

**Magdalena Gierczar-Borkowska**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-3097-4573

O lęku w/wokół edukacji domowej

Na tle płynnej nowoczesności przedstawiono dążenie rodziców do zapewnienia dziecku jak najlepszej edukacji jako ich reakcję w obawie o przyszłość.

Edukacja domowa to szczególnie rodzaj wsparcia edukacyjnego w rodzinie. We współczesnej Polsce społeczeństwo odbiera ją jako „obcą”, a wobec jej zwolenników uruchamia społeczną kontrolę. Obie strony tego procesu podejmują działania, którymi kieruje lęk. Wspólny dla dorosłych jest lęk o dziecko.

Szczególne rodzaje lęku, jaki można zauważyć po stronie kontrolującej (społeczeństwo, władza, nauczyciele), to lęk: przed „obcym”, korporacyjny, o utratę tożsamości i utratę władzy; po stronie kontrolowanej zaś (rodzice w edukacji domowej) – lęk przed: złamaniem społecznej konwencji, opresją w szkole i represją ze strony systemu edukacji, podjętym zadaniem. Najbardziej zauważyć można lęk u dzieci – to lęk przed szkołą i egzaminacyjny.

Prezentowane interpretacje odnoszą się do wyników badań jakościowych w rodzinach edukujących domowo z lat 2012–2024 oraz obserwowanych relacji między społeczeństwem a nimi.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja domowa, lęk, kontrola społeczna, płynna nowoczesność

About the anxiety in/around home education

Against the backdrop of liquid modernity, the parents' desire to provide their child with the best possible education is presented as their reaction in concern for the future.

Home education is a special type of educational support in the family. In modern Poland, society perceives it as “alien” and enforces social control against its proponents. Both sides of this process take actions guided by anxiety. A common one for adults is anxiety for the child.

The specific types of anxiety that can be observed on the controlling side (society, authority, teachers) are fear: of the “stranger”, corporate, of loss of identity and loss of power; while on the controlled side (parents in homeschooling) – fear of: breaking social convention, oppression at school and repression by the education system, the task undertaken. Anxiety is the least noticeable in children (school and exam anxiety).

The interpretations presented here refer to the results of qualitative research in homeschooling families from 2012–2024 and the observed relationship between society and them.

Keywords: pedagogy, home education, homeschooling, anxiety, social control, liquid modernity

Zglobalizowanemu społeczeństwu XXI stulecia przyszło mierzyć się w codzienności z nieustającą zmiennością warunków, relatywizmem wartości, tymczasowością autorytetów, chaosem norm, chwiejnością ról, prowizorycznością przedmiotów, o których z góry wiadomo, że niebawem minie ich „termin ważności” – podobnie jak upłynie on dla idei, relacji międzyludzkich, pojęć i innych obiektów świata fizycznego i społecznego. Współczesność, w której wszystko jest względne i przelotne, Zygmunt Bauman nazwał „epoką płynnej nowoczesności” – to świat, w którym „wszystko wokół istnieje do odwołania” (Bauman, 2006, s. 153). Człowiek będący częścią świata bez stałych żyje w poczuciu zagrożenia, braku sensu oraz braku poczucia własnej tożsamości, bo ta jest komponowana z (dostępnych danej jednostce) desygnatów prestiżu społecznego jak kostium zmieniany przy różnych okazjach.

Płynna nowoczesność jest bowiem światem globalnej komodyfikacji (Szarfenberg, 2016, s. 157) – sprowadzonym (uproszczonym?) do rynku, w którym jednostka-nałogowy konsument dąży ze wszelkimi siłami, by uzyskać materialny sukces – nagrodę, która jednak nie cieszy, bo na horyzoncie jawią się już kolejne. Kwitnie kultura konsumpcjonizmu, podsycana przez cywilizacyjne przyspieszenie, które na ostatnim przełomie stuleci wprowadziło w życie społeczno-gospodarczym diametralne zmiany. Gwałtowny rozwój technologii zrewolucjonizował sposoby komunikowania się i transportu oraz sprawił, że możliwości wirtualne łudząco wiernie naśladują rzeczywistość w wielu obszarach – świat zdigitalizowany przypomina ten realny, a przyspieszenie trwa. Cyfrowe kreacje „prawdy o ludziach” podsycają pragnienie posiadania i utrudniają identyfikację samego siebie – szczególnie osobom młodym, które za sprawą mediów i kultury konsumpcji znalazły się niejako w „niewoli wolności wyboru” (Melosik, 2013, s. 448) i podobnie jak ich rodzice są istotami „skazanymi na nieustanne podejmowanie decyzji” (Bauman, 2006, s. 180) w warunkach stale wzrastającej liczby opcji (Giddens, 2010). Będąc dzieckiem, bardzo łatwo pogubić się w migotliwych ofertach rynku, tym bardziej że zagubieni w nich dorośli są raczej nieporadnymi przewodnikami.

Wiek XXI jest nazywany również epoką lęku. To epoka zamieszkała przez wywodzące się z XX stulecia „społeczeństwo ryzyka” (Ulrich Beck) przesyczone

„kulturą strachu” (Frank Furedi)¹. Lęk przed teraźniejszością i przyszłością, lęk o przyszłość (własną i dzieci) na zagrożonej i niebezpiecznej planecie nie odstępuje dorosłych. Zmaganie się z wyzwaniami życia codziennego i wyobrażeniem własnej przyszłości jest zadaniem nie tylko trudnym, ale często zbyt trudnym do udźwignięcia przez jednostkę. Globalne problemy współczesne mogą przerażać – nie tylko u młodych ludzi – psychiczne zasoby człowieka do radzenia sobie ze światem zewnętrznym. Bieżące stulecie obfituje w wydarzenia i informacje, które wprowadzają człowieka w poczucie zagrożenia i wywołują lęk – począwszy od zamachu terrorystycznego na niespotykaną wcześniej skalę², przez globalną recesję i – również nieobecną w doświadczeniu co najmniej kilku pokoleń – globalną pandemię połączoną z długotrwałą izolacją społeczną; dalej – przez kolejne regularne konflikty zbrojne aż po klęski żywiołowe i świadomość kryzysu klimatycznego³ (Khanna i Kendall, 2024, s. 15). Istotniejsze od samego występowania tego typu realiów wydaje się jednak, że o wszystkich tych problemach społeczeństwo jest nieustannie informowane (nie tylko werbalnie, ale także poprzez drastyczny przekaz video – żyjemy wszak w erze transfiguracji kultury), podobnie jak o negatywnych zdarzeniach o zasięgu lokalnym lub jednostkowym, jak zamachy, strzelaniny, katastrofy komunikacyjne, napaści, upadki zakładów pracy, śmierć w wyniku nieuleczalnej choroby i inne. Przed erą mediów masowych większość z tych informacji nie dotarłaby nigdy do ich obecnych odbiorców. Jednak w zachodnim świecie powszechnej cyfryzacji, w którym nie tylko dorośli, ale niemal każde dziecko w wieku szkolnym ma przy sobie urządzenie typu smartfon, wydarzenia z drugiego krańca świata przedostają się częstokroć niemal w czasie rzeczywistym i niezauważalnie wślizgują nawet do bardzo młodych umysłów. Jak zauważa filozof Paweł Łuków, media zorientowane są „na wzbudzenie sensacji i lęku po to, żeby zwiększyć «klikalność»” (Wojteczek, 2024). Wpisane są przecież w neoliberalną kulturę rynku – muszą dynamicznie, wytrwale i, jak się wydaje, bez żadnych skrupułów walczyć o uwagę, by w czasach nadmiaru przekazów nie tylko nie zostać zapomnianymi, ale jeszcze zmobilizować odbiorców do opłacenia odbieranych treści, nawet gdy ci nie mają świadomości ponoszenia kosztów (czas!). Dlatego współczesne media nie korzystają już z zasad starożytnej retoryki dotyczących dobrego przekazu – gdyby zastosować je do przekazów dziennikarskich, powinny one „pouczyć o tym, co nieznane (*docere*), poruszyć odbiorcę

¹ Interesującej analizy krytycznej obu koncepcji dokonał Franciszek Czech (2007), który wskazał podobieństwa i różnice w opisie współczesności, w obydwu przypadkach przedstawionej jako rzeczywistość o zdecydowanym kryzysowym charakterze.

² Zamach na World Trade Center w Nowym Jorku 11 września 2001 roku.

