziedzinie jest zadziwiająca dysproporcja statystyczna między populacją dzieci a populacją dorosłych. Wedle szacunków liczba osób dorosłych ze specjalnymi potrzebami sięga 2%, w grupie dzieci zaś 10–12%<sup>66</sup>, a zatem sześciokrotnie więcej. Jak to się dzieje, że na życiowej

drodze większość dzieci z deficytami i upośledzeniami „gubi” te swoje przymioty?! Skąd biorą się różnice w ocenach społecznych rozmiarów trudności szkolnych u dzieci? Według pewnych badań brytyjskich takich dzieci jest około 0,07%<sup>67</sup>, według umiarkowanych szacunków amerykańskich około... 20%<sup>68</sup>! Co jest powodem takich rozbieżności?!

Ze zjawisk jakościowych wskaźmy jedynie na przypadki (także w Polsce) „podwójnej diagnozy” niektórych dzieci „specjalnych”: są one kwalifikowane w jednym zakresie do kształcenia według obniżonych standardów w szkole dla „upośledzonych”, w innym zaś specjalista wydaje zalecenie kształcenia indywidualnego z powodu wyjątkowego utalentowania (sic!).

Przyjrzyjmy się na koniec najbardziej modnej współcześnie kategorii, jaką jest ADHD (zespół zaburzeń uwagi i nadpobudliwości psychoruchowej). Diagnozowanie tej „choroby” staje się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii niemal epidemiczne. Aktualnie już co piąte dziecko jest kwalifikowane do grupy osób z tym zaburzeniem. Pomimo jego nierozpoznanej etiologii, „metoda” radzenia sobie z nim jest prosta i z „sukcesem” stosowana od lat: farmakologia. Najsłynniejszym środkiem jest tutaj stosowany na masową – wielomilionową, jeśli chodzi o pacjentów – skalę Ritalin, niekiedy „wzbogacany” w terapii środkami antydepresyjnymi. Lekarstwo to zaleca się nawet dwuletnim dzieciom. W konsekwencji nadpobudliwe dziecko staje się spokojne i nie przyczynia dorosłym żąd-

<sup>64</sup> J. T. Gatto, *op. cit.*

<sup>65</sup> T. Szasz, *Chemical straitjackets for children*, cyt. za J. Fortune-Wood, *Bound to be free*, Nottingham 2000.

<sup>66</sup> T. Armstrong, *ADD: Does it really exist?*, dostępne na stronie: [www.thomasarmstrong.com](http://www.thomasarmstrong.com).

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> A nawet około 50%! Tamże.

nych problemów. Pomijając, rzecz jasna, konsekwencje podawania specyfiku.

T. Armstrong, tak jak inni specjaliści, uważa jednak, że ta „choroba” została sztucznie wykreowana<sup>69</sup>. Z badań wynika, że dzieci nadpobudliwe są takie tylko w sytuacjach szkolnych, w towarzystwie lekarzy lub innych dorosłych zaś zachowują się zupełnie normalnie. W warunkach szkolnych młodsze dziecko, które ciągle zadaje pytania, szybko staje się uciążliwe. Kiedy jest już „uspokojone”, nie zadaje żadnych pytań. W warunkach domowych młodsze dzieci zadają, jak obliczono, średnio trzydzieści pytań na godzinę. W edukacji domowej taka aktywność jest cierpliwie przyjmowana.

Nic więc dziwnego, iż problem ten jak i inne szkolne trudności, podczas przebywania i nauki w domu szybko znikają. Z uwagi na akceptację indywidualności każdego dziecka, jego specyficzne cechy nie są przez rodziców i (ewentualne) rodzeństwo waloryzowane. W domu dziecko specjalnej troski może się nigdy nie dowiedzieć, że jest „inne”. To jakość pedagogiczna, którą postulował R. Slavin (1996), nazywając ją – w opozycji do „mainstreamingu” – „neverstreamingiem”, „niekwalifikowaniem” dziecka<sup>70</sup>. W domowej edukacji bowiem radykalnie odmienna jest perspektywa: w centrum działań znajduje się samo dziecko, nie zaś – jak w szkole – instytucjonalny „porządek”.

<sup>69</sup> T. Armstrong – kolejne artykuły patrz: [www.thomasamstrong.com](http://www.thomasamstrong.com).

<sup>70</sup> R. E. Slavin, *Every child, every school: Success for All*, Thousand Oaks 1996.

## Rozdział 4

# JAKOŚĆ I DYNAMIKA EDUKACJI DOMOWEJ

### 4.1.

#### Wprowadzenie

Interesujący na tle dotychczasowych informacji będzie zapewne bliższy opis zjawiska i ruchu edukacji domowej. Z uwagi na wybitnie rodzinny charakter przedsięwzięć edukacji domowej opisujemy najpierw demograficzne cechy zaangażowanych w nie rodzin. Jednocześnie przyjrzymy się temu, kim są rodzice podejmujący tak radykalną decyzję, jaką jest przyjęcie na siebie odpowiedzialności za edukacyjny los własnych dzieci. Dane prezentowane w tej części zaczerpnęliśmy z najbardziej reprezentatywnych amerykańskich prac badawczych B. Raya i L. M. Rudnera<sup>1</sup>.

#### Dane demograficzne

Jak ustalono, 98% rodzin edukacji domowej to rodziny pełne (w populacji ogólnej w 1990 roku 73% wszystkich dzieci mieszkało z obojgiem rodziców), w których oboje rodzice są zaangażowani w pracę edukacyjną z dzieckiem lub dziećmi. Jednocześnie podział edukacyjnych zadań w tych rodzinach jest wyraźnie niesymetryczny, ponieważ ojcowie realizują zaledwie około 10% zajęć dydaktycznych, pozostałe 88% obsługują matki, pozostające stale w domu. Brakujące 2% wypełniają inni członkowie rodziny, wynajęci nauczyciele, rodzice innych dzieci, współpracujący w ramach kooperatyw edukacji domowej.

<sup>1</sup> B. D. Ray, *Strenth of their own*, Salem 1997; L. M. Rudner, *Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998*, w: *Educational Policy Analysis Archives 1999*, nr 7.



Według szacunków 25–50 tysięcy rodzin edukacji domowej to rodziny niepełne. Badane wyniki umiejętności dzieci z tych rodzin nie różnią się jednak istotnie od wyników dzieci z rodzin pełnych – jak zawsze w edukacji domowej ważną jest organizacja pracy edukacyjnej dziecka, w której samotny rodzic, szczególnie w wypadku dzieci starszych, nie musi uczestniczyć przez cały czas.

Większość dziadków obu płci (55% dziadków i 62% babć) popiera prowadzoną wobec wnuków formę edukacji, niewielka część z nich aktywnie pomaga w jej realizacji.

Rodziny edukacji domowej mają średnio 3,3 dziecka, wobec 1,8 dla średniej krajowej, a zatem o 83% więcej niż przeciętna rodzina amerykańska. W tym zakresie różnica jest więc bardzo wyraźna.

96% ojców i matek to ludzie biali, 4% pochodzi z mniejszości rasowych (1,5% to obywatele hispanojęzyczni, 1% pochodzenia azjatyckiego i pacyficznego, 0,4% Afroamerykanie i 0,4% Indianie i rdzenni mieszkańcy Alaski). U Rudnera wskaźnik mniejszości etnicznych był nieco wyższy i obejmował 6% populacji. Dodajmy, że w Stanach Zjednoczonych mieszka 72,7% białych ludzi i 27,3% niebiałych.

Struktura zawodowa ojców dzieci podlegających edukacji domowej jest bardzo zróżnicowana: 34% spośród nich wykonywało pracę specjalistów (inżynierów, lekarzy, nauczycieli akademickich, artystów itp.), 29% wykonywało prostsze zajęcia, 11% prowadziło własny mały biznes, 9% było dyrektorami (także szkół), 4% to zawodowi żołnierze, 3% było rolnikami. Czynnymi nauczycielami szkół podstawowych i średnich stanowili około 2% badanej populacji. Wraz z pracownikami administracji oświatowej, konsultantami szkolnymi i nauczycielami aka-

demickimi tworzyli oni wyraźnie nadreprezentowaną grupę zawodową wśród domowych edukatorów, łącznie szacowaną na około 6%. Zdarzają się też rodziny (1%), w których ojciec jest „gospodarzem” domowym (bo przecież nie „gospodynią”) i nauczycielem swoich dzieci. W tych domach matka jest żywicielem rodziny.

Z kolei zajęcia matek są wyjątkowo jednolite: 88% spośród nich to gospodynie domowe i jednocześnie nauczycielki własnych dzieci. Jedynie 16% matek edukacji domowej pracowało poza domem i to w ograniczonym wymiarze czasowym, średnio 14 godzin tygodniowo. Według L. M. Rudnera w całych Stanach Zjednoczonych tylko 30% dorosłych kobiet nie pracuje, a z pozostałych 70% jest zatrudnione na pełny etat. Tu zatem widzimy po raz kolejny istotne różnice między populacją ogólną i *homeschoolers*.

Zatrudnieni rodzice są źródłem dochodów rodziny. Około 3% rodzin miało dochody niższe niż 15 tysięcy dolarów, 11% – 15–25 tysięcy, 20% – 25–35 tysięcy, 25% – 35–50 tysięcy, 27% – 50–75 tysięcy, 7% – 75–100 tysięcy i 8% więcej niż 100 tysięcy dolarów. Poniżej średniej krajowej (ok. 32 tysiące dolarów) lokowało się zatem około 30% rodzin edukacji domowej.

Ilość pieniędzy wydawana średnio przez rodzinę edukacji domowej na cele edukacyjne – materiały, pomoce dydaktyczne i usługi – wyniosła 450 dolarów w przeliczeniu na jedno dziecko, podczas kiedy na jedno dziecko w szkole państwowej wydawano rocznie 5 325 dolarów (najwyższe wydatki odnotowano w stanie New Jersey – 9 075 dolarów; najniższe w Utah – 3 206 dolarów). Średnio zatem na edukację w domu wydaje się prawie 12 razy mniej niż w szkołach państwowych!

Co do wykształcenia rodziców, obliczono, że mniej niż jeden procent ojców i matek ukończyło szkołę podstawową i nie ukończyło średniej, 23% ojców i 26% matek ukończyło szkołę średnią, 31% ojców i 34% matek posiadało niższy dyplom akademicki – bakalaureat (16% osób w populacji ogólnej), 15% ojców i 8% matek uzyskało tytuł magistra (5% w kraju), 7% ojców i niespełna 1% matek – dysponowało doktoratem.

Wśród ojców 6,5% miało uprawnienia nauczycielskie, wśród matek 15,4%. Z obliczeń przeprowadzonych przez L. M. Rudnera wynika, iż w przypadku 24% dzieci tej grupy – zatem co czwarte dziecko – co najmniej jeden rodzic jest licencjonowanym nauczycielem (!).

Większość, bo 83% wszystkich rodzin edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych, to chrześcijanie – około 23% z nich to fundamentaliści i ewangelicy, 19% baptyści, 9% charyzmatycy, 5% katolicy. Oprócz chrześcijan, około 1% to niewierzący, 0,6% aktywiści New Age, 0,3% buddyści, 0,3% żydzi, 0,1% muzułmanie i około 5% innych (panteiści, scjentolodzy, agnostycy, buddyści zen i poganie).

Polityczne poglądy amerykańskich rodziców edukacji domowej są bardzo różne: od konserwatyzmu przez liberalizm do libertarianizmu. Siłą rzeczy brakuje w tej grupie zwolenników opcji etatystycznej – socjalizmu z rozbudowanymi strukturami administracji państwowej, dysponującymi szerokimi uprawnieniami względem obywateli.

Z uwagi na mniejszą liczbę rodzin uprawiających edukację domową w Wielkiej Brytanii i mniejszą w tym kraju skłonność do poddawania się badaniom, trudno scharakteryzować tę grupę za

pomocą kolejnych kategorii zastosowanych wyżej dla Stanów Zjednoczonych. Jedno z nielicznych badań wykazało, że tylko około 40% rodzin edukacji domowej w Wielkiej Brytanii to osoby zaangażowane religijnie. Inna uwaga dotyczyła liczby zawodowych nauczycieli w tej grupie rodziców – ma w tym kraju wynosić około 20% całości<sup>2</sup>.

W odniesieniu do małej grupy polskich edukatorów domowych można powiedzieć, iż wszystkie rodziny to rodziny pełne. Większa część rodziców ma wykształcenie wyższe i uprawnienia nauczycielskie, które wykorzystuje zawodowo. W związku z tym status materialny tych rodzin jest średni i niski. Większość osób to adwentyści, część – katolicy, jeden rodzic nastawiony jest ateistycznie.

Pomimo skromnych danych dotyczących grupy osób zaangażowanych w edukację domową, można pokusić się o ogólny zarys społecznych cech tych osób. Wśród rodziców i dzieci uczących się wspólnie w domach, niezależnie od kraju, w którym się to dokonuje, i stopnia reprezentacji poszczególnych cech, spotkać można osoby pochodzące z bardzo różnych środowisk. Reprezentowane są wszystkie rasy i wiele grup etnicznych. Są w tej grupie wyznawcy wielu religii oraz osoby religijnie obojętne. Są osoby o różnym stopniu wykształcenia. Ich status materialny i zawodowy jest bardzo zróżnicowany.

Jeśli pozostać przy zgromadzonych dotychczas danych, to możliwe będzie wskazanie kilku cech charakterystycznych. Istotne są w tym kontekście przede wszystkim warunki wewnątrzrodzinne. Kulturowanie partnerskich wartości rodzinnych z silnymi więziami wewnętrznymi to wręcz fundament dla przedsięwzięć

<sup>2</sup> P. P. Thormel, *A nationwide study of home education: Early indications and wider implications*, „Education Now” 1999, nr 24 i szerzej: [www.btinternet.com/~p.bell/](http://www.btinternet.com/~p.bell/).

edukacji domowej. Silnie tradycyjny jest podział obowiązków w rodzinie; często są to rodziny z matkami wyemancypowanymi... z nowoczesnego przymusu realizowania kariery zawodowej. Duża w porównaniu z populacją ogólną jest również liczba dzieci w rodzinach edukacji domowej. Te cechy wyraźnie różnią charakteryzowaną grupę od średniej społecznej. W społeczeństwach amerykańskim i brytyjskim kondycja materialna rodzin edukacji domowej wydaje się satysfakcjonująca – przeciętnie rodziny te są zamożne na tyle, by bez przeszkód realizować potrzeby swoich członków, także pod względem edukacji. Wyraźnie zauważalny jest też wyższy od przeciętnej poziom wykształcenia rodziców.

Najbardziej zaskakującym wynikiem badawczym dla wszystkich trzech krajów jest zaangażowanie w nauczanie własnych dzieci w domach profesjonalnych nauczycieli i pedagogów. Z punktu widzenia ekonomicznych interesów tej grupy zawodowej, może się to rozwiązanie wydawać rodzajem sabotażu względem własnego pracodawcy. Działania te mogłyby także zostać uznane za pewną formę niekonsekwencji: radykalnego podawania w wątpliwość wartości własnej pracy.

Jeśli się jednak poważniej nad tą kwestią zastanowić, to można bez trudu wyłożyć podstawy decyzji „wyjścia poza szkołę”. Nauczyciele-edukatorzy domowi, właśnie wskutek znajomości realiów pracy szkoły, mają jasną świadomość systemowych ograniczeń i defektów jej pracy. Najważniejsze warunki strukturalne i społeczne szkoły wykluczają efektywność w zakresie stawianych przed nią podstawowych celów. Często nauczyciele ci rezygnują ze służenia choremu systemowi, na co wydają się wskazywać, poza personalnymi relacjami, także dyspro-

porcje między liczbą nauczycielskich certyfikatów w tej grupie społecznej a wskazaniem rodzaju zatrudnienia. Dla tych osób, które pozostają mimo wszystko w „systemie”, odmienne przekonania i doświadczenia pedagogiczne stanowią podstawy do prób optymalizowania, choćby tylko w dostępnym dla nich zakresie, jakości funkcjonowania szkoły. Należałoby raczej uznać tę grupę nie za sabotażystów, lecz za niepoprawnych w swych nadziejach „konserwatorów”, dbających o maksymalizowanie wydajności nie najlepiej skonstruowanego „mechanizmu”. Chyba że imputujemy temu mechanizmowi zadania, których tak naprawdę nigdy nie miał pełnić! Tym jednak będziemy się zajmować w następnym rozdziale.

## 4.2.

### Motywacje

Jedną z najistotniejszych kwestii w inicjowaniu edukacji domowej, a później w jej prowadzeniu jest źródło motywacji do niej. Skąd bierze się u niektórych rodziców taka „fantazja”, by tracić osobisty czas, energię i wspólne rodzinne środki na kształcenie własnych dzieci?! Przecież daleko łatwiej i wygodniej jest posyłać te dzieci do szkoły!

Można przecież wykazać swoje rodzicielskie zaangażowanie i troskę także na inne „nieizolacjonistyczne” sposoby – bez pozbawiania dzieci „normalnego” kontaktu z rówieśnikami i wchodzenia na marginesy aspołecznej „inności”. Tacy rodzice organizują dla swoich dzieci w czasie pozszkolnym (anglosaskie: *afterschooling*) i poza szkołą (we własnych domach lub częściej poza nimi) dodatkowe

lekcje: języków obcych, muzyki, plastyki, pływania i tym podobne lub/i „poprawiające” efekty pracy szkoły zajęcia korepetycyjne (niekiedy z tymi samymi nauczycielami, którzy uczą dziecko w szkole), a także zapisują je w miarę dostępności do różnych kół zainteresowań, działających w ramach lokalnych klubów czy pałaców kultury.

Niekiedy w czasie „międzyszkolnym” – najczęściej wakacyjnym, choć sytuacyjnie też w ciągu roku szkolnego – rodzice ci zapewniają swoim dzieciom różne formy aktywności na łonie przyrody, które K. Denek nazywa zajęciami „poza ławką szkolną”<sup>3</sup>. Takie wzbogacanie standardowej edukacji dziecka, zdaniem tych zaangażowanych rodziców, znajduje dodatkowe uzasadnienie w profesjonalizmie „prywatnych” nauczycieli, indywidualizacji kształcenia i stymulowaniu rozwoju zainteresowań w wartościowym otoczeniu kulturowym i naturalnym. Tego rodzaju działania dla dobra dziecka są najzupełniej zrozumiałe – wszak rodzice ci mają świadomość niepełnej, niezależnie od powodów, efektywności edukacyjnej szkół.

Wobec poczucia odpowiedzialności za szkolne losy swojego dziecka i rosnących w niej wymagań, rodzice coraz częściej są zmuszeni uczestniczyć także w odrabianiu zadań domowych czy przygotowywaniu się dziecka do kolejnych lekcji w szkole. Niekiedy nawet je w tym względzie całkowicie wyręczają. Nawet i tego rodzaju zaangażowanie można ostatecznie uznać za „normalne”.

Dlaczego rodzice, którzy decydują się na naukę swych dzieci w domu, nie przyjmą tak korzystnych rozwiązań, jak wskazywane powyżej? Nawet kwestie materialne są możliwe w tym kontekście

do pokonania. Natomiast edukacja domowa?! Jej motywacje są dla osób spoza jej kręgu zdecydowanie niejasne, nawet podejrzane – egoizm, edukacyjna pycha, sekciarstwo lub mania prześladowcza?!

W świetle badań nad homeschoolingiem okazuje się, że motywy stojące za taką decyzją bywają różne i na wiele sposobów złożone – stanowią w konkretnych przypadkach specjalne konfiguracje pojedynczych uzasadnień.

Ogólnie, wszystkie te motywacje można zakwalifikować do trzech kategorii:

- motywów dydaktycznych
- motywów wychowawczych oraz
- motywów opiekuńczych,

które dalej można podzielić na negatywne (uchylające określone zagrożenia i eliminujące szkody powodowane przez szkołę) oraz pozytywne (sprzyjające rozwojowi i przynoszące korzyści).

Po pierwsze, w grupie argumentów dydaktycznych pozytywnych, wskazywanych przez 48 – czyli 9% badanych rodzin<sup>4</sup>, znajdziemy pierwotnie przekonanie, a skutek doświadczenia także świadomość, zachodzącej za pośrednictwem edukacji domowej realności zapewniania swojemu potomstwu komfortu edukacyjnego na miarę wymogów samorealizacji. Z uwagi na unikalność każdego dziecka i wynikającą z życia w bliskości rodzicielską znajomość jego kondycji (talentów i deficytów) zindywidualizowana edukacja domowa, respektująca wszystkie te okoliczności, wydaje się najlepszym z możliwych rozwiązań.

Towarzyszenie rozwojowi dziecka, łatwo dostrzeganemu pod warunkiem ciągłej uwagi i wrażliwości, generuje bardzo duży ładunek satysfakcji rodzicielskiej, która zwrótnie napędza samą wy-

<sup>3</sup> K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.

<sup>4</sup> W. McElroy, *Home schooling: A feminist challenge*, dostępne na stronie: [www.homestead.com](http://www.homestead.com).

trwałość w kontynuowaniu tego przedsięwzięcia, a przecież każda motywacja potrzebuje jakiegoś napędu dla jej podtrzymania.

Argumentem negatywnym w tej kategorii jest niska (tak postrzegana przez rodziców) efektywność dydaktyczna przeciętnej szkoły publicznej, spowodowana zarówno systemowymi, jak i lokalnymi warunkami jej pracy. W deklaracjach oświatowych, i anglosaskich, i polskich, konstatuje się obecność w pracy szkół szeregu konstruktywnych możliwości, jak na przykład indywidualizacji kształcenia, zapewniającej natychmiastowe odpowiedzi nauczyciela na bezpośrednio ujawniane przez ucznia problemy, efektywności wykorzystywania czasu pracy, sprzyjania rozwojowi dziecięcych zainteresowań (patrz np. artykuł 1 polskiej Ustawy o systemie oświaty), jednakże realia są zupełnie inne.

Nie tylko jednak uogólniona, „uprzedzona” postawa względem niedostatków szkoły jest powodem odwracania się od niej rodziców. Bywa, że do edukacji domowej przechodzą dzieci, które mają duże kłopoty szkolne, niemożliwe do pokonania w pracy grupowej w obrębie instytucji. W takich przypadkach dramatyczna i beznadziejna sytuacja szkolna uczniów oraz desperacja rodziców są motywami popychającymi tych drugich do rozpoczęcia edukacji domowej.

Jak podkreślają rzecznicy odpowiedzialnego uprawiania edukacji domowej, folgowanie wyłącznie negatywnym, „ucieczkowym” motywom jej podejmowania, pociąga jednak za sobą brak pozytywnych rokowań w zakresie tak trwałości, jak i – w konsekwencji – jej edukacyjnej efektywności.

Druga grupa motywów – nazwanych przez nas wychowawczymi – wynika

z postaw religijnych i filozoficznych, a więc światopoglądowych. W negatywnym aspekcie tej motywacji jest tak, iż części rodziców brakuje w ofercie edukacyjnej szkół państwowych klarowności aksjologicznej i odpowiednich filiacji religijnych czy – ogólnie – światopoglądowych. Rodzice zorientowani na kultywowanie specyficznych wartości postrzegają szkołę jako miejsca, gdzie kwestiom tych wartości nie tylko nie poświęca się dostatecznej uwagi, ale nawet organizuje się taki rodzaj kształcenia, który owe wartości ignoruje czy wręcz je destrukuje.

Warto w tym miejscu przywołać niezrozumiały z potocznego, polskiego punktu widzenia spór między „ewolucjonistami” i „kreacjonistami”, toczący się i przybierający różne rozwiązania prawne szczególnie w Stanach Zjednoczonych, choć także i w Wielkiej Brytanii. Mimo iż dotyczy on sporów związanych z pracą szkół, a nie edukacji domowej, to jednak plastycznie charakteryzuje opisywane uzasadnienia, znajdując i na tym ostatnim gruncie swoje zastosowanie. Kreacjoniści, na podstawie Biblii, uznają świat za dzieło boskiego stworzenia i odrzucają darwinowską teorię jako sprzeczną z Pismem, a dowodowo niewystarczającą. Wskutek nacisków potrafili oni wpłynąć na legislatury niektórych hrabstw czy nawet kilku stanów i uzyskać przepis nakazujący wykładanie w szkołach teorii Darwina nie jako „prawdę” naukową, a jedynie jako nie do końca uzasadnioną koncepcję. Wymusili nawet przepis eliminujący ją całkowicie z nauczania<sup>5</sup>.

Wobec wolności obywatela w kwestii widzenia świata i jego „fundamentów”, konieczna jest akceptacja i takich poglądów, zwłaszcza, że nie powodują one zachowań szkodliwych dla innych ludzi. Ze

<sup>5</sup> Patrz np. J. Sarfati, *Refuting evolution*, Green Forest 1999.

względów organizacyjnych jednak dla publicznej szkoły powstaje tu olbrzymi problem w uzgadnianiu odmiennych wizji świata. W odniesieniu do zorganizowanych religii możliwe jest, oczywiście, dla ich wyznawców znalezienie specjalnych co do programu szkół, jednak przyjęcie tego rozwiązania, zamiast zgodnej z zasadami wiary edukacji domowej, jest kwestią niezależnej decyzji rodziców. Skądinąd szkoły wyznaniowe, zdaniem wiernych uprawiających *homeschooling*, dalej (w innych zakresach, poza programem) pozostają szkołami, a ich dostępność jest społecznie ograniczona.

Pozytywny wymiar motywu światopoglądowego w podejmowaniu edukacji domowej implikuje świadomą kreację programu nauczania, tak by był on zgodny z rodzicielską wizją uniwersum, a nie tylko uchylanie zagrożenia indoktrynacji „obcą” filozofią czy obojętnością na wartości lub ich destrukcją.

Warto dodać, iż charakterystyczną cechą edukacji domowej od początkowych dni jej współczesnego odrodzenia jest w Stanach Zjednoczonych i Polsce przytłaczająca dominacja tego właśnie – światopoglądowego – motywu w inicjowaniu odpowiednich działań.

Pomimo ilościowej przewagi motywów religijnych w tym zakresie, mieszczą się tutaj także przekonania pedagogiczno-polityczne. Kreowanie alternatywnych mikroświatów, zorientowanych na społeczną partycypację, procedury demokratyczne i działania humanitarne z jednej strony i na sprzyjanie indywidualnej samorealizacji zgodnej z potrzebami globalnego środowiska naturalnego – z drugiej, to cele reformistycznie nastawionych grup ludzi, włączających w stra-

tegię swoich działań pedagogię „wolności”, osiąganą poprzez edukację domową. Także w tym zakresie uczenie się w domu staje się jednym z wymiarów odrębnego od standardowego, całościowego „stylu życia”.

Ostatnia kategoria motywów – opiekuńczych – ma charakter ochronny, a zatem pierwotnie negatywny. Środowisko społeczne szkoły, szczególnie szkoły państwowej, stało się w potocznej świadomości domeną fizycznych i moralnych zagrożeń. Zapewne i tutaj zachodzą spore różnice między kolejnymi krajami, ale po okresie totalitarnej „nadkontroli” także i Polska upodabnia się do społeczeństw zaawansowanych, do których należą przede wszystkim Stany Zjednoczone i Wielka Brytania. Jeden z ostatnich raportów NIK nazywa szkołę „jednym z najbardziej podejrzanych miejsc”<sup>6</sup>, jakie odwiedzają dzisiejsze polskie dzieci. Nic więc dziwnego, iż z powodu takiej reputacji szkoły rodzice zatroszczeni stanem bezpieczeństwa w niej panującym chcą ochronić swoje dzieci przed wysoce prawdopodobną przemocą fizyczną i psychiczną ze strony części rówieśników, choć niekiedy także przed nękaniami psychicznymi i ewentualnymi innymi nadużyciami ze strony niektórych nauczycieli. Wzory przemocy grupowej przeniesione z podkultur przestępczych zamkniętych placówek resocjalizacyjnych – więzień i domów poprawczych – a także podkultury żołnierskiej, rozpowszechniane za pomocą obrazów telewizyjnych i kinowych oraz przekazu ustnego, jako łatwe do naśladowania i specyficznie atrakcyjne, przyjęły się także w szkołach. Pojęcie „podkultury dziedzica szkolnego”, w przeszłości tak niewin-

<sup>6</sup> Raport Naczelnej Izby Kontroli. Cyt. w: S. Mizerski, *Nowa szkoła. Raport*, „Polityka” 2001, nr 3, s. 3-9.

ne, stało się obecnie synonimem dziecięcego piekła.

Poza takimi jak wymienione, wiążą się ze szkołą innego rodzaju zagrożenia o charakterze wprawdzie incydentalnym i bardzo nieliczne, niemniej jednak niemożliwe do zbagatelizowania. Pierwsza grupa to nieszczęśliwe wypadki, do których dochodzi na drodze – pieszej i podczas przewozów – dzieci do szkoły, jak i w niej samej w trakcie zajęć wychowania fizycznego, a niekiedy także w konsekwencji nagłych ataków chorób. Druga – to tymczasem w Polsce wyjątkowo rzadkie akty agresji z użyciem broni, dokonywane przez niezrównoważonych uczniów, nauczycieli lub inne osoby, powodujące psychiczne traumy, fizyczne szkody, a nawet śmierć uczniów. Mimo statystycznej nieistotności wypadków tego rodzaju, trudno o ich marginalizowanie, szczególnie wobec rodziców, których dzieci doznały wskutek nich uszczerbków na zdrowiu, a tym bardziej – kiedy poniosły śmierć. Trudno się też dziwić, iż po tragediach zbiorowych masakr, jakie skwapliwie relacjonowane są przez media informacyjne na cały kraj i świat, wzrasta wśród rodziców poczucie zagrożenia, a w konsekwencji wypadki wycofywania kredytu zaufania względem szkół owocują większą ilością inicjatyw rozpoczynania edukacji domowej.

Nie mniej istotne są zagrożenia psychiczne obecne w życiu szkoły. Kategoria *bullyingu*<sup>7</sup> (nękania psychicznego), niekiedy zastępowana terminem *mobbing*, zdobyła sobie prawo obywatelstwa w języku pedagogów szkolnych. Dzieci w swoim gronie skłonne są do nadużyć symbolicznych i prześladowań o psychospołecznym charakterze. Jak się jednak wydaje, zbyt

mało w tym kontekście poświęca się uwagi standardowym zachowaniom szkolnym nauczycieli, które niedwuznacznie prowokują dzieci do ich dyskutowania na gruncie pozaformalnych kontaktów. Wpisana w system rywalizacja, wyśmiewanie szkolnych słabości lub cech fizycznych czy inne zachowania dyskryminacyjne ze strony nauczycieli są łatwo przenoszone na relacje międzyrówieśnicze.

Prócz otwartej przemocy i *bullyingu* pojawiają się tu jako zagrożenia, o których już wcześniej wspominaliśmy, wzory konsumpcji zastrzeżonej dla dorosłych, jak spożywanie alkoholu i palenie papierosów oraz stosowania raczej „młodzieżowych” używek, jakimi są narkotyki – niektóre z nich służą, jako swego rodzaju „lekarstwa” (sic!), lepszemu radzeniu sobie z zadaniami szkolnymi. Niektórzy rodzice wskazują dodatkowo na groźbę nieodpowiedzialnych zbliżeń seksualnych – według niektórych doniesień obecnych już w szkołach gimnazjalnych

Wbrew rzecznikom wystawiania dziecka na „razy” okrutnego życia – dla „zdrowego” hartowania – rodzice edukacji domowej celowo wybierają tę formę kształcenia, nie tylko, by uciec przed zagrożeniami, zminimalizować prawdopodobieństwo ich wystąpienia, ale także, aby konstruktywnie dbać o racjonalny komfort zdrowotny (fizyczny i psychiczny) swoich dzieci. Czują oni ciężar odpowiedzialności za zabezpieczenie odpowiednich potrzeb tych dzieci, by miały one możliwość osiągnięcia dojrzałości i samodzielności. Chcą efektywnie pełnić swoją funkcję opiekuńczą, tak z powodu naturalnych więzi, jak i obowiązku nakładanego na nich w tym względzie przez społeczeństwo.

<sup>7</sup> Patrz np. J. Fortune-Wood, *Bound to be free: Home education as a positive alternative to paying the hidden costs of „free” education*, Nottingham: Educational Heretics Press 2001, s. 57–62.

## 4.3.

**Przeprowadzanie edukacji domowej**

Kolejną ważną kwestią są „techniczne” wymiary edukacji domowej, czyli sposoby jej przeprowadzania. Najłatwiej przyjrzeć się praktykom realizacji tej odmiany edukacji, biorąc za miarę porównawczą stereotypowe rozwiązania przyjęte w przeciętnej szkole. Przyjmujemy zatem za płaszczyznę odniesienia konwencjonalne rozwiązania, choć zdarza się, że i w szkole realizowane są rozwiązania odmienne, te jednak są sytuacyjne i nie zmieniają zwykłej szkolnej codzienności. Prezentacji dokonamy za pomocą wcześniej przedstawionego zestawu kategorii zaproponowanych przez R. Meighana.

