



Urszula Bartnikowska

Edukacja domowa jako alternatywa w kształceniu i wychowaniu zranionego dziecka

1. Wstęp

Edukacja domowa wydaje się być czymś na wskroś ekscentrycznym. Współczesny przeciętny Polak nie wyobraża sobie dziecka nie uczęszczającego każdego dnia z ciężkim plecakiem do szkoły, wracającego z niej i odrabiającego zadane prace domowe. Szkoła wrosła w nasze widzenie świata i wydaje się być nieodłącznym i wręcz odwiecznym jego elementem. Wydaje się też być oferowanym nam przez państwo dobrem, z którego grzech byłoby nie skorzystać.

Czy jednak edukacja w szkole jest niezbędna i czy bez niej społeczeństwo przestanie istnieć lub chociażby dobrze funkcjonować?

Okazuje się, że całe wieki społeczności funkcjonowały bez obowiązkowego uczęszczania dzieci do szkół. Andrzej Frycz-Modrzewski i Mikołaj Rej byli pierwszymi zdeklarowanymi zwolennikami edukacji domowej, ponieważ twierdzili, że dziecko powinno jak najdłużej zostać pod opieką rodziców (Żołądz-Strzelczyk 2002). Bogate tradycje domowego edukowania tworzyły się na ziemiach polskich wraz z problemami wolnościowymi, np. podczas gdy Polska była pod zaborami (Lewandowski 2009). Jak zauważa Budajczak, obowiązek szkolny pojawił się dosyć późno w historii ludzkości. W Prusach wprowadzono go w 1819 roku, w Polsce istnieje od 1919 roku, w wielu krajach jeszcze później. „A zatem tradycyjność obowiązku oświaty – niezależnie od tego, czy nazwiemy go szkolnym, czy edukacji – jest historycznie słabo zakorzeniona” (Budajczak 2004, s. 17).

2. Czym jest edukacja domowa

Edukacja domowa jest alternatywą dla edukacji szkolnej. Zagwarantowana jest ona przez Konstytucję RP oraz polskie prawo. W Konstytucji w rozdziale dotyczącym wolności, praw i obowiązków człowieka i obywatela czytamy: „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a

także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania” (Art. 48). Artykuł 70 konstytucji nakłada na każdego obywatela obowiązek kształcenia do 18. roku życia. Jednak wprowadza możliwe alternatywy: szkoły publiczne i niepubliczne, dając rodzicom wolność wyboru.

Stosowne ustawy wprowadzają zezwolenie również na realizowanie obowiązku nauki nie tylko w szkole niepublicznej, ale również poza szkołą.

W nowelizacji ustawy o systemie oświaty z 19 marca 2009 roku czytamy o wprowadzeniu w ustawie zmian postulowanych przez Rzecznika Praw Obywatelskich, które to zmiany pozwalają „na spełnianie rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą lub przedszkolem. Zezwolenie na nauczanie domowe rodzice uzyskują po zasięgnięciu opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Efekty kształcenia domowego będzie sprawdzał dyrektor szkoły podczas egzaminów klasyfikacyjnych. Egzaminy te będą przeprowadzane raz w roku. Dziecko uczące się w domu będzie realizowało tę samą podstawę programową co dzieci uczące się w szkole.” Podstawą rozpoczęcia ED jest złożenie przez rodziców do dyrekcji dowolnej szkoły (do 31 maja w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki):

- Wniosku o wyrażenie zgody na spełnianie obowiązku szkolnego przez ich dziecko poza szkołą
- Opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej o rozwoju dziecka
- Oświadczenia rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia
- Zobowiązania rodziców dotyczącego przystępowania przez dziecko do egzaminów klasyfikacyjnych (Ustawa o Systemie Oświaty z 19 marca 2009 r., art. 16, ust. 8).

Ostateczną decyzję co do realizowania ED przez ucznia podejmuje dyrektor szkoły.

Dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą „otrzymuje świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia, uzgodnionej na dany rok szkolny z dyrektorem szkoły, przeprowadzonych zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 2 pkt. 4 przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Dziecku takiemu nie ustala się oceny zachowania” (art. 16, ust. 11 UOS). Ponadto ustęp 13 tego samego artykułu gwarantuje dziecku możliwość uczestniczenia w nadobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych.

Odpowiadając na pytanie: czym jest edukacja domowa, można powiedzieć, że jest to przejęcie kształcenia i wychowania dziecka przez rodziców. Nie oznacza to jednak, że tylko oni będą prowadzić nauczanie dziecka. Nieobecność dziecka w szkole nie zamyka mu dróg do innych

form kształcenia, jakimi są: udział w treningach klubów sportowych, bycie członkiem drużyny zuchowej / harcerskiej, korzystania z korepetycji, uczenia się w szkołach językowych itp. Rodzice jednak ponoszą odpowiedzialność za zorganizowanie dziecku tych możliwości.

