

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA DOMOWA W POLSCE – ZMIENIAJĄCE SIĘ POTRZEBY I MOŻLIWOŚCI

Modern home education in Poland – the changing needs and possibilities

Streszczenie

Edukacja domowa powróciła do polskiej praktyki edukacyjnej w latach dziewięćdziesiątych XX stulecia. Ponowne dopuszczenie homeschoolingu w Polsce było możliwe dzięki zmianie ustroju politycznego – wraz z upadkiem socjalizmu upadł też monopol państwa na edukację.

W XXI w. środowisko edukacji domowej szybko rozrasta się – przybywa rodzin, które szukają alternatywy dla publicznej oświaty i pomimo różnych przeszkód decydują się prowadzić edukację domową. W 2024 r. liczba uczniów w edukacji domowej osiągnęła 1% populacji objętej obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki. Warto zatem nadal badać, jak funkcjonuje edukacja domowa w Polsce, i opisywać tę coraz liczniejszą i coraz bardziej zróżnicowaną grupę rodzin, które biorą odpowiedzialność za edukację dzieci.

Artykuł zawiera kilka spostrzeżeń i uwag autorki dotyczących zmieniających się w ostatnich latach potrzeb i możliwości prowadzenia edukacji domowej w Polsce (sformułowanych na podstawie prowadzonych od wielu lat badań własnych oraz przeglądu badań innych autorów) oraz wskazuje kierunki dalszych poszukiwań.

Słowa kluczowe: edukacja domowa

Abstract

Home education returned to the Polish educational practice in the 1990s. The reintroduction of homeschooling in Poland was available thanks to the change of political system – the state monopoly education collapsed along with the fall of socialism. In the 21st century, the home education community is rapidly growing – there are more and more families looking for an alternative to public education and deciding to practice homeschooling despite many obstacles.

In 2024, the number of home education students reached 1% of the population subject to compulsory schooling and compulsory education. It is then worthwhile to pursue further research on the functioning of home education in Poland and to describe the growing and diversifying group of families who take responsibility for the education of their children.

The article contains a few of the author's observations and comments concerning the changing needs and opportunities for homeschooling in Poland in recent years (formulated on the basis of many years of the author's own research and a review of research conducted by other authors) and indicates the possible directions for further study.

Keywords: home education, homeschooling

Środowisko edukacji domowej¹ w Polsce rozpoznane i w dotychczasowej postaci opisane w publikacjach naukowych (liczne prace Marka Budajczaka, monografie i artykuły Magdaleny Giercarz-Borkowskiej, książka pod red. Joanny Bieleckiej-Prus, zbiory pokonferencyjne, artykuły innych autorów) nieustająco się rozrasta, staje się coraz bardziej różnorodne i złożone i jako takie wymaga dalszych sukcesywnych badań. Wraz z rosnącą liczbą dzieci i uczniów realizujących obowiązki edukacyjne poza placówkami oświaty zmienia się również i rozbudowuje otoczenie, w którym realizowana jest idea ED – silniejsze stają się związki łączące z nią podmioty takie jak jednostki samorządu terytorialnego, szkoły, organizacje pozarządowe czy podmioty gospodarcze. Naturalnie wzrasta przy tym zainteresowanie nią okazywane przez władze państwa. Interesując się tą ideą i praktyką edukacyjną już od przeszło 20 lat, mogę – na podstawie własnych badań, obserwacji warunków i działań „około ED” oraz analizy wyników badań innych autorów – sformułować kilka spostrzeżeń, w tym dotyczących zmian, które można było zaobserwować w okresie od jej odrodzenia się w naszym kraju po upadek ustroju socjalistycznego do bieżącego roku (2024).

Tytułowe „potrzeby i możliwości” dotyczące ED można by analizować w wielu wymiarach. W zależności od przyjętej perspektywy „potrzeby” mogą stawać się „możliwościami” (np. dla podmiotów oferujących usługi edukacyjne dla rodzin ED), „możliwości” zaś (np. te stwarzane przez przyjęte rozwiązania prawne) mogą przybierać postać czynników kształtujących potrzeby związane z realizacją ED (np. dla samorządów). Celowo wskazuję tu przykłady odnoszące się do innych – niż rodziny ED – podmiotów, by pokazać, że zjawisko to dotyczy znacznie szerszego kręgu zainteresowanych. Można wszak rozważać ED i związane z nią zmiany w wymiarze jednostkowym i zbiorowym, lokalnym i globalnym, dawnym i współczesnym, nadając im różnorodne konteksty. Czynią to coraz liczniejsi badacze (np. Lendzion, Wołk 2023a, 2023b; Rękosiewicz i in. 2022; Szafrąńska, Pawlak 2021; Mazurek 2020; Racewicz 2020; Poruszek 2020), którzy zaczynają włączać ten wycinek rzeczywistości edukacyjnej w obszar swoich zainteresowań i badań prowadzonych na gruncie pedagogiki, socjologii i innych dziedzin nauki. Analiza rosnącego zainteresowania naukowców polskim homeschoolingiem i treści ich publikacji zasługuje na odrębne opracowanie². W tym artykule skupię się na kilku wybranych spostrzeżeniach związanych z dynamicznie zmieniającym się środowiskiem ED w Polsce na przełomie XX i XXI w.

Ustalenia definicyjne i ich konsekwencje dla określenia rozmiarów zjawiska ED we współczesnej Polsce

Z formalnego punktu widzenia to, co nazywamy w Polsce edukacją domową, określono w przepisach prawa jako spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą, w odniesieniu zaś do dzieci sześciolletnich – spełnianiem rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego (art. 37 ust. 1 ustawy – Prawo oświatowe³). Termin „edukacja domowa” nie funkcjonuje w obiegu prawnym, natomiast jest używany potocznie, a bezpośrednią tego konsekwencją jest posługiwanie się również określeniami takimi jak: „rodzina (w) ED”, „edukator domowy”, „dziecko edukowane domowo”, „dziecko w ED” w odniesieniu do rodzin, rodziców i dzieci, które wybrały ten tryb nauki. W związku z tym w toku badań pedagogicznych prowadzonych w Polsce od początku XXI w., mających na celu poznanie i opisanie aktywności edukacyjnej rodzin, które zdecydowały się na spełnianie przez dzieci obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą, stopniowo ustalone zostało również znaczenie pojęcia edukacji domowej (Budajczak 2004; Giercarz-Borkowska 2019, 2022). Zanim to nastąpiło, w analizowanym okresie używała go już Hanna Zielińska (1996, 2000) podczas opisywania koncepcji społeczeństwa konwiwialnego, funkcjonującego bez instytucji szkoły, sformułowanej przez Ivana Illicha (2010). Do Polski termin „edukacja domowa” trafił wcześniej za sprawą tłumaczenia książki Rolanda Meighana (1991), który posługiwał się w niej zwrotem *home education*, przystającym do angielskich rozwiązań prawnych.

1 Edukacja domowa – dalej w skrócie: ED.

2 Tekst w trakcie opracowania.

3 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.).

Początkowe określenie przez Marka Budajczaka ED jako „działalności realizowanej zasadniczo w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu «technologii» i «instrumentarium» dowolnie wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się” (Budajczak 2004: 12–13) zostało doprecyzowane w dalszych badaniach. Po rekonstrukcji praktyk i znaczeń nadawanych takiej edukacji przez jej praktyków (badania narracyjne z lat 2012–2016) określiłam ją jako rodzinny styl życia, motywowany troską o własne dziecko, przybierający postać rozmaitych działań służących realizacji i ochronie naturalnej potrzeby poznawczej, jednak zawsze rozumiany jako wolność (wraz z towarzyszącymi jej znaczeniami – np. samodzielność i odpowiedzialność) – styl życia trudny, ale radosny i satysfakcjonujący⁴ (Giercarz-Borkowska 2019: 397), a następnie zdefiniowałam ED jako „uczenie się dzieci w trybie zorganizowanym przez rodzinę i na odpowiedzialność rodziców, bez istotnego udziału szkoły w procesie rozwoju dziecka, który to proces przebiega zgodnie z familijnie podzielanymi wartościami, w istotny sposób angażuje całą rodzinę i prowadzi do wytworzenia specyficznego dla niej stylu życia. Szkoła zaś pełni w ED głównie funkcję kontrolną, a niekiedy konsultacyjną” (Giercarz-Borkowska 2022: 23).

