

Marlena Kilian

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-7285-9784

DOI <https://doi.org/10.21697/ucs.2024.33.1.05>

EDUKACJA DOMOWA JAKO DOŚWIADCZENIE EDUKACYJNEGO UWOLNIENIA I TWÓRCZEGO SAMOSTANOWIENIA – MOŻLIWOŚCI WDROŻENIOWE DLA EDUKACJI SYSTEMOWEJ

Home education as an experience of educational liberation and creative self-determination: implementation possibilities for systemic education

Streszczenie

Edukacja domowa, będąca alternatywną formą kształcenia, zyskuje na popularności i uznaniu społecznym. Motywowana reaktywnie i proaktywnie, bodźcami odpychającymi i przyciągającymi, wyraża sprzeciw wobec edukacji głównego nurtu oraz pragnienie realizowania obowiązku szkolnego na własnych zasadach w warunkach rodzinnych. Niniejsze opracowanie koncentruje się na problemie edukacji domowej jako przestrzeni: 1) wolności, 2) emancypacji oraz 3) twórczego samostanowienia. Za cel przyjęto wskazanie na wolnościowe i emancypacyjne konotacje edukacji domowej oraz wdrożeniowy potencjał jej pedagogicznego dorobku wypracowanego w toku samodzielnych, twórczych i innowacyjnych rozwiązań, możliwych do wykorzystania w zakresie działań diagnostycznych i naprawczych w publicznym systemie szkolnictwa. Za podstawową metodę badawczą posłużyła analiza tematyczna literatury umożliwiająca nakreślenie kontekstów teoretycznych i praktycznych dla edukacji domowej w jej emancypacyjnym i wdrożeniowym wymiarze. Podjęte rozważania oparto również na doświadczeniach własnych autorki jako rodzica dzieci z doświadczeniem edukacji systemowej oraz edukacji domowej.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, emancypacja, wolność, autonomia, innowacja

Abstract

Home education, as an alternative form of education, is gaining popularity and social recognition. Motivated reactively and proactively, by repulsive and attractive stimuli, it expresses opposition to mainstream education and the desire to fulfill compulsory schooling on one's own terms in family conditions. This study focuses on the problem of home education as a space of: 1) freedom, 2) emancipation and 3) creative self-determination. The aim was to indicate the freedom and emancipation connotations of homeschooling and the implementation potential of its pedagogical achievements developed in the course of independent, creative and innovative solutions that can be used in the field of diagnostic and corrective actions in the public school system. The basic research method was the thematic analysis of literature, which allowed for the outline of theoretical and practical contexts for homeschooling in its emancipatory and implementation dimension. The considerations undertaken were also based on the author's own experiences as a parent of children with experience in systemic and home education.

Key words: home education, emancipation, freedom, autonomy, innovation

Wprowadzenie

Edukacja domowa, jako pierwotna forma intencjonalnego i planowego kształcenia dzieci, dotychczas funkcjonowała na dalekich peryferiach głównego nurtu edukacji. W ostatnich latach jednak zyskuje na znaczeniu, wzbudzając coraz większe zainteresowanie oraz akceptację społeczną. Staje się popularną i respektowaną opcją edukacyjną dla rodzin pragnących uciec od ujednoliconej edukacji masowej i ograniczeń konwencyjnych klas. Zamiast pokładać nadzieje w niedomagającym systemie szkolnym i w jego kolejnych reformach, rosnące grono rodziców postanawia osobiście zająć się kształceniem własnych dzieci.

Decyzja o podjęciu edukacji domowej podyktowana jest dwojakiego rodzaju motywami: odpychającymi i przyciągającymi. Pierwsze wynikają z pragnienia wyzwolenia OD edukacji systemowej i całego spektrum jej wad (motywacja negatywna), drugie wyrażają chęć skorzystania z przynależnego prawa DO samostanowienia w kwestii organizacji i realizacji edukacji dzieci na własnych warunkach (motywacja pozytywna) (por. Rothermel 2003; Murphy 2012). Motywacja negatywna wyraża wspólne dla edukatorów domowych rozczarowanie konwencjonalną szkołą i skłania do rezygnacji z autorytetu państwa jako pośrednika w dostarczaniu usług edukacyjnych. W tym znaczeniu edukacja domowa może być wyrazem swoistego sprzeciwu, reakcją obronną na edukację masową wraz z obecną w niej przemocą strukturalną, symboliczną czy przejawami ukrytego programu (Żłobicki 2018). Stoi ona w kontrze do konwencyjnej szkoły jako miejsca projektowanego i zarządzanego odgórnie, z rozbudowanym systemem władzy, kontroli i oceniania. Edukatorzy domowi z kolei oferują w miejsce edukacji kolektywnej o autorytarnym profilu edukację wspólnotową (rodzinną), będącą przestrzenią wolności i samostanowienia w projektowaniu i realizowaniu edukacji na własnych warunkach.

Wzrastająca popularność edukacji domowej może być symptomem niektórych przemian nowoczesności i wskazywać na szersze zmiany zachodzące w podejściu do sposobów realizacji obowiązku szkolnego. Zdaniem Marii Głowackiej (2015) ściśle powiązane wiedza naukowa, refleksyjność jednostek, owartość na to, co nowe i aktualne, oraz elastyczność sprawiają, że odpowiada ona współczesnemu charakterowi wiedzy, umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych. Poprawnie realizowany model edukacji domowej pozwala na bieżące reagowanie na zmiany zachodzące we współczesnym świecie, a jednocześnie łatwo dostosowuje się do potrzeb oraz zasobów dziecka i jego rodziny.

Tematyka niniejszego artykułu wpisuje się w podjęty przez Głowacką (2015) dyskurs na temat edukacji domowej w kontekście przemian nowoczesności. Wskazując na kryzys zaufania do instytucji oświatowych, stawia ona pytanie, czy edukacja domowa jest zjawiskiem wyłamującym się spod uprawomocnionej symbolicznie dominacji i czy tworzy nową jakość w systemie kształcenia. W niniejszym opracowaniu za cel przyjęto wskazanie na wolnościowe i emancypacyjne konotacje edukacji domowej oraz wdrożeniowy potencjał jej pedagogicznego dorobku o nowatorskim znaczeniu, możliwy do wykorzystania w zakresie działań diagnostycznych i naprawczych w publicznym systemie szkolnictwa. Za podstawową metodę badawczą posłużyła analiza tematyczna literatury umożliwiająca nakreślenie kontekstów teoretycznych i praktycznych dla edukacji domowej w jej emancypacyjnym i aplikacyjnym wymiarze. Podjęte rozważania oparto również na doświadczeniach własnych autorki jako rodzica dzieci z doświadczeniem edukacji systemowej oraz edukacji domowej.

