

**EDUKACJA DOMOWA – ANALOGIA CZY ALTERNATYWA WZGLĘDEM EDUKACJI  
SZKOLNEJ? TEORETYCZNA REFLEKSJA SOCJOLOGICZNA**  
HOME EDUCATION – AN ANALOGY OR AN ALTERNATIVE TO SCHOOL EDUCATION?  
THEORETICAL SOCIOLOGICAL REFLECTION

PAWEŁ PRÜFER

AKADEMIA IM. JAKUBA Z PARADYŻA W GORZOWIE WIELKOPOLSKIM,  
UL. TEATRALNA 25, 66-400 GORZÓW WIELKOPOLSKI

**Streszczenie**

Edukację domową można rozumieć jako alternatywę dla edukacji szkolnej. Obie formy aktywności edukacyjnej to także komplementarny wytwór rozwojowy i cywilizacyjny ludzkości. Edukacja domowa posiada swoje własne prawidłowości i cechy. Uzasadnienie dla jej realizacji tkwi w historycznej i cywilizacyjnej podstawie rozwoju. Rozwój nie jest tylko kierunkowym procesem. Wiele wartości i dóbr, które ludzie tworzą i z których korzystają, jest efektem połączenia linearnych i cyklicznych praw rozwoju. Istnienie pewnej genetycznej podstawy ludzkości pozwala realizować edukację jako naturalny, cenny i wciąż aktualizowany proces cywilizacyjny. Jego pierwszym i najważniejszym aktorem oraz beneficjentem jest człowiek.

**Słowa kluczowe:** edukacja domowa, rozwój linearno-cykliczny, układ genetyczny, refleksyjność relacyjna.

**Abstract**

Home education can be understood as an alternative to school education. Both forms of educational activity are also a complementary developmental and civilizational product of humanity. Home education has its own regularities and characteristics. The justification for its implementation lies in the historical and civilizational basis of development. Development is not just a directional process. Many of the values and goods that people create and use are the result of a combination of linear and cyclical development laws. The existence of a certain genetic basis of mankind allows us to realize education as a natural, valuable and constantly updated process of civilization. His first and most important actor and beneficiary is the man.

**Keywords:** home education, linear and cyclical development, genetic system, relational reflexivity.

## WPROWADZENIE

Refleksyjnie ukierunkowane jednostki, bacznie obserwujące to, co się dzieje w kontekście ich codziennego tworzenia rzeczywistości, poszukują motywacji i wsparcia dla swoich sprawczych działań. Czerpią je z najnowszych zasobów, które dostarcza technologia, informatyka, potencjał komunikacyjny, infrastruktura w szerokiej jej ofercie, bliskość czasoprzestrzenna w ludzkiej interakcyjności. Jest to efekt otwartości na aktualną i przychodzącą często w natychmiastowej ofercie rzeczywistość, oferującą naprawdę sporo rzeczywistych i wątpliwych dóbr. W wielu takich sytuacjach pojawia się także refleksja powiązana z pytaniem – wymagająca jednak intencjonalnego i głębokiego uświadomienia – skąd biorą się te wszystkie sprzyjające rozwojowi okoliczności. Retrospektywne i perspektywiczne jednocześnie spojrzenie (wstecz i do przodu), pozwalają uświadamiać sobie rodzaj zaciągniętego długu, wejścia w hipotekę przeszłości. Czy to tylko rodzaj determinacji życiowej, trudny balast i przymusowe wchodzenie w poczucie odpowiedzialności za innych, za przyszłe generacje?

Można stawiać w związku z tym pewne pytania, które prowokują do refleksyjnego odzyskiwania jaźni wszechogarniającego zespolecia, krzyżujących się horyzontalno-wertykalnych dobrodziejstw, które w punkcie styczności tychże obszarów, generują przestrzeń uprzywilejowania. Wspólna genetyczna mozaika oraz linearno-cykliczny akcelerator rozwojowy, które wyłaniają się najpełniej w nowym, integralnym i refleksyjnym przeżywaniu relacyjności – oto główna myśl konstruowanej teorii, w świetle której można ujrzyć wartość zjawiska Home schooling.

W niniejszym artykule zamierza się zaprezentować fenomen edukacji domowej zarówno w logice tradycjonalistycznego ukierunkowania na jego wymierną wartość, ale i jako rodzaj-propozycję nowoczesnego sposobu wywierania wpływu na młode pokolenie beneficjentów tego świata społecznego. Obie perspektywy chce się rozumieć bardziej jako komplementarnie ząbniąjące się odniesienia, niż jako zantagonizowane optyki zjawiska, które chciałoby się hermeneutycznie zdiagnozować. Podwalina ontologiczna łącząca ludzkość pozwala bowiem dostrzegać w Home schooling zjawisko, które z nową mocą proponuje się jako antidotum i narzędzie skutecznej edukacji na dzisiejsze czasy. I z drugiej strony jako fenomen, którego zrozumienie i promowanie będzie bardziej przekonujące, gdy zastosuje się metrum i logikę maturacjonizmu linearno-cyklicznego. Home schooling wydaje się także stanowić element „reprodukcji” społeczeństwa, instytucji, dziedzictwa podmiotowego. Warto przypomnieć, iż w socjologicznym dyskursie pojęcie reprodukcji jest znane przede wszystkim za sprawą Pierre’a Bourdieu i Jean-Clade’a Passerona oraz dzięki ich wybitnemu dziełu zatytułowanemu Reprodukcyjność (Bourdieu, Passeron, 2012). Dokonuje się ona jednak tylko dzięki temu, iż jednostki, które budują społeczeństwo, i które chcą nadal je tworzyć, są w istocie sprawy relacyjne, sprawcze, i w naturalny sposób skłaniające się do edukowania, wychowywania, socjalizowania, co trafnie formułuje Werner Jaeger: „Wszystkie ludy, które osiągnęły pewien stopień rozwoju, posiadają przyrodzony popęd wychowawczy” (Jaeger, 1962: s.17). Im doskonalsze stadium rozwoju, tym przyrost tej świadomości wydaje się większy.