³ Zjawiska te wpisują się w „kulturę strachu” w rozumieniu Franka Furediego, cechującą się powszechnym przekonaniem, że „ludzkość konfrontowana jest z destrukcyjnymi siłami, które są na tyle duże, iż zagrażają jej egzystencji” (Czech, 2007, s. 75).

emocjonalnie (*movere*) oraz sprawić mu przyjemność (*delectare*)” (Furman, 2016, s. 243). Z pewnością obok zalewu tych medialnych treści, które bawią konsumenta płynnej nowoczesności, jest również natłok takich, które nie spełniają tego warunku. Wytrawni rynkowi gracze wiedzą, że „gra strachem” pozwala ugrać więcej. Warto przy tym zauważyć, że wielu zagrożeń, które na co dzień docierają do świadomości jednostek ze społeczeństwa ryzyka (a więc tych wynikających głównie z przemysłowej nadprodukcji), człowiek nie może bezpośrednio zaobserwować (np. skażenia wody czy powietrza). Niebezpieczeństwa te występują zatem jedynie pod postacią wiedzy (lub antywiedzy), czyli są szczególnie podatne „na społeczne procesy definiowania” (Beck, 2004, s. 31). I choć przypisanie mediom wyłącznej odpowiedzialności za wytwarzanie kultury strachu byłoby daleko idącym uproszczeniem, to nie sposób pominąć ich istotnej roli. Permanentne zanurzenie w strumieniu informacji o zagrożeniach sprawia, że uczucie niepewności i lęk o przyszłość wzrastają niezależnie od wieku i roli społecznej jednostki. Być może trafniej byłoby więc użyć – za Łukowem – bardziej precyzyjnego określenia: „epoka wzbudzania lęku”.

Szybkie tempo życia dorosłych, ich trudności osobiste (np. z tożsamością, zdrowiem psychicznym, uzależnieniami) i zawodowe (jak kumulacja zadań, bezrobocie czy emigracja zarobkowa równoznaczna z rozłąką rodzin), postępujący proces laicyzacji społeczeństwa oraz powierzchowność relacji interpersonalnych niosą w rezultacie zubożenie źródeł społecznego wsparcia we wszystkich pokoleniach. Coraz trudniej odnaleźć spokój i bezpieczeństwo – zarówno egzystencjalne, jak i to fizyczne. Okoliczności życia w płynnej nowoczesności zagrażają ludzkim wartościom uznawanym powszechnie za najważniejsze: życiu, zdrowiu, bezpieczeństwu i wolności. W przypadku rodzica zagrożenie każdej z nich staje się zwielokrotnione, jest bowiem jego dążeniem i troską również w odniesieniu do każdego z dzieci. Jest więc czego i o co się bać, o kogo się troszczyć i nie ma komu ufać.

Edukacja domowa jako forma wsparcia edukacyjnego w rodzinie

Brak zaufania jest jedną z cech, która nieodłącznie towarzyszy emocjom takim, jak lęk czy obawa. W zglobalizowanym świecie stabilizacja miała pochodzić od systemów eksperckich, które obejmując liczne obszary życia społecznego, w specyficzny sposób budują ufność – choć odbierają ludziom poczucie kompetencji (przez swoje „wykorzeniające działanie”), to równocześnie tworzą (złudne!) poczucie bezpieczeństwa (Giddens, 2010). Jednak – o ile przyjąć, że w wychowaniu i nauczaniu systemem eksperckim jest system oświaty – wydaje się, że obserwujemy tu raczej niedostatek zaufania (Przyborowska, 2010) niż poczucie pewności.

Kryzys zaufania dotyczy więc także instytucji takich jak szkoła (sama promująca kulturę nieufności) – po wielokroć krytykowana przez wszystkie bodaj zainteresowane nią środowiska. Na rynku płynnej nowoczesności szybko przybywa konsumentów niezadowolonych ze stratyfikacyjnej funkcji edukacji, uznających, że szkoła nie spełnia należycie swojego zadania „obietnicy lepszej przyszłości”. Dorośli epoki lęku kalkulują potencjalne skutki szkolnej nauki i w coraz szybszej pogoni za ułudą konsumpcyjnego-życiowego sukcesu, w coraz bardziej przesyconej wątpliwościami codzienności, oferują swoim dzieciom szereg form wsparcia edukacyjnego, wierząc, że merytokratyczne społeczeństwo rezerwuje nagrody dla najlepszych. Starają się zapewnić potomstwu jak najwyższe osiągnięcia edukacyjne – często takie, których sami nie uzyskali (Mitrega, 2012, s. 245). Stąd powszechne wśród uczniów szkół korzystanie z korepetycji z kilku przedmiotów, szkół językowych, udział w wielu zajęciach rozwijających poza szkołą, rodzicielska presja na uzyskiwanie jak najwyższych ocen, świadectw z czerwonym paskiem, udział w konkursach i olimpiadach, a jeśli to możliwe – nauka w szkołach elitarnych, mających wysokie pozycje w rankingach.

Szkoła wyśmienicie eksploatuje konsumpcyjne pragnienie „bycia najlepszym” – wychowuje do rywalizacji, a osiągnięcia indywidualne ceni wysoce bardziej niż synergię. Stwarza w ten sposób znakomite warunki rozwoju lęku (Szpunar, 2021) i wywiera wpływ zarówno na funkcjonowanie jednostek, jak i grup społecznych. Lęk o przyszłość powoduje koncentrację współczesnych rodziców na funkcji edukacyjnej rodziny. Odczuwają oni nieufność wobec szkoły często więc stają w szranki – tak z niemożliwymi teraz do określenia wymaganiami przyszłego rynku pracy, jak i z innymi rodzicami, którymi kierują te same pragnienia wobec własnych dzieci – i traktują dziecko jako „projekt”⁴, który ma być „wizytówką rodziców” (najchętniej przewyższającą osiągnięciami model kreowany przez systemy eksperckie), a w przyszłości stać się dobrze przygotowanym uczestnikiem rynku pracy. „W ten sposób teraźniejsze lęki i niepokoje dręczące dorosłych projektowane są w oczekiwaniach kierowanych wobec własnych dzieci” (Mitrega, 2012, s. 241). Przynosi to często przeciążenie edukacyjne i jako zjawisko „nadmiernego wsparcia edukacyjnego w rodzinie” jest przypisywane również XXI stuleciu.

Szczególną formą wsparcia edukacyjnego w rodzinie jest edukacja domowa (dalej: ED). Możemy spojrzeć na nią jako na rozwiązanie, które w sytuacji ogólnego kryzysu zaufania, w tym nieufności wobec szkoły, prowadzi niektórych ludzi do wniosku, że skoro nie ma komu zaufać – najlepiej ufać sobie. Z formalnego punktu widzenia ED to spełnianie przez dziecko obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku

⁴ Określenie używane przez Jaspersa Juula.

szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą⁵. Jednak rekonstrukcja działań, sensów i znaczeń im nadawanych dokonana w badaniach narracyjnych prowadzonych w rodzinach, które podjęły trud uczenia się dzieci poza szkołą, pozwala pod pojęciem ED rozumieć:

uczenie się dzieci w trybie zorganizowanym przez rodzinę, na odpowiedzialność rodziców, bez istotnego udziału szkoły w procesie rozwoju dziecka, który to proces przebiega w zgodzie 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, s. 23).

ED w Polsce dotyczy już około 1% dzieci i młodzieży objętych którymś z obowiązków edukacyjnych. To nadal niewiele w skali całej populacji, ale dynamika zjawiska i liczne konteksty jego funkcjonowania skłaniają do równie intensywnych wysiłków badawczych, by naukowy opis tego wycinka polskiej edukacji nadążał za zmieniającą się rzeczywistością⁶.

Choć grupa osób uczących się w trybie ED bardzo szybko rośnie, a sama ED nie jest czymś nowym (jej historia jest znacznie dłuższa od dziejów obowiązkowego szkolnictwa), to za sprawą dziesięć lat ustroju socjalistycznego jest jednak w Polsce niepamiętana (Giercarz-Borkowska, 2022; 2023, s. 53–121). Społeczeństwo, które „zapomniało”, że można uczyć się inaczej niż przez uczęszczanie do szkół, traktuje ten sposób jako „obcy”. W następstwie w jednym społeczeństwie – kraju, miejscowości, społeczności lokalnej, sąsiedztwie, a nawet rodzinie – pojawia się budzący nieufność podział na tych, którzy stosują się do przyjętych zasad, i tych, którzy postępują im wbrew. Uruchamia on brzemienny w skutki mechanizm społecznej kontroli, w którym obie strony przeżywają własne lęki.

Lęk i podmioty procesu społecznej kontroli edukacji domowej

Lęk pojawia się zawsze tam, gdzie zdarzenie zachodzi niezależnie od naszej woli, jest zagrażające i nie mamy kontroli nad biegiem wypadków albo tracimy ją w sytuacji wcześniej (być może wielokrotnie) skutecznie kontrolowanej. Zapomnianą ED dopuszczono prawem ponownie na początku lat 90. XX wieku. W tamtym

⁵ Możliwość uczenia się w tym trybie określa art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59; t.j. Dz.U. 2024, poz. 737, 854, 1562, 163).

