

FRAGMENT ROZDZIAŁU 4.1

(...)

Doświadczenie naturalnego procesu uczenia się przedstawione wyżej nawiązuje wprost do teorii Deweya, który podobnie jak Holt nierozłącznie wiązał uczenie się i życie. Uczenia się nie można sprowadzać do symboli jako „wtórnych i konwencjonalnych odpowiedników rzeczywistości”. Powinno ono przebiegać w kontakcie ze społeczną i fizyczną rzeczywistością, a doświadczenia dziecka muszą pozostawiać przestrzeń na „intelektualny głód” (Dewey 2005a: 78–79). Dzieci są najbardziej zainteresowane prawdziwym życiem i stwarzanie im warunków do zaspokojenia tej ciekawości jest najlepszą propozycją rozwojową. Zabawki są jedynie substytutem i zajmują uwagę dziecka w sytuacji, gdy nie oferuje mu się możliwości poznawania prawdziwego świata:

„A co to byli Jankesi?” (...) myślę, nie chce mi się, ale kurczę, dobra, otworzę ten komputer i poczytam mu. I tak się zaczęło, nie, że na przykład **pokazuję mu prawdę** i okazuje się, że wcale nie ten play mobile go interesuje, tylko ta cała prawda. **Że play mobile by go interesował tylko wtedy, jeśli jakby nie ma nic innego**: dziecko musi czymś **karmić mózg** i jak mu dajesz te klocki, no to on w tych klockach będzie siedział, a jak pójdziesz dalej, to on też pójdzie dalej. No i się zaczęło: wszystko po prostu, wszystkie możliwe jakieś tam historyczne... Zaczęło się właśnie od tych różnych jakby wojskowych rzeczy, ale... Czyli też jak widzę, że dziewczynki mają fazę na te księżniczki, czego też nie cierpię, **to widzę, że to można jakby pójść na całość w to: zabrać je do pałacu, pokazać im prawdziwe stroje, biżuterię, o kamieniach szlachetnych... No po prostu dziecku od razu mózg pęka, no. To jest niesamowite**. Zresztą koleżanka ma starsze dzieci, ja widzę jak, (...) co ona z nimi robi. Że **one po prostu nie znają granic**, a ona jest dziennikarką chyba z zawodu, to ona **bardzo lubi takie właśnie drażnienie i dalej, dalej w las... Kosmos!** Ona z nimi **jaskinie w ogóle robi z kartonów i malują malowidła naskalne w środku! Super no!**

[R2/m, Monika]

Podobnego zdania są inni edukatorzy domowi. Opowiadają o edukacji przez podróżowanie, zabawę, zwyczajne sytuacje życiowe. Kładą nacisk na umiejętności praktyczne, przydatne w życiu. Podając przykłady, w jaki sposób realizują edukację swoich dzieci, w istocie ujawniają własne rozumienie terminów „edukacja” i „rozwój” – czym one dla nich są. Z niektórych wypowiedzi wynika wprost, że edukacja dokonuje się w życiu – przez działanie, doświadczenie, uczestnictwo, czyli jakiś rodzaj praktyki, naturalne sytuacje, które jeden z moich rozmówców nazywa „Życiem przez duże Ż”. Ojciec ten nie ma wykształcenia pedagogicznego ani nie zna koncepcji Holta, ale w jego wypowiedzi pobrzmiwa właśnie jej sedno. Ciekawe i znamienne zarazem jest, że jego dzieci zupełnie nie postrzegają przywoływanych przez niego sytuacji jako nauki – pytane o uczenie się, w ogóle o tym nie mówią lub mówią bardzo niewiele. Jest to po prostu życie, to, co one normalnie, na co dzień robią – bez wyodrębniania tych czynności z życia, bez akcentowania, że „teraz się uczy my”. Podobna sytuacja dotyczy innych rodzin. Bardzo często dzieci w rodzinach ED biorących udział w badaniach nie postrzegały wielu rozwijających je sytuacji jako

związanych z nauką, traktując je po prostu jako jeden z elementów swojego życia¹. Wydaje się, że taka postawa jest ucieleśnieniem koncepcji Deweya i Holta. Sztuczny podział na naukę i życie jest natomiast widoczny u dzieci uczących się w szkołach, ponieważ szkoła go wprowadza: jest czas, w którym się uczymy (godziny spędzone w szkole), i „życie” – wszystko inne co robimy, czego nikt nie wyodrębnia. To chybiony podział – bo o ile sprawdza się on (co do zasady) przy wydzieleniu „pracy” jako zajęcia zarobkowego, o tyle w przypadku uczenia się jest absolutnie niemożliwy. Można zapewne odgraniczyć wiele innych czynności, jednak uczenie się wyjątkowo mocno nie poddaje się takiemu procesowi. Nie można ani wyłączyć uczenia się w innych sytuacjach życiowych niż intencjonalna nauka, ani włączyć go pod presją, w szkole. Stanu gotowości do nauki nie można wywołać szkolnym dzwonkiem – można go wyzwolić autotelicznie. Holt mówi nawet wprost o problematycznym w jego przekonaniu posługiwaniu się pojęciem doświadczenia edukacyjnego (*learning experience*), które pozwala domniemywać, że istnieją jakieś doświadczenia „nieedukacyjne” – „tymczasem doświadczenia, które nie wzbogacałyby naszej wiedzy, po prostu nie istnieją” (Holt 2007: 37).