## UKŁAD GENETYCZNY I LINEARNO-CYKLICZNY ROZWÓJ JAKO PODWALINA EDUKACJI

Stanisław Ossowski – niepodważalny autorytet socjologii w Polsce – przedstawił w tomie pt. *O nauce* niezwykle inspirujący problem. To kwestia, która rzeczywiście prowokuje do dalszej analizy, zgodnie z duchem i logiką samego problemu. Wszak nauka rozwija się. A jedna z części tej publikacji nosi tytuł *Prawa «historyczne» w socjologii* (Ossowski, 1967). Historia z natury rzeczy jest rzeczywistością podlegającą prawom rozwoju, a przynajmniej czasowego przemieszczania się pewnych zdarzeń w niej zawartych. Polski socjolog przedstawia w niej syntezę idei interferencji procesów kierunkowych (linearnych) i cyklicznych, określonych jako prawa przebiegu po spirali. Warto pamiętać, że procesy, które zachodzą w większości elementów składających się na rzeczywistość społeczną, mogą być rozpatrywane hermeneutycznie w następujący sposób: jako czasowe (kontinuum pewnych faktów), formalne (występujące poza czasem, osadzone w strukturalno-funkcjonalnych formach) oraz czasowo-formalne (czasowo ukierunkowane następstwo zdarzeń) (Kroeber, 2002).

Świat edukacji cechuje dostatecznie obfita różnorodność, by myśleć o nim w kategoriach niedokończonej rzeczywistości na żadnym z etapów rozwoju. W tej różnorodności zawarta jest przede wszystkim cecha ambiwalencji. Dotyczy ona zwłaszcza instytucji edukacyjnych. Wynika to choćby z faktu, że ich rolą jest z jednej strony unifikacja, ujednolicanie, a z drugiej, dywersyfikowanie i wspomaganie rozwoju odmienności oraz niepowtarzalności ich podmiotów (Cherkaoui, 1986). Nieskończoność procesów edukacyjnych jest więc interferowana tą dwubiegunową, lecz nie krzyżującą się ze sobą na zasadzie wykluczania – zbieżnością podejmowanych wyzwań.

Rzeczywistość edukacji jest wytwarzaną wciąż na nowo siłą, mającą za zadanie oddziaływanie na poszczególnych członków społeczeństwa, które mają być dostosowane do jego komplementarnego funkcjonowania. Jest to więc jedynie pozornie reprodukowana forma strukturalna. Za każdą jej odsłoną pojawia się w innej postaci, odmiennej, choć przecież nie zrywającej swoich zasadniczych korzeni, nie neantyzująca elementów konstytuujących, uwiarygodniających jej sens. Jednostka podlegająca procesom edukacyjnym i socjalizacyjnym jednocześnie nabywa nowych sprawności i zaktualizowanej świadomości własnej jaźni i swojej obecności pomiędzy innymi. Nie jest już jednak taką samą jednostką, i – proporcjonalnie do poprzednich stadiów funkcjonowania – przedłużającą tylko istnienie identycznego bytu, posiadającą jednorodną chronologicznie i historycznie strukturę. By nadal mogła pełnić swoje funkcje, musi umiejętnie połączyć własny etos, który w tym wypadku jest etosem edukacyjnym, z uniwersalnym dziedzictwem przeszłości. Tym samym, zachowanie specyficznej ciągłości sprawia, że przyszłość nie zamyka się przed nią, ale staje wobec niej szerokim otworem. Sprawa ta nie spoczywa jednak jedynie na niej samej. Wciąż bowiem oddziałują różnorodne agendy edukacyjne, które ją w tym procesie ciągłości podtrzymują implikując dalszy ciąg szeroko pojętego rozwoju. Procesowi towarzyszy także konieczność dokonywania refleksyjnej i krytycznej analizy względem siebie samej. Jednostka dostrzega konieczność rugowania z siebie

niewłaściwych nawyków, cech, a przyswajania właściwych, pożądaných kontekstualnie, zbieżnych z oczekiwaniami społecznymi i zgodnych ze zinternalizowanym systemem aksjonormatywnym cech i kompetencji.

Niezwykle plastycznie i obrazowo ukazuje ten mechanizm Stanisław Ossowski. Posługuje się w dwoma egzemplifikacjami: rzeki i wozu: „Gdy szukamy układów genetycznych w dziejach rzeki, która płynie łożyskiem uregulowanym, na podłoże substancjalne składa się stałe miejsce i stała forma, której materia zmienia się w sposób ciągły. W innych wypadkach zmienia się i miejsce, i forma, i materia, a jedność podłoża substancjalnego zachowana jest dzięki temu, że zmienia się ono w sposób ciągły: rzeka o zmiennym łożysku, organizm zwierzęcy w okresie rozwoju. Ostatecznie i ciągłość zmian nie jest niezbędna: wóz, w którym stopniowo zmieniano koła, dyszel i wszystkie inne części, pozostaje w dalszym ciągu ‘tym samym wozem’, bo przy każdej zmianie nowa część była jak gdyby ‘zasymilowana’ przez resztę wozu, która wtedy zmianie nie uległa. W tym wypadku jednak czynnikiem łączącym jest niewątpliwie cały splot stosunków, zachodzących pomiędzy wozem i jego otoczeniem” (Ossowski, 1967: s. 70). Łączność różnych czynników i elementów w procesie edukacji zasadza się na istnieniu podłoża genetycznego, które jest w pewnym sensie niepodważalne, podczas gdy inne przejawy i postaci podejmowanych aktywności mogą ulegać zmianom. Proces wydaje się nieograniczony, a korekta nie znajduje przeszkód, by była nadal prowadzona. Właśnie dzięki analizie związanej z przeszłością można dochodzić do takiego wniosku odnośnie do tego, co jest teraz, i czego można się spodziewać w przyszłości. Z wielkim optymizmem stwierdzi swego czasu francuski uczony Antoine Nicolas Condorcet: „[...] znajdziemy w doświadczeniach przeszłości, w obserwacji dotychczasowych postępów nauki i cywilizacji, w analizie rozwoju ludzkiego umysłu i ludzkich uzdolnień najpewniejsze argumenty za tym, że natura nie wyznaczyła żadnego kresu naszym nadziejom i możliwościom” (Condorcet, 1957: s. 213).