Edukacja domowa jako doświadczenie pedagogicznej wolności

W najprostszych słowach edukację domową można określić jako edukację kierowaną przez rodziców, która w dużej mierze odbywa się w domu (Valiente i in. 2022). Podobnie sedno edukacji domowej ujmuje Ray (2013), według którego jest to forma prywatnej edukacji rodzicielskiej, która ma miejsce w domu. Niezależnie od różnorodności koncepcyjnej trzon definicyjny edukacji domowej stanowią dwa immanentne składniki: środowisko domowe jako przestrzeń edukacyjna oraz przywództwo rodzicielskie (por. Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020; Juszczuk-Rygałło 2014; Korkmaz, Duman 2014). Podobnie rzecz ujmuje Marek Budajczak, który edukację domową sytuuje wyłącznie w obrębie rodziny (2017), całkowicie poza instytucją szkoły (2004). Poszczególne definicje będą podkreślać jeszcze inne składowe edukacji domowej, jak czyni to np. Lines (1991: 10). Wskazuje ona na dwutorowość przebiegu edukacji realizowanej w warunkach domowych: w trybie nauczania oraz uczenia się, uwypuklając dyrektywność przynależną rodzicom, ale również inicjatywę i aktywność leżącą po stronie uczącego się dziecka. W podobnym tonie o edukacji domowej wypowiada się

Bogusław Śliwerski (2022), upatrując w niej kierowaną przez rodziców autoedukację własnego dziecka, a tym samym natężoną edukacyjną autonomiczność i samosterowność domowego ucznia. Wskazuje on (Śliwerski 2022: 118) na pewną obopólność w organizacji edukacji domowej przez rodzica i jego dziecko, jeśli jest ona „kierowanym czy współzarządzanym przez rodziców procesem uczenia się i rozwoju dziecka, które jest zobowiązane do realizacji obowiązku szkolnego w warunkach współstanowionych przez jego codzienne, naturalne środowisko życia”. Edukację domową umiejscawia w szerszym kontekście ustawicznego uczenia się. Daje ona bowiem szansę i warunki do naturalnej i samodzielnej nauki, jak również do poszerzania własnych horyzontów, co dotyczy zarówno dziecka, jak i jego rodzica.

W praktyce edukacja domowa funkcjonuje w bardziej elastycznych organizacyjnie ramach, tzn. nie jest ograniczona do przestrzeni domowej w sensie dosłownym ani do grona wyłącznie rodzinnego. Choć rodzice dzierżą odpowiedzialność za edukację swoich dzieci, jeśli chcą ją realizować w oderwaniu od tradycyjnego systemu szkolnego, nie muszą jednak być ich wyłącznymi nauczycielami. Wobec wielu obecnie możliwości uczenia się edukacja domowa w coraz większym stopniu wykracza poza próg domu, dając rodzinom swobodę wyboru i działania. We współczesnej praktyce edukacji domowej stałe i wspólne dla wszystkich pozostaje właściwie tylko jedno – rezygnacja z obowiązkowego uczęszczania do szkoły (Giercarz-Borkowska 2012), przy czym i ta kwestia ulega poluzowaniu w sytuacji, kiedy upowszechnia się hybrydowy model edukacji domowej, łączący indywidualną naukę w domu z częściową nauką w szkole w zakresie wybranych przedmiotów czy aktywności. Dla tożsamości edukacji domowej kluczowe pozostają zatem kwestie o znaczeniu aksjologicznym, jak samodzielność, podmiotowość, wolność.

Jak przekonuje Magdalena Giercarz-Borkowska (2012), sedno edukacji domowej sprowadza się nie do tego, że nauka odbywa się w domu, ale do tego, że to rodzice decydują o sposobie kształcenia swoich dzieci, chociaż wraz z rosnącym zaangażowaniem dzieci we własną autoedukację oraz jej kwestie metodyczno-logistyczne kontrola rodzicielska może stawać się mniej bezpośrednia niż niegdyś (Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020). Dana rodzinom wolność wyboru i wzajemnej kooperacji pozwala na kształcenie w najwyższym stopniu spersonalizowane. Również Reich (2002), krytycznie odnosząc się do praktyki edukacji domowej, przyznaje, że żadne inne rozwiązanie nie oferuje porównywalnej swobody w zakresie organizacji edukacji dostosowanej do potrzeb konkretnego ucznia, która tutaj osiąga szczytowy poziom. W tym trybie nauczanie i uczenie się staje się osobiste, interaktywne i reaktywne względem bieżących potrzeb i możliwości dzieci.

Praktyka edukacji domowej w podstawowej mierze opiera się na kategorii samodzielności, która wyraża dążenie człowieka jako podmiotu do niezależności, przekraczania tego, co mu znane (Mazurek 2016). Zdaniem Emilii Mazurek (2016), samodzielność ujawnia się w świadomym przejściu przez rodziców pełnego ciężaru odpowiedzialności za wychowanie i kształcenie swoich dzieci. Jednakże głównym celem tychże działań jest wychowanie dzieci na samodzielnie myślących i uczących się ludzi (Kunzman 2009; Anthony, Burroughs 2012), co silnie lokuje edukację domową w nurcie edukacji całościowej opartej na samokształceniu i samowychowaniu. Akcentowany przez rodziców element organizacji domowego kształcenia, jakim jest niezależność, sprawia, że, jak tłumaczy Marcin Lenkowski (2018), stają się oni autonomicznymi podmiotami, sprawczymi w kwestii podejmowania dowolnych decyzji, uznając jednocześnie podmiotowość własnych dzieci, które uczą się od nich życiowej samosterowności. Giercarz-Borkowska (2012) twierdzi, że sama decyzja o nauczaniu domowym dziecka wyraża podmiotowy do niego stosunek rodziców. W naturalnej konsekwencji jego głos i wola, w drodze porozumienia i współpracy, będą współtworzyć proces edukacyjny i rozwojowy, co jest podstawą przyszłej samorealizacji. Podmiotowość i wolność uznaje za warunki nieskrępowanej edukacji. Dla zwolenników edukacji domowej wolność może być wręcz celem edukacji zgodnie z założeniem, że wolność służy edukacji lepiej niż przymus (Helios 2014).