Do niedawna wydawało się, że – przez długie lata powszechna – niewiedza o tym, czym jest ED, sukcesywnie ustępuje miejsca podstawowej umiejętności odróżniania jej od innych możliwości edukacyjnych. Szczęśliwie odeszło (zeszło na margines?) posądzanie edukatorów domowych o działalność sekciarską czy też utożsamianie z fundamentalizmem religijnym, rzadziej (choć nadal) ED rozumiana jest jako oferta szkół kierowana do uczniów z poważnymi problemami zdrowotnymi („uczenie przez szkolnego nauczyciela przychodzącego do domu ucznia”), z drugiej zaś strony jako „nauka poza systemem oświaty”, „bycie nauczycielem własnych dzieci” i dosłownie „nauka w domu”. Wszystkie te podejścia obarczone są błędem wynikającym z braku wiedzy i ulegania stereotypom (Giercarz-Borkowska 2022: 21–23). Przed polskim społeczeństwem jest jeszcze długa droga do zrozumienia rodzin, które wybierają ED, oraz istoty jej samej.

Trudności z odróżnianiem ED od innych trybów edukacji istniały od początku realnego reaktywowania tego sposobu realizacji obowiązku szkolnego/nauki w Polsce po transformacji ustrojowej – nie odróżniano i nagminnie myłono ED ze wspomnianym nauczaniem indywidualnym, co sygnalizowałam zarówno w publikacjach, jak i wystąpieniach konferencyjnych. Jednak w 2020 roku, gdy pandemia COVID-19 spowodowała konieczność zamknięcia szkół i organizacji lekcji w trybie online, pojawiło się kolejne pole pomyłek – utożsamiano zdalną pracę szkół z ED („cała Polska jest w ED”). Sygnalizowałam już ten przypadek błędnego rozumienia ED (2022: 22), dostrzega go i wyjaśnia też Bogusław Śliwerski (2022). Przyczyna, która wywołała to kolejne nieporozumienie, ma jednak swoje dalej idące konsekwencje, do czego zmierzam.

Oba wskazane typy mylenia ED z innymi możliwościami uczenia się (każda realizowana w domu ucznia) świadczą o tym, że omawiany tu tryb nauki ze względu na swoją nazwę konsekwentnie postrzegany jest w społeczeństwie głównie przez pryzmat owej „domowości”, gdzie przymiotnik „domowa” odczytywany jako „miejsce uczenia się” wskazuje odbiorcom – podkreślmy, że błędny! – sposób jego pojmowania. Istota ED umiejscowiona jest tymczasem nie w „miejscu” uczenia (się), ale w zaangażowaniu rodziny w proces uczenia się dziecka. Charakterystyczne dla ED jest właśnie „odmiejscowienie” – rozumienie uczenia się i życia jako jedności, dzięki czemu środowisko naturalne i społeczne doświadczane są jako przestrzeń edukacji i są szeroko wykorzystywane, by osiągać subiektywnie stanowione cele rozwojowe oraz realizować obowiązującą podstawę programową.

Warto dodać, że owo „rodzinne zaangażowanie” w ciągu ostatnich 30 lat było i jest rozmaite – przybiera różne formy i nie musi oznaczać, że rodzic przyjmuje rolę nauczyciela⁵. Osobiste, dydaktyczne zaangażowanie rodzica to jedynie jedna z możliwości, a jej stosowanie wiąże się głównie z wiekiem potomstwa – im młodsze, tym większe prawdopodobieństwo, że rodzic/rodzice osobiście pełnią po części rolę zbliżoną do nauczyciela w szkole, zmierzając stopniowo do usamodzielnienia się dziecka w tej kwestii. Zaangażowanie to jednak zawsze oznacza **zachowanie decyzyjności i wpływu na wybór edukacji (innej niż szkolna)**. Są

⁴ Rozmaite sposoby realizowania ED oraz łączone z nią wartości i znaczenia przedstawiłam we wskazanej monografii (2019: 208–301; 301–397), wnikliwie opisując ten szczególny styl życia, który tu jedynie sygnalizuję.

⁵ Patrz: ED w sferze praktyki (Giercarz-Borkowska 2019: 208–301).

to przy tym zwykle wspólne decyzje rodzinne, podejmowane w uzgodnieniu z dzieckiem, a czasem na jego prośbę – im starsze dziecko, tym częściej taka inicjatywa wypływa od niego (Giercarz-Borkowska 2022: 156–157). Zawsze jest to więc akt woli (nie przymus), podejmowany z wyboru, choć przy różnym poziomie wiedzy o ED i w różnym stanie posiadania własnej koncepcji na jej realizację.

Nie można zatem unieważniać lub negatywnie oceniać – a tak właśnie dzieje się w ostatnich latach – potrzeby i możliwości, jaką aktywowała na szeroką skalę pandemia COVID-19, wyrażającej się w sposobie realizacji ED z wykorzystaniem zdalnie dostępnych platform edukacyjnych, jakie oferują niektóre placówki. A przynajmniej nie może to być wystarczający powód dla dzielenia rodzin ED na te „w prawdziwej ED” i „w edukacji zdalnej, która nie jest ED”. Być może poczynienie tego typu rozróżnienia jest możliwe, a nawet potrzebne, wymaga jednak badań i analiz w odniesieniu do dotychczasowych ustaleń opisujących ED⁶.

Potrzeby i możliwości z okresu pandemii

Masowe i nagłe doświadczenie edukacji zdalnej przez polskie rodziny z dziećmi w wieku szkolnym, wymuszone zamknięciem szkół i wprowadzonym w okresie pandemii na długi czas nakazem izolacji, spowodowało, że rodzice z jednej strony:

1. przyglądając się pracy nauczycieli (a nierzadko ich zastępując), przekonali się, na czym polega realizacja podstawy programowej;
2. mieli okazję obserwowania dziecka w wielu sytuacjach wcześniej im niedostępnych, w tym związanych z jego uczeniem się, preferowanymi przez niego sposobami budowania własnej wiedzy i tymi, które okazywały się nie lubiane i nieskuteczne;
3. uzyskali wgląd w szkolne nauczanie online, które często oceniali krytycznie (Zaworska-Nikoniuk 2021; Dąbrowska 2021; Nowak, Zawisza 2023);
4. z drugiej zaś:
5. zyskali możliwość skorzystania ze zdalnie dostępnych źródeł wiedzy i aplikacji umożliwiających komunikację i edukację na odległość, w tym współpracę w zespołach (częściowo ze względu na lekcje na odległość, a częściowo we własnej pracy zawodowej);
6. doświadczyli innego niż wcześniej sposobu organizacji życia rodzinnego i łączenia go z obowiązkami zawodowymi oraz zadaniami szkolnymi dzieci.