Wspólne podłoże, przeniknięte prawami i siłami natury rozwijających się cywilizacji i skłonności pokoleń ucywilizowanych, gwarantuje potencjalną ciągłość i reprodukowalność rzeczywistości ludzkiej, w tym edukacyjnej zwłaszcza. Pomiedzy wszystkimi elementami jakiegoś układu genetycznego, rozciągającego się w czasie, istnieje ciągłość nie tylko o charakterze nominalnym (Ossowski, 1967). Systemy edukacyjne posiadają jakies wspólne podłoże, które stanowi ich materię. Tej z kolei nie chcemy rozumieć jako rzeczywistości czysto materialnej, lecz jako budulec składający się na konstytuowanie przestrzeni edukacyjnej. Będą to więc zasoby intelektualne wychowawców, nauczycieli, treści podręcznikowe, publikacje naukowe (wiedza nagromadzona i zarchiwizowana), pewne zwyczaje panujące w przestrzeni edukacji, programy nauczania (jawne i ukryte), ideologie edukacyjne, potencjał intelektualny uczniów, skłonności zmierzające do finalizowania pewnych wyzwań edukacyjnych – wszystko to, co w całości stanowi potencjał wykorzystywany do realizacji celów parcjalnych i uniwersalnych. Materia ta stanowi w każdym czasie zbiór oraz swoisty segment rzeczywistości edukacyjnej, która w podstawowym kształcie się nie zmienia. To, co staje się przedmiotem zmiany, ewolucji, rozwoju, jest jakość narzędzi edukacyjnych (będących pod silnym wpływem rozwoju technologicz-

nego, informatycznego, komunikacyjnego), są relacje wewnątrz-strukturalne, sposoby formalizowania wymogów stawianych przed uczniem, nauczycielem, zarządcą instytucji edukacyjnej. Zmienność w tym znaczeniu nie burzy jedności i komplementarności.

Całe życie społeczne oraz realna obecność jednostek w społeczeństwie naznaczone jest silnym oddziaływaniem dwóch rzeczywistości: podmiotów i struktur. Rzeczywistość edukacyjną charakteryzuje także dwoistość struktur, które są determinujące i determinowane, oraz dwoistość podmiotów, które kształtują i są kształtowane. Edukacja staje się, tak jak staje się społeczeństwo, co jest uzasadnieniem dla współbieżności współczynnika podmiotowego i historycznego oraz dla budowania idei stawania się społeczeństwa, postulowanego przez socjologa Piotra Sztompkę (Sztompka, 2012: s. 584-595). Nie da się logicznie uzasadnić jednostronnego i fatalistycznego oddziaływania obu sił na siebie nawzajem.

Podlegające procesom edukacyjnym jednostki otrzymują pewne ramy edukacyjne, dobrze usankcjonowane, sprawdzone, ustalone. Zasadniczo to na ich podstawie wykazują się twórczością strukturalną, podmiotową oraz zdolnością do estetycznego ich modyfikowania. Trafnie zauważa Carl R. Rogers, iż „[...] jednostki nie przechodzą poprzez zmianę od ustaloności lub homeostazy do innego stanu ustalonego, chociaż i taki proces jest możliwy. Bardziej znaczące kontinuum to przejście od ustaloności do zmienności, od sztywnej struktury do płynności, od czegoś, co jest statyczne, do procesu” (Rogers, 2014: s. 167).

Idea dynamizmu i statyczności – o czym w myśli socjologicznej była i jest zawsze mowa – w przestrzeniach edukacji wyłania się ze szczególną wyrazistością. Dlatego można na tej podstawie stwierdzić, iż aktywna i dwubiegunowa postawa kreatorów i beneficjentów edukacji, staje się kołem zamachowym dla dalszego linearno-cyklicznego procesu dojrzewania tej płaszczyzny rzeczywistości społecznej. Edukacja nad wyraz silnie lokuje się w przestrzeniach, w których ciągłość i powtarzalność przenikają się nawzajem, stwarzając dla człowieka edukowanego nieograniczone możliwości rozwojowe, przy jednoczesnym zachowaniu jego związku z podłożem genetycznym ludzkości, co w gruncie rzeczy jest cechą konstytuującą i komplementującą ów rozwój.

Nie trudno zgodzić się z trafną obserwacją Pierre’a Bourdieu. Uważa on, że „[...] każdą instancję pedagogiczną charakteryzuje dłuższe trwanie strukturalne (gdy inne czynniki pozostaną niezmiennie) niż inne instancje dysponujące władzą przemocy symbolicznej, ponieważ dąży ona do odtworzenia – jak dalece jej na to pozwala jej względna autonomia – warunków, w których zostali uformowani odtwórcy, to znaczy warunków jej własnego tworzenia” (Bourdieu, Passeron, 2012: s. 109).

Edukowanie samo w sobie ukierunkowane jest na przedkładanie edukowanym podmiotom własnych i rozpoznanych jako właściwe, pożądane i godne reprodukcji wartości. Jest to jakiś rodzaj wzbogacania podłoża genetycznego, które już jest, trwa, dojrzewa i wciąż się aktualizuje. Nie będzie to nic innego, jak to, co przenikliwie i syntetycznie opisuje Jerzy Szacki nawiązując do myśli Floriana Znanieckiego: „Powstawanie nowej dziedziny rzeczywistości na gruncie tego co już istniało [...] pojawiają się czynności nowe, a dawne utrwalają się w znaczenia i treści” (Szacki, 1986: s. 195-196). Edukacja w szerokim i wielobarwnym jej aktywizowaniu stanowi jeden z bardziej czytelnym przedmiotów, w których taka logika się realizuje.