⁶ Dynamikę zjawiska oddaje zmiana liczby uczniów w ED w ciągu ostatnich 10 lat: w roku szkolnym 2014/2015 uczęszczało w tym trybie 510 uczniów, natomiast w 2024/2025 jest to ponad 50 tys. uczniów.

okresie podejmowali ją nieliczni (incydentalne przypadki w skali kraju). Z tego powodu postrzegano ich jako odmiennych, a społeczeństwo „ze wszystkich sił” starało się przywołać ich do przestrzegania ustalonych zasad. „Nagle pojawiająca się” – najczęściej jedyna w zasięgu świadomości lokalnego środowiska – rodzina z pomysłem uczenia się dzieci poza szkołą powodowała w otoczeniu uczucie zagrożenia i utraty kontroli. Aktualnie – m.in. w związku z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych – grupa rodzin ED jest nieporównywalnie większa, a co za tym idzie – większy jest dostęp do wiadomości o tym trybie nauki. Równocześnie jednak (za sprawą tych samych technologii) wzrosły też możliwości okazywania społecznej dezaprobaty i wymierzania sankcji wobec tych, którzy – choć liczeni już w dziesiątkach tysięcy – wciąż przecież „odstają od normy” przewidującej niezmiennie, że „miejscem uczenia się jest szkoła”.

W procesie społecznej kontroli ED można wyróżnić wiele podmiotów, a w ich działaniach odnaleźć te, które powodowane są lękiem. Wyraz „kontrola” sugeruje istnienie przynajmniej dwóch stron (kontrolującej i kontrolowanej), przy czym w przypadku społecznej kontroli ED stroną kontrolowaną są rodziny (rodzice i dzieci), po stronie kontrolującej zaś można wskazać różne podmioty/grupy/institucje, poczynawszy od ogółu społeczeństwa i tzw. opinii społecznej, opiniotwórczych mediów, przez prawodawcę, instytucje i podmioty zajmujące się edukacją, aż po grupy społeczne i jednostki bezpośrednio powiązane z daną rodziną (np. znajomi). Każdy z tych podmiotów korzysta z innych – specyficznie dostępnych mu – środków kontroli, perswazji i opresji o różnej skuteczności (np. inne jest znaczenie poglądów wyrażanych na temat ED wobec dziecka przez dziadków, z którymi pozostaje ono w relacji emocjonalnej – „będziesz głąbem!”⁷, inny arsenał środków ma pracownik poradni⁸ czy dyrektor szkoły podczas wydawania oczekiwanych przez rodzica dokumentów umożliwiających zmianę trybu edukacji, a jeszcze innym dysponują egzaminujący nauczyciele. Na tym tle odmiennie możliwości mają rówieśnicy, osoby z sąsiedztwa, dziennikarze, inni twórcy cyfrowych treści czy nieznajomi komentujący w internecie). Pozostając przy rozróżnieniu polegającym na wskazaniu „strony kontrolującej” i „kontrolowanej”, można analizować z jednej strony lęk „wokół ED”, z drugiej zaś – lęk „w ED”. Ten pierwszy występuje w szeroko pojętym społeczeństwie, które zajmuje – formalnie i nieformalnie – stanowisko wobec nowego dla siebie zjawiska, drugi zaś – w rodzinach ED.

⁷ Przykład zaczerpnięty z narracji zgromadzonych w prowadzonych przeze mnie badaniach w rodzinach ED.

⁸ W obecnym stanie prawnym opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej nie jest wymagana do uzyskania zezwolenia na spełnianie obowiązków edukacyjnych poza szkołą, jednak wymóg ten jest zmienny w czasie.

Lęk, jaki można zaobserwować w postępowaniu obu stron społecznej kontroli ED, przybiera rozmaite postaci. Przed jego przybliżeniem warto jednak zaznaczyć, że istnieje wiele koncepcji lęku⁹. Przedstawia się go w nauce na przykład jako cechę, stan fizjologiczny, wewnętrzny stan emocjonalny albo reakcję na sytuacje społeczne. Jest przy tym różnicowany od strachu. Lęk i strach – na ogół inaczej definiowane w psychologii¹⁰ – w potocznym rozumieniu są przez ludzi używane wymiennie. W gromadzonych przeze mnie przez lata narracjach uczestnicy badań mówią: „boję się”, „czułam lęk”, „to jest taki strach”, „czułam się niepewnie w tym” czy „byłam przerażona”, a sytuacje, o których opowiadają, można interpretować zarówno jako aktualnie występujące, realne zagrożenie zewnętrzne (czyli zgodnie z dominującą linią podziału – „strach”), jak i zagrożenie wyobrażone, antycypowane, istniejące wewnętrznie („lęk”). Podobnie dwojako można odczytywać obawy wobec ED. Przyglądając się edukacji (tej szkolnej i tej „domowej”) z zewnątrz, można dostrzec zarówno rzeczywiste, możliwe do obserwowania niebezpieczeństwa (co uzasadnia zajmowanie się „strachem” rodzin ED przed tymi „faktycznymi” zagrożeniami), jak i zauważyć wyobrażenia o obu trybach edukacji, czyli sytuacje „pomyślane” jako zagrażające (co z kolei uzasadnia rozważanie „lęku” ludzi wobec nich, głównie tych „wyobrażonych postaci ED”, uznanych za niebezpieczne).

Jak prezentuje w dokonanej przez siebie analizie Maria Jankowska (2018), o ile od dawna autorzy kolejnych koncepcji psychologicznych starali się zróżnicować lęk i strach głównie ze względu na istnienie bądź nieistnienie (wyobrażenie) zagrożenia, o tyle jednak nie osiągnięto dotychczas w nauce konsensusu co do jednoznacznego istnienia takiej różnicy. I choć można by jeszcze wymieniać inne cechy odróżniające (np. opisując strach jako krótkotrwały stan mobilizujący, w którym istnieje bezpośredni związek między odczuwaną emocją a zagrożeniem, lęk zaś jako długotrwale wzmożoną czujność, gdzie związek z zagrożeniem jest niejasny), to można też podać ich cechy wspólne, jak choćby nerwowość, uczucie niepokoju, a nawet podobne reakcje fizjologiczne (drżenie ciała, potliwość, zaburzenia pracy układu pokarmowego, szybsze tętno). Obie emocje mogą występować w różnym nasileniu, co wpływa na ich odczuwaną i dającą się obserwować postać.

W artykule nie zajmuję się postacią lęku wymagającego leczenia – występującego w takim natężeniu, w jakim jest on przedmiotem zainteresowań psychologii, psychopatologii i psychiatrii (fobie, lęk neurotyczny, zespół uogólnionego lęku, panika i inne zaburzenia emocjonalne będące rezultatem nadmiernego przeżywania lęku – Jankowska, 2018, s. 131). Dokonanie ścisłego rozróżnienia między

⁹ Można wskazać na przykład na koncepcje Karen Horney, Zygmunta Freuda czy Antoniego Kępińskiego.

¹⁰ Analizę sposobów rozumienia tych pojęć przedstawia np. Jankowska, 2018.

pojęciem „lęku” a „strachu” nie wydaje się zatem najistotniejsze, a jeśli w ogóle jest w pełni możliwe, to może być bardziej przydatne w rozważaniach teoretycznych niż przy interpretacji zagadnienia podjętego w tym tekście, choćby z tego powodu – jak zauważała już Irena Obuchowska – że zagrożenie bezpośrednie i jego wyobrażenie często zazębiają się w życiu (1981, s. 279). Za właściwe więc uważam przyjęcie tego punktu widzenia.

Zwracam natomiast uwagę na przywołane przez Marię Jankowską poglądy psychologów amerykańskich Richarda Lazarusa i Jamesa R. Averilla, którzy uznali, że w sytuacjach wywołujących lęk najpierw pojawiają się mające symboliczny charakter oceny poznawcze, których źródłem są myśli, pojęcia i wartości jednostki, nie zaś realna zewnętrzna przyczyna (zdarzenie). Jednostka ocenia zagrożenie, które dopiero antycypuje (Jankowska, 2018, s. 142). Uwzględnienie tego mechanizmu uważam za ważne podczas próby zrozumienia reakcji społecznych wobec ED.