3. Dlaczego rodzice decydują się na domowe nauczanie swojego dziecka?

Budajczak podaje trzy grupy motywów: dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Motywy dydaktyczne sprowadzają się do większej efektywności podjętego nauczania z uwzględnieniem zindywidualizowanych potrzeb dziecka, czasem jest ona spowodowana doświadczeniami już, negatywnymi następstwami nauki dziecka w szkole. Grupa motywów wychowawczych dotyczy głównie pewnych postaw religijnych i filozoficznych (światopoglądowych) rodziców. Wynikają one z przekonania rodziców o przekazywaniu w szkole dzieciom pewnych treści nauczania lub postaw, z którymi rodzice się nie godzą, a także z pozytywnym tego aspektem – chęcią świadomego kształtowania postaw dziecka (np. religijnych bądź światopoglądowych). Grupa motywów ochronnych oceniana jest przez Budajczaka, jako motywy „pierwotnie negatywne”. Szkoła postrzegana jest jako miejsce niebezpieczne ze względu na pojawiającą się tam przemoc, bulling, wypadki, a także jako miejsce niesprzyjające rozwojowi poprzez występowanie rywalizacji, wyśmiewania słabości lub odmienności, zachowań dyskryminacyjnych (również ze strony nauczycieli). W ostatniej grupie znajdują się rodzice, którzy nie tylko chcą, aby ich dziecko uniknęło wyżej wymienionych negatywnych elementów edukacji szkolnej, ale też chcą zadbać o komfort psychiczny i fizyczny swojego dziecka, czują się odpowiedzialni za zabezpieczenie zaspokojenia potrzeb dzieci i chcą, aby miały możliwość osiągnięcia dojrzałości i samodzielności w sprzyjających warunkach (Budajczak 2004).

Wielu rodziców edukujących domowo nie planowało tej formy kształcenia swoich dzieci. Jednak posłanie dziecka do szkoły spowodowało, że zrealizował się jeden ze scenariuszy:

- nauczyciele nie radzili sobie z nauczaniem dziecka i zaczynało ono mieć ewidentne problemy z czytaniem, pisanem, liczeniem i innymi podstawowymi umiejętnościami;
- dzieci, które do tej pory były inteligentne, żywe, ciekawe świata, zainteresowane tysiącem rzeczy, stawały się przygaszone, znudzone, niczym niezainteresowane, a ich ciekawość świata i otwartość na wiedzę drastycznie zmniejszała się;
- wrażliwe lub słabsze dzieci zaczynały być prześladowane przez kolegów, a szkoła nie była w stanie nic w tej sprawie zrobić;
- inteligentne dzieci same przychodziły do swoich rodziców mówiąc, że nie chcą już chodzić do szkoły, bo nie uczą się w niej niczego nowego, a mimo to zmuszone są spędzać tam kilka godzin dziennie;

- dzieci zaczynały przynosić ze szkoły najgorsze wzorce i zachowywać się w niedopuszczalny sposób;
- rodzice zaczęli zauważać, jak bardzo obowiązki szkolne rozbijają życie rodzinne, spychają na margines wartości uznawane w rodzinie za istotne, izolują członków rodziny od siebie i zastępują rzeczy uznawane w rodzinie za naprawdę ważne (<http://www.edukacjadowowa.pl/faq2.html#pyt06>, dostęp dnia 12 lipca 2012).

4. Zalety edukacji domowej

Edukacja domowa ma więc zapobiec wyżej wymienionym negatywnym wpływom szkoły, albo zniwelować je w tych przypadkach, w których już wystąpiły. Jakie są zatem zalety edukacji domowej?

Po pierwsze odwołam się do słów Bartosika: „wolność służy edukacji lepiej niż przymus (...) wolność jest podstawowym prawem i powołaniem człowieka” (2009, s. 51). Wolność tu wymieniona może być zrealizowana właśnie w umożliwieniu dziecku realizowania edukacji na terenie własnego domu, z dostosowaniem do jego zainteresowań, możliwości nie tylko poznawczych, ale też emocjonalnych i społecznych, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb oraz osobistego stylu uczenia się dziecka.

Kolejną zaletą jest fakt, że dzieci edukowane domowo osiągają lepsze wyniki w nauce niż dzieci uczone w szkołach. Poza tym badania pokazują, że na osiągnięcia nie mają tak dużego wpływu płeć dziecka, poziom wykształcenia rodziców, zamożność rodziny (Konowrocka 2009). Badania dotyczące porównania osiągnięć dzieci edukowanych w warunkach domowych i szkolnych przeanalizował Budajczak. Powołując się na liczne wyniki badań zagranicznych, głównie amerykańskich (w Polsce jest za mało dzieci edukowanych w ten sposób i nie można przeprowadzić badań istotnych statystycznie), pokazuje, że dzieci te wypadają znacznie powyżej średniej jeżeli chodzi o wyniki w umiejętności uczenia się, czytania, pisania, umiejętności matematyczne, wiedzę z nauk przyrodniczych itp. Posiadanie przez rodziców wykształcenia nauczycielskiego tylko w niewielkim stopniu poprawia wyniki dzieci edukowanych domowo. Z kolei dzieci uczęszczające do szkoły posiadające rodziców z niższym wykształceniem uzyskują gorsze wyniki w nauce, co nie sprawdza się w przypadku dzieci edukowanych domowo. Podobnie ma się sprawa z pochodzeniem rasowym i etnicznym oraz płcią dziecka. Dzieci uczące się w domu nie różnią się tak znacząco między sobą, jak te, które uczą się w szkole (Budajczak 2004, s. 69-77).