Aktualizowanie się rozpoczętych w przeszłości inicjatyw teoretyczno-praktycznych dotyczących edukowania, posiada swoje istotne wychylenie ku przyszłości. Każdy wychowawca, nawet jeśli nie bezpośrednio i nie refleksyjnie, to jednak ukierunkowany jest w swoich działaniach na efekty, które chciałby dostrzegać w przyszłości, najlepiej niedalekiej. Włoscy badacze tytułują jedną ze swych publikacji poświęconych owej logice powiązania teraźniejszości z przyszłością w następujący sposób: *Disegnare il futuro con intelligenza* Tanica (Canfora, Cardinale, 2013). Oznaczałoby to, iż można opisywać (wyobrażać sobie) przyszłość, wykorzystując narzędzia przeszłości, nawet pochodzące z czasów antycznych. Zarówno sami badacze podejmujący socjologiczną analizę problemów edukacyjnych jak i aktywnie realizujący projekty dydaktyczne nauczyciele, doświadczają zmienności przestrzeni edukacyjnej. Dotyczy ona nie tylko zewnętrznych okoliczności ich przebiegu, ale samego stylu praktyki dydaktycznej. Na poziomie uniwersyteckim proces ten wydaje się szczególnie wyrazisty. Każdy z tych poziomów jest rodzajem kontynuacji, nawiązywania, reprodukcji pewnej przestrzeni, która nigdy nie jest skończona, zamknięta. Słusznie zastanawiał się Florian Znaniecki: „[...] czy i w jakim stopniu jednak można to podjęcie uważać za ciąg dalszy tego samego procesu, zależy od tego, czy i o ile istnieje u wychowawców i u wychowanka świadomość, że drugi wychowawca nawiązuje do wyników pierwszego” (Znaniecki, 2001: s. 288-289).

Edukacja rozumiana i prześwietlana ideą maturacjonizmu linearno-cyklicznego oraz istniejącego podłoża genetycznego przedkłada się jako rodzaj dziedzictwa, bogactwa, ponadczasowo rozciągających się zasobów, z których korzystają kolejne pokolenia jednostek i grup, za każdym razem jednak swoiście, odmiennie, sprawczo, nie niwelując go, ale go uzupełniając, interpretując, dokładając do niego kolejną porcję dla jego całokształtu. Cenna jest obserwacja jednego z socjologów edukacji: „Dokładniejsza analiza szybko prowadzi do wniosku, iż stan ten spowodowany jest tworzeniem przez ludzi dorobku kulturowego i cywilizacyjnego, który staje się na tyle bogaty i złożony, że nie jest możliwe każdorazowe indywidualne zdobywanie go w jednostkowym biegu życia” (Szymański, 2013: s. 76). Edukowanie wymaga więc pokory, świadomości zaciągniętego długu, konieczności rozbudzania w sobie odpowiedzialności za przyszłe zasoby umiejętnie nagromadzonej w podmiotach i rozwiniętej wiedzy o życiu, o właściwych aksjonormatywnych systemach, przyswojonych, zinternalizowanych, przekładanych na praktykę życia.

## EDUKACJA DOMOWA W PRYZMATYCZNYM PRZENIKANIU REFLEKSYJNOŚCIĄ RELACYJNĄ

Logika teorii linearno-cyklicznej oraz odniesienie do rozpoznanego podłoża genetycznego (o czym była mowa w poprzedniej części artykułu), nie rozstrzygają dylematów, nie niwelują wątpliwości i nie niweczą ryzyka, jakie wiążą się z aktywnością wychowawczo-edukacyjną. Żadna taka czynność ukierunkowana bezpośrednio na człowieka, na sposoby skutecznego wywierania wpływu na niego (z zastrzeżeniem – w poszanowaniu jego podmiotowości), na kształtowanie go, z jednoczesnym pozostawianiem mu przestrzeni sprawczości i autonomii, nie będzie pozbawiona popadania w potencjalne błędy

i wchodzenia na niewłaściwe ścieżki. Każda mniej lub bardziej idealna (i idealistyczna) „technologia wychowawcza” nie będzie mogła jednak pretendować do miana doskonałej i nie będzie się lokować w stadium zakończenia jakiegoś projektu, dopełnienia dzieła, zrealizowania rygorystycznie nakreślonych programów.

Edukacja domowa – często kojarzona jako radykalna, idealistyczna, kontestacyjna i alternatywna w stosunku do powszechnej, szkolnej – nie jest projektem doskonałym. I takim nie może być także postrzegana, w tym duchu interpretowana. Najważniejszy aktor tej aktywności, człowiek, nigdy nie jest projektem zakończonym. Nie dziwi więc zatroskania Bogdana Suchodolskiego, który przed laty konstataował: „Jak w stosunku do przeszłości, podobnie i w stosunku do przyszłości nie zarysowują się jasno i zgodnie obowiązki wychowawcy. Czy ma on powoływać młodzież ku wielkim ideałom przebudowy społecznej, czy ma jej wskazywać bliskie i konkretne zadania, wyznaczone przez państwo i politykę? Obawiamy się, iż w pierwszym przypadku jego pracę wychowawczą zniszczy utopijność, a w drugim oportunistyczność; że wychowankowie kształtowani w atmosferze utopii wejdą w życie jako idealiści, skłonni do fantazjowania, narażeni na rozczarowanie i cynizm; że wychowankowie kształtowani w atmosferze oportunistyczności wyrosną na ludzi akceptujących każdą rzeczywistość, ceniących wyżej siłę niż sprawiedliwość, uległych wobec przemocy lub korzyści” (Suchodolski, 1968: s. 139).