Widząc początkowo brak jakichkolwiek rozwiązań⁷, później chaos, a dalej mankamenty zdalnego nauczania szkolnego, poszukiwali pomocy i korzystali z doświadczeń, którymi chętnie dzielili się edukatorzy domowi – rodzice znający już rozwiązania sprawdzone w nauce bez pomocy szkoły (Giercarz-Borkowska 2020). Przykładem może być post zamieszczony na portalu społecznościowym już 12 marca 2020 r. – w pierwszych dniach wprowadzonej w Polsce izolacji, zanim szkoły zdążyły cokolwiek zorganizować:

Witajcie w świecie ED. Przez najbliższe dwa tygodnie wszystkie szkoły zawiesiły swoją działalność dydaktyczną. Nie jest to jednak czas wakacji ani ferii [...]. Nasze dzieci muszą w domu „przerobić” materiał, który „przerobiłyby” w tym czasie w szkole. W związku z tym postanowiłam się z Wami podzielić moimi doświadczeniami. Od ośmiu lat uczę swoje dzieci [...]; mój 16-letni syn od 2 klasy szkoły podstawowej uczy się w domu, a 14-letnia córka dopiero w tym roku zaczęła naukę w szkole. Wszystkie poprzednie lata również uczyła się w domu. Od lat korzystamy ze strony pl.khanacademy.org do nauki wielu przedmiotów, przede wszystkim ścisłych: matematyki, chemii, fizyki, ale także historii i sztuki na różnych poziomach. Zachęcam Was do „pochylenia się” nad tematem. Po założeniu konta rodzic może ustalić z dzieckiem, co jest do przerobienia w ciągu dnia, a potem, po wejściu na konto, dowiedzieć się, jak dziecku „idzie” nauka, [...] na stronie Khan Academy wszystko jest bardzo prosto wytłumaczone. (Cywiński 2020: 72)

6 Podjęmuję takie w odrębnym opracowaniu, gdzie rozważam zasadność wspomnianego podziału w kontekście działań edukacyjnych rodzin, ewentualną potrzebę redefiniowania pojęcia ED lub/i stworzenia odrębnego rozwiązania prawnego dla trybu kształcenia realizowanego (niemal) wyłącznie z wykorzystaniem możliwości TIK udostępnianych przez daną placówkę oświatową. Praca nie została jeszcze przekazana do druku.

7 Na początku pandemii w marcu 2020 r. szkoły na 2 tygodnie zaprzęstały działalności.

Dzięki otwartości edukatorów domowych, od lat doradzających innym w sprawach ED na forach społecznościowych (Bartnikowska, Garbula 2017; Giercarz-Borkowska 2015) i za sprawą tych mediów właśnie, rodzice postawieni wobec konieczności samodzielnego organizowania dziecku nauki mogli korzystać z tego typu wsparcia i wskazówek. Doświadczenia zdobyte w pandemii stały się zatem u części matek i ojców przyczynkiem do refleksji o wartości edukacji w instytucjach systemu oświaty (szczególnie zdalnej) oraz możliwościach zorganizowania nauki dziecka w inny sposób niż posyłanie do szkoły. Sprawily też, że dostrzegali oni niezaprzeczone zalety pracy i nauki w domu, oceniając je wyżej niż odczuwane wady, albo odnajdywali w tej sytuacji rozwiązanie wprost dogodne dla własnej rodziny. Wzrosła też skłonność rodziców do rozważenia zgłaszanych wcześniej przez dzieci próśb o przejście w tryb ED. Znaczna grupa nie chciała, by w okresie pandemii ich dzieci musiały codziennie spędzać wiele godzin przed komputerem podczas lekcji zdalnych, które dodatkowo oceniali jako nieefektywne, powodujące przemęczenie i uniemożliwiające skupienie (Poruszek 2020: 28–29). Zorientowawszy się, że zadania szkolne można wykonać szybciej, sprawniej i w dogodniejszy dla rodziny sposób, wnioskowali o zezwolenie na ED z zamiarem, że jest to rozwiązanie na okres pandemii, a czasem już z zamiarem trwałej zmiany.

Dodatkowym bodźcem wspierającym podejmowanie ED w pandemii był przepis szczególny⁸, który czasowo uchylał obowiązek poddawania dzieci badaniom w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i znacząco ułatwił/przyspieszył procedurę wydawania zezwoleń, szczególnie że niespełna rok później obowiązek ten w ogóle zniesiono⁹.

W efekcie pandemia COVID-19 stała się kolejną we współczesnych dziejach ED przyczyną gwałtownego liczebnego wzrostu tego środowiska. Zostało ono istotnie „zasilone” rodzinami, które wcześniej nie planowały takiego rozwiązania, nie miały o nim istotnej wiedzy (ani czasu, by taką zdobyć), a co za tym idzie, nie miały też głębszych przemyśleń przydatnych dla budowania autorskiej wizji prowadzenia ED we własnej rodzinie.

Okoliczności te nie pozostały bez wpływu na placówki oświatowe, które także za sprawą pandemii w przyspieszonym tempie uczyły się korzystać z nowych technologii do komunikowania się na odległość i zdalnego osiągania celów dydaktycznych. Niektóre wykorzystały te doświadczenia, by uruchomić aplikacje do nauki online i udostępniać je uczniom w ED również po okresie pandemii. Powstały też nowe podmioty, które przygotowały zdalnie dostępne zasoby edukacyjne, kierując tę propozycję do rodziców i uczniów zainteresowanych takim rozwiązaniem.

Zwiększony popyt rodzin na ED spotkał się więc z również zwiększoną podażą takich ofert, co stało się swoistym kołem zamachowym napędzającym wzrost liczby uczniów spełniających obowiązek szkolny/nauki poza szkołą obserwowany po 2020 roku. Rodziny, które nagle znalazły się w ED, otrzymały narzędzia edukacji zdalnej, które okazały się trafniej służyć ich potrzebom niż szkoła, jaką wcześniej znały. Zadziało prawo rynku – szeroko aktywowane potrzeby spotkały się bowiem z możliwościami.

Znając od lat środowisko edukatorów domowych w Polsce, nie można byłoby jednak twierdzić, że są to nowe potrzeby czy że nowym jest korzystanie przez dzieci i rodziców w ED ze zdalnie dostępnych źródeł wiedzy. Taka potrzeba istniała znacznie wcześniej (od początku reaktywacji ED w Polsce?), a rodziny prowadzące ED przed pandemią chętnie korzystały z tego typu możliwości. Świadczy o tym choćby przywołany wcześniej post z ofertą pomocy, z którego wynika, że rodzina autorki w dużym stopniu korzysta z Khan Academy, a ED zajmuje się od 2012 r. W badaniach z 2015 r. prowadzonych z udziałem 50 rodziców ED wskazywali oni, że bardzo często korzystają w ED z nagrań w serwisie YouTube (41% osób), filmów edukacyjnych (30%) oraz audiobooków (16%), czyniąc z nich jednocześnie narzędzie wspomagające naukę języka angielskiego, jeśli były to materiały w tym języku. Jako bardzo często wykorzystywane wskazano także

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, § 1 ust. 15 (Dz.U. z 2020 r. poz. 1394).