Edukacja domowa może wzbudzać niepokój i podejrzliwość, ponieważ odbywa się w gronie rodzinnym, często za zamkniętymi drzwiami domów, poza dyscyplinującym nadzorem państwa i zasięgiem wzroku osób postronnych. Wymyka się ona oświatowym jurysdykcjom, korzystając z autonomii w realizowaniu obowiązku szkolnego w prywatnej przestrzeni. Budzi kontrowersje, ponieważ, jak tłumaczy Martin Myers (2023), edukacja jako ściśle regulowana aktywność odbywa się w domu, który z natury rzeczy jest ograniczony konwencjami prywatności. Na tym tle dochodzi do kolizji między interesem państwa a wolnością rodziców, interesami ich dzieci a nadzorem państwa, indywidualnymi wyborami a interesami zbiorowymi.

W społeczeństwach liberalno-demokratycznych wolność i prawo do samostanowienia mają fundamentalne znaczenie. Edukacja domowa stanowi ostateczny wyraz wolności rodzicielskiej i rodzicielskiego autorytetu (Merry, Karsten 2010). Istnieją obawy, na ile rodzic wybierając edukację domową dla swojego dziecka, działa w jego interesie, a na ile ten interes narusza. Jeśli chodzi o edukację, zarówno rodzice, jak i państwo wysuwają roszczenia co do tego, co jest najlepsze dla dzieci. Wedle wykładni Michaela S. Merry'ego i Sjoerda Karstena (2010) należy uznać wolność rodziców do wyboru edukacji, którą uważają za odpowiednią, pod warunkiem że ich własne swobody nie naruszają nadmiernie lub niewłaściwie wolności tych dzieci. W liberalnych demokracjach rodzicielskie prerogatywy są chronionymi i szanowanymi prawami i mogą być rozciągnięte na edukację domową¹. Coraz częściej zakazy edukacji domowej są uznawane za niekonstytucyjne, arbitralne i dyskryminujące.

Edukacja domowa jako wyraz emancypacji edukacyjnej

W powszechnym rozumieniu emancypacja oznacza uwolnienie od zależności, ale również zyskanie pewnych praw lub pozycji społecznej (Słownik Języka Polskiego PWN). W dwuetapowym procesie emancypacji dochodzi do wyzwolenia OD rozwiązań opartych na: nieufności i kontroli, dominacji i władzy, przymusie i przemocy, nakazach i zakazach, opresji i represji, a następnie twórczego dążenia DO kreowania rzeczywistości w poszanowaniu wartości: samostanowienia i samorządności, równouprawnienia, równości i autonomii. Edukacja domowa może być postrzegana jako opcja uwalniająca od przymusu realizacji obowiązku szkolnego w ramach edukacji systemowej, ale także dająca możliwość samostanowienia w kwestii organizacji i realizacji kształcenia. Na gruncie psychologii i pedagogiki związane z emancypacją uwolnienie zmierza w kierunku autonomii, tj. wewnętrznej niezależności od autorytetów, będącej wyznacznikiem dojrzałości (Encyklopedia PWN). W warunkach edukacji domowej autonomia ta staje się udziałem zarówno rodziców zarządzających procesem nauczania i uczenia się, jak również samych dzieci, które we właściwej sobie mierze współuczestniczą w projektowaniu i realizacji własnej edukacji. Charakterystyczną częścią procesu uwalniania z systemowej edukacji jest tzw. odszkolnianie (*unschooling*), które polega na wyzbywaniu się, zwłaszcza przez tych rodziców i dzieci, którzy zaznali typowej rzeczywistości szkolnej, właściwych dla funkcjonowania w tym środowisku schematów myślowych, nawyków czy odruchów zupełnie niepotrzebnych, wręcz szkodliwych dla edukacji realizowanej w mniej formalnych, rodzinnych warunkach (zob. Holt 1981; Holt, Farenga 2003; Rolstad, Kesson 2013; Sławek 2021). Proces pełnej edukacyjnej emancypacji dopełnia etap samodzielnej i twórczej realizacji domowej edukacji, opartej na zindywidualizowanym wobec potrzeb, preferencji i możliwości danego dziecka oraz jego rodziny programie kształcenia i wychowania.

W pedagogice emancypacja łączona jest z działaniami uwalniającymi, uniezależniającymi, wyswobadzającymi od: lęku, ucisku, zależności czy opresji (Czerepaniak-Walczak 2006; Zielińska-Kostyło 2004), jak również osiąganiem nowych pól wolności w kategoriach myślenia i działania (Czerepaniak-Walczak 2006). Wpisane w proces edukacyjnej emancypacji „uwalnianie” od szkoły systemowej, a następnie realizowanie prawa do autonomicznego decydowania o warunkach i zasadach własnego kształcenia nosi znamiona wyróżnionej przez Isaiaha Berlina (2022) wolności negatywnej i wolności pozytywnej. Wolność negatywną, tzw. wolność od, rozumiał on jako brak przymusu i zewnętrznych ograniczeń, natomiast wolność pozytywną, tj. wolność do, jako zdolność do osiągania zamierzonych celów związaną z autonomią i samorządnością (w kontrze do zależności od innych). O rodzicach w edukacji domowej Śliwerski (2022) pisze, że skorzystali oni „z prawa do wolności od szkoły, by wzbogacić szkołę własną wolnością do uczenia się ich dzieci w warunkach integrujących świat wyznawanych przez siebie wartości z wiedzą i umiejętnościami wynikającymi z podstawy programowej kształcenia ogólnego w naszym kraju”. Emancypacja negatywna właściwa jest dla etapu uzyskiwania wolności, która z kolei może zostać spożytkowana na drodze pozytywnych działań emancypacyjnych polegających na tworzeniu nowych jakości. Logika negatywna emancypacji wymaga odwagi,

¹ Nie zawsze jest to regułą, np. w takich krajach jak Niemcy, Holandia czy Grecja edukacja domowa jest niedozwolona, a w Szwecji i Hiszpanii znacząco ograniczona.

determinacji, ducha oporu i walki, natomiast logika pozytywna w pełnym cyklu emancypacyjnym wiedzy do autonomicznych zmian, wymagających twórczej wizji i zasobów do jej urealnienia.