Edukator, wychowawca, formator realizuje coś (chyba bardziej niż każdy inny człowiek i podejmujący każdą odmienną aktywność), co go ratuje i co go gubi, a co ostatecznie wskazuje na tkwiące w jego bycie dramatyczne napięcie. Lecz w tym dramacie – jak przekonuje Franco Ferrarotti – zawarta jest jego szczególna szlachetność oraz element, który znacząco różnicuje go wobec całego świata natury (Ferrarotti, 2014). Obserwacja natury człowieka w jego życiowych staraniach, zwyczajach i porażkach, pozwala zauważyć w nim tę jego cechę, którą najlepiej chyba oddaje kategoria szlachetności. Cecha ta dotycząca człowieka, wychowawcy, edukatora powinna być nie tylko metrum efektywności, ilościowo-jakościowego nabywania przez wychowanka, ucznia, jak największej ilości zasobów sprawności i kompetencji pragmatycznych. Liczy się w znaczący sposób także potencjał i oddanie sprawie, które stosuje i realizuje wychowawca, nauczyciel, rodzic. Wartością, która jest także autoteliczna, staje się siła postrzegania swojej aktywności w kategorii powołania, misji, poświęcenia. Nie do przecenienia jest włączanie w proces edukacyjny zasobów wzmacniających relacyjność i uspołecznienie jednostki. Nie jest ona sztucznym tworem, który musi być zrealizowany, skonstruowany, wygenerowany na wzór nowoczesnego produktu w sytuacjach, kiedy pojawia się taka potrzeba dziejowa, konieczność czasu. Baczna i nawet powierzchowna obserwacja życia dostarcza doświadczenia i buduje przekonanie, że człowiek z natury skłania się do relacyjności.

Jesteśmy relacyjni. Tak było od zarania dziejów. „Wszyscy żyjemy w świecie spotkań [...]” (Goffman, 2006: s. 5). Idei relacyjności i wspólnotowości można poszukiwać w wyjątkowo przenikliwej wypowiedzi Arystotelesa: „Kto zaś nie potrafi żyć we wspólnocie albo jej wcale nie potrzebuje, będąc samowystarczalnym, bynajmniej nie jest członkiem państwa, a zatem jest albo zwierzęciem, albo bogiem. Wszystkim ludziom właściwy jest z natury pęd do życia we wspólnocie, a ten, kto ją pierwszy zestroił, jest twórcą

największych dóbr. Jak bowiem człowiek doskonale rozwinięty jest najprzedniejszym ze stworzeń, tak jest i najgorszym ze wszystkich, jeśli się wyłamie z prawa i sprawiedliwości. Najgorsza jest bowiem nieprawość uzbrojona, człowiek zaś rodzi się wyposażony w broń, jaką są jego zdolności umysłowe i moralne, które, jak żadne inne, mogą być niewłaściwie nadużywane. Dlatego człowiek bez poczucia moralnego jest najniegodziwszym i najdzikszym stworzeniem, najpodlejszym w poządliwości zmysłowej i żarłoczności. Sprawiedliwość zaś jest znamieniem państwa, wymiar jej jest bowiem podstawą porządku istniejącego we wspólnocie państwowej, polega zaś na ustalaniu tego, co jest sprawiedliwe” (Arystoteles 2004: s. 28). Relacyjność wydaje się wpisana w naszą ludzką naturę, a skoro tam ona ma swoje korzenie, trzeba zmobilizować siły edukacyjne, by ją nieustannie wydobywać, aktualizować.

Sprawcze działanie, nie strukturalne zdeterminowanie, akcja, nie rezygnacja, refleksyjność, nie mechaniczność, tworzenie, nie odtwarzanie – jest to wielowyrazowe i fundamentalne socjologiczne obrazowanie rzeczywistości, która doświadczyła przejścia od społeczeństwa tzw. tradycyjnego do nowoczesnego. Nie da się zaprzeczyć, że marzenia o życiu w skonsolidowanej wspólnocie, w zrelacjonowanym bycie społecznym, w porozumieniu i zrozumieniu, w poukładanym logicznie agregacie ustosunkowanych względem siebie maksymalnie pozytywnie podmiotów, o przestrzeni międzyludzkiej, o swoistym i pożądanym węźle w sieci międzyludzkich relacji (Sztompka, 2012) – towarzyszyły ludziom od zawsze.

Historia społeczeństw, trajektorie przemian zachodzących w obszarach edukacji i wychowania, pozwalają zatrzymać się jednak bacznie i badawczo przy jednostkach, które zechciały, musiały, zdecydowały się na stworzenie relacji, wyraziły się w relacji, lub jej zaniechały (po rozstrzygnięciu, że jako taka nie jest ona im z jakichś powodów potrzebna). Można zaryzykować konstatację, że relacja i relacyjność wyrażają edukację, wypowiedają logikę dążności do rozwoju i metamorfozy jednostkowo-społecznej. Relacja znajduje swoje miejsce i jedyne uzasadnienie w przestrzeni społecznej, w społeczeństwie jako takim, ponieważ tam właśnie rozstrzyga się cała dramaturgia jego przekształcania się i stawania się (Sztompka, 2016).

By zrozumieć, jak paradygmat relacyjności realizuje się w przestrzeni edukacyjnej, jakie są i jakie mogą być jego trajektorie w specyficznej jej formie (w edukacji domowej), należałoby „sięgnąć do źródła”. Próbę deskrypcji tego, czym jest relacja społeczna, przedstawił Pierpaolo Donati, który od lat z powodzeniem uprawia zaangażowaną analizę dotyczącą ludzkiej relacyjności, co ostatecznie zostało zdefiniowane i uznane jako tzw. paradygmat refleksyjności relacyjnej. Włoski socjolog upatruje w relacji czegoś, co można nazwać nowym bytem. Nie da się go rozpatrywać z punktu widzenia któregoś z podmiotów konstruujących ową relację. Zawsze jest potrzebne spojrzenie z perspektywy wszystkich, a także z uwzględnieniem kontekstu, w którym ona zachodzi. I co jeszcze istotniejsze, ów nowy byt ma zasadniczy wpływ na wszystkie te podmioty, które tworzą relację. „La relazione è dunque un «terzo» che agisce sui termini non già perché venga dall'esterno, o perché sia un mero prodotto dei due termini (per esempio il loro accordo, patto, contratto, ecc.), ma perché comporta quell'elemento della relazione che



è reciprocità in essa contenuta, se deve essere una relazione (rel-azione = azione reciproca) e non qualcos'altro. È la reciprocità che consente di articolare e gestire le differenze. Ed ecco il punto: dire reciprocità vuol dire richiamare un'esigenza di riflessività. Ecco dove la riflessività connota decisamente la relazione" (Donati, 2011: s. 195).