Strona kontrolująca – lęki kontrolującego społeczeństwa

Przyczyn lęku wokół ED (przed ED, wobec ED) można wyróżnić kilka. Wśród nich można sytuować sygnalizowane już „zapomnienie” – społeczeństwo wychowywane od pokoleń w realiach obowiązku szkolnego utraciło wspomnienie dawnych wzorów. Zbiorowa pamięć Polaków na ogół nie sięga tak daleko, jak tradycja ED – stała się ona „obca”. Owa „obcość”, będąca efektem wykorzenienia pamięci o nauczaniu domowym, może stanowić jedno z uzasadnień lęku wokół idei i praktyki ED we współczesnej Polsce. Lęk przed „innym” od zawsze motywował ludzi do budowania „granic i oddzielających murów”, zarówno tych fizycznych (jak Wielki Mur Chiński, mur berliński, mur rozdzielający Stany Zjednoczone od Meksyku czy zaporą postawiona ostatnio na wschodniej granicy Polski), jak i mentalnych (jak ideologie). Przytoczone symbole uzmysławiają, że wznoszenie trudnych do pokonania przeszkód oddzielających „nas, swoich” od „zagrożających nam innych” jest ponadczasowe –

pokusa muru nie zniknęła wraz z upływem czasu. [...] Podczas gdy waloryzuje się wzajemną zależność ludzi w skali światowej i upowszechnia tezę o wyłonieniu się „globalnej wioski”, w której dzięki nowym technologiom informacji każdy może odtąd komunikować się z całym światem, w poprzek Ziemi ciągną się nowe bariery (Marzano, 2013, s. 24–27).

Wszak zawsze boimy się najbardziej tego, czego nie znamy (Czech, 2010). O ile lęk istnieje w każdej kulturze i każdym czasie, o tyle zmieniają się obiekty wzbudzające lęk oraz sposoby jego pokonywania (Riemann, 2020). W minionych

stuleciach (nawet jeszcze w pierwszej połowie XX wieku) nauczanie domowe nie było źródłem lęku – stało się nim współcześnie. W nawiązaniu do przywołanych poglądów Lazarusa i Averilla można powiedzieć, że im większe przyjmujemy zniekształcenia poznawcze i im dłużej wyobrażamy sobie „obcego” („szalonego rodzica blokującego dziecku kontakt ze światem”), tym silniejszy wzbudza on lęk. Potrzebujemy więc „murów” – w tym przypadku mentalnych i/lub legislacyjnych¹¹ – by skutecznie obronić „nas” przed wyobrażonymi „groźnymi nimi”, odsunąć ich i powstrzymać. Jednocześnie jesteśmy skłonni wyobrażać sobie „załęknionych ich” jako odgradzających swe dzieci „murem własnego domu” od świata, który pewnie uważają za „groźny”¹².

Inne przyczyny lęku można wiązać z grupami zawodowymi związanymi z oświatą (głównie publiczną). Negatywny stosunek okazywany ED przez pracowników szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych, a czasem też kuratorskich urzędników, także wyrasta z lęku. Po pierwsze bywa zwykłym przejawem troski o ucznia. Obawa o wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia może wynikać z rzeczywistego przekonania o szkodliwości ED dla rozwoju. Brak zrozumienia idei ED (ale i świadomość jej możliwych wypaczeń), nieświadomione koncepcje wiedzy i uczenia się oraz mentalne przywiązanie do wizji, że „dziecko jest własnością państwa”, mogą prowadzić do manifestowania zachowań utrudniających podejmowanie i kontynuację nauki w tym trybie (Giercarz-Borkowska, 2019; 2022, s. 220–222).

Drugi powód kreowania negatywnej opinii o ED i prób ograniczania możliwości jej praktykowania dostrzegam w dążeniu nauczycieli do ochrony swoich korporacyjnych interesów. Edukatorzy domowi są postrzegani w tym przypadku jako intruzy, którzy „chcą pozbawić nas pracy”. „Lęk korporacyjny” przyjmuje często postać takich właśnie zarzutów, formułowanych tak pod adresem rodziców, jak i tych przedstawicieli środowiska oświaty, którzy w ED nie upatrują widma nauczycielskiego bezrobocia. Jakąś jego częścią jest też obawa przed obnażeniem słabości szkoły, swoistą dyskredytacją zawodu, a czasem – w wymiarze lokalnym – próba obrony przed antycypowaną dyskredytacją konkretnej placówki. W szerokiej perspektywie – na poziomie polityki oświatowej państwa – niechęć do równouprawnienia ED z nauką instytucjonalną można interpretować jako lęk przed utratą skutecznego instrumentu wpływu społecznego – narzędzia sprawowania władzy, które według kilku koncepcji socjologicznych służy kulturowej reprodukcji, odtwarzaniu hierarchicznej struktury społecznej i utrzymaniu władzy

¹¹ Obowiązujące obecnie w Polsce przepisy dotyczące ED są relatywnie dość liberalne, choć nadal dyskryminujące. Największą wadą jest ich częsta zmienność w przeciwnych kierunkach: od liberalizacji do restrikcji i odwrotnie.

¹² Wyobrażenie „dziecka zamkniętego w domu” – w murach i poglądach rodziców – to najpowszechniejszy stereotyp żywiony wobec ED (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 397–430).

przez dominującą grupę¹³. Nieodzwrotnie ma on też związek z przyjętą przez władzę ideologią.

Wydaje się, że w czasach płynnej ponowoczesności koncepcja pozostawienia spraw edukacji w gestii rodziców – pamiętajmy, że społecznie zapomniana – może być dla nauczycieli także źródłem lęku związanego z poczuciem zagrożenia ich tożsamości. To lęk przed utratą tożsamości społecznej rozumianej (zgodnie z koncepcją Henriego Tajfela¹⁴) jako posiadana przez jednostkę świadomość przynależności do danej grupy społecznej, której przypisuje ona określoną wartość i nadaje znaczenie emocjonalne, a której pozytywne aspekty są dla jednostki źródłem czerpania zadowolenia. Dzięki przynależności do danej grupy – w tym przypadku zawodowej – jednostka zajmuje określoną pozycję w strukturze społecznej i może korzystać z uzyskanego statusu, co staje się dla niej znaczące wyłącznie przy porównywaniu go ze statusem innych grup. Proces porównywania społecznego jest bowiem podstawą tożsamości społecznej i umożliwia wyraźne zarysowywanie granic między „nami” a „nimi”.

Nauczyciele, identyfikujący się jako członkowie tej grupy profesjonalistów, budują swoje Ja kolektywne, pozwalające im odróżniać się tożsamościowo od członków innych grup społecznych za pomocą wspólnych dla wszystkich nauczycieli cech i właściwości. Profesjonalne przygotowanie do nauczania i wychowania, posiadane kwalifikacje, wysoki poziom wiedzy o świecie to atrybuty przypisywane sobie przez tę grupę jako charakteryzujące jej członków i zarazem odróżniające ich od członków innych grup. Grupa „własna” różni się zatem od „obcej”, a czynione międzygrupowe porównania służą jednostce do budowania pozytywnej tożsamości i wysokiej samooceny, dzięki podkreślaniu wyższości własnej grupy nad innymi (na przykład nad rodzicami nieposiadającymi nauczycielskich dyplomów). Ja kolektywne wpływa przy tym silniej na proces samookreślenia się jednostki od Ja indywidualnego, czyli tożsamości niepodporządkowanej przynależności grupowej (Hogg, 2005, s. 327–328; Sedikides i Gaertner, 2005, s. 131–133). W obliczu rezygnowania rodziców z cedowania edukacji dziecka na szkołę u nauczycieli rodzą się więc pytania: kim jestem jako nauczyciel, skoro rodzic uważa, że może mnie zastąpić? Kim będę, jeśli okaże się, że jestem niepotrzebny?

To trudne pytania dla osób o ugruntowanej identyfikacji z profesją, której stałość – w bardzo niestabilnej rzeczywistości wokół – podsycana jest przez

¹³ Warto zauważyć też pogląd przeciwny, zgodnie z którym w dłuższej perspektywie czasowej to ED może służyć pogłębieniu nierówności społecznych i umocnieniu pozycji aktualnych elit, które poprzez to rozwiązanie mogą zapewnić swoim dzieciom elitarne wykształcenie.