Podążanie za dzieckiem i indywidualizacja w edukacji domowej dają duże możliwości. Możliwe, że dziecko nauczane w domu nie będzie wiedziało tyle samo, co rówieśnicy ze wszystkich przedmiotów (z tych nie lubianych może nauczyć się tylko niezbędnego minimum

objętego podstawą programową), ale w czasie, kiedy jego rówieśnicy będą ślęczyć nad tym, czego nie lubią, ono będzie mogło rozwijać swoje pasje. Holt zauważa, że człowiek najwięcej i najtrwalej uczy się tego, co sam sobie wybierze (2007). Dziecko prowadzone w ten sposób ma szansę odkryć to, co je interesuje, a w efekcie dążyć do tego, aby w przyszłości wykonywać tę pracę, która oprócz korzyści finansowych będzie mu dawała satysfakcję.

Zaletą ED jest również socjalizacja dziecka. Wydaje się, że jest ona możliwa jedynie w szkole, gdzie – jak sądzą niektórzy – dziecko może utrzymywać swobodne kontakty z większą grupą ludzi. Jednak ten typ socjalizacji dotyczy nienaturalnych grup. Jak zauważa Budajczak, tylko w szkole i w wojsku człowiek styka się z grupą jednorodną pod względem wieku (2004). Do jakich więc życiowych sytuacji przygotowuje dzieci szkoła?

Okazuje się, że to dzieci edukowane domowo mają znacznie większe możliwości przebywania w naturalnych zróżnicowanych grupach, dzięki czemu mogą realnie przygotować się do życia w społeczności ludzkiej. Można ripostować, że dzieci uczące się w szkole mają też możliwość spotykania się z szerszą społecznością, ale – jak pisze Budajczak – „możliwość odwiedzania tak różnorodnych środowisk społecznych jest dla dzieci uczących się w domach daleko większa, aniżeli dla dzieci „unieruchomionych” (choćby ze względów organizacyjnych) w szkołach, a po szkole nad zadaniami domowymi” (2004, s. 55). Socjalizacja dziecka nie uczęszczającego do szkoły wzbudza najczęściej kontrowersji, a jednak w prawidłowo funkcjonującej rodzinie odbywa się ona znacznie bardziej naturalnie niż w szkole.

5. Edukacja domowa w przypadku dziecka zranionego

Dziecko zranione to dziecko, które w dzieciństwie doświadczyło negatywnego wpływu otoczenia na swój rozwój. Do negatywnych doświadczeń zaliczam: przemoc fizyczną, psychiczną lub seksualną wobec dziecka, a także zaniedbywanie. Dwa podstawowe następstwa wczesnych zranień to objawy zaburzeń więzi oraz zaburzeń posttraumatycznych (w dalszej części będzie stosowany wspólny termin: dziecko zranione). Dziecko może prezentować wiele niekorzystnych zachowań, z których część opisana zostanie poniżej.

Dziecko z zaburzeniami więzi może mieć następujące objawy:

- brak uczuć wobec rodziców, przy jednoczesnym łatwym nawiązywaniu kontaktów z obcymi osobami, powierzchowne „czarujące” zachowanie
- nieumiejętność zaufania innym (szczególnie bliskim)
- nieumiejętność autoregulacji emocji, impulsów, zachowań,
- niska samoocena,
- mniejsza empatia, upośledzony rozwój moralny,

- unikanie bliskiego kontaktu fizycznego w rodzinie, ale jednocześnie bezkrytyczne akceptowanie bliskości obcych ludzi

- słaby kontakt wzrokowy lub jego brak,
- agresja, przemoc, buntowniczność,
- nastawienie antyspołeczne, okrucieństwo wobec ludzi i zwierząt, kłamstwa, kradzieże,

- kłopoty z utrzymaniem higieny osobistej – ten objaw może być spowodowany podświadomą chęcią utrzymania na dystans innych ludzi

- problemy w myśleniu przyczynowo-skutkowym,
- objawy depresji,
- pseudo-dojrzałość,
- poczucie winy,
- nienaturalne nawyki żywieniowe (np. przejadanie się, spożywanie tylko określonych pokarmów),

- uporczywe nonsensowne pytania,

- słaby kontakt z rówieśnikami,

problemy z nauką, problemy z poprawnym mówieniem (Keck, Kupecky 2010)