## 4.3.1.

**Nauczanie i nauczyciel**

W szkole nauczyciel, występując jako „prezenter”, przekazuje wiedzę metodą wykładu frontального, a jako „organizator” uczenia się – wyznacza uczniom kolejne zadania do wykonania, by jako „kontroler” w określonym czasie sprawdzić wykonanie obowiązków i, jako „ewaluator”, ocenić stopień opanowania przez nich wiedzy, osiągniętej biegłości w radzeniu sobie z danym typem zadań oraz rzetelności w podejściu do nich. Z powodu potencjalnych nadużyć ze strony uczniów rola nauczyciela musi łączyć w sobie także postawę uogólnionej nieufności, by nie ryzykować utraty kontroli nad sytuacją i zdecydowanie reagować na przypadki naruszania zasad.

W edukacji domowej rodzic niekiedy także pełni tę klasyczną rolę nauczycie-

la-prezentera, mając jednak przed sobą jedno dziecko lub co najwyżej kilkoro, z którymi utrzymuje stały kontakt dydaktyczny – naturalna jest tu zasada bezpośredniego zgłaszania wątpliwości i trudności, by je natychmiast eliminować. Realizacja zadań przebiega przy rodzicielskiej pomocy, uznaje się bowiem, że zadania edukacyjne są rodzajem prób własnych kompetencji. Skądinąd pomoc ta wyklucza wyręczanie, które – zdarza się – stosują rodzice dzieci szkolnych. Oceny nie mają charakteru formalnego i ostatecznego, bardziej dotyczą procesu pracy aniżeli jego produktu finalnego. Nie mają też charakteru degradującego. W sytuacji braku powodzenia w realizacji zadania natychmiast omawiane są niedostatki realizacyjne (braki w rozumieniu treści zadań, ograniczenia perspektywy działania, nieadekwatność metod i środków). Szczególnie często oceny bywają pozytywne. Nawet w ewidentnych sytuacjach porażki zadaniowej rodzic może wskazać na cząstkowe sukcesy, a to z powodu świadomości motywacyjnego znaczenia ocen pozytywnych, w przeciwieństwie do demotywujących ocen negatywnych. Jedną z najważniejszych strategii jest tu zachęcanie do pokonywania kolejnych szczebli trudności zadaniowych.

Jednakże rola rodzica-nauczyciela na tym klasycznym wzorze się nie kończy, ponieważ pełni on prócz niej jeszcze wiele innych ról: „programatora” sekwencji zadań, „konsultanta” metod i środków wykorzystywanych przez dzieci podczas realizacji zadań, „facylitatora” ułatwiającego podejmowanie kolejnych wyzwań przez udzielanie odpowiednich wskazówek, a wreszcie „inspiratora” coraz większej samodzielności dydaktycznej dziecka. W tym ostatnim rozumieniu ukoronowaniem roli nauczyciela jest... zejście dziecka z edukacyjnej sceny.



Według G. Llewellyn edukacyjne działania rodziców powinny zaczynać się od „homeschoolingu”, rozumnego kierowania małymi dziećmi, a kończyć na „unschoolingu” („niekształceniu”), stosowanemu wobec nastolatków, zdolnych już do całkowicie autonomicznego kierowania własnym edukacyjnym losem. *Unschooling* to najbardziej radykalna postać edukacji domowej, w której dziecko jest rzeczywistym ośrodkiem decyzji, co do wszystkich okoliczności uczenia się. Niezależnie od całkowitej wolności dziecka wobec edukacji, jego działania przyjmują charakter planowy i systematyczny, nie będąc ani chaotyczne, ani doraźne. Opowiedzenie się za jakimś wyborem nakłada na dziecko zobowiązanie do jego respektowania. Niezależnie od pełnej swobody, dziecko ma ciągle prawo do skorzystania z pomocy rodzica lub wybranego specjalisty, a także do wchodzenia w rolę partnera w kooperatywie „badawczej”.

Ostatnią składową roli domowego nauczyciela jest przyjmowanie postawy przyjaciela, obdarzającego zaufaniem swoje (lub znajome) dziecko. Rodzic pomagający swemu dziecku nie musi pełnić wobec niego roli policjanta i strażnika, ponieważ reguły są efektem wspólnych uzgodnień, a zatem dziecko stosuje je z powodu poczucia odpowiedzialności, a nie przymusu.

Poza definicjami roli należy wskazać dodatkowo, kto w domu edukacji domowej realnie pełni te role. Jak widzieliśmy, w danych statystycznych przytaczanych powyżej zasadniczo role te odgrywają sami rodzice, a przede wszystkim matka dziecka lub dzieci, pozostająca częstokroć na stałe w domu. Często też zdarza się, że rodzice dzielą się obowiązkami nauczycielskimi i wykładają te przedmioty szkolne, w których czują się kompetentni. Bywa także, iż role nauczyciel-

skie pełnią inni członkowie rodziny: dziadkowie, rodzeństwo (zazwyczaj starsze) czy członkowie dalszej rodziny. Niekiedy o sytuacyjną, bądź nawet stałą pomoc, proszone są osoby zaprzyjaźnione z rodziną lub specjaliści z różnych dyscyplin, także tacy, którzy pracują w instytucjach usługowych i organizacjach samopomocy celowo powstałych dla potrzeb edukacji domowej. W tych (nielicznych) przypadkach, gdy rodzice mają obiekcje co do własnych kompetencji dydaktycznych, wynajmują odpłatnie prywatnego nauczyciela. Wreszcie, gdy prawo tego wymaga (niektóre części Stanów Zjednoczonych), rolę nauczyciela-koordynatora pełnią skierowani przez szkołę profesjonaliści.

#### 4.3.2.

#### Uczenie się i uczeń

Już uwagi poprzedniej części wskazywały pośrednio na możliwe sposoby pojmowania czynności uczenia się i roli ucznia. Klasyczne, „szkolne”, rozumienie czynności uczenia się polega na pamięciowym przyswajaniu prezentowanych przez nauczyciela treści, ćwiczeniu kolejnych umiejętności i ogólnie rzetelnej, zaangażowanej realizacji stawianych przezeń zadań, bez kontestowania ich wartości i z pominięciem osobistych warunków. Rola ucznia to obowiązkowe uczestnictwo w zajęciach i otwarcie na wszystkie kierowane przez nauczyciela komunikaty, niezależnie od pojawiających się w sytuacji lekcyjnej środowiskowych dystraktorów.

Ta oficjalna i poniekąd zdehumanizowana definicja roli ucznia – jako automatu do uczenia się – nie jest jednak zgodna z prawdziwą jego twarzą. Z uwagi na przymus obecności na zajęciach stosuje on najróżniejsze techniki „przetrwania”,

pozorując jedynie swoją aktywność. Przymuszony, często realizuje zadania, angażując się w nie minimalnie, ponieważ najczęściej uznaje je za nudne, to jest odległe od jego własnych zainteresowań, chyba że jest do oficjalnej roli dobrze przystosowany i uzyskuje za wywiązywanie się z nałożonych obowiązków satysfakcjonujące go gratyfikacje.

Dziecko uczące się w domu od samego początku uczestniczy w programowaniu wspólnego działania. Nie jest biernym „naczyniem” na dowolne treści. Zamiast wyłącznego uruchamiania mechanicznej pamięci, wykorzystuje i doskonali swoje zdolności porządkowania znaczeń, przechowywania i wykorzystywania wiedzy. Nie musi uciekać się do ukrywania prawdziwych postaw, może negocjować warunki sytuacji. Obdarzone zaufaniem, może dokonywać wyborów, które determinują kształt jego przyszłych zadań. Jako że jest unikalną osobowością, do jego osobistych cech dopasowuje się całość edukacyjnych okoliczności. Bierze się pod uwagę jego temperament, styl i tempo pracy, kompozycję inteligencji i preferowane style uczenia się. To ono właśnie jest ośrodkiem wszystkich działań, nie zaś instytucjonalny porządek szkoły.

W miarę upływu czasu dziecko uczące się w domu staje się autonomicznym badaczem świata i podmiotem wyborów życiowych. Samodzielność w edukacji sprzyja celowi, jakim jest skuteczna samorealizacja.

Ważną częścią i powodem satysfakcji dziecka bywają okazje przyjmowania przez nie roli nauczyciela względem swoich bliższych, najczęściej rodzeństwa, choć czasami także i rodziców. Specjalnym i poszerzającym się zjawiskiem jest nauczanie (*tutoring*) innych dzieci, tak uczących się w domu, jak i kształcących się w szkole.

### 4.3.3.

#### Wiedza

Zgodnie z państwowym programem wyznacza się standardowe przedmioty nauki szkolnej i treści w nich obowiązujące oraz określa się „dawki”, w których na kolejnych poziomach kształcenia prezentuje się przepisową wiedzę. Pomimo metodycznego postulatu integrowania treści z różnych dyscyplin, programowi szkolnemu brak określonej struktury, a kolejne przedmioty występują w nim jako odrębne.

W edukacji domowej nie zachodzi konieczność niewolniczego naśladowania rozwiązań szkolnych przyjętych w tym względzie. Przedmioty nauczania bywają stosownie do zainteresowań dziecka poszerzane, niekiedy w bardzo znacznym zakresie. Poza tradycyjnymi zakresami szkolnymi wskazać można kilka innych, często wzbogacających program nauki w domu. W przeciwieństwie do szkół, przedmioty artystyczne służą zwykle jako czynnik wiążący różne treści humanistyczne. Obok literatury i sztuk plastycznych istotny akcent kładzie się na muzykę – powszechnym rozwiązaniem jest nauka gry na instrumentach oraz wokalistyka. W zakresie języków obcych, uznawanych za ważne, szczególne miejsce przysługuje łacinie. Z języków współczesnych dzieci najczęściej uczą się dwóch, trzech, zgodnie z ich indywidualnymi preferencjami. Niekiedy w tym repertuarze mieszczą się takie języki, jak esperanto czy migowy. Za ważny fragment edukacji domowej uważa się dyscypliny stosowane, z zakresu których kompetencje dziecka rozwijają się w praktyce. W tej grupie znajdziemy „naukę” gospodarstwa domowego, techniki użytkowej, ogrodnictwa czy niektórych rzemiosł.

Jednocześnie działania w tym względzie nie mają niczego wspólnego z traktowaniem dziecka jako darmowej siły roboczej. Za bardzo istotne uważane są przedmioty społeczne, często wiążące się z działalnością na polu wolontariatu i w sferze publicznej. Bardzo wielu rodziców przykładą wielką wagę do edukacji religijnej swojego dziecka, która nie mieści się w kulturowej ofercie szkoły państwowej, jednoznacznie zorientowanej laicko. Tu możemy raz jeszcze przywołać dyskusje nad kwestiami „początków” świata. I jeszcze jedno przypomnienie: romantyczny obraz rodziny zgromadzonej przy „domowym ogniu” kominka. Autor w wizytowanych domach uczestniczył w rytuale, którego istotą były lektury religijnych tekstów, poddawane następnie wspólnemu namysłowi. Sama zaś lektura jawi się jako jeden z głównych przedmiotów domowej edukacji.

Struktura domowych treści edukacyjnych jest bardziej wyrazista niż szkolna, unifikowana przez pedagogię zakładaną przez rodziców. Odwoływanie się do treści różnych, a wiążących się ze sobą, dyscyplin powoduje większe uporządkowanie „światooglądu” dziecka. Mimo iż rodzice mają możliwość korzystania z kompleksowych pakietów edukacyjnych oferowanych przez komercyjne wydawnictwa, najczęściej sami dokonują wyboru stosowanych w nauce treści programowych.

#### 4.3.4.

#### Środki edukacji

W warunkach szkolnych dominującym środkiem dydaktycznym jest wybrany podręcznik przedmiotowy, do lektury którego ogranicza się poszukiwanie in-

formacji przez ucznia. W sytuacji edukacji domowej tego rodzaju izolacja informacyjna jest nieobecna. Jako że celem edukacji jest w tym zakresie zrozumienie treści danej dyscypliny, wskazówek i informacji poszukuje się w różnych źródłach. Równolegle są wykorzystywane różne podręczniki do tego samego przedmiotu, a szczególnie chętnie publikacje popularnonaukowe, pisane często przez prawdziwych pasjonatów, utalentowanych w zakresie prezentacji. Ważną częścią są też treści wydawnictw encyklopedycznych, słownikowych, często służące dzieciom edukacji domowej jako lektury „do poduszki”.

Książki jednak pełnią znacznie obszerniejsze funkcje edukacyjne niż tylko informacyjne. Dzieci edukacji domowej, jak już wcześniej wspomniano, korzystają z nich w szerokim zakresie kulturowym, szerszym niż dzieci szkolne, niechętnie wobec „lektur obowiązkowych”. Te pierwsze czytają klasyków literatury światowej, ale także książki przez siebie dobrane. Są takie, które uwodzi tajemnica, więc „polykają” kolejne detektywistyczne historie Agathy Christie, inne z kolei wolą magię gatunku fantasy, więc pochłaniają kolejne tomska J. R. R. Tolkiena. Jeśli nie dysponują odpowiednią literaturą w domu, a 80% rodzin posiada w domu średnio ponad 200 tomów, to korzystają z zasobów bibliotecznych. Aż 53% dzieci edukacji domowej odwiedza biblioteki, ogólne i specjalistyczne: 1–2 razy w miesiącu, reszta więcej niż trzy razy. Pracownicy bibliotek w Stanach Zjednoczonych przechodzą specjalne szkolenia w zakresie pomocy bibliotecznej dla tej właśnie grupy dzieci<sup>8</sup>. Prócz wydaw-

<sup>8</sup> Patrz np. J. A. Avner, *A librarian looks at home schooling, wystąpienie na konferencji AERA, San Francisco 1992.*

nictw zwartych czyta się w domach edukacji domowej także i ciągle. W 68% rodzin regularnie czytuje się dzienniki, w 87% czasopisma – wśród nich największą popularnością cieszą się takie, jak „Readers Digest” i „National Geographic”<sup>9</sup>. Na tle współczesnej konsumpcji kultury obrazkowej rodziny edukacji domowej wydają się wyraźnie konserwatywne, jeśli chodzi o wykorzystywane media kulturowe.

Bardzo szczególna relacja wiąże te rodziny z najpotężniejszym „wychowawcą” naszych czasów – telewizją i z pokrewną do niej produkcją wideo. Jak konsekwentnie wykazują badania, stopień teleuzależnienia realizatorów edukacji domowej jest nikły. Sporo rodzin nawet nie dysponuje telewizorem. W grupie dzieci edukacji domowej 18% w dni powszednie i 10% w świąteczne w ogóle nie ogląda telewizji. Odpowiednio 35% i 23% czyni to krócej niż przez godzinę. Tylko 6% tych dzieci w zwykłe dni i 14% w świąteczne ogląda telewizję i materiały wideo więcej niż trzy godziny dziennie<sup>10</sup>.

Dla porównania, 62% dzieci szkolnych siedzi codziennie przed telewizorem powyżej trzech godzin<sup>11</sup> – zatem dziesięciokrotnie więcej. Podczas kiedy dzieci uczące się w domu traktują tę możliwość jako kolejne źródło informacji (szczególnie stacje tematyczne) i medium przekazu dzieł sztuki filmowej, szkolne dzieci i ich rodzice wykorzystują telewizję jako sposób na – literalne – „spędzanie” (pozbawianie się) czasu wolnego.

Znacznie częściej niż telewizorów używają rodziny edukacji domowej urządzenia odtwarzających muzykę, choć także

ją tworzących – tu instrumentów muzycznych.

Wobec faktu eksplozji informatycznej konieczne jest wskazanie na najnowsze techniczne możliwości pozyskiwania informacji. Takim ułatwieniem służy w ostatnich latach komputer. W tym kontekście bez ryzyka błędu można określić rodziny edukacji domowej mianem pionierów edukacyjnego *par excellence* zastosowania komputera. W 1997 roku 85,6% tych rodzin dysponowało komputerem (choć dane te dotyczą Stanów Zjednoczonych, są zbieżne z sytuacją w Wielkiej Brytanii i Polsce), w porównaniu do 34% średniej krajowej. Z tych liczb 83,7% rodzin homeschoolerskich stosowało komputery w edukacji – wobec 26% rodzin z populacji ogólnej<sup>12</sup>. Jednym z najczęściej wyzyskiwanych środków komputerowych w tym zakresie są specjalne programy edukacyjne.

Podobnie wysokie wskaźniki dotyczą najnowszej możliwości, jaką jest internet. Aż 61% rodzin edukacji domowej wykorzystuje tę sposobność w kształceniu różnych umiejętności i pozyskiwaniu wiedzy. Komunikacyjne, a więc społeczne walory internetu przewyższają wszystkie dotychczas stosowane przez ludzkość metody.

Z oczywistych względów edukatorzy domowi nie dysponują laboratoriami chemicznymi i urządzeniami do demonstrowania części zjawisk przyrody, dostępnymi w szkołach. To ograniczenie jest substytuowane jednak na kilka sposobów. Korzysta się głównie z dokumentalnych materiałów filmowych prezentujących określone zagadnienia naukowe, niekiedy w systema-

<sup>9</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, 1997, s. 30.

<sup>10</sup> Tamże, s. 31.

<sup>11</sup> Tamże, s. 51.

<sup>12</sup> M. Farris, *The future of home schooling*, Washington 1997, s. XXIV.

tycznych zestawach. Użyteczne są także możliwości instytucji naukowo-popularyzatorskich (planetariów, ogrodów zoologicznych czy botanicznych) i gospodarczych. W samym Stanach Zjednoczonych jest ponad 200 „parków nauki”, jak najczęściej nazywa się instytucje popularyzujące odkrycia naukowe i same zjawiska natury metodą *hands-on* (samodzielnego eksperymentu)<sup>13</sup>. Rodziny edukacji domowej chętnie korzystają z zasobów takich placówek, odwiedzając je (edukacyjnie) mniej lub bardziej zobowiązująco. Bywa też, że te same rodziny nabywają niektóre, łatwiej dostępne, narzędzia badania wymiarów świata niedostępnych zmysłami, takie jak mikro- i teleskopy.

Slabiej wyposażony jest przeciętny dom rodzinnej edukacji w sprzęt sportowy. Jednakże i w tym wypadku społeczne – pozaszkolne – urządzenia sportowe są łatwo dostępne dla dzieci uczących się w domu.

Jednym z najbardziej klasycznych środków prezentacyjnych jest szkolna tablica. W domowej edukacji niekiedy również używa się tablic, choć rozmiarami znacznie mniejszych od szkolnych. Często zastępuje się je dużymi arkuszami papieru. Także i zeszyty szkolne znajdują zastosowanie w praktyce nauki w domu, choć technika edycji komputerowej pozwala na inny sposób archiwizowania danych (dogodniejszy także do wprowadzania korekt).

Na koniec trzeba też wspomnieć o uczniowskim azylu, na miarę warunków szkolnych – o ławce – przeciwstawionej niedostępnej nauczycielskiej katedrze. W warunkach domowych te naczynia dystansem społecznym meble są zastępowane przez bardziej „demo-

kratyczny” stół domowy. Niemal symboliczny w tym kontekście jest skądinąd zwyczajny „kuchenny stół” – miejsce ogniskowania się wspólnoty rodzinnej.

#### 4.3.5.

#### Warunki organizacyjne

W ramach systemu (a samo to pojęcie wskazuje na hierarchiczność układu) placówki szkolne działają w zgodnym rytmie czasowym: lekcji i przerw, dni, tygodni, semestrów, lat i poziomów szkolnych (z niewielką ilością wolnego czasu „świętecznego” i wakacyjnego). Placówki te zajmują budowle z precyzyjnie określoną funkcjonalnością pomieszczeń i ich wystrojem wewnętrznym, a edukacja zasadniczo ogranicza się do ich terenu.

W edukacji domowej ściśle segmentowany czas jest nieobecny. Brakuje podziału na kolejne czterdziestopięciominutowe lekcje oddzielane przerwami. To realizowane zadania nakładają swoje wymogi czasowe. Jeśli zadanie zajmuje danemu dziecku dłuższy czas niż „lekcyjny”, wtedy żaden dzwonek nie odrywa go od zajęć, aż do czasu, kiedy je ukończy. Jeśli wyzwanie jest mniej wymagające i jego spełnianie kończy się szybciej, nie ma powodu do markowania aktywności, by „doczekać” do przepisowej przerwy. W ten sposób brak miejsca w praktyce edukacji domowej na „kulturę pozorowanego wysiłku”, tak charakterystyczną dla szkół. Także efektywność wykorzystywania czasu zajęć edukacyjnych jest w domu różna od efektywności szkolnej. Z powodu braku potrzeby poświęcania istotnej części czasu zajęciowego na czynności organizacyjno-dyscyplinujące

<sup>13</sup> Najbardziej znanym i jednym z najstarszych parków nauki jest Exploratorium w San Francisco. Patrz np. R. Hipschman, *Exploratorium cookbook*, San Francisco 1993, t. 1–3.

(np. na sprawdzanie obecności czy ucziszanie klasy), większa jego część pozostaje do efektywnego wyzyskania edukacyjnego. Pisaliśmy już o tym w odniesieniu do zajęć dzieci specjalnej troski, a przecież to samo zjawisko większego pożytku czasowego odnosi się także do ogólnej populacji dzieci uczących się w domu. W szacunkach autora czwarta część czasu „szkolnego” wystarcza na gruntowne „przerobienie” danego materiału. W związku z efektywnością kształcenia w trybie edukacji domowej nie istnieje tu zjawisko korepetycji.

Fizjologiczne rytmy okołodobowej wydolności powodują, że praca w okresach „upadku” sił intelektualnych i fizycznych konkretnego dziecka (najczęściej wczesnym popołudniem i późnym wieczorem) staje się wręcz kontrefektywna, niszcząc dotychczasowe efekty jego nauki. Szkoła w swoim kształcie organizacji czasowej nie respektuje tych warunków, prowadząc intensywne nauczanie właśnie w pierwszym z tych okresów lub wymuszając odrabianie zadań domowych w drugim. W edukacji domowej rodzice mają możliwość poznania i uszanowania specyfiki własnego dziecka w tym względzie, czyniąc jego wysiłki racjonalnymi. Średnio, jak obliczono, dziecko edukacji domowej uczy się regularnie 3–4 godziny dziennie, w przeciwieństwie do uczniów szkół, którzy czynią to przez 6 godzin, pracując dodatkowo około 3 godzin nad zadaniami domowymi.

Ogólnie rzecz biorąc, czas nauki w domu może być stosownie do potrzeb traktowany elastycznie, zgodnie z naturalnym rytmem życia. Nie znaczy to wszakże, iż rodziny edukacji domowej nie korzystają z planowania w ramach tygodnia i nie używają kalendarza. Zawsze jednak rozplanowanie czasu jest podpo-

rządkowane zadaniom życiowym całej rodziny i jej członków z osobna, w przeciwieństwie do bezwzględnego czasu szkolnych lekcji.

Istotnym elementem porządku czasowego jest tu czas przewidziany na kształcenie. Dane statystyczne wykazują, że większość dzieci tej populacji uczy się w domu na poziomie szkoły podstawowej. Po tym okresie w części wracają do szkoły, choć coraz wyraźniejsza jest tendencja, aby kontynuować naukę w tej formie także w cyklu szkoły średniej. Same dzieci w większości wyrażają chęć pozostania przy nauce domowej.

Szczególnym elementem rygoru szkoły jest jej organizacja przestrzenna. Szkoła zajmuje wyróżnione obiekty lub ich kompleksy, ściśle dzieląc ich wewnętrzne przestrzenie na jednostki, gdzie spełniane są określone funkcje instytucji. Jako że edukacja szkolna dokonuje się zasadniczo w niej właśnie, można uznać, że jest w tym zakresie ograniczona.

Możliwości przestrzenne edukacji domowej, wbrew jej nazwie, od domu się dopiero zaczynają. Jest to forma kształcenia wyjątkowo „mobilna”, otwarta na środowisko i nie powodująca trudności organizacyjnych w przemieszczaniu się osób. Po prostu nie jest „przywiązana” do jednego miejsca. Promotorzy tej odmiany edukacji podnoszą wręcz jej zasadniczą „nieograniczoność” przestrzenną, dostępność w niej do całego świata. W szczególności sposób te jakości są związane z rodzinami pędzącymi nomadyczny tryb życia – wskutek zawodu rodziców. Rodziny cyrkowców, artystów estradowych, pracowników barek rzecznych czy zawodowych żołnierzy (tu szczególnie pełniących służbę zagraniczną) mogą bez przeszkód uczyć swoje dzieci sposobem edukacji domowej. Przymus uczęszczania do szkoły albo rozbija takie

rodziny, albo pozbawia rodziców miejsc pracy, a stosowany – wymusza częste zmiany placówek oświatowych i redukuje sens i efekty kształcenia dzieci.

Organizacja nauki w szkole jest także ujednolicona. Kolejne czynności odbywają się zgodnie z zalecanymi, bo sprawdzonymi w praktyce, pojedynczymi wzorami metodycznymi.

Nauka w domu nie jest ograniczana metodycznie, a rodzice mają możliwość dopasowywania różnych strategii do warunków i potrzeb własnych dzieci. Często wykorzystują kilka metod równocześnie. Wymienimy te stosowane najczęściej:

1. Podejście klasyczne – oparte na antycznym wzorze kształcenia w trzech zakresach językowych: gramatyki, retoryki i dialektyki. Doskonalenie wiedzy i umiejętności na bazie języka narodowego w zakresie różnych przedmiotów szkolnych, za pomocą lektur, sztuki tworzenia tekstów i przemawiania oraz prowadzenia dyskusji są głównymi celami w tej metodzie.
2. Metoda swobodna (naturalnego stylu uczenia się) – to metoda organicznego kształcenia na bazie warunków lokalnego środowiska naturalnego i społecznego, bez ściśle ustalonego programu.
3. „Szkola-w-domu” – przeniesienie szkolnych, wysoce ustrukturyzowanych i specjalistycznych praktyk edukacyjnych do nauczania w domu odrębnych przedmiotów.
4. Nauczanie programowane – ściśle sekwencjonowane w kolejnych krokach proceduralnych, przy użyciu specjalnych podręczników i testów.
5. Metoda studiów tematycznych – wiedza zintegrowana, nauczanie skon-

centrowane na tematach, projektach wspólnych dla kilku pokrewnych dziedzin.

6. *Unschooling* (nieszkolenie) – metoda upelnomacniania dziecka do autonomicznego kierowania własną edukacją.
7. Metoda światopoglądowa – nauczanie zorientowane na uzgadnianie edukacji z wartościami i wizją świata kultywowanymi przez rodziców, najczęściej o charakterze religijnym<sup>14</sup>.

Zdarza się także, że rodziny edukacji domowej wybierają jedną ze znanych ogólnych metodologii edukacyjnych takich autorów, jak M. Montessori, C. Mason, R. Steiner, M. Carden czy J. P. Comer<sup>15</sup>, traktowanych powszechnie jako alternatywne.

System szkolny określa również konkretne warunki społeczne, w jakich edukacja jest dokonywana: porządek grupowy poziomy – w ramach klas o dużej liczbie uczniów oraz porządek pionowy – według hierarchicznie lokowanych roczników, pod warunkiem zaliczenia poprzednich szczebli kształcenia. W edukacji domowej brak grup edukacyjnych o dużej liczbie uczniów, co najwyżej są to grupy kilkusobowe – dla kooperatyw międzyrodzinnych lub/i małych grup rodzinstwa. Najczęściej jednak edukacja jest realizowana w trybie indywidualnym z czasem poświęcanym z osobna kolejnym dzieciom (z wyłączeniem rodzin z jednym dzieckiem), podczas kiedy pozostałe wypełniają określone zadania.

Homogeniczność wiekowa jest w tej formie edukacji co najwyżej sytuacyjna, zazwyczaj zaś w grupach współpracują dzieci w różnym wieku, choć o zbliżonym poziomie kompetencji.

<sup>14</sup> B. D. Ray, *Worldwide guide to homeschooling*, Nashville 2002, s. 139–141.

<sup>15</sup> Patrz np. R. E. Koetzsch, *The parents' guide to alternatives in education*, Boston – London 1997.

Istotnym zakresem organizacji kształcenia w ramach edukacji domowej jest współpraca ze specjalnymi instytucjami oświatowymi, które stanowią centra dystrybucji materiałów kształcenia, zapewniają jego monitoring, służąc pomocą w wypadku potrzeb, w końcu organizując egzaminy. Wszystko to realizują w trybie korespondencyjnym, z sytuacyjnymi tylko kontaktami na gruncie szkoły bądź domu. Szkoły takie zyskały sobie przydomek „umbrella” („parasolowych”)<sup>16</sup>, ponieważ służą rodzinom edukacji domowej jako formalne zabezpieczenie możliwości jej spełnienia. W niektórych częściach Stanów Zjednoczonych bez szkół tego rodzaju uprawianie edukacji domowej nie byłoby w ogóle możliwe.

#### 4.3.6.

##### Cele i mierniki ich realizacji

Wśród determinujących sytuację edukacyjne czynniki są wreszcie oficjalne cele dydaktyczne i wychowawcze oraz sposoby rozpoznawania ich osiągania. Układ pomiarów efektów kształcenia uczniów przekłada się ostatecznie na szanse postępowania wzwyż struktury oświatowej. Skutkuje to późniejszymi możliwościami zatrudnienia i uczestniczenia w podziale przywilejów społecznych. W aspekcie wychowawczym określa się między innymi zakres społecznej kontroli sytuacji edukacyjnej przysługującej kolejnym jej uczestnikom i reguły uczestnictwa w działaniach. Pomimo systemowych deklaracji mikropolityczne realia sytuacji uczestnictwa w podejmowaniu decyzji nie przystają do nich i zależne są od „ukrytego programu” dominacji kasty funkcjonariuszy systemu nad uczniami – jej klientami.

W edukacji domowej nie stawia się szumnie określanych celów, zamiast nich realizuje się konkretne zadania w zakresie umiejętności i wiedzy. Brak tu oceniania formalnego, klasyfikacji i promocji do następnych klas. Skutkiem tego nie istnieje w tej formie kształcenia problem drugoroczności. Dzieci uczące się w tym systemie biorą udział w standaryzowanych testach szkolnych umiejętności, które stanowią przepustkę do studiów wyższych.

Dzieci są partnerami rodziców w sprawowaniu kontroli nad kolejnymi przedsięwzięciami edukacyjnymi, co eliminuje potrzebę oporu wobec szkolnych przymusów.

#### 4.4.

### Ruch edukacji domowej – jego historia i stan aktualny

Dotąd opisywaliśmy edukację domową jako zjawisko społeczne, związane ze specyficzną edukacyjną działalnością pojedynczych rodzin, lub transpopulacyjne, ukazując rozkłady różnych cech społecznych dotyczących właśnie tych rodzin. Ale edukacja domowa może także zostać scharakteryzowana jako ruch społeczny, mniej lub bardziej zorganizowany i dynamiczny w swym rozwoju i działaniach. Zanim dojdziemy do terażniejszości, warto przez chwilę zatrzymać się przy historii edukacji domowej.

Na obszarze oddziaływania cywilizacji zachodniej przed wprowadzeniem obowiązku szkolnego edukacja domowa była zjawiskiem powszechnym. Użycie określenia „poszechny”, szczególnie w wieku

<sup>16</sup> Patrz np. <http://homeschooling.about.com>.



XIX, nie stanowi w tym kontekście naduzycia, ponieważ tak naprawdę dobrowolna edukacja zakładająca alfabetyzację była obecna w różnych krajach już w czasach „przed-szkolnych”. Szereg danych wskazuje na fakt, iż czynna znajomość alfabetu, niezależnie od statusu społecznego jednostki, dotyczyła w amerykańskich wschodnich stanach i w Wielkiej Brytanii 93–100% populacji<sup>17</sup>. Nakłady popularnych dzieł literackich były w tamtych czasach tak olbrzymie, że współcześnie nie mogłyby stanowić nawet marzeń wydawców. Oprócz edukacji domowej funkcjonowały liczne szkoły wspólnot religijnych, gmin, miast oraz filantropijnych towarzystw oświatowych. Tak więc, według niektórych ocen, po wprowadzeniu państwowego obowiązkowego szkolnictwa wcale nie zmienił się istotnie stan wykształcenia w zakresie alfabetyzacji, chyba że na gorsze.

Po wprowadzeniu obowiązku szkolnego w Stanach Zjednoczonych (1852–1918) i na mocy Aktu Forstera (1870) w Wielkiej Brytanii energiczność wprowadzania szkoły „dla wszystkich”, a niekiedy i fizyczny przymus stosowany przez urzędników państwowych spowodował ilościowy regres edukacji domowej. Niemniej jednak, pomimo wszechobecności państwowego szkolnictwa, zwolennicy edukacji domowej „nie wymarli”. Szczególnie członkowie elitarnych warstw społecznych w zaciszu swoich rezydencji stosowali edukację domową, najczęściej jednak przy pomocy wynajmowanych guwernerów i guwernantek. Także i inne okoliczności powodowały jednostkowe próby realizacji edukacji domowej.