¹⁴ Określenie „tożsamość społeczna” zostało użyte przez Henriego Tajfela w 1972 roku – Tajfel H. (1972). *Social categorization*. [Tłumaczenie ang. „La categorisation sociale”]. W: S. Moscovici (red.), *Introduction a la psychologie sociale*, t. 1. Paris: Librairie Larousse – podają za: Hogg, 2005, s. 348.

obowiązujące w Polsce rozwiązanie prawne¹⁵. Być może postrzeganie ED przez pryzmat tych właśnie pytań skłania wielu nauczycieli do traktowania egzaminów klasyfikacyjnych w ED jako okazji do budowania wysokiej samooceny. Michael Hogg, omawiający kwestię ewaluatywnej wartości samooceny, przywołuje pogląd, że w celu zaspokojenia potrzeby budowania pozytywnej tożsamości należy porównywać grupę własną z innymi „za każdym razem, kiedy możliwe jest dokonywanie porównań”, najlepiej w wymiarze, „którego krańce wyraźnie się różnią pod względem wartości”, dbając, by grupa własna wypadła lepiej (Hogg, 2005, s. 328). Przenosząc tę zasadę na grunt relacji nauczycieli z rodzicami ED, można zauważyć stosowanie takich skal porównawczych (np. potrafię – nie potrafi uczyć; znam – nie zna podstawy programowej; potrafię stosować – nie potrafi stosować metod nauczania), wśród których najistotniejsza jest finalna: nauczyłem – nie nauczyłem!, dla zastosowania której sytuacja egzaminacyjna stanowi znakomite – bo dające wymierne i formalne potwierdzenie – okoliczności.

„Pozytywne odróżnianie się grupy własnej zwiększa solidarność wewnątrzgrupową” (Hogg, 2005, s. 330) – gdy dostrzega się ten mechanizm, nie może dziwić negatywne nastawienie pracowników oświaty widoczne na kolejnych etapach niezbędnego działania wobec rodzin ED¹⁶. Ten opór jest emanacją solidarności korporacyjnej grup zawodowych w oświacie i jednocześnie jej kolejnym spoiwem. Zgodnie bowiem z koncepcją tożsamości społecznej podkreślanie przez jednostki wyższości własnej grupy społecznej to charakterystyczny dla tej teorii sposób wyjaśniania relacji międzygrupowych (Hogg, 2005, s. 328–329). Rozumiejąc go, można spodziewać się, że środowisko oświatowe będzie przejawiało wysoką skłonność do przedstawiania siebie jako godnych zaufania profesjonalistów (to im należy powierzyć rozwój dziecka) w opozycji do rodziców, którzy „profesjonalistami nie są” (tych należy od pomysłu odwieść). Każdy uczeń ED, który nie zda egzaminu (lub zda słabo), pozwala nauczycielom chronić ich społeczną tożsamość; każdy, który zda bardzo dobrze, wprowadza niepewność. Możliwe więc, że jednym z wyjaśnień niechęci środowisk oświaty do ED jest lęk przed utratą tożsamości społecznej, skutkujący dążeniem do usunięcia odczuwanej niepewności, zdolnej zachwiać wysoką samooceną tych grup zawodowych.

Bo najtrudniej było dogadać się z dyrektorem szkoły rejonowej, [...] oburzyła się bardzo i powiedziała, że ona to w ogóle nie rozumie i jak to można dzieci ze szkoły zabrać...! I druga rzecz, bardzo miałam nieprzyjemną rozmowę z dyrektorką

¹⁵ Karta nauczyciela, dzięki zabezpieczeniu trwałości zatrudnienia, daje członkom tej grupy zawodowej poczucie stabilizacji angażu, którego nie ma w większości innych miejsc pracy.

¹⁶ Wydawanie zezwoleń, prowadzenie egzaminów, a we wcześniejszym porządku prawnym – opiniowanie w poradniach.

szkoły m... z tej szkoły prywatnej, w której moja córka była, bo pani dyrektor powiedziała z takim, bardzo, naprawdę wyrzutem i oburzeniem zapytała się, czy ja mam wykształcenie pedagogiczne [R12/m, Renata]¹⁷.

Strona kontrolowana – lęki rodzin edukacji domowej

Negatywny stosunek otoczenia społecznego do ED jest silnie podsycany strachem przed „obcym”. Niemala liczba późniejszych edukatorów domowych podzielała ten „lęk wobec ED” do czasu, gdy nie został on pokonany przez lęk silniejszy. Z rekonstrukcji znaczeń ED wynika, że jedną z dominujących wartości przypisywanych jej przez praktyków jest troska o dziecko (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 301–319). Dla wybierających ED ważne są wszystkie sfery rozwoju, w tym obszar postaw, wzorów zachowań, modelowania ról itp., w których chcą zachować wpływ i pozostać zaangażowanymi poprzez usytuowanie edukacji dziecka w wartościach podzielanych przez rodzinę (Giercarz-Borkowska, 2022, s. 23). Można postawić tezę, że poszukiwanie przez nich drogi adekwatnego do potrzeb wychowywania motywowane jest lękiem o dziecko w płynnej nowoczesności, a lęk ten dominuje nad innymi, które towarzyszą podjęciu decyzji o zmianie trybu edukacji. Dominuje, ponieważ nie powstrzymuje rodziców przed ED, lecz ku niej kieruje. Także kolejne lęki pojawiające się już w czasie prowadzenia ED są słabsze od tego dominującego – rodzice najczęściej nie rezygnują ze swojego pomysłu, nie wycofują się. Uogólniony lęk o dziecko w zglobalizowanym świecie zwycięża inne (bardziej „lokalne”) lęki cechujące ten styl życia.

Postanowienie o ED jest wyborem ryzykownym, podejmowanym w warunkach wielkiej niepewności (co dalej? Jak będzie? Na co faktycznie się zdecydujemy?). Wysoko ceniona w tych rodzinach wolność (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 327–370) wpisuje ich wybór w postawę gotowości do akceptacji ryzyka. Można postrzegać wahania i obawy rodziców przed podjęciem decyzji jako lęk „przed utratą czegoś: [...] siebie samego, swej drogi... To on przeszkadza nam zapuszczać się w niezbadane miejsca, porzucać wyznaczoną trasę, poszukiwać nowej drogi. To dlatego [...] odrzucamy zmiany” (Marzano, 2013, s. 44). Z tego powodu często nawet ci rodzice, którzy w rezultacie w którymś momencie życia swoich dzieci decydują się podjąć ED, na początku spotkania z tą ideą odrzucają ją jako krzywdzącą dziecko – mówią: „uznałam, że to tylko jacyś »psychiczni rodzice«

¹⁷ Przytaczam tu i na kolejnych stronach fragmenty narracji członków rodzin ED z prowadzonych przeze mnie badań. Użyte w podpisach litery oznaczają odpowiednio: R – rodzina, m – matka, c – córka, s – syn.

mogą brać dzieci ze szkoły, bo to nikt normalny by na coś takiego nie poszedł” [R4/m, Lucyna] czy „byłam przerażona. Powiedziałam: Żadnej ED!” [R12/m, Renata]. Michela Marzano porównuje życie człowieka i konieczność dokonywania wyborów do wędrówki, podczas której napotyka on rozdroża. „Wówczas nie ma nic bardziej uspokajającego, niż postępować zgodnie ze znakami drogowymi, które się spotyka. Stosujemy się do rad, oddalamy się od zagrożeń, unikamy innych” (Marzano, 2013, s. 44–45). Przypisany ED status „zasłyszanej niedorzecznej ciekawostki” był aktualny do momentu, w którym – pozostając przy metaforze użytej przez Marzano – znane drogowskazy nie zwiódły na manowce. To właśnie wtedy, na rozdrożu, rodzice wraz z uczestniczącymi w decyzji o zmianie dziećmi decydowali się ominąć utarte ścieżki (Gierczar-Borkowska, 2022, s. 169).

Lokując ED w obrębie nasilonego w XXI stuleciu zjawiska wsparcia edukacyjnego w rodzinie oraz znając sposoby realizowania i nadawane jej sensy (Gierczar-Borkowska, 2019, s. 205–430; 2022, s. 169–228), można analizować postępowanie rodziców ED – w odniesieniu do postaw charakterystycznych dla dorosłych ponowoczesnego świata, ustawiających własne dzieci w wyścigu po lepszą przyszłość – w dwóch perspektywach:

- jako tych, którzy chcą ten wyścig wygrać (zapewnić dzieciom kredencjały, które pozwolą „kupić tożsamość” i pozycję w strukturze społecznej, gwarantujące (?) komfortowe życie),
- albo jako tych, którzy chcą się z niego wypisać (pragną żyć wg własnych wartości, a szczęście człowieka lokują niekoniecznie tam, gdzie widzą je wzory kultury konsumpcyjnej).