Jeżeli weźmiemy pod uwagę dziecko z traumą wczesnodziecięcą, to Drozdowski (na podstawie opracowań van der Kolka i in. 2009) wyróżnił 4 grupy obejmujące zaburzeń:

1. Niestabilność uczuciową i fizjologiczną, m.in.: niezdolność modulowania, tolerowania i wygaszania ekstremalnych stanów emocjonalnych, nieadekwatne odczuwanie doznań i stanów fizjologicznych, nieumiejętność opisywania i definiowania uczuć, emocji, stanów fizjologicznych;

2. Zaburzenia w zakresie uwagi i zachowania, m.in.: nieumiejętność przewidywania zagrożeń, niezdolność obrony własnej, podejmowanie ekstremalnego ryzyka, zachowania samokojące, skłonność do samo-obrażeń, niezdolność do inicjowania lub utrzymania działań celowych;

3. Zaburzenia typowe dla PTSD m.in.: natrętne wspomnienia, objawy ponownego doświadczania traumatycznych sytuacji, wspomnienia typu „flash-back”, unikanie tego, co może kojarzyć się z traumatycznym przeżyciem, niemożność przypomnienia sobie ważnych elementów traumatycznych zdarzeń;

4. Zaburzenia samooceny i relacji: zaabsorbowanie bezpieczeństwem opiekuna, negatywna samoocena, poczucie własnej nieskuteczności, nieufność, bunt i brak prawidłowych relacji z dorosłymi i rówieśnikami, agresja wobec innych, niewłaściwe zachowania seksualne, brak

empatii lub nadmierne reagowanie na cierpienie innych, brak dystansu lub nadmierne poleganie na rówieśnikach lub osobach dorosłych w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa (Drozdowski, Dufner, Mazurska Hulu 2011).

Zranione dziecko może więc wymagać podejścia uwzględniającego specyfikę jego zachowania, a także pewne terapeutyczne oddziaływania. A tymczasem „nasza szkoła mimo kolejnych reform jest ciągle nastawiona na stawienie poprzeczek i egzekwowanie wymagań. Dzieci z problemami rozwojowymi w takiej szkole doznają niepowodzeń, które są przyczyną zagrożenia ich poczucia wartości, zniechęcenia, znerwicowania, wreszcie wykolejenia” (Kościelska 1999, s. 155). Słowa te, mimo że pisane kilkanaście lat temu, nadal pozostają prawdziwe, o czym mogą się przekonać rodzice „problemowych” dzieci. Autorka postuluje w dalszej części: „Złączmy nasze wysiłki w tworzeniu szkoły wspomagającej rozwój, a nie przysparzającej dzieciom zaburzeń. Istnienie „szkół na miarę dzieci” niewątpliwie odejmie rodzicom adopcyjnym i zastępczym, a także wielu rodzicom naturalnym, ogromnego cierpienia i kłopotu, a także wydatków” (1999, s. 155).

Póki jednak nie są szeroko dostępne „szkoły na miarę dzieci”, rodzice dzieci z historią traumatycznych doświadczeń jako alternatywę mogą rozpatrywać edukację domową. Część zysków z tego rozwiązania można ująć w następujących podpunktach:

- Wszelkie badania pokazujące zyski z edukacji domowej dzieci, które zostały opisane wcześniej, nadal mają tutaj ogromne znaczenie. Poza tym dziecko „nie musi uciekać się do ukrywania prawdziwych postaw, może negocjować warunki sytuacji. Obdarzone zaufaniem, może dokonywać wyborów, które determinują kształt jego przyszłych zadań (...) do jego osobistych cech dopasowuje się całość edukacyjnych okoliczności. Bierze się pod uwagę temperament, styl i tempo pracy, kompozycję inteligencji i preferowanie style uczenia się. To ono właśnie jest ośrodkiem wszystkich działań, nie zaś instytucjonalny porządek szkoły” (Budajczak 2004, s. 93).
- Budajczak powołując się na wyniki badań naukowych pisze o większej efektywności nauczania domowego w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, problemami emocjonalnymi i społecznymi (2004). Do uczniów o specjalnych potrzebach z pewnością należą zranione dzieci.
- W edukacji domowej, z samego faktu odbywania się jej w dużej mierze na terenie rodziny, znacznie większe pozytywne efekty może przynieść nawiązywanie więzi z dzieckiem. Nawet jeżeli przebywanie w szkole da wymierne efekty w zakresie nauczania i wychowania, to jednak pobyt w domu da dziecku możliwość kompensacji w rozwoju więzi z rodziną.
- Edukacja domowa umożliwia podążanie za dzieckiem. Ma to dużą wartość w przypadku

każdego dziecka, jednak w przypadku dziecka zranionego nabiera szczególnego znaczenia. Levine pisząc o zdrowieniu w przypadku traumy zwraca szczególną uwagę na mechanizmy tkwiące w człowieku. Podkreśla, że cywilizacja zwykle hamuje naturalne odruchy, które wydają się być „nie na miejscu”, w zamian proponuje pohamowanie ich i zachowania społecznie akceptowane. Postępowanie takie z kolei hamuje zdrowienie (2012). Bezpieczne domowe otoczenie i zrozumienie reakcji posttraumatycznych u dziecka daje mu szansę na wykorzystanie naturalnych mechanizmów zdrowienia.