9 Rozporządzenie znosiło ten wymóg w roku szk. 2021/2022, jednak w toku dalszych prac legislacyjnych dotyczących ED przyjęto ustawę z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 762), mocą której od dnia 1 lipca 2021 r. zniesiono wymóg dołączania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej do wniosków o wydanie zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą oraz rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego.

serwisy tematyczne (27% uczestników) i edukacyjne (14%) oraz platformy edukacyjne (7%) i gry komputerowe (5%; Królikiewicz, Pulak 2020: 35–36). Z zasobów cyfrowych i środków komunikacji na odległość korzystano w ED już w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku. Prowadząc badania wiele lat przed pandemią, wśród sposobów uczenia się w ED odnalazłam liczne cyfrowe źródła wiedzy oraz wirtualne sieci współpracy. Przykładem usieciowionego uczenia się może być fragment narracji jednej z matek – tu odnoszący się do początku drugiego dziesięciolecia XXI wieku:

No, ale tu się okazało, że się udało z [MIEJSCOWOŚĆ] nawiązać jakieś kontakty, oni są ściśli a nie humanistyczni, jakąś grupę wsparcia udało nam się zorganizować, mamy takiego nauczyciela fizyki spod Warszawy, który jest pierwszy chętny jak tylko jest pytanie i ktoś chce z nim rozmawiać, to on bardzo chętnie, nie ma sprawy. On przez długi czas robił wykłady w niedziele wieczorem, były wykłady z fizyki. I na tych wykładach wszyscy pilnowali terminu i siadaliśmy, i oglądaliśmy. I my siadaliśmy wszyscy razem, chłopcy w pewnym momencie wymiękali, ale to były dwugodzinne wykłady wieczorem, tych rodzin siadało ze dwadzieścia, on nam opowiadał, przygotowywał fajne rzeczy, różne nam opowiadał i... Lidka doszła do wniosku, że ta fizyka to musi być coś fajnego. (Ewa, matka 3 dzieci w ED)¹⁰

Tego typu działania wskazują na obecne w ED konektywistyczne uczenie się, które ze względu na swoje usieciowienie nawiązuje do oświatowej koncepcji I. Illicha, ale dodatkowo jest też wspomagane elektronicznie, co nie mogło być uwzględnione, gdy formułował on pomysł odszkolnionego społeczeństwa (Giercarz-Borkowska 2019: 258). Mówili o nich i rodzice, i dzieci uczące się poza szkołą. Początkowo oferta edukacyjna dostępna zdalnie była eksploatowana jedynie przez tych edukatorów domowych, którym kompetencje językowe umożliwiały wyszukiwanie źródeł brytyjskich lub amerykańskich, a wychowywane przez nich dwujęzyczne dzieci były w stanie z tych anglojęzycznych źródeł skorzystać. Ewentualnie tłumaczono na język polski materiały edukacyjne pozyskane z sieci. W latach dziewięćdziesiątych XX w. i początkach XXI w. Polacy nie korzystali z platform edukacyjnych, ponieważ ich wówczas nie było. Z czasem, wraz z rozwojem nowych technologii komunikacyjnych, spopularyzowaniem się dostępu do nich w Polsce i jednoczesnym rozwojem mediów społecznościowych, polskie rodziny zaczęły coraz szerzej korzystać z aplikacji edukacyjnych oraz kanałów umożliwiających udział w „lekcjach” zdalnych. W przytoczonych fragmentach narracji chłopcy uczący się w ED odnoszą się – odpowiednio – do pierwszego i początku drugiego dziesięciolecia XXI w.:

No i na początku byłem tam sterowany przez moją mamę głównie, np. bo byłem wtedy w IV klasie podstawówki i nie miałem zbyt pojęcia, jak robić to samemu... Tak że później wraz z doświadczeniem i wraz z umiejętnościami, no to zacząłem uczyć się sam – głównie za pomocą komputera. [...] w VI klasie robiłem już wszystko sam. (Jurek, 16 lat)

To znaczy czasami można na komputerze porobić matematykę po angielsku... Akurat teraz jest również Duolingo i tam uczę się trzech języków: portugalskiego, francuskiego i... niemieckiego. I jeszcze tam angielski ćwiczę. Z angielskiego jestem najlepszy. (Kuba, 8 lat)

Sieć internetowa, a w szczególności media społecznościowe, stały się dla edukatorów domowych również przestrzenią realizacji ich osobistych potrzeb – miejscem własnej edukacji. To tu – wobec początkowo nielicznej i znacznie rozprozonej społeczności homeschoolingowej w Polsce – znaleźli oni możliwość szerokich kontaktów z osobami zainteresowanymi tą samą tematyką: zdobywają informacje o formalnościach związanych z ED, ciekawych sposobach uczenia (się), polecają sprawdzone szkoły i miejsca w sieci, dzielą się wątpliwościami i troskami związanymi z wychowaniem dziecka, wymieniają doświadczeniami, a nawet konkretnymi materiałami i pomocami dydaktycznymi w postaci fizycznej, nie cyfrowej (np. książki, gry dydaktyczne). Rodzice prowadzący ED traktują grupy tematyczne na portalu Facebook jak grupy wsparcia. Z tego typu możliwości czerpali już korzyści dydaktyczne i psychologiczne na wiele lat przed pandemią (Bartnikowska, Garbula 2017: 39–44).

10 Cytuję fragmenty wywiadów narracyjnych zebranych w ramach badań realizowanych w latach 2012–2016. W nawiasach podano fikcyjne imiona i prawdziwy wiek (dzieci) uczestników badań, zaś w treści wypowiedzi w nawiasach kwadratowych znajdują się zanonimizowane fragmenty, które mogłyby umożliwić identyfikację rozmówcy.

Na podstawie wyników moich badań dotyczących sfery praktyki w ED, zrekonstruowanych środowiskowych warunków uczenia się w takim trybie, w tym źródeł wykorzystywanych w interakcyjnym środowisku uczenia się, przypuszczam, że gdyby rodzice ED przedcovidowej mieli wcześniej takie możliwości technologiczne, jakie zyskali za sprawą pandemii, to korzystaliby w większym stopniu ze zdalnie dostępnych materiałów – tak jak korzystali z innych (wszelkich) leżących w ich zasięgu i odpowiadających potrzebom dziecka, uzupełniając je własnymi pomysłami. Formułując dziś opinie o aktywnościach podejmowanych w „kanonicznej” ED i tej podejmowanej od 2020 r., realizowanej z użyciem szkolnych platform oferowanych przez szkoły lub inne podmioty, warto pamiętać, że porównując działania prowadzone w ramach ED przez przedpandemicznych i popandemicznych edukatorów domowych próbujemy niejako porównać nieporównywalne.

Nie będąc orędowniczką żadnej ze szkół, która mniej, bardziej lub bardzo intensywnie stara się o pozyskanie uczniów realizujących obowiązek szkolny/nauki poza szkołą i oferuje im w węższym, szerszym bądź bardzo szerokim zakresie możliwości zdalnej współpracy¹¹, nie mogę się jednak zgodzić na niepoparte wynikami badań założenie, że rodziny, które zapisały swoje dzieci do szkół oferujących platformę edukacyjną i z niej korzystają – nie mogą być zaliczane do społeczności ED¹². Być może – a nawet bardzo prawdopodobnie – jest tak, że jakaś część rodzin swoimi działaniami edukacyjnymi oraz znaczeniami, jakie im przypisuje, nie wpisuje się w dotychczas sformułowaną definicję i opis ED, jednak kwestia ta wymaga badań.

Warunki i możliwości prawne prowadzenia ED a jej liczebność w Polsce

Wspomniany wzrost liczby uczniów w ED jako efekt uboczny pandemii jest przykładem wpływu warunków zewnętrznych, w tym jakości państwowej edukacji i regulacji prawnych, na kształtowanie się środowiska ED w Polsce. Na przestrzeni lat można zaobserwować, iż środowisko to dynamicznie się rozwija (sukcesywny wzrost liczbowy) i jest to tendencja trwała od momentu przywrócenia możliwości praktykowania home-schoolingu w Polsce (1991 r.¹³) aż do obecnego roku, a jej dynamika jest rosnąca. Wyraźnie zauważalne są przy tym skokowe wzrosty w momentach zmiany przepisów oświatowych, jak też powodowany nimi krótkotrwały, ale odnotowany spadek¹⁴. Tendencja wzrostowa związana jest też z rozwojem mediów społecznościowych, które w stopniu trudnym do przecenienia przyczyniły się (i nadal to czynią) do popularyzowania informacji o ED.