Charakterystyczne dla edukacji domowej zerwanie z systemem szkolnym może być wyrazem praktyki oporu. Zdaniem Lenkowskiego (2018) kategoria oporu wydaje się właściwa do opisu zjawiska, jakim jest edukacja domowa, ponieważ wiąże się z dążeniem do autonomii i zapewnienia szczęśliwego życia, które zdaniem edukatorów domowych stanowią nadrzędne cele edukacji. Rezygnacja rodziców z konwencjonalnej ścieżki edukacji dla ich dzieci to akt uwolnienia od systemu edukacyjnego nastawionego na modelowanie w masowej skali określonej sylwetki absolwenta posługującego się metodami opartymi na przymusie, przyswajaniu i powielaniu pożądanych wzorców rozumowania i zachowania. To jednocześnie wybór edukacji opartej na prawie do autonomicznego organizowania i realizowania edukacji przez rodziców z aktywnym udziałem ich dzieci.

O ile samo wyzwolenie od edukacji systemowej opiera się na wolności wyboru, o tyle zyskane w edukacji domowej autonomia i samorządność wymagają zaufania: państwa do obywatela, szkoły do rodziców i ucznia, rodziców do dziecka i dziecka do rodziców oraz, co nie mniej ważne – dziecka do samego siebie. Wykształcenie postawy zaufania jest, zdaniem Lenkowskiego (2018), warunkiem zapewnienia dzieciom „bezpieczeństwa ontologicznego”, uzdalniającego je do przezwycięzania zagrożeń w dorosłym życiu. Nie wydaje się możliwe obdarzenie kogoś pełną wolnością bez dozy autentycznego zaufania, które znosi pokusę kontrolowania i autorytarnego rozwiązywania kwestii spornych. Brak zaufania zdaje się być główną bolączką współczesnej szkoły, dlatego posługuje się ona całym arsenałem narzędzi kontrolujących i przymuszających do narzuconych standardów, co finalnie czyni z niej system dość opresyjny. W opinii Mazurek (2016) trudno też mówić o silnym społecznym zaufaniu wobec samodzielności, którą cieszą się edukatorzy domowi. Wskazuje kilka ku temu powodów: niszowość zjawiska, (nie)uzasadnione obawy społeczne, niedostatek informacji i badań naukowych, a także brak wiary rodziców we własne kompetencje, ignorancja i niechęć wynikająca z lęku przed innością. Silne emocje, wątpliwości i nieufność budzi już sama gotowość rodziców do przejścia odpowiedzialności za edukację swoich dzieci oraz uzyskana przez nich w tym zakresie daleko posunięta niezależność.

Intencją edukatorów domowych nie jest zdyskredytowanie edukacji publicznej, lecz wzmocnienie własnej pozycji, kontroli, samodzielności i autonomii (Heuer, Donovan 2017). Przejście na edukację domową, zwłaszcza po doświadczeniu nauki w szkole, to radykalny akt samostanowienia. Zyskana samostanowienie daje rodzicom oraz dzieciom poczucie sprawczości, tj. możliwość celowego wpływu na swoje okoliczności życiowe z pozycji wzajemnych współzależności – intrapersonalnych, behawioralnych czy środowiskowych (zob. Bandura 2006). Edukacja domowa wymaga zsynchronizowania poczucia samodzielności i sprawczości zarówno u rodziców, jak i samych dzieci będących podmiotem oddziaływań edukacyjnych. Jak przypomina i jednocześnie przestrzega Reich (2002), edukacja domowa stanowi apogeum kontroli rodzicielskiej nad edukacją dziecka. Istnieje uzasadnione ryzyko, że wzmocnione u rodziców poczucie kontroli może zmierzać w kierunku ograniczania samodzielności edukowanych w domu dzieci znajdujących się pod nadmiernie protekcyjną kuratelą rodziców.

Edukacja domowa jako przestrzeń twórczego samostanowienia

Liczebność polskich uczniów w edukacji domowej wykazuje zdecydowaną tendencję wzrostową: w 2019 r. wynosiła nieco ponad 11 tys., w latach 2020–2021 – niemal 20 tys., w 2022 nieco ponad 31 tys., rok później, w 2023 r., już ponad 42 tys. (Fundacja Edukacji Domowej 2023). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) 11 marca 2020 r. ogłosiła pandemię COVID-19, co wyznaczyło początek rosnącej popularności edukacji domowej, w dużej mierze podyktowanej falą niechęci wobec wymuszonej pandemią edukacji zdalnej. Z jednej strony ukazała ona rzeszy rodziców rozczarowującą rzeczywistość klasowo-lekcyjną, z drugiej dowiodła, że samodzielna nauka jest możliwa. Od tamtej pory edukacja domowa przestała być domeną religijnych czy pedagogicznych radykałów, stając się udziałem bardzo zróżnicowanej grupy rodzin, które łączy opór wobec edukacji głównego nurtu. Stopniowo wyrasta ona na główną alternatywę dla państwowej oferty oświatowej, przewyższając w tym zakresie cenione szkoły, np. montessoriańskie (Budajczak 2017). Skonsolidowane wokół

idei domowego kształcenia środowisko tworzy swoisty ruch społeczny, optujący za obywatelską swobodą w zakresie kształtowania edukacyjnego środowiska dla dzieci w warunkach domowo-rodzinnych.