- Dodatkowo istnienie systemu oceniania zachowania ucznia w szkole stwarza niebezpieczeństwo hamowania zdrowienia. W systemie szkolnym pozytywnie będzie oceniane dziecko „grzeczne”, co w przypadku zaburzeń posttraumatycznych może oznaczać „zdysocjowane”, a „niegrzeczne”, czyli zdrowiejące będzie podlegało negatywnym ocenom. Działa tutaj przekorna zasada „im lepiej tym gorzej” (por. Lewko 2011, Drozdowski 2011).
- Domowe otoczenie jest też miejscem, w którym jest większe prawdopodobieństwo zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa. Tymczasem już Maslow zauważył, że musimy sobie uświadomić „fiksacyjną i regresyjną moc niezaspokojonych potrzeb wpływających z niedoboru, przyciągającą siłę bezpieczeństwa i pewności, funkcję obrony i ochrony przed cierpieniem, strachem, utratą i zagrożeniem oraz potrzebę odwagi do wzrastania (...) Potrzeba bezpieczeństwa przeważa nad potrzebą wzrostu (Maslow 2004, s. 65). I dalej: „tylko dziecko, które się czuje bezpiecznie, odważa się na zdrowy wzrost. Muszą być zaspokojone jego potrzeby bezpieczeństwa. Nie może być popychane do przodu, gdyż nie zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa pozostaną w nim ukryte na zawsze, wciąż wołając o zaspokojenie” (Maslow 2004, s. 69). Szkoły mogą się wydawać miejscami bezpiecznymi, ale należy zwrócić uwagę na fakt, że dziecko z zaburzeniami posttraumatycznymi będzie miało tendencję do nadmiernego reagowania na bodźce i znacznie częściej sytuacje (neutralne lub nawet bezpieczne) będzie postrzegać jako zagrażające (por. Streeck-Fischer i van der Kolk 2000). Znajomość i przewidywalność otoczenia domowego może to zminimalizować.
- Metody pracy stosowane w szkole również mogą nie sprzyjać rozwojowi zranionego dziecka. Sam system oceniania (zdobywanej wiedzy i zachowania) jest pochodną metody behawioralnej (systemu kar i nagród). Stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych wydaje się być nieodłącznym elementem wychowania każdego dziecka. Ale, jak zauważa Kiwer, zachowania spowodowane zaburzeniami więzi, w tym skrajnym ich przypadku, czyli RAD (Reaktywnym Zaburzeniem Więzy), nie mogą być kontrolowane przez dziecko, dlatego też skuteczność kar jest nikła (Kiwer 2011). Keck i Kupecky piszą, że kary typu:

nieokazywanie miłości, odosobnienie, ograniczanie swobody, pozbawianie rzeczy, okazywanie przez rodzica złości nie przynoszą oczekiwanego rezultatu (2010). Opiera się to na prostym mechanizmie: dziecko postrzegające świat jako miejsce przyjazne, a dorosłych jako ludzi godnych zaufania będzie pragnęło akceptacji, aprobaty dla swojego postępowania, dlatego też będzie chętne do spełnienia oczekiwań dorosłych. Dziecku, które nie czuje się bezpiecznie, nie zależy na zadowoleniu innych. Podobnie jest z pochwałami (co można odnieść do otrzymywania pozytywnych ocen). Paradoksalnie pochwała w przypadku dziecka z zaburzeniem więzi może spowodować odwrotny skutek, ponieważ jest ona dla dziecka sygnałem, że „przegrało walkę o władzę”. Dorosły, który najprawdopodobniej jest utożsamiany z krzywdzącym światem, pokazuje, że jest zadowolony, co może być odbierane przez dziecko jako porażka (Keck, Kupecky 2010). Dziecko skrzywdzone podświadomie podejmuje walkę z tymi, którzy są silniejsi i przez których może być nadal krzywdzone. Niezwykle ważne jest zatem bardzo elastyczne podejście do dziecka i uwzględnienie jego osobistych reakcji, uwzględnienie jego przeszłości, zrozumienie mechanizmów jego działania.