(...)

FRAGMENT ROZDZIAŁU 4.2

Przekonanie, że uczenie się jest produktem nauczania, Illich nazywa iluzją (Illich 2010: 49). Podobnie według Meighana „skuteczne uczenie się jedynie z rzadka jest produktem nauczania” (Meighan 2000: 273). Ta zasada rekonstrukcji edukacji ma istotne znaczenie dla edukatorów domowych. Autor ilustruje ją słowami Holta, w których ten przyznaje, że w toku swoich zawodowych, nauczycielskich doświadczeń przekonał się, że dzieci uczą się więcej nie wówczas, gdy on przygotowuje coraz „bogatsze” lekcje, ale wówczas, gdy stara się owo nauczanie ograniczyć. Sam Holt mówi o swoim doświadczeniu, iż „przekonał się boleśnie”, że „uczenie się nie jest produktem nauczania”, a fundamentalne założenie zorganizowanej edukacji, że „dzieci uczą się tylko wtedy, kiedy je uczymy, tylko tego, czego je uczymy i tylko dlatego, że je uczymy” jest **niemal w pełni fałszywe** (Holt

¹ Podobną prawidłowość udokumentowała w swoich badaniach Tyszkowa. Zaobserwowała, że badani przez nią uczniowie zdolni mieli trudności z określeniem ilości czasu, jaki poświęcają nauce, a wliczali do niego jedynie odrabianie zadań i przygotowywanie się do sprawdzianów czy lekcji w dniu następnym, pomijając czas poświęcany „na samodzielne zajmowanie się zagadnieniami spoza programu nauczania, traktując to jako zaspokojenie zainteresowań” (Tyszkowa 1990: 319). Autorka skonstatowała, że w odniesieniu do uczniów z grupy przeciętnej uczniowie zdolni poświęcali znacznie więcej czasu problemom intelektualnym, które podejmowali, realizując własne zainteresowania, choć nie ujmowali tego jako czas poświęcony nauce. „Nauka zajmowała więcej miejsca w ich życiu” (Tyszkowa 1990: 320).

1991, za: Meighan 2000: 273). Myślę, że można śmiało pójść nieco dalej i stwierdzić, że **jest to nawet zupełna nieprawda**. Dowodzą tego m.in. uczący się w ED. Dzieci uczą się – jak każdy człowiek – przez całe życie, w przeróżnych działaniach i sytuacjach, i intencjonalne nauczanie tej prawidłowości nie eliminuje. Również – a może przede wszystkim – w szkołach dzieci uczą się zdecydowanie więcej niż to, czego (we własnym przekonaniu) nauczają nauczyciele (Holt 2007). W szczególności to program ukryty. Szkoła zazwyczaj nie stwarza okazji, aby dziecko mogło nauczyć się treści czy umiejętności objętych oficjalnym programem nauczania poprzez doświadczanie i testowanie, poszukiwanie rozwiązań, samodzielne dochodzenie do wiedzy i tym podobne czynności, **które nie byłyby sterowane** przez nauczyciela. Tym właśnie różni się nauka w czasie lekcji od nauki np. „na podwórku”, gdzie dzieci mają swobodę podejmowania zadań, działania, planowania, organizowania swojej aktywności eksploracyjnej. Prawidłowość tę dostrzegają edukatorzy domowi, uznając **wolność uczenia się bez nieustannych instrukcji dorosłego** za wartość wybranego przez siebie trybu edukacji:

Czytanie Kuby pojawiło się zupełnie **przy okazji**, ale tak to bywa też z tymi drugimi dziećmi, że one bardzo często **uczą się różnych rzeczy, ponieważ starsze dzieci coś robią. One się po prostu uczą** czasami z **pominięciem** właśnie **osoby dorosłej** i myślę, że **to jest ten, ten plus nauki w domu a... nad nauką w szkole. Że w szkole nie ma takiej możliwości**. Jest po prostu ten dorosły wiodący. Najczęściej. Jest ten dorosły wiodący, jest pominięcie faktu, że te dzieci przychodzą do szkoły już z ogromną wiedzą, przeróżną.