Silnie osadzona w otaczającej rzeczywistości praktyka edukacji domowej stale się zmienia, zwłaszcza w obecnych czasach łatwego i szybkiego dostępu do wiedzy i zasobów edukacyjnych. Dom przestał być centralnym miejscem nabywania wiedzy i umiejętności. Powszechna dostępność najnowszych technologii sprawia, że w dużej mierze nauka przenosi się do sieci. Pogłębia się różnorodność rozwiązań w takich kwestiach jak: kto uczy, czego uczy, kiedy się uczy, z kim się uczy, jak się uczy, podstawowych w ustalaniu konkretnych ram i struktur organizacyjnych edukacji domowej. Poszerza się wachlarz pozadomowych możliwości edukacyjnych, wirtualnych i stacjonarnych. Serwisy społecznościowe ułatwiają tworzenie mniej lub bardziej formalnych sieci kooperacyjnych umożliwiających wykorzystanie zbiorowej wiedzy specjalistycznej rodziców i grupy znajomych. Zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, kolebce współczesnej edukacji domowej, poza konwencjonalny model kształcenia coraz częściej wykraczają również tradycyjne szkoły, pozwalając dzieciom z edukacji domowej uczestniczyć w niektórych aktywnościach (np. zajęcia muzyczne i sportowe, określone zajęcia przedmiotowe, konkursy, wycieczki), oraz służą formalną pomocą i przyjaznym wsparciem. Model ten określany jest jako elastyczna (Meighan 1995), hybrydowa (Gaither 2008) lub parasolowa edukacja (Budajczak 2004). Biorąc pod uwagę różnorodność potrzeb edukacyjnych dzieci i możliwości logistyczne rodziców, z pewnością zasługuje on na wdrożenie i popularyzację w warunkach polskich. Na rynek usług oświatowych wkraczają również komercyjne podmioty oferujące kształcenie uczniów edukacji domowej, co jednak grozi pozbawieniem jej tak charakterystycznego domowo-rodzinnego charakteru, właściwego „edukacji domowej roboty” (*home-made education*) (zob. Lim 2005), jak również tak istotnego dla tej formy kształcenia aspektu wychowawczego, zwłaszcza jeśli marginalizacji ulega rola nauczyciela-wychowawcy-mistrza-mentora-przewodnika.

Praktyki, które stanowią o atrakcyjności i skuteczności domowego nauczania, mogą znaleźć zastosowanie w innych środowiskach edukacyjnych. Coraz głośniej wybrzmiewa postulat, aby zgromadzona za sprawą edukacji domowej wiedza służyła reformie konwencjonalnego systemu kształcenia (np. Cooper, Sureau 2007; Dahlquist, York-Barr, Hendel 2006; Ray 2010; Luke 2003; Lines 2000; Budajczak 2017). Zdaniem Williama Heuera i Williama Donovana (2017), z uwagi na to, że to nauka, a nie szkoła, staje się normą, tradycyjne szkoły mogą z pożytkiem czerpać z doświadczeń uczniów edukacji domowej. To oni byli pionierami, jeśli chodzi o samodzielną naukę, pracę w grupach wielowiekowych, edukację opartą na projektach, respektowanie zasady indywidualizacji nauczania i uczenia się, stosowania alternatywnych systemów oceniania, uczenia się w dowolnej czasoprzestrzeni, korzystania z praktyk zawodowych. To w warunkach kształcenia domowego rozpoczęły się eksperymenty z nauką wirtualną czy hybrydową. Pedagogiczne innowacje, dla których edukacja domowa jest siłą napędową, mają potencjał reformatorski i wdrożeniowy również w szkolnictwie tradycyjnym.

Edukacja domowa to obecnie przestrzeń pomysłowości edukacyjnej – pedagogicznej kreatywności o wyraźnie nowatorskim znaczeniu. Scedowanie decyzyjności w kwestiach edukacyjnych na rodziny sprzyja przedsiębiorczości i edukacyjnej różnorodności. Jak przewidują futurologi, edukacja już w niedalekiej przyszłości będzie oparta na nauce zindywidualizowanej i asynchronicznej. Dezaktualizacji ulegnie wizja szkoły jako budynku wraz z klasowo-lekcyjnym systemem oraz wizja uczniów jako biernych odbiorców gotowych treści (por. Śliwerski, Paluch 2021). „Uczeń przyszłości”, korzystając z nowoczesnych narzędzi, zasobów internetowych, sztucznej inteligencji czy e-learningowych platform, będzie sięgał po wiedzę w dowolnym miejscu i czasie, na własnych warunkach (Fundacja Edukacji Domowej 2023). Według Światowego Forum Ekonomicznego (2023a) innowacyjna edukacja jest: spersonalizowana i elastyczna, dostępna i inkluzyjna, oparta na rozwiązywaniu problemów i współpracy, kierowana przez uczniów i całościowa. Nowoczesna edukacja nakłada odpowiedzialność za budowanie umiejętności na uczącego się, nauczyciele i mentorzy służą jedynie wsparciem (Światowe Forum Ekonomiczne 2023b). Edukacja wezwana jest do przygotowania uczniów do tak nakreślonej przyszłości, zwłaszcza do rozwijania ich wyjątkowo ludzkich cech, których nie zastąpi technologia. Współczesna myśl pedagogiczna wskazuje ponadto na konieczność rozwijania u dzieci, młodzieży i dorosłych kompetencji głębokich, rozumianych jako pogłębianie w sobie doświadczeń istotnych egzystencjalnie (por. Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022; Maliszewski 2021). „Od strony praktycznej kompetencje głębokie to zdolność do prowadzenia dialogu z samym sobą i z innymi na temat sensu(ów) istnienia i przemijania, przebaczenia i pojednania, towarzyszenia w narodzinach i śmierci, doświadczania cierpienia

i radowania się, życiowego umiaru, współegzystowania z przedstawicielami własnego gatunku i gatunków innych” (Paluch 2023, s. 561). Wydaje się, że edukacja domowa, choć w gruncie rzeczy nawiązuje do najstarszej edukacyjnej praktyki, daje obecnie dużo większe możliwości kształcenia odpowiadającego na wyzwania współczesności i przyszłości, co czyni z niej, paradoksalnie, edukację nowoczesną i innowacyjną.