Oba trendy są obecne, choć w znanych mi doświadczeniach zdecydowanie powszechniejszy jest drugi. Rodziny ED częściej nastawione są na osiąganie indywidualnie ustanawianych celów niż dążenie do świadectw z czerwonym paskiem. Niezależnie od motywacji rodzice ci podejmują trud ED w obawie, że szkoła nie zrealizuje ich zamierzeń. Dostrzegają, że niewystarczająco dobrze odpowiada ona potrzebom dziecka lub też, że realizacja celu wymaga poniesienia przez dziecko (rodzinę) nadmiernych kosztów (emocjonalnych, organizacyjnych, zdrowotnych). Bez względu na to, który ze scenariuszy realizowany jest w danym przypadku, główną wartością i sensem ED niezmiennie pozostaje troska o dziecko i zachowanie wolności w sposobach jej okazywania. Stojąc na rozdrożu, boją się złamać społeczną konwencję, rozważają „lęk przed wyróżnianiem się z tłumu i strach przed stopieniem się z nim” (Bauman, 2014, s. 104). Wybrawszy porzucenie „obowiązujących zasad”, stają się „obcy” wśród dotychczasowych „swoich”. Odtąd miejsce „lęku wobec ED” zajmie u nich „lęk w ED”.

Rodzajem takiego lęku jest lęk przed błędem. Zaakceptowanie ryzyka związanego z wyborem niestandardowej drogi nie uwalnia od obaw. Początkowo dotyczą one podjętego zadania i przyjmują postać wewnętrznych wahań (czy dobrze

wybrałam? Czy sobie poradzę? Jak to zrobić? Czy nie zrobię mu krzywdy? Co, jeśli się nie uda?). Wyrażają się też poszukiwaniem informacji i wiedzy, a także wspierającego środowiska społecznego¹⁸.

[...] ogromne takie poczucie, że jeżeli to spieprzę, to po prostu ona może mieć... spieprzone dużo różnych rzeczy. Bo. Jeżeli źle zda egzamin gimnazjalny, dostanie się [...] do gorszego liceum, y... będzie miała kłopoty z maturą czy też na przykład nie zachwyć jej przedmiotem, którym zachwyciłaby się przy dobrym fachowcu – nauczycielu, i nie odkryje w sobie pasji pewnych, które mogłaby odkryć, tak? Że nie stworzymy jej możliwości, że nie pokażemy jej świata. [...] mnie to obciąża [R4/m, Lucyna].

Tego typu rozterki podsycane są przez klimat społecznej kontroli niekorzystny dla ED i reakcje okazywane edukatorom domowym – częstsze niż sygnały o akceptacji – oscylujące między nieśmiałym zainteresowaniem a negacją (Giercarz-Borkowska, 2022, s. 157–160). Ponieważ ludzie ci mają świadomość, że są kontrowersyjni, bo idą inną drogą, niż nakazują społeczne drogowskazy, to gdy nie czują się bezpiecznie w danej interakcji, zwykle nie są zainteresowani ujawnianiem tego wyboru. Nie inicjują rozmów o ED, a czasem celowo ją ukrywają, tym bardziej że doświadczają wielu prób ingerowania przez otoczenie w wybrany przez nich styl życia. Szczególnie istotny jest dla nich sposób odnoszenia się do ED przez najbliższych – najczęściej dziadków dziecka, a więc własną matkę lub ojca. Ci, jeśli postrzegają ED źle, starają się odwieść swoje dorosłe dziecko od podjętej decyzji i stosują przy tym rozmaite środki perswazyjne, z nieetycznym zachowaniem względem wnuków i groźbami wobec rodziców włącznie. Postawa bliskich znacząco napędza lęk przed błędem i potrafi wywołać u edukatorów domowych długo utrzymujący się stan wewnętrznego niepokoju. Ta krytyka utrudnia też matkom radzenie sobie z lękiem przed podjętym zadaniem:

Bardzo duży strach też pod kątem takim... tak, taki duży strach takiego... właśnie: „co ludzie powiedzą”. Po prostu. No i pierwsze „co ludzie powiedzą” to mój tata. Y... który po prostu przez telefon [...] było, że: „absolutnie, zgłupiałaś już zupełnie, że koniecznie oddawaj je z powrotem do szkoły, bo je zniszczysz...”. Tak że to, te takie słowa były... były dosyć długo... Zresztą [...] my sobie sami zadawaliśmy takie pytania, czy dobrze robimy. I to chyba dosyć długo trwało, takie właśnie pilnowanie się, czy... czy... czy my nie niszczyliśmy tych naszych dzieci. Czy my im czegoś tutaj nie zabieramy, nie, nie psujemy... [R13/m, Iwona].

¹⁸ Najpopularniejsze teraz i najszerzej dostępne są grupy tematyczne w mediach społecznościowych.

W miarę upływu czasu zasiany w umysłach lęk przed zadaniem i błędem wykracza poza obawy związane z bieżącą organizacją edukacyjnej codzienności i przyszłością własnego dziecka. Wskutek stopniowo budującego się Ja kolektywnego „rodzica edukacji domowej”, sukcesywnego utożsamiania się z ideą i społecznością ED, lęk rodzica (głównie matek) zaczyna obejmować szczególnie obszar i przybiera postać ciężącego poczucia odpowiedzialności wobec grupy – „odpowiedzialności wobec idei ED”:

[...] pierwszy rok ED był dla mnie taki dosyć stresujący. Miałam bardzo duże poczucie odpowiedzialności, takiej wręcz presji... przylapywałam się na tym, że bardzo... tak jakby... chciałam udowodnić wszystkim, że to jest dobre, że to wychodzi [...]. Ponieważ w Polsce [...] rodzice zaraz są podejrzewani o jakieś nieczne zamiary, o chęć skrzywdzenia dzieci... Ja miałam taką właśnie, takie ciśnienie, żeby, żeby pokazać, że to wcale tak nie jest 😊, że to jest dobra decyzja [R9/m, Emilia].

Poczucie nowej tożsamości społecznej wzmacnia lęk przed tym, „co będzie, gdy zawiodę?”. Ludzie „czują się gorzej po porażce poniesionej przez ich grupę niż po osobistym niepowodzeniu” (Sedikides i Gaertner, 2005, s. 132). Dlatego niektóre matki odczuwały bardzo silną wewnętrzną presję, że „musi się udać!”, że ich zadaniem jest udowodnić, że „ED działa”, bo jeśli tego nie zrobią – zawiodą swoją grupę, ściągną na nią odpowiedzialność i cień, dadzą nieufnie i nadzorczo nastawionemu do ED społeczeństwu powód do triumfu.

W specyficzny sposób lęk przed błędem i odpowiedzialnością wobec idei obciąża matki z wykształceniem pedagogicznym, które jako osoby z kwalifikacjami do edukacji tym bardziej czują się w obowiązku, by ich pomysł okazał się trafny, i spodziewają się swoistej weryfikacji społecznej swoich działań. Jeśli pracują w szkole, przeżywają dodatkowe rozterki związane z tożsamością: kim jestem? To wewnętrzne rozdarcie w sferze lojalności i solidarności grupowej, konflikt między: czy/jakim wiarygodnym jestem nauczycielem, jeśli nie posyłam do szkoły własnego dziecka? a: jakim okażę się edukatorem domowym, jeśli mi się nie uda? Kim będę? Jak zostanę oceniony?

[...] żeby mi tam nikt sobie później nie pomyślał, że ja z motyką na słońce i nie dałam rady! [R19/m, Elżbieta].

W okolicznościach wielostronnej presji łatwo zatracić pierwotne zamierzenia – przeprojektować własny lęk na oczekiwania formułowane wobec dziecka i także w ED uczynić z dzieciństwa jedynie okres „inwestycji w przyszłość” (Mitręga, 2012), z dziecka zaś „projekt”, w którym ma ono stać się już nie tylko „wizytówką rodzica”, ale „wizytówką idei”:

Przed samymi egzaminami zawsze był taki duży też stres, mimo wszystko. [...] ja zupełnie nie miałam wtedy takiego spojrzenia, że moje dzieci mogą być zdenerwowane, mogą się bać, czy coś... One po prostu mają pojechać zdać. I już! A tutaj się wgłębiać w jakieś ich emocje... czy coś, to zupełnie na tamten czas tego nie widziałam. Dopiero później jak one coś zaczęły mówić, to sobie myślę: „Matko, w co ja je wpakowałam...!”. [R13/m, Iwona].

ED nie jest więc wolna od ryzyka przeciążenia edukacyjnego i – podobnie jak dzieje się w życiu uczniów szkół – z formy „wsparcia edukacyjnego w rodzinie” może stać się formą „nadmiernego wsparcia” pod wpływem lęku dorosłych.