Polska na tle innych państw, z uwagi na wieloletnią zależność od zaborców, ma szczególne doświadczenia w zakresie prawnych możliwości i praktyki edukacji domowej. W okresie zaborów znaczna część edukacji patriotycznej mogła się dokonywać tylko w domach rodzinnych. Natychmiast po odzyskaniu niepodległości, 7 lutego 1919 roku, polskie władze państwowe wydały Dekret o obowiązku szkolnym. Zawarto w nim możliwość kształcenia, obok szkół państwowych, także w szkołach prywatnych i w domu. A zatem w warunkach wolnej Polski – II Rzeczypospolitej – edukacja domowa stała się legalną możliwością. Podczas II wojny światowej edukacja w Polsce znów zeszała do podziemia. Poza samokształceniem i edukacją w rodzinnych gronach odbywały się edukacyjne spotkania tajnych kompletów, które miały charakter kilkuosobowych spotkań, podobnych do dzisiejszych spotkań kooperatyw edukacji domowej.

Po wojnie wprowadzono, zgodnie z żądaniami nowej władzy, jednolity system szkolny, bez możliwości realizacji edukacji prywatnej, w tym także domowej. Wszystkie rodziny były agendami socjalistycznego państwa. Dopiero nowa Ustawa o systemie oświaty, przyjęta we wrześniu 1991 roku, ponownie otworzyła tę możliwość. Do kwestii wspólnych wrócimy jednak dopiero w następnej części.

W krajach zachodnich okres powojenny cechuje rozwój scentralizowanych państw i silny nacisk kładziony na edukację. Wtedy to pojawiają się kolejne manifesty społeczności międzynarodowej podkreślające z jednej strony prawa jed-

<sup>17</sup> J. T. Gatto, *The underground history of American education: A schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*, Oxford: The Oxford Village Press 2001, s. 52 oraz: <http://www.uk.gov>.

nostek ludzkich do edukacji, z drugiej zaś potrzebę wprowadzania i egzekwowania jej obowiązku.

Renesans współczesnej edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych datuje się na początek lat siedemdziesiątych XX wieku. Nieco wcześniej lewicowi kontestatorzy systemu społecznego zwrócili ostrze swojej krytyki także przeciwko szkole. W 1964 roku rozczarowany kształtem szkoły nauczyciel John Holt pisze swoją pierwszą sławną książkę: *How Children Fail*, wyjaśniając w niej negatywne mechanizmy funkcjonowania szkoły. Po kilku latach pojawiają się następne publikacje zarówno Holta, jak i innych autorów, takich jak Herbert Kohl, Paul Goodman, Jonathan Kozol, Everett Reimer czy Ivan Illich. Okres ten to czas słynnej rewolucji dzieci-kwiatów, sprzeciwu wobec wojny wietnamskiej, gospodarki, polityki i konwenansów społecznych w kapitalistycznym państwie. W komunach młodzieżowych, a potem poza nimi, w osobno żyjących rodzinach rodzą się i dorastają dzieci, wychowywane i nauczane „inaczej”, bez szkoły lub w wyspowo powstających „wolnych szkołach” (*free schools*).

W tym samym czasie funkcjonują mniejsze i większe grupy religijne, których członkowie-rodzice upominają się o prawa w zakresie edukacji własnych dzieci, zgodnej z ich przekonaniem światopoglądowymi. Także i z tej strony polityczno-kulturowej pojawiają się głosiciele niezależności edukacyjnej rodzin od oferty państwa. Raymond Moore, promotor organicznej edukacji, głosi potrzebę odłożenia formalnej edukacji do mo-

mentu naturalnej gotowości dziecka do podjęcia zadań edukacyjnych w sferze kultury języka pisanego. Podobnie o kierowanej „przyjemnością” dziecka edukacji mówi Gregg Harris<sup>18</sup>. Obaj ci autorzy postulują legalizację edukacji domowej jako efektywnego sposobu kształcenia dzieci w chrześcijańskich wartościach. Szacunki P. M. Lines dotyczące wczesnych lat siedemdziesiątych XX wieku wskazują na liczby między 10–15 tysiącami dzieci uczących się w domach<sup>19</sup>.

Jednakże, jeszcze przez następnych kilkanaście lat, aż do połowy lat osiemdziesiątych, ta forma edukacji jest realizowana w sporej części w „podziemiu”, niejawnie względem czynników urzędowych, a także na bazie procesów sądowych przesądzających dla kolejnych rodzin możliwość jej uprawiania. W połowie lat osiemdziesiątych dzieci edukacji domowej jest zgodnie z szacunkami wcześniej cytowanej badaczki – 122–244 tysięcy w całych Stanach Zjednoczonych<sup>20</sup>. Wtedy też rozpoczyna się zainteresowanie *home education* w Wielkiej Brytanii. I tutaj pierwszą grupą aktywistów są lewicowi zwolennicy nowego, bardziej ludzkiego świata. Także wówczas zaczyna się pojawiać zainteresowanie tą alternatywą edukacyjną mediów i naukowców, badających nowe zjawiska w tej dziedzinie.

Edukacja domowa zaczyna zataczać coraz szersze kręgi, wykraczając poza wskazywane dwa kraje i obejmując inne, leżące w sferze oddziaływania kultury języka angielskiego: Kanadę, Australię, Nową Zelandię. Liczby rosną w bardzo szybkim tempie. Na początku lat dzie-

<sup>18</sup> Np. G. Harris, *The Christian home school*, Gresham 1995.

<sup>19</sup> P. M. Lines, *Home instruction: The size and growth of the movement*, w: Van Galen, J., Pitman, M.A., op. cit., s. 9–42.

<sup>20</sup> Tamże.

więćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych, według różnych szacunków, określano je na 248–353 tysiące<sup>21</sup>.

Wspominamy ciągle o szacunkowości, ponieważ brakuje w tym względzie precyzyjnych danych, a sytuacja nie wygląda na taką, która miałaby się kiedykolwiek radykalnie zmienić. Rodzice tej grupy dzieci, pozostając w części nieufnymi, nie zawsze zdradzają się ze swoją działalnością wobec otoczenia. Nie są to uprzedzenia bezzasadne, sami bowiem lub ich znajomi spotykali się z ingerencjami władz oświatowych i czynników policyjnych, co powoduje zrozumiałą niechęć do bycia „rejestrowanym”.

Współcześnie szacuje się całą populację edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych na 1,6–2 miliony<sup>22</sup> dzieci, co stanowi 2–3,5% ich ogólnej liczby, choć z uwagi na przewagę w tej grupie dzieci w wieku edukacji elementarnej wskaźniki dla kolejnych grup wiekowych są zapewne różne. Różnice są spowodowane usytuowaniem „liczącego” względem „problemu”. Jeśli należy on/ona do pracowników państwa – obniża liczby, jeśli jest zwolennikiem edukacji domowej – liczby są wyższe. Neutralni badacze uzyskują wyniki jak przedstawione powyżej.

W odniesieniu do grupy edukacji niepaństwowej dzieci uczące się w domu stanowią 24%, a zatem co czwarte dziecko pobierające prywatną edukację lokuje się w tej grupie<sup>23</sup>.

Przyrost liczby dzieci uczących się w domu w ciągu pierwszych pięciu lat dziewięćdziesiątych XX wieku osiągnął

500%<sup>24</sup>. Średni roczny przyrost tej liczby od połowy lat osiemdziesiątych jest oceniany – według zachowawczych szacunków B. Raya – na 7–15%<sup>25</sup>. Tak więc można powiedzieć, iż w porównaniu z latami osiemdziesiątymi ubiegłego stulecia edukacja domowa jest obecnie stukrotnie (!) liczniejsza. W zakresie dynamiki społecznej brak w Stanach Zjednoczonych porównywalnego zjawiska, w zakresie zaś edukacyjnym jest to ogromniejąca fala, a nie jak sugerowali niektórzy eksperci, jedynie przemijająca fascynacja.

W miarę wzrostu ilościowego między kolejnymi rodzinami i lokalnymi grupami wspierającymi domowych edukatorów zaczynały się tworzyć coraz bliższe więzi i jednocześnie formowały się zasady organizacyjne ponadlokalnych stowarzyszeń. Szczególnego impetu nabral ruch edukacji domowej po ujawnieniu się możliwości kontaktu elektronicznego – internetowego – a od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku stopień zorganizowania wzrósł niepomniernie. W samych Stanach Zjednoczonych są setki organizacji krajowych, stanowych, regionalnych, lokalnych, różnych grup wyznaniowych, rasowych czy też specjalnych potrzeb. Są wśród nich organizacje dorosłych, młodzieży i dzieci.

Grupy te organizują konferencje, targi materiałów edukacyjnych, targi naukowe z prezentacjami rodzinnymi, cotygodniowe spotkania, wydają swoje czasopisma (*newsletters*). Powstały także grupy wsparcia specjalnego – udzielające porad pedagogicznych: teoretycznych i prak-

<sup>21</sup> Szacunki te pochodzą z raportu Departamentu Edukacji Stanów Zjednoczonych; P. M. Lines, *Estimating the home schooled population*, Washington 1991.

<sup>22</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 7.

<sup>23</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 73.

<sup>24</sup> B. D. Ray, *op. cit.*, s. 8.

<sup>25</sup> Tamże.

tycznych, psychologicznych i prawnych. W internecie znaleźć można dziś setki stron oferujących obszerne informacje z różnych dziedzin, poczta elektroniczna zaś pozwala na bezpośrednie kontakty oraz różne specjalne typy zaangażowań (listy dyskusyjne, grupy dyskusyjne i czaty).

Bardzo charakterystyczną formą społecznego uprawiania edukacji domowej są wspomniane już wcześniej kooperatywy, łączące kilka rodzin w postać „małych szkół”. Niektórzy obserwatorzy głoszą tezę o tendencji „reschoolingu” edukacji domowej<sup>26</sup>. Ponowne „uszkolnienie” tego, co w swojej istocie jest jednak „bezszkolne”, nie wydaje się jednak tymczasem możliwe.

Także w Wielkiej Brytanii, gdzie uczy się w domu około 50–150 tysięcy dzieci<sup>27</sup>, powstało kilkadziesiąt różnego rodzaju organizacji edukacji domowej. To w tym kraju odbywają się, wspomniane wcześniej, bodaj największe na świecie spotkania, gromadzące setki osób (tylko z powodu niesprzyjającej pogody Festiwal w 2002 roku liczył „zaledwie” z górą 400 uczestników), w tym liderów tego ruchu pracujących nad optymalizacją społecznych warunków funkcjonowania ruchu nie tylko w tym kraju, ale także w całej Europie.

Jednym z przejawów organizacji ruchu edukacji domowej jest integracja mentalna, pozwalająca na kreowanie rozwiązań użytecznych dla całej wspólnoty. Szczególnym wśród nich są brytyjskie „karty antywagarowe”. Wobec akcji policji zorientowanych na zatrzymywanie dzieci będących poza szkołą w godzinach lekcyjnych, Grupa Ochrony Prawnej „Choice in

Education”<sup>28</sup> („Wybór w Edukacji”) wypracowała metodę ochrony dzieci edukacji domowej, polegającą na wyposażaniu tych dzieci w kartoniki, zawierające taki oto apel do osób prowadzących akcje tego rodzaju z informacjami prawnymi:

### ***Dlaczego nie jestem w szkole***

*Powiedziano mi, że jeśli zostanę zatrzymany przez osobę kwestionującą moją nieobecność w szkole, mam wręczyć tę kartę i poprosić o pozwolenie na dalsze prowadzenie czynności, które dokonuję zgodnie z prawem, bez dalszego bezprawnego zatrzymywania.*

### ***Nie jestem wagarowiczem***

*Obecność w szkole NIE JEST OBOBWIĄZKOWA, zgodnie z Ustawą Oświatową z 1996 r. Możliwość prawna dla mojej edukacji jest zagwarantowana w artykule 7 tej ustawy (znajdziesz go na odwrocie), który wymaga, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym uczyły się w szkole „albo inaczej”.*

*Nikt nie ma prawa zatrzymywać mnie, zadawać jakichkolwiek pytań, o ile nie jestem podejrzany o dokonanie jakiegoś wykroczenia. Nie popełniam wykroczenia, nie chodząc do szkoły, nie łamię prawa także ci, którzy sprawują nade mną opiekę. Nie jestem rejestrowany jako uczeń w żadnej szkole.*

Na odwrocie zaś znajdujemy cytaty z Ustawy Oświatowej, z informacją o specjalnym pozwoleniu na jej przedruk Kontrolera Kancelarii Jej Królewskiej Mości oraz o prawie autorskim do kształtu tej karty, należącym do wspomnianej wyżej grupy prawnej.

<sup>26</sup> P. T. Hill, *Home schooling and the future of public education*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 20–31.

<sup>27</sup> Szacunki wg L. A. Taylor, A. J. Petrie, *Home education regulations in Europe and recent U.K. research*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 49–70.

<sup>28</sup> Patrz: [www.choiceineducation.co.uk](http://www.choiceineducation.co.uk).

Interesujący na prawnym tle ruchu edukacji domowej jest amerykański *casus* HSLDA<sup>29</sup>. Home School Legal Defense Association (Stowarzyszenie Prawnej Ochrony Edukacji Domowej) zostało założone w 1983 roku przez prawników M. Farrisa i M. Smitha, będących jednocześnie rodzicami edukacji domowej. Wkrótce potem rozpoczęli działalność adwokacką – biuro poprowadził Chris Klicka – broniąc setek rodziców edukacji domowej przed sądami w całych Stanach Zjednoczonych i występując w roli doradców prawnych dla grup uprawiających tę formę edukacji, a wnoszących o zmiany legislacyjne na terenach zamieszkania i na obszarze federalnym. HSLDA służy także jako instytucja nadzoru prawnego nad takimi przedsięwzięciami legislacyjnymi na kolejnych poziomach władzy ustawodawczej, które odnoszą się w jakiś sposób do edukacji domowej. Skutkiem zabiegów tej instytucji i innych ciał wspólnoty edukacji domowej stała się ona w ciągu kilkunastu lat legalna na całym obszarze Stanów Zjednoczonych.

Najbardziej spektakularną akcją HSLDA był przeprowadzony w lutym 1994 roku protest związany z poprawką kongresmena G. Millera do HR6 (rezolucji nr 6 Izby Reprezentantów), dotyczącej kwestii edukacyjnych (wymóg posiadania formalnych kompetencji dla rozpoczęcia działalności nauczycielskiej). W ciągu tygodnia od początku negocjacji w sprawie fragmentu, potencjalnie mogącego przynieść wzrost stopnia kontroli rodzin edukacji domowej, poprawka została odrzucona wskutek zaangażowania tysięcy osób z kręgów edukacji domowej. Kiedy pojawiła się groźba wprowadzenia poprawki,

HSLDA wysłało listy do wszystkich członków Kongresu i pilne zawiadomienie listowe do 38 tysięcy swoich członków oraz faksy do liderów edukacji domowej w całym kraju, a ci – metodą akcji społecznej nazwanej „drzewem telefonicznym” – przekazywali apel do kolejnych osób, by te mogły podać go jeszcze następnym. Szereg gazet, radio i telewizja nadały relacje z toczących się wydarzeń. Na okres kilku dni wszystkie linie telefoniczne (poza numerami sympatyzujących posłów) zostały zablokowane przez domowych edukatorów, którzy skierowali do Kongresu ponad milion telefonicznych wezwań do odrzucenia poprawki. Głosowanie przyniosło efekt: 424 głosy przeciwko i 1 (!) za wnioskiem. Jednocześnie głosami 374:53 (te ostatnie z Partii Demokratycznej) przegłosowano poprawkę kongresmena D. Armeya, chroniącą rodziny edukacji domowej i szkoły prywatne przed jakąkolwiek ingerencją ze strony czynników federalnych w zakresie odnośnej rezolucji. Zbiorowa akcja społeczna z jednej strony ujawniła siłę lobbingu grupy edukatorów domowych, z drugiej zaś wykazała społeczne kompetencje osób postrzeganych zazwyczaj jako izolujące się od relacji społecznych.

Podobne do tej akcji były działania HSLDA skierowane wobec przedstawicielstw dyplomatycznych i placówek rządowych w kilku innych krajach, gdzie zagrożone były interesy osób uprawiających edukację domową na skutek represji władz. W Brazylii, RPA oraz w Niemczech i Czechach wskutek siły zbiorowego nacisku amerykańskiej wspólnoty domowych edukatorów doprowadzono do decyzji zmieniających stan opresjonowa-

<sup>29</sup> Home School Legal Defence Association, *Marking the milestones*, Purcellville 1998 (materiał wydany na piętnastoletnie działalności HSLDA).

nych osób na lepsze lub nawet wprowadzono poprawki legislacyjne optymalizujące stan rzeczy w tym względzie.

Inne z przedsięwzięć HSLDA – Konferencja Wolności, zorganizowana z udziałem 2 tysięcy edukatorów domowych z 40 stanów i członków parlamentu – wydarzyło się w tygodniu między 19 a 25 września 1999 roku, zgodnie z wcześniejszą rezolucją Senatu Stanów Zjednoczonych wyznaczonym na Narodowy Tydzień Edukacji Domowej<sup>30</sup>.

Dziś HSLDA dysponuje głosami członków 75 tysięcy rodzin, organizując bardzo różne akcje społeczne, w tym także akcje moralnego i ekonomicznego wsparcia osób potrzebujących<sup>31</sup>.

Pomimo skuteczności działań HSLDA, stało się ono już na początku lat dziewięćdziesiątych, jako reprezentacja konserwatywnej, chrześcijańskiej części ruchu edukacji domowej, obiektem krytyki ze strony liberalnych i libertariańskich grup tego ruchu<sup>32</sup>. Postawiły one prawicowym liderom szereg zarzutów: ekskluzywizmu wobec osób i grup niechrześcijańskich, marginalizowania osób niezależnych przez pozbawianie ich niektórych przywilejów organizacyjnych, uległej współpracy z czynnikami państwowymi. Najpoważniejszy zarzut dotyczył „zamachu” na władzę w ruchu edukacji domowej. Liderzy HSLDA i inne autorytety chrześcijańskiej prawicy mieli próbować monopolizowania dyskursu w obrębie edukacji domowej, usuwając w cień odmienne poglądy i kreować się na duchowych jej przywódców. Doszło

nawet do procesu sądowego z powództwa osoby niezadowolonej z działań chrześcijańskich liderów. Zdaniem niezależnych obserwatorów społecznych wymiarów edukacji domowej protesty tak wyrażane nie są do końca przekonujące. Wskazują też oni na konsekwencje tych krytyk niekorzystne dla atmosfery wewnątrz ruchu edukacji domowej<sup>33</sup>.

Innymi z wymiarów ruchu edukacji domowej, ostro kontestowanych przez „libertarian”, są kwestie regulacji prawnych i badań jej dotyczących. Uznaje się w tych kręgach, iż zabiegi HSLDA i grupemu podobnych prowadzą do wprowadzania nadmiarowych i szkodliwych dla interesów rodzin edukacji domowej zasad prawnych. Im mniej prawa, tym lepiej dla realizatorów tej formy edukacji. Niestety, z uwagi na ponawiane przez czynniki oficjalne i grupy zawodowe z obszaru oświaty próby wprowadzania zmian w legislacji, wstrzeźliwość nie wydaje się najlepszym z rozwiązań. Monitorowanie poczynań przeciwników edukacji domowej jest też naznaczone świadomością, że jest jednak niezbędne formalne minimum zgody na jednoznaczne i „bezpieczne” dla jej zwolenników rozwiązania.

Najślabszy z podnoszonych zarzutów dotyczy badań różnych wymiarów edukacji domowej. Zdaniem oponentów dotychczas przeprowadzone badania są zdecydowanie niereprezentatywne dla środowiska *homeschoolers*, zaciemniają jego obraz, a także, wskutek korzystania ze standardowych narzędzi badawczych, bronią edukacji domowej na sposoby sto-

<sup>30</sup> „The Home School Court Report” 1999, t. 15, nr 6.

<sup>31</sup> Patrz także: [www.hsllda.org](http://www.hsllda.org).

<sup>32</sup> Tu przede wszystkim artykuły w: „Home Education Magazine”, roczniki 1991–1993, dostępne na stronie: [www.home-ed-magazine.com](http://www.home-ed-magazine.com).

<sup>33</sup> Szczególnie: M. L. Stevens, *Kingdom of children. Culture and controversy in the homeschooling movement*, Princeton-Oxford 2001.

sowane przez stronę przeciwną. Nie ma powodu, aby przy użyciu wyników standaryzowanych testów, niesprawdzających niczego poza sytuacyjną dyspozycją do zdawania konkretnego testu, wykazywać stronie przeciwnej zalety tej edukacji, ponieważ ciężar dowodu ewentualnej „winy” osób podejmujących się jej uprawiania winien spoczywać na przeciwnikach. Niezależnie od względnej trafności tego zastrzeżenia, znów konieczność dochodzenia do porozumienia z krytykami edukacji domowej, dysponującymi realną siłą polityczną w społeczeństwie, nakłada na ruch edukacji domowej pragmatyczny przymus wykazywania im walorów tego trybu edukacji, dla uprzedzenia ewentualnych zarzutów, którym brakuje jakichkolwiek uzasadnień<sup>34</sup>.

W Polsce autorowi udało się znaleźć cztery rodziny uprawiające edukację domową w zgodzie z regułami wyznaczonymi przez urzędników państwowych i cztery dalsze (w tym własna autora), których działania są prowadzone na granicy legalności lub poza nią. Poza wskazywanymi na początku pracy nielicznymi tekstami naukowymi kilku wiodących w dziedzinie akademickiej pedagogiki autorów wypowiadało okazjonalnie swoje poparcie dla swobodnego wyboru edukacyjnego w tym względzie. W prasie popularnej – lokalnych i ogólnopolskich dziennikach i periodykach – ukazało się co najmniej kilkanaście artykułów, najczęściej opisujących perypetie rodzin uprawiających w Polsce edukację domową. Jak dotąd nie istnieje w naszym kraju żadna organizacja edukacji domowej, choć już niebawem zostanie sformalizowana procedura rejestracji pierwszego polskiego stowarzyszenia edukacji domowej, łączącego

rodziny zainteresowane stosowaniem tego rozwiązania edukacyjnego i stawiającego sobie za cel optymalizację indywidualnych oraz społecznych, a szczególnie prawnych, warunków realizacji edukacyjnej wolności rodzin.

#### 4.5.

### „Cienie” edukacji domowej

Dotychczas przedstawiony obraz edukacji domowej jest jednoznacznie jasny i pełen blasków. Czy jednak na pewno nie istnieją takie wymiary tej formy edukacji, które zawierałyby wątpliwości i nie były tak zdecydowanie pozytywne? Mimo wysiłków autora niewiele uwag udało się znaleźć w amerykańskiej literaturze przedmiotu i w ustnych przekazach dotyczących tej kwestii. Opiszemy je pokrótce.

R. S. i D. N. Moore'owie napisali w roku 1988 roku książkę pod tytułem: *Homeschool burnout*<sup>35</sup>, w której analizują słabe punkty edukacji domowej. Tytułowe „wypalenie” może być spowodowane szeregiem czynników. Zdecydowanie niewystarczająca jest dla takiego wyzwania jak edukacja domowa jedna z motywacji typu negatywnego, na jakie wskazywaliśmy wyżej. Ucieczka przed opresją szkolną, niezależnie od jej konkretnego charakteru, jest nieefektywna, jeśli nie towarzyszy jej jasno wyznaczony pozytywny cel i determinacja w jego spełnianiu.

Doświadczenie niechęci ze strony środowiska – rodziny, sąsiadów i czynników administracyjnych – a szczególnie krytyki wyraźnej i przyjmującej ostre formy, może prowadzić do zniechęcenia,

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> R. S. Moore, D. N. Moore, *Homeschool burnout*, Brentwood 1988.

rozgoryczenia i rozterek. Także liczba obowiązków związana z edukacją, brak czasu rodziców dla samych siebie, brak porozumienia między rodzicami, trudności w układaniu pozytywnych – także w zakresie dyscypliny – relacji z dziećmi, kłopoty z zadaniami typu dydaktycznego, szczupłość środków materialnych, związana z rezygnacją z drugiej pensji, to kolejne powody rozczarowania i poczucia nieznośnego ciężaru. Również niewolnicze trzymanie się programu, podręczników i szkolnych metod kształcenia może wywołać negatywne reakcje rodziców. Skutkiem tych uciążliwości jest powrót dzieci do szkół publicznych lub prywatnych, najczęściej po krótkim czasie uprawiania edukacji domowej. Brakuje niestety jakichkolwiek danych na temat rozmiarów ilościowych tego zjawiska, badania bowiem każdorazowo dotyczą osób, które trwają przy swoich decyzjach. Skądinąd, jeśli brać pod uwagę wskaźniki gwałtownego ilościowego wzrostu liczby dzieci uczących się w domach, liczba „odpadu” z edukacji domowej nie powinna być wysoka.

Jedyna relacja niezadowolenia z edukacji domowej, jaką udało się autorowi odzyskać, dotyczy M. Shearera<sup>36</sup>, kształconego w domu z powodu religijnych przekonań rodziców w latach 1961–1967. Po dwóch latach nauki szkolnej rodzice arbitralnie przesądziła jego los. Po latach, już jako dorosły człowiek, zabiegał on wobec legislatorów stanu Oregon o delegalizację edukacji domowej, utrzymując, że jest to forma edukacji szkodliwa dla dzieci, odbierająca im prawo do współdecydowania o własnym losie i pozbawiająca kontaktów z „normalnymi” rówieśnikami. Utrzymywał, że wskutek ograniczeń

socjalizacyjnych nałożonych nań przez edukację w domu nie potrafił nawiązać kontaktów towarzyskich ani relacji partnerskich i w wieku dojrzałym jest człowiekiem samotnym.

To doniesienie nie do końca jednak wydaje się przekonujące w sytuacji, kiedy inne osoby edukowane w domu, jak wskazywaliśmy powyżej, nie wspominają o doświadczaniu problemów w kontaktach społecznych w starszym wieku i nie czują się wyizolowane. Pomimo braku kompetencji społecznych wspomniany „krytyk” wielokrotnie odwiedzał członków parlamentu stanowego, by opowiedzieć im o swoim trudnym dzieciństwie. A zatem potrafił efektywnie komunikować się z innymi dorosłymi osobami. I choć, być może, jego sytuacja stanowi negatywny zbieg okoliczności rodzinnych i indywidualnych, to zapewne stanowi ostrzeżenie. Zwraca uwagę na konieczność uwzględniania personalnych preferencji dzieci. Wiadomo skądinąd, że w pewnej części rodzin edukacji domowej niektóre dzieci „normalnie” uczęszczają do szkoły, podczas kiedy inne uczą się w domu. Jest to jedynie kwestia pedagogicznej elastyczności rodziców. Arbitralność może tu być słusznie uważana za wadę. Na przykład w rodzinie autora dzieci – wówczas dziewięcio- i ośmioletnie – uczestniczyły w podejmowaniu decyzji co do przedsięwzięcia edukacji domowej, która dotąd pozostaje prowizoryczna: mogą zmienić swoje stanowisko w każdym momencie i wrócić do szkoły.

Jeden z artykułów ABC News<sup>37</sup>, jako jedyne źródło negatywnych informacji, wymienia kilka szczególnych przypadków mogących budzić niepokój, związanych z rodzinami edukacji domowej.

<sup>36</sup> www.shearerm.

<sup>37</sup> ABCNews.com z dnia 10.08.2001, materiał pt. *Death penalty sought*.



W 2001 roku Andrea P. Yates, nauczająca – jak się podkreśla w przekazach mediów – dzieci w domu, utopiła je wszystkie (pięcioro) w domowej wannie. Oto widomy przykład niebezpieczeństwa dla dzieci związanego z niepoczytalnymi rodzicami edukacji domowej (w domyśle: kto podejmuje decyzję o takim charakterze edukacji własnych dzieci... musi być niezrównoważony!). Dla osób krytycznie nastawionych wynikać stąd może jasno postulat nieufności wobec kolejnych rodziców podejmujących się tej formy edukacji względem własnych dzieci, potencjalnych przecież dzieciobójców.

Zatrzymajmy się jednak przez chwilę nad okolicznościami tej tragicznej sprawy. Dzieci państwa Yates miały: 7, 5, 3, 2 lata i pół roku. Zabójczyni doświadczyła szoku poporodowego po czwartym dziecku, popadła wtedy w ciężką psychozę, której skutkiem była w 1999 roku próba samobójcza. Najprawdopodobniej brak stosownej opieki lekarzy i męża-żywiciela rodziny doprowadził do takich straszliwych konsekwencji. Jako że w stanie Teksas edukacja zaczyna się w wieku sześciu lat, stąd najstarszy syn dopiero co zaczął swoją edukację domową i trudno utrzymywać, że ten tryb edukacyjny mógł mieć wpływ na zachowania matki i losy dzieci, a nawet by twierdzić, że była to rodzina „regularnej” edukacji domowej. Takie, na szczęście bardzo rzadkie, zdarzenia mają też miejsce w rodzinach, w których dzieci uczęszczały do szkoły.

Inny skrajny przypadek dotyczy dramatu zabójstwa-samobójstwa, który wydarzył się w rodzinie Warrenów<sup>38</sup>. Rodzice zostali oskarżeni o spowodowanie zdarzeń (szczególnie w zakresie braku

nadzoru nad posiadaną bronią), w trakcie których jeden z synów – czternastolatek – zastrzelił swojego młodszego, trzynastoletniego brata i dwiętnastoletnią siostrę, po czym popełnił samobójstwo. Chłopcy nie chodzili do szkoły, nie ucząc się także w domu. Z doniesień sąsiadów wynika, że dzieci od miesięcy nie spędzały nocy w domu, przebywając z kolegą. Rodzina była znana lokalnym władzom jako dysfunkcyjna, wiedzano też, że dzieci bywały bite. Przyczepę mieszkalną, którą zajmowała rodzina, znaleziono w nieporządku, z olbrzymią ilością nieuprzątniętych śmieci, nawet z odchodami zwierząt.

I znów podejrzenie, że ta rodzina stanowi standard nieodpowiedzialnego działania w przedsięwzięciach edukacji domowej, mija się z prawdą, ponieważ nie odnotowano nigdy podobnego przypadku, ani na terenie Karoliny Północnej, gdzie ta rodzina mieszkała, ani nigdzie indziej na obszarze Stanów Zjednoczonych. W wypadku dzieci Warrenów trudno mówić o determinowanej świadomości i odpowiedzialnością edukacji domowej, ponieważ okoliczności wydają się wskazywać na to, iż mamy tutaj do czynienia z kolejnym z zaniedbań inkryminowanych rodziców.

Ostatni przykład to historia rodziny Lavery<sup>39</sup>, której ojciec został oskarżony przez dwie córki o nadużycia władzy rodzicielskiej i przemoc psychiczną. Przymuszał on te dzieci do wytężonej nauki, tak aby zwyciężały w olimpiadach przedmiotowych, grożąc odmową posiłków czy snu za niewypełnianie narzuconych przez niego zadań. Tu mamy do czynienia ze zjawiskiem hiperrodzicielstwa, nadmiernych

<sup>38</sup> ABCNews.com z dnia 08.08.2001, materiał pt. *Unhealthy environment*.

<sup>39</sup> ABCNews.com z dnia 17.12.2000, materiał pt. *Home-schooling horror*.

roszczeń kierowanych w stronę dzieci, mających zaspokoić egoistyczne ambicje rodzica. Takie zagrożenie występuje również w edukacji domowej, jednak jest odosobnione i społecznie mało istotne w obrębie charakteryzowanej grupy. Niewykluczone, iż ten sam ojciec zgłaszałby identyczne żądania sukcesów wobec córek, gdyby uczyły się w szkole. Większość uczestników konkursów i olimpiad to uczniowie szkół publicznych.

Uogólniając powyższe problemy trzeba uważnie oddzielić akcent edukacji domowej od zasadniczego wpływu nieadekwatnego rodzicielstwa. To nie edukacja domowa spowodowała wskazane wypadki, a niewłaściwie realizowane funkcje rodzicielskie. Takie defekty są wyjątkowe i równie prawdopodobne w środowisku rodzin dzieci uczęszczających do szkoły. Informacje mediów stanowią tutaj istotne świadectwo.

Najbardziej skomplikowana sprawa dotyczy zbiorowego odejścia latem 2000 roku ze szkół publicznych około 1000 dzieci wraz z częścią nauczycieli, która miała miejsce w mieście Colorado City w stanie Arizona. Zgodnie z poleceniem religijnego lidera mormonów, mających duże wpływy w tym mieście, wszystkie te osoby przeszły pod opiekę wychowawczą wspólnoty. Jakkolwiek można w takich przypadkach upatrywać szczególne zagrożenia indoktrynacją wewnątrz grupy, prawo jednoznacznie dopuszcza takie rozwiązanie na podstawie wolności przekonań religijnych i prawa do wychowywania własnych dzieci w duchu własnego wyznania. Mimo iż tym sa-

mym wykraczamy poza grunt badanych trzech krajów, warto przywołać jedną z regulacji oświatowego prawa francuskiego z 1998 roku, która radykalnie ogranicza możliwość uprawiania edukacji domowej przy użyciu argumentu „sekcjarstwa” właśnie, „wylewając w tej kąpiel” także wszystkie inne, poza religijną, motywacje do realizowania tej odmiany edukacji<sup>40</sup>. Sprawa niewątpliwie jest poważna, jednakże winna być rozpatrywana ze szczególną rozważą na podstawie fundamentalnych rozstrzygnięć prawnych, z wyłączeniem wszelkich możliwych manipulacji.