Z przytoczonej definicji wyłania się taki obraz relacji, w której wytwarzany jest nowy wspólny twór relacyjny, choć nie jest on zwykłym produktem podmiotów, które ją tworzą. Zawiera on przede wszystkim element wzajemności, pozwalającej na zarządzanie ich różnorodnością. Wymaga więc refleksyjności. Stąd refleksyjność jest podstawą relacji. Gdyby taka świadomość przenikała częściej wszelkie projekty ludzkich relacji, w tym edukację klasyczną jak i alternatywną (domową), mniej skupiano by się na analizie i ocenie, która lepsza, adekwatniejsza i skuteczniejsza, a bardziej na jakości refleksyjności relacyjnej. Ta mogłaby lepiej zintegrować wszystkie elementy konstytuujące procesy nabywanie wiedzy, tym bardziej, że połączonej z nabywaniem mądrości życia, tej relacyjnej, wspólnotowej, opartej na logice linearno-cyklicznego maturacjonizm, na refleksyjności relacyjnej jako kompetencji umysłu (Prüfer, 2016).

Inklinacja jednostki ku innym jednostkom jest ewidentna. Projekt Home schooling można więc postrzegać jako przestrzeń socjalizacyjną oraz (prowokacyjnie) antysocjalizacyjną, jako efektywną edukacyjnie i jako hamującą tę cechę, jako aktualną i adekwatną do dzisiejszych czasów oraz jako relikwyt zamierzchłych czasów, zdecydowanie odmiennych od tych dzisiejszych. Zarówno płaszczyzna genetyczna, która łączy ludzi jak i sam proces maturacjonizmu linearno-cyklicznego, a w końcu refleksyjność relacyjna, mogą stanowić narzędzie adekwatnego opisu i oceny fenomenu edukacji domowej, z którego wyłoni się pełniejszy obraz tego, że życie społeczne jest bardziej zróżnicowane niż może się wydawać. A szkoła, która nie posiada dziś monopolu edukacyjnego (Szymański, 2013), powinna przyjaźnie koegzystować z innymi instytucjami, które prowadzą edukacyjną aktywność.

Edukacja domowa, przy powierzchownej i mało refleksyjnej postawie zarówno obserwatora jak i badacza zjawiska, może się wydawać przykładem „ucieczki” od koncepcji relacyjności. A przecież każdy rodzaj edukacji, wychowania, gdziekolwiek by się on nie odbywał, ma strukturę relacyjną. Podajmy przykład, jeden z wielu możliwych. Janusz Mariański wskazuje na prostą logikę wychowawczą w odniesieniu do wychowywania ukierunkowanego na godność: „Wychowanie świadome godności osoby ludzkiej odnosi się zarówno do tego, który jest wychowywany, jak i do tego, który wychowuje” (Mariański 2016: s. 382). Kiedy podkreśla się, że środowisko szkolne stanowi przestrzeń, w której zachodzą różnorodne scenariusze interakcyjne, dom jako alternatywa wobec szkoły, przedkłada się w tej kwestii mało imponująco. Kiedy dodatkowo zwróci się uwagę, że w wielu domach brakuje relacyjnych odniesień, tym bardziej kojarzenie tej instytucji z relacyjnością może okazać się nieprzekonywujące. Lecz z drugiej strony warto podkreślić fakt, iż dom rodzinny jest w rzeczywistości miejscem najgłębiej przeżywanych relacji. A skoro tak się dzieje, to i wartość edukacji w tym środowisku może się okazać z tego punktu widzenia o wiele bogatsza i większa.

Edukacja domowa to – jak ją definiuje Marek Budajczak – aktywność realizowana zasadniczo w domu, poza instytucją szkolną, gdzie dokonuje się (czynią to rodzice) selekcji adekwatnych do potrzeb i indywidualnej kondycji dziecka instrumentów edukacyjnych (Budajczak, 2004). Już ten aspekt uwypukla zasadnicze osadzenie procesu edukacyjnego na relacyjności. Warto także podkreślić, iż takie odniesienie wewnątrzrodzinne bywało w przeszłości podstawowym, fundamentalnym, które proces edukacyjny brał istotnie pod uwagę, niejako całościowo łączył w kompleks działań socjalizacyjnych, relacyjnych, społecznych. Mikroświat jaki wytwarzał się w środowisku rodzinnym, zespałał edukację z całą resztą aktywności dziecka, które systematycznie, sukcesywnie i z nabywaniem coraz doskonalszych sprawności integralnie przyswajało wiedzę i doświadczenie.

Roland Meighan nazywa edukację opartą na domu „najbardziej niezwykłą alternatywą” (Meighan, 1993: s. 430) wobec tej realizowanej w szkole. Alternatywa nie jest antagonizowaniem rzeczywistości, a raczej dowodem na możliwość realizacji pewnego wyboru, którego w pluralistycznej rzeczywistości dokonują sprawcze podmioty, rozpoznające w sposób autonomiczny prawdziwe potrzeby własne i innych. Zadziwiające może być to, na co zwraca uwagę Marek Budajczak, a co znajduje swoje potwierdzenie w przeglądzie różnorodnych podręczników i opracowań dotyczących edukacji, kształcenia, wychowywania: niewielkie, albo nawet żadne zainteresowanie problemem Home schooling. Za przykład może posłużyć znakomite z punktu widzenia socjologiczne opracowanie włoskich badaczy Antonio Schizzerotto i Carlo Barone *Sociologia dell'istruzione*, gdzie jednak nie można znaleźć nawet małej wzmianki na temat edukacji domowej (Schizzerotto, Barone, 2006).