Podobnie jak dla nauczycieli, także i dla rodziców (a będących też nauczycielami w dwójnasób!) obowiązujące w ED egzaminy klasyfikacyjne mogą stać się polem owej międzygrupowej rywalizacji, w której odbywa się decydująca „rozgrywka” i próba ulokowania własnej grupy społecznej w najwyższym przedziale wartości mierzonym w skali „nauczyłem – nie nauczyłem”, by wykazać jej wyższość. Po części dzieje się tak mimo ich woli, ponieważ w kontaktach z przedstawicielami oświaty spotykają się z różnego typu manifestacją niechęci wobec ED. Spodziewają się więc, że egzaminy będą próbą udowodnienia im, że nauka poza szkołą nie jest właściwym pomysłem, i przygotowują się „do obrony”. Z doświadczeń rodzin, szczególnie tych związanych ze szkołami rejonowymi, wynika, że w istocie nierzadko organizują one egzaminy w sposób opresyjny. Z kolei przepisy prawa nakazują cofnięcie zezwolenia na ED w przypadku, gdy dziecko egzaminów nie zda¹⁹. W tych okolicznościach lęk o dziecko, jako czynnik kształtujący postawy rodzicielskie, może więc być też w tym kolejnym kontekście przesłanką ryzyka „przeciążenia edukacyjnego” i skutkować oczekiwaniem, że dziecko „zapamięta podręczniki”. Rodzice obawiają się represji ze strony systemu.

Szkoła może więc po części oddziaływać w sposób niepożądany na dziecko, pomimo że ono nie uczęszcza tam na co dzień. Wybór ED – motywowany często negatywnymi doświadczeniami szkolnymi²⁰ – nie w pełni eliminuje ten czynnik, a chęć uniknięcia problemów generowanych przez szkołę pozostaje w ED ciągle żywa. To właśnie ten typ obaw („lęk przed szkołą”) stał się powodem skorzystania przez liczną grupę rodziców z przepisów dopuszczających ED w okresie, kiedy obniżono w Polsce wiek obowiązku szkolnego. Wymóg rozpoczynania nauki w szkole od 6 roku życia, obligatoryjny od roku szkolnego 2015/2016, stał

¹⁹ To dyskryminująca uczniów ED regulacja, która może wzmacniać poczucie lęku i nasilać instrumentalne podejście rodzica do egzaminów (Giercarz-Borkowska, 2022, s. 220–222).

²⁰ Chodzi np. o: niską jakość edukacji, brak indywidualizacji, presję rówieśniczą i ze strony nauczycieli, rozbieżność wartości, złe warunki socjalne i inne.

się akceleratorem silnych rodzicielskich lęków przed instytucjonalną edukacją i przyniósł ogromny skok wartości w danych obrazujących liczbę dzieci i uczniów uczących się poza szkołą²¹. Jak zauważa Danuta Waloszek (2015), rodzice ci (głównie matki) motywowali się lękiem o dziecko – o jego los w szkole. I choć autorka nie podziela rodzicielskiego oporu przed reformą, to wyraźnie eksponuje dwa rodzaje tego lęku: lęk przed nierównością, wyrażający się w postrzeganiu przez nich szkoły jako dyskryminującej, opresyjnej, autorytarnej, a w konsekwencji prowadzącej do nierównych osiągnięć i szans na sukces, oraz drugi typ – lęk przed niedoskonałością (czy dziecko jest wystarczająco dobre?), czyli postrzeganie dzieci jako niedostatecznie gotowych do funkcjonowania w realiach szkoły. Lęk w tym zakresie podsycany jest za pomocą projektowania przez system edukacji wizji „niedoskonałego dziecka”, budowanej na podstawie oceniania, testowania i egzaminowania, a nawet mierzenia „dojrzałości” lub „gotowości szkolnej”, zanim dziecko trafi do szkoły (Waloszek, 2015, s. 387–390). Silny sprzeciw rodziców, który w rezultacie spowodował wycofanie się rządu z tej reformy, można traktować jako jeden z przejawów kryzysu zaufania do instytucji eksperckich.

Szkole raczej nie ufają też uczące się w trybie ED dzieci. I choć w badaniach rzadko w ogóle opowiadają o lęku, to jeśli tak jest, najczęściej mówią o trudnych zdarzeniach ze szkoły poprzedzających przejście do ED. Zdecydowanie rzadziej niż rodzice mówią o obawach związanych z koniecznością zdawania egzaminów. Raczej postrzegają je jako przejściową niedogodność – „cenę” za możliwość niechodzenia do szkoły i opowiadają o praktycznej stronie tej formy sprawdzania ich wiedzy (Giercarz-Borkowska, 2022, s. 214–216). Można jednak zauważyć, że choć ich styczność ze szkołą jest bardzo ograniczona (niektóre – jak dziewczynka, której wypowiedź przytaczam – nigdy do niej nie uczęszczały), instytucja nawet w tak incydentalnych kontaktach jak egzamin wdraża je w kulturę nieufności:

No to jest klasa, każdy zajmuje miejsce, kto nie ma długopisu, to powinien mieć, bo niestety ołówków nie można mieć. Bo ołówki teoretycznie nauczyciel może zmyać i napisać dobrze. Więc teoretycznie to jest zabronione i trzeba mieć długopis. Dostaje się te wszystkie kartki, no i trzeba wszystko uzupełnić [R11/c1, Magda, 10 lat].

Dzieci spotykają się z formami kontroli społecznej w postaci osłabienia relacji i uwag ze strony dorosłych (rodziny, nauczycieli), rzadziej zaś ze strony rówieśników. Wydaje się jednak, że mają na tyle silne wsparcie w rodzinie, by bez

²¹ Z danych udostępnionych przez MEN wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 w trybie ED uczyło się 6276 uczniów, podczas gdy rok wcześniej było ich tylko 510 (Giercarz-Borkowska, 2022, s. 126–127).

większych trudności radzić sobie emocjonalnie nawet z takimi – ewidentnie inspirowanymi przez dorosłych – uwagami kolegów:

mówili moi koledzy i koleżanki, że moi rodzice pójdą do więzienia, bo ja nie chodzę do szkoły, tak? A ja pójdę do domu dziecka i tak dalej [R7/s, Mateusz, 14 lat].

Wiedzą, że postępują odmiennie od ogółu, ale zostali też przygotowani, by rozumieć, że wobec nikłej w społeczeństwie wiedzy o ED ich sposób uczenia się może być bardzo różnie interpretowany.

Zakończenie

Cywilizacja stworzyła ludziom naszych czasów specyficzne psychospołeczne warunki życia (Bokszański, 2010, s. 13–15). Na tle opisów współczesności, sformułowanych przez Baumaną, Giddensa, Becka i innych można – jak sądzę – przyjąć, że rodzice wybierający ED chcą kontrolować jeden z wielu wpisanych we współczesność – ale niezwykle istotny dla nich – obszar ryzyka. Można też uznać, że dążenie rodziców do samodzielnej organizacji edukacji dziecka jest jednym z możliwych przejawów moralnej odpowiedzialności, która według filozofii społecznej Baumaną jest konieczna „dla zrównoważonego i bezpiecznego funkcjonowania w płynnym środowisku społecznym” (Urbaniak, 2014, s. 6). Rodzice wybierają ED, ponieważ nie chcą zaniku rodzinnego kontekstu wychowania, zerwania związków z tradycją i międzygeneracyjną ciągłością; rezygnują ze szkoły postrzeganej jako miejsce przemocy symbolicznej, w którym promowane są aktualne mody – kanony wartości, wzorów zachowań i wiedzy, podobnie jak dzieje się w innych dziedzinach życia (np. kanon piękna, zob. Dwojnych, 2017).

Można powiedzieć, że poprzez porzucenie przyjętej konwencji i – paradoksalnie! – swoisty „powrót do tradycji” okazują szkole nieufność: rozważyli alternatywy, oszacowali ryzyko i zdecydowali się nie korzystać z proponowanych „wzorów, narzędzi i technologii”, które odbierają jako dalece odbiegające od ich lokalnych potrzeb (rodzina) i specyficznych właściwości ich dziecka, którego szkoła „nie zna”. Edukatorzy domowi – stając „obok” innych dorosłych (tych przekonanych, że posłanie dzieci do szkół minimalizuje niebezpieczeństwo ograniczania ich szans życiowych) – dają wyraz odrzucenia zaufania do systemu, którego działanie ocenili jako przekraczające poziom „akceptowalnego ryzyka” (Bokszański, 2010, s. 12). Dlatego sami stawiają cele i wybierają wartości, pozostawiając eksperckie standardy instytucjonalnej edukacji poza życiem własnej rodziny. Wobec słów Zbigniewa Kwiecińskiego iż: „Rozległe obszary ciemnoty i demoralizacji społecznej oraz zmurszała w swych treściach i funkcjach szkoła współczynią z Polaków

społeczeństwo antywychowujące, z zagubionym elementarnym instynktem samozachowawczym, który normalnie nakazuje troszczyć się o własne dzieci” (Kwieciński, 1999, s. 69) wydaje się, że podejmujący ED rodzice, powodowani tą właśnie troską, próbują uruchomić ów samozachowawczy instynkt, a ich decyzje ufundowane są na wyższym zaufaniu do siebie niż do instytucji, która zawiodła.