Aby nie kończyć społecznej charakterystyki edukacji domowej dramatyczną i ciężką nutą, dodajmy, iż poza powagą, kryje ona w sobie także lżejsze tony, naznaczone dystansem humoru. Powszednie sytuacje wspólnej nauki i wspólnego rodzinnego życia, odpowiednio traktowane, dają domowym „nauczycielom” i „uczniom” okazje do uśmiechu, a nawet do żywiołowego śmiechu. Cytaty z takich zdarzeń można odnaleźć w publikacjach „papierowych” i „elektronicznych”. Prócz nich w tych samych źródłach można znaleźć specjalnie wymyślone żarty dotyczące różnych wymiarów edukacji domowej<sup>41</sup>.

Najpopularniejszy obecnie dowcip to odpowiedź na pytanie: „Jak dziecko uczące się w domu wymienia przepaloną żarówkę?”. Oto jedno z rozwiązań: „Najpierw mama przegląda trzy książki o elektryczności przyniesione z biblioteki, a dzieci przygotowują modele żarówek, czytają biografię T. A. Edisona i przygotowują skecz oparty na jego bio-

<sup>40</sup> Patrz uwagi: <http://www.lesenfantdabord.org>.

<sup>41</sup> Najbogatsza w dowcipy strona internetowa i jedna z najbogatszych w informacje o edukacji domowej to: „A to Z Home's Cool”, redagowana przez Ann Zeise pod adresem: <http://www.gomilpitas.com/homeschooling>. Tutaj spotykamy szczególny zapis wyrażenia „home school” w postaci „home's cool”, co można przetłumaczyć na hasło: „Dom jest świetny”.

grafii. Następnie każde dziecko studiuje historię oświetlenia i tworzy lampion dla swojej świeczki. Później wszystkie dzieci udają się do sklepu, gdzie porównują różne typy żarówek i ich ceny oraz obliczają, ile reszty otrzymają, jeśli kupią dwie żarówki po 1,99 dolara, płacąc banknotem pięciodolarowym. Po drodze do domu prowadzą dyskusję nad historią pieniądza i postacią Abrahama Lincolna, którego podobizna widnieje na wydanym banknocie. Na koniec, po zbudowaniu „domowym sposobem” drabiny z przyścigniętych z lasu gałęzi, wspinają się na nią i... wymieniają żarówkę. I znowu mają światło”.

Kolejny żart jest autorstwa jednej z dziewcząt edukacji domowej:

*– Szkoła jest okropna! Zadają nam tak dużo prac domowych do odrobienia!*

*– Nie narzekaj! My na okrągło nie robimy nic innego jak tylko prace domowe i prace domowe.*

Jeszcze inny żart, tym razem dotyczący rodziców, brzmi:

*Czy jeśli „dyrektor” edukacji domowej poczuje „nauczycielkę”, ta może oskarżyć go o molestowanie w zakładzie pracy?!*

#### 4.6.

### Podsumowanie

Przedstawiony w dwóch ostatnich rozdziałach obraz edukacji domowej jest z pewnością daleki od pełni i bardziej przypomina wstępny szkic niż skończoną wielobarwną scenę rodzajową. Zamiarem autora było takie przedstawienie tej nieznannej odmiany edukacji, które uwydatniałoby jej cechy charakterystyczne i istotne. W przygotowywanym dla GWP poradnika edukacji domowej, autor przedstawił precyzyjniej praktyczne wymiary tej formy edukacji.

## REAKCJE SPOŁECZNE NA EDUKACJĘ DOMOWĄ

### Wprowadzenie

Posiłkując się badaniami J. T. Gatto<sup>1</sup>, najgłośniejszego obecnie krytyka państwowych systemów edukacji w krajach anglosaskich, a także na podstawie badań kilku innych autorów zrekonstruujemy, zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, losy masowej oświaty organizowanej przez państwo. Jak było u jej początków?

#### 5.1.

### Kilka uwag na temat historii publicznej oświaty

Historia zna wcześniejsze niż pierwsza pruska aktualizacja próby wprowadzenia obowiązku kształcenia się w szko-

łach. Motywowane ideologicznie, lecz bez poparcia infrastrukturalnego, próby te przepadły jako bezskuteczne. Tak było w niektórych koloniach Ameryki Północnej i w Niemczech (w czasach Marcina Lutera). Przede wszystkim brakowało w tych przedsięwzięciach narzędzi sprawowania kontroli nad realizacją obowiązku i sposobów przymuszania opornych.

Sytuacja zmieniła się na początku XIX wieku. W 1806 roku wojska króla pruskiego Fryderyka Wilhelma III poddały się przeważającym siłom francuskim. Fakt ten elity pruskie uznały za haniebny. Haniebny – ponieważ dotyczył zawodowych żołnierzy w konfrontacji z niećwiczonym przeciwnikiem, a co ważniejsze, niemożliwy do przyjęcia, gdyż wiązał się ze zbiorowym brakiem posłuchu dla rozkazów dowódców, nakazujących „honorowe samobójstwo” żołnierzy na bagnietach wroga.

<sup>1</sup> J. T. Gatto, *The underground history of American education: A schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*, Oxford: The Oxford Village Press 2001.

Władca pruski polecił wówczas swym doradcom opracowanie metody pozwalającej ukształtować „efektywne” społeczeństwo. Na wezwanie odpowiedzieli najmędrsi filozofowie, którzy rozwiązali ten problem w duchu platońskim. Johann Fichte w *Odezwie do narodu niemieckiego* przedstawił królowi swój plan, wedle którego, wskutek obowiązkowego kształcenia w szkołach dla dzieci wszystkich warstw społecznych, mieli pojawić się:

- żołnierze (bezgranicznie) posłuszni wojskowemu dowódcy,
- robotnicy rozwijających się właśnie fabryk, kopalń i gospodarstw rolnych posłuszni nadzorcom,
- urzędnicy państwowi i nadzorcy przedsiębiorstw posłuszni rządowi, poddani dzielącemu opinie elit.

Jak łatwo można zauważyć wśród tych pragmatycznie zaplanowanych celów brak ideologicznego zadęcia, hasła „oświeceniowych”: „kształcenia w kulturze ducha”, „adaptacji do zmieniających się warunków cywilizacyjnych” czy wreszcie „dobra dziecka”. Bracia Humboldtowie z kilkoma innymi myślicielami zaproponowali system dwóch ciągów szkolnych – szkoły „ludowej” bez intelektualnych wymagań dla 93% mas ludowych i szkoły „realnej” dla ich przełożonych (w ramach owej szkoły funkcjonowała jeszcze szkoła „akademicka” dla 0,5% populacji – przyszłych elit władzy). Szkoła „niższa” miała być przede wszystkim narzędziem wdrażania społecznej dyscypliny. Czyniła to skutecznie, jak wiadomo z szeregu przekazów opisujących pracę pruskiej szkoły (także tej narzuconej Polakom w zaborze pruskim).

Równoległy do zmian oświatowych intensywny wzrost gospodarczy Prus, które w krótkim czasie wyrosły na świa-

ową potęgę ekonomiczną, spowodował wzrost zainteresowania elit innych krajów pruską metodą stymulowania zbiorowego rozwoju. Uznano w świecie, także w Ameryce, iż u podstaw pruskiego sukcesu leży obowiązkowe szkolnictwo. Kolejne stany należące do amerykańskiej federacji zaczęły powoli przyjmować nowe prawa oświatowe, wprowadzające obowiązek szkolny. Motywy jego wprowadzenia z ekonomicznego punktu widzenia były jednak bardziej złożone.

Po pierwsze, trzeba było wyeliminować z szeregów siły roboczej dzieci, stosunkowo mniej produktywnie niż dorośli. Miejsca pracy w ten sposób „uwolnione” przypadły bezrobotnym dorosłym. Po wtóre, zachodziła też konieczność sprawowania opieki (nadzoru) nad dziećmi robotników. W okresie intensywnej industrializacji, kiedy potrzeby przemysłu były większe aniżeli podaż na rynku pracy męskiej siły roboczej, „pożądane” były przez pracodawców także kobiety, w tej liczbie i matki rodzin. Zaniedbane opiekuńczo i wychowawczo dzieci tworzyły grupy przestępcze. Dla wyeliminowania kryminalnej dewiacji młodzieży szkoła, jako miejsce czasowego, dziennego „odosobnienia”, miała się okazać skutecznym rozwiązaniem.

Istotne znaczenie miał tu także motyw polityczno-kulturowy. Lata czterdzieste XIX wieku spowodowały olbrzymią, siedmusettyśmiową, katolicką falę imigracyjną (Irlandczyków, Słowian – w tym Polaków – i mieszkańców Ameryki Łacińskiej). Dla ochrony dominacji kultury protestanckiej i wyeliminowania konkurencji tworzących się żywiołowo szkółek katolickich uznano za konieczne wprowadzenie obowiązkowej, państwowej edukacji szkolnej.

Jako pierwsze wprowadzenie obowią-

ku szkolnego dokonały władze stanu Massachusetts w 1852 roku. W przeciwieństwie do tradycyjnie uległych i bezbronych Prusaków, obywatele amerykańscy czynnie chronili swoje dzieci i wolności obywatelskie – zazwyczaj dysponowali przecież bronią palną. Skutek był taki, iż dla przymuszenia rodzin do posyłania dzieci do szkoły trzeba było interwencji Gwardii Narodowej. Jak odnotowała historia, ostatnim miastem-bastionem przeciw szkolnej rebelii okazało się w tym stanie Barnstable, pokonane po walce z lepiej zorganizowanym federalnym przeciwnikiem dopiero z początkiem lat osiemdziesiątych XIX wieku. Dopiero w drugim dziesięcioleciu XX wieku (w 1918 roku w stanie Missisipi) dokończono wprowadzanie w Stanach Zjednoczonych obowiązku szkolnego.

I tak, podobnie jak w Prusach, każdego ranka w dużych miastach i małych wiejskich osadach wojskowy róg (protoplasta szkolnego dzwonka) wzywał liczne dzieci do formowania szyku marszowego. Maruderów, a może i dzieci „demoralizowane” przez rodziców, żołnierze pod bagnetami doprowadzali szybko do szeregu. Po zakończonej operacji sprawdzania obecności, szkolny oddział ruszał zbrojnie „chroniony” do mniej lub bardziej oddalonej szkoły. Tam w ciągu kilku godzin odbywały się „nauki” i „nauuczki”, a po wszystkim dziarskim krokiem całość wracała do domu. Jedyny pozytywny aspekt tej sprawy to wysoki stopień bezpieczeństwa dzieci podczas drogi do i ze szkoły, jaki dziś już nie jest osiągalny.

Cała ta, niemal sensacyjna relacja, nie miała oczywiście na celu li tylko epatowania czytelnika czy ubarwienia niniejszego tekstu. Jej celem było ujawnienie

społecznych motywów wprowadzania obowiązkowej oświaty. Wśród nich brakuje wyraźnego kulturowego celu edukacji-inkulturacji. Zasadnicze cele stawiane przed publiczną oświatą były polityczne: wypracowanie subordynacji wobec autorytetów, ze szczególnym naciskiem na autorytet władzy państwa, oraz, w części, gospodarcze – zyskanie siły roboczej zdolnej do wykonywania podstawowych prac.

Zdaniem J. T. Gatto sytuacja motywacji dla zbiorowej edukacji nie zmieniła się zasadniczo aż do naszych czasów. Funkcjonalne rozwiązania oświatowe są jednak coraz częściej wychowawczo nieefektywne, a niekiedy i kontrefektywne, o czym świadczą liczne badania reprezentantów wszystkich bodaj nauk społecznych. Znamienny tytuł w tym względzie nosi pogłębiona charakterystyka społecznych cech szkoły w polskim społeczeństwie autorstwa Z. Kwiecińskiego – *Socjopatologia edukacji*<sup>2</sup>.

I choć od ćwierćwiecza mamy do czynienia z permanentnym stanem krytyki szkoły, zarówno ze strony specjalistów, jak i laików, to jednocześnie, paradoksalnie, oświata publiczna jako przedsięwzięcie zbiorowe cieszy się wielkim prestiżem i uważana jest za jeden z podstawowych filarów i sukcesów demokracji oraz za nadzieję na lepszą przyszłość. Taka jej niekwestionowana pozycja być może stanowi istotną przyczynę negatywnego charakteru relacji łączących ją z alternatywami edukacyjnymi, w tym także z edukacją domową. Konieczne jest jednak sprowadzenie tego problemu z poziomu teoretycznych modeli do poziomu rzeczywistego funkcjonowania jednostek i grup, które te jednostki tworzą.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

## 5.2.

## Stosunek różnych podmiotów społecznych do idei i praktyk edukacji domowej

### Z notatki prasowej:

*„Warsaw, 17 kwietnia 2000 r. Miejskowa policja po otrzymaniu od wicedyrektora szkoły podstawowej i rady szkolnej doniesienia o zaniedbywaniu przez państwo B. ustawowego obowiązku zapewnienia regularnego uczęszczania ich ośmioletniego dziecka na zajęcia szkolne aresztowała na okres kilku godzin oboje rodziców. Pobrano od nich odciski palców, a po przesłuchaniu zwolniono. Do sądu trafiła skarga rodziców, na to, że wskutek braku właściwej komunikacji między urzędnikami kolejnych wydziałów urzędu oświaty urzędnik będący autorem doniesienia nie wiedział nic o pozytywnym przeprowadzeniu przez inkryminowanych rodziców całości procedury wymaganej prawem dla realizacji edukacji domowej, co spowodowało nieuzasadnione ich zatrzymanie przez policję. Na wniosek adwokata urzędy oświatowe tytułem wyrównania szkód miały zapłacić 50 000 dolarów oraz, dla zadośćuczynienia za krzywdy moralne, przekazać na rzecz poszkodowanych po 50 000 dolarów”.*

(Sąd skargę oddalił, motywując swoją decyzję niskim stopniem szkodliwości czynu i brakiem intencji szkodenia powodom przez oskarżonych. Zdarzenie miało miejsce w mieście Warsaw, w hrabstwie Richmond, stan Wirginia)<sup>3</sup>.

Podobna historia mogłaby mieć miejsce równie dobrze na terenie Polski, jak

i Wielkiej Brytanii (choć na jej terytorium nie ma miasta o nazwie: Warszawa). Charakterystyczny dla tego doniesienia typ stosunków między stronami, jakimi są urzędy oświaty i rodziny edukacji domowej, jest od lat przedmiotem troski tych ostatnich (pierwszych mniej). Jak przedstawia się stan tych stosunków na tle społecznym opisujemy poniżej.

Systematyczna prezentacja społecznych uwarunkowań edukacji domowej jest niełatwym zadaniem. Przyjmijmy więc na początek kilka założeń porządkujących analizy.

Relacje międzyludzkie można postrzegać w dwóch wymiarach: postaw oraz działań. Postawa łączy w sobie jeden z głównych typów wartościowania odniesiony do danego obiektu (z komponentami: poznawczym – wiary oraz afektywnym – emocji i uczuć wobec niego), ze względną gotowością do zachowań adekwatnych do tego wartościowania. W konkretnej sytuacji społecznej – na przykład presji oczekiwań pewnych osób lub nacisku wymagań pełnionej roli – zachowanie nie zawsze spełnia warunek zgodności z kwalifikacjami przypisywanymi danemu obiektowi. Inną okolicznością związaną z środowiskowymi warunkami „funkcjonowania” postawy jest sytuacyjna konieczność formułowania dla niej uzasadnień. Niekiedy postawa bywa dzielona z innymi osobami, także z grupą uczestnictwa czy odniesienia. Wspomniane typy wartościowania najprościej będzie ująć w trzy postaci: pozytywną, negatywną i obojętną.

Postawy są wcielane w życie przez reprezentantów określonych grup społecznych – wyodrębnionych do pełnienia pewnych funkcji lub tworzonych mechanicznie, na podstawie wspólnoty jakiegoś

<sup>3</sup> Patrz: [www.hslsda.org](http://www.hslsda.org). Informacje z dnia 06.04.2000 r.

rodzaju – oraz przez „przeciętnych” członków społeczeństwa, określanych mianem „opinii publicznej”.

Zajmijmy się postawami i działaniami dotyczącymi edukacji domowej i jej realizatorów.

Przeciętny mieszkaniec jednego z trzech omawianych w tej książce krajów nie ma żadnej wiedzy na ten temat, o ile nie słyszał (czytał) o tym zjawisku, nie zna osób robiących „to” lub nie jest członkiem rodziny, w której ktoś uprawia ten rodzaj edukacji. Jego zasadniczą reakcją na taką informację jest zdziwienie, że mimo zwyczajności i powszechności edukacji szkolnej, ktoś może podejmować taką odpowiedzialność – „Przecież ja też chodziłem do szkoły i jakoś to przeżyłem”. Padają z jego strony kolejne pytania, które mają na celu uzyskanie pełniejszych informacji, a te w konsekwencji mogą prowadzić do wygenerowania pozytywnej postawy. Może się zdarzyć, że jednostka – „głos” opinii publicznej – należy do jej frakcji konserwatywnej, słabo tolerującej zmiany i niechętniej uczeniu się. Wtedy jej postawa jest z góry negatywna. Edukacja domowa jest traktowana jako rodzaj dziwactwa lub non-konformizmu, a obie te cechy mają dla takiej jednostki konotację pejoratywną. C. Lubienski cytuje wyniki badania opinii publicznej z 1997 roku, wedle których 57% Amerykanów uważa, że edukacja domowa „jest złą rzeczą”<sup>4</sup>. Warto dodać jednak, że w 1985 roku niechętnych edukacji domowej było 73% mieszkańców Stanów Zjednoczonych, a podobne badania zostały przeprowadzone w rzeczywistym 1997 roku po raz ostatni<sup>5</sup>. Wobec

niewiedzy lub niepełnej wiedzy sporej części obywateli tego kraju na temat edukacji domowej oraz wobec braku danych na ten temat trudno o interpretację tego wyniku. Co oczywiste, głos opinii publicznej jest najczęściej nieprzekładalny na realne działania wobec edukacji domowej.

Mieszkańcy środowiska lokalnego, w którym żyje rodzina edukacji domowej, przejawiają zróżnicowane postawy. Część jest obojętna, nie znając swoich dalszych czy bliższych sąsiadów, a im bardziej zatowiszowane jest samo środowisko – na przykład w Polsce, w wielkich blokowiskach miejskich – tym dystans jest większy. To, po prostu, nie ich problem. Inaczej jest w małych miejscowościach, gdzie ludzie znają się lepiej. Tam następuje wyraźniejsza polaryzacja postaw. W rozmowach bez obecności członków rodziny edukacji domowej niektórzy ostro wyrażają swoje potępienie: „To wariaci! Wydaje im się, że pojedli wszystkie rozumy!” (zacytowane tu uwagi nie są efektem spekulacji, a informacji „życzliwych” współmieszkańców miasteczka autora, w którym on sam jest „przybyszem”). Inni członkowie społeczności lokalnej zachowują neutralność naznaczoną zainteresowaniem, ujawnianym podczas spotkań: „Powiedz mi tylko, jak to wygląda z wami”. U bliższych sąsiadów ciekawość jest bardziej wstrzemięźliwa. Dopiero w specjalnych okolicznościach bezpośrednich spotkań nawiązują się rozmowy, które ujawniają naznaczone życzliwością zainteresowanie sprawą.

Specyficzne postawy prezentowane są przez rodziców uczniów szkół i przez same

<sup>4</sup> C. Lubienski, *Whither the common good? A critique of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 207–232.

<sup>5</sup> L. C. Rose, A. M. Gallup, *The 31<sup>st</sup> annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public school*, dostępne na stronie: [www.pdkintl.org/kappan/kpo19909.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kpo19909.htm).



dzieci. Tu relacje dotyczą polskich realiów, w których dzieci uczące się w domu są zmuszone zdawać egzaminy klasyfikacyjne – stąd kontaktują się ze szkołą żywiej niż anglosascy *homeschoolers*.

Rodzice ci, jako grupa, przejawiają różne postawy, w zależności od własnych przekonań lub przyjęcia za własne poglądów osób dla siebie znaczących. Dzieci indagowane w kwestii kolegów lub koleżanek uczących się w domu wyrażają zainteresowanie z odcieniem zazdrości. Mitologizując sytuację, wyobrażają sobie, że ten tryb edukacji wyklucza wczesne wstawanie, naukę, prace pisemne, odpytywanie i wysiłek w ogóle. „To musi być fajne” – mówią. O samych dzieciach także mówią, że są „fajne” i „normalne”. Niekiedy w stosunku dzieci „szkolnych” do „domowych” pojawia się ładunek niechęci, a nawet wrogości. Może być to wyraz uogólnionej niechęci do „odmieńców”: „Nie jesteś taki jak my, więc cię nie akceptujemy” albo forma wyładowania frustracji związanych ze szkołą.

Pełniejszy, choć jednostkowy, a więc niemożliwy do uogólnienia, obraz dynamiki relacji i kształtu postaw ukazuje historia edukacji domowej w rodzinie autora. Rodzina ta rozpoczęła naukę w domu 1 września 1995 roku. Wywołała tym żywy oddźwięk w mieście, szczególnie w środowisku nauczycielskim jedynej w nim szkoły podstawowej. Niektóre reakcje były nacechowane życzliwością i skutkowały współpracą, inne przeciwnie. Warto dodać, że jednym z elementów przedsięwzięcia było uczęszczanie przez dzieci na prowadzone w szkole lekcje religii, jako jedyny z nią kontakt. Wychowawczyni córki autora, zbulwersowana faktem „odebrania jej dziecka” (co potraktowała jako personalny na siebie atak), nie przyjmowała żadnych argumentów. Ani że

u podstaw tej decyzji leży rodzicielskie prawo do zadbania o edukację własnych dzieci, że sam ojciec jest pedagogiem, że edukacja twarzą w twarz jest efektywniejsza od nauczania grupowego, ani że w domu możliwe jest respektowanie wymogów i możliwości tak dziecka, jak i środowiska, w którym żyje. Obwieściła swoim podopiecznym: „Ona nie chce z wami chodzić do szkoły”. Reakcją był ostracyzm – milcząca odmowa kontaktów podczas lekcji i na przerwach przed nimi – trwający przez pewien czas, dopóki dzieci nie skonstatowały braku różnicy w postawach, tak naznaczonej, „innej” koleżanki. Stosunki się unormowały, koleżanki pożyczały dziecku zeszyty, gdy z powodu choroby nie mogło być w szkole, korzystały sytuacyjnie z jego pomocy, spotykały się z nim po lekcjach, z czego można wnioskować, że postawa niechęci ustąpiła na rzecz sympatii. W klasie syna autora takich problemów nie było, relacje (poza wyjątkami) układały się pozytywnie. Dom odwiedzały także dzieci w innym wieku, mieszkające w sąsiedztwie lub dalej. I znów można podejrzewać, że sam fakt wizyt wskazywał, że postawy dziecięce były tutaj pozytywne.

Sytuacja rodziny autora jednak się zmieniała. Autor, wskutek szeregu nieprzyjaznych, a bezprawnych aktów dyrektora szkoły, wszedł z nim w konflikt – rzecz działa się na krótko przed wprowadzeniem szkół gimnazjalnych. Wówczas stosunek rodziców dzieci spotykających się z dziećmi autora uległ zmianie. Najprawdopodobniej uznali oni, że znajomość taka, w razie „ujawnienia”, może ich dzieciom zaszkodzić i spowodowali radykalne ograniczenie kontaktów lub całkowitą ich eliminację. Byli też tacy rodzice, którzy pozostali „lojalni” wobec „buntowników”, a ich dzieci dalej obco-

wały z dziećmi tych ostatnich, prawdopodobnie nie bez konsekwencji dla swej szkolnej sytuacji.

Szczególnym zdarzeniem, kreującym na pewien czas atmosferę wokół tej rodziny, były dla rodziców i dzieci szkolnych enuncjacje co najmniej jednego pracownika lub pracownicy szkoły, że w przypadku braku podporządkowania decyzjom administracyjnym syn autora (mający na mocy decyzji dyrektora przymusowo wrócić do szkoły o trzy klasy niżej niż jego rówieśnicy – patrz relacja poniżej) miał zostać „siłą doprowadzony do szkoły przez policję” (!). Wyobraźnia niektórych dzieci podsunęła im wizję kolegi prowadzonego w kajdankach do szkoły. Część niechętnych mu ucieszyło to, czemu dali stosowny wyraz w kontaktach pozaszkolnych.

Jak zwykle w wypadkach radykalnych decyzji, postawy wewnątrz dużych rodzin podmiotów tych decyzji także bywają zróżnicowane. Niektórzy ich członkowie (zazwyczaj pokolenie pradiadków i dziadków) wyrażają obawy o edukacyjny los dzieci uczących się w domu. Inni członkowie rodziny boją się negatywnego przez to wyróżnienia. Większość jednak solidaryzuje się z autorami takiego przedsięwzięcia, interesując się biegiem wydarzeń, część zaś czynnie uczestniczy w działaniach edukacyjnych, służąc pomocą.

Podobne postawy przejawiają znajomi i przyjaciele. Niektórzy przyjmują rolę osób wspierających rodziny edukacji domowej, służąc swoimi kompetencjami i przekazując użyteczne środki dydaktyczne. Bywa też, że zachowują wobec całości przedsięwzięcia rezerwę, uznając, że racje rodziców nie są przekonujące. Nie znaczy to jednak, że odmawiają pomocy, gdy sytuacja tego wymaga.

Z kręgu osób bliskich i znajomych przejdźmy teraz do sfery publicznej, w której postawy i działania ludzi są wyrazistsze i przynoszą istotniejsze skutki. W sferze kultury najbardziej oczywiste są działania mediów. Dziennikarze prasowi, radiowi i telewizyjni, dowiedziawszy się o konkretnym wypadku edukacji domowej, wyrażają swoje nim zainteresowanie. Niekiedy jest ono instrumentalne względem potrzeb zawodowych – znalezienia kolejnej sensacji. Autor słyszał od innych osób uprawiających edukację domową, jak też sam doświadczył działania tego typu motywacji u dziennikarzy, którzy chcieli kreować fikcyjne sytuacje, dobrze prezentujące się na fotografiach czy w ujęciach filmowych przygotowywanych dla odbiorców. Niektórzy z reprezentantów mediów przychodzą na spotkania już z przesądzonym ich wynikiem, ponieważ są wyznawcami określonego światopoglądu lub kierują się uprzedzeniami. Są oczywiście i tacy dziennikarze, którzy są rzetelnie przygotowani i uczciwie traktują swoje zadanie, chcąc przygotować wyważoną relację. Ich działania w konsekwencji mogą przynieść korzyści lub szkody zarówno dla rodzin edukacji domowej, jak i społecznej percepcji całości tego zjawiska w edukacji.

Bardziej znaczące od interwencji mediów jest zaangażowanie naukowców, szczególnie z zakresu nauk pedagogicznych i pokrewnych, zajmujących się edukacją domową. Swoimi wyjaśnieniami mogą tworzyć oni atmosferę akceptacji lub dezakceptacji dla tej formy kształcenia, niezależnie od tego, czy ich doniesienia mają charakter tylko teoretyczny, czy są również ugruntowane empirycznie. Choć autorytet nauki i naukowców ma bardzo poważne znaczenie w życiu spo-

łeczeństw, to jednak dla oficjalnych czynników oświatowych opinie ekspertów nieczęsto bywają wiążące. W odniesieniu do edukacji domowej tak się dotychczas składa, że nawet radykalny – motywowany badaniami – obiektywizm naukowy nie zakwestionował stosowanych w niej rozwiązań. Poza nielicznymi wynikami badawczymi, na które wskazywaliśmy powyżej, zdecydowana większość konsekwentnie wykazuje pozytywne konsekwencje i okoliczności realizacji tej odmiany edukacji. Jeśli chodzi zaś o prace o charakterze teoretycznym, to jedynie cztery kwestionują niektóre z wymiarów domowej edukacji. Ponieważ należą do dziedziny filozofii politycznej, zajmiemy się nimi z osobna podczas analiz podsumowujących niniejszy rozdział.

Obok sądów naukowców pozytywne wypowiedzi dotyczące edukacji domowej pojawiają się także ze strony autorytetów religijnych oraz moralnych – międzynarodowych działaczy na rzecz praw człowieka, w tym także noblistów. Kilku literatów napisało opowiadania i powieści „z życia rodzin edukacji domowej”, wśród nich tacy, którzy sami doświadczyli jej „na własnej skórze”. Autor scenariusza emitowanego ostatnio w polskiej telewizji serialu „pedagogicznego” pt. *Boston Public* wprowadził w ostatnim odcinku pierwszej serii nowego nauczyciela – nauczającego także w domu – i jego syna, „absolwenta” edukacji domowej.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na stosunek do edukacji domowej różnych grup „mniejszościowych”. W ostatnim czasie pojawił się w internecie artykuł W. McElroy pod tytułem *Wyzwanie edukacji domowej wobec feminizmu*<sup>6</sup>, konsta-

tujący potrzebę rozważenia feministycznej wizji świata względem sytuacji kobiet dobrowolnie pozostających w domowym „więzieniu” dla realizacji tradycyjnych ról kobiecych. Co najmniej jedna z odpowiedzi na ten artykuł pochodzi od zdeklarowanej i czynnej feministki, która mimo pozornej paradoksalności swej postawy realizuje edukację domową wobec własnego dziecka. W tym względzie warto przywołać wyniki prowadzonych przez S. Sheffer badań starszych – dojrzałych płciowo – dziewcząt uczących się w domu<sup>7</sup>. Wbrew opisywanemu przez C. Gilligan społecznemu zjawisku „utracy głosu” w tej grupie, powodującemu marginalizację społeczną, a szczególnie polityczną młodych kobiet, wśród badanych dziewcząt mamy do czynienia ze zjawiskiem dokładnie przeciwnym. Są one asertywne i aktywne w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących ich własnego losu. Mają zaufanie do własnych kompetencji i z determinacją przeprowadzają życiowe wybory<sup>8</sup>.

Ważną sferą życia społecznego, ze strony której pojawiają się specjalne działania w kierunku edukacji domowej, jest gospodarka. Już na początku boomu edukacji domowej pojawili się przedsiębiorcy w nią inwestujący. W 1987 roku jeden tylko katalog oferował do sprzedaży produkty 300 firm potrzebne do realizacji edukacji w domu. Rzecz jednak nie dotyczy tylko producentów materiałów do nauczania i uczenia się: książek i innych materiałów drukowanych, sprzętu i programów komputerowych, CD-romów, filmów wideo, kaset audio, przyborów szkolnych, map, lamigłówek czy wyposażenia sportowego, ale także handlowców zajmujących się dystrybucją tych produktów

<sup>6</sup> W. McElroy, *Homeschooling: A feminist challenge*, <http://www.homesread.com.2002>.

<sup>7</sup> S. Sheffer, *A sense of self: Listening to homeschool adolescent girls*, Porthsmouth 1995.

<sup>8</sup> Tamże.

oraz usługodawców proponujących: konsultacje, dodatkowe zajęcia – tutoring – organizację wycieczek „szkolnych” i inne możliwości edukacyjne. Tu przypomnijmy kompleksowe usługi szkolne oferowane przez komercyjne *umbrella schools*. Wobec rozmiarów wydatków na cele edukacyjne ze strony rodzin edukacji domowej, o których mówiliśmy już, że są relatywnie niewysokie, a szacowanych w 2000 roku mimo to na 1 miliard dolarów, prowadzone są badania rynkowe w tym zakresie, rozpoznające wielkości i strukturę procesów tu występujących<sup>9</sup>. Widoczne są zabiegi różnych podmiotów gospodarczych w rywalizacji o wpływy ze strony klienta tego rodzaju.

Skoro już przywołaliśmy kwestie finansowe, to możemy odnieść się do specjalnego sektora zatrudnienia, jakim jest system publicznej oświaty. W 1996 roku z tytułu „nieobecności” w nim około 1,2 miliona dzieci uczących się w domu straty tego sektora sięgnęły 6,5 miliarda dolarów<sup>10</sup>. Konsekwencje tego stanu rzeczy dotyczą materialnej kondycji szkół. Pracują w nich, znajdując środki utrzymania dla siebie samych i swych rodzin, nauczyciele, ich nadzorcy kolejnych szczebli oraz kadra administracyjno-technicznej obsługi szkół. W tej grupie, jak się wydaje, obecność postaw negatywnych względem edukacji domowej nie powinna być dla nikogo zaskoczeniem. Wszak zachodzi tu klarowna sprzeczność interesów – im więcej dzieci odejdzie ze szkół do nauki w domu, tym mniejsza będzie ilość środków finansowych pozostających w ich dyspozycji i tym mniejsze będą potrzeby kadrowe. Wyobraźnia podsuwa obrazy indywidualnych, następnie grupo-

wych zwolnień, aż do całkowitej likwidacji miejsc pracy w szkolnictwie, bo przecież liczby dzieci uczących się w domu są coraz wyższe. A jeśli zechcą „uciec” wszyscy?!