Można wskazać też pewne zdarzenia krytyczne, w tym legislacyjne, które w sposób niezamierzony istotnie wpłynęły na zmianę liczby uczących się poza placówkami oświatowymi. Takim zdarzeniem jest nie tylko pandemia i wymuszone nią przepisy szczególne, ale też objęcie od 1 września 2015 r. obowiązkiem szkolnym sześciolatków. W rezultacie liczba dzieci i uczniów w ED, którą w marcu 2015 r. określono na 1200 (Wittenberg-Klinger 2015), w roku szkolnym 2015/2016 wzrosła do 6276¹⁵. Dla zobrazowania efektu pandemii wystarczy zaś przytoczyć, że w roku szkolnym 2019/2020 w ED uczyło się około 12 300 uczniów, zaś we wrześniu 2020 r. w Systemie Informacji Oświatowej odnotowano ich już 14 822, po czym liczba ta gwałtownie rosła, osiągając w lutym 2024 r. wartość 51 163 osób, co przekracza 1% populacji objętej obowiązkiem szkolnym (*Liczba uczniów* – online).

Wątek prawnych warunków prowadzenia ED będzie ciągle obecny w publikacjach. Podejmowany już kilkakrotnie przeze mnie (Giercarz-Borkowska 2010, 2013a, 2013b, 2019, 2021, 2022, 2023), jak i innych

11 Celowo nie wskazuję konkretnych placówek poprzez użycie ich nazw i nie analizuję ich działań, ponieważ nie jest to celem tego artykułu. Nie ma on też służyć promowaniu (czy dyskredytowaniu) żadnej ze szkół i żadnego z podmiotów je prowadzących.

12 Takie stanowisko reprezentował w dyskusji podczas II seminarium z cyklu „ED – ciągłość i zmiana” zorganizowanego 11 stycznia 2024 r. przez jednostki naukowe UKSW profesor Bogusław Śliwerski. Z poglądem tym można spotkać się również na forach społecznościowych.

13 Możliwość zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą wprowadzono ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – art. 16 ust. 8 (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 ze zm.).

14 Chodzi o rok 2018, kiedy to – po wprowadzeniu od 1 września 2017 r. rejonizacji wojewódzkiej oraz wymogu przedkładania opinii wydanych wyłącznie przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne – w statystyce ED zanotowano spadek o około 3000 osób.

15 Dane pochodzą z raportu statystycznego sporządzonego na podstawie zasobów Systemu Informacji Oświatowej w Departamencie Analiz i Prognoz MEN (za: Kochan 2016: 16).

badaczy (np. Bąkowski 2007; Bochentyn 2012; Budajczak 2004, 2021; Racewicz 2020) wymaga, by stale do niego powracać. Potrzeba ta wynika z często wprowadzanych w Polsce zmian przepisów określających podstawowe możliwości realizowania ED, a dotyczących: jej dostępności, klasyfikowania uczniów, wsparcia udzielanego uczniom i rodzicom oraz finansowania zadań oświatowych w tym zakresie.

Czwarty wskazany obszar jest w ostatnich latach najbardziej istotnym w tej mierze problemem nie tyle (choć też) dla rodzin ED, ile dla jednostek samorządu terytorialnego i wszystkich podmiotów prowadzących szkoły, gdzie wydaje się wiele zezwoleń na naukę w tym trybie. Samorządy dążą do obniżenia wysokości subwencji oświatowej na uczniów ED, co znalazło zrozumienie w rządzie sprawowanym przez PiS i w efekcie poskutkowało drastyczną (z punktu widzenia szkół) zmianą zasad jej podziału¹⁶. Sprawa finansowania ED to dobra ilustracja zależności między wzrostem liczby uczniów w ED a poszerzaniem się kręgu podmiotów wysoce nią zainteresowanych. Chwiejne warunki prawne zmieniają również – czasem diametralnie – możliwości tych podmiotów (tu akurat: samorządów i właścicieli szkół niepublicznych).

Niezmienne jednak (życiowo!) zainteresowani przewidywalnością warunków i możliwości dla ED są rodzice i dzieci. Rodziny te oczekują stabilizacji prawa. Każda zmiana we wskazanych czterech obszarach dotyczy ich bowiem bezpośrednio lub pośrednio, a pierwszym odzwierciedleniem tego są statystyki. Współczesne rodzime środowisko ED jest jak czuły barometr, żywo reagujący na każdą istotną zmianę dotyczącą go przepisów. Zmiany te mają tymczasem charakter sinusoidy liberalizacji i obostrzeń, przez co trudno o jakikolwiek constans warunków spełniania obowiązków edukacyjnych poza szkołą, a więc o poczucie bezpieczeństwa. Zawsze, gdy polityka państwa staje się bardziej liberalna co do ED, liczba uczniów zmieniających tryb nauki ze szkolnego na domowy rośnie, a także stopniowo rozwijają się placówki wspierające taką edukację. Wtedy, gdy państwo ogranicza te możliwości – widoczne jest wolniejsze tempo wzrostu, a nawet spadek.

Systematycznemu przeglądowi zmian w przepisach regulujących współczesną ED w Polsce i ich korelacji z liczbą korzystających z niej uczniów poświęciłam część jednej z monografii (Giercarz-Borkowska 2022: 125–144), zatem sygnalizuję tu tylko, że w analizowanym okresie wyrazem liberalizacji¹⁷ było:

- przywrócenie możliwości spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą na niedyskryminujących warunkach (1991 r.);
- umożliwienie wnioskowania o zezwolenie na spełnianie obowiązku szkolnego/nauki w dowolnej szkole publicznej i niepublicznej (2009 r.);
- zniesienie terminu 31 maja jako ograniczającego możliwość wnioskowania o zezwolenie, a tym samym możliwość podejmowania ED w dowolnym momencie roku szkolnego (2014 r.);
- zniesienie rejonizacji wojewódzkiej i wymogu przedkładania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (2021 r.).

Wśród wprowadzanych restrykcji należy zaś wskazać:

- zawężenie możliwości uzyskania zezwolenia wyłącznie do szkoły rejonowej wraz z przyznaniem dyrektorowi uprawnienia do określania warunków spełniania obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą (1995 r.);
- wprowadzenie wymogu zdawania rocznych egzaminów klasyfikacyjnych (1995 r.);
- zmiana uprawnienia dyrektorów na zobowiązanie ich do określania warunków spełniania obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą (1999 r.);

16 Tuż przed końcem 2022 r. minister Przemysław Czarnek podpisał rozporządzenie, zgodnie z którym od 1 stycznia 2023 r. wysokość subwencji naliczanej na 1 ucznia ED zależy od ogólnej liczby uczniów w danej szkole oraz od proporcji liczby uczniów spełniających obowiązek szkolny w szkole i poza szkołą. Do 200 uczniów subwencja wynosi 80% kwoty przysługującej na ucznia „stacjonarnego”, zaś powyżej 200 uczniów – 40%. Dodatkowo kwota subwencji spada do 20%, gdy więcej niż 30% uczniów tej szkoły realizuje obowiązek poza nią (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2023 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2023, Dz.U. z 2022 r. poz. 2820). Zrelacjonowanie problemu dotyczącego wysokości finansowania uczniów w ED przekracza ramy tego opracowania, jednak wgląd w sytuację i stanowiska stron może dać Czytelnikom np. artykuł opublikowany w Serwisie Samorządowym PAP w dniu ukazania się rozporządzenia. Przedstawiono w nim sytuację z posiedzenia komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego (odbytego dzień wcześniej), podczas którego minister edukacji odpowiedział na protest strony samorządowej w sprawie nieefektywnego wydatkowania środków publicznych na finansowanie ED (Czarnek: *wprowadzamy nowe wagi...* – online).

17 W odniesieniu do przepisów obowiązujących w momencie wprowadzania danej zmiany.

- wprowadzenie terminu 31 maja jako granicznego dla składania wniosków o zezwolenie (2009 r.);
- obniżenie wysokości subwencji oświatowej (2015 r., 2022 r.);
- zawężenie możliwości uzyskania zezwolenia do szkół publicznych i niepublicznych położonych na terenie województwa zamieszkania danego ucznia (2017 r.).