Zamiarem rodziców w ED nie jest rozpostarcie parasola ochronnego nad dzieckiem, ale dbałość o zabezpieczenie mu dostatecznie dużej ilości czasu, przestrzeni i doświadczeń życiowych, by mogło „stać się sobą” (nabrać krytycznego stosunku do rzeczywistości, zbudować system wartości, umocnić przekonania, nauczyć się śmiałości w ich wyrażaniu i postępowaniu). Robią to, żeby „patrzeć bez lęku na stopniowe usamodzielnianie się dziecka” (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 348), i wysoko waloryzują wolność „bycia sobą” zarówno w odniesieniu do dzieci (uwolnienie od narzucanych kulturowo wzorów, rówieśniczej presji, ofiarowanie dzieciom komfortu „bycia dzieckiem”), jak i do siebie (możliwość „zdjęcia masek”, „bycia prawdziwym” w relacji z dzieckiem). Jak pisał Bauman: „dwie ludzkie potrzeby i tęsknoty to pragnienie bycia częścią większej całości i potrzeba indywidualności lub niepowtarzalności, marzenie o przynależności i marzenie o samodzielności; potrzeba społecznego oparcia i pożądanie autonomii, odruch naśladowania i dążenie do odrębności” (Bauman, 2014, s. 103–104). Edukatorzy domowi, stojąc na życiowym rozdrożu i szacując lęk – czy się z tłumem stopić, czy wyróżnić – wybrali wolność.

Pozostając przy użytym przez Baumana określeniu – tłum wokół nich przygląda się tym nietypowym działaniom i poddaje je (ich!) społecznej kontroli, a kieruje się przy tym raczej projekcją własnych uprzedzeń niż wiedzą. Rodzice ED nie znajdują w nim „społecznego oparcia”, bo porównanie ich drogi do obowiązującego wzorca wykazuje znaczącą rozbieżność, co staje się powodem uznania ich za „obcych” i skutkuje odmową zaufania. ED, dotycząca trzech z czterech stref ludzkiego życia wskazanych przez Antoniego Kępińskiego jako źródła lęku²² (2012), jest bowiem doskonałą kandydatką na obszar nadzoru.

Państwo nie ufa obywatelom w kwestii edukacji, czemu co pewien czas daje wyraz poprzez ograniczające swobodę prowadzenia ED rozwiązania prawne, które – nawet w okresach ich największej liberalizacji – nie traktowały równo uczniów szkół i tych uczących się poza nimi. Zmiana dyskryminujących zapisów i stabilizacja rozwiązań prawnych sprzyjałyby oswajaniu lęku przez ED, która stopniowo mogłaby zatracać cechę „obcości”.

Tymczasem rodziny ED muszą jednak być gotowe na zmagania ze społecznie wymierzanymi sankcjami za przekroczenie przyjętych norm kulturowych (jak

²² Strefy wskazane przez Kępińskiego: strefa życia biologicznego, społecznego, moralnego i interakcji z otoczeniem (2012).

moralizowanie, ingerowanie, odrzucanie, oskarżenia), choćby ich postępowanie nawiązywało do trwalszych niż obecnie uznane w edukacji – ale przecież niepomnianych – tradycji. Wydaje się, że mechanizm kontroli społecznej jest bardziej dotkliwy niż ten *stricte* formalny, ponieważ lęk przed ostracyzmem i innymi negatywnymi reakcjami jest u edukatorów domowych silniejszy niż obawa przed nadzorem władz oświatowych nad spełnianiem obowiązku szkolnego/nauki. Społeczeństwo z kolei bardzo (!) powoli przekonuje się, że „można uczyć się inaczej”. Obok wielu pozytywnych emocji związanych z ED po obu stronach procesu społecznej kontroli każdy z podmiotów przeżywa własne lęki. Wspólny jest im „lęk o dziecko”, choć po każdej ze stron uznaje się za właściwy inny sposób okazywania tej troski.

Ryzyko, lęk i zmienność to jedne z głównych kategorii opisu współczesności. Można nimi opisać także działania edukatorów domowych: boją się, ryzykują i zmieniają rzeczywistość we własnym, jednostkowym wymiarze, ponieważ jednak wpływają tym samym na zmianę społecznego wyobrażenia o możliwej edukacji. Warto przyglądać się tej szczególnej formie wsparcia edukacyjnego w rodzinie – również w szerszym rozumieniu (jako formie wsparcia społecznego) – i opisywać efekty uzyskiwane przez osoby w nią zaangażowane, pamiętając o nasilonym współcześnie ryzyku „nadmiernego wsparcia” i „przeciążenia edukacyjnego”. Jak zmienia się poziom lęku edukatorów domowych o przyszłość własnych dzieci? Czy metodami uznanymi przez siebie za słuszne pomogli dzieciom ulokować się w oczekiwanym miejscu społecznej drabiny? Na ile zdołali zrealizować zamiar wychowania potomstwa obok głównego nurtu współczesnej konsumpcji? U kogo znajdują społeczne zrozumienie?

Bibliografia

- Bauman Z. (2014). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2006). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bokszański Z. (2010). Późna nowoczesność w teorii socjologicznej Anthony'ego Giddensa. *Civitas Homnibus. Rocznik filozoficzno-społeczny*, 1(5), 9–17.
- Czech F. (2010). *Koszmarne scenariusze. Socjologiczne studium konstruowania lęku w dyskursie globalizacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czech F. (2007). Społeczeństwo ryzyka a kultura strachu. *Studia Socjologiczne*, 4(187), 59–85.
- Dwojnych A. (2017). Rola systemów eksperckich w kształtowaniu ponowoczesnego kanonu piękna. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 7, 385–396.

- Furman W. (2016). Czym jest komodyfikacja i tabloidyzacja przekazów dziennikarskich? O splocie różnych procesów. *Rocznik Bibliograficzno-Prasoznawczy*, 8(19), 13–24.
- Giddens A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giercarz-Borkowska M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Teksty.
- 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. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.4.147-162>
- Hogg M.A. (2005). Autokategoryzacja i usuwanie subiektywnej niepewności – poznawcze i motywacyjne aspekty tożsamości społecznej i przynależności grupowej. W: J.P. Forgas, K.D. Williams i L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych* (s. 326–349). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jankowska M. (2018). Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 34(2), 131–163.
- Kępiński A. (2012). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Khanna M.U. i Kendall P.C. (2024). *Dziecko odporne psychicznie. Jak wychować odważne i otwarte dzieci w świecie pełnym lęku?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Koziół (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51–77). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marzano M. (2013). *Oblicza lęku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mitrega A. (2012). Dzieciństwo – między obowiązkami a zabawą. Edukacyjne aspiracje rodziców a funkcjonowanie dziecka w wieku szkolnym. W: A. Ładyżyński (red.), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana dyscyplina* (s. 241–257). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Obuchowska I. (1981). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przyborska B. (2010). Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji. *Kultura i Edukacja*, 1(75), 28–38.
- Riemann F. (2020). *Oblicza lęku*. Warszawa: Czarna Owca.
- Sedikides C. i Gaertner L. (2005). Ja społeczne – poszukiwanie tożsamości a prymat motywacyjny Ja indywidualnego. W: J.P. Forgas, K.D. Williams i L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych* (s. 130–151). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szarfenberg R. (2016). Komodyfikacja i pojęcia pokrewne. W: B. Rysz-Kowalczyk i B. Szatur-Jaworska (red.), *W kręgu pojęć i zagadnień współczesnej polityki społecznej* (s. 157–167). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Szpunar M. (2021). *Hiperlękowa rzeczywistość a edukacja do słabości*. Zaczepnięte 25 czerwca 2024 roku. Strona internetowa <https://forumakademickie.pl/wokol-nauki/hiperlekowa-rzeczywistosc-a-edukacja-do-slabosci/>
- Urbaniak M. (2014). Gorzki posmak płynnej nowoczesności. Wybrane zagadnienia z filozofii społecznej Zygmunta Bauman. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*, 4(42), 5–27.
- Włoszek D. (2015). Rzecz o edukacji dzieci dla przyszłości społeczeństwa. Kilka refleksji wokół „sześciolatek w szkole”. *Labor et Educatio*, 3, 371–396.
- Wojteczek J. (2024). *Epoka wzbudzania lęku*. Wywiad z profesorem Pawłem Łukowem. Zaczepnięte 25 czerwca 2024 roku. Strona internetowa <https://www.mp.pl/pacjent/psychiatria/wywiady/290572,epoka-wzbudzania-leku>