Tego rodzaju obawy z trudem znajdują racjonalne uzasadnienie. Niezależnie od dużej dynamiki wzrostu ilościowego edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych (mniejszej w Wielkiej Brytanii, o Polsce w tym kontekście nie warto nawet wspominać), nawet w tym kraju edukacja jest i zapewne pozostanie w dłuższej perspektywie czasowej mniejszością, stabilizując się na pewnym, na razie niemożliwym do określenia, poziomie. Dla sporej części rodziców oferta państwowego i prywatnego szkolnictwa będzie ciągle interesująca. Jednak, jak wcześniej wskazywaliśmy, spora część spośród rodziców edukacji domowej to czynni nauczyciele szkół różnych szczebli, którzy swoimi działaniami nie podcinaliby przecież gałęzi, na której siedzą. Gdyby jednak rozwijać śmiało wizje przyszłości edukacji „bez szkół”, pracownicy tego sektora społecznego byłiby zmuszeni przez rzeczywistość do przekwalifikowania się i zajęcia czymś innym – jak to stało się z reprezentantami szeregu cywilizacyjnie zbędnych rzemiosł – albo przystosowując się do takiej sytuacji, znaleźć dla siebie odpowiednią niszę pedagogiczną, na przykład jako konsultanci, prywatni nauczyciele, projektodawcy użytecznych rozwiązań dydaktycznych i tym podobne. Pomimo oczywistego braku zagrożenia ze strony edukacji domowej dla systemu szkolnego, liderzy związków zawodowych nauczycieli konsekwentnie i bez jakichkolwiek uzasadnień merytorycznych od lat utrzymują, że edukacja domowa jest

<sup>9</sup> H. Clarke, *The Home school market*, „Boulder” 1995.

<sup>10</sup> B. Ray, *Sbrenths of their own – Home schoolers across America: Academic achievement, family characteristics, and longitudinal traits*. Salem 1997.

rozwiązaniem niewłaściwym i nieporównywalnie gorszym od szkoły.

Amerykańskie NEA (National Education Association) – Narodowe Stowarzyszenie Edukacyjne – od 1988 roku w kolejnych raportach wciąż tymi samymi słowami dyskredytuje edukację domową i pozytywnie waloryzuje edukację szkolną. Dla przykładu prezentujemy fragmenty z rezolucji B-67, wydanej w roku 1999/2000 przez NEA:

*Narodowe Stowarzyszenie sądzi, że programy edukacji domowej nie mogą wyposażać ucznia w rozległe doświadczenie edukacyjne. Kiedy edukacja domowa staje się faktem, uczniowie w niej rejestrowani muszą spełniać wszystkie wymogi państwa. Edukacja domowa powinna być ograniczona do dzieci naturalnej rodziny, z wszystkimi wydatkami obciążającymi rodziców/prawnych opiekunów. Nauczanie ma być dokonywane przez osoby licencjonowane przez odpowiednie państwowe agencje akredytacyjne, a używane mają być programy zatwierdzone przez ministerstwo oświaty. Stowarzyszenie sądzi też, że uczniowie edukacji domowej nie powinni brać udziału w jakichkolwiek zajęciach pozalekcyjnych w szkołach publicznych. Stowarzyszenie sądzi dalej, że systemy lokalnych szkół publicznych powinny dysponować władzą dla określania zaawansowania lub dokonania szkolnych pozwalających na promocję uczniów przychodzących lub powracających do szkoły z edukacji domowej”<sup>11</sup>.*

W podobnym duchu wypowiadają się NASBE<sup>12</sup> (National Association of School Boards of Education) – Krajowe Stowarzyszenie Rad Szkolnych i NAESP<sup>13</sup> (National Association of Elementary School Principals) – Narodowe Stowa-

rzyszenie Dyrektorów Szkół Podstawowych oraz rzecznicy wielu stanowych i lokalnych urzędów oświaty. Z podobną sytuacją spotykamy się także w Wielkiej Brytanii. Zdarza się niekiedy, iż podczas wypowiedzenia krytycznych uwag na temat edukacji domowej ich urzędowi autorzy zmuszeni są przyznać, że efekty jej uprawiania są pozytywne.

Natomiast sami „szeregowi” nauczyciele prezentują najczęściej postawy negatywne lub neutralne, daleko rzadziej pozytywne. Poza ekonomicznymi, powodów jest wiele. Wskazywaliśmy już na motywy afektywne – urażoną dumę zawodową – i poznawcze – przeświadczenie o wysokiej wartości profesjonalizmu w edukacji i wyjątkowości wyzwań pedagogicznych, niemożliwych do spełnienia w domu przez niespecjalistów. Raz jeszcze przypomnijmy, iż w tym właśnie gronie są też nauczyciele sympatyzujący z realizatorami edukacji domowej, a przede wszystkim nauczyciele-sabotażyści, sami nauczający swe dzieci w domu.

Niestety, tu w (społeczną) grę zaczynają wchodzić też rzeczywiste zachowania członków tej grupy zawodowej względem rodzin edukacji domowej. I tak na przykład negatywny stosunek do zjawiska kształcenia w domu może rzutować na działania nauczyciela w trakcie egzaminów klasyfikacyjnych (w Polsce) czy podczas kontaktów na innym gruncie (np. w placówkach kultury), powodując utrudnienia, a nawet szkody dla dziecka edukacji domowej.

Najistotniejszą grupę odniesienia dla osób uprawiających edukację domową stanowią decydenci oświatowi, począwszy od szczebla szkoły (dyrektorzy), a na

<sup>11</sup> [www.nea.org/resolutions/99/99b-67.html](http://www.nea.org/resolutions/99/99b-67.html).

<sup>12</sup> „Home schooling” 1996, nr 4, s. 1-2.

<sup>13</sup> *Position statement on home schooling*, Alexandria 1993.

ministrze edukacji kończąc. Badania amerykańskich inspektorów oświaty pokazują<sup>14</sup>, że są oni przekonani o niezastępowalności edukacyjnej szkół i skłonni do krytycznych ocen możliwej skuteczności edukacji domowej oraz niechętni do współpracy z rodzinami ją uprawiającymi.

Dla zilustrowania możliwych na tym gruncie sytuacji autor chciałby przedstawić relację z własnych kontaktów z konkretnymi reprezentantami tej grupy społecznej (z uczestnictwem osób trzecich z administracyjnego otoczenia decydentów, ponieważ ci rzadko działają samodzielnie).

W 1994 roku, po kilkuletnich studiach nad programami szkolnymi oraz po lekturach tekstów opisujących zjawisko edukacji domowej w Wielkiej Brytanii, autor udał się do właściwego kuratorium oświaty, by uzyskać informację o możliwości realizowania takiego przedsięwzięcia w Polsce. Z powodu braku znajomości obowiązujących aktów prawnych z obywatelską ufnością postawił urzędnikowi kuratorskiemu pytanie o taką możliwość. Został poinformowany, że taka możliwość w naszym kraju nie istnieje, brak też jakichkolwiek wytycznych dotyczących tej kwestii, a o ewentualną zgodę mógłby wnioskować jedynie na podstawie polskiego precedensu w podobnej sprawie. Charakterystyczny argument, jakim posłużył się urzędnik, brzmiał: „Nie możemy pozwolić, aby pan skrzywdził te dzieci”.

Odpowiedź nie usatysfakcjonowała poszukującego, który, dzięki życzliwości innego urzędnika oświatowego (z innego kuratorium), uzyskał kopię ministerialnego okólnika (omówionego we wcześniejszym rozdziale) i osobiście przeana-

lizował obowiązujące przepisy. Okazało się, że ustawa oświatowa dopuszcza możliwość edukacji domowej, a jej warunki zostały we wspomnianym piśmie częściowo wyjaśnione.

W połowie wakacji w 1995 roku autor przedstawił dyrektorowi jedynej w mieście zamieszkania szkoły podstawowej wniosek o zezwolenie na spełnianie przez dwoje jego (autora) dzieci obowiązku szkolnego poza szkołą (jak formę „edukacji domowej” nazwało polskie prawo) z wykorzystaniem autorskiego programu pracy edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej. Odpowiedzią było zaproszenie ze strony urzędnika na rozmowę na temat „warunków, na jakich zostanie podjęta decyzja administracyjna dotycząca indywidualnego toku kształcenia” obojga dzieci. Istotny wówczas był fakt, iż obowiązująca jeszcze (pierwotna) wersja ustawy oświatowej nie zawierała żadnej klauzuli o stawianiu przez dyrektora szkoły jakichkolwiek warunków. Autor podczas rozmowy został postawiony przed alternatywą: akceptacja warunków urzędniczych, wypracowanych w konsultacjach dyrektora z pracownikami kuratorium, i uzyskanie pożądanego zezwolenia albo ich odrzucenie z odmową zgody na przedsięwzięcie. Jednocześnie dodatkowym warunkiem uczyniono przedłożenie „wniosku rodziców o zgodę na coroczne egzaminy klasyfikacyjne” (o której to „możliwości” wspominało pismo MEN). Próby negocjowania warunku egzaminów speliły na niczym – stanowisko urzędu pozostało nieugięte. Ostatniego dnia wakacji wymienione zostały pisma: dwa zezwolenia na jeden „wniosek” o coroczne egzaminy (wszystkie z tą samą datą).

<sup>14</sup> C. B. O'Neill, *The perceptions of a selected group of Georgia superintendents and home-schooling parents on related issues*. Rozprawa doktorska na Uniwersytecie Atlanta z 1988 r.

Zezwolenia dotyczyły każdego dziecka z osobna i zobowiązywały je do zdawania corocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Wobec ewentualnego „potknięcia” egzaminacyjnego decyzje przewidywały natychmiastowy powrót dziecka do szkoły z powtarzaniem niezaliczonej klasy (bez możliwości zdawania egzaminów poprawkowych). Rodzice mieli też prowadzić dokumentację swojej pracy.

Z powodu niezajomości procedury administracyjnej rodzice nie wykorzystali możliwości złożenia odwołania do organu wyższego stopniem w sprawie formalnej prawomocności kształtu uzyskanych zezwoleń. W międzyczasie rozpoczęła się już codzienna praca.

Dzięki zrozumieniu sytuacji przez organizatora pierwszych egzaminów – specjalistkę w dziedzinie metodyki nauczania początkowego – przebiegły one (na zakończenie klasy II i III) w konstruktywnej atmosferze i były merytorycznie dobrze przygotowane. Terminy przebiegających w trzy kolejne dni egzaminów zostały arbitralnie (wbrew literze odpowiedniego zarządzenia MEN) wyznaczone przez dyrektora szkoły.

Egzaminy przeprowadzone w 1997 roku przybrały inny obrót. Przygotowywane były niezależnie przez nauczycieli przedmiotowych. W niektórych aspektach, w opinii rodziców, były niedopracowane. Niestety, wbrew ich wnioskowi przedłożonym dyrektorowi po pierwszych egzaminach, całkowicie zabrakło konsultacji szkoły co do przewidywanego kształtu następnych, szczególnie w zakresie wymagań stawianych dzieciom. W konsekwencji starsze dziecko zdawało kolejne egzaminy (z wyłączeniem muzyki, plastyki, techniki i wf-u) w pięciu następujących po sobie dniach – z kolejnych przedmiotów szkolnych w formie pisemnej

i ustnej, udzielając każdorazowo odpowiedzi na pięćdziesiąt pytań obejmujących wszystkie grupy tematyczne danego przedmiotu. Niektóre z pytań oparte były na merytorycznych i metodycznych błędach. Na domiar wszystkiego sprawującą kuratelę nad całością przedsięwzięcia wicedyrektor szkoły, jednocześnie przewodnicząca egzaminów klasyfikacyjnych, zamiast zajmować się ich jakością, uparcie zabiegała o rezygnację rodziców z realizowanego przedsięwzięcia. Jej wielokrotnie ponawiany postulat jest znamieny: „Oddajcie nam nasze dzieci!”.

Po zgłoszeniu dyrektorowi krytyki co do formy i trybu egzaminów autor podjął próbę zmiany sytuacji na przyszłość. Przekazał ministerstwu pełny opis dotychczasowych wydarzeń. W odpowiedzi, MEN – w osobie dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego – pisemnie stwierdziło przekroczenie przez dyrektora szkoły przepisów, choć także uchyliło się od rzetelnej odpowiedzi na pytanie dotyczące środków finansowych, które zgodnie z pismem MEN pozostawały w dyspozycji ministerstwa, zamiast przysługiwać dzieciom spełniającym obowiązek szkolny poza szkołą (na przykład na organizację egzaminów).

Niestety, poza odpowiedzią skierowaną personalnie do autora, urzędnicy MEN nie pofatygowali się, by swoją diagnozę sytuacji z odpowiednimi wytycznymi w trybie drogi służbowej przekazać drugiej stronie sporu – dyrektorowi szkoły. Kopia ministerialnego pisma przedstawiona dyrektorowi przez autora nie miała dlań żadnej wartości.

Dopiero w wyniku interwencji jedyne w tym czasie nieuprzedzonego pracownika delegatury kuratorium interpretującego sytuację w sposób racjonalny i zgodny z zasadami prawa, dyrektor

szkoły (pozornie bez powodu) wydał pod koniec kolejnego roku szkolnego decyzję o pozostawieniu rodzicom „decyzji odnośnie egzaminów klasyfikacyjnych”.

Jednakże, wskutek zmian wprowadzonych rozporządzeniami z początku 1999 roku, a dotyczącymi reformy organizacji szkolnictwa, dyrektor szkoły z końcem następnego roku szkolnego bez odwołania swej poprzedniej decyzji nakazał starszemu dziecku, kończącemu klasę szóstą, graniczną w nowym porządku oświatowym (który wszakże miał zaistnieć dopiero z początkiem nowego roku szkolnego), by przystąpiło do egzaminów klasyfikacyjnych.

W tej sytuacji autor, nie respektując na zasadzie obywatelskiego nieposłuszeństwa kolejnych decyzji administracyjnych dyrektora szkoły podtrzymanych przez wielkopolskiego kuratora oświaty, odmówił podporządkowania się im, a sprawę przekazał Naczelnemu Sądowi Administracyjnemu. W argumentacji autor wskazywał na: arbitralność decyzji nierespektującej wymogów metodycznych organizowania egzaminów, a szczególnie brak wyprzedzenia czasowego co do informacji o egzaminach (pozostało do nich około 40 dni), co wobec przyjętego programu pracy z dzieckiem mogło przysporzyć mu trudności w trakcie ich zdawania, brak ewidentnych podstaw prawnych dla decyzji, niejasność sformułowań nowych rozporządzeń oraz istotne z prawnego punktu widzenia formalne defekty pism urzędowych. Jeden z urzędników leszczyńskiej delegatury wielkopolskiego kuratorium wypowiedział uwagę, iż nie ma powodu, żeby dziecko spełniające obowiązek szkolny poza szkołą miało być chronione przed ponoszeniem niezawinionych konsekwencji z tytułu zamieszania prowokowanego przez ministerstwo swymi reformami.

Postępowanie przed NSA, choć sprawa dotyczyła dziecka, z zasady więc priorytetowa, trwało niemal półtora roku i zakończyło się odrzuceniem skargi autora. W międzyczasie wydana została przez władze szkolne kolejna decyzja, wedle której dziecko miało wrócić do szkoły na poziom... na którym zakończyło edukację – to jest trzy lata wstecz, w porównaniu z rówieśnikami.

Ta decyzja zaowocowała kolejną skargą do NSA, a dwie identyczne w roszczeniach decyzje dotyczące drugiego dziecka spowodowały jeszcze jedną skargę do sądu. W trakcie oczekiwania na rozstrzygnięcia sądu władze samorządowe w miejscu zamieszkania autora nałożyły nań dwukrotnie grzywny, do których uiszczenia jak dotąd nie doszło. Sąd odrzucił wszystkie skargi, choć wskazał, iż dopiero unieważnienie pierwotnych zezwoleń mogłoby dać podstawy do rewizji wyroków opartych na regulacjach do następnych decyzji.

W konsekwencji autor wniósł do wielkopolskiego kuratora o zmianę kształtu pierwotnych decyzji dyrektora szkoły, a wobec odmowy, odwołał się do ministra edukacji i sportu, powołując się na wcześniejszą (wyżej przywołaną) opinię zawartą w liście MEN.

Jeden z wiceministrów – który wcześniej na łamach prasy deklarował szacunek dla demokratycznych zasad w edukacji w odniesieniu do praw tych konkretnych rodziców – zignorował jednak stanowisko jednego ze swoich poprzedników i odmówił uwzględnienia odwołania. Kolejna skarga spoczęła w zasobach NSA i niebawem zostanie rozpatrzona.

Czas płynie, a wobec niezmienności stanowisk rodziców i urzędników, sytuacja formalna dzieci pozostaje nierozstrzygnięta. Kto powinien dać za wygra-



na? Czy możliwe jest skompensowanie tak zaistniałych, formalnych „braków”? Autor ma taką pewność, tym bardziej, że nauka przez cały czas postępuje normalnym i efektywnym torem. Nic to, że dzieciom odmówiono prawa wstępu na lekcje religii, że pozbawione są możliwości korzystania z ulg transportowych, ponieważ nie dysponują legitymacjami szkolnymi.

A jak wygląda sytuacja tych polskich dzieci uczących się w domu, których rodzice od początku z pokorą przyjmują warunki wyznaczone przez dyrektorów szkół (niekiedy wyznaczane w porozumieniu z urzędnikami kolejnych szkół)? Czy lepiej?

Jak się okazało, bez jakichkolwiek prawnych uzasadnień zdają one egzaminy klasyfikacyjne dwa razy w roku (!). Najstarszemu dziecku z tej grupy egzaminy, rozłożone w czasie, zabierają trzy miesiące z dziesięciomiesięcznego roku pracy szkolnej (po półtora miesiąca w każdym semestrze). Jednocześnie żąda się od niektórych z tych dzieci najwyższych ocen z egzaminów, by rodziny mogły uzyskać pozwolenie na kolejny rok<sup>15</sup>. W ramach egzaminów dzieci udzielają odpowiedzi na dziesiątki pytań. Egzaminy obejmują wszystkie przedmioty szkolne, nawet te, które zgodnie z rozporządzeniem MEN zostały wyłączone z zestawu egzaminów klasyfikacyjnych, to jest plastykę, muzykę, wychowanie techniczne i wychowanie fizyczne.

Kwestia egzaminów jest szczególnym przykładem działania zgodnego z zasadą przysłowiowego „przyjaciela

ogrodnika” – który „sam nie zje, a drugiemu nie pozwoli”. W ten właśnie sposób postępują elity legislacyjne oraz władze oświatowe. Ustanowienie konieczności zdawania przez dzieci uczące się w domu egzaminów szkolnych – nawet jeśli „tylko” corocznych – jest zdecydowanie antydemokratyczne! Jest to uprawomocnienie nieufności względem obywatela podejmującego działalność przewidzianą prawem (sic!). Działalność edukacyjna nauczycieli, podobna do działalności rodziców edukacji domowej, jest akceptowana na podstawie formalnych zaledwie deklaracji, odnotowywanych w dziennikach klasowych. Wyniki badania efektywności pracy szkół na swój sposób wykazują nierzetelność tych deklaracji.

Samo zaś egzaminacyjne „rozliczanie” dzieci i rodziców edukacji domowej jest niezgodne zarówno z przyjętą w naszym kraju konstytucją, jak i ratyfikowanymi aktami prawa międzynarodowego. W Polsce **żadne** dziecko, poza spełniającymi „obowiązek szkolny poza szkołą”, nie zdaje corocznych egzaminów klasyfikacyjnych, egzaminów realizowanych całkowicie dowolnie przez egzaminujące szkoły! A zatem mamy tu do czynienia z klasycznym przypadkiem dyskryminacji rodzin edukacji domowej, a w konsekwencji z niesprawiedliwością im czynioną, choć odrzucaną (w deklaracjach) przez prawo.

Wobec tych rodzin nie jest też uregulowana sprawa ekonomicznego *status quo* tej formy edukacji, co powoduje jawną ich dyskryminację wobec reszty populacji. A przecież rodzice dzieci uczących

<sup>15</sup> To szczególne rozwiązanie, sprzeczne z zasadami wyznaczonymi w Ustawie o systemie oświaty w jej aktualnie obowiązującej wersji, jest identyczne (sic!) z §3 „Rozporządzenia o nauce prywatnej w Generalnym Gubernatorstwie” z dnia 23 kwietnia 1940 r., podpisanym przez H. Franka – patrz: *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. II: *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932–1993*, Kielce 1994, s. 46.

się w domu są regularnymi podatnikami na rzecz państwa. Ich dzieciom odmawia się konstytucyjnego prawa do sprawiedliwego traktowania. Niektórzy nauczyciele zgłaszają zaś roszczenia finansowe z tytułu dodatkowych obowiązków egzaminacyjnych, co jest kolejnym powodem dla „modelowania” nauczycielskich postaw.

Nieoczywistą sprawą jest także ustawowy zapis uzależniania realizacji zamiaru edukacji domowej od „taskowości” konkretnego dyrektora szkoły, w sytuacji konstатовanego przez prawo decyzyjnego priorytetu rodziców. To kolejny przejaw sprzeniewierzenia się prawa oświatowego prawom fundamentalnym!

Autor w trakcie rozmów z różnymi osobami rozumiejącymi trudności prawne prowokowane przez ideę edukacji domowej (byli w tej grupie nauczyciele, dyrektorzy szkół, urzędnicy kuratoryjni i akademicy) spotykał się ze szczególną „radą”: „Niech pan założy/zarejestruje prywatną szkołę. Uniknie pan w ten sposób wielu problemów związanych ze swoim przedsięwzięciem”. Na wątpliwość: „Czy dla dwojga bądź nawet jednego dziecka warto uruchamiać całą maszynę biurokratyczną?”, życzliwa odpowiedź była zdecydowana: „Tak!”. Znamienne jest owo przekonanie doświadczonych w relacjach z systemem oświaty „realistów”, że stosowana przez urzędników biurokratyczna obstrukcja potrafi być tak uciążliwa, iż dla samego jej uchylecia, warto drogą formalizmów pozorować działalność szkolną. Oczywiście mogłoby się okazać, że osoby te nie doceniają we wskazywanym względzie biurokratycznej inwencji urzędników, o czym świadczą losy szeregu niepaństwowych szkół. Tego rodzaju „uniki” doprowadzić mogłyby do „uśmiercenia” możliwości uprawiania edukacji domowej w jej właściwym kształcie.

Na podstawie wskazanych faktów skonstatować trzeba rozdziew między formułami – i tak nie dość precyzyjnego – polskiego prawa oświatowego a realiami ich interpretacji oraz wcielania w życie przez kolejnych urzędników państwa (tylko niektórzy z nich zachowują się spolegliwie i, rozumiejąc istotę sprawy, chętnie udzielają swojej pomocy). Lekceważenie oczywistych przepisów i tendencyjne, destruktywne ich interpretacje to znaczny zakres doświadczeń polskich rodzin edukacji domowej w kontaktach z czynnikami administracji oświatowej.

Nasze polskie doświadczenia jednak nie są niczym szczególnym na tle tego, co dzieje się w tym zakresie w innych krajach świata, także w Stanach Zjednoczonych (*vide*: notatka prasowa powyżej) i w Wielkiej Brytanii. Zatrzymania dzieci przez *truant officers* („wagarolapów”), szczególnie podczas „godzin policyjnych” ustalonych dla młodzieży, najścia domów, w których uczą się dzieci, przez urzędników oświatowych z towarzyszeniem policji, policyjne zatrzymania rodziców, kwestionowanie przez urzędy oświatowe – w postaci doniesień wobec sądów – zgodności działania rodzin edukacji domowej z obowiązującym prawem, manipulowanie informacjami i przepisami dla utrudnienia działań tych rodzin, wysokie grzywny – to kolejne, choć nie jedyne, postaci aktów urzędniczych. Najbardziej skrajnymi działaniami przeciw rodzinom edukacji domowej (konsekwencje zabiegów urzędników oświaty) są sądowe decyzje o uwięzieniu rodziców lub/i ograniczeniu lub pozbawieniu ich praw rodzicielskich, a także o umieszczeniu dzieci w państwowych placówkach opiekuńczo-wychowawczych (takie werdykty wydawały też polskie sądy w sprawach rodzin edukacji domowej).

Zwróćmy uwagę, co oferują kraje, w których władza urzędów państwowych jest ważniejsza od minimalnych nawet roszczeń obywateli. Renate Leuffen ze względów religijnych podjęła decyzję o nauczaniu swego syna w domu, pomimo braku w prawie niemieckim odpowiednich ku temu zapisów. Oskarżono ją o łamanie prawa i obciążono grzywną, a następnie, wobec jej nieugiętości, sąd skazał ją na dwa miesiące więzienia z jednoczesnym umieszczeniem syna w domu dziecka. Matka zwróciła się z pozwem przeciwko państwu niemieckiemu do Europejskiego Trybunału w Strasburgu. Kiedy jej skarga została oddalona, natychmiast za radą edukatorów domowych z Wielkiej Brytanii (i za wiedzą Interpolu oraz brytyjskich władz oświatowych) przeniosła się wraz z dzieckiem do Wielkiej Brytanii, która nie ma bilateralnej umowy z Niemcami na ekstradycję młodocianych. Obecnie „wojownicza” rodzina znajduje się pod personalnym nadzorem inspektora londyńskiego urzędu oświaty, otrzymując odeń bardzo wysokie oceny w zakresie prowadzonej edukacji<sup>16</sup>.

Najistotniejsze pytanie jakie można postawić w tym kontekście, wiąże się z przyczyną takich działań licznych urzędników oświatowych różnych szczebli struktur administracyjnych wielu państw. Jakie przestępstwa popełniają ci, których traktuje się w ten sposób? Wreszcie, o jaką stawkę toczy się gra, w której losy jednostek ludzkich w ramach państw są aż w takim stopniu nieistotne?

Jak się wydaje, istota tego problemu leży w społecznym pojmowaniu i dystrybucji władzy. W tym rozumieniu zatem jest to sprawa polityczna. Jeśli jest tak

właśnie, to winniśmy przyrzeć się temu, co dzieje się na szczytach władzy państwowej, w kręgach władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej. Ponieważ zaś kwestie stosunku sądów do spraw edukacji domowej są zdepersonalizowane (choć nie zawsze tak być musi) i zapośredniczone przez przepisy prawne, ten zakres władzy można bez szkód analitycznych spokojnie pominąć.

Parlamenty, jako władze ustawodawcze, zazwyczaj nie dysponują czasem i motywacjami, żeby zajmować się tak marginalnymi sprawami, jak przez nas opisywana. Wprawdzie niekiedy podejmują odnoszące się do tej sprawy decyzje legislacyjne, jednak promotorami zmian są tutaj zainteresowani nimi posłowie lub senatorowie bądź czynniki rządowe. Niektórzy członkowie parlamentu (jak np. ci, którzy zaangażowani byli w akcję wokół HR6 – opisywaną wyżej) prezentują postawy pozytywne bądź negatywne, większej części jego składu jednak cała kwestia jest obojętna (z jednym wyjątkiem, także wspomianej, rezolucji Senatu Stanów Zjednoczonych).

Sprawa zaczyna mieć znaczenie dopiero dla konkretnych klubów parlamentarnych, tworzonych przez członków określonych ugrupowań politycznych. Zasadniczo rzecz biorąc, a świadectwa tutaj znajdujemy w parlamentarnej praktyce amerykańskiej i okołoparlamentarnej polskiej, partie prawicowe, tak konserwatywne, jak i liberalne, z zasady będą popierać edukację domową, podczas kiedy partie lewicowe, socjalistyczne czy socjaldemokratyczne będą ją marginalizować. Jako że socjaliści dążą do wykreowania silnego państwa, wszystkie pomniejszające jego władzę tendencje

<sup>16</sup> A. J. Petrie, *Home educators and the law within Europe*, „International Review of Education” 1995, nr 41, s. 285–296.

odśrodkowe, indywidualizujące i prywatyzujące niektóre z aspektów zbiorowego funkcjonowania będą im obce. W tym także idea i praktyka edukacji domowej.

Z drugiej strony w działaniach parlamentu znaczenie może też zyskać ponadpartyjna wspólnota zawodowych interesów grupy posłów-nauczycieli lub osób związanych z edukacją – z taką silną grupą mieliśmy do czynienia w polskim Sejmie. Dla niej edukacyjna niezależność rodzin edukacji domowej może wydawać się zagrożeniem.

Jednak obie wskazane możliwości mają charakter zaledwie teoretyczny i jak dotąd nie wpłynęły w omawianych w tej książce krajach na efekty działań parlamentarnych. Raz jeszcze podkreślimy, iż jak dotąd pragmatycznie motywowanym parlamentom obca jest i wydaje się odległa sprawa edukacji domowej.

Natomiast zdecydowanie istotna jest kwestia tej edukacji dla czynników władzy wykonawczej, rządu i całego aparatu administracji, którym rząd się „posługuje”, szczególnie dla krajowych (i stanowych) ministerstw oświaty. To właśnie w ich obrębie pojawiają się projekty zmian regulacji prawnych, które są przedstawiane parlamentom. Doświadczenia pokazują, że ministerstwa oświaty przejawiają tendencje centralistyczne, proponując takie nowelizacje, które ograniczają swobodę działania w ramach edukacji domowej i zwiększają zakres władzy urzędów oświatowych. W tym kręgu zatem postawy wobec analizowanej odmienności edukacyjnej mają charakter negatywny, a działania – w konsekwencjach – restryktywne. Jako przykład prezentujemy zaszłości związane z charakteryzowaną w części prawnej tej pracy ewolucją (a może regresem?!) polskich regulacji oświatowych. Wstępne uwagi

stanowią tutaj efekt jedynie domniemań autora.

Mimo iż tekst Ustawy o systemie oświaty został przyjęty przez Sejm RP I kadencji, nie posłowie, a pracownicy Ministerstwa Edukacji Narodowej byli autorami jego kształtu. Dziś trudno wskazać na motywy, jakie kierowały osobą bądź osobami tworzącymi fragment poświęcony formom spełniania obowiązku szkolnego przy wprowadzaniu zapisu o możliwości jego realizacji poza szkołą. Najprawdopodobniej powody były pragmatyczne: zakładano zapewne możliwość występowania na terenie kraju marginalnych wypadków ekonomicznej i organizacyjnej niemożności zabezpieczenia przez rodziców docierania dzieci do szkół. Ułatwieniem mogło być w takiej sytuacji uczenie się w domu, pod kuratelą szkoły wszakże. O znaczniejszej emancypacji od szkoły zapewne nie myślano. Autorzy tego zapisu najzwyczajniej nie przewidzieli jego nadużyć. Być może także wśród autorów projektu znalazły się osoby obeznane z prawem oświatowym II Rzeczypospolitej, w której uprawianie edukacji domowej było legalne, a które na fali sentymentów historycznych zdobyły się na gest nowoczesnej w tym względzie tolerancji.

Kiedy w 1994 roku pojawiły się pierwsze próby (równoległe dwie rodziny, z różnych regionów kraju) sprawdzania możliwości zgodnego z prawem prowadzenia edukacji domowej w naszym kraju, „po drabinie” administracji oświatowej informacje o tych dociekaniach dotarły najprawdopodobniej do ministerialnego „centrum”, gdzie rozważano właśnie kwestię szczegółów nowelizacji ustawy oświatowej, dla dostosowania jej do (bardziej niż w 1991 r.) odmienionej rzeczywistości społecznej. Wobec tak postrzeganej

groźby utraty kontroli nad edukacją domową wprowadzono do projektu nowelizacji ustawy klauzulę o warunkach nakładanych na rodziny, które mógł postawić dyrektor szkoły.

W ten sposób można, jak się wydaje, zrekonstruować bieg wypadków do momentu wprowadzenia pod obrady Sejmu II kadencji rządowego projektu Ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty. W szczegółowej części rządowego uzasadnienia<sup>17</sup> do tego projektu pominięto (może jako grożący zarzutem niedemokratyczności albo po prostu jako nieistotny) argument na rzecz konieczności wprowadzenia zapisu o warunkach spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą. Zamiast tego sugerowano, iż poprawka w tym fragmencie ustawy dotyczy zupełnie innej kwestii (a mianowicie wskazania właściwego dla udzielania zezwolenia dyrektora szkoły), która skądinąd też miała, w części przynajmniej, związek z maksymalizacją kontroli systemu oświaty nad obywatelami (dyrektorzy szkół prywatnych albo „znajomi” publiczni z innego terenu nie dawali przecież ręką „dobrej kontroli”, zagrażając potrzebie władzy systemu potencjalnym liberalizmem).