[R15/m, Alicja]

Brak „wiodącego dorosłego” jest więc kolejną odsłoną wolności w rozumieniu rodziców edukujących domowo. Dostrzeżenie potrzeby, by dziecko mogło spędzać czas bez nieustannej interwencji opiekunów jest ważnym doświadczeniem zdobywanym w ED i stanowi o istotnym elemencie stwarzanego dzieciom środowiska rozwoju:

(...) one by chciały coś **porobić tak po prostu dla przyjemności**. Być ze sobą i tą zabawę zorganizować (...) one się tam organizują, budują sobie te miasta, łączą się tam... Tam jest **zabawa kooperacyjna na wysokim poziomie**, łącznie z tym, że jakieś prawa są stanowione, co wolno, a co nie wolno, wiesz, wszystko tam się dzieje i (...) to jest też moje, że tak powiem, **moja ewaluacja, żeby zrozumieć, że dzieci muszą mieć na to czas**. Bo gdzieś mi to w którymś momencie, póki Paweł chodził do szkoły, to też gdzieś mi to umknęło, że y... że... **dziecko potrzebuje** tego takiego **czasu** zupełnie bez mojego y... żebym... **bez mojej ingerencji**. To jest też dla mnie w tym momencie **ważne doświadczenie, że zauważyłam**. W ED mi się udało to **zauważyć – że jest taka konieczność**, żeby dziecko ten czas miało i że to jest ważny ten czas, że to nie jest tak, że musimy wszystko mu zorganizować, z jednych zajęć na drugie...

[R14/m, Zyta]

Wszyscy edukatorzy domowi realizują własny model edukacji, a ingerencja dorosłego w proces uczenia się jest mniejsza niż w szkole nawet wówczas, gdy – niekiedy – przenoszą do rodziny wybrane metody i formy działania typowe dla szkół. Praktyka „naśladowania szkoły” jest jednak zdecydowanie rzadsza w tym środowisku, które – skupiając ludzi o dobrze ugruntowanych własnych poglądach i odwadze życia w zgodzie z nimi – z natury dąży do wolności. Stąd bogactwo realizacyjne przejawiające się w praktycznych działaniach w ramach ED, co przedstawiłam w rozdz. 4.1.

(...)

FRAGMENT ROZDZIAŁU 4.3

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów mogę stwierdzić, że **zdziwienie** wobec edukatorów domowych jest zdecydowanie powszechne. Ma różne nasilenie, przyjmuje różne formy wyrazu i przekształca się w kolejne reakcje, następujące po pierwszym zdziwieniu. Niektórzy ludzie czują się **zakłopotani** poznany fakt, ponieważ wprowadza dysonans w dotychczasowej relacji interpersonalnej. Nie akceptują ED (choć jej najczęściej nie znają!) i w związku z tym nie bardzo wiedzą, w jaki sposób traktować rodzinę, która podjęła taką praktykę. Edukatorzy domowi **spotykają się wtedy z milczeniem** – ich znajomi udają, że nie wydarzyło się nic, o czym warto rozmawiać. Jest to dla tych rodziców trudne. Czują się traktowani niesprawiedliwie, w pewnym sensie odrzuceni i wpędzani w poczucie winy:

Znaczy wiem, że y... na przykład byli tacy ludzie – co ja właśnie odbieram, w kategoriach takiego, takiego dziwnego odrzucenia – którzy na **przykład nie pytali się nas wprost**, tylko pytali się naszych znajomych. Mimo, że z nami mieli kontakt. To tak jakby **nie mieli odwagi z nami porozmawiać i to tak źle odbierałam, że nie dadzą szansy**, żeby... żeby się wypowiedzieć i przedstawić swoje argumenty. (...) Ale to raczej nie dotyczyło dzieci, tylko naszych jakichś tam kontaktów y... y... z naszymi znajomymi. I tak sobie myślę, że ☺, że albo byli tacy, którzy potrafili sformułować i w ogóle porozmawiać i tak dalej, ale część rzeczywiście ☺ mam wrażenie, że nie odważyli się i do dzisiaj ☺☺☺ mogą tkwić w takich swoich przekonaniach. Ale... (...) takiego **otwartego** y... y... jakiegoś takiego **odrzucenia nie było**.

[R9/m, Emilia]

Pozostali ludzie... to tak: albo omijali kwestię w rozmowach – że w ogóle się nie pytali, mimo że... że... wiedzieli. **Udawali, że nie ma tematu**.

[R19/m, Elżbieta]

Z narracji moich rozmówców wynika, że **poczucie winy** występuje czasem u obydwu stron. Niektórzy ludzie wobec faktu, że ich znajomi z sukcesem realizują ED, postrzegając ją być może jako korzystną – taką, której również chcieliby dla własnych dzieci – nie potrafią zmierzyć się z tym zadaniem. Nie podejmują się jej realizacji i nie chcą oficjalnie przyznawać, że jest to wartościowe przedsięwzięcie. Być może nie chcą przyznawać tego nawet sami przed sobą. Wydaje się, że tym razem to oni, porównując się do edukatorów domowych, czują się „gorszymi rodzicami”:

(...) jak ja mówię o tym... o pozytywach też tej ED, o tym, co się nam udaje i jak się to układa, to mam wrażenie, że ludzie są źli. (...) I ja mam takie wrażenie, że nie mogę za dużo mówić o tych pozytywach, bo ludzi to boli. Bo ludzi to drażni. Ludzie nie chcą tego słyszeć, że jest fajnie, bo muszą się sami też ze swoim sposobem wychowania zmierzyć, czy ze swoim sposobem edukowania dzieci. To jest trudne. Bo często nie mają też nawet możliwości, więc tu też muszę, już się też tego uczę, że **muszę uważać komu, co mówię i w jaki sposób, bo czasami mogę po prostu sprawić przykrość.**

[R4/m, Lucyna]

(...)