Dyskusja i wnioski

Wyniki dotychczasowych badań jednoznacznie wskazują, jakie niedostatki publicznego systemu szkolnictwa budzą największą niechęć wśród rodzin decydujących się na edukację domową. W Polsce (np. Frasunkiewicz 2022; Bielecka-Prus, Heleniak 2018; Lendzion, Wołk 2023) ich rezygnacja z konwencjonalnej formy kształcenia w znacznym stopniu determinowana jest krytyczną oceną szkoły, szczególnie wobec nadmiernego przeciążenia nauką, pogoni za ocenami i rywalizacją, zbyt „sztywnymi” programami nauczania, koniecznością douczania dziecka w czasie wolnym od szkoły, stresu lub fobii szkolnej. Znamienne, że edukatorzy domowi wymieniają znacznie więcej motywów odpychających od szkoły systemowej niż przyciągających do edukacji domowej, co oznacza, że na edukację domową decydują się głównie ze względu na negatywną ocenę funkcjonowania szkół masowych. W nauce w domu doceniają to, do czego w istocie powołana jest szkoła – zindywidualizowaną edukację dostosowaną do potrzeb dziecka. Model „jeden rozmiar dla wszystkich”, który charakteryzuje tradycyjne szkoły publiczne, nie przystaje do praktyki domowego nauczania bazującej na indywidualnych planach edukacyjnych skrojonych na miarę każdego dziecka.

Z uwagi na indywidualizm i możliwość maksymalnego dostosowania kształcenia do preferencji i możliwości ucznia edukacja domowa stoi w kontrze do konwencjonalnej szkoły jako miejsca zarządzanego odgórnie, z rozbudowanym systemem władzy, kontroli i oceniania. Nie jest zaskoczeniem, że wśród edukatorów domowych najwięcej jest tych, którzy, zrażeni doświadczeniem rzeczywistości szkolnej, zdecydowali się na kształcenie swoich dzieci w domu (np. Green-Hennessy, Mariotti 2023). To tak zwani edukatorzy drugiego wyboru, działający reaktywnie, dla których edukacja domowa jest opcją awaryjną, wybieraną w sytuacji narażenia dziecka na wyjątkowo negatywne doświadczenia szkolne, związane np. z nękaniami, zastraszaniem czy niezaspokojeniem jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Trudno zignorować fakt, że dla większości rodziców edukacja domowa stanowi drugi wybór wobec edukacji systemowej, ostateczną przestrzeń ucieczki od trudnej do zniesienia rzeczywistości szkolnej. To ważny i ostrzegawczy sygnał dla władz oświatowych, którym edukatorzy domowi dostarczają gotowej diagnozy kryzysu polskiej szkoły i zarazem wystawiają niezbyt chlubne świadectwo. Nader często jednak edukacja domowa służy za tymczasowe rozwiązanie, a ostatecznie dziecko powraca do tradycyjnej szkoły (dotyczy to około 1/3 uczniów według Green-Hennessy, Mariotti 2023 oraz Isenberg 2007), która, po okresowym interwencyjnym wycofaniu, pozostaje preferowaną formą kształcenia. Niestety, nie jest znana skala tego zjawiska w Polsce, choć jest ono kluczowe dla zrozumienia wad i zalet edukacji systemowej oraz domowej, a także wypracowania adekwatnych środków zaradczych.

Różne są doświadczenia rodzin z edukacji domowej, zarówno tych, dla których jest ona pierwszym lub drugim wyborem, jak i tych, które decydują się na nią tymczasowo lub na stałe. Stanowią one cenny zasób, który można pomóc w zrozumieniu kryzysu, w jakim znajduje się szkolnictwo publiczne. Warto, aby udokumentowane obawy oraz krytyczne uwagi rodziców zostały wysłuchane, poważnie potraktowane, a konieczne zmiany wprowadzone. Edukacji domowej i konwencjonalnej, choć znajdują się one na skrajnych biegunach systemu oświaty, nie musi łączyć opozycyjna relacja. Obecnie edukacja domowa wyraża opór wobec szkoły, w rewanżu szkoła okazuje niechęć wobec praktyk domowego nauczania. Trudno wobec tego o współpracę, choć ta konieczna byłaby np. dla stworzenia modelu hybrydowego kształcenia, przeszkolenia kompetentnych egzaminatorów czy wypracowania przez szkoły statusu przyjaznych edukacji domowej.

W konfrontacji z pogrążoną w kryzysie szkołą systemową edukacja domowa jawi się jako alternatywa o wyraźnie emancypacyjnych konotacjach, wolna od systemowych autorytaryzmów i zarazem dążąca do wzmacniania jednostkowej i rodzinnej autonomii w dziedzinie (samo)kształcenia i (samo)wychowania. W tym modelu postulowane przez Giercarz-Borkowską (2021), czołową przedstawicielkę pedagogiki emancypacyjnej w Polsce, wolność i równouprawnienie nie są zagrożeniem, lecz szansą na rozwijanie wysokiej jakości edukacji dostosowanej do realiów XXI w. Nie znaczy to, że edukacja domowa pozbawiona jest własnych słabości

i zagrożeń. Może na przykład stać się popularną opcją wyboru negatywnego, pustą przestrzenią ucieczki od tradycyjnej szkoły, bez pomysłu na to, czym w istocie miałyby być. Może sprowadzić się do nudnego i monotonnego procesu opanowywania treści podręczników i zaliczania kolejnych przedmiotów. Może rodzić pokusę społecznej izolacji. Nie zmienia to wszakże faktu, że biorąc pod uwagę obecną skalę i prognozy, jako coraz szerszy ruch społeczny zaczyna ona wyrażać i zarazem wyznaczać w dziedzinie kształcenia i wychowania trendy o silnie nowatorskim rysie. O jej sukcesie świadczy wzrastająca popularność pomimo braku funduszy, wysiłków rekrutacyjnych, marketingu i rozgłosu, a także braku ścieżek rozwoju zawodowego dla rodziców-instruktorów ani przewidzianego dla nich zabezpieczenia emerytalnego (Heuer, Donovan 2017).