Na propozycję poprawki wniesioną przez jednego z posłów-członków podkomisji, która zajęła się przygotowaniem tekstu ustawy, a przewidującą skreślenie wyrazów: „oraz określić jego warunki”, replikując w imieniu MEN, ówczesna wiceminister edukacji zauważyła: „Propozowane przez Pana Posła skreślenie wy-

razów: »oraz określić jego warunki« nie zezwala dyrektorowi zająć się merytoryczną poprawnością spełniania obowiązku szkolnego. Prosimy Komisję o odrzucenie tej poprawki”. Na takie „miarodajne” *dictum* ośmiu członków podkomisji głosowało za odrzuceniem poprawki, wobec dwóch głosów wstrzymujących się<sup>18</sup>. A zatem sprawa została przesądzona: wolno będzie dyrektorowi szkoły publicznej, od momentu wejścia ustawy w życie, wyznaczać „jakiegokolwiek” (nieokreślone, a więc dowolne) warunki dla rodzin edukacji domowej.

Ministerstwo Edukacji jednak samo okazało się nie dość uważne co do możliwości do osiągnięcia pełnej satysfakcji we wskazywanym względzie, bo zreflektowało się dopiero w kolejnym rządowym projekcie zmian ustawy oświatowej<sup>19</sup>, kiedy zaproponowało kosmetyczną zmianę, wedle której dyrektor odpowiedniej szkoły publicznej ma mieć nie możliwość, a obowiązek wyznaczania warunków rodzinie edukacji domowej.

I znów uzasadnienie<sup>20</sup> ministerialnego projektu nie zawiera żadnego argumentu dotyczącego tej nowelizacji, jakby taka w ogóle nie miała miejsca, a sami posłowie, członkowie sejmowej Komisji Edukacji, w natłoku legislacyjnych wątków do rozpatrzenia, najprawdopodobniej nie zauważyli nawet tej kwestii, brak bowiem w sprawozdaniach tej komisji jakiegokolwiek świadectw takiego faktu. I znów przedkładana nowelizacja bez oporów Senatu i Sejmu została przyjęta.

<sup>17</sup> Uzasadnienie do rządowego „Projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r.” z 1995 roku.

<sup>18</sup> Sprawozdanie z obrad Podkomisji Nadzwyczajnej do rozpatrzenia „Projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty”, s. 38–39.

<sup>19</sup> Rządowy „Projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. ze zmianami” z 1998 roku.

<sup>20</sup> Uzasadnienie do rządowego „Projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty” z 1998 roku.

Znamienny wydaje się fakt, iż niezależnie od politycznej przewagi w sejmach kolejnych kadencji i rządów przez nie formowanych, postawa Ministerstwa Edukacji, też przecież kierowanego przez osoby desygnowane z różnych partii politycznych, jest w swych centralistycznych zabiegach jednoznaczna i konsekwentna. Postawa ta zadaje też, choćby w tym być może marginalnym co do znaczenia aspekcie, kłam deklarowanym przez kolejne ekipy rządzące wysiłkom demokratyzacji i sprzyjania samorządności w oświacie. Rząd przez swoje działania wydaje się przejawiać tendencję do dysponowania jak najściślejszą kontrolą nad sytuacją w oświacie, szczególnie tam, gdzie o autonomię wnoszą pozapaństwowe agendy i pojedynczy obywatele – wskazuje na to także trudna sytuacja programów autorskich, szkół społecznych i eksperymentalnych.

Aby teza o roszczeniach państwa została mocniej uzasadniona, przedstawmy kolejne podejrzenia. Zabiegi państwa wokół minimalizowania wpływów edukacji domowej przejawiają się, zdaniem obserwatorów, w forsownym wprowadzaniu programów oświatowych „odciągających” od niej zainteresowanych i już czynnie uprawiających tę niezależną formę edukacji. W ślad za doniesieniami o gwałtownym wzroście liczby rodzin podejmujących się edukacji w domu pojawiły się w Stanach Zjednoczonych „programy edukacji domowej” (*homeschooling programs*)<sup>21</sup> związane... z lokalnymi szkołami. Programy te, o zindywidualizowanym charakterze (ISP – Individual Study Program), realizowane są w trybie zaocz-

nym czy korespondencyjnym w domu, a wszystkie potrzebne dziecku materiały i środki dydaktyczne oferuje szkoła, nauczyciele zaś sprawują nadzór nad uczniami, prowadząc dokumentację postępów dziecka. Często rodziny przyjmujące taką pomoc są wyposażane w komputery, dla ułatwień w kontakcie ze szkołą i w samej edukacji. Specjalne środki na prowadzenie tych programów szkoły pochodzą z funduszy federalnych lub stanowych.

Kiedy indziej rodzice wprost otrzymują stypendia dla kolejnych swoich dzieci od organizatora programu, pod warunkiem wykazania ich wykorzystania na cele edukacyjne. W tym kontekście należy wspomnieć o specyficznym rozwiązaniu edukacyjnym, jakim są „szkoły czarterowe” (*charter schools*). Szkoły te, mając stosunkowo dużą swobodę w zakresie organizacji kształcenia, otrzymują kredyt zaufania na 3–5 lat, po którym to czasie zostają sprawdzone efekty ich działalności. W tym okresie otrzymują od państwa środki na działalność statutową porównywalne do szkół publicznych. Według obliczeń połowa z nich – około 1800 w 1999 roku – prowadzi programy o nazwie *independent study* („nauka niezależna”), w których dzieci uczące się w domu mają komputerowe łącza z macierzystą placówką<sup>22</sup>.

Jeszcze innym rozwiązaniem jest wcześniej rugowane *dual enrollment* (podwójny zapis dokumentacyjny – w szkole i w domu). Przed połową lat dziewięćdziesiątych dyrekcje szkół z reguły odmawiały rodzicom korzystania z tej formuły zwanej też *part-time schooling* (kształceniem w ograniczonym wymiarze

<sup>21</sup> Patrz np. S. Patterson, *Public school homeschooling programs*, „Home Education Magazine” 1998, nr 15, s. 25–27.

<sup>22</sup> P. M. Lines, *When home schoolers go to school: A partnership between families and schools*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 159–186.

czasu), to jest przysyłania dzieci uczących się w domu na takie lekcje, których sprawna realizacja była utrudniona w domu, na przykład na lekcje chemii z powodu braku laboratorium. Dyrektorzy utrzymywali, że takie rozwiązanie jest z wielu względów niekorzystne i przekonywali do zdecydowanego przesądzenia sprawy: albo – albo. I nagle, we wskazywanym okresie, owo „skomplikowane” rozwiązanie stało się promowane przez władze oświatowe, co jednak nie znaczy wcale, że spotkało się z akceptacją dyrektorów szkół i na całym obszarze Stanów Zjednoczonych.

Takie programy wprowadzono szczególnie licznie w Kalifornii. Wkrótce jednak okazało się, że powodują one coraz większą zależność – zaczynały się od znacznej swobody, z upływem czasu jednak pojawiały się kolejne restrykcje i coraz większa kontrola władz oświatowych i szkolnych nad korzystającymi z ich dobrodziejstw rodzinami. Stąd też ośrodki dystrybucji informacji działające w obrębie ruchu edukacji domowej zaczęły powiadamiać osoby skłonne dać się uwieść tym propozycjom o prawdopodobnych konsekwencjach z nimi związanych. Prawdą jest, że terenowi urzędnicy oświatowi nie wyłącznie z powodu czystej „żądzy władzy” zabiegają o *full-time* (pełnoczasowe) zaangażowanie rodzin edukacji domowej. Są do tego motywowani także przez przyjęte przez władze rozwiązania prawne – częściowe tylko korzystanie z pomocy szkoły przynosi jej 300 dolarów rocznie na dziecko, pełne – około 5000 dolarów<sup>23</sup>.

Także na terenie Europy, w tym i w Wielkiej Brytanii, władze wdrażają kolejne programy edukacyjne dla rodzin edukacji domowej, a także dla rodzin migrujących i dla dzieci, które przedwcze-

śnie odpadły z nauki w szkole albo w inny sposób trafiły na margines społeczny, a które potencjalnie mogłyby się zaangażować w edukację domową.

Nie można jednak nie przyznać, że część zaangażowanych w te programy rodzin, choć nie są one nazbyt liczne, pozytywnie ocenia tę formę współpracy z państwowym systemem oświaty, a i konkretne przedsięwzięcia kooperacyjne szkół czy władz oświatowych można postrzegać jako konstruktywne dla obu stron. Nie zawsze jednak programy te są aprobowane przez krytyków edukacji domowej, którzy uważają je za formę „drenażu” państwowego budżetu dla partykularnych celów rodzin, szczególnie zaś dla nabywania niekontrolowanych przez państwo programów tworzonych przez religijne sekty chrześcijańskich fundamentalistów.

W Wielkiej Brytanii jedną z najważniejszych organizacji edukatorów domowych jest Education Otherwise. Gdy ktoś próbuje odwiedzić internetową stronę tej grupy, natyka się także na „Education Otherwise than at School”, program edukacyjny na czas pozalekcyjny, oferowany przez władze oświatowe. Wykorzystywanie dla celów państwa terminów czy określeń stosowanych przez ruch edukacji domowej powoduje co najmniej utrudnienia w jednoznacznym postrzeganiu jego cech.

Nie zawsze też państwa chcą przyznać się do obecności edukacji domowej w ich praktyce edukacyjnej. W narodowym raporcie dla EFA (Education for All), dużej agencji UNESCO, Wielka Brytania słowem nie wspomina o istnieniu takiego zjawiska, poświadczając zaś obecność *home-school programs* – programów współpracy między domem a szkołą (czy raczej odwrotnie – co do zakresu władzy i inicjaty-

<sup>23</sup> Tamże.

wy). W polskim raporcie, być może z powodu jego rozmiarów, też o „spełnianiu obowiązku szkolnego poza szkołą” się nie napomyka. Jedynie w raporcie amerykańskim odnotowuje się krótko istnienie zjawiska edukacji domowej.

Nawet jeśli wskazywane sytuacje są jedynie zbiegami okoliczności i nie świadczą o celowych wysiłkach czynników państwowych zmierzających do eliminowania edukacji domowej z pola widzenia opinii publicznej, to jednak postrzegane są przez rzeczników nauki w domu jako propozycje wątpliwej wartości, naznaczone skrywaną rywalizacją lub „zazdrością” monopolisty. Krytycy ze strony ruchu edukacji domowej podejrzewają z kolei, iż to właśnie wysoki poziom niezależności i samodzielności ze strony rodziców i dzieci edukacji domowej stanowi największą jej wadę z uwagi na interesy polityczne i ekonomiczne czynników władzy państwowej.

Bardziej wyrafinowane, sceptyczne analizy społecznych „zagrożeń” powodowanych przez aktywistów edukacji domowej zaproponowało (jak dotąd) jedynie czterech filozofów edukacji: znany teoretyk i krytyk kapitalizmu M. Apple<sup>24</sup>, C. Lubiński<sup>25</sup>, R. Reich<sup>26</sup> oraz S. Franzosa<sup>27</sup>.

Najwcześniejszy głos pochodzi od S. Franzosa i stanowi krytykę pedagogii J. Holta, w której część uwagi poświęca się edukacji domowej. W odpowiedzi P. M. Lines, dyrektor Wydziału Badań

i Ewaluacji Edukacji w Departamencie Oświaty Stanów Zjednoczonych pisze o porównywalności wizji i działań domowych edukatorów – nad którymi ta autorka prowadzi badania od 1982 roku – z wizją i aktywnością „antyfederalistów”, ważnej grupy politycznej z okresu konstituowania się państwa amerykańskiego, która walczyła o bezpieczeństwo jednostek i mniejszości wobec władzy państwa<sup>28</sup>. W ten sposób stają się oni swoistymi „regulatorami” procesów demokracji.

M. Apple, w artykule *The Cultural Politics of Home Schooling*, prezentuje swoje obawy o społeczne zagrożenia prowokowane przez edukację domową, choć dodaje też pozytywne uwagi na jej temat. Nie przywołuje żadnych wyników badań i jego tezy są czysto teoretyczne – składają się z serii etykiet „przyklejanych” do edukacji domowej. W bibliografii do artykułu nie przywołuje ani jednej publikacji na jej temat.

Ma ona zdaniem tego autora autorytarny, populistyczny i prywatyzacyjny charakter. Jest jednym z elementów hegemonicznej strategii modernizacji życia społecznego, realizowanej przez koalicję fundamentalistów chrześcijańskich z neokonserwatystami i neoliberalami, zarzucającą poczucie społecznej odpowiedzialności na rzecz roszczeń wolności i wyboru. Cynicznie i manipulatorsko wykorzystuje w tym celu wady szkoły,

<sup>24</sup> M. Apple, *The cultural politics of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 256–271.

<sup>25</sup> C. Lubiński, *op. cit.*

<sup>26</sup> R. Reich, *Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling*, „Political and moral education – Nomos”, t. XLIII, New York 2001.

<sup>27</sup> S. Franzosa, *The best and wisest parent: A critique of John Holt's philosophy of education*, w: *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood 1991, s. 121–136.

<sup>28</sup> P. M. Lines, *Homeschooling: Private choices and public obligations*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 9–26.



głosząc jej klęskę. I chociaż wskazywane grupy religijne mają prawo do kultywowania obranych wartości, to przecież, zdaniem Apple'a, winniśmy pamiętać, że są i inne wartości, a szkoła była i jest zwycięstwem demokracji, łączącej ludzi ponad różnicami. Edukatorzy domowi prezentują antypaństwowy dyskurs, który uderza w zasady demokracji, i zapominają, że struktury demokratycznego państwa działają w interesie każdego obywatela. Jak się wydaje, wizja edukacji domowej jest w tych opiniach, pomimo zastrzeżeń autora, nazbyt uproszczona, zapomina się tu bowiem o radykalnie egalitarnych – lewicowym i libertariańskim – skrzydłach ruchu, a obraz państwa i szkoły jawi się jako nazbyt romantyczny. Nie jest to także wizja wewnętrznie spójna, bo czyż można neoliberalom zarzucać sympatie autorytarne. Wbrew takiej ocenie stosunku edukacji domowej do demokracji, A. B. Arai w konsekwentnym wywodzie prezentuje tę pierwszą jako realizatorkę specyficznej, ale uzasadnionej i społecznie konstruktywnej definicji obywatelskiego uczestnictwa w sferze publicznej<sup>29</sup>.

W swoim tekście C. Lubienski wskazuje, że strategia edukacji domowej przedkłada dobra prywatne nad publicznymi. Przez „wycofywanie” się ze szkół edukatorzy domowi pozbawiają je istotnego demokratycznego ładunku „społecznego kapitału”, ucieleśnianego w nich samych jako rodzicach aktywnie zabiegających o korzyści własnych dzieci. Gdyby zechcieli zastosować owo zaangażowanie w szkole, wtedy mogłaby ona optymalizować swoje warunki na pożytek wszystkich dzieci. W tym argumentie autor wydaje się pomijać oporność systemu szkolnego na rzeczywistą kooperację

z rodzicami i instrumentalnie traktuje rodziców i dzieci edukacji domowej, jako narzędzia optymalizacji społecznego środowiska kształcenia w szkole. Wycofywanie dzieci ze szkół i indywidualizacja kształcenia daje im edukacyjną przewagę nad rówieśnikami, przekładającą się na lepsze szanse w rywalizacji o miejsca w szkołach wyższych szczebli, a w konsekwencji na wyższy status społeczny w życiu dorosłym. Tutaj autor sugeruje, że od zaangażowania rodziców edukacji domowej lepsze byłoby poprzestanie na mniej efektywnym kształceniu szkolnym, byleby tylko wszyscy pozostali w swych szansach życiowych równi. Brakuje uzasadnień co do tezy autora o naruszaniu przez edukację domową spójności społecznej i promowanie nietolerancji. Fakt, iż spora część rodziców prowadzących naukę dzieci w domu to osoby silnie zaangażowane religijnie i w większości ludzie biali, nie pociąga za sobą konieczności wyłączenia się z laickiego życia zbiorowego i rasizmu. Jak wykazują badania, jest dokładnie przeciwnie, z wyłączeniem może ekscesywnego konsumpcjonizmu, który raczej rodzinom edukacji domowej nie towarzyszy. Kolejny z zarzutów dotyczy niebezpieczeństwa braku kontroli państwa nad rodzinami edukacji domowej wobec ewentualnych rodzicielskich światopoglądów. Co się stanie, jeśli rodzice zechcą wychowywać swoje dzieci w duchu ideologii (i praktyk) maoizmu, nazizmu, satanizmu lub innego sekciarstwa? A jeśli są pedofilami, alkoholikami lub osobami uzależnionymi? Jak się wydaje, w tym miejscu autor w nieuprawniony logicznie sposób wiąże wskazane problemy z pojęciem „edukacji domowej”. Wszystkie one wiążą się nie z jej zaburzeniami, a z zabu-

<sup>29</sup> A. B. Arai, *Homeschooling and the redefinition of citizenship*, „Education Policy Analysis Archives” 1999, t. 7, nr 27.

zreniami funkcji rodziny i rodzicielstwa, które, mimo bardziej ograniczonego (przez szkołę) czasu obcowania ze sobą dzieci i rodziców, dotyczą wszystkich rodziców dzieci uczących się w szkołach. Skądinąd wypadki nadużyć w szkole są rzadko rozpoznawane, ponieważ rodzice mogą zadbać o zatajenie swoich czynów, na przykład ojciec sadysta nie posyła dziecka do szkoły dopóty, dopóki sińce nie znikną. Takiej groźby nadużyć nie sposób z życia społecznego wyeliminować inaczej, jak tylko w trybie państwa totalnie policyjnego, gdzie i policjanci będą pod kontrolą, a kontrolujący policjantów będą... Gdyby państwo mogło być efektywne w nadzorze tego rodzaju, z pewnością objęłoby nim najpierw grupę przestępców kryminalnych.

Największe poruszenie w środowisku edukacji domowej wywołał artykuł R. Reicha pod tytułem *Badanie granic rodzicielskiego autorytetu*. Autor, ubolewając nad aktualnym brakiem środków prawnych dla kontroli państwa nad tą odmianą edukacji, postuluje ich wprowadzenie. Lokalni urzędnicy winni prowadzić ścisłą rejestrację rodzin, w których dzieci uczą się w domu, by móc efektywnie wyłapywać wagarowiczów. Proponuje obciążyć rodziców koniecznością udowadniania ich własnej rzetelności (niewinności?), ponieważ... państwo musiałoby wydatkować na ten cel zbyt duże środki finansowe. Poza tym autor artykułu uważa, że dla uniknięcia indoktrynacji należałoby środkami administracyjnymi sprawić, aby dzieci wyznawały wartości i przekonania inne niż rodzice, szczególnie wartości świeckie zamiast religijnych. Postulaty te stoją jednak w wyraźnej sprzeczności z podstawowymi zasadami prawa w za-

kresie dowodzenia czyjejs winy i swobody religijnego wychowania dzieci. Dodajmy jeszcze, że prawo do edukacji domowej winni mieć zdaniem tego autora tylko rodzice naturalni, nie zaś przybrani. Nic dziwnego, że te propozycje wystawiły go nawet na ataki *ad personam* ze strony zwolenników edukacji domowej.

Na koniec zajmiemy się kwestią najistotniejszą ze wskazywanych przez wzmiankowanych krytyków i filozofów politycznych, czyli określeniem zakresu władzy, jakim dysponują w społeczeństwie strony zainteresowane edukacją. Za takie uważa się: państwo, rodziców i, zazwyczaj na końcu, same dzieci. Im dłuższa jest historia oświaty publicznej, tym częściej jest kontestowane przysługiwanie państwu pełni władzy w tym zakresie, szczególnie wobec postrzeganych jako coraz dotkliwsze edukacyjnych niewydolności tego systemu i rozwoju demokratycznych tendencji obywateli, by uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących kształtu zbiorowego funkcjonowania. Stopień radykalizmu tych kontestacji bywa różny – od żądań rodziców, by posiadać większy wpływ na szkolne wydarzenia, w które uwikłane są losy ich dzieci (np. polskie przykłady szkół broniących przed likwidacją, skutkujące nawet powstaniem organizacji wspólnego oporu wobec decyzji administracyjnych), przez ruchy na rzecz uwolnienia oddolnych inicjatyw edukacyjnych, jak na przykład brytyjski „Choice in Education” (wolny „Wybór w Edukacji”), czy promujące ideę „bonów oświatowych” (*voucher*), do postulatów całkowitego oddzielenia szkół od państwa – tu na przykład amerykańska koalicja „The Separation of School and State Alliance”<sup>30</sup>. Rzecz jasna, sami uprawiający

<sup>30</sup> *Who should control a child's education? Parents or government?*, materiał organizacji The Separation of School and State Alliance.

edukację domową nie zawsze angażują się w działalność podobnych organizacji.

Główne pytanie, jakie jest stawiane w tym kontekście, brzmi: jaki jest interes państwa w utrzymywaniu systemu edukacji jego obywateli i kontroli nad nią? Poza ideologicznym argumentem wypełniania zobowiązań zapisanych w prawnych podstawach funkcjonowania państwa (z towarzyszącą mu sugestią o jego „wielkoduszności” i humanitaryzmie) wskazuje się na dwa takie powody: interes polityczny w zakresie edukacji obywatelskiej – potrzeba takiego wykształcenia obywatela, które pozwoli mu adekwatnie funkcjonować w sferze publicznej, oraz interes o charakterze ekonomicznym – potrzeba takiego wykształcenia, które spowoduje zdolność do samodzielnego utrzymywania się życiowego, bez pozostawiania na „garnuszku” państwowej opieki społecznej. Znamienny jest fakt, iż wśród tych interesów brakuje interesu kulturowego (kulturalnego): efektywnej i rozległej inkulturacji. W tym kontekście raz jeszcze warto przywołać krytyczne stanowisko J. T. Gatto, wykazujące historyczne korzenie i aktualny inercyjny stan takiego stanowiska elit wobec funkcji powszechnej edukacji.

W odniesieniu do edukacji domowej podejrzenie potencjalnej w niej niedostateczności kształcenia i wykształcenia obywatelskiego – alfabetyzmu politycznego (*political literacy*) – na podstawie badań przeprowadzonych na ten temat można uznać za jednoznacznie uchylone. Wśród zarzutów wobec tej odmiany edukacji powstałych na bazie nieuzasadnionych uprzedzeń są: rasizm, separatyzm społeczny, elitaryzm, balkanizacja sytuacji w oświacie, anarchia, fundamentalizm religijny i nad-

mierny indywidualizm. Nie dość, że brakuje tu jakichkolwiek rzetelnych uzasadnień, to jeszcze z rzeczonych badań wynika, iż stopień społecznej aktywności obywateli należących do tej grupy jest wyższy niż dla całości społeczeństwa, dając efekt podobny do postulowanego w idei „wielowymiarowego obywatelstwa”. Problem wydaje się bardziej polegać na nadmiernym politycznym wyemancypowaniu członków tego ruchu i (opisywanej już) zdolności do prowadzenia skutecznych akcji politycznych. Jest to swoiste „przeedukowanie” polityczne, jakie chcieli wyeliminować w swojej wizji szkoły pruscy filozofowie, oraz polityczna świadomość zagrażająca swobodzie działania elit władzy i elit gospodarczych.

Ponadto obawy mogą, jak się wydaje, dotyczyć w najgorszym razie społeczności lokalnych, nigdy zaś państwowego centrum władzy. To one muszą się bowiem zajmować osobami życiowo bezradnymi. Przeprowadzone w tym względzie badania wobec dorosłych absolwentów edukacji domowej w Stanach Zjednoczonych stanowią podstawę do refutacji oskarżenia – żaden/żadna z nich nie korzystał/nie korzystała nie tylko stale, ale kiedykolwiek z pomocy społecznej organizowanej przez państwo i nikt nie pozostawał bez zatrudnienia (!)<sup>31</sup>.

W tej sytuacji można uznać, iż na pozycje dominujące w tej kwestii wysuwa się interes rodziców. I chociaż krytycy wskazują, że interes ten zasada się na egoizmie rodzicielskim, czyli, jak można rozumieć, swoistym instrumentalizmie – określonego kształtowania wedle własnego widzimisię – w powiązaniu z poczuciem

<sup>31</sup> J. G. Knowles, *Now we are adults: Attitudes, beliefs, and status of adults who were home educated as children*, artykuł prezentowany na dorocznej konferencji AERA 1991 oraz B. D. Ray, *Home education research. Fact sheet III B*, Salem 1996.

„posiadania” dziecka, to tego rodzaju sugestie stanowią niepotwierdzone (psychoanalityczne?) podejrzenia. W przeciwieństwie do nich charakterystyczna dla naszego gatunku jest dbałość o potrzeby własnego potomstwa, która dzięki edukacji domowej zostaje wzmocniona o wymiary świadomej edukacji – aksjologicznej i poznawczej. Rodzice zaangażowani wyłącznie w życie pozarodzinne nie są w stanie zapewnić realizacji tych szczególnych potrzeb swoich dzieci.

Jedynym problemem w tym kontekście wydaje się status samego dziecka. Jego uczestnictwo w podejmowaniu decyzji jest podwójnie ograniczone: przez reguły narzucone przez państwo i zasady wyznaczone przez jego rodziców. Krytycy postulują ograniczenia dla rodzicielskiego autorytetu dla autonomizacji działań dziecka, poszerzania zakresu jego wolności. Jedynym pomysłem R. Reicha jest tu pośrednictwo organizacji (w których działają wyłącznie dorośli) zajmujących się ochroną praw dziecka. Skądinąd ci sami autorzy nie proponują wcale redukcji czy eliminacji edukacyjnego autorytetu państwa

względem dzieci (szczególnie w kwestii obowiązku szkolnego). Ten autorytet i jego decyzje uznają za w pełni uzasadnione. Zapominają, że w typowych układach rodzinnych w miarę wzrastania dziecka jego swoboda decyzyjna rośnie i stopniowo emancypuje się ono w sferze światopoglądowej i odpowiednich względem niej działań, co nie znaczy, że musi realizować się życiowo całkowicie odmiennie. Pozostają jednak dalej istotne więzy, które nigdy nie dotyczą relacji jednostki i państwa. Mimo iż władze państwowe chcą występować *in loco parentis*, nigdy nie osiągną takiego stopnia bliskości i zaufania, jakie czują i jakim darzą siebie członkowie rodziny.

W świetle przedstawionych w tym tekście uwag, wydaje się, że potrzebne jest rzetelne rozważenie fundamentalnych kwestii filozofii polityki edukacji i zrewidowanie jej praktyk. Ale tu, wobec czynnego oporu struktur władzy kolejnych państw, sprawa nie będzie zapewne łatwa, choć rosnąca świadomość czynników wspólnoty międzynarodowej w tym względzie może sugerować nadzieję na odmianę sytuacji w niedalekiej przyszłości.

## Rozdział 6

# ZAMIAST PODSUMOWANIA

Przyszło nam żyć w bardzo „ciekawych” – nie tylko edukacyjnie – czasach. Przyszłość może przebiegać według wielu różnych, niekiedy skrajnie przeciwnych scenariuszów.

Monopolistyczny paradygmat edukacji publicznej (państwowej oświaty) utrzymuje wprawdzie swoją dominację, ale stale jest podawany w wątpliwość w swoich rozwiązaniach i konsekwencjach. Obrona *status quo* nie jest dla jego rzeczników łatwa, jeśli się weźmie pod uwagę rozległość faktów opisywanych przez nauki społeczne jako niedostatki i ewidentne wady systemu oświatowego<sup>1</sup>. Nie ma potrzeby przywoływania kolejnych kategorii spośród kompleksu „strat szkolnych” oraz innych mankamentów szkoły, powodujących roz-

ległe skutki społecznego wykluczania dużych grup „klientów” jej systemu – wykluczania kulturowego, politycznego i gospodarczego<sup>2</sup> – czy wreszcie blokad na drodze indywidualnej samorealizacji jej uczniów, bowiem nawet w zakresie wypełniania podstawowych funkcji alfabetyzacyjnych system publicznej oświaty jest zdecydowanie nieefektywny.

Wspomniana już organizacja EFA<sup>3</sup>, „Edukacja dla Wszystkich”, ogłasza na kolejnych (kosztownych) konferencjach dramatyczne raporty i apele dla mobilizacji wspólnoty międzynarodowej wokół działań edukacyjnych, szczególnie na poziomie elementarnym. Jak obliczono 140–180 milionów dzieci nigdy nie prześlą progów szkoły. Drugie tyle odpa-

<sup>1</sup> Patrz np. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002.

<sup>3</sup> Patrz: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

da ze szkoły zaledwie po czterech latach nauki. Liczba dorosłych analfabetów sięga 1 miliarda. Oczywiście większa część tych ludzi mieszka na obszarach państw tak zwanego Trzeciego Świata, który wskutek tego znalazł się na ślepej ścieżce rozwoju. Ale nawet w krajach rozwiniętych, zgodnie z powtarzaniem badaniami OECD, stopień użytecznej, funkcjonalnej alfabetyzacji okazuje się w badaniach bardzo niski<sup>4</sup>. Proponuje się więc opracowanie i wdrożenie specjalnych programów kształcenia, pozwalających na pokonanie dotychczasowych braków.

Najłatwiejsze skojarzenie prowadzi w kierunku spożytkowania rezerw leżących w zasięgu systemu, a dotąd niewykorzystywanych. Czas jest tu kategorią kluczową. Stwierdza się, że wobec sugerowanej przez psychologów i pedagogów szczególnej chłonności poznawczej małego dziecka (zapoznaje się niestety różnice indywidualne tu występujące), należy wykorzystać w działaniach oświatowych ten najwcześniejszy okres jego rozwoju. Proponuje się zatem przesuwanie granicy obowiązku edukacji maksymalnie w dół. W niektórych krajach Unii Europejskiej i poza nią obowiązek ten już dotyczy dzieci w wieku lat trzech. Alternatywnie proponuje się wydłużenie czasu przebywania w szkole w ramach doby: od godziny 5 rano do 21 wieczorem<sup>5</sup>. Szczególnie dla dzieci pozbawionych opieki i „trudnych” możliwe byłoby w czasie przed- i polekcyjnym znaczne poszerzenie oferty edukacyjnej – także w zakresie korepetycji – a przy okazji ograniczenie ilości zachowań dewiacyjnych z ich uczest-

nictwem. Jeszcze innym sposobem na wydłużenie czasu edukacyjnego miałyby być rezygnacja z długich letnich wakacji. Jak stwierdzili specjaliści, naczelnym motywem wprowadzenia letnich wakacji było umożliwienie starszym dzieciom wsparcia rodziców w pracach żniwnych. Wobec przejścia do społeczeństwa przemysłowego i postprzemysłowego długi czas letnich wakacji stał się marnotrawstwem z edukacyjnego punktu widzenia, dlatego należy go wydatnie skrócić. Na takie właśnie zmyślne „sposoby” państwowi fachowcy chcą uzyskać wyższe od dotychczasowych efekty kształcenia.

Ten rodzaj ekstensywnych działań i projektów E. Fiske przyrównał do uporczywych prób wyhodowania nowej, szybszej odmiany konia pocztowego w sytuacji... istnienia telegrafu<sup>6</sup>. Rozwiązanie jednak wydaje się spoczywać zupełnie gdzie indziej. Konieczna jest zmiana systemowych rozwiązań w oświacie, ponieważ tkwią one korzeniami w iluzjach ery przemysłowej, ery modernizmu.

Właśnie postmodernizm z jego rozlicznymi ekspresjami kulturowymi, wsparty możliwościami w postaci zaawansowanych technologii elektronicznego przekazu informacji i komunikacji, wydaje się wskazywać na właściwy kierunek zmian paradygmatu edukacji.

Zdaniem R. Meighana potrzebne jest przejście od szkoły „kuratorzkiej” – nadzorującej spełnianie obowiązku kształcenia się – do szkoły „zapraszającej” do edukacji, dającej uczącym się wolność wyboru w różnych wymiarach tej aktywności, a także pełniącą funkcję skarbnicy możli-

<sup>4</sup> Patrz np. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*, *op. cit.*

<sup>5</sup> S. Richards, *Home education, information and communication technology, and the search for a new paradigm of education*, dostępne na stronie: [www.hslida.org](http://www.hslida.org).

<sup>6</sup> Cyt. za: S. Richards, *op. cit.*

wości pozyskiwania wiedzy i laboratorium ćwiczenia użytecznych umiejętności<sup>7</sup>.

Według S. Richardsa należy zrezygnować z modelu „listy wiedzy znaczącej”, identycznej dla wszystkich uczących się, na rzecz modelu „nieobeznania”, w którym tymczasowa niewiedza może być w stosownym czasie oraz wobec indywidualnych potrzeb eliminowana i w którym istotniejsza od wiedzy jest umiejętność rozpoznawania swoich braków oraz poszukiwania użytecznych informacji – *know-how-and-where*<sup>8</sup>.