- Jednym z podstawowych założeń dorosłych wysyłających dziecko do szkoły jest oczekiwanie, że dzięki temu dziecko nauczy się żyć w społeczeństwie. Z tego też względu duży nacisk kładzie się na przystosowanie się dziecka do warunków szkolnych oraz poszanowanie przez nie zasad tam panujących. Z perspektywy dziecka zranionego sytuacja wygląda inaczej. Drozdowski pisze, dziecko wcześniej „już się przystosowało”. Opanowało sprawnie wiele mechanizmów, które pozwoliły mu przetrwać we wrogim otoczeniu. Nauczyło się stosować mechanizm walki / ucieczki lub zamrażania swoich emocji i reakcji (2011). Oczekiwanie dostosowania ze strony zranionego dziecka będzie skutkowało uruchomieniem znanych mu mechanizmów funkcjonowania, a tym samym będzie wzmagало dysfunkcje.
- Domowe nauczanie obejmujące więcej swobody i mniej rygoru jest też szansą na uzyskanie wyników, jakie odnotowane zostały w szkole „Summerhill” opisywanej przez Neilla. Sam autor jest wyznawcą zasady, że celem jest „dopasować szkołę do potrzeb dziecka, zamiast dziecko do szkoły (...) dziecko obdarzone jest wrodzoną mądrością i poczuciem realizmu. Jeśli pozostawić je samemu sobie, bez jakiegokolwiek doradzania ze strony dorosłych, rozwinie się na tyle, na ile jest do tego zdolne” (1994, s. 31). Takie podejście pracowników szkoły „Summerhill” sprawiało, że dzieci z najtrudniejszymi zachowaniami znajdowały w niej miejsce, co więcej – tam rozkwitały. Oczywiście nie jest konieczne nauczanie domowe z

wykorzystaniem tego stylu pracy (wszystko zależy od konkretnego dziecka). Różne przykłady alternatywnych form można odnaleźć w książce „Edukacja domowa. Teoria i praktyka” pod redakcją M. i P. Zakrzewskich. Różne rodziny przyjmują różne wzorce. Jedne bardziej naśladują szkołę tradycyjną, inne poszukują alternatywnych form wykorzystując, np. metodę Marii Montessori, techniki Frainette’a, pedagogikę Rudolfa Steinera, inne z kolei są zwolennikami unschoolingu. Łączy je jedno – edukacja dzieci przebiega poza murami szkoły, najczęściej w rodzinie, choć niekoniecznie w domu oraz pozostawia dziecku znacznie więcej swobody. Odpowiedzialnymi za efekty kształcenia i za wychowanie dzieci są rodzice.

6. Trudności związane z edukacją domową

Edukacja domowa nakłada więcej obowiązków oraz przerzuca odpowiedzialność za kształcenie dzieci na rodziców. Poza tym wymaga z ich strony większego nakładu pracy, zaangażowania oraz czasu, niż to się dzieje przy edukacji szkolnej dziecka. Oprócz tego, jak zauważa Budajczak, jest zagrożona wypaleniem rodziców, które może być wzmacniane doświadczaniem niechęci ze strony otoczenia (2004). Trudności te nałożone na ogólne problemy w funkcjonowaniu dziecka mogą być bardzo obciążające dla rodzica.

7. Dodatek dla nieprzekonanych – wady współczesnego systemu szkolnego

Współczesna szkoła, w której powinno znaleźć się miejsce dla każdego dziecka (coraz szerzej mówi się o integracji czy też inkluzji dzieci niepełnosprawnych) pozostaje nadal najlepszym miejscem dla uczniów przeciętnych. Dziecko, które sprawia problemy (wychowawcze bądź jest słabszym uczniem) staje się problemem dla nauczycieli. Z kolei dziecko wyróżniające się ponad przeciętność skazane jest na nudę lub równanie do uczniów przeciętnych.

Oczywiście we współczesnej szkole propaguje się idee związane z poszanowaniem indywidualności. Jednak one potykają się o podstawową praktykę szkolną, jaką jest wykonywanie tych samych prac przez wszystkich uczniów w tym samym czasie czy też konieczność przyswojenia określonej wiedzy w tym samym roku nauki bez względu na dojrzałość ucznia i jego zainteresowania, z uwzględnieniem jedynie jego wieku metrykalnego. Największy nacisk kładzie się zatem na przystosowanie, czyli przejęcie zachowań, norm i wartości grupy.

Badania Kwiecińskiego dotyczące zjawiska wykluczenia pokazują, że w szkołach polskich nadal powszechnie występuje efekt Pigmaliona, Golema i Galatei (2002). Efekt Pigmaliona oznacza, że uczniowie starają się zachowywać zgodnie z tym, czego oczekują od nich inni. Pozornie jest to pozytywne, ale jeżeli weźmiemy pod uwagę uczniów, którym „powinęła się noga” i od których oczekuje się gorszego funkcjonowania, efekt nabiera negatywnego wydźwięku. Efekt Golema obrazuje wpływ negatywnego pierwszego wrażenia, które wywołuje negatywne nastawienie. Natomiast efekt Galatei, to efekt aureoli – pozytywnego nastawienia. Dwa ostatnie

efekty dotyczą, jak wynika z badań Kwiecińskiego, pochodzenia z niższych lub wyższych warstw społecznych (może to dotyczyć równie dobrze pochodzenia z rodziny adopcyjnej / zastępczej – przyp. aut.). Uczniowie pochodzący z rodzin o niższym statusie na starcie mają gorszą pozycję niż uczniowie pochodzący z rodzin o statusie wyższym (Kwieciński 2002).