Szczegółową analizę kolejnych postanowień z ustaw i rozporządzeń zakończyłam w monografii na przepisach wydanych w 2021 r., które nadawały wówczas tym zmianom kierunek liberalizacji. Jak bardzo był on nietrwały, wskazuje wspomniana zmiana podziału subwencji oświatowej wprowadzona już w grudniu następnego roku.

Sinusoidalny charakter zmian prawnych co do ED wiąże się z państwową wizją oświaty – są one przecież stanowione przez mający określone zapatrywania polityczne parlament i sprawujący władzę wykonawczą rząd. Zmiany te mają swój (pra)początek w odmiennym rozumieniu edukacji nie tyle na poziomie organizacyjnym (jak urządzić ją w kraju? – ten jest poziomem wtórnym), lecz na poziomie ontologicznym, nierozzerwalnie (jak się wydaje) połączonym z przekonaniami politycznymi – czym ona jest: prawem czy obowiązkiem? Jakie są relacje obywatela z państwem?

Wyrazem dostrzegania skrajnie różnych warunków tworzonych dla ruchu homeschoolingowego przez poszczególne państwa (od pełnej swobody po penalizację) oraz gestem międzynarodowej solidarności z obywatelami tych krajów, gdzie prawa rodziców do zapewnienia dziecku wybranej edukacji są bezpardonowo łamane przez władzę, była I Global Home Education Conference zorganizowana w Berlinie w 2012 r. (Giercarz-Borkowska 2013b). Od tego czasu konferencja ta odbywa się cyklicznie, a jej gospodarzem są kolejne kraje.

Rodzime realia w odniesieniu do realizowanych w świecie trzech typów polityki oświatowej państwa (liberalnej, demokratycznej, represyjnej), znajdujących wyraz m.in. w stosunku do ED, pozwalają sytuować Polskę „pomiędzy biegunami” w polaryzującym się pod względem wolności w edukacji świecie (Giercarz-Borkowska 2013a, 2019: 138). Edukacja jest w Polsce jednym z zadań publicznych, wypełnianym przez finansowanie systemu oświaty. Państwo tworzy w ten sposób warunki do realizacji gwarantowanego obywatelom konstytucyjnie prawa do nauki, oczekując jednocześnie, że – jako członkowie wspólnoty państwowej – osiągną oni określony poziom wykształcenia. Postrzeganie edukacji jako wspólnego interesu państwa i obywatela, rodzącego obowiązki po obu stronach, wygląda na bezsporne. W tym kontekście jasny jest obowiązek nauki, łączący się jako zobowiązanie publicznoprawne z prawem do nauki, zaspokajany przez administrację publiczną. Prawa i wolności obywatela wydają się jednak być naruszane przez obowiązek szkolny, a więc przymus wywiązywania się z obowiązku nauki w sposób narzucony, z pominięciem konstytucyjnej zasady subsydiarności. Edukatorzy domowi decydują się samodzielnie dbać o naukę własnych dzieci, jednak sposób, jaki wybierają dla wywiązania się z tego obowiązku, nie jest traktowany równoprawnie z uczęszczaniem do szkoły, a stanowi wymagający zezwolenia wyjątek. Mają więc poczucie dyskryminowania (por. Giercarz-Borkowska 2022: 141–145; Bochentyn 2012; Bąkowski 2007).

Edukacja domowa, wzbudzająca w Polsce w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia obawy i opór pojedynczych dyrektorów szkół i urzędników kuratoriów oświaty, którzy mieli do czynienia z jej – odosobnionymi wtedy – przypadkami, staje się w ostatnich latach coraz istotniejszym obszarem zaangażowania gremiów kształtujących politykę oświatową państwa. Potrzeba silniejszego zainteresowania się partii rządzącej spełnianiem obowiązków edukacyjnych poza szkołą (przedszkolem itd.) została dostrzeżona przez rząd Prawa i Sprawiedliwości i wyrażona określeniem użytym przez ówczesną minister edukacji Annę Zalewską, że dzieci i pieniądze „wyciekają z systemu” (wpolityce.pl – online). Od tego momentu rząd, który wcześniej w niezamierzony sposób sam¹⁸ stał się katalizatorem wzrostu środowiska ED za sprawą nałożenia obowiązku szkolnego na sześciolatkę (Giercarz-Borkowska 2015: 58–59), zaczął wnikliwie przyglądać się sprawom ED, by następnie – tym razem już rząd rozumiany jako sprawowany przez konkretne ugrupowanie – wprowadzić restrykcyjne zmiany przepisów (od 1.09.2017 r.), po czym niespełna 4 lata później (od 1.07.2021 r.) te restrykcje znieść.

18 Należy rozumieć tu rząd jako organ władzy wykonawczej, która ma charakter ciągły, nie rząd w konkretnym składzie czy przy konkretnym układzie sił politycznych.

Wymiernym wyrazem wzmożonego politycznego zainteresowania ED we współczesnej Polsce jest więc zmienność regulacji prawnych (na poziomie ustawodawczym i wykonawczym) skutkująca niestabilnością warunków i możliwości jej realizacji w odniesieniu do wielu podmiotów, nie tylko rodzin.

Rodziny ED wobec zmian

Pomimo legislacyjnej sinusoidy polskie rodziny radzą sobie bardzo dobrze, z sukcesem realizując zamierzone przedsięwzięcia homeschoolingowe. Satysfakcję czerpaną z wybranego stylu życia, jakim jest ED, potwierdzają uczestnicy kolejnych polskich badań. Aż 59% rodziców oceniło swoje zadowolenie z wyboru ED na 10/10 punktów (maksymalne zadowolenie), nikt nie wskazał wartości niższej niż 6, a „niemal wszyscy badani rodzice deklarują, że gdyby mogli cofnąć czas, to ponownie podjęliby decyzję o wyborze ED dla swoich dzieci” (Frasunkiewicz 2022: 178). Autorka dodaje, że nikt nie zaprzeczył i tylko 1 osoba nie zajęła stanowiska. Niemal 80% rodziców uczestniczących w sondażu diagnostycznym bardzo dobrze i dobrze oceniło jakość swojego życia (Lendzion, Wołk 2023b: 245). Również badania prowadzone w innych krajach wskazują na zadowolenie z realizowania ED (np. Sakarski 2024).

Interesujące wydaje się, że pomimo iż w ciągu 30 ostatnich lat środowisko ED rozrosło się do wielkości ponad 50 tysięcy uczniów, nie różnicowało się ono w istotny sposób co do podstawowych cech społeczno-demograficznych. Wyniki niedawnych badań Kingi Lendzion i Agnieszki Wołk zasadniczo potwierdzają wcześniejsze ustalenia dotyczące wykształcenia i charakteru zatrudnienia rodziców, warunków materialnych rodziny, diety, środowiska zamieszkania i stosunku do religii, choć autorki odnotowały wśród uczestników badania różnice między rodzicami, którzy rozpoczęli ED w 2019 r. lub wcześniej, a tymi, którzy podjęli ją po 2019 r. Jak wskazują – może to być oznaką „aktualnie zachodzących zmian w wizerunku rodziców ED” (2023b: 254). Wśród nich można wskazać np. wzrost liczby rodzin z 1 i 2 dziećmi, spadający odsetek matek niepracujących czy częstsze niż wcześniej wychowywanie dzieci przez rodziców pozostających w relacji innej niż pierwszy związek małżeński oraz przez 1 rodzica. Nadal wśród rodziców ED są głęboko wierzący, jednak również nadal nie determinują oni tej grupy – autorki odnotowały nawet 20-procentowy spadek tak deklarujących się osób wśród tych, które dołączyły do ED po pandemii. Co więcej – przypuszczają, że współcześnie odsetek niewierzących lub niezdecydowanych i obojętnych jest jeszcze wyższy, niż ujawniło to badanie (50,3%), ponieważ niektórzy potencjalni respondenci okazywali dezaprobatę dla pytań o sprawy związane z wiarą i – prawdopodobnie – rezygnowali z udziału w sondażu. Jednocześnie ustalony odsetek osób wierzących (55,5%) w ED jest znacznie niższy niż stwierdzony przez CBOS (91% – 2020 r.), choć równolegle aż 29,8% rodziców ED w badaniach autorek zadeklarowało się jako „głęboko wierzący”, podczas gdy w badaniach CBOS jedynie 8%. Niezmiennie rodziny ED najczęściej pochodzą z dużych miast, choć zamieszkują też we wsiach, miasteczkach i miastach, rodzice mają wyższe wykształcenie, pozostają w związku małżeńskim, a ED zajmują się głównie matki (również wynik: Królikiewicz, Pułak 2020: 35).