W ujęciu strukturalnym podstawową komórką organizacyjną edukacji domowej jest rodzina. Realizowane przez poszczególne rodziny modele kształcenia można porównać do edukacyjnych start-upów, a edukatorów domowych do edukacyjnych przedsiębiorców-wizjonerów. Tworzą oni pedagogiczne *know-how*, które może stać się siłą napędową oświatowych innowacji. Podejmują ryzyko i wypracowują autorskie metody kształcenia i wychowania, ponieważ jak nikt inny zainteresowani są dobrem swoich dzieci i ich życiowym sukcesem. Momentem weryfikacji efektywności realizowanych przez nich edukacyjnych start-upów jest wejście na rynek akademicki i zawodowy, na którym byli uczniowie edukacji domowej radzą sobie co najmniej tak dobrze jak absolwenci szkół systemowych. Dowodzą tego zarówno badania subiektywne, uwzględniające perspektywę studentów (Drenovsky, Cohen 2012) oraz akademickich pracowników rekrutacyjnych (Sorey, Duggan 2008; Jones, Gloeckner 2004), jak również obiektywne (Cogan 2010; Ray, Weller 2003) ich osiągnięć akademickich. Co interesujące, w odróżnieniu od tradycyjnych uczniów, studenci z doświadczeniem edukacji domowej osiągalni dobre akademickie wyniki niezależnie od rasy czy statusu społeczno-ekonomicznego (Russel 1994; Collom 2005). Nie odstawali również w zakresie umiejętności społecznych, wyróżniając się na korzyść zwłaszcza w zakresie zdolności przywódczych (Sutton, Galloway 2000) oraz zaangażowania obywatelskiego (Ray 2004). Odznaczali się silną etyką pracy i wysokimi standardami moralnymi (Klicka 2003). Nadzwyczajnych postępów w nauce doświadczają z kolei uczniowie edukacji domowej z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z różnego rodzaju i stopnia zaburzeń i niepełnosprawności (np. Duvall 2010), dzięki czemu wysoce zindywidualizowane nauczanie domowe staje się w ich przypadku realną alternatywą dla systemowej edukacji włączającej. Związana z niższym wskaźnikiem depresji (Drenovsky, Cohen 2012), edukacja domowa nabiera również szczególnego znaczenia w dobie narastającego kryzysu psychicznego wśród dzieci i młodzieży.

Szkolnictwo systemowe, w swojej skali i masie, jest mniej reaktywne na poziomie indywidualnych przypadków. Jako gwarant oświatowej stabilności i bezpieczeństwa jest też mniej podatne na eksperymenty. Z reguły związana z masą i siłą jej bezwładu, mniejsza elastyczność charakterystyczna jest dla dużych korporacji. Te jednak często przyjmują strategie opierania innowacyjności na projektach zewnętrznych, których finansowanie pozwala na maksymalizowanie zysków przy jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka. Podobny model może znaleźć zastosowanie w edukacji masowej. Zasadne pozostaje jednak pytanie, czy tradycyjne szkolnictwo zechce czerpać z dorobku edukacji domowej? Czy jej wzrastająca konkurencyjność wzbudzi pokusę wzmocnienia systemu nadzorowania przez aparat państwa, czy też jako inkubator edukacyjnych innowacji będzie przez tenże aparat państwa wspierana? Antidotum na pułapkę średniego wzrostu mogą stanowić eksperymenty edukacyjne i wypracowane w ich toku postępowe rozwiązania odpowiadające na potrzeby współczesnych uczniów i zarazem współczesnego świata. Bez wątpienia w systemie szkolnictwa konieczne są zmiany co najmniej tak odważne i radykalne, jak odważna i radykalna jest decyzja rodziców o wycofaniu dziecka z edukacji mainstreamowej na rzecz kształcenia go na własną rękę i na własną odpowiedzialność. Pozostaje mieć nadzieję, że ten odpowiadający na rynkowe zapotrzebowanie ruch edukacyjny ostatecznie zostanie doceniony. Potrzeba jest, aby w pluralistycznym systemie oświaty znalazł swoje zasłużone miejsce, co przełoży się na takie regulacje przepisów prawa, które będą respektować jego autonomiczny charakter i zapewnią równe traktowanie przez oświatową legislację.

Bibliografia

- Anthony K.V., Burroughs S. (2012), *Day to day operations of home school families: Selecting from a menu of educational choices to meet students' individual instructional needs*. „International Education Studies” 5(1): 3–17.
- Bandura A. (2006), *Toward a psychology of human agency*. „Perspectives on Psychological Science” 1(2): 164–180.
- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018), *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców* [w:] J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak M. (2017), *Polska edukacja domowa jako mise en abyme między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi*. „Studia Paedagogica Ignatiana” 20(3), s. 47–62.
- Cogan M.F. (2010), *Exploring academic outcomes of homeschooled students*. „Journal of College Admission” 2008: 18–25.
- Collom E. (2005), *The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement*. „Education and Urban Society” 37(3): 307–335.
- Cooper B.S., Sureau J. (2007), *The Politics of Homeschooling: New Developments, New Challenges*. „Educational Policy” 21(1): 110–131.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dahlquist K., York-Barr J., Hendel D.D. (2006), *The Choice to Homeschool: Home Educator Perspectives and School District Options*. „Journal of School Leadership” 16(4): 354–385.
- Drenovsky C.K., Cohen I. (2012), *The impact of homeschooling on the adjustment of college students*. „International Social Science Review” 87(1/2): 19–34.
- Duvall S.F. (2010), *The effectiveness of homeschooling students with special needs* [w:] B.S. Cooper (red.), *Home Schooling in Full View: A Reader*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Frasunkiewicz E. (2022), „Ucieczka z systemu”. *Edukacja domowa z perspektywy rodziców dzieci szkolnych*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2(55): 166–181.
- Fundacja Edukacji Domowej (2023), *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce. Raport Fundacji Edukacji Domowej*. Kraków: Fundacja Edukacji Domowej.
- Gaither M. (2008), *Homeschool: An American history*. Nowy Jork: Palgrave.
- Gierczak-Borkowska M. (2012), *Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej* [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. Edukacja XXI Wieku 27, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 53–68.
- Głowacka M. (2015), *Edukacja domowa a przemiany nowoczesności*. „Zoon Politikon” 6: 219–236.
- Green-Hennessy S., Mariotti E.C. (2023), *The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice*. „Educational Review, 75(4): 617–636.
- Helios J. (2014), *Edukacja domowa – kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej*. „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” III(2): 180–198.
- Heuer W., Donovan W. (2017), *Homeschooling: The Ultimate School Choice*. White Paper No. 170, Boston: Pioneer Institute for Public Policy Research.
- Holt J., Farenga P. (2003), *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Cambridge: Perseus Books.
- Holt J. (1981), *Teach your own: A hopeful path for education*. Nowy Jork: Dell.
- Isenberg E.J. (2007), *What Have We Learned About Homeschooling?* „Peabody Journal of Education” 82(2–3): 387–409.
- Jones P., Gloeckner G. (2004), *Perceptions of and attitudes toward homeschool students*. „The Journal of College Admission” 185: 12–21.
- Juszczak-Rygałło J. (2014), *Edukacja domowa – szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka?* „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 9(34/4): 121–135.
- Klicka C.J. (2003), *Home schooled students excel in college* [w:] C. Mur (red.), *At issue: Home schooling*. Farmington Hills, MI: Greenhaven.
- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018), *Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców* [w:] J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo Gotów.
- Korkmaz H., Duman G. (2014), *Public understanding about homeschooling: A preliminary study*. „Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 116: 3891–3897.