Z kolei Pierre Bourdieu akcentuje, że w szkole dokonuje się symboliczna przemoc wobec dzieci prezentujących odmienną kulturę. Muszą one oduczyć się swojego języka, wyrażania, gestykulacji, przyjąć kody kultury dominującej. Szkoła staje się więc dla nich miejscem wrogim (Bourdieu, Passeron 2006).

Inny badacz – Bernstein – uważa, że „symboliczna przemoc” szkoły dokonuje się ze względu na kod językowy. W szkole stawia się wymagania dotyczące posługiwania się rozwiniętym kodem językowym. Uczniowie pochodzący z warstw społecznych posługujących się ograniczonym kodem czują dzięki niemu łączność ze swoją rodziną i środowiskiem lokalnym. Jeżeli jest on w szkole tępiony, zastępowany „lepszym” kodem rozwiniętym, pozostaje to w sprzeczności z podstawowymi więziami społecznymi tych uczniów (por. Bernstein 1980).

Muszyńska badając środowisko szkolne pod kątem przymusu i przemocy doszła do wniosku, że polska szkoła nie odpowiada adekwatnie na potrzeby autonomii dzieci i młodzieży. Człowiek wraz z wiekiem potrzebuje coraz więcej swobody, jednak dzisiejsza szkoła oferuje stosunkowo dużo swobody małym dzieciom, ograniczając ją wraz z wiekiem. Nie odpowiada więc zupełnie potrzebom rozwojowym (1997). Tschöpe-Scheffler twierdzi, że „dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł, i to już od pierwszego dnia życia” (2001, s. 8). Z jednej więc strony dziecko do prawidłowego rozwoju potrzebuje domu, rodziny, poczucia bezpieczeństwa, miłości, zaufania, które przedstawione są symbolem korzenia. Z drugiej zaś konieczne jest, aby dziecko dorastając miało coraz większą swobodę, zyskiwało samodzielność i autonomię, co autor przedstawia jako posiadanie skrzydeł. Korzenie są w rodzinie, natomiast zyskiwanie skrzydeł utożsamiane jest zwykle z „wyjściem dziecka z domu” i rozpoczęciem nauki w szkole. Badania Muszyńskiej burzą to wyobrażenie.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę sam program nauczania, to okazuje się, że dziecko w szkole uczy się tego, co ogólnie zostało uznane za istotne. Do tego należy dorzucić koncepcję „wyzerowanego programu” Eisnera obejmującą wszystko to, czego uczeń nie nauczył się w szkole, co jest pomijane. Nauczyciele zwykle nie są świadomi pomijania tych zagadnień, co wzmacnia błędne koło reprodukcji kulturowej (por. Bourdieu). W szkołach istnieje również – wg Meighama – ukryty program nauczania, zawierający wskazówki regulaminowe (ubiór, punktualność, kary, nagrody), obyczaje, architektoniczna organizacja przestrzeni (np. osobne toalety dla nauczycieli), architektura klasy (gdzie uczeń, gdzie nauczyciel) – uczy to hierarchicznej struktury społeczeństwa,

anonimowości, bezwzględności posłuszeństwa (za: Kwieciński 2007).

Podobne spostrzeżenia ma Ivan Illich, który w swojej książce „Społeczeństwo bez szkoły” zarzuca szkole, że jest przymusowa, uczy „na świadectwa”, realizuje narzucone programy nauczania, dzieli i grupuje dzieci wg wieku, jest strukturą zhierarchizowaną, w której uczniowie są na najniższym szczeblu. Poza tym pisze, że „badania nad oświatą w coraz silniejszym stopniu dowodzą, że dzieci dowiadują się większości tego, czego rzekomo uczą nauczyciele, w grupach rówieśników, z komiksów, z przypadkowej obserwacji, a zwłaszcza przez udział w szkolnym obrządku. Wydaje się, że nauczyciele niekiedy utrudniają opanowanie przedmiotów szkolnych” (1976, s. 69). Oczywiście można uznać te spostrzeżenia za nieważne, ponieważ Illich pisał te słowa kilkadziesiąt lat wcześniej. Jednak – wbrew pozorom – jego spostrzeżenia są jeszcze bardziej aktualne w dzisiejszym świecie. Do wymienionych przez autora komiksów można dodać szeroko dostępne biblioteki publiczne, muzea interaktywne i wszechobecny Internet. Zauważa to też Galas, która pisze, że „tradycyjny model kształcenia z jego klasowo-lekcyjnym i werbalnym nauczaniem zdaje się wyczerpywać swą efektywność, ustępując metodom aktywizującym i interakcyjnym” (2009). Autorka dodaje, że obecnie upowszechniają się: e-learning, otwarte uniwersytety, multimedialne programy edukacyjne, które dają duże szanse na naukę poza szkołą.