Konieczne jest też odrzucenie represywnego i niszczącego uczniowskie indywidualności oceniania szkolnego, a wskutek tego „oduczanie się złych nawyków” motywacyjnych. Jak zauważył P. Gamma: „Nikt jeszcze nie urosł od mierzenia”<sup>9</sup>. Negatywne ocenianie w warunkach bezwzględnej rywalizacji powoduje poczucie bezwartościowości u większości dzieci. Z tych dzieci wyrastają dorośli deprecjonujący wartość swoją i świata. Także racjonalność standaryzowanych testów szkolnych jest w tym punkcie poddawana surowej krytyce<sup>10</sup>. Tak naprawdę przecież mierzą one sytuacyjną, chwilową zdolność do zdawania testu określonego rodzaju.

Indywidualizacja edukacji w rozumieniu adekwatności wobec osobistych uwarunkowań, a także preferencji uczącego się, staje się konieczną strategią postępowania dorosłych. Rola tych ostatnich musiałaby się w ten sposób ograniczyć do funkcji wspierania uczących się dzieci, bez narzucania określonych rozwiązań<sup>11</sup>.

Wskazane potrzeby czy wręcz konieczności edukacyjne mogą być sprawnie realizowane w nasyconym informacyjnie społeczeństwie ponowoczesnym. Technologie przekazu same w sobie zawierają warunek indywidualnej aktywności i wyboru spośród bogatej oferty społecznej. Za ich pomocą ludzie oddaleni od siebie przestrzennie i społecznie są w stanie optymalizować swoją wiedzę i umiejętności na zasadzie poziomej – partnerskiej – kooperacji, zachodzącej już nie twarzą-w-twarz, a komputerem-w-komputer. Internet wyrasta na podstawowe narzędzie wielostronnej edukacji.

Niezbędne jest także wykreowanie wspólnot uczących się, w których poszukiwania odpowiedzi na pytania uznane za istotne mogą być społecznie realizowane dla wspólnego pożytku. Taka sytuacja kreuje także nowy model aktywności w sferze publicznej, zastępując dotychczasowego biernego konsumenta decyzji władzy – czynnym partnerem tej ostatniej.

W tym zakresie ostatnie lata przyniosły wiele nowego. Powstają licznie komunalne centra kształcenia otwarte na potrzeby mieszkańców, sieci współpracy edukacyjnej oferujące „całocielowe” możliwości w tym względzie (według zasady *life-long learning*)<sup>12</sup>.

R. Meighan od lat promuje ideę „flexi-schoolingu” (elastycznej edukacji), dzięki której możliwe jest swobodne korzystanie członka danej społeczności lokalnej z jej wszystkich – w tym także szkolnych – zasobów edukacyjnych. Jak dotąd jed-

<sup>7</sup> R. Meighan, *Some principles of educational reconstruction*, b.m., b.r.

<sup>8</sup> S. Richards, *op. cit.*

<sup>9</sup> Cyt. za: *The freethinkers' guide to the educational universe*, red. R. Meighan, Nottingham 1994, s. 7.

<sup>10</sup> J. Fortune-Wood, *Bound to be free: Home education as a positive alternative to paying the hidden costs of „free” education*. Nottingham 2001.

<sup>11</sup> R. Meighan, *The next learning system and why home-schoolers are trailblazers*, Nottingham 1997.

<sup>12</sup> *Creating learning communities*, pod red. R. Millera, Brandon 2000.

nak koncepcja ta nieśmiało przebija się w praktyce społecznej<sup>13</sup>.

Istotny jest jednak także edukacyjny rozum w odniesieniu do kwestii moralnych. Poprzestanie na formalnej edukacji zorientowanej na kształcenie instrumentalne może być nie tylko uznane za niewystarczające, ale niekiedy nawet za moralnie groźne. Oto tekst listu cytowanego w jednej z książek R. Meighana<sup>14</sup>, a napisanego przez byłego więźnia hitlerowskiego obozu zagłady:

*Drogi Nauczycielu,*

*„Jestem jednym z ocalałych z obozu koncentracyjnego. Moje oczy oglądały to, czego żaden człowiek nie powinien być świadkiem:*

- *komory gazowe zbudowane przez wykształconych inżynierów,*
- *dzieci otrute przez wykształconych lekarzy,*
- *niemowlęta zabite przez wykształcone pielęgniarki,*
- *kobiety i dzieci rozstrzelane i spalone przez absolwentów szkół średnich i wyższych.*

*Z tego powodu jestem podejrzliwy wobec edukacji. Moja prośba brzmi: Pomóżcie swoim uczniom stać się ludzkimi. Niech wasze wysiłki nigdy nie stworzą wykształconych potworów, sprawnych psychopatów, wyedukowanych Eichmanów.*

*Czytanie, pisanie i liczenie są ważne o tyle, o ile służą uczynieniu naszych dzieci bardziej ludzkimi”.*

Moralny wydzźwięk tego apelu wskazuje na zapoznane, a fundamentalne kwestie, które w pogoni za optymalizacją przyswajania sfragmentaryzowanej wiedzy i technicznych umiejętności sprawne-

go działania w celu maksymalizacji konsumpcji zostały zepchnięte na margines kształcenia publicznego. Etyczne wątpliwości w ramach dominującego paradygmatu dotyczą także „ukrytego programu” porządków politycznych – w mikro- i makroskali. Utrzymywanie obowiązku uczenia się prowokuje nie tylko negatywne efekty edukacyjne, ale przede wszystkim generuje trudności w relacjach z coraz bardziej świadomą swoich praw i społecznych ograniczeń grupą dzieci.

Sama edukacja domowa jest w tym edukacyjnym kontekście zjawiskiem szczególnie na czasie i na miejscu. Realizuje w pionierski sposób ponowoczesne czasoprzestrzenne i społeczne wymogi kształcenia się. Zgodnie z intuicją M. Apple jest niemal bliźniacza względem „niepokornego dziecka” cywilizacji XXI wieku, jakim jest internet<sup>15</sup>. I podobnie jak on w zakresie informacyjnym, nie jest też edukacja domowa panaceum na wszystkie problemy pedagogiczne. Z drugiej strony edukacja domowa nie jest możliwością dla wszystkich rodziców w społeczeństwie. Nie jest nią dlatego, że zakłada znaczną odpowiedzialność i wysiłek zaangażowanych w nią rodziców – poświęcenie dużej ilości czasu i rezygnację z szeregu szans zawodowych, materialnych, towarzyskich. Nie wszyscy są gotowi, by poświęcić tak wiele, dla nieoczywistych przecież efektów. Prawdą jest także, iż wartość, jaką jest dobro dziecka, przegrywa szczególnie łatwo z wartością dobrze materialnie zabezpieczonego życia. „Normalną” edukację w szkole można wszak przeżyć, zgodnie z zasadą: „jakoś to będzie”. W przeciwieństwie do niej, według ocen osób, które podjęły decyzję o na-

<sup>13</sup> R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, przeł. A. Nalaskowski, Toruń: Wydawnictwo Nasza Szkoła 1991.

<sup>14</sup> *The freethinker guide*, op. cit., s. 98.

<sup>15</sup> M. Apple, *The cultural politics of home schooling*, „Peabody Journal of Education”, t. 75, nr 1-2, s. 256-271.



uce dzieci w domu, korzyści z tej właśnie formy edukacji są wielorakie. Przede wszystkim pojawia się głęboka satysfakcja, kiedy można obserwować własne dziecko wykorzystujące swoje potencjalne możliwości i pokonujące własne ograniczenia. Satysfakcja płynie także z powodu pogłębiania się więzi rodzinnych i wspólnotowych. Jednocześnie elastyczność w kształceniu, wbrew zarzutom inkwizytorów uprzedzonych wobec tej formy edukacji, rodzi tolerancję różnic, otwartość na odmienności, bez zagrożenia własnych aksjologicznych fundamentów. Edukacja domowa przynosi korzyści i jednostkom, i grupom, w których te jednostki funkcjonują – od małych grup rodzinnych przez społeczeństwa państwowe do wspólnoty ogólnoludzkiej. Prócz odmiennego paradygmatu edukacji mamy tutaj do czynienia z nową, wartościową ofertą w zakresie stylu życia. Edukacja domowa to zatem nowa propozycja na życie „nieprzypadkowe”, zgodne z obranymi wartościami.

Dla badaczy kwestii edukacyjnych co najmniej kilka spośród wyników nieoczekiwanych w obliczu dotychczasowych badań odnoszących się do edukacji domowej, a tutaj zaprezentowanych, stanowi intrygujące kwestie dla przyszłych eksploracji. Należą do nich przede wszystkim: niezależność wyników dzieci uczących się w domu uzyskiwanych w standaryzowanych testach umiejętności szkolnych od kolejnych składowych statusu społeczno-ekonomicznego, to jest wykształcenia rodziców i zamożności rodziny, a także niezależność tych wyników od posiadania przez rodziców formalnych kompetencji nauczycielskich. Niewątpliwie wskazanie w tym kon-

tekście w kierunku zmiennej motywacyjnej mogłoby spowodować poszukiwania zachodzących tu relacji, być może istotnych dla projektowania konstruktywnych rozwiązań edukacyjnych. Sama zaś aktywność badawcza w odniesieniu do edukacji domowej wyraźnie rośnie. Jeśli dla lat 1965–1979 odnotowano w ERIC-u zaledwie trzy prace, a w latach 1980–1989 279 prac badawczych i 25 wydawnictw ciągłych, to w latach 1990–1999 – już 420 publikacji i 96 wydawnictw ciągłych traktujących o tym zagadnieniu.

Jakie są perspektywy edukacji domowej w Polsce, próbującej odnaleźć się w ponowoczesnym świecie? Obecne formalne warunki realizowania edukacji domowej są chaotyczne i w nieuprawniony sposób restrykcyjne – niezgodnie z Konstytucją i aktami prawa międzynarodowego – szczególnie w kwestii edukacyjnych praw rodziców i traktowania dzieci uczących się w domach, w porównaniu z ich szkolnymi kolegami. Ciągłe brakuje nam standardów egzaminacyjnych, tak co do treści, jak i form przeprowadzania egzaminów, a reguły lokalnie wyznaczone przez urzędników oświatowych – dyrektorów szkół – godzą w dobro dzieci zdających egzaminy klasyfikacyjne. W swoich działaniach czynniki oświatowe jak dotąd czynią wszystko, by zniechęcić kilku poważnie motywowanych rodziców do kontynuacji przedsięwzięć tego rodzaju i uzyskać nad nimi totalną władzę, zamiast zająć się poszukiwaniem sposobów udzielenia edukacyjnej pomocy – bez represjonowania – kilku tysiącom dzieci w ogóle niespełniających obowiązku szkolnego<sup>16</sup>. Być może zmiany

<sup>16</sup> Około 2200 wg danych zamieszczonych w: MEN. *O reformie po dwóch latach*, „Biblioteczka Reformy nr” 20, s. 37. W źródle tym prezentuje się też niewiarygodną liczbę 4192 dzieci rzekomo „spełniających obowiązek szkolny poza szkołą”. W rzeczywistości lokalne władze oświatowe myślą „edukację domową” z nauczaniem indywidualnym prowadzonym przez szkołę.

na korzyść we wskazanych wyżej zakresach będą w nieodległej przyszłości możliwe.

Mikroskopijne i wewnętrznie zróżnicowane środowisko polskiej edukacji domowej przechodzi od stanu rozproszenia i izolacji kolejnych rodzin do fazy samopomocy, uzyskując wsparcie od rodzin zainteresowanych tą formą kształcenia dla swoich dzieci dorastających do wieku szkolnego. Przejawem jego konsolidacji jest powstające właśnie pierwsze polskie stowarzyszenie, które przyjęło sobie za cel wszechstronną optymalizację kondycji edukacji domowej w naszym kraju, tak perspektywicznie, jak i bezpośrednio w życiu codziennym. Jednym z głównych celów działania stowarzyszenia będą zabiegi w kierunku demokratycznych zmian legislacyjnych, by prawo edukacyjne mogło stać się godnym tego miana. Jako że już pojawiają się głosy sympatii i poparcia dla idei edukacji domowej ze strony niektórych środowisk parlamentarnych czy, ogólnie, politycznych, można oczekiwać pozytywnych rozwiązań w tym względzie.

Także środowisko polskich pedagogów poszukujących usprawnień i konstruktywnych zmian oraz koordynatorów innowacji w edukacji<sup>17</sup> przyjmuje z życzliwością wiadomości o „uboższej krewnej”. Można mieć nadzieję, że ze wszechmiar pozytywne rozwiązania edukacyjne przyjęte w eksperymentalnym wrocławskim liceum ASSA<sup>18</sup>, wspierające dotąd młodzież potrzebującą pomocy z powodu „niedostosowania szkolnego” i większych od przeciętnych potrzeb (oraz „apetytów”) kształceniowych, będą mo-

gły przysłużyć się „parasolowo” także i polskim rodzinom edukacji domowej.

Oczywiście, zaprezentowana projekcja stanowi wariant optymistyczny przyszłości, zbudowany na aktualnych polskich realiach i na ekstrapolacji trendów społecznych zauważalnych w zmianach dokonujących się na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w stanowiących dla nas w tej pracy miarę porównawczą krajach anglosaskich. Możliwa jest jednak i wersja pesymistyczna zmian.

Może bowiem dojść do usztywnienia stanowisk elit władzy i zadekretowania, na podstawie „słusznych” przekonań, eliminacji tej omyłkowo wprowadzonej edukacyjnej swobody rodziców. Może też dojść do ustanowienia surowych kar za jej wcielanie w życie. Wtedy zapewne osoby zainteresowane edukacją domową wyemigrują do edukacyjnie „cieplejszych” krajów lub zejdą do „podziemia”, gdzie chroniąc swą wolność i godność, będą uciekać przed władzami w rejony niedostępne dla tych ostatnich lub staną się wiecznymi edukacyjnymi tulaczami, bez stałego miejsca na ziemi. Jako członkowie narodu wielokrotnie doświadczanego przez obcych i swoich władców zmierzających do zniewolenia także dusz, znajdując edukatorzy domowi w swoim „genetycznym” wyposażeniu sposoby na ocalenie człowieczeństwa (podobnie czyniło około 1200 matek afgańskich potajemnie kształcących w azylu własnych domów swoje córki uznane za podludzi w społeczeństwie rządzonej przez talibów).

Oby jednak ta mroczna wizja rodem z edukacyjnego horroru została odłożona między inne archiwalne polityczne fanta-

<sup>17</sup> Pierwsze wystąpienie na temat edukacji domowej miało miejsce dzięki działaniom prof. B. Śliwskiego podczas IV Międzynarodowej Konferencji pt. Edukacja alternatywna w 2001 roku.

<sup>18</sup> Patrz np. *Czym może być szkoła*, pod red. R. Kwaśnicy, Wrocław 2000.

zmaty. Jak się wydaje, jest na to szansa w świecie, który staje się coraz bardziej oporny na akceptację szerzonych w nim iluzji – także iluzji istnienia jednej jedynej i słusznej drogi realizowania edukacji

– skrywających różnego rodzaju opresje i niewrażliwości. Takie jego cechy dają nadzieję na ewolucję, która przyniesie konstruktywne, jednostkowe i wspólnotowe, samorealizacje.



## BIBLIOGRAFIA

- A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, red. A. T. Henderson, N. Berla, Washington: National Committee for Citizens in Education 1994.
- A reflection statement on homeschooling promulgated by the Department of Elementary Schools NCEA*, Washington: National Catholic Educational Association 2000.
- ACT high school profile; Home schooled composite report; HS graduating class 1997*, Iowa City 1997.
- Adcock J., *In place of schools: A novel plan for the 21<sup>st</sup> century*, London: New Education 1994.
- Aiex P. K., *Home schooling, socialization, and creativity in children*, Washington 1994, (ERIC DRS nr ED 367 040).
- Alexander K. K., *Homeschooling: Is it right for you?*, „Parents” 2000, nr 75(4), s. 114–120.
- Apple M., *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*, New York: Routledge 1993.
- Apple M., *Cultural politics and education*, New York: Teachers College Press 1996.
- Apple M., *The cultural politics of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 256–271.
- Arai A. B., *Homeschooling and the redefinition of citizenship*, „Education Policy Analysis Archives” 1999 (online: <http://epaa.asu.edu>).
- Archer J., *Home study*, „Teacher Magazine” , luty 1999.
- Archer J., *Unexplored territory*, „Education Week” 08.12.1999, s. 22–25.
- Arizona home educators say NO to public resources*, „Arizona Home Education Journal” 1993, s. 1–4.
- Armstrong T., *Add: does it really exist?* (online: <http://www.thomasarmstrong.com>).
- Arons S., *Is educating your own child a crime?*, „Saturday Review” 25.11.1978, s. 16–19.
- Arons S., *Compelling belief: The culture of American schooling*, New York. McGraw-Hill 1983.
- ASSA. *Czym może być szkoła*, red. R. Kwaśnica, Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju 2000.
- Avner J. A., *A librarian looks at home schooling*, wystąpienie na konferencji American Educational Research Association, San Francisco 1992.
- Avner J. A., *Information needs and information seeking behavior as a factor in the educational program of home schooled children: A qualitative study of five families educating at home*, rozprawa doktorska, University of Pittsburgh, Pennsylvania 1992.
- Baker A. J. L., Soden L. M., *The challenges of parents involvement research*, ERIC Document reproduction Service No. 41903098, ERIC/CUE Digest nr 134, 1998,
- Baker V. B., *Educational „choice”*, „Free World Research Report” 1993, nr 2(3), s. 1–3.
- Ball W. B., *Mere creatures of the state? Education, religion, and the courts, a view from the courtroom*, Notre Dame: Crisis Book 1994.
- Barrett W. B., *The home education of a boy*, New York: Updegraff Press Ltd. 1950.
- Bartel D. J., *The Christian home school movement and the traditional church*, rozprawa doktorska, Covenant Theological Seminary 1994.
- Batterbee D. J., *The relationship between parent-child interactive systems and creativity in home schooled children*, rozprawa doktorska, U.S. International University, San Diego 1992.

- Batterbee G. C., *The relationship of parent-child interactive systems to cognitive attributes in the home schooled child*, rozprawa doktorska, U.S. International University, San Diego 1992.
- Belz J., *Rebels of the best kind: As educational structures change, keep your eyes on homescholars*, „World” 1997, nr 12 (23), s. 5.
- Belz J., *To legit to quit*, „World” 2000, nr 15, s. 18.
- Bennett W. J., Finn Ch. E., Cribb J. T. E., *The educated child: A parent's guide from preschool through eighth grade*, The Free Press 1999.
- Benoit G., *Educating for global control*, „New American” 12.07.1997.
- Berger B., Berger P. L., *The war over the family: Capturing the middle ground*, Garden City: Anchor Books 1984.
- Berquist L. M., *Designing your own classical curriculum; A guide to catholic home education*, San Francisco: Ignatius Press 1994.
- Birch C. S., *The Social Skills Evaluation Instrument*, Phoenix: Grand Canyon University 1990.
- Bishop C., *Home schooling parent support groups in Kansas: A naturalistic inquiry into their concerns and functions*, rozprawa doktorska, Kansas State University, Manhattan 1991.
- Bledstein B. J., *The culture of professionalism: The middle class and the development of higher education in America*, New York: W.W. Norton & Co. 1976.
- Bloedow T., *Education options may collide: Different views on role of state might be irreconcilable*, „The Ottawa Times” maj 1998, s. 4–12.
- Blumenfeld S. L., *NEA: Trojan horse in American Education*, Boise: The Paradigm Company 1984.
- Blumenfeld S. L., *Homeschooling: A parents guide to teaching children*, Seacucus, Citadel Press 1997.
- Bolick C., *The home schooling movement*, „The Freeman” 1987, nr 37, s. 84–89.
- Bond A., Bond J., *The second homeschool movement*, „The Home School Digest” 1999, nr 10, s. 63–64.
- Boss J., Boss K., *Is mandatory schooling inherently unjust?*, „The Educational Forum” 1994, nr 58, s. 264–275.
- Boulter L., Macaluso K., *Individualized assessment of home schooling education*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 1–6.
- Bowling D. W., *Selection policies of Christian school textbook publishers: Editorial criteria for reading and literature curriculum materials designed for use in Christian day schools and home schools*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Arkansas 1996.
- Boyer R., *The socialization trap*, Rustburg: The Learning Parent 1993.
- Breshears S. M., *Characteristic of home schools and home school families in Idaho*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Idaho, Moscow 1996.
- Bridgman A., *Preschool pressure, later difficulties linked in study*, „Education Week” 1986, nr 5, s. 1–15.
- Brimelow P., Spencer L., *The National Extortion Association?*, „Forbes” 07.06.1993.
- Brownlee S., Miller M., *Lies parents tell themselves about why they work*, „U.S. News and World Report” 1997, nr 122, s. 58–64.
- Buehrer E., *The public orphanage: How public schools are making parents irrelevant*, Dallas: Word Publishing 1995.
- Burgess S. F., *The legal aspects of home instruction*, rozprawa doktorska, North Carolina University, Grensboro 1985.
- Bush and home schooling* (online: <http://www.democrats.org/>).
- Butler R. W., *Home schooling: An effective setting for programmed learning*, rozprawa doktorska, California Coast University, Santa Ana 1994.
- Caldwell D. K., *Death to the schools: Leaders of religious right calling for a Christian exodus out of public education*, „Dallas Morning News” 30.01.1999, s. 1G.
- Callihan D., Callihan L., *The guidance manual for the Christian home school: A parent's guide for preparing home school students for college or career*, Franklin Lakes: Career Press 2000.

- Cannon I. (1991). *Educational funding*, „Frontline”, nr 1, s. 20–22.
- Capello N. M., *School choice: Four case studies of home school families in Connecticut*, rozprawa doktorska, University of Connecticut, Storrs 1995.
- Carlson A. C., *From cottage to work station: The family's search for social harmony in the industrial age*, San Francisco: Ignatius Press 1993.
- Carlson A., *Preserving the family for the new millennium: A policy agenda*, „The Family in America” 1995, nr 9, s. 1–8.
- Carlson A., *Will the separation of school and state strengthen families? Some evidence from fertility patterns*, „Home School Researcher” 1996, nr 12, s. 1–5.
- Carper J. C., *Home schooling, history, and historians: The past as present*, „The High School Journal” 1992, nr 4–5, s. 252–257.
- Carper J. C., *Pluralism to establishment to dissent: The religious and educational context of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 8–19.
- Carrere T. A., *Legal aspects of home instruction*, ERIC Document Reproduction No ED248580, 1983.
- Chen S., *The learning link*, „Oregonian” 08.10.1994, s. C1 i C4.
- Churback D. C., *The ultimate school choice: No school at all*, „Forbes” 11.10.1993, s. 144–145, 148–150.
- Cibulka J., *State regulation of home schooling: A policy analysis*, w: *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. A. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Cizek G. J., *Applying standardized testing to home-based education programs: Reasonable or customary?*, „Educational Measurement Issues and Practice” 1988, nr 7, s. 12–19.
- Cizek G. J., Ray B. D., *An analysis of home education research and researcher*, „Home School Researcher” 1993, nr 11, s. 1–9.
- Clark C. S., *Home schooling: Is it a healthy alternative to public education?*, „The Congressional Quarterly Researcher” 1994, nr 4, s. 769–792.
- Clark K., *Putting children to the test*, „Seton Home Study School” 1992, nr 9, s. 2–3.
- Clark M. K., *Socialization*, „Seton Home School Study” 1992, nr 9, s. 2–3, 7.
- Clark M. K., *Catholic home schooling: A handbook for parents*, Front Royal: Seton Home Study School Press 1993.
- Clarke H., *The home school market: market review, size and structure, demographics and socioeconomics, trends, forecasts, and marketing and selling resources*, Boulder: Clarke Hal Inc. Publishers 1995.
- Clinton H. R., *It takes a village: An other lessons children teach us*, New York: Simon and Schuster 1996.
- Cloud J., Mores J., *Home sweet school. Seceding from school*, „Time” 06.09.2001 (online: <http://www.time.com/covers/1101010827/cover.html>).
- Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik Ch., *Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings*, „American Educational Research Journal” 1982, nr 19, s. 237–248.
- Colfax D., Colfax M., *Homeschooling for excellence*, New York: Warner Books 1988.
- Convention on the Rights of the Child* (online: <http://www.un.org>).
- Cotter C., *Protect our freedom of educational choice*, „Home Education Magazine”, 1998, nr 15, s. 29–33.
- Cox W. F., *Home education as an expression of inalienable rights*, artykuł przedstawiony na dorocznej konferencji AERA w Chicago 3–7 kwietnia 1991.
- Crowson R., *The home schooling movement: A few concluding observations*, „Peabody Journal of Education”, t. 75, nr 1–2, s. 294–300.
- Cushman K., *Living room as classroom*, „Eastern Review” 1985, nr 11, s. 28–32.
- Cylkowska-Nowak M., *Obowiązek szkolny: między przymusem a wolnością wyboru*, w: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 273–292.

- Dahm L., *Education at home with help from school*, „Educational Leadership” 1996, nr 54, s. 68–71.
- Davison K., *Schooling at home: Several south Mississippi families offer insight into the practice of home schooling*, „Mississippi” 1992, nr 7–8, s. 21–26, 69.
- Death penalty sought*, „ABCNews” 10.08.2001.
- Delahooke M. M., *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study*, rozprawa doktorska, California School of Professional Psychology, Los Angeles 1986.
- Denek K., *Poza ławkę szkolną*, Poznań: Eruditus 2002.
- DeVoe D. K. i in., *Physical fitness and activity characteristics of home schooled children*, „Home School Researcher” 1996, nr 12, s. 1–6.
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, Washington: National Association for the Education of Young Children 1997.
- Divoky D., *The new pioneers of the home-schooling movement*, „Phi Delta Kappan” 1983, nr 64, s. 395–398.
- Dobson J. C., *The new dare to discipline*, Wheaton: Tyndale House Publishers 1992.
- Dorian T., Tyler Z., *Anyone can homeschool: How to find what works for you*, Lafayette: Huntington House Publishers 1996.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka 2000.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków: Impuls 2001.
- Duffey J. G., *Home schooling children with special needs: A descriptive study*, rozprawa doktorska, The College of William and Mary, Virginia 2000.
- Duffy C., *Government nannies: The cradle-to-grave agenda of Goals 2000 and outcome based education*, Gresham: Noble Publishing Associates 1995.
- Duffy C., *Christian home education curriculum manual*, Westminster: Grove Publishing 2000.
- Duffy M., *Hothouse transplants. Moving from homeschool into the „real world”*, Westminster: Grove Publishing 1997.
- Dunnigan S., *This home does it with CLASS*, „The Standard” 1986, nr 9, s. 10–11.
- Duvall S. F., Lawrence D. J. C., Greenwood Ch. R., *An exploratory study of home school instructional environments and their effects on the basic skills of students with learning disabilities*, „Education and treatment of Children” 1997, nr 20, s. 150–172.
- Elective home-education: Legal guidelines*, London: Choice in Education 1999.
- Ensign J., *Defying the stereotypes of special education: Home school students*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 147–158.
- Ericson D. A., *Research that lies*, „Private School Monitor” 1993, nr 14, s. 1–19.
- Evans J. T., *EduCrisis: What to do when public schools fail*, Houston: West Eagle Publishing Corporation 1999.
- Falbel A., *A conversation with Ivan Illich*, „Growing Without Schooling” 1992, nr 86, s. 23–24.
- Farah J., *The government education monopoly* (online: [www.WorldNetDaily.com](http://www.WorldNetDaily.com)).
- Farenga P., *Homeschooling Research: Pushing limits of measurement*, „Home Education Magazine” 1991, nr 8, s. 24–25, 42–45, 50.
- Farenga P., *The beginner's guide to homeschooling*, Cambridge: Growing Without Schooling Magazine 2000.
- Farris M. P., *Good enough to be left alone*, „The Teaching Home” 1990, nr 8, s. 37.
- Farris M. P., *Home schooling and the law*, Paeonian Springs: Home School Legal Defense Association 1990.
- Farris M. P., *The future of home schooling: A new direction for home education*, Washington: Regner Publishing Inc. 1997.
- Farris M. P., *The home schooling father*, Sisters: Loyal Publishing 1999.

- Farris M. P., Woodruff S. A., *The future of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 233–255.
- Feinstein S., *Domestic lessons: Shunning the schools, more parents teach their kids at home*, „The Wall Street Journal” 06.10.1986, s. 1 i 17.
- Feldman J., Gray P., *Some educational benefits of freely chosen age mixing among children and adolescents*, „Phi Delta Kappa” 1999, nr 80, s. 507–512.
- Fenton D. B., *Survey of colleges regarding the admission of home schooled applicants*, Wheaton: Wheaton College 1990.
- Fortune-Wood J., *Doing it their way: Home based education and autonomous learning*, Nottingham: Educational Heretics Press 2000.
- Fortune-Wood J., *Bound to be free: Home education as a positive alternative to paying the hidden costs of „free” education*, Nottingham: Educational Heretics Press 2001.
- Foster J., *Clinton wants to „organize” home schoolers: „Your children have to prove that they're learning on a regular basis”* (online: WorldNetDaily.com).
- Foster J., *Education policy „a complete failure” Report: Pumping more federal money into system won't help* (online: WorldNetDaily.com).
- Foster J., *Candidates weigh in on home schooling: DNC attacks Bush for being „lenient” with home schoolers* (online: WorldNetDaily.com).
- Francis D. J., *Social skills of home schooled and conventionally schooled children: A comparison study*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Alfreda, Nowy Jork 1999.
- Franzosa S. D., *The best and wisest parent: A critique of John Holt's philosophy of education, w: Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, J. A. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Fritz M., *A better brand of parent*, „The Freeman” 1999, nr 49, s. 8–11.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O., A. Zamilscy, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1971.
- Frost E. A., *A descriptive study of the academic achievement of selected elementary school-aged children educated at home in five Illinois counties*, University of Illinois 1987.
- Fugate R. J., *No place like home... school*, Tempe: Family Building Seminars 1996.
- Furst L. G., *Legal challenges to home schooling: A review of recent case law*, „Home School Researcher” 1992, nr 8, s. 1–8.
- Furst L. G., *Legal challenges to home schooling: An update for 1992–1993*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 7–14.
- Galloway R. A., *Home schooled and conventionally educated high school graduates: A comparison of aptitude for and achievement in college English*, rozprawa doktorska, Bob Jones University, Greenville 1994.
- Galloway R. A., *Home schooled adults: Are they ready for college?*, artykuł przedstawiony na spotkaniu AERA, 18–22 kwietnia, San Francisco 1995.
- Galloway R. A., Sutton J. P., *Are adults who were home educated experiencing success in their adulthood*, „Private School Monitor” 1999, nr 20, s. 4–6.
- Gatto J. T., *The underground history of American education: A schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*, Oxford: Village Press 2001.
- Gergen D., *No place like home*, „U.S. News & World Report” 2000, nr 128, s. 24.
- Giles H. C., *Parent engagement as a school reform strategy*, ERIC/CUE Digest 1998, nr 135.
- Glenn Ch. L., *„Molding” citizens*, w: *Democracy and the renewal of public education*, red. J. Neuhaus, Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company 1987, s. 25–56.
- Glenn Ch. L., *The myth of the common school*, Amherst: University of Massachusetts 1988.
- Glenn Ch. L., *The ambiguous embrace: Government and faith-based schools and social agencies*, Princeton: Princeton University Press 2000.
- Golden D., *Home-schooled kids defy stereotypes, ace SAT test*, „The Wall Street Journal” 11.02.2000, s. A1, A16.