- Kunzman R. (2009), *Write These Laws on Your Children: Inside the World of Conservative Christian Homeschooling*. Boston: Beacon Press.
- Lendzion K., Wołk A. (2023), *Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu? Motywy podjęcia edukacji domowej w świetle badań własnych*, „Roczniki Nauk Społecznych” 51(3): 51–69.
- Lenkowski M. (2018), *Życie we własnych rękach. Fenomen edukacji domowej w ujęciu antropologicznym*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 1(27): 75–98.
- Lim L.Y. (2005), *Homeschooling: Education Redefined?* Publikacja pokonferencyjna, American Sociological Association. Annual Meeting, Philadelphia: American Sociological Association, s. 1–20.
- Lines P.M. (2000), *When Home Schoolers Go to School: A Partnership Between Families and Schools*. „Peabody Journal of Education” 75(1–2): 159–186.
- Luke C. (2003), *Home Schooling: Learning from Dissent*. „Canadian Journal of Educational Administration and Policy” 25.
- Maliszewski K. (2021), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mazurek E. (2016), *(Nie)zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w homeschoolingu* „Przegląd Pedagogiczny” 2: 88–102.
- Meighan R. (1995), *Home-Based Education Effectiveness: Research and Some of Its Implications*. „Educational Review” 47(3): 275–287.
- Merry M.S., Sjoerd K. (2010), *Restricted Liberty, Parental Choice and Homeschooling*. „Journal of Philosophy of Education” 44(4): 497–514.
- Murphy J.F. (2012), *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks: Corwin, SAGE Company.
- Myers M. (2023), *The Unhomely of Homeschooling*. „Sociology” 57(5): 1101–1117.
- Paluch M. (2023), *Słownik wyrazów ratujących życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch M., Tempczyk-Nagórka Ź. (2022), *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się* [w:] K. Kuracki, Ź. Tempczyk-Nagórka, *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 172–195.
- Ray B.D. (2004), *Home educated and now adults: Their community and civic involvement, views about homeschooling, and other traits*. Salem: NHERI Publications.
- Ray B.D. (2010), *Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study*. „Academic Leadership Live: The Online Journal” 8(1): 1–26.
- Ray B.D. (2013), *Homeschooling Associated with Beneficial Lerner and Societal Outcomes but Educators Do Not Promote It*. „Peabody Journal of Education” 88(3): 324–341.
- Ray B., Weller N. (2003), *Homeschooling: An Overview and Financial Implications for Public Schools*. „School Business Affairs” 69(5): 22–26.
- Reich R. (2002), *The Civic Perils of Homeschooling*. „Educational Leadership”, 59(7): 56–59.
- Rolstad K., Kesson K. (2013), *Unschooling, Then and Now*. „Journal of Unschooling and Alternative Learning” 7(14): 28–71.
- Rothermel P. (2003), *Can we classify motives for home education?*. „Evaluation and Research in Education” 17(2–3): 74–89.
- Russell T.J. (1994), *Cross-Validation of a Multivariate Path Analysis of Predictors of Home School Student Academic Achievement*. „Home School Researcher”, 10(1): 1–13.
- Sławek T. (2021), *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sorey K., Duggan M. (2008), *Homeschoolers Entering Community Colleges: Perceptions of Admission Officers*. „Journal of College Admission” 200: 22–28.
- Sutton J.P., Galloway R.S. (2000), *College Success of Students from Three High School Settings*. „Journal of Research and Development in Education” 33(3): 137–146.
- Śliwerski B. (2022), *Autoodpowiedzialność homeschoolersów za edukację własnych dzieci*. „Ars Educandi” 19(19): 115–127.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M. (2020), *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*. „Przegląd Pedagogiczny” 1: 191–202.
- Valiente C., Spinrad T.L., Ray B.D., Eisenberg N., Ruof A. (2022), *Homeschooling: What do we know and what do we need to learn?* „Child Development Perspectives” 16(1): 48–53.

- Zielińska-Kostyło H. (2004), *Pedagogika emancypacyjna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 368–369.
- Żłobicki W. (2018), *Przedmowa* [w:] B. Śliwerski, A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*. Kraków–Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 11–13.

Źródła internetowe

- Encyklopedia PWN, hasło: „emancypacja”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/emancypacja;4008156.html> [dostęp 27.09.2024].
- Słownik Języka Polskiego, PWN, hasło „emancypacja”, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/emancypacja.html> [dostęp 27.09.2024].
- Słownik Cambridge, hasło „emancipation”, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emancipation> [dostęp 27.09.2024]
- Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Overview*, <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19> [dostęp 27.09.2024].
- The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2022). Hasło “Isaiah Berlin”. Stanford: Metaphysics Research Lab, <https://plato.stanford.edu/entries/berlin/> [dostęp 27.09.2024].
- Światowe Forum Ekonomiczne (2023a), *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning* WHITE PAPER, Geneva, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf [dostęp 27.09.2024].
- Światowe Forum Ekonomiczne (2023b), *Education 4.0: Here are 3 skills that students will need for the jobs of the future*, <https://www.weforum.org/agenda/2023/01/skillsets-cultivated-by-education-4-0-davos23/> [dostęp 27.09.2024].