Najistotniejszą zaobserwowaną ostatnio zmianą między przedcovidowym a pocovidowym środowiskiem ED w Polsce wydaje się fakt, że w krótkim czasie zasiłyły je rodziny, które nie interesowały się wcześniej taką formą kształcenia dzieci (ewentualnie miały ją na uwadze w dalszej przyszłości), jednak podjęły ją, by uciec od szkolnego nauczania online (Poruszek 2020: 29). Wśród rodziców, którzy rozpoczęli ED w 2022 r., tylko 13% deklarowało zainteresowanie nią „od zawsze” (Lendzion, Wołk 2023b: 249).

Tę potrzebę, wywołaną pandemią, można przypisać do motywacji typu „od...” (zwanych też negatywnymi, odpychającymi), związanych z wyswobodzeniem się z edukacji szkolnej. Istniała ona od początku ED równolegle do motywacji typu „do...” (pozytywnych, przyciągających), czyli tych opisujących cel edukacyjnych dążeń – edukację, jaką rodzina chciała zorganizować. Wszystkie ujawnione dotąd potrzeby prowadzące do podejmowania ED można połączyć w 4 grupy motywacji (dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i praktyczne). Rzadko występują wyizolowane w danej rodzinie – zwykle jest to splot różnych potrzeb, który można opisać wspólnym określeniem: troska o dziecko (Giercarz-Borkowska 2022: 169–181).

O ile w końcówce XX w. i w pierwszych 20 latach XXI w. przeważały motywacje „do...”, tak aktualnie – wraz z gwałtowną ucieczką ze szkoły zdalnej – wydają się przeważać motywacje „od...” z grupy dydaktycznych. Nie można uznać ich za nowe (bodaj zawsze były najpopularniejsze i inicjowały proces myślenia

o ED), z pewnością jednak pojawiło się niespotykane dotąd tempo i liczba decyzji podejmowanych na ich podstawie. Przed 2020 r. w Polsce rodzice „nie planowali wiązać swojego rodzicielstwa z ED. Żadna z rodzin uczestniczących w moich badaniach nie nosiła się z takim zamiarem przed urodzeniem dziecka. Nie są to zatem ludzie, którzy byliby z założenia zorientowani na wychowanie dzieci «w opozycji do szkoły» [...]». W każdej z tych rodzin zdarzyło się jednak coś, co zdecydowało o zmianie życiowych planów i wyborze homeschoolingu jako najlepszej drogi edukacji” (Giercarz-Borkowska 2022: 169–170). W 2020 r. także „zdarzyło się coś, co zdecydowało o zmianie...” – tyle że było to zdarzenie masowe, nie jednostkowe. Wiele rodzin pod jego wpływem, uświadomiwszy sobie potrzeby i możliwości, postanowiło porzucić wątpliwej jakości „pomoc” szkoły i rozpocząć ED. Było to też zdarzenie nagłe, zatem nie pozostawiło im czasu do namysłu i zbudowania koncepcji ED opartej na motywach typu „do...” (jaką edukację chcę dać mojemu dziecku?). Nie musi to być zły prognostyk dla utrzymania wybranej drogi, bo choć motywacje pozytywne są istotniejsze i bardziej długotrwałe, to te negatywne tracą na znaczeniu u poszczególnych rodzin wraz ze wzrostem doświadczenia w ED, co potwierdza się w kolejnych badaniach (Lendzion, Wołk 2023a: 60–61).

Kierunki dalszych badań – potrzeby i możliwości

Przedstawione spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że mimo „niejednoznacznych i ambiwalentnych” (określenie M. Budajczaka), nieustannie płynnych warunków prowadzenia ED we współczesnej Polsce, kierunek jej rozwoju pozostaje niezachwiany. Grupa rodzin decydujących się po 1991 r. porzucić edukacyjne wsparcie publicznej oświaty i samodzielnie dbać o rozwój dziecka stale powiększa się, przy czym doświadczenia z czasu pandemii powodują gwałtowny przypływ kolejnych rodzin oraz większe niż kiedykolwiek wcześniej możliwości korzystania przez nie z cyfrowych rozwiązań edukacyjnych, odpowiadające obecnie przejawianym potrzebom.

Równocześnie, choć często zmienia się brzmienie poszczególnych aktów prawnych, istotnie modyfikując możliwość realizacji ED, to trwałym pozostaje ich zasadniczy charakter. Państwo polskie – utrzymując legalność tej alternatywy, a okresowo liberalizując przepisy – nie traci decydującego głosu (stojąc ponad wolą rodziców) w sprawach edukacji dziecka, a od lat postulowane prawne zrównanie ED ze szkolną (Bąkowski 2007; Bochentyn 2012; Polaszek 2011) pozostaje li tylko postulatem. Podstawowym oczekiwaniem środowiska ED jest więc stabilizacja prawa i zaniechanie dyskryminowania ED wśród innych praktyk edukacyjnych. Z pewnością wątek ten wart jest dalszych badań.

Do ustalenia w badaniach pozostaje, jak rozumieją i prowadzą ED rodziny, które wybrały spełnianie obowiązku szkolnego/nauki poza szkołą w/po okresie pandemii i korzystają przy tym ze szkolnych platform edukacyjnych. Pozwoli to określić, czy ich działania wpisują się w ED, a może redefiniować to pojęcie lub/i zaproponować odrębne rozwiązanie prawne odpowiadające na potrzebę li tylko zdalnego kształcenia. Tymczasem – dopóki brak takich wyników – uważam, że nie ma podstaw, by odmawiać im „statusu ED”.

Dotychczasowe moje rozpoznania wskazują, że można w tej grupie odnaleźć zarówno rodziny, które bazują głównie na platformie, jak i te traktujące ją tylko jako rodzaj przewodnika i materiał do opanowania podstawy programowej oraz uzyskania promocji, a obok realizują innego rodzaju działania edukacyjne, według własnego pomysłu i z wykorzystaniem innych źródeł. Rozpoznania te, czynione na skutek wcześniejszych przewidywań (Giercarz-Borkowska 2022: 232), są fragmentaryczne i niewystarczające, by formułować wnioski, jednak zważywszy, że naczelną wartością edukatorów domowych (historycznie i współcześnie) jest wolność, i uznając, że wpisuje się w nią swobodny wybór źródeł i sposobów uczenia się dokonany przez rodzinę, należy też uznać wybór uczenia się online na bazie materiałów udostępnianych przez szkoły za równoprawny z innymi. I choć nie jest to cecha wystraszająca do uznania tych praktyk za ED, to również niewystarczająca jest aktualna wiedza o działaniach rodzin z pandemicznym rodowodem ED i związanych z tymi działaniami znaczeniach, by ich tak nie kwalifikować. Same tego typu wnioski są więc przedwczesne i grożą kolejną stereotypizacją w ED.