Ratunkiem w dzisiejszym świecie może być edukacja totalna i konstruktywna, która – wg Kwiecińskiego – jest całożyciowa, pełna, powszechna, globalna, wszechogarniająca, scalająca, konstruktywistyczna, czyli zdolna do kształtowania przez jej uczestników samodzielności myślenia krytycznego i twórczego, do kreowania przez nich zaplanowanego i kontrolowanego biegu życia, wyposażająca w kompetencje do obudowy i korekty własnego życia po zmianie i kryzysie, nasycona troską ludzi o ich przetrwanie, o sprawiedliwe relacje i udziały, dobre więzi. Nie powstaje ona jednak wtedy, kiedy młody człowiek z utęsknieniem czeka aż zadzwoni dzwonek, albo aż skończy się jego obowiązek szkolny. Lepiej dbać o to, by chciał się uczyć (Kwieciński 2007).

Czy wobec tak poważnych zarzutów kierowanych do tradycyjnej szkoły, konieczne jest, aby KAŻDE dziecko, w tym dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi, odnalazło w niej swoje miejsce? Odpowiedź jest negatywna.

Ludzie, którzy wybierają alternatywną drogę informują społeczeństwo za Illichem, że „możemy sobie wyobrazić naukę wypływającą z osobistych pobudek, bez zatrudniania nauczycieli przekupujących albo zmuszających ucznia, by zechciał znaleźć czas i chęć na nauczenie się czegoś, że możemy powiązać ucznia nowymi ogniwami ze światem, zamiast w dalszym ciągu przekazywać wszystkie programy oświatowe za pośrednictwem nauczyciela” (1979, s. 129).

Bibliografia:

- Bartosik P. (2009) Dlaczego edukacja domowa? [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.) Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa, s. 49-60.
- Bernstein B. (1980) Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia [w:] M. Głowiński (red.) Język i społeczeństwo, wyd. Czytelnik, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006) Reprodukacja. Elementy teorii system nauczania, PWN, Warszawa.
- Budajczak M. (2004) Edukacja domowa, GWP, Gdańsk.
- Drozdowski L. (2011) T-dziecko – Dziecko z doświadczeniem kompleksowej traumy [w:] L. Drozdowski, B. Weigl (red.) Rodzinne Domy Dziecka – opieka, wychowanie, terapia. wyd. Fundacja ORLEN, Warszawa, s. 91-142.
- Drozdowski L., Dufner H., Mazurska Hulu M. (2011) Jak pomóc dziecku, które przeżyło zbyt wiele, TPD, Jarosław.
- Galas B. (2009) Socjalizacja w warunkach zmian a edukacja [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.) Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa, s. 207-217.
- Holt J. (2007) Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie, wyd. Impuls, Kraków.
- Illich I. (1976) Społeczeństwo bez szkoły, PIW, Warszawa.
- Keck G.C., Kupecky R.M. (2010) Wychowanie zranionego dziecka, wyd. MRaciniewski Services, Warszawa.
- Kiwer K. (2011). RADosne dziecko czy nieletni przestępca? [w:] Niebieska linia, nr 3, s. 7-9.
- Konowrocka D. (2009) Dzieci nauczone domowo osiągają znakomite wyniki w nauce [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.) Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa, s. 265-267.
- Kościelska M. (1999) Pomoc rodzicom adopcyjnym w przezwyciężaniu kryzysów tożsamości [w:] K. Ostrowska, E. Milewska (red.) Adopcja, teoria i praktyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, s.151-155.
- Kwieciński Z. (2002) Wykluczenie, wyd. UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2007) Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, wyd. DSW, Wrocław.
- Levine P. (2012) Obudźcie tygrysa. Leczenie traumy, wyd. Czarna Owca, Warszawa.
- Lewandowski S. (2009) Potrzeba odbudowy edukacji domowej w rodzinach polskich XXI wieku [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.) Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa, s. 277-289.

- Lewko, G. (2011) Obraz kliniczny dziecka trafiającego do różnych form opieki zastępczej [w:] L. Drozdowski, B. Weigl (red.) Rodzinne Domy Dziecka – opieka, wychowanie, terapia. wyd. Fundacja ORLEN, Warszawa, s. 67-90.
- Maslow A. (2004) W stronę psychologii istnienia, wyd. Rebis, Poznań.
- Muszyńska E. (1997) Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły, wyd. UAM, Poznań.
- Neill A. (1994) Nowa Summerhill, wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Streeck-Fischer, A., van der Kolk, B.A . (2000). Down will come baby, cradle and all: diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development [w:] Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34, 903–918.
- Tschöpe-Scheffler S. (2001) Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł. Wychowanie między przywiązaniem i autonomią, wyd. „Jedność”, Kielce.
- Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458) http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/tekst_ustawy.pdf
- Zakrzewska M., Zakrzewski P. (red.) (2009) Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, wyd. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa.
- Żołędź-Strzelczyk D. (2002) Dziecko w dawnej Polsce, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Źródła internetowe:

<http://www.edukacjadowowa.pl/faq2.html#pyt06>, dostęp dnia 12 lipca 2012

http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/tekst_ustawy.pdf