Czy edukacja w domu – niekoniecznie tylko w przypadkach nadzwyczajnych i w wyjątkowych losowych zdarzeniach – jest jedynie dawnym (choć nie minionym) narzędziem wymagającym jedynie konserwacji, reaktywacji, pomnażania i reprodukcji? Czy nie jest jednak czymś nad wyraz żywym, świeżym, miarodajnym co do oczekiwań i potrzeb dzisiejszego świata, jednostek, które ten świat tworzą? Czy chodzi jedynie o próbę – bardziej idealistyczną niż pragmatyczną – pójścia pod prąd, posiłkując się konserwatywną ideologią i racjonalnością? A może właśnie Home schooling to dziś najbardziej nowoczesny, oświecony, pragmatyczny i efektywny rodzaj docierania do człowieka z wiedzą, z kształceniem go, z uświadamianiem, jaki potencjał intelektualny może w sobie zdeponować i jak być nie tylko jego beneficjentem, ale aktywnie dzielącym się nim w następstwie z innymi, promotorem wartości wiedzy? Warto zauważyć, że świat się zmienia gwałtownie, czego o szkole stwierdzić już nie można, a co może powodować coraz większy rozdział między nimi. „Świat, w którym będą żyły nasze dzieci, zmienia się cztery razy szybciej niż szkoły” (Daggett, 2000: s. 102). Zauważalne jest w literaturze przedmiotu to, iż szkoła podlega intensywnej krytyce (także ze strony podmiotów zarządzających nią, aktywnie w niej działających). Można nawet stwierdzić, iż istniała od zawsze pewna moda na krytykę instytucjonalnego działania edukacyjnego (Kwieciński, 2007).

Edukowanie, w każdej postaci i formie, także to domowe, wpisuje się w logikę wpływania na zachowania ludzkie, międzyludzkie, interakcyjne, relacyjne. Cel jest jasny: doprowadzenie wychowanka do innej, lepszej, bardziej adekwatnej zdolności

i kompetencji rozumienia siebie i innych, oraz przetwarzania świata społecznego w taki, który jest pożądany i oczekiwany. Cele te „stoją” niejako poza jednostką. Są częścią relacji, w niej się zawierają, jednak wykraczają poza przestrzeń jej zasiedlenia. One w niej, w całości, nie tkwią. Są wobec jednostek – także pozostających w stosunku relacyjnym – „zewnętrzne” tak jak to rozumiał Émile Durkheim. Lecz paradoksalnie takie ich ułożenie, bardziej jeszcze determinuje do ich rozumienia, budowania, przemieniania, kształtowania i poznawania.

Okazuje się, że dawna metoda edukowania dzieci, która bardziej wynikała z sytuacji historycznej, specyfiki społeczeństwa tradycyjnego, gdzie homogenizacja zachowań ludzkich dominowała, gdzie podobne, zbieżne aktywności poszczególnych jednostek i grup społecznych realizowane były jako integralne i komplementarne, odnajduje swój nowy wyraz we współczesnych postaciach Home schooling. Kiedy na pewnym etapie rozwoju rodzina zaczęła oddawać część swoich kompetencji innym instytucjom (a konkretnie edukowanie dzieci w szkole), owa tendencja niejako wyhamowuje na najbardziej aktualnym etapie rozwoju. Socjolog edukacji stwierdza: „[...] w obecnych okolicznościach jedynym sposobem zapewnienia dziecku satysfakcjonującej edukacji jest samodzielne przejęcie pełni odpowiedzialności za nią, zamiast oddawania tej odpowiedzialności szkole” (Meighan, 1993: s. 431). Mamy więc do czynienia z powrotem pewnej dawnej tendencji, lecz w innej formie, z innym przesłankami i uzasadnieniem. Odpowiedzialność jest obecnie najbardziej chyba zasadniczym argumentem, by taka zmiana taktyki edukacyjnej miała miejsce.

Czy nie istnieje jednak ryzyko, że alternatywna postać edukacji, jakim jest i miałaby być coraz bardziej edukacja oparta na domu, na rodzinie, nie sprostą wyzwaniom i potrzebom współczesności? Vittorio Possenti uważa jednak, że edukowanie samo w sobie jest ryzykowne, i to coraz bardziej (Possenti, 2010). Powodem tego jest niewłaściwa koncepcja edukowania. Jeśli tylko i wyłącznie kojarzona ze szkołą, zamknięta w jej murach, siłą rzeczy traci na swej witalności i skuteczności, adekwatności do tego, co jest dzisiaj, ale i co nadal przecież opiera się na genetycznym podłożu, relacyjnej logice, linearnie i cyklicznie rozwijającego się społeczeństwa. Nie warto więc poddawać się smutnemu przekonaniu, iż jeśli obecnie szkoła jest niewydolna i niezdolna, by poradzić sobie z etosem edukacyjnym jako wyzwaniem naszych czasów, to tym bardziej rodzina i dom nie będą w stanie mierzyć się z tym wyzwaniem. Skoro – jak się wydaje – dom i życie rodzinne są uprzednimi względem szkoły instytucjami i miejscami socjalizacji człowieka, to i tym samym posiadają bardziej naturalny i znacznie silniejszy sposób oddziaływania na człowieka. A skoro tak, to i mają większą szansę sprostać wspomnianym wyzwaniom współczesności.