Z pewnością pilna staje się – z punktu widzenia bodaj wszystkich związanych z ED podmiotów – potrzeba budowania wiedzy o rezultatach uzyskiwanych w polskiej współczesnej ED. To szerokie pole badawcze, bowiem rezultaty te można rozpatrywać i oceniać według wielu kryteriów, nie tylko miarą szkolnych stopni.

Wyniki wyrażone w tej ostatniej skali najłatwiej jest uzyskać, choć już ich interpretacja do prostych nie należy. Z kolei te właśnie efekty są najważniejsze dla systemu oświaty. Władza ludowa, walcząc blisko 10 lat z Danutą i Bartłomiejem Marią Bobami, którzy nie posyłali do szkół czworga (wówczas) dzieci, skapitułowała właśnie wobec bardzo dobrych i dobrych wyników egzaminów klasyfikacyjnych przez nie uzyskanych i postanowieniem Sądu Powiatowego w Bielsku-Białej z 22.11.1961 r. umorzyła postępowanie o pozbawienie małżonków władzy rodzicielskiej. Gdyby nie to, że sędzia zarządził egzaminy – jak mówi najstarsza córka Bogumiła Boba (79 l.): „ja bym pewnie nie była lekarzem” (Giercarz-Borkowska 2022: 85, 93–94).

We współczesnej Polsce nie mamy jeszcze wyników badań, które pokazywałyby, jakie są obecnie osiągnięcia uczniów ED – znane są jedynie fragmentaryczne dane. Tymczasem wiedza o tych efektach może wpływać na decyzje prawodawcze parlamentarzystów, a co najważniejsze – pozwoli określić w kolejnym wymiarze ustaloną dotychczas wartość tego trybu edukacji, poszerzając jego opis.

Szeroko rozumiane skutki ED są interesujące i mogą mieć znaczenie przede wszystkim dla rodzin rozważających taki wybór. Wobec upływu lat i rosnącego grona osób, które ukończyły edukację w trybie pozaszkolnym, pracuję nad opisem rezultatów ED, przyglądając się im z kilku perspektyw, w tym najważniejszej – perspektywy jej absolwentów. Ze względu na niewielką ich liczbę takie badania były w Polsce przez długi czas niemożliwe. Obecnie można je już prowadzić, do czego zachęcam.

Bibliografia

- Bąkowski T. (2007), *Administracyjnoprawna sytuacja jednostki w świetle zasady pomocniczości*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Bochentyn A. (2012), *Edukacja domowa jako forma prywatyzacji zadań publicznych*. „Gdańskie Studia Prawnicze”, 28, 2: 49–60.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cywiński A. (2020), *Szukanie alternatywy. Przykład rodziny stosującej edukację domową*. „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy, 4: 72–77.
- Dąbrowska I. (2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów*. „Horyzonty Wychowania”, 20(54): 43–52.
- Frasunkiewicz E. (2022), „Ucieczka z systemu”. *Edukacja domowa z perspektywy rodziców dzieci szkolnych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(55): 166–181.
- Giercarz-Borkowska M. (2010), *Dlaczego nie pasuję właśnie tutaj...? Dziecko zdolne – „Inny” w systemie edukacji* [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 185–194.
- Giercarz-Borkowska M. (2013a), *Edukacja a bezpieczeństwo rodziny – bieguny wolności*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja dla Bezpieczeństwa”, VI, 1(18): 67–75.
- Giercarz-Borkowska M. (2013b), *Global Home Education Conference 2012*, „Forum Oświatowe”, 25, 1(48): 155–157.
- Giercarz-Borkowska M. (2015), *Nie tylko w szkole*. „Nowe Horyzonty Edukacji” 2(12): 58–60.
- Giercarz-Borkowska M. (2019), *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo TeksTy.
- Giercarz-Borkowska M. (2020), *Komentarz: A. Cywiński, Szukanie alternatywy. Przykład rodziny stosującej edukację domową*. „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy, 4: 77–77.
- Giercarz-Borkowska M. (2021), *Warunki praktykowania edukacji domowej w Polsce*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 20(2): 231–239.
- Giercarz-Borkowska M. (2022), *Edukacja domowa – od tradycji ku współczesności*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Giercarz-Borkowska M. (2023), *Home Education During the People’s Republic of Poland – a Retrieved Case*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 42(4): 147–162.
- Kochan K. (2016), *Edukacja domowa w Polsce – pedagogiczne inspiracje współczesnych edukatorów domowych*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Pedagogika XXXII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 435: 115–136.
- Królíkiewicz R., Pulak I. (2020), *Możliwości wspierania edukacji domowej nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 15, 1(55): 23–38.

- Lendzion K., Wołk A. (2023a), *Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu?* „Rocznik Nauk Społecznych”, 15(51), 3: 51–69.
- Lendzion K., Wołk A. (2023b), *Kto uczy dzieci w domu? Wizerunek rodziców i rodzin edukujących domowo*. „Paedagogia Christiana”, 52, 2: 233–258.
- Mazurek E. (2020), *Ewaluacja w edukacji domowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1(255): 65–81.
- Meighan R. (1991), *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, tłum. A. Nalaskowski. Toruń: Nasza Szkoła.
- Nowak K., Zawisza M. (2023), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zdalnej w Polsce – postpandemiczne reminiscencje*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2: 11–23.
- Poruszek M. (2020), *Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4: 17–31.
- Racewicz M. (2020), *Analysis of legal acts regarding home education in Poland – historical approach*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” XXXIX, 3: 106–117.
- Rękosiewicz M. i in. (2022), *Psychologiczne uwarunkowania podejmowania edukacji domowej*. „Kultura i Edukacja”, 1(135): 86–103.
- Sakarski G. (2024), *Are Homeschoolers Happy with Their Educational Experience?* In Education in Developing, Emerging, and Developed Countries: Different Worlds, Common Challenges (pp. 89–96). BCES Conference Books, Vol. 22. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Szafrańska A., Pawlak J. (2021), *Rodzic w roli nauczyciela, czyli o organizacji kształcenia i wychowania z perspektywy rodziców uczących swoje dzieci w domach*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 34(1): 79–90.
- Szybiak I. (2005), *Z dziejów szkoły* [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–53.
- Śliwerski B. (2022), *Autoodpowiedzialność homeschoolersów za edukację własnych dzieci*. „Ars Educandi”, 19: 15–127.
- Wittenberg A., Klinger K. (2015), *MEN policzyło dzieci, które uciekły z klasy*, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/861541,edukacja-domowa-men-po-liczylo-dzieci-ktore-uciekly-z-klasy.html> [dostęp 20.01.2016].
- Zaworska-Nikoniuk D. (2021), *„Obys swoje dzieci uczył” – rodzice najmłodszych uczniów o edukacji zdalnej podczas pierwszej fazy pandemii COVID-19*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(53): 91–105.
- Zielińska H. (1996), *Ivan Illich. Między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Toruń: UMK.
- Zielińska H. (2000), *Neoromantyczne utopie Ivana Illicha* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 239–253.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 ze zm.
- Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 r., poz. 762.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2023 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2023, Dz.U. z 2022 r. poz. 2820.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. z 2020 r. poz. 1394.

Źródła internetowe

- Chcę ukrócić oszustwa, a nie edukację domową*. „wPolityce.pl”, <http://wpolityce.pl/polityka/277208-szefowa-men-anna-zalewska-dla-wpolitycepl-chce-ukrocic-oszustwa-a-nie-domowa-edukacje> [dostęp 20.01.2016].
- Czarnek: wprowadzamy nowe wagi finansowania edukacji domowej* <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/czarnek-wprowadzamy-nowe-wagi-finansowania-edukacji-domowej> [dostęp 10.01.2023].
- Liczba uczniów wg klas w nauczaniu domowym w roku szkolnym 2023/2024*. Otwarte dane. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. https://dane.gov.pl/pl/dataset/1963/resource/57289/table?page=1&per_page=50&q=&sort= [dostęp 1.06.2024].