- Golden D., *Home schoolers learn how to gain clout inside the beltway: A powerful lobbying force, parents wage through phone and fax*, „The Wall Street Journal” 24.04.2000, s. A1, A16.
- Goodman J. F., *When slow is fast enough*, New York: Guilford Press 1992.
- Gordon E., Gordon E. H., *Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe*, Lanham: University Press of America 1990.
- Górniewicz J., *Homeschooling – szkołą przyszłości?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 12, s. 43–44.
- Graves B., *Expert says parents can play role in curbing violent entertainment*, „Oregonian” 13.09.2000, s. C1, C6.
- Greenberg S. H., Foote D., *The boom in home schooling*, „Newsweek/Score” kwiecień 2000, s. 62–64, 66–67.
- Grigg W. N., *Does the state own your children: Traditional family values are under attack from parens patriae*, „The New American” 1996, nr 12, s. 4–10.
- Gutterson D., *Family matters: Why homeschooling makes sense*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers 1992.
- Hadeed H. V., *Home schooling movement participation: A theoretical framework*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–9.
- Hahn K., Hasson M., *Catholic education: Homeward bound*, San Francisco: Ignatius Press 1996.
- Hager D., *The central fallacy of public schooling*, „Freeman” 1999, nr 49, s. 20–23.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Poznań: Zysk i S-ka 2000.
- Hardon J., *Father Hardon on home schooling*, „Seton Home Study School” 1998, nr 15, s. 4–5.
- Harris G., *The Christian home school*, Brentwood: Wolgemuth an Hyatt Publishers Inc. 1988.
- Harris G., *The Christian home school*, Gresham: Noble Publishing Associates 1995.
- Harrison S., *A qualitative study of motivational factors for choosing to homeschool: Experiences, thoughts and feelings of parents*, rozprawa doktorska, Gonzaga University, Spokane 1996.
- Harvey E. K., *High hopes: A qualitative study of family values guiding „home schooling” education in the multi-ethnic environment of Hawai’i*, rozprawa doktorska, University of Hawaii 1999.
- Havens J. E., *A study of parent education levels as they relate to academic achievement among home schooled children*, rozprawa doktorska, Southwestern Baptist Theological Seminary, Fort Worth 1991.
- Havermann J., *A private rescue mission*, „Citizen” 1998, nr 12, s. 16–17.
- Hedin N. S., *Self-concept of Baptist children in three educational settings*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–5.
- Hein M. G., *Attendance policy*, w: *Encyclopedia of Educational Research*, red. H. E. Mitzel, New York: Macmillan Publishing Co. Inc. 1982, s. 518.
- Hellyer J. L., *Public school programs and our community*, „Home EducationMagazine” 1998, nr 15, s. 24–25.
- Hersch P., *A tribe apart: A journey into the heart of American adolescence*, New York: Fawcett Columbine 1998.
- Hill D., *Teach your children: For the Gutersons, school is a family affair*, „Teacher Magazine” 1993, nr 2, s. 16–22.
- Hill P. T., *Home schooling and the future of public education*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 20–31.
- Hipschman R., *Exploratorium cookbook*, San Francisco: The Exploratorium 1993.
- Holt J. C., *How Children Fail*, Harmondsworth: Penguin 1970.
- Holt J. C., *Schools and home schoolers: A fruitful partnership*, „Phi DeltaKappan” 1983, nr 64, s. 391–394.
- Holt J. C., *Why teachers fail*, „The Education Digest” 1984, nr 12, s. 58–60.
- Holtrop S. D., *Individualization starts at home*, „Educational Leadership” 1996, nr 54, s. 74–76.
- Home school statistics, 1996–1997*, Salem: Oregon Department of Education 1997.

- Home schooling*, „Policy Update” 1996, nr 4, s. 1–2.
- Home-schooling horror*, ?ABCNews? 17.12.2000.
- Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. A. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Honawar V., *H-O-M-E schooling spells a winner*, „The Washington Times” 02.06.2000.
- Hood M. E., *Contemporary philosophical influences on the home-schooling movement*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–8.
- Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M., *Why do parents become involved in their children education*, „Review of Educational Research” 1997, nr 67, s. 3–42.
- Hornick J., *Science instruction of teenagers in home schools*, New York: The City University of New York 1993.
- Illich I., *Spoleczeństwo bez szkoły*, przeł. Z. Zinserling, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1976.
- Janowski A., *Szkola obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa: Fundacja Innowacja WSS-E 2000.
- James K. C., *Transforming America*, „Imprimis” 1996, nr 25, s. 1–5, 7.
- Jasper W. F., *The voucher trap: What government subsidizes it controls*, „New American” 1997, nr 13, s. 52–53.
- Kamarck E. C., Galston W. C., *Putting children first: A progressive family policy for the 1990s*, Washington: Progressive Policy Institute 1990.
- Kantrowitz B., McGinn D., *When teachers are cheaters: As the pressure to improve test scores increases, more administrators are fixing the numbers*, „Newsweek” 19.06.2000.
- Kantrowitz B., Wingert P., *Learning at home: Does it pass the test?*, „Newsweek” 1998, nr 132, s. 64–70.
- Kaplan G. R., *Shotgun wedding: Notes on public education's encounter with the new Christian right*, „Phi Delta Kappa” 1994, nr 75, s. K1–K12.
- Karpińska A., *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok: Trans Humana 1999.
- Kaseman L., Kaseman S., *Does homeschooling research help homeschooling?*, „Home Education Magazine” 1991, nr 1, s. 26–27, 46–49.
- Kaseman L., Kaseman S., „*We're the government and we're here to help you*”. *The trouble with collaboration*, „Home Education Magazine” 1993, nr 10, s. 20–25.
- Kearney K., *Gifted children and homeschooling: Historical and contemporary perspectives*, w: *Gifted education in the twenty-first century: Issues and concerns*, red. S. Cline, K. T. Hegeman, New York: Winslow Press 1999.
- Kelley S. W., *Socialization of home schooled children: A self-concept study*, „Home School Researcher” 1991, nr 7, s. 1–12.
- Kjos B., *Brave new schools: Guiding your child through the dangers of the changing school system*, Eugene: Harvest House Publishers 1995.
- Klicka Ch. J., *The myth of teacher qualifications*, Purcellville: Home School Legal Defense Association 1991.
- Klicka Ch. J., *Home schooling in the United States; A legal analysis*, Purcellville: Home School Legal Defense Association 1996.
- Klicka Ch. J., *Home school students excel in college*, Purcellville: Home School Legal Defense Association 1998.
- Klicka Ch. J., *Home schooling: The right choice*, Sisters: Loyal Publishing 2000.
- Knafle J. D., Wescott A. L., *Home schoolers learn to read*, „The Reading Professor” 1994, nr 16.
- Knowles G. J., *Parents' rationales and teaching methods for home schooling: The role of biography*, „Education and Urban Society” 1988, nr 21, s. 69–84.

- Knowles G. J., *Fox in the chicken coop or goose in the nest laying a golden egg? Reflection on researching home schools*, „Home Education Magazine” 1991, nr 8, s. 15–17, 39–41, 49.
- Knowles G. J., Malow S. E., Muchmore J. A., *From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970–1990*, „American Journal of Education” 1992, nr 100, s. 195–235.
- Knowles G. J., Muchmore J. A., *Yep! We’re grown-up home schooled kids – and we’re doing just fine, thank you*, „Journal of Research on Christian Education” 1994, nr 4, s. 35–56.
- Konnert W., Wendel J., *Here’s your board should know when parents ask about home schooling*, „American School Board Journal” 1988, nr 175, s. 43–44.
- Koetzsch R. E., *The parents’ guide to alternatives in education*, Boston – London: Shambhala 1997.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor 1992.
- Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2002.
- Lahrson-Fisher A., *Coping with hybrid homeschool public schools programs*, „Home Education Magazine” 1998, nr 15, s. 27–28.
- Lattibeaudiere V., *Exploratory study of the transition and adjustment of former home schooled students to college life*, rozprawa doktorska, Knoxville, University of Tennessee 2000.
- Leuffen R., *Home education; An international law*, „Education Now” 1991, nr 11, s. 22.
- Lieberman M., *Public education: An autopsy*, Cambridge: Harvard University Press 1997.
- Lieberman M., *The teacher unions*, New York: The Free Press 1997.
- Linden N. J. F., *An investigation of alternative education: Home schooling*, rozprawa doktorska, Commerce, East Texas State University 1983.
- Lindley M. R., *The home schooling movement in the state of Indiana as perceived by public school superintendents*, „Dissertation Abstracts International” 1985, nr 46, s. 1465A–1466A.
- Linehan P. M., *Homeschooling for gifted students*, „Understanding Our Gifted” 1992, nr 5, s. 1, 8–10.
- Lines P. M., *Private education alternatives and state regulation*, „Journal of Law and Education” 1983, nr 12, s. 189–234.
- Lines P. M., *An overview of home instruction*, „Phi Delta Kappa” 1987, nr 68, s. 510–517.
- Lines P. M., *Estimating the home schooled population*, Washington: U.S. Department of Education 1991.
- Lines P. M., *Home instruction: Characteristics, size and growth, w: Home schooling; Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. A. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Lines P. M., *Homeschooling; Private choices and public obligation*, Washington: U.S. Department of Education 1994.
- Lines P. M., *Home schooling comes of age*, „Educational Leadership” 1996, nr 54, s. 63–67.
- Lines P. M., *Homeschooling; An overview for education policymakers*, Washington: U.S. Department of Education 1997.
- Lines P. M., *Homeschoolers: Estimating numbers and growth*, Washington: U.S. Department of Education 1998.
- Lines P. M., *When home schoolers go to school: A partnership between families and schools*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 159–186.
- Lichter J. H., Schmidt S. J., *Social studies in the home school*, „Social Education” 1991, nr 55, s. 239–241, 248.
- Llewellyn G., *The teenage liberation handbook: How to quit school and get a real life and education*, Shaftesbury: Elements Books 1997.
- Lubiński Ch., *Whither the common good? A critique of home schooling*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 207–232.

- Lyman I., *The homeschooling revolution*, Bench Press International 2000.
- Lynch E. F., *Educating the child at home*, New York: Harper and Brothers Publishers 1914.
- Macaulay S. S., *For the children's sake: Foundations of education for home and school*, Westchester: Crossway Books 1984.
- Marchant G. J., *Home schoolers on-line*, „Home School Researcher” 1993, nr 9, s. 1–9.
- Marking the milestones*, Purcellville: Home School Legal Defense Association 1998.
- Marrou H.-I., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1969.
- Marshall D. J., Valle J. P., *Public school reform; Potential lessons from the truly departed*, „Education Policy Analysis Archives” 1996, nr 4.
- Mason Ch., *Parents and children*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd. 1904.
- Mayberry M., Knowles G. J., Ray B. D., Marlow S., *Home schooling: Parents as educators*, Newbury Park: Corwin Press 1995.
- McCurdy H. G., *The childhood pattern of genius*, „Horizon” 1960, nr 2, s. 16–20.
- McDowell O. S. A., *Home sweet school: The perceived impact of home schooling on the family in general and the mother-teacher in particular*, rozprawa doktorska, Vanderbilt University, Nashville 1998.
- McDowell S. A., Ray B. D., *The home education movement in context, practice, and theory*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 1–7.
- McDowell S. A., Sanchez A. R., Jones S. S., *Participation and perception: Looking at home schooling through a multicultural lens*, „Peabody Journal of Education” 1999, t. 75, nr 1–2, s. 124–146.
- McElroy W., *Homeschooling: A feminist challenge*.
- McGraw R. K., *Selected aspects of home-schooling as reported by home-schooling parents and reported with perceptions of Indiana public school superintendents and principals of home-schooling in Indiana*, rozprawa doktorska, Ball State University, Muncie 1989.
- Medlin R. G., *Predictors of academic achievement in home educated children: Aptitude, self-concept and pedagogical practices*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 1–7.
- Medlin R. G., *Creativity in home schooled children*, „Home School Researcher” 1996, nr 12, s. 7–13.
- Medlin R. G., *Home schooling and the question of socialization*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 107–123.
- Meighan R., *Home-based educators and education authorities: The attempt to maintain a mythology*, „Educational Studies” 1984, nr 10, s. 273–286.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna*, przeł. A. Nalaskowski, Toruń: Wydawnictwo Nasza Szkoła 1991.
- Meighan R., *Learning from home-based education*, Nottingham: Educational Heretics Press 1992.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, A. Nalaskowski, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1993.
- Meighan R., *The freethinkers' pocket directory to the educational universe*, Nottingham: Educational Heretics Press 1995.
- Meighan R., *The next learning system: And why home-schoolers are trailblazers*, Nottingham: Educational Heretics Press 1997.
- Meighan R., *Learning unlimited: The home-based education case-files*, Nottingham: Educational Heretics Press 2001.
- Meighan R., *Natural learning and the natural curriculum: Anybody, any age, any time, any place, any pathway, any pace*, Nottingham: Educational Heretics Press oraz Natural Parent s 2001.
- Melnick S. A., *Quality control of home schooling in Pennsylvania*, Middletown: Pennsylvania State Data Center 1999.

- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań: Edytor 1995.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *DKO-430-4/93/JB*.
- Mendel M., *Kompetencje edukacyjne rodziców*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10, s. 5–9.
- Miller R., *Creating learning communities*, Brandon: The Foundation for Educational Renewal Inc. Publishers 2000.
- Mizerski S., *Nowa szkoła. Raport*, „Polityka” 2001, nr 3, s. 3–9.
- Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001.
- Montgomery L. R., *The effect of home schooling on the leadership skills of home schooled students*, „Home School Researcher” 1989, nr 5, s. 1–10.
- Moo G. G., *Power grab: How the NEA is betraying our children*, Washington: Regnery Publishing Inc. 1999.
- Moore R. S., *American schools: Some proven solutions*, Washington: Family Research Council 1985.
- Moore R. S., *It depends on your aim*, „Phi Delta Kappa” 1985, nr 67, s. 62–64.
- Mullarney M., *Anything school can do you can do better*, Dublin: Arlen House.
- Moore R. S., Moore D. N., *Home school burnout*, Brentwood: Wogelmuth-Hyatt Publishers 1988.
- NEA 1999–2000 resolutions*, Washington: National Education Association 1999.
- Number of registered home schooling students Compared with number of tested home schooling students 1986–1992*, Salem: Oregon Department of Education 1993.
- O reformie po dwóch latach*, Biblioteczka Reformy, nr 20, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej 2000.
- Obamehinti F., *Minorities and home schooling*, „Texas Home School Review” 2000, nr 4, s. 15, 23, 25.
- Oliveira P. C. M., Watson T. G., Sutton J. P., *Differences in critical thinking skills among students educated in public schools, Christian schools, and home schools*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 1–8.
- Olsen D. A., *Universal preschool is no golden ticket. Why government should not enter the preschool business*, Washington: Cato Institute 1999.
- O’Neill Ch. B., *The perceptions of a selected group of Georgia superintendents and home-schooling parents on related issues*, rozprawa doktorska, University of Atlanta, Georgia 1988.
- Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932–1993*, w: *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. 2, Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Osmańczyk E., *Encyklopedia ONZ i stosunków międzynarodowych*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1982.
- Overview of home school laws of the United States by state/territory*, Purcellville: Home School Legal Defense Association 2001.
- Page R. E., *Families growing together: A study of the effects of home schooling on the development of the family*, praca magisterska, Maryvale Institute, Birmingham 1997.
- Patterson S., *Public school homeschooling programs*, „Home Education Magazine” 1998, nr 15, s. 25–27.
- Perelman L. J., *School’s out: A radical new formula for the revitalization of America’s educational system*, New York: Avon Books 1992.
- Petrie A. J., *Home educators and the law within Europe*, „International Review of Education” 1995, nr 41, s. 285–296.
- Pitman M. A., *Compulsory education and home schooling: truancy or prophecy?*, „Education and Urban Education” 1987, nr 19, s. 280–289.
- Position statement on home schooling*, Alexandria: National Association of Elementary School Principals 1993.
- Prue I. M., *A nation-wide survey of admissions personnel’s knowledge, attitudes, and experiences with home schooled applicants*, rozprawa doktorska, University of Georgia, Athens 1997.

- Pruzan A., *Toward tradition on educational vouchers/school choice*, Mercer Island: Toward Tradition 1998.
- Public schools get low grade: Only 27% rate public schools as excellent*, Matthews: Rasmussen Research 2000.
- Quine D. N., Marek E. A., *Reasoning abilities of home-educated children*, „Home School Researcher” 1988, nr 4, s. 1-6.
- Rakestraw J. F., *Home schooling in Alabama*, „Home School Researcher” 1988, nr 4, s. 1-6.
- Ray B. D., *A comparison of home schooling and conventional schooling: With a focus on learner outcomes*, Corvallis: Oregon State University 1986.
- Ray B. D., *A nationwide study of home education: Family characteristics, legal matters, and student achievement*, Salem: National Home Education Research Institute 1990.
- Ray B. D., *Contemplations on home education research by a researcher who is a home educator*, „Home Education Magazine” 1991, nr 8, s. 18-19, 23.
- Ray B. D., *Strengths of their own – Home schoolers across America: Academic achievement, family characteristics, and longitudinal traits*, Salem: National Home Education Research Institute 1997.
- Ray B. D., *Home schooling on the threshold: A survey of research at the dawn of the new millennium*, Salem: National Home Education Research Institute 1999.
- Ray B. D., *Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning oraz Home schooling for individuals' gain and society's common good*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1-2, s. 71-106.
- Ray B. D., *Home schooling for individuals' gain and society's common good*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1-2, s. 272-293.
- Ray B. D., *Worldwide guide to homeschooling*, Nashville: Broadman and Holman Publishers 2002.
- Ray B. D., Wartes J., *The academic achievement and affective development of home-schooled children*, w: *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. A. Van Galen, M. A. Pitman, Norwood: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Reich R., *Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling*, w: *Political and Moral Education – Nomos*, t.43, New York 2001.
- Results from 1981 CAT*, Juneau: Alaska Department of Education 1986.
- Richards S., *Home education, information and communication technology, and the search for a new paradigm of education* (online: [www.hslsda.org](http://www.hslsda.org)).
- Richardson S. N., Zirkel P. A. *Home schooling law*, w: *Home schooling. Political, historical, and pedagogical perspectives*, red. J. Van Galen, M. A. Pitman, 1991, s. 159-201.
- Richman S., *Separating school and state: How to liberate America's families*, Fairfax: The Future of Freedom Foundation 1994.
- Romm T., *Home schooling and the transmission of civic culture*, rozprawa doktorska, Clark Atlanta University, Atlanta 1993.
- Rose L. C., Gallup A. M., *The 31<sup>st</sup> annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public attitudes toward the public schools* (online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kpol9909.htm>).
- Rothermel P., *A nationwide study of home education: Early indications and wider implications*, „Education Now” 1999, nr 24, s. 9.
- Rudner L. M., *Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998*, „Educational Policy Analysis Archives” 1999, nr 7.
- Russell T., *Cross-validation of a multivariate path analysis of predictors of home school student academic achievement*, „Home School Researcher” 1994, nr 10, s. 1-13.
- Safley L., *Minorities out to consider home-schooling*, „The State” 11.09.1998.
- Schalinskie C., *Home schooling and art education in Ohio: A case study*, rozprawa doktorska, Ohio State University, Columbus 1999.

- Schofield M., *The high school handbook: Junior and senior high school at home*, Norwalk: Christian Home Educators Press 1997.
- Scogin L. A., *Home school survey*, Purcellville: HSLDA 1986.
- School is not compulsory*, London: Education Otherwise 2000.
- Shapiro L., *The myth of quality time*, „Time” 1997, nr 129, s. 62–65, 67–69.
- Sheffer S., *A sense of self: Listening to homeschooled adolescent girls*, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers 1995.
- Shellenberger E. C., *An ethnographic case study of three homeschooling families in central Pennsylvania and their socio-cultural support groups*, rozprawa doktorska, Pennsylvania State University 1998.
- Shepherd M., *Home schoolers as public school tutors*, „Educational Leadership” 1994, nr 52, s. 55–56.
- Sheppard S., *The mom at the front of the class*, „Christian Parenting Today” 1991, nr 3, s. 42–47.
- Shute C., *Compulsory schooling disease*, Nottingham: Educational Heretics Press 1993.
- Shute C., *Alice Miller: The unkind society, parenting and schooling*, Nottingham: Educational Heretics Press 1994.
- Shyers L. E., *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled children*, rozprawa doktorska, University of Florida, Gainesville 1992.
- Simmons B. J., *Classroom at home: What should your board say to parent who choose home schooling for their children?*, „American School Board Journal” 1994, nr 181, s. 47–49.
- Sink M., *Shootings intensify interest in home schooling*, „The New York Times” 11.08.1999, s. A18.
- Skillen J. W., *Justice and civil society*, „The Civil Society Project” 1998, nr 98, s. 1–6.
- Slavin R. E., *Every child, every school: Success for all*, Thousand Oaks: Corwin 1996.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Reader’s Digest 1998, t. 1, s. 574.
- Smedley T. C., *Socialization of home school children*. „Home School Researcher” 1992, nr 8, s. 9–16.
- Smith Ch., Sikking D., *Is private schooling privatizing?*, „First Things” 1999, nr 92, s. 16–20.
- Smith S. D., Bannink-Misiewicz J., Bareman S., *A comparison of the fundamental motor skill abilities of home school and conventional school children*, „Home School Researcher” 1992, nr 8, s. 1–8.
- Sorooshian P., *All homeschoolers are welcome*, „Home Education Magazine” 1998, nr 15, s. 31–32.
- Spring J., *The American school: 1642–1990*, White Plains: Longman 1990.
- SRA survey of basic skills and Alaska Statewide Assessment*, Juneau: Alaska Department of Education 1985.
- Stevens M., *Kingdom of children: Culture and controversy of the homeschooling movement*, Princeton – Oxford: Princeton University Press 2001.
- Summary of SRA testing for Centralized Correspondence Study*, Juneau: Alaska Department of Education 1984.
- Szczurkowska S., *Nauczanie w domu – nowa forma kształcenia w USA w świetle niepowodzeń systemu edukacji*, w: *Z problematyki pedagogiki porównawczej*, red. W. Rabczuk, Warszawa: IBE 1998.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Śliwerski, B. Milerski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 81.
- Tallman D. A., *Home schooling*. „Kansas Association of School Boards Journal” 1998, nr 37, s. 16–19, 21.
- Taylor J. W., *The self-concept of home schoolers*, „Journal of Research on Christian Education” 1992, nr 1, s. 23–24.
- Taylor L. A., *At home in school: A qualitative inquiry into three Christian home schools*, rozprawa doktorska, Stanford University 1993.
- Taylor L. A., Petrie A. J., *Home education regulations in Europe and recent U.K. research*, „Peabody Journal of Education” 2000, t. 75, nr 1–2, s. 49–70.

- Tennessee statewide averages, home school student test results*, Nashville: Tennessee Department of Education 1988.
- The 1990–1991 resolutions of the NEA*, Washington: National Education Association 1990.
- The 1994–1995 MEA leaders handbook*, Helena: Montana Education Association 1994.
- The 1998–1999 resolutions of the NEA*, Washington: National Education Association 1998.
- The Argument: School choice would destroy American education*, „The Journal” maj 2000, s. 3.
- „The Home School Court Report” 1999, t. 15, nr 6.
- „The Home School Court Report” 2000, t. 16, nr 2.
- The homeschool manual*, red. T. E. Wade, Berrien Springs: Gazelle Publications 1998.
- The public school monopoly: A critical analysis of education and the state in American society*, red. R. B. Everhart, Cambridge: Ballinger Publishing Co. 1982.
- The freethinkers' guide to the educational universe*, red. R. Meighan, Nottingham: Educational Heretics Press 1994.
- Thomas A., *Educating children at home*, London: Cassell 1998.
- Tillman V. D., *Home schoolers, self-esteem and socialization*, „Home School Researcher” 1995, nr 11, s. 1–6.
- Unhealthy environment*, „ABCNews” 08.08.2001.
- Walsh M., *Court sends girl to public school against parents' wishes*, „Education Week” 1998, nr 18, s. 6.
- Wartes J., *A pragmatic approach to looking at the value of research in homeschooling*, „Home Education Magazine” 1991, nr 8, s. 20–21.
- Wartes J., *Five years of homeschool testing within Washington State*, Woodinville 1991.
- Washington' State's experimental program using the parent as tutor under the supervision of a Washington State certificated teacher 1984–1985*, Olympia: Washington State Superintendent of Public Education 1985.
- Webb Ch., *Homeschooling or public schooling? It's more than a matter of semantics*, „Home Education Magazine” 1998, nr 15, s. 30–31.
- Webb J., *Those unschooled minds: Home-educated children grow up*, Nottingham: Educational Heretics Press 1999.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary*, Random House: Washington 1996.
- Welner K. M., Kevin G., *Contextualizing homeschooling data: A response to Rudner*, „Education Policy Analysis Archives” 1999, nr 7.
- Weyrich P. M., *How to win the cultural war*, CNS Commentary from the Free Congress Foundation 1999.
- Williams L. T., *The relationship of family characteristics and instructional approach to creativity in home school children*, „Home School Researcher” 1990, nr 6, s. 1–10.
- Winters R., *From home to Harvard: Homeschooled kids have earned a college of their own – and admission to elite, traditional campuses*, „Time” 11.09.2000.
- Yarnall L., *Where the kitchen is also the classroom: Online courses have given the new impetus to the home-schooling movement*, „New York Times” 29.10.1998.
- Zielińska H., *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1996.
- Zielińska H., *John Holt: Kłęska szkoły – rekonstrukcja edukacji*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1–2, s. 133–156.
- Żołądz-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2002.



## INDEKS NAZWISK

### A

Adenauer K. 76  
Andersen H. C. 76  
Annan K. 23  
Apple M. 131–132, 139  
Arai A. B. 132  
Armey D. 104  
Armstrong T. 81–82  
Atkinson P. 16,  
Avner J. A. 94

### B

Bannink-Misiewicz J. 61  
Bauman Z. 68  
Braeman S. 61  
Butler W. 8'  
Byłów M. 7

### C

Carden M. 98  
Carnegie A. 76  
Chaplin C. 76  
Christie A. 76, 94  
Churchil W. 76, 80  
Clarke H. 119  
Comer J. P. 98  
Curie P. 76  
Cylkowska-Nowak M. 12, 76

### D

Danielczak I. 7,  
Delahooke M. M. 61–62, 70  
Delquardi J. C. 77  
Denek K. 87  
Dickens C. 76  
Dryden G. 20  
Dudzikowa M. 136  
Duffey J. G. 79  
Duffy M. 76–77  
Duvall S. F. 77

### E

Edison T. 76, 80, 110  
Elżbieta II 76  
Ensign J. 80

### F

Falbel A. 21  
Farris M. 17, 95, 104  
Fichte J. 112  
Fieske E. 137  
Fortune-Wood J. 90, 138  
Franzosa S. 131  
Frank H. 124  
French D. 8  
Fromm E. 10  
Fryderyk Wilhelm III 17, 111

### G

Gallup A. M. 115  
Gammage P. 138  
Gates B. 76  
Gatto J. T. 80–81, 100–111,  
113, 134  
Gilligan C. 118  
Girten W. 71  
Golding W. 64  
Goodman P. 101  
Gordon E. E. 21  
Gordon E. H. 21  
Gornikiewicz J. 12  
Greenwood C. R. 78

### H

Hammerslay M. 16  
Hanushek E. 69  
Harris G. 101  
Hedin N. S. 61  
Hegeman K. T. 79  
Hill P. T. 103  
Hipschman R. 96  
Holt J. 12, 101  
Honda S. 76

### I

Illich I 21, 101

### J

Jamrożek W. 7  
Janowski A. 13

Jan Paweł II 56  
Jobs S. 76  
Józwiak B. 20  
Jurga M. 7

### K

Karney K. 79  
Karpińska A. 63  
Kelley S. W. 61  
Klick C. 9, 38, 69, 104  
Knowles J. G. 134  
Koetzsch R. E. 98  
Kohl H. 101  
Kozol J. 101  
Kwaśnica R. 141  
Kwieciński Z. 7, 12, 113,  
136–137  
Kwintylian 80

### L

Leuffen R. 126  
Lincoln A. 110  
Lines P. M. 101–102, 129,  
131  
Llewellyn G. 92  
Lubiński C. 115, 131–132  
Luter M. 111  
Lyman I. 11

### M

Maćkowiak K. 7  
Marrou H.-I. 17  
Mason C. 98  
McCurdy H. G. 58  
McElroy W. 87, 118  
Medlin R. G. 55–56, 61  
Meighan R. 7, 9–10, 12, 14  
19, 80, 91, 137–139  
Melosik Z. 8, 12, 24  
Milerski B. 13  
Miller G. 104, 138  
Mendel M. 13  
Menuhin Y. 76  
Mizerski S. 65, 89

Montessori M. 98  
Montgomery L. R. 60  
Moore D. R. 80, 106  
Moore R. S. 80, 101, 106

**N**

Nalaskowski A. 7, 12, 19  
Neill A. 32  
Nightingale F. 76

**O**

Oliviera P. C. M. 74  
O'Neill C. B. 121  
Osmańczyk E. 25

**P**

Patterson S. 129  
Patton G. 76  
Petrie A. J. 51, 103, 126  
Pitmann M. A. 38, 101, 131  
Polaszek A. 8  
Potulicka E. 7

**R**

Rabczuk W. 13  
Rakestraw J. F. 70  
Ray B. D. 9, 20, 53, 55-57,  
69, 71-74, 77, 83, 95, 98,  
102, 119, 134  
Reich R. 131, 133-134  
Reimer E. 101  
Richards S. 137-138

Richardson S. N. 38  
Richman H. B. 71  
Rose L. C. 115  
Rothermel P. 74, 85  
Roosevelt F. D. 76  
Rudner L. M. 71, 73-74,  
83-85

**S**

Sarfati J. 88  
Scogin L. A. 70  
Shearer M. 107  
Sheffer S. 118  
Shyers L. E. 61  
Sikking D. 60  
Silverman L. 60  
Slavin R. E. 82  
Smedley T. C. 62  
Smith C. 60  
Smith M. 104  
Smith S. D. 61  
Snyder J. 71  
Starr C. 79  
Steiner R. 98  
Stevens M. L. 9, 105  
Sutton J. P. 74  
Szasz T. 81  
Szczepaniak L. 7  
Szczurkowska S. 13

**Ś**

Śliwerski B. 8, 13, 141

**T**

Tacyt 53  
Taylor L. A. 51, 61, 103  
Thomas A. 9, 55, 58, 62  
Tilman V. D. 55, 61  
Tolkien J. R. R. 94  
Tomasevski K. 25, 31  
Twain M. 76

**V**

Van Galen J. 38, 101, 131  
Vos J. 20

**W**

Watson T. G. 74  
Ward D. L. 78  
Wartes J. 71  
Wencel M. 7  
Witkiewicz S. I. 76

**Y**

Yates A. P. 108

**Z**

Zaise A. 109  
Zielińska H. 12, 19, 21  
Zinserling Z. 21  
Zirkel P. 38

**Ż**

Żołędź-Strzelczyk D. 12, 23

## INDEKS RZECZOWY

### A

Akty prawne dotyczące edukacji domowej i dzieci 17, 25–34, 42–44, 46, 50, 101, 103, 127–128

### D

Demograficzne cechy rodzin podejmujących edukację domową

- w Polsce 85–86
- w Wielkiej Brytanii 85
- w Stanach Zjednoczonych 83–85

Dzieci specjalnej troski 22, 36, 41, 77–82

Dzieci wysoce utalentowane 78–79

Dyskryminacja dzieci edukowanych w domu 49, 125, 134

### E

Edukacji cele 14

Edukacji formy

– na odległość (korespondencyjna, internetowa, radiowa) 18–19, 39, 138

– domowa

- definicja 20–21
- powody uprawiania 86–90
- strategię nauki w domu 98–99
- środki przeprowadzania 94–98, 131
- zagrożenia 22, 106–110

– guwernerzy 23, 39, 100

Efekty edukacji domowej 69

- w Polsce 75–76
- w Wielkiej Brytanii 74–75
- w Stanach Zjednoczonych 71–74

Edukacji domowej perspektywy w Polsce 140–141

Ewaluacja 14, 99

### F

Feminizm 118

Fobia szkolna 57, 80

### H

Historia masowego szkolnictwa 68–69, 70–72, 110–112

Historia ruchu edukacji domowej 99–106

### I

Instytucje oświatowe 15, 22, 24, 39, 40, 46, 119, 125

### K

Kompetencje pedagogiczne

- nauczycieli 65–67, 72
- rodziców 22, 65–68, 72, 140

Kompetencje wychowawczo-opiekuńcze

- nauczycieli 67–68
- rodziców 67

Kształcenie innych 20

### M

Mania szkolna 80

Metodologia

- badania jakościowe 14–16
- narzędzia badawcze 14–16, 69–70, 74

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 15, 46–47, 50, 121–124, 127–129

### N

Nadmorski Festiwal Edukacji Domowej w Charmouth 57, 103

Nauczanie 14, 20, 28, 62, 91–92

Nauczyciela rola 14, 91–92

Nauka 27–28, 42

### O

Obowiązek szkolny/edukacji/nauki 10–12, 16–18, 23, 26–27, 30–32, 35, 38, 41–48, 50, 63–64, 76, 100, 112, 135, 137, 139

Organizacje edukacyjne 25, 34–36

### P

Pedagogika porównawcza 13, 16

Prawo edukacyjne

- łamanie 31–32, 37, 41, 48, 51–52, 103, 126, 133
- urzędników państwowych 41, 45–46
- rodziców 32–34, 38, 41, 44–46, 51, 133

Program nauczania 37, 39, 93

### R

Reakcje społeczne na edukację domową 111–135

## Rozwój dziecka

- moralny 11
- społeczny 54-60, 62-65
  - opozycyjne wzorce zachowań 64
  - przestępczość 59, 61, 63-64, 89, 90, 112, 133
  - marginalizacja 63, 80, 118
- emocjonalny 60-62

## Rywalizacja 63

**S**

Samokształcenie 20

Samorealizacja 11

Szkoły

- czarterowe 129

- państwowe 11, 14, 17, 19, 29, 33, 39-40, 44, 48, 51, 73, 77, 107, 136
- prywatne 11, 14, 17, 33, 39, 44, 48, 73, 77, 107, 128
- alternatywne 13-15, 18, 33, 39
- wyznaniowe 17, 73, 89
- wspólnotowe 33
- wolne 101
- parasolowe 119, 141

**Ś**

Środki nauczania 14

**U**

Uczenie się 20, 28-29, 42, 62, 92-93