## ZAKOŃCZENIE

Socjolog, który problematyce edukacji poświęcił jedno z najważniejszych swoich dzieł, Florian Znaniecki, zauważył bardzo prostą zbieżność: „We wszystkich czasach, u wszystkich ludów wychowanie polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez

pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi” (Znaniński, 2001: s. 3). Takie odkrycie wydaje się poprzedzone nie tylko horyzontalną obserwacją i refleksją podmiotu obserwującego, ale przede wszystkim wertykalnym (historycznym) odniesieniem refleksyjnym. Argument, by przytaczać także dawne definicje i opisy, choćby te związane z edukacją, tkwi nierzadko w sytuacji pewnej nieudolności mierzenia się z tym tematem obecnie. Jeden ze współczesnych autorów czyni to w następujący sposób: „Edukacja [łac. *educatio* – wychowanie] – pojęcie związane z rozwojem umysłowym i wiedzą człowieka, stosowane w następujących znaczeniach: proces zdobywania wiedzy, polegający na zdobywaniu wiedzy w szkole lub poza nią” (Mitkiewicz, 2016: s. 10). Optymistyczne jest jednak to, że autor podkreślił fakt, iż edukacja nie przebiega jedynie w kontekście szkolnym. Niezależnie jednak od form i obszarów, w której ona przebiega, jako efekt w postaci wielorakiego dobra staje się szczególnym ludzkim kapitałem. „Mówimy o kapitale edukacyjnym, który jest wymierny, a w każdym razie w dobrze zorganizowanym społeczeństwie powinien być wymierny na lepszą pracę i wyższy status społeczny” (Sztompka 2016: s. 282).

Czy istnieje jakaś obiektywna zasada, pewne uniwersalnie ukonstruowane historycznie i ahistorycznie podłoże, jakiś rodzaj ontologicznego fundamentu, co do którego każdy z podmiotów kształtujących świat społeczny ma pewność, iż jest niezaprzeczalną wartością, użyteczną, przedkładającą się jako materiał dla konieczności zaangażowania na rzecz jego reaktywacji, akceleracji, wyciągnięcia z niego ukrytych i niewyczerpalnych zasobów? Czy istnieją rzeczywiste argumenty, by wciąż to podłoże rewitalizować, zmetamorfizować, aktualizować i nadawać mu duszę, która – choć nie obumarła – potrzebuje wydobywania na zewnątrz, pełnego pasji zademonstrowania jej ogółowi, światu, relacyjnym jednostkom? Czy szkoła, edukacja, systemy oświatowe, instytucje socjalizacyjno-formacyjne, a przede wszystkim dom, rodzina, które przyjmują także funkcję edukacyjną i socjalizacyjną wobec jej członków, są na tyle odmienne w określonym stadium rozwoju historycznego, by nie obowiązywały w nich jakieś uniwersalne i ponadczasowe zasady dotyczące zasadności ich trwania, oddziaływania, kreowania specyficznej postaci i kolorystyki społeczeństwa?

Wydaje się, że działaniu polegającemu na odkrywaniu nowych rzeczywistości opartych na wcześniejszych stadiach i dokonaniach, towarzyszy zmysł edukacyjno-naukowy, manifestujący się poprzez deskrypcję, eksplorację i archiwizację tego, co się udało odkryć (Gross, 2002), ale i co teraz będzie z nową siłą aktualizowane i dostosowywane do warunków bieżących. Proces ten trwa jako kontinuum. Przyjmuje wciąż nowe stadia, nie odcinając się od doświadczeń czasu minionego. Dotyczy to zarówno profesjonalnych myślicieli, jak i każdego uczestnika życia społecznego, który podejmuje próbę potocznego refleksyjnego diagnozowania i prognozowania. Jego wysiłek nie jest mniej wartościowym w stosunku do profesjonalnych jego postaci. Edukacja przebiegająca w ścianach budynku domowego, a nie szkolnego, nie jest jedynie alternatywą, ale kolejnym pryzmatem tego, co edukacja niesie ze sobą jako wartość samą w sobie. Szkoła to tylko „komponent środowiska” (Kowalski, 1986: s. 217), jeden z podstawowych, ale przecież nie dominujący i nie konstytuujący w całości wszystkiego tego, co stanowi o kompleksowej edukacji.

**BIBLIOGRAFIA**

1. Arystoteles (2004). *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Bourdieu P., Passeron J.C (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
4. Canfora L., Cardinale U. (2013). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna.
5. Cherkaoui M. (1986). *Sociologie de l'éducation*, CNRS, Paris.
6. Condorcet A.N. (1957). *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, przeł. E. Hatleb, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
7. Daggett W. (2000). *Przemówienie do administratorów szkół w stanie Kolorado w 1992 r.*, [w:] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
8. Donati P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopomoderno*, Il Mulino, Bologna.
9. Ferrarotti F. (2014). *Scienza e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*, Centro editoriale dehoniano, Bologna.
10. Goffman E. (2006). *Rytuał interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Gross F. (2002). *Wartości, nauka i świadectwa epoki*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
12. Jaeger W. (1962). *Paideia, tom 1*, przeł. M. Plezia, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
13. Kowalski S. (1986). *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
14. Kroeber A.L. (2002). *Istota kultury*, przeł. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Kwiecieński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
16. Mariański J. (2016). *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
17. Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kizskurno-Koziej i inni, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
18. Mitkiewicz P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
19. Ossowski S. (1967). *O nauce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
20. Possenti V. (2010). *Forme di un pro getto educativo*, [w:] Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI (red.), *L'Emergenza educative. Persona, intelligenza, libertà, amore*, Centro editorial dehoniano, Bologna.
21. Prüfer P. (2016). *Relacja i zaufanie jako metamorficzne ogniwo społeczeństwa*, [w:] J. Szymczyk (red.), *Zaufanie społeczne. Teoria – idee – praktyka*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
22. Rogers C.R. (2014). *O stawianiu się sobą*, przeł. M. Karpiniński, REBIS, Poznań.
23. Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
24. Suchodolski B. (1987). *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
25. Szacki J. (1986). *Znanięcki*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
26. Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Nowe poszerzone wydanie, Znak, Kraków.
27. Sztompka P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Znak, Kraków.
28. Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków.
29. Znanięcki F. (2001). *Socjologia wychowania, tom